



HAL
open science

**Acquisition et rétention à travers les inférences
lexicales : étude longitudinale à partir de l'activité
lecture auprès d'un public d'élèves allophones
nouvellement arrivés en France**

Izzeddin Ayyash

► **To cite this version:**

Izzeddin Ayyash. Acquisition et rétention à travers les inférences lexicales : étude longitudinale à partir de l'activité lecture auprès d'un public d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Linguistique. Université Paul Valéry Montpellier III, 2020. Français. NNT : . tel-03816340

HAL Id: tel-03816340

<https://theses.hal.science/tel-03816340v1>

Submitted on 16 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**UNIVERSITE PAUL VALÉRY -
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche LHUMAIN-UMR 5267 CNRS

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Izzeddin AYYASH**

**ACQUISITION ET RETENTION A TRAVERS LES
INFÉRENCES LEXICALES : ETUDE
LONGITUDINALE A PARTIR DE L'ACTIVITE
LECTURE AUPRES D'UN PUBLIC D'ELEVES
ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES EN
FRANCE**

Thèse préparée sous la direction de
Nathalie AUGER et Amanda EDMONDS

Soutenue le 20 novembre 2020 devant le jury composé de

| | | |
|-------------------------|---|----------------------------------|
| Mme Nathalie AUGER | Professeure, Université Paul Valéry - Montpellier III | Directrice de thèse |
| Mme Fatima CHNANE-DAVIN | Professeure, Aix-Marseille Université | Présidente de jury et rapporteur |
| M. Mehmet-Ali AKINCI | Professeur, Université de Rouen | Rapporteur |
| Mme Amanda EDMONDS | MCF, Université Paul Valéry - Montpellier III | Codirectrice de thèse |



Résumé/Abstract

Notre travail de recherche, à dominante didactique, porte sur la question de l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère/seconde. Une partie importante de cette acquisition se fait par les processus d'inférence lexicale. Des recherches en linguistique appliquée montrent que l'inférence lexicale même si elle existe, n'est pas forcément garante du fait que le mot soit retenu au final, c'est-à-dire à long terme (Pulido, 2007 ; Nassaji, 2003 ; 2006). Notre thèse s'est ordonnée autour de deux objectifs : l'un consistant à étudier l'impact de l'entraînement aux inférences lexicales sur la mémorisation du lexique déduit auprès d'un public d'élèves allophones nouvellement arrivés en France (désormais désignés EANA), le second cherchant à examiner l'effet de cet entraînement sur la capacité des élèves à réinvestir les techniques enseignées. Deux groupes d'EANA ont participé à cette étude : l'un expérimental (neuf élèves), l'autre témoin (neuf élèves).

Pour cerner la nature des connaissances des élèves concernant les mots-cibles, nous avons fait le choix du test Vocabulary Knowledge Scale (VKS), élaboré par Wesche et Paribakht (1996). Trois tests ont été administrés auprès des élèves des deux groupes : pré-test, post-test immédiat et post-test différé. Pour apprécier le réinvestissement des techniques enseignées, nous avons mené deux entretiens semi-directifs auprès de chacun des élèves du groupe expérimental : un entretien semi-directif avant l'entraînement permettant de tester ses acquis initiaux et un autre, à l'issue de l'entraînement, permettant de déterminer si les stratégies enseignées ont été acquises. Les résultats concernant la mémorisation du lexique déduit montrent que le groupe expérimental obtient des résultats supérieurs à ceux du groupe témoin. L'entraînement a permis aux élèves de développer leur répertoire stratégique. Ils réinvestissent des techniques enseignées dans des tâches subséquentes. Ainsi, l'enseignement mis en place (durant deux mois) a agi tant sur l'acquisition lexicale que stratégique. Un enseignement sur une durée plus longue peut être supposée bien sûr d'autant plus bénéfique.

Mots clés : didactique du FLES – Lecture - inférences lexicales - entraînement systématisé - mémorisation du lexique - réinvestissement des stratégies.

Our research, which lies mainly in the field of language didactics, focuses on the question of the acquisition of vocabulary in a foreign / second language. An important part of this acquisition occurs through lexical inference. Research in applied linguistics shows that lexical inference, even if it exists, does not necessarily guarantee that the word whose

meaning has been inferences will be retained in the end, that is to say in the long term (Pulido, 2007; Nassaji, 2003 ; 2006). Our thesis was organized around two objectives: one consisting in studying the impact of training in lexical inferences on the memorization of the lexicon deduced, the second seeking to examine the effect of this training on the students' ability to reinvest the techniques taught. For this project, the participants were allophone students newly arrived in France (henceforth designated EANA). Two EANA groups participated in this study: one experimental group (nine students), the other a control group (nine students).

To determine the nature of students' knowledge of target words, we chose the Vocabulary Knowledge Scale (VKS) test, developed by Wesche and Paribakht (1996). Three tests were administered to students in the two groups: pre-test, immediate post-test and deferred post-test. To assess the reinvestment of the techniques taught, we conducted two semi-structured interviews with each of the students in the experimental group: a semi-structured interview before training to test their initial skills and another, after the training, to determine if the strategies taught had been learned. The results concerning the memorization of the deduced lexicon show that the experimental group obtains results superior to those of the control group. The training allowed the students to develop their strategic repertoire. They reinvest techniques taught in subsequent tasks. Thus, the teaching put into place (for two months) had an impact on both lexical and strategic acquisition. Teaching over a longer period can of course be assumed to be more beneficial.

Key words : didactics of the FLES - Reading - lexical inferences - systematic training - memorization of the lexicon - reinvestment of strategies.

Remerciements

Cette thèse n'a pu avoir lieu sans l'aide précieuse de quelques personnes. Qu'il me soit permis de leur exprimer ici, à eux tous, sans exception, ma sincère gratitude et mes chaleureux remerciements.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mes directrices de thèse, Amanda Edmonds et Nathalie Auger de m'avoir orienté, aidé et encouragé dans ce travail. Merci à elles pour leur disponibilité et bienveillance. Je salue la rigueur scientifique qu'elles m'ont transmis tout au long de cette durée de thèse. Elles ont aimablement apporté leurs critiques sur des parties du texte. Je les remercie, tout en les dégageant de toute responsabilité pour les erreurs et les imperfections qui auront survécu à leur lecture.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance aux membres de jury, Fatima Chnane-Davin et Mehmet-Ali AKINCI pour avoir eu l'amabilité d'évaluer mon travail.

Un grand merci à l'équipe enseignante FLSCO du collège Jeanne d'Albret : Sophie, Maryse et Isabelle. Nos différentes discussions étaient d'une aide primordiale dans l'instruction de mon protocole expérimental. Merci aux élèves qui ont jalonné cette thèse. Merci à l'équipe administratif du collège, qui sans leur autorisation d'intervenir en classe, je ne pourrai produire cette thèse. Ainsi, je la leur dois.

Merci à Patrick Charaudeau, à Abel Kouvouama pour leur encouragement, leur aide et leur sympathie. Merci à Peppino Tripolili, à Isabelle Bloch pour leur soutien et leur relecture de quelques parties de cette thèse. Merci à Isabelle Chol, professeur à l'UPPA pour sa compréhension et sa gentillesse. Merci à Olga Théophanous, ma professeure en master, de m'avoir sensibilisé à cette thématique de recherche. Merci à tous mes professeurs de mon plus jeune âge jusqu'à présent, qui m'ont aidé à devenir ce que je suis. Un merci particulier à mes professeurs de l'Université de Naplouse de m'avoir appris le français.

Merci à Danielle Raucoules de m'avoir soutenu tout au long de mon séjour en France. Merci à elle pour ses relectures critiques, pour ses corrections minutieuses. Merci Danielle d'avoir accepté cette ingrate tâche de relecture. Merci à elle d'avoir veillé à ce que je parle et j'écrive le français de mieux en mieux. Les lignes tracées ici reflètent partiellement son style d'écriture. Merci à son père, Gilbert Delpy, et à sa compagne Nicole Savaric pour leurs aides de toute nature confondue. Vous étiez comme une

famille pour moi. Merci à Bernadette Grandet pour l'aide précieuse qu'elle a apportée à mon égard. Je n'oublierai jamais. Je leur témoigne à tous ma profonde reconnaissance.

Merci à mes collègues doctorant(e)s ou jeunes docteur(e)s/ MCF pour nos discussions qui ont participé à l'enrichissement de ma réflexion : Lavie Maturafi, Nathalia Osorio-Ruiz, Elise Choquet, Souad El-faleh, Fatma Belhaj Amor, Thu Ba Tran Thi, Abdulalem Saeed, Abdulrahman Alokla, Assad Alkhalaf-Alassaf, Mohammad Alsadhane. Merci plus particulièrement à toi, Thu Ba, de m'avoir aidé pour la mise en page.

A tous mes amis sans exception, je veux dire ici un grand merci. A mes collègues et amis de la vie scolaire du Collège Jeanne d'Albret : Damien Segonzac, Martin Soler et Jean-Pierre Adillon, je veux dire un grand merci ici pour les moments de détente aussi pour leur aide dans la relecture de quelques parties de la thèse.

A toute ma famille, à mes frères et soeurs, à mes adorables neveux et nièces, à mes parents, Najah et Omar, auxquels je dois l'éducation qu'ils m'ont donnée : il n'y a pas de mots qui puissent dire véritablement mon amour. Leurs mots d'encouragement raisonnent jusqu'à présent dans mes oreilles et créent en moi une force incontournable.

Un grand merci à celle qui m'a ouvert ses portes pour poursuivre mes études, la France. A l'humanité, à celles et ceux qui ont combattu et combattent encore pour la liberté, pour la paix partout dans le monde, et enfin, à la Palestine souffrante, je dédie mon travail.

Quelques précisions formelles

Traduction

Les traductions de l'arabe vers le français sont les nôtres. Chaque fois que nous devons traduire, nous précisons en bas de page qu'il s'agit de notre propre traduction. Les citations en anglais sont gardées telles quelles.

De même, les entretiens semi-directifs effectués auprès d'élèves arabophones ont fait l'objet de notre traduction. Les élèves avaient la possibilité de fournir des réponses en langue maternelle et ce, pour faciliter le recueil des données. Les entretiens en arabe ont été traduits en français par nous-même. Dans le cadre de cette thèse, nous fournissons la transcription en français et en arabe.

Structure du texte

Pour faciliter la lecture, nous avons numéroté les chapitres soit sept chapitres, en nous servant des chiffres romains. Chaque chapitre contient des sections et des sous-sections. Celles-ci sont numérotées par des chiffres arabes.

Graphiques

La partie dédiée à l'analyse des données contient un certain nombre de représentations graphiques. Pour faciliter la distinction entre les aspects traités, nous les avons différenciés par des couleurs. Par exemple, pour le graphique qui étudie les trois niveaux de connaissances des mots-cibles (mots inconnus, mots connus par la forme et mots connus par la forme et le sens) dans les trois tests (pré-test, post-test immédiat et post-test différé), nous les différencions ainsi : les mots inconnus sont désignés en bleu ; les mots connus uniquement par la forme sont désignés en rouge ; les mots-cibles connus par la forme et le sens sont désignés en vert.

Annexes

Les annexes de la thèse comportent les documents suivants : le protocole expérimental (les techniques que nous souhaitons enseigner), le livret de pratique (les procédés pédagogiques que nous devons suivre pour mettre à l'œuvre notre protocole expérimental), le test d'évaluation en L1, la grille d'évaluation en L1, le récapitulatif des notes obtenues en ce test d'évaluation par classe (témoin/expérimental), les productions

des élèves natifs et enfin la transcription des entretiens effectués auprès des élèves. Ces transcriptions d'entretiens sont présentées dans leur totalité. La présentation des entretiens des élèves est faite par ordre alphabétique et est menée en deux parties : pour chaque élève, nous présentons d'abord le premier entretien puis le second. Certains élèves ne nous ayant pas fourni la feuille d'autorisation de diffusion de leurs données, nous avons fait le choix de leur donner des pseudonymes¹.

Concernant les productions des élèves ayant le français comme langue première², celles-ci ne sont pas présentées dans leur totalité. Nous avons fait le choix de présenter seulement deux copies relatives à chacun des textes qui nous ont servi pour notre expérimentation soit vingt deux textes.

¹ Nous décrivons cette feuille d'autorisation dans notre partie méthodologique.

² Nous détaillons cette procédure dans la partie méthodologique.

| | |
|--|-----------|
| RESUME/ABSTRACT | 3 |
| REMERCIEMENTS..... | 5 |
| QUELQUES PRECISIONS FORMELLES | 7 |
| INTRODUCTION..... | 13 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE : « DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE EN QUESTION »..... | 19 |
| Chapitre I | 20 |
| 1. Les élèves allophones..... | 21 |
| 1.1 De qui s'agit-il ?..... | 21 |
| 1.2 Les élèves allophones : histoire de dénomination..... | 23 |
| 1.3 Dispositif d'accueil : entre institution et réalité du terrain..... | 26 |
| 1.4 Quels français pour EANA ? | 28 |
| 1.5 Difficultés à l'arrivée des EANA..... | 31 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : didactique générale FLE/FLS/FLM et intérêt de la L1 dans l'apprentissage de la L2..... | 33 |
| 2. L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves allophones..... | 35 |
| 2.2 Quelle est la place du vocabulaire dans l'enseignement de FLSCO ? | 35 |
| 2.3 Recensement des recherches sur le vocabulaire : Quelles études ? | 38 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : vocabulaire et programme pédagogique..... | 44 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE I | 46 |
| Chapitre II | 47 |
| 1. Les inférences..... | 48 |
| 1.1 Définition de l'inférence | 48 |
| 1.2. Les théories sur la génération d'inférences | 49 |
| 1.2.1. La théorie minimaliste de McKoon et Ratcliff (1992)..... | 49 |
| 1.2.1.1. La génération d'inférences locales..... | 50 |
| 1.2.1.2. La génération d'inférences globales | 52 |
| 1.2.1.3. La génération d'inférences élaboratives | 53 |
| 1.2.2. Théorie constructionniste de Graesser, Singer et Trabasso (1994)..... | 54 |
| 1.2.3. Convergences et divergences des modèles..... | 56 |
| 1.3. Classement des types d'inférences | 59 |
| 1.3.1. Les inférences rétrogrades vs les inférences antérogrades | 59 |
| 1.3.2. Les inférences logiques vs les inférences pragmatiques | 60 |
| 1.3.3. La place de l'inférence lexicale dans les différentes classifications | 61 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : MANQUE DE PLACE ET PROPOSITION DE CLASSIFICATION..... | 65 |
| 2. Les inférences lexicales et leur définition | 66 |
| 2.1 Recensement des recherches sur les inférences lexicales..... | 67 |
| 2.1.1. Stratégies de déduction du sens des mots inconnus et classifications : | 67 |
| 2.1.2. Sources de connaissances utilisées lors de la déduction du sens et leur classification .. | 72 |

| | |
|---|------------|
| Conclusion intermédiaire : « stratégies et sources de connaissances plus utilisées » | 76 |
| 2.1.3. Les facteurs qui influencent la réussite de l'inférence lexicale et de la mémorisation ... | 78 |
| 2.1.3.1. Le contexte | 78 |
| 2.1.3.2. Le texte : | 84 |
| 2.1.3.3. Le lecteur | 90 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : inférences lexicales et rétention, entre variation de facteurs et manque de recherche. | 100 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE II | 102 |
| Chapitre III | 103 |
| 1. Acquisition, enseignement et évaluation du vocabulaire | 103 |
| 1.1. Le vocabulaire du point de vue psycholinguistique | 104 |
| 1.1.1. Le lexique mental | 104 |
| 1.1.2. Processus d'acquisition lexicale..... | 107 |
| 1.1.2.1. Les traces mémorielles..... | 108 |
| 1.1.2.2. Les associations..... | 110 |
| 1.2. Enseignement indirect vs enseignement direct..... | 111 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : apprentissage incident ou intentionnel, quel positionnement par rapport à notre projet de recherche ? | 114 |
| 1.3. Méthodes de déduction du sens des mots inconnus | 117 |
| 1.3.1. Traitement basé sur le contexte | 118 |
| 1.3.2. Traitement basé sur la morphologie (ascendant) | 124 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement en contexte et méthode d'enseignement du vocabulaire | 126 |
| 1.4. Évaluation des connaissances lexicales | 129 |
| 1.4.1. Tests pour mesurer la profondeur de la connaissance lexicale | 131 |
| 1.4.1.1. Vocabulary Knowledge Scale "VKS" (Wesche & Paribakht, 1996)..... | 131 |
| 1.4.1.2. Word Associates Test "WAT" (Read, 1993, 2000) | 133 |
| 1.4.1.3. Depth of Vocabulary Knowledge Measure "DVK" (Qian & Schedl, 2004) | 134 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : Connaissances réceptives et productives du vocabulaire et tests d'évaluation | 135 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE III | 138 |
| Chapitre IV | 139 |
| Problématique et hypothèses | 139 |
| 1. Construction de notre problématique de recherche : | 139 |
| 2. Description des hypothèses de recherche : | 143 |
| 3. Approche méthodologique hypothético-déductive..... | 144 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE ET SYNTHESE | 146 |
| DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE : « CONSTRUCTION DU CORPUS ET OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES » | 147 |
| Chapitre V | 148 |

| | |
|--|------------|
| 1. Description de lieu d'expérimentation, des enseignantes et des élèves participants | 149 |
| 1.1. L'établissement | 149 |
| 1.2. Les enseignantes | 150 |
| 1.3. Les élèves | 151 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : Absence d'évaluation des élèves par le CASNAV | 153 |
| 2.2. Le matériel didactique | 155 |
| 2.2.1. Les textes pédagogiques et les mots-cibles..... | 155 |
| 2.2.1.1. Critères de sélection des mots-cibles | 155 |
| 2.2.1.1. Description générale des textes..... | 156 |
| 2.2.1.2. Description inférentielle des textes | 158 |
| 2.2.1.3. Justification du choix des textes pédagogiques | 170 |
| 2.2.2. Le protocole expérimental | 172 |
| 2.2.2.1. Justification du choix de notre protocole expérimental | 173 |
| 2.2.3. Livret de pratique | 174 |
| 2.2.3.1. Justification du choix du livret de pratique..... | 176 |
| 2.3. Les instruments..... | 178 |
| 2.3.1. Le test Vocabulary Knowledge Scale (VSK)..... | 178 |
| 2.3.1.1. Justification du choix du VSK..... | 181 |
| 2.3.2. Grille d'analyse des entretiens | 181 |
| 2.3.2.1. Justification du choix de la grille d'analyse des entretiens | 184 |
| 2.3.3. Evaluation en langue d'origine | 184 |
| 2.4. Procédures..... | 186 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE: terrain d'expérimentation, quelles difficultés ? | 193 |
| 3. Outils d'analyse des données..... | 195 |
| 3.1. Approche quantitative basée sur la statistique descriptive..... | 195 |
| 3.1.1. Premier objectif de recherche : « mémorisation des mots-cibles »..... | 196 |
| 3.1.1.1. Quels outils statistiques ? | 196 |
| 3.1.1.2. Tendance centrale et dispersion | 196 |
| 3.1.1.3. Représenter les résultats : quels outils graphiques ? | 197 |
| 3.2. Approche qualitative basée sur l'analyse thématique : stratégies d'inférences lexicales lors de la lecture (deuxième objectif) | 197 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : calculs descriptifs et analyse des stratégies..... | 198 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE V | 200 |
| TROISIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL : « DESCRIPTION ET INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES » | 201 |
| Chapitre VI..... | 203 |
| Analyse de l'évolution des connaissances lexicales dans le temps | 203 |
| 1. Analyse des résultats des tests en fonction des élèves | 204 |
| 1.1. Analyses des données relatives au groupe expérimentale..... | 205 |
| 1.2. Analyse des données relatives au groupe témoin | 222 |
| 1.3. Discussion des résultats | 237 |
| 1.3.1. Mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles | 237 |
| 1.3.2. Mémorisation des connaissances productives des mots-cibles..... | 241 |

| | |
|---|------------|
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement systématisé des inférences lexicales et mémorisation du lexique. | 257 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE VI | 259 |
| Chapitre VII | 261 |
| Analyse des stratégies utilisées et acquises par les élèves | 261 |
| 1. Présentation et interprétation des entretiens des élèves | 262 |
| 2. Discussion générale des résultats | 332 |
| 2.1. Résultats des techniques axées sur la forme | 332 |
| 2.2. Résultats des techniques axées sur le contexte | 336 |
| 2.3. Résultats des techniques axées sur la consultation | 340 |
| 2.4. Résultats des techniques axées sur l'évaluation | 342 |
| 2.5. Résultats des techniques déclarées être suivies par les élèves | 344 |
| CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement et prises de conscience des techniques enseignées. | 346 |
| SYNTHESE DU CHAPITRE VII | 348 |
| CONCLUSION | 349 |
| BIBLIOGRAPHIE | 359 |
| TABLES DES ILLUSTRATIONS (FIGURES) | 375 |
| TABLES DES ILLUSTRATIONS (TABLEAUX) | 377 |

Introduction

« Oui je laisse le mot jusqu'à ce que je retourne à la maison et là-bas je vérifie son sens ».

(Elève Rachid : p. 304)

« Mais comment va-t-il faire devant un mot nouveau ? »

(Foucambert, 1996 : 15)

Ces deux citations constituent une mise en miroir d'une thématique de recherche qui se veut au croisement des disciplines. La question de la compréhension en lecture, de la déduction et de la mémorisation du sens des mots nouveaux n'est pas récente. Jadis, les enseignants avaient pour mission de transmettre le savoir et l'élève le recevait tel quel (Giasson, 1990). La mémorisation des mots s'effectuait sur la base de la présentation de listes de mots et l'élève n'avait qu'à les apprendre par cœur. Avec l'avènement de l'approche communicative notamment, les choses ont radicalement changé. L'élève n'est plus conçu comme un réceptacle qui reçoit des connaissances mais devient acteur de son apprentissage. Cette considération étant faite, les modèles traditionnels de compréhension, excluant tout rôle du lecteur et centrés sur des listes séquentielles d'habiletés, sont abandonnés et cèdent la place à des modèles dits interactifs puisqu'ils sont orientés vers la conjugaison d'habiletés entre elles (Cicurel, 1991). En effet, la compréhension en lecture est un processus demandant la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés. Celles-ci étant considérées comme unitaires, c'est bien leur interaction qui permet l'accès à la lecture et sa compréhension. Cette interaction traduit l'influence que les habiletés exercent entre elles. A titre d'exemple, la sémantique guide le lecteur vers la compréhension syntaxique de la phrase suivante « les poules du couvent couvent ». Nous nous trouvons donc avec un modèle interactif et ses trois composantes : le texte, le lecteur et le contexte (Irwin, 1986), modèle qui fait l'unanimité des chercheurs.

Il est utile de rappeler la problématique propre à la lecture elle-même à savoir « un acte intellectuel complexe » supposant une série de processus psychologiques et mentaux mettant en œuvre des activités cognitives à la fois d'identification et/ou de compréhension des mots (Fayol, 2000). Précisons aussi qu'un texte contient des informations explicites et implicites relatives à ce « *qui n'est pas exprimé verbalement à l'oral ni*

à l'écrit, mais qui peut avoir une fonction de communication» (Brin ; Courrier ; Lederlé & Masy ; 2004 : 121). La liaison des différentes informations du texte repose sur la production d'inférences.

Selon Bailly, l'inférence est « *une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un effet, d'une proposition, on tire une conséquence* » (1998 : 132). L'inférence lexicale, qui constitue le thème central de notre recherche, peut être définie de la même manière. Il s'agit en effet d'une opération cognitive qui permet, par le biais d'associations d'indices, un rapprochement du sens d'un mot inconnu voire d'une partie d'un énoncé. Par le jeu de différentes inférences lexicales, l'accès à la compréhension du texte se voit facilité.

Cependant, serait-il possible de dire que cette opération cognitive qui permet le rapprochement du sens de mots inconnus est facilement produisible? Les citations en en-tête rappellent ce questionnement qui est aussi celui des chercheurs dont les travaux concernant cette question sont nombreux, laquelle demeure toujours d'actualité.

Rachid, élève de notre échantillon, nous informe sur sa façon d'opérer lorsqu'il est confronté à un mot nouveau. Il vérifie le sens de ce mot à la maison. Cela signifie par conséquent qu'il ne traite pas le mot au moment de la lecture. Cela peut s'interpréter de différentes façons mais à priori l'une de ces interprétations c'est que la tâche de déduction semble difficile pour cet élève. En réalité, cette question se pose pour tout apprenant et c'est aussi cette question que pose Foucambert (1996). En d'autres termes, l'apprenant ne sait pas quelles procédures mettre en place pour accéder au sens de ce mot inconnu. Les recherches sur l'inférence lexicale effectuées auprès des apprenants/élèves d'une langue étrangère confirment que ces publics manquent de savoir-faire pour réaliser des inférences lexicales (Dreyfus & Theophanous, 2003 ; Pulido, 2004, 2007 ; Nassaji, 2006 ; etc.). Dans leurs tentatives de pallier ce problème, les chercheurs abordent la question de l'amélioration des performances des inférences lexicales. A titre d'exemple, certaines études suggèrent la possibilité d'améliorer leur production grâce à un entraînement dit spécifique (Bengleil & Paribakht, 2004).

D'autres chercheurs mettent en exergue le rôle du contexte à partir duquel sera menée toute démarche déductive (Cicurel, 1991). Des méthodes d'enseignement des inférences lexicales prenant en compte ce rôle du contexte sont mises à disposition des enseignants. Elles proposent des techniques permettant à l'enseignant d'aider les élèves à déduire le sens des mots inconnus à travers le contexte (Clarke & Nation, 1980 ; De Gloppe ; Van Daalen-Kapteijns & Schouten-Van Parreren, 1996, etc.). Ces méthodes tentent donc de

remédier à la question du manque de savoir-faire des élèves et ainsi développer des habiletés chez eux en L2. Cependant, une autre question se pose : celle de la mémorisation des mots déduits. En effet, dans l'état actuel des recherches et malgré la mise en œuvre des méthodes évoquées ci-dessus, un constat est établi selon lequel les inférences lexicales sont négativement liées à la mémorisation : le fait de déduire le sens des mots inconnus ne permet pas une mise en mémoire à long terme du sens déduit (Pulido, 2004, 2007, Nassaji, 2006 ; Hu & Nassaj, 2012 ; 2014, etc.).

Des propositions sont avancées pour favoriser la mémorisation. Notons cependant que toutes ne concernent pas directement les inférences lexicales. Par exemple, les chercheurs recommandent, à l'issue des activités inférentielles, de soumettre aux apprenants/élèves des activités supplémentaires (intégrer le mot dans d'autres contextes, exercices de vocabulaire). De telles activités, notamment celles consistant à exposer le mot dans des contextes variés, sont censées favoriser la mémorisation des mots à long terme (Jenkins, Stein & Wysocki, 1984 ; Nagy, Herman & Anderson, 1985 ; Paribakht & Wesche, 1997 ; 1999).

Notre étude s'inscrit dans la continuité des recherches portant sur les inférences lexicales. Précisons que les recherches menées dans le monde anglo-saxon sont plutôt nombreuses contrairement à celles effectuées en France. D'autre part, certaines d'entre elles sont plus axées sur la question de la compréhension tandis que d'autres étudient la question de la mémorisation à travers des activités de vocabulaire supplémentaires. Notre première intention était de prendre connaissance autant que possible du plus grand nombre de ces recherches. Or, la tâche s'est avérée périlleuse étant donné le très grand nombre de travaux réalisés. De ce fait, nous avons fait un choix d'étude plus précis voire plus restreint : l'étude de l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique ainsi que sur le réinvestissement des techniques enseignées. D'autre part, notre étude se veut également novatrice : en effet, à notre connaissance, il n'existe aucune étude menée auprès des EANA et évoquant cette question de la mémorisation à travers les inférences lexicales ni de même la question de son entraînement. Soulignons que ce public d'EANA fait l'objet de recherches françaises lesquelles font deux constats : l'un souligne le besoin de soutien et d'outils d'apprentissage pour ce public, le deuxième concerne le manque de formation des enseignants vis-à-vis de ce public (Auger, 2010).

Notre problématique s'ordonnant autour du lien entre entraînement systématisé des inférences lexicales et acquisition des compétences lexicales et stratégiques, nous formulons cette problématique ainsi : «*Les compétences lexicales et stratégiques d'élèves allophones d'une classe FLS peuvent-elles être améliorées par un enseignement systématisé des inférences lexicales ?* ».

Pour la mise en œuvre de cette problématique, plusieurs corpus ont été pris en compte : les différents textes pédagogiques élaborés par nous-même et proposés aux EANA, le protocole expérimental contenant les procédés d'enseignement, le livret de pratique pour le professeur, les enregistrements sonores des cours, les différents tests de vocabulaire, l'évaluation du niveau des élèves en L1 et enfin, les entretiens semi-directifs administrés auprès des élèves.

Parmi eux, se dégage un corpus central, celui relatif aux tests de vocabulaire et des entretiens semi-directifs administrés auprès des élèves. Précisons que ces tests sont au nombre de trois et sont administrés selon le protocole suivant : un test de mesure de connaissance de vocabulaire avant l'expérimentation (pré-test) et deux autres à son issue (post-test immédiat et post-test différé). Le test que nous avons adopté est celui du Test Vocabulary Knowledge Scale proposée par Wesche et Paribakht (1996). Les données recueillies à partir de ces trois tests permettent d'examiner la question de la mémorisation du lexique à travers l'enseignement systématisé des inférences lexicales. Concernant les entretiens, nous avons fait le choix de mener un entretien avec chacun des élèves du groupe d'entraînement avant l'expérimentation et un autre, après l'expérimentation. Ces entretiens semi-directifs nous permettent d'examiner la question de l'acquisition stratégique à la suite de l'enseignement systématisé des inférences lexicales.

Pour la constitution de nos données, que nous avons analysées grâce à l'approche hypothético-déductive, nous avons eu recours à la démarche dite ethnographique. Celle-ci, comme son nom l'indique, aide à appréhender le terrain d'expérimentation par l'identification d'un certain nombre de repères (nombre d'élèves, origines, langues premières, besoins...).

Notre travail suit une présentation classique en trois parties : le cadre théorique contenant la problématique de la recherche, la méthodologie mise en place et enfin les résultats des données analysées et interprétés. Chaque partie se décompose en différents chapitres que nous avons numérotés de manière continue. Au final, notre thèse est constituée de sept chapitres.

Les quatre premiers correspondent au cadre théorique et à la problématique. Dans le premier chapitre, nous définissons le public d'élèves allophones avec lequel cette expérimentation est menée. Nous parcourons les différentes dénominations du concept d'« allophone » employé aujourd'hui pour désigner les EANA. Puis, nous étudions le dispositif d'accueil conçu pour ce public. Nous tentons de déterminer les rapports qui relient les didactiques du FL1, FLE, FLS et FLSco. Précisons que de façon générale, les chercheurs évoquent un continuum entre ces différentes didactiques et s'intéressent également de plus en plus à la question du plurilinguisme. Nous terminons ce chapitre en présentant un certain nombre de difficultés que les EANA rencontrent au moment de leurs premières années de scolarisation en France.

Dans la deuxième partie de ce chapitre intitulée « l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves allophones », nous identifions d'abord la place réservée au vocabulaire dans le programme d'enseignement destiné au public concerné. Nous procédons ensuite à un recensement des recherches concernant le vocabulaire et menées sur le public EANA. Plus précisément, nous faisons un repérage de celles portant sur les inférences lexicales.

Dans le deuxième chapitre, nous définissons la notion d'inférence en général et précisons les différentes classifications selon les types d'inférences. Nous étudions plus particulièrement la place réservée aux inférences lexicales. Nous essayons de comprendre le rôle qu'elles jouent dans la compréhension du texte et la mémorisation du lexique déduit. Notons que ces classifications ne sont pas définitives et que nous en proposons une nous-même. En deuxième partie, nous définissons la notion des inférences lexicales et procéderons à un recensement des recherches effectuées en la matière. Ce recensement fait apparaître trois types de recherches concernant la déduction du sens des mots inconnus : 1) celles consistant à identifier les stratégies déployées par les élèves ; 2) celles consistant à identifier les sources de connaissances utilisées ; 3) celles déterminant les facteurs qui influencent la génération des inférences lexicales et la mémorisation du lexique déduit. Concernant ce troisième type de recherche, nous l'aborderons selon trois facteurs : le contexte (richesse contextuelle), le texte (type de texte/ densité de mots inconnus dans le texte) et le lecteur (connaissances préalables du sujet/langue maternelle/différences individuelles).

Le troisième chapitre intitulé « acquisition et enseignement du vocabulaire » comprend trois parties. Nous définissons d'abord la notion de lexique mental ainsi que le processus d'acquisition des mots nouveaux. Nous précisons également par quel type

d'enseignement les élèves développent des compétences lexicales : enseignement indirect et/ou enseignement direct du vocabulaire. A partir de là, nous serons amené à préciser le type d'enseignement dans lequel s'inscrit la méthode d'enseignement que nous proposons nous-même. En deuxième partie, nous passons en revue les différentes méthodes d'enseignement de déduction du sens des mots inconnus. Cette présentation est très importante pour nous, pour la construction de notre protocole expérimental. Enfin, nous exposons les différents tests d'évaluation des connaissances lexicales. L'évaluation de l'acquisition du vocabulaire étant un des objectifs centraux de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux tests qui mesurent la profondeur des connaissances du vocabulaire chez les élèves.

Le cadre théorique nous a permis de faire un certain nombre de constats à partir desquels nous avons formulé des questionnements. Le quatrième chapitre introduit le questionnement central qui est notre problématique. Nous faisons le choix d'examiner cette problématique à partir de deux hypothèses. L'approche méthodologique que nous avons mise en place pour l'étude de ces hypothèses sera détaillée et motivée.

Le cinquième chapitre concerne la présentation de la méthodologie de notre recherche. Nous rendons compte d'abord du contexte général de l'expérimentation, c'est-à-dire le cadre spatio-temporel : l'institution elle-même ainsi que les données objectives (apprenant, enseignant). Nous précisons ensuite le matériel pédagogique mis en place (les textes pédagogiques, le protocole expérimental, le livret de pratique, les instruments de mesure des connaissances du vocabulaire, les différentes procédures de l'expérimentation). Et enfin, nous détaillons les outils d'analyse des données que nous avons adoptés.

Les sixième et septième chapitres comportent la présentation et l'analyse des résultats obtenus. Dans le sixième chapitre, nous analysons d'un point de vue quantitatif les données concernant l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique déduit. Dans le septième chapitre, nous analysons d'un point de vue qualitatif ce même effet mais cette fois, sur le développement des compétences stratégiques chez les élèves.

Les choix que nous avons fait concernant le cadre méthodologique seront motivés. D'autre part, des conclusions intermédiaires à chacune des parties donneront lieu à des synthèses en fin de chaque chapitre, cela afin de faciliter la lecture de notre travail. Déroulons le fil.

**Première Partie : Cadre théorique : « Description du contexte de la
recherche en question »**

Chapitre I

Les recherches concernant les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont peu nombreuses. Un de leurs objectifs est de parvenir à diagnostiquer les besoins de ce public ainsi que de définir des remédiations possibles (Auger, 2005 ; 2010 ; 2013; Galigani, 2012 ; Mendoca, 2013 ; etc.).

En introduction de ce chapitre, nous préciserons la notion d'élèves allophones ainsi que les différents profils linguistiques et sociaux qui lui sont attachés. Après un rappel historique concernant cette dénomination (EANA), nous examinerons le dispositif d'accueil mis en place à l'attention de ce public. Ce dispositif fait l'objet de circulaires et instructions qui en précisent les modalités. Nous étudierons également dans quelle didactique les cours effectués auprès des EANA s'inscrivent (FLM, FLE, FLS ?). Nous conclurons cette première partie en précisant quelles sont les difficultés principales auxquelles les EANA sont confrontés à leur arrivée en France.

La deuxième partie de ce chapitre portera plus particulièrement sur la question de l'enseignement du vocabulaire auprès des EANA et de la place qui lui est réservé dans le programme d'enseignement lui-même. Pour orienter davantage la description vers notre sujet de recherche qui est l'enseignement du vocabulaire et leur mémorisation, nous recenserons également, autant que possible, les différentes recherches menées sur le vocabulaire et l'enseignement des inférences lexicales menées auprès ce type de public. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

1. Les élèves allophones

1.1 De qui s'agit-il ?

La population en question peut avoir des profils linguistiques et sociaux très hétérogènes autant par l'origine, l'âge, la culture, le parcours scolaire et les langues maternelles (Chnane-Davin, 2008). Malgré cette hétérogénéité, les élèves allophones partagent un point commun : en effet, ils sont tous dans un pays, la France, où aucun d'entre eux ne parle ou très peu la langue. Celle-ci leur est enseignée à l'école et est donc appelée langue de scolarisation (Castellotti, 2001 ; Verdelhan & Vigner, 2004 ; Chnane-Davin, 2006).

D'un point de vue social, les élèves allophones sont regroupés, selon la circulaire de 2012 sous la dénomination d'élèves « nouvellement arrivés ». On les trouve également d'après l'OCDE (2018 : 8) sous la dénomination d'élèves « issus de l'immigration ». Ces élèves peuvent être divisés suivant quatre catégories :

- « Les élèves immigrés de la première génération » : ce sont les élèves nés à l'étranger de deux parents eux-mêmes nés à l'étranger. Ce groupe comprend également les élèves nés à l'étranger d'un des parents lui-même né à l'étranger et vivant en famille monoparentale (notons que dans la plupart des cas, ces familles monoparentales sont composées de la mère avec son ou ses enfants). Le groupe d'élèves de notre expérimentation fait partie de cette catégorie. Leur profil sera décrit dans la partie méthodologique dédiée à cet effet.
- « Les élèves immigrés de la deuxième génération » : ce sont les élèves nés dans le pays d'accueil mais de deux parents nés à l'étranger. Ce groupe comprend également les élèves nés dans le pays d'accueil d'un parent né à l'étranger et qui vivent en famille monoparentale (la même remarque vaut que précédemment).
- « Les élèves d'origine mixte » : ce sont les élèves nés dans le pays d'accueil dont un des parents est né également dans le pays mais l'autre à l'étranger.
- « Les élèves de retour » : ce sont les élèves nés à l'étranger de parents qui sont tous deux nés dans le pays d'origine. Ce groupe comprend également les élèves nés à l'étranger et vivant avec un seul des parents lequel est né dans le pays d'origine (famille monoparentale).

Précisons ici que les élèves faisant partie des trois derniers profils parlent, à des niveaux différents, la langue du pays d'accueil. La raison de l'arrivée des migrants en France n'est pas unique à toutes les familles. Auger (2010) explique cette arrivée par deux raisons : l'une économique, l'autre historique. Bien souvent l'immigration va de pair avec des crises économiques engendrant une difficulté globale de vie (difficulté/impossibilité de trouver du travail pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille...). Les conflits, la guerre, la répression... font partie aussi des causes expliquant l'immigration sur un plan ici plus historique. Quelle que soit la raison, « *le projet migratoire peut donc être varié, avec un désir de s'installer à plus ou moins long terme dans le pays d'accueil. Parfois sans savoir vraiment pour combien de temps* » (Ibid : 25).

Du point de vue linguistique, les EANA sont des élèves sollicités pour parler une langue qui est celle du système éducatif du pays d'accueil. Cette langue est tout à fait nouvelle par rapport à celles qu'ils parlaient dans son pays d'origine et qu'ils continuent de parler dans leur milieu familial (Morris & Labelle, 2008 ; Auger, 2010). Ces élèves sont donc considérés comme non francophones. Cependant, notons qu'on peut trouver parmi ce public des élèves qui sont peu ou prou francophones (Chavanes, 2013).

D'autre part, cette population (les EANA) peut être classée selon au moins deux profils : l'un relatif à leur scolarisation en L1 (Dreyfus & Théophanous, 2004 ; Auger, 2010), l'autre relatif à leurs compétences en lecture et en écriture en L1 (Chavanes, 2013). Sur le plan de la scolarité d'un point de vue général, on trouve trois sortes d'élèves allophones : ceux scolarisés dans leur pays d'origine; ceux peu scolarisés dans leur pays d'origine (scolarisation tardive ou interrompue) ; et enfin les élèves non scolarisés dans leurs pays d'origine et qui « *ont un double obstacle à franchir, à savoir celui de l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde aussi bien que celui de l'apprentissage des habiletés en lecture en général* » (Dreyfus & Théophanous, 2003 : 174).

Concernant la scolarisation en L1, Auger (2010) nous indique qu'une telle scolarisation peut s'effectuer d'emblée dans une diversité de situations. L'auteure fait valoir que, même dans le pays d'origine, il n'y a parfois pas seulement une langue maternelle mais plusieurs langues maternelles. Notre travail de recherche nous a permis de faire cette même constatation : deux élèves irakiens parlent l'arabe mais aussi l'assyrien (langue de la minorité chrétienne en Irak) et un élève kurde venant de Syrie parle le kurde ainsi que l'arabe. Ces langues peuvent donc être considérées comme des langues maternelles. Pour autant, il est utile néanmoins de préciser qu'elles ne leur ont pas été transmises de la

même manière : l'élève a par exemple parlé arabe dans le système éducatif et kurde dans le milieu familial.

Concernant les compétences en lecture/écriture acquises en LM, de façon schématique, il y a trois groupes d'élèves : ceux qui savent lire et écrire dans leur L1 sur des caractères latins ; ceux qui savent lire et écrire dans leur L1 sur des caractères non latins ; et enfin ceux qui ne savent ni lire ni écrire dans leur L1 (Chavanes, 2013). Notons que nous nous aidons de cette même distinction pour l'analyse des compétences en lecture des élèves de notre échantillon.

De manière générale et compte tenu de l'hétérogénéité de ce public, retenons également la définition du Ministère de l'Education Nationale selon laquelle un élève allophone est un élève âgé de six à dix-huit ans, venant de l'étranger et présent sur le territoire français depuis moins d'un an. Ces élèves sont « *regroupés dans des unités pédagogiques [...] pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins* » (Circulaire de 2012 : 2). Le terme allophone adopté par cette circulaire abroge donc celui d'élève nouvellement arrivé en France adopté dans la circulaire de 2002. Dans ce qui suit, nous parcourons les différentes dénominations que ce public a connu au fil du temps.

1.2 Les élèves allophones : histoire de dénomination

La terminologie en vigueur pour désigner les élèves issus de l'immigration connaît, suivant les époques historiques, un changement successif d'appellations. La première dénomination de cette population date des années 1970. Il s'agit alors d'« enfants étrangers non francophones ». Trois ans plus tard apparaît la deuxième dénomination : « enfants de migrants étrangers » et/ou « jeunes étrangers non francophones ». Dans la circulaire de 1986, on note une troisième désignation : « enfants de nationalité étrangère » ou « enfants étrangers nouvellement arrivés en France ». L'ensemble de ces dénominations fait référence à l'étranger en tant que porteur de différences, sous le signe d'une altérité voire un handicap concernant la maîtrise du français et/ ou une absence de scolarisation antérieure comme le souligne Auger (2010).

Un autre nom associé à cette population constituant donc la quatrième dénomination, voit le jour dans les années 1996. Il s'agit des « élèves primo-arrivants », signe que « *dorénavant la scolarisation d'un étranger n'est plus contestable, qu'il s'agit simplement d'un enfant qui*

vient d'arriver et qu'il en découle un besoin spécifique d'organisation scolaire » (Auger, 2010 : 26). Cependant, vu le diminutif inadéquat de « primo » qui renvoie à l'appellation "primo-infectieux", ce concept, très répandu aujourd'hui mais largement critiqué, a été abandonné dans les années 2000, laissant sa place à la cinquième dénomination introduite dans la circulaire de 2002 à savoir : « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

Ce dernier titre n'échappe cependant pas à la critique. Galligani (2008) met en garde l'emploi du terme « élèves sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Cette appellation tend en effet d'emblée à stigmatiser les enfants nouvellement arrivés. A ce propos, nous remarquons d'ailleurs que la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 modifie la façon de parler de cette population. A la place de « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », un adjectif nouveau est introduit : celui d'allophone. Cette nouvelle dénomination est donc celle des textes officiels actuels. Remarquons qu'elle est moins négative que la précédente dans le sens où l'accent n'est plus mis sur l'insuffisance de compétence en français. Quant au terme « allophone », ce terme-là évoque, nous semble-t-il, quelques remarques : il suggère par exemple que l'élève allophone est un élève « non francophone ». Or, « non francophone » renvoie implicitement à l'adjectif « étranger » et à une absence ou un manque de compétence en français. Le terme d'allophone a la qualité de valoriser des savoirs linguistiques antérieurs mais laisse une part implicite ouverte qui fait référence à la situation d'être étranger. Prenant en compte ces différentes remarques, certains chercheurs suggèrent l'emploi du terme « élève plurilingue » (Auger, 2018). Nous reviendrons sur ce terme plus tard dans cette partie.

D'origine latine, « allo » signifie autre et « phone » désigne voix. Rapporté à ces deux éléments combinés, un élève allophone est donc celui qui a/est une autre voix, c'est donc « l'autre »... l'étranger ? En d'autres termes, il s'agit d'un individu possédant une autre langue que celle de la communauté au sein de laquelle il est appelé à vivre. Remarquons que la notion de langue maternelle est sujette à débat. Auger (2010) considère ce terme comme abstrait et porteur d'ambiguïté vu que l'élève peut notamment posséder plusieurs langues maternelles. Elle préfère ainsi adopter la notion de langue première qui « *est une autre façon plus neutre de dénommer l'ordre dans lequel les langues ont été apprises* » (Ibid : 37). Notons de même que d'autres chercheurs tels que Chiss (2003) et Simard, Dufays, Dolz

et Garcia-Debanc (2010) soulignent eux aussi le caractère inapproprié de ce terme (langues maternelles) et parlent de « langues familiales ».

Introduit officiellement dans la circulaire de 2012, nous constatons cependant que ce terme d'« allophone » a été auparavant objet de discussion. Hélot (2007 : 105) préfère utiliser par exemple plutôt le terme d'« alloglotte » et justifie ainsi son choix : *« J'emploie le terme "alloglotte" pour ne pas centrer uniquement la discussion sur les élèves étrangers ou issus de l'immigration mais pour englober tous les élèves qui parlent une ou des langues autres que la langue nationale ».*

Remarquons par ailleurs qu'à partir de 2002, toutes les circulaires dans leur ensemble ne font plus référence à l'origine des élèves. Restent seulement les deux références suivantes : le fait d'être nouvellement arrivé en France et le fait d'une maîtrise insuffisante de la langue française. Cette évolution positive au niveau de la dénomination dénote semble-t-il l'intention, comme le préconise Auger (2010 : 27), *« d'éviter la stigmatisation ».* Cependant, Ces termes de nouvellement arrivé évitent-ils réellement l'écueil de la stigmatisation ? Implicitement, ne contiennent-ils pas l'idée d'une personne qui demeure « étrangère » ?

Le terme « nouvellement » contient l'idée de nouveauté... de « nouveau » et suggère donc aussi celui d'« inconnu ». Or, sur le plan psychologique l'inconnu n'est-il pas en lui-même potentiellement une menace, un danger ? De même, le terme « arrivé » ne suggère-t-il pas lui aussi cette même idée d'un événement prochain lourd de potentialités inconnues et donc de menace ? Ces constats nous amènent à en formuler un autre à savoir celui de la difficulté semble-t-il de sortir de l'ambiguïté que révèlent l'ensemble de ces termes quels qu'ils soient, certains cependant plus que d'autres à fortiori tels que « de nationalité étrangère », « non francophone » ... et certains moins que d'autres tels que « nouvellement arrivé », « allophone »...

Dans tous les cas, nous pourrions dire que quelque chose fait défaut à l'ensemble de ces appellations : la référence à des acquis, à des compétences, à un bagage culturel et langagier dont ces personnes sont dotées. En ce sens, l'appellation « élève plurilingue » semble mieux convenir. Elle réduit en effet au strict minimum la notion d'« étranger » voire l'élimine et donne à l'élève un statut d'expertise, trait non présent dans l'allophonie. L'élève a la compétence (l'expertise) de langue(s) maternelle(s) qui peut être utilisée(s) en classe. Notons que cette dénomination d'« élève plurilingue » n'a pas été retenue et cela,

pour des motifs d'ordre politique comme semble en témoigner le rapport de Kleir publié en 2009 (cité par Auger, 2018).

Quoiqu'il en soit, on peut souligner le fait que les informations évoquées ci-dessus montrent que les élèves possèdent des acquis en L1 dont il est tout à fait opportun de se saisir dans l'espace classe. Nous plaçons en ce sens dans le cadre de notre étude « *en faveur de la prise en compte du statut d'expert de l'apprenant dans les langues connues de lui, nécessaire au développement de compétences dans un nouvel idiome* » (Auger, 2018 : 30) en l'occurrence ici le français. Dans le cadre de notre recherche, cette prise en compte se manifeste dans la liberté donnée aux élèves d'utiliser leur L1 lors de travail en groupe notamment³.

1.3 Dispositif d'accueil : entre institution et réalité du terrain

La scolarisation dans les institutions publiques françaises est soumise à un ensemble de conditions telles que décrites dans la circulaire de 2012-141 comme suit : « *les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. A partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) pour un travail de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins [...]. Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages* ».

Goi et Huver (2013) identifient trois contextes de situation relative aux dynamiques d'inclusion des EANA. Ces contextes renvoient à la ségrégation (dispositif fermé d'accueil des EANA)⁴, à l'assimilation (immersion totale en classe ordinaire, sans accompagnement particulier)⁵ et à l'intégration (immersion en classe ordinaire, avec accompagnement particulier)⁶. Le contexte dit d'intégration vise à accompagner au mieux les élèves dans l'appropriation du français langue seconde tout en reconnaissant la spécificité de leur diversité linguistique et culturelle. Les élèves sont placés dans des

³ Cette procédure favorise le bilinguisme en classe ce qui permet, comme le précise Commins dans ces travaux antérieurs, le développement des processus métacognitifs de l'élève, en l'occurrence ici l'acquisition des techniques de déduction de sens des mots inconnus enseignées.

⁴ Nous précisons que ce dispositif n'existe plus depuis 2012.

⁵ Ce dispositif est mis en place dès qu'il n'y a pas d'UPE2A.

⁶ A l'heure où nous menons notre expérimentation, les élèves allophones constituant l'échantillon de notre travail font partie de cette troisième catégorie.

classes spécifiques en l'occurrence ici l'UPE2A. Selon le CASNAV, l'élève est à mi-temps en UPE2A et la durée de scolarisation dans ce dispositif est de 18 mois maximum. Pendant l'autre temps, il est scolarisé en classe ordinaire, généralement en mathématique, EPS, arts plastique, musique.

A l'arrivée de l'élève, l'enseignant de l'UPE2A procède à une évaluation de son niveau scolaire et linguistique. Suite à cette évaluation, un dispositif d'inclusion précisant d'une part la classe d'inclusion définitive et d'autre part le volume horaire à prendre en charge en classe d'UPE2A est élaboré. En réalité, chaque académie élabore son propre dispositif révélant par conséquent un manque de coordination national. Il en résulte aussi un accompagnement variable des EANA ainsi que de leur famille. De même, dans le cadre de cette étude, Auger révèle que l'évaluation de la population en question en L1 est partielle : elle se résume à des compétences en mathématiques, en lecture et en écriture. Auger (2010 : 28) déplore le manque d'exhaustivité de telles pratiques en précisant que : *« les autres savoirs d'expériences ainsi que les centres d'intérêt ne sont pas pris en compte [et ce] faute de temps et de moyens »* et aussi faute de formation des enseignants.

De notre contexte, voilà ce que nous avons pu observer : à leur arrivée en UPE2A, aucun des élèves n'avait été évalué auparavant, ni en L1 ni en L2. La seule évaluation les concernant avait été menée par le CIO (Centre d'Information et d'Orientation) et elle avait consisté pour eux à répondre à des questions relatives à leurs parcours personnels. En réalité, l'évaluation du niveau de langue (en L1/L2) proprement dite repose sur les enseignantes du collège, rien n'ayant été réalisé auparavant dans les faits⁷.

Concernant la coordination pédagogique au sein de l'équipe enseignante, nous faisons nous aussi le même constat que celui effectué par les recherches antérieures (Auger, 2010) à savoir précisément un certain manque de coordination. Plus précisément, les enseignantes de l'UPE2A dans l'établissement où nous menons notre expérimentation, qualifient elles-mêmes de paradoxales la situation dans laquelle elles se trouvent vis-à-vis de leurs collègues des classes ordinaires. En effet, compte tenu de leurs difficultés à prendre en charge l'enseignement du français aux élèves allophones, les enseignants des classes ordinaires confient cette tâche aux professeurs des classes d'accueil. Cependant,

⁷ Les enseignantes se sont reposées uniquement sur le bulletin d'évaluation qui leur a été communiqué par le CIO. Les enseignantes nous ont indiqué que c'était uniquement pour cette année que les élèves n'ont pas passé une évaluation en lecture en L1/L2. Elles nous a donné un niveau approximatif des élèves en français (L2). Nous avons soumis aux élèves des tests pour évaluer leur niveau en L1. Nous reprendrons ce point dans la partie « procédures » de notre cadre méthodologique.

« l'enseignant de CLIN/CLA se retrouve identifié comme expert en FLE mais perd son statut d'expert disciplinaire. Au lieu de se compléter, les compétences risquent de se nier mutuellement en opposant la maîtrise de la langue française et les savoirs disciplinaires » (Auger, 2010 : 31).

A partir de ces constats, notre réflexion chemine et nous conduit à nous poser maintenant la question du type d'enseignement à dispenser auprès des EANA : quel enseignement du français pour les EANA ? Quel français : FLE/FLS/FLM ?

1.4 Quels français pour EANA ?

Dans la didactique de la langue française, on peut distinguer trois cas de figure : d'une part, l'enseignement du français auprès des locuteurs natifs dont c'est ici la langue maternelle, d'autre part, l'enseignement du français à des individus dont la langue maternelle est différente de la langue française, celle-ci étant dès lors considérée comme « langue étrangère »⁸ et enfin, l'enseignement du français à des individus vivant sur le sol français et/ou dans un espace francophone et qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

Le premier cas de figure fait référence à la didactique du français langue maternelle (FLM) qui « suit les instructions officielles » alors que le deuxième renvoie à la didactique du français langue étrangère (FLE) qui « est beaucoup plus libre dans ces innovations car non assujetti à des programmes » (Auger, 2010 : 81). Le troisième cas de figure renvoie à la didactique du français langue seconde (FLS) et/ou de scolarisation (FLSco) qui est laissée à la libre appréciation des enseignants. Le FLS n'a pas de didactique ni de méthodologie bien précises comme les FLM et FLE. Le continuum FLS trouve sa place au carrefour de celui du FLM et du FLE. Il doit désormais composer avec la didactique et la méthodologie de ces deux continuums. Ceux-ci comme l'indique Auger (2010) sont abordés de deux manières : pour le FLM, l'enseignement est centré sur l'écrit alors que dans le FLE, il fonctionne notamment selon le besoin des apprenants. Concernant le FLS, on note que l'enseignement est centré dans un premier temps sur l'oral, ce qui permet à l'apprenant de saisir notamment les consignes et de communiquer avec le reste de la classe tel qu'en FLE et dans un deuxième temps s'oriente vers l'enseignement des différentes formes de discours tel qu'en FLM.

⁸ Il s'agit des apprenants qui ne vivent pas dans un contexte francophone.

Les enjeux sont-ils similaires entre la didactique du FLE et celle du FLS ? Existe-il vraiment un décalage entre ces deux continuums au niveau du rythme d'enseignement ? Vigner (2005) répond par la négative à ces deux interrogations. Auger (2010) rappelle par ailleurs que bien souvent les enseignants FLS utilisent du matériel FLE. Cette utilisation dote les élèves d'un répertoire lexical leur permettant par la suite un accès à des classes de FLM (Bertucci, 2008). En réalité, la didactique du FLE renvoie à des faits de la vie courante, à des interactions du quotidien. Pour Vigner (2009 : 35), cette didactique s'avère ainsi une démarche d'enseignement insuffisante vu qu'elle ne permet pas « *d'accéder au niveau de compétence requis dans un délai requis* ». C'est alors à ce moment-là que le domaine de français langue seconde et/ou de scolarisation intervient, domaine considéré comme une modalité d'accès aux matières enseignées en FLM. On retrouve là l'idée d'un certain continuum FLE/FLS/FLM grâce auquel l'élève glisserait de façon graduelle vers l'enseignement des classes ordinaires (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Auger, 2010, 2013 ; Chnane-Davin, 2006 ; Chnane-Davin & Cuq, 2009). Cependant, « *même si les enfants deviennent bilingues et suivent une scolarisation en français, il n'est pas adéquat de dire que le français va devenir une langue maternelle, même s'il s'agit d'un désir institutionnel plus ou moins explicite* » (Auger, 2010 : 86).

Plutôt qu'une catégorie transitoire marquant une gradation entre FLE et FLM, le FLS se présente donc, selon nous, comme une catégorie spécifique voire particulière. Son statut inclut une relation de va-et-vient avec les deux autres types d'enseignement tout en gardant la spécificité de son objectif, celui de la scolarisation. Encore est-il nécessaire de préciser de quoi est fait ce va-et-vient ? de quoi s'agit-il ? Pour l'essentiel, le rapport vers le FLE et/ou le FLM correspond uniquement à la recherche d'activités.

Le français langue de scolarisation (FLSco) est un terme dont on trouve les racines dans les écrits de Vigner (1989) à propos de l'analyse des situations africaines. Ce terme désigne le français comme « *langue vecteur/support des apprentissages* » (Vigner, 2009 : 39). Il a pour préoccupation centrale la prise en compte des besoins de l'élève comme dans le cas du français sur objectif spécifique (FOS, Vigner, 2009). Concrètement, dans le domaine de FOS, les apprenants sont compétents dans le domaine de leur activité professionnelle mais cherchent à maîtriser le français pour pouvoir réaliser certaines opérations. L'enseignant ne connaît pas le monde professionnel de ces apprenants. De ce fait, « *pour travailler, va s'opérer une mutualisation des connaissances* » (Auger, 2010 : 89). Cela peut s'appliquer au FLSco où les élèves possèdent eux aussi des connaissances que n'a pas

l'enseignant. Son rôle consiste désormais à « *aider les enfants, en les consultant, à organiser leurs connaissances en fonction de la nouvelle langue à atteindre, le français* » (Ibid : 89).⁹

Quels sont les objectifs du FLSco ? Verdelhan-Bourgade (2002) les définit ainsi : d'abord, en tant que matière d'enseignement présente durant toute la période de la scolarité, également, en tant que langue de scolarisation permettant de construire des apprentissages dans d'autres disciplines et enfin, en tant que langue de tous les enseignements de la communication scolaire. Cette communication peut se réaliser désormais de deux manières : à l'oral et/ou à l'écrit. Une bonne maîtrise de ces deux compétences conditionne la réussite scolaire. Cependant, l'importance est donnée certes, comme nous l'avons déjà évoqué, à l'oral vu que les activités déroulées dans la classe sont basées sur la parole de l'enseignant (Verdelhan, 2009). Cette importance a conduit Auger (2008 ; 2010) à agir en faveur de la didactique de l'oral notamment auprès des allophones. De même, suite à la maîtrise de cette compétence (l'oral), des urgences s'imposent dans le domaine du FLSco à savoir : apprendre à comprendre ce qui se passe à l'école ainsi qu'apprendre à lire et écrire afin de satisfaire aux contrôles et aux évaluations (Verdelhan, 2009).

Qui dit scolarisation, dit donc école, lieu au sein duquel l'apprentissage de l'écrit est aussi important que l'oral. Cependant, tant pour l'oral que pour l'écrit, Auger (2005 ; 2010) évoque la nécessité d'accompagner les élèves allophones dans leur processus d'apprentissage que ce soit communicatifs et/ou linguistiques. Pour parvenir à ces compétences orales et écrites, combien de temps l'apprentissage en FLSco doit-il durer ? Autrement dit, à partir de quand un élève nouvellement arrivé est-il supposé être en mesure de comprendre tel qu'un natif le système oral et écrit français ?

Mendonça (2013) apporte une réponse à cette interrogation. Elle estime que pour acquérir une langue seconde et avoir des compétences de la même qualité que celles d'un locuteur natif, il faut à un élève allophone entre 4 et 7 ans. Dans tous les cas, pour pouvoir effectuer des tâches relatives à la production orale et écrite de la même qualité que celle d'un locuteur natif, l'élève a besoin de plus d'un an¹⁰. Parmi les précisions apportées par Mendonça, nous relevons l'importance de la notion de temps et plus

⁹ Cette démarche était d'une grande utilité dans la constitution de notre corpus. En effet, le fait de recueillir le maximum d'informations sur le profil d'élèves nous a permis d'ajuster l'ensemble des démarches proposées en fonction des besoins des élèves.

¹⁰ Dans le cadre de cette présente recherche, nous accompagnons les élèves dans cet objectif en leur permettant d'enrichir leur répertoire lexical et stratégique.

exactement celle de la durée octroyée à un enseignement. Pour des acquisitions permettant que le FLSCO s'approche le plus possible du FLM, il faut donc par principe et au minimum « plus d'un an », bien plus qu'un an.

Qui dit scolarisation, dit donc un premier lieu de socialisation, lieu par lequel l'élève allophone va comprendre ce que la société du pays d'accueil attend et attendra de lui. En d'autres termes, la langue de scolarisation conditionne la réussite et l'intégration sociales de l'élève vu qu'elle permet de s'approprier, et ce par le biais de la communication avec les locuteurs natifs, les comportements intellectuels et sociaux. Cependant, lors de l'arrivée des élèves allophones en classe ordinaire, des problèmes peuvent se ressentir.

1.5 Difficultés à l'arrivée des EANA

Ces difficultés apparaissent dès l'arrivée de l'élève et cela d'autant plus s'il est placé d'emblée en classe ordinaire¹¹. Lorsque l'on évoque la question de la difficulté de cette population, c'est l'aspect linguistique qui nous saute aux yeux. Une telle difficulté peut altérer la réussite de l'élève et causer par conséquent des réactions du type : « *repli sur la classe (les pauvres il faut les cocooner), baisse des exigences et/ou découragement* » (Auger, 2010 : 30). Cela peut s'expliquer par le fait que le français en général, comme toute autre langue, possède un objectif dual : tantôt une langue de communication tantôt une langue d'accès au savoir (Galligani, 2007). En filigrane, la situation est implicitement porteuse d'un message : il convient que l'élève nouvellement arrivé soit doté d'un niveau oral susceptible de lui permettre d'exprimer ses besoins, ses manques et cela, dès son arrivée...

Concrètement, le cours dispensé dans une classe ordinaire comme dans toute autre classe, ne se résume pas à un contenu communiqué par l'enseignant à ses élèves par une voie monolingue. Les différents inter-actants se trouvent imbriqués dans la tâche par le biais d'une interaction de type va-et-vient : l'enseignant fait la leçon, l'élève réagit en commentant, posant des questions, l'enseignant reprend, répond et ainsi de suite. L'élève allophone doit, quant à lui, prendre son courage à deux mains et doubler voire tripler son effort afin de « *prendre place dans cette communauté discursive originale qu'est le groupe classe* » (Vigner, 2009 : 51). Cependant, serait-il correct de résumer la réussite scolaire des élèves au simple effort qu'ils doivent déployer eux-mêmes durant leur scolarisation ?

¹¹ Les élèves de notre échantillon se trouvent dans un dispositif d'UPE2A.

L'enseignant ne constitue-t-il pas une autre source d'aide et/ou de difficulté pour la réussite des EANA?

Incontestablement, dans l'acte même d'enseigner, l'enseignant lui-même a toute sa part et notamment vis-à-vis des progrès qui sont attendus pour les élèves dont il a la responsabilité. Or, on constate qu'un certain nombre de fois, des enseignants « *développent des attitudes dépréciatives et minoratives quant aux difficultés d'adaptation et d'intégration scolaires et sociales de ces enfants étrangers* » (Galligani, 2007 : 17). On les considère en effet à tort comme des élèves ayant des difficultés scolaires et/ou des élèves handicapés (Akinci, 2016). On néglige ainsi leur scolarité antérieure qui signifie pourtant qu'ils ne sont pas dénués d'acquis. Concrètement, chaque élève vient avec un certain nombre de compétences ainsi que des connaissances qui lui sont propres. Il conviendrait par conséquent que ce bagage linguistique et culturel soit exploré et exploité pour l'apprentissage d'une L2, notamment au travers de la prise en compte de la notion du bi- et/ou du plurilinguisme. Compte tenu de son importance, cette notion doit être associée à celle de la réussite scolaire de l'élève (Auger, 2010).

Or, nous pouvons faire le constat que les enseignants traitent de cette question du bi et/ou plurilinguisme plutôt « *en terme de déficit* » (Auger, 2007 : 209) « *qui influence négativement l'apprentissage d'une part et la construction identitaire d'autre part* » (Auger, 2010 : 40). Cette représentation du bilinguisme en tant qu'élément gênant l'apprentissage est due selon Auger (2010) au manque d'outils pédagogiques dans les écoles¹² mais aussi au manque de communication entre les enseignants et le CASNAV. Le manque de formation des enseignants ainsi que des chefs d'établissement conduit le plus souvent à des « stéréotypes » du type : “ on demande aux parents de ne plus parler la L1 à la maison” « *sous prétexte que le bilinguisme est néfaste* » (Ibid : 140)¹³. L'expression de ces stéréotypes est faite de bonne foi, c'est-à-dire sans arrière-pensée voir même en croyant bien faire. Pour cette raison, Auger propose qu'une formation des enseignants soit menée

¹² Pour répondre à cette difficulté de manque d'outil d'apprentissage, nous mettons dans le cadre de ce travail un livret de pratique permettant à l'enseignant de guider l'enseignant dans l'application des activités portées sur l'enseignement des inférences lexicales à travers l'activité lecture. Ce livret sera détaillé dans la partie méthodologique et se trouve également en annexe.

¹³ Dans son article, Akinci (2016 : 1) précise quelques mythes repertoriés par les linguistes par rapport à la question du bilinguisme : i) Le bilinguisme est une exception, la norme est le monolinguisme, ii) Il est difficile d'apprendre deux langues en même temps et cela retardera l'enfant dans son développement ; iii) Moins exposés à chacune des langues qu'un monolingue, les bilingues ne seront jamais aussi compétents dans les deux langues ; iv) Un vrai bilingue ne mélange jamais ses deux langues. Ceux qui mélangent ne maîtrisent aucune des deux langues correctement.

afin de leur permettre « d'entrer dans une démarche interculturelle avec l'élève et d'explicitier les variations de codes » (Ibid : 40).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : didactique générale FLE/FLS/FLM et intérêt de la L1 dans l'apprentissage de la L2

Dans cette première partie, nous avons situé quelques éléments indispensables à la compréhension du domaine que nous nous proposons d'étudier, la notion d'élèves allophones faisant partie de ces éléments. Après avoir passé en revue les différentes dénominations qui ont concouru à la définition de ce public, nous avons parcouru le champ du dispositif mis en place pour l'accueillir. Bien que ce dispositif soit soumis à un ensemble de conditions définies au préalable par les institutions publiques françaises, nous nous sommes rendu compte de la limite voire des limites de ce dispositif sur le terrain. Enfin, nous nous sommes proposé d'explicitier la question de la didactique du français langue de scolarisation mise en place auprès des élèves allophones en soulignant les difficultés rencontrées. N'ayant pas une didactique qui soit propre à elle, nous avons montré que le FLS/FLSco se situe en fait au croisement entre celle de FLE et de FLM. Bien que celles-ci s'adressent à des publics différents, nous nous sommes rendu compte des nombreux points de convergence entre elles.

A ce sujet, un certain nombre de chercheurs plaident en faveur de l'intégration de la didactique du français dans une didactique plus générale dite didactique du « plurilinguisme » (Beacco & Byram, 2003 ; Chnane-Davin, 2006 ; Auger, 2009). Cette proposition d'intégration, qui nous paraît en effet opportune, trouve son origine dans trois motivations : la première est basée sur « l'idée que le plurilinguisme transcende le statut des langues » (Azaoui, 2014 :), la deuxième renvoie à l'idée selon laquelle « les compétences entre les deux langues sont indiscutablement reliées et interdépendantes » (Cummins, 2001 : 18), la troisième fait référence à l'idée que « le niveau en langue maternelle est un indicateur pour la L2 » (Ibid : 17). En effet, les élèves qui ont un bon niveau dans leur L1, ont plus de capacité à lire dans la langue de scolarisation, en l'occurrence ici le français. De même, Cummins (2001) précise que lorsque les parents parlent à leurs enfants dans leur langue maternelle, cela favorise la construction d'un répertoire lexical et « des champs notionnels ce qui aura pour effet d'activer des transferts en L2. Il en ira de même pour les relations L2/L1 » (Auger, 2010 : 42). Nous avons annoncé que la L1 de l'élève fera partie d'une des démarches qui constituent notre protocole expérimental. En effet, nous avons un public majoritairement

arabophone. Nous avons fait le choix de nous saisir de cette opportunité. Par exemple, comme nous allons le décrire dans notre partie méthodologique, les élèves avaient la possibilité d'échanger entre eux en L1 lors du travail en groupe notamment.

Dans la partie suivante, nous allons examiner plus particulièrement ce qu'il en est de la situation d'acquisition du vocabulaire.

2. L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves allophones

Parmi les difficultés rencontrées par l'élève allophone, son manque de vocabulaire constitue un des obstacles importants. Compte tenu de l'objectif fixé par l'institution, les élèves allophones doivent maîtriser la langue d'enseignement mais aussi le contenu des différentes disciplines auxquelles ils sont exposés. Ce double objectif est un « défi » qui place ce segment de population dans un rapport d'emblée inégalitaire par rapport à ses homologues francophones.

Le vocabulaire scolaire étant enseigné plus particulièrement à l'écrit, nous examinerons ce qu'il en est de sa place dans l'enseignement dans le cadre du FLSco. Après un recensement des études faites auprès des EANA concernant l'acquisition du vocabulaire en général, nous aborderons plus particulièrement celles qui traitent des inférences lexicales, objet de notre recherche.

2.2 Quelle est la place du vocabulaire dans l'enseignement de FLSco ?

Le lexique entretient une relation corrélative avec les activités de lecture et d'écriture (David, 2000). A cet effet, les chercheurs ne cessent de pointer de doigt son importance dans l'apprentissage d'une L2 comme l'indique Courtillon (1989 : 147) : « *Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morpho-syntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication* ». Le débat en didactique du lexique est nourri par une variété de sujets tels que l'enseignement et l'apprentissage du lexique dans la didactique du français (FLM, FLE, FLS). La manière d'aborder le lexique dans des tâches de lecture et d'écriture occupe une place importante dans ce débat. Dans cette sous partie, nous nous intéressons plus particulièrement à la question de la place du lexique dans l'enseignement du FLSco.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, le FLS/FLSco se situe au croisement de la didactique de FLE et de FLM et ne possède donc pas une didactique spécifique qui lui soit propre. Le FLS n'a pas cessé d'être présenté comme une partie intégrante du FLE tout en lui donnant une position médiane entre les deux didactiques FLE/FLM. Cette position médiane n'a pas permis aux praticiens de langue d'inventer à ce jour des activités lexicales et/ou d'autres types d'activités qui lui soient spécifiques (Vigner, 2002). Pour cela, l'enseignant s'inspire de ce qui a cours en didactique de FLE et en celle de FLM. Ce

type de pratique emprunté aux deux didactiques mentionnées correspond à ce que Fioux (2003 : 95) appelle une méthodologie « *sans frontière didactique* ». Fort de ces informations, au moins trois questions se posent auxquelles nous tâchons de répondre ci-après : Le FLSCO se trouvant au carrefour de la didactique de FLE et FLM, quelle place ces deux didactiques-là réservent-elles à l'enseignement du vocabulaire ? Le FLSCO est-il plus proche de la didactique du FLE ou celle du FLM ? Quelles sont les ressources lexicales mises à disposition des enseignants FLSCO par le CASNAV ?

Concernant la didactique du FLM, notons que celui-ci survalorise nettement l'écrit et minore l'oral (Bertucci, 2008). Dans cette didactique, le vocabulaire doit être développé transversalement dans les différentes matières proposées à l'école. Ici, chaque matière met à disposition de l'élève un lot de mots dits spécifiques (vocabulaire de l'histoire-géographie, vocabulaire des mathématiques, etc.) lui permettant en conséquence d'accroître son lexique. Diverses techniques sont recommandées lorsque l'on a affaire à l'enseignement du lexique en FLM où prédominent l'usage du dictionnaire et la construction des cahiers de mots.

Pour la didactique du FLE, c'est le cas inverse : l'oral est suvalorisé par rapport à l'écrit. Cette didactique, qui s'inscrit dans une approche actionnelle suite à l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), se fixe sur des objectifs consistant à développer des compétences lexicales dans des contextes situationnels diversifiés (Lahou, 2014). Les activités lexicales élaborées ici doivent être présentées en contexte et de préférence par le biais de documents authentiques. En d'autres termes, et comme le précise Vigner (1997 : 62), ce lexique ne doit pas être appris « *ni sous forme de listes comme autrefois, ni au hasard d'une quelconque activité de langage* ». Diverses techniques sont recommandées lorsque l'on a affaire à l'enseignement du lexique en FLE où prédominent le dialogue, le jeu de rôles, le support d'image, etc.

Bien qu'il s'articule entre deux didactiques (FLE/FLM), le FLSCO semble s'approcher davantage de la didactique du FLM et ce, notamment pour deux raisons : d'une part, l'un des objectifs du FLSCO est celui de l'ancrage institutionnel de l'élève, objectif non présent dans le cadre du FLE, mais se trouve dans le cadre du FLM. D'autre part, l'enseignement du FLE se fait comme une discipline dans l'objectif d'obtenir des connaissances sur la langue (Chnane-Davin, 2006) alors que l'enseignement des savoirs scientifiques n'est que rarement visé comme objectif. Cependant, à l'inverse, le FLSCO, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce chapitre, constitue un vecteur

d'enseignement/apprentissage des autres matières non relevant de la linguistique (sciences).

Cette brève distinction entre FLE et FLM nous permet de déterminer la façon dont les activités lexicales peuvent être constituées en FLSco. Concrètement, on peut diviser ces activités en fonction de celles favorisant l'ancrage institutionnel et sociale et celles qui donnent accès aux autres disciplines favorisant de ce fait la réussite scolaire. A leur arrivée, les élèves allophones ont le besoin urgent d'un répertoire lexical oral qui leur donne les moyens de répondre à d'autres nécessités dont celle de l'ancrage institutionnel (Porcher, 1995; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; 2004). Porcher (1995, cité par Luste-Chaa, 2009) précise que la compétence orale est la compétence « *la plus indispensable* » dans la scolarité de l'élève et dont l'absence le place « *dans la plus grande insécurité linguistique* » (1995 : 45). Verdelhan-Bourgade (2004 : 141) confirme également cette importance de la compétence orale : « *L'ENA [élève nouvellement arrivé] a un besoin urgent de langage oral, pour exprimer ses besoins, ou pour dire qu'il ne comprend pas. Mais le plus grand besoin est de comprendre ce qu'on lui veut [...]. Bien sûr il faut qu'il apprenne à parler, [...] mais la première des priorités [...] reste la compréhension et non la production* ».

Dans ce sens, l'EDUCOL met à disposition des enseignants un programme d'enseignement du lexique favorisant l'intégration à la vie sociale du collège et à la compréhension de ses enjeux institutionnels. Le lexique déployé est relatif ici à trois éléments : le lexique du vivre ensemble (comprendre des énoncés de base ; comprendre des formules de salutation et de politesse ; désigner des individus), le lexique pour trouver ses repères (la spatialisation ; l'inscription dans le temps ; le vivre dans la classe et dans l'établissement ; le comportement et le vocabulaire de la vie scolaire).

Une fois l'élève dispose d'un stock lexical relatif à ces éléments, l'enseignant propose aux élèves dans un ordre qui va croissant des activités lexicales qui favorisent leur accès aux matières enseignées. Ce lexique correspond à l'accès aux savoirs et comprend ainsi : le vocabulaire transversal des consignes ; le vocabulaire transversal désignant les supports d'apprentissage, les types d'énoncé avec leurs composantes et les pratiques scolaires ; le vocabulaire des différentes disciplines).

Notre projet de recherche s'inscrit davantage dans le secteur favorisant l'accès aux savoirs et aux savoir-faire (acquisition lexicale et stratégique). Notons cependant que les modalités de mise en œuvre des activités lexicales dans le cadre de FLSco sont quasi absentes. La finalité fixée dans les textes par EDUSCOL à savoir l'accès progressif à

l'autonomie ainsi que l'intégration de l'élève restent pour une large part des mots sur du papier. En effet, les méthodes et moyens d'enseignement du vocabulaire ne sont pas explicitées. Les élèves disposant de ce répertoire lexical relatif à ces différents contextes, l'enseignant propose parallèlement et dans un ordre croissant, des activités lexicales susceptibles de favoriser l'accès aux matières à enseigner. Précisons enfin que notre protocole expérimental a été élaboré et se base en partie sur des méthodes d'enseignement proposées dans le cadre du FLE, méthodes qui seront détaillées dans la partie « méthodes de déduction du sens des mots inconnus » (troisième chapitre).

Dans ce qui suit, nous présenterons les travaux menés sur le lexique auprès d'élèves allophones puis, dans un second temps, les recherches effectuées concernant les inférences lexicales. Nous tenterons de préciser la nature de ces recherches ainsi qu'éventuellement leur incidence sur notre propre expérimentation.

2.3 Recensement des recherches sur le vocabulaire : Quelles études ?

Les recherches concernant le vocabulaire peuvent être organisées ainsi : des recherches auprès d'allophones de niveau préscolaire (Aukrust & Rydland, 2011 ; Oker & Akinci, 2012 ; Wang, Christ & Chiu, 2013), des recherches auprès d'allophones de niveau primaire (Verhallen & Schoonen, 1998 ; Ordonez, Carto & Snow, 2002 ; Morris & Labelle, 2008 ; Schoonen & Verhallen, 2008 ; Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010) et enfin, des recherches auprès d'allophones de niveau secondaire (Hacquebord, 1994). La plupart sont à caractère longitudinal et portent plus précisément sur l'influence de la L1 sur la L2 en termes de compétences en lecture et de développement du vocabulaire. Dans ce qui suit, nous faisons le choix de présenter principalement trois de ces recherches, celle de Verhallen et Schoonen (1998), celle d'Ordorez et ses collègues (2002) et celle d'Oker et Akinci (2012). Soulignons que bien que les deux premières études partagent la même méthodologie, les résultats qui en découlent ne sont pas tout à fait similaires et ce, en raison de l'influence de L1 sur la L2. Nous motivons notre choix de nous limiter à la présentation de trois études par le fait que l'ensemble des recherches citées ci-haut ne portent pas sur les inférences lexicales. Par cette présentation, nous voudrions souligner le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

Dans leur étude auprès de quarante élèves d'origine turque nés aux Pays-Bas et âgés de 9 à 11 ans, Verhallen et Schoonen (1998) se sont proposés de vérifier si les connaissances lexicales en L1 et L2 diffèrent en qualité et en quantité de celles des élèves monolingues.

Le cadre de cette étude est le suivant : les compétences linguistiques et les résultats scolaires de la population sous étude (Turcs nés aux Pays-Bas) montrent un niveau correct et il est précisé que les élèves parlent principalement leur L1 en famille. Tous les élèves ont participé à deux entretiens, l'un réalisé en L1, l'autre en L2. La durée séparant ces deux entretiens est d'au moins une semaine. La tâche consistait à présenter aux élèves six mots supposés leur être familiers tant en L1 qu'en L2 (*né, prédateur, réveil, secret, livre, cheveux*)¹⁴. Des questions ont été posées aux élèves, questions supposées les amener à dire tout ce qu'ils savent sur les mots en question. Les réponses ont été analysées à l'aide d'un modèle de classification sémantique élaboré par les chercheurs dans une étude antérieure (Verhallen & Schoonen, 1993, citée par les chercheurs). Les éléments de réponse donnés par les élèves ont été catégorisés suivant trois axes : éléments établissant une relation paradigmatique (relation hiérarchique), éléments établissant une relation syntagmatique (non-hiérarchique) et enfin éléments établissant une relation subjective du sens. « *As opposed to the objective meaning aspects, subjective meaning aspects (e.g. 'A nose is funny') are classified as 'attitudes'* » (Verhallen & Schoonen, 1998 : 459).

Les résultats montrent que les connaissances des enfants (turcs nés aux Pays-Bas) concernant les mots en L1 s'avèrent moins profondes et variées que celles des mots en L2. En d'autres termes, les élèves fournissent des réponses plus paradigmatiques en L2 que lorsqu'ils décrivent la signification en L1. Les chercheurs argumentent cela par le fait que « *primary school children who receive their education instruction in an L2 immersion environment do not perform better in L1 than in L2 when it comes to tasks requiring deep lexical knowledge* » (Ibid : 465). D'autre part, l'âge des élèves est aussi à prendre en considération : en effet, les élèves plus âgés donnent davantage de descriptions de type paradigmatique (taxonomiques ou de métonymie) alors que les élèves plus jeunes s'appuient davantage sur des descriptions de type épisodique (i.e., en établissant des relations par association d'idée et selon des opinions personnelles. Par ex : « un nez, c'est rigolo »). On peut aussi émettre l'hypothèse selon laquelle les élèves n'ayant pas du tout été scolarisés en L1, la supériorité des résultats concernant les connaissances en L2 est d'autant plus affirmée.

Ordorez, Carlo, Snow et McLaughlin (2002) se proposent de comparer la profondeur de la connaissance du vocabulaire en L1 (espagnole) et celle en L2 (anglais)¹⁵. Plus précisément, l'objet de l'étude est de vérifier si les habilités à définir des mots et à donner

¹⁴ Les mots présentés pour les élèves sont les mêmes dans les deux langues.

¹⁵ Nous définissons les termes « profondeur et largeur » dans notre troisième chapitre.

des informations au sujet de ces mêmes mots en L1 sont similaires à celles destinées à traiter des mots équivalents en L2. Cette étude est menée auprès de quatre-vingt-huit élèves dont trente-huit d'une classe de quatrième et cinquante d'une classe de cinquième. Tous ces élèves fréquentent une école primaire à Boston.

Le cadre de cette étude est le suivant : Les élèves ont été invités à définir oralement des noms concrets supposés être connus en L1 (espagnol) et en L2 (anglais). Les auteurs s'attendent à des réponses paradigmatiques dans les deux langues, mais moins de réponses syntagmatiques dans la L2. La taille du vocabulaire en L1 et en L2 a été mesurée par le biais du Peabody Picture Vocabulary Task (PPVT; Dunn, Lugo, Padilla, & Dunn, 1986).

Pour mesurer la profondeur du vocabulaire, les élèves doivent définir six noms de haute fréquence désignant des objets ou des animaux (*nose, boat, fence, net, envelope, forest*). Trois questions ont été posées aux élèves : Qu'est-ce qu'une enveloppe? Pouvez-vous décrire une enveloppe? Dites-moi à quoi ressemble une enveloppe? L'entretien dans les deux langues était séparé d'au moins un jour. L'analyse des réponses s'est effectuée suivant trois types de connaissance de vocabulaire : sur la base des informations paradigmatiques, la capacité de transmettre verbalement la signification du mot et enfin sur la base des informations syntagmatiques ou les aspects non-hiérarchiques de la définition. Ces aspects comprennent des informations sur la taille, la quantité, la forme, la couleur, la composition, la partie, l'emplacement, la fonction et l'utilisation du mot-cible, l'expérience avec l'objet et l'usage métaphorique du mot cible.

Les résultats montrent une relation positive entre la profondeur de la connaissance de noms en L1 (espagnol) et celle de noms en L2 (anglais). Les résultats indiquent également qu'il y a eu un transfert de connaissances de la L1 vers la L2. Les chercheurs renvoient cela à un effet possible de facilitation pour les mots apparentés entre les deux langues. Cependant, ils se posent la question suivante : « *How is knowledge in Spanish being transferred to English in these cases?* » (Ordonez, Carlo, Snow & McLaughlin 2002 : 227).

La réponse des auteurs à cette question est formulée sur la base des modèles cognitifs de la représentation de la mémoire bilingue. Dans de tels modèles, les mots que possède un bilingue sont emmagasinés dans une mémoire conceptuelle partagée (Kroll & De Groot, 1997, cités par les auteurs). Ce modèle prédit que le développement du vocabulaire en L2 sera plus efficace pour des concepts existants déjà en L1. « *Under these circumstances, acquisition of an English word is a process of acquiring new labels rather than constructing new concepts*

for these Spanish-speaking fourth and fifth graders » (Ordonez, Carlo, Snow & McLaughlin 2002 : 227).

Dans leur étude, Oker et Akinci (2012) ont cherché à vérifier si les enfants bilingues vont connaître les mots communs à leurs deux langues. En d'autres termes, l'objectif est de vérifier si pendant la production dans une langue dominante, il y aurait une activation des mots de la langue non-cible. Dix-huit enfants bilingues franco-turcs et dix-huit enfants monolingues français âgés de cinq ans et scolarisés à l'école maternelle depuis la petite section ont participé à cette étude. Le logiciel Exalang 3-6 (Thibault, Helloin & Lenfant 2006, cités par les chercheurs) a été utilisé pour tester l'hypothèse émise par les chercheurs¹⁶. Les enfants avaient pour tâche de dénomination de 36 images. Le taux de réponses correctes des sujets ont été calculés suivant les deux conditions suivantes : les mots franco-turcs qui présentent une similarité en termes de prononciation et les mots qui n'existent qu'en français. Les résultats indiquent qu'il existe un système de représentation commun : le lexique des deux langues interfère avec la langue de production en l'occurrence ici le français. En d'autres termes, les deux langues sont activées chez le bilingue et ce même lorsque ce dernier ne s'exprime que dans une seule langue. Ces résultats corroborent avec ceux de l'étude de Kroll, Bobb, Misra et Guo (2008, cités par les chercheurs).

De l'ensemble de ces recherches, nous relevons deux constatations. 1) Le lien entre profondeur des connaissances et instruction scolaire : en effet, les connaissances s'avèrent beaucoup plus solidement établies dans la langue où les élèves ont reçu une instruction scolaire. A contrario, elles sont plus faibles dans la langue où cette instruction est absente. 2) le lien continué entre L1 et L2 et son apport bénéfique pour l'apprentissage de la L2 en termes de facilitation. Le recours aux mots apparentés¹⁷ entre les deux langues en est un l'exemple. Les travaux de Cummins (2001) confirment ce même constat selon lequel les deux langues entretiennent des liens ; elles sont donc « inter-liées » et le bilinguisme est une ressource pour l'apprentissage d'une L2. Ces résultats confirment selon nous l'importance de la prise en compte de la L1 de l'élève. Cette L1 assure le rôle d'une certaine « sécurité linguistique » dont il est par conséquent opportun de se saisir à maints égards dont celui d'encouragement pour l'apprentissage d'autres langues de façon générale.

¹⁶ « Ce logiciel, destiné aux orthophonistes, est une batterie informatisée pour l'examen du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Cette batterie a été créée dans une optique de dépistage et de diagnostic précoce des troubles du langage chez l'enfant pour une meilleure efficacité de la prise en charge » (Oker & Akinci, 2012 :).

¹⁷ Nous définissons ce terme de mots apparentés dans le troisième chapitre.

Dans la continuité de notre parcours sur les recherches évoquant la question du développement des compétences lexicales, nous nous posons la question suivante : Existe-t-il des écrits sur les inférences lexicales auprès des élèves allophones ? Les recherches concernant ce sujet restent très peu nombreuses. Sauf erreur de notre part, nous en relevons essentiellement trois (Carnine, Kameenui & Coyle, 1984; Mondria & Wit-de Boer, 1991; Dreyfus & Théophanous, 2003). Exceptée l'étude de Dreyfus et Théophanous (2003), le reste des recherches portent principalement sur l'effet du contexte sur la déduction du sens des mots inconnus. Dans ce qui suit, nous présenterons en détail cette étude. Les deux autres seront présentées dans le chapitre suivant dédié à l'inférence.

L'étude de Dreyfus et Théophanous (2003) a été effectuée auprès d'une dizaine d'élèves d'origine maghrébine (algérienne et marocaine) âgés de 12 et 13 ans. Leur langue maternelle est l'arabe ou le berbère. Au moment où les élèves passent l'expérimentation, ils ont été scolarisés en France au moins durant un an. Ce public fréquentait un collège dans la secteur de Montpellier. Les auteures précisent que les élèves parlent leur L1 à la maison et notamment avec leurs parents mais parlent également le français avec leurs proches (frères, sœurs, cousins) et certains de leurs amis. Selon les auteures, le niveau des élèves en français est assez bon.

L'étude a pour objet de tester la capacité des élèves à générer des inférences locales et globales et à examiner les attitudes qu'ils adoptent lorsqu'ils tentent de déduire le sens de mots inconnus. Pour cela, un texte emprunté de l'étude de Hynes (1984, citées par les auteures) contenant deux non-mots est présenté aux élèves : le premier mot « bimètes » peut être inféré de façon immédiate en s'appuyant sur les mots environnants (inférence locale), le second « briffe » et dont le sens peut être déduit en s'appuyant sur l'ensemble du texte (inférence globale). Le texte a été vérifié lors d'une étude pilote auprès de locuteurs natifs âgés de 8 ans qui comprennent ce texte sans aucune difficulté. Ils sont également capables de réaliser des inférences quant aux deux mots en question. Lors de l'expérimentation, les chercheuses ont rencontré les sujets deux par deux en leur demandant de lire silencieusement le texte et de souligner les mots qu'ils ne connaissaient pas. Puis, elles les ont invités à déduire le sens de chaque mot souligné en tant qu'inconnu. Un protocole de verbalisation à voix-haute a été mis en place pour collecter les données. L'entretien a duré une heure pour chacun des groupes. Chaque séance a été enregistrée et transcrite par la suite.

Les données analysées révèlent des difficultés au niveau du mot. En effet, les élèves ne parviennent pas à déchiffrer la forme du mot et cela constitue par conséquent un obstacle à la lecture et à la réalisation de l'inférence. Selon les chercheuses, la non familiarisation de certains élèves avec les correspondances grapho-phonémiques du français peut justifier ce mauvais déchiffrement. A titre d'exemple, les élèves prononçaient parfois *splidide* à la place de *splendide* et *forter* pour *frotter*. Les auteures ajoutent également que la L1 de l'élève peut être source de mauvais déchiffrement en L2. « *En arabe, l'identification du mot à l'écrit opère sur les consonnes ; les voyelles ne viennent s'ajouter oralement qu'une fois le mot identifié* » (Dreyfus & Théophanous, 2003 : 181). En revanche, il a été démontré qu'une fois que les mots ont été prononcés par les enquêteurs, les élèves ont compris ces mots. Par contre, cette reconnaissance orale n'a pas été garante d'une reconnaissance à l'écrit.

Selon les auteures, l'efficacité de la lecture est fonction de la rapidité avec laquelle l'élève reconnaît le mot, aspect qui caractérise les bons lecteurs en L1/L2. Reconnaisant rapidement les formes lexicales, ils y consacrent moins d'effort. Dans le contexte de leur étude, certains élèves ont mis en place beaucoup d'efforts pour déchiffrer le texte mot par mot. Cela a provoqué chez eux une surcharge au niveau de la mémoire de travail en conséquence du quoi ils ne profitent pas du contexte qu'ils ont sous les yeux pour déduire le sens des mots inconnus. Les propos de Smith (1971, citée par les auteures-mêmes) viennent à l'appui de ce résultat : une lecture mot par mot altère la compréhension vu que le sens du premier mot est oublié avant que l'on ait le temps de comprendre le sens du deuxième. Un dernier point au niveau de la difficulté du mot semble important à souligner. En effet, « *le lecteur en FLS voit un mot connu (possible) dans un mot inconnu (paisible) sans se préoccuper du peu de sens qu'il attribue du même coup à l'énoncé (cf. « un possible après-midi »)* » (Ibid : 182).

En termes de production inférentielle, les chercheuses font valoir que les inférences lexicales ne sont pas pratiquées de façon spontanée. Dans la plupart des cas, elles ne sont faites que sous le guidage de l'enquêteur. Plus concrètement, lorsque l'on a demandé aux élèves ce qu'ils ont fait pour déduire le sens des mots inconnus, ils répondaient en faisant valoir qu'ils n'avaient jamais vu ce mot auparavant. Par contre, à aucun moment n'a été déclaré qu'ils faisaient recours au contexte. Malgré cette déclaration, l'analyse des interactions montrent que les élèves parvenaient à faire des inférences lexicales mais lorsque certaines conditions étaient remplies. Ces conditions consistent en la présence

d'indices contextuels permettant à l'élève de déduire le sens des mots inconnus. Pour cela, il a été constaté que les inférences locales sont mieux réussies que celles globales. En effet, les élèves avaient plus de facilités à s'appuyer sur les indices du contexte immédiat que sur ceux du contexte global qui nécessite à son tour des opérations complexes. Celles-ci consistent, en plus de rapprochements d'informations éloignées dans le texte, à faire recours aux connaissances du monde qu'ils possèdent. En fin de compte, les auteures concluent qu'une connaissance limitée du vocabulaire entrave la déduction et la compréhension lors de la lecture en L2.

En termes d'attitudes des lecteurs, certains élèves adoptent une approche plus globale du texte. Dans cette approche, ils sont capables de construire tout un réseau englobant des relations lexicales et sémantiques. Ce réseau dans lequel l'expérience personnelle prend part, joue un rôle primordial dans la construction de l'inférence. La mise en réseau de mots comme « mer-chaude-nager-soleil » témoigne de l'importance de l'expérience personnelle. D'autres élèves adoptent plutôt une approche plus locale du texte en s'appuyant de préférence sur des indices morphologiques, syntaxiques et métalinguistiques. D'après les auteures, de telles démarches ne mènent pas nécessairement les élèves à déduire le sens des mots inconnus.

Dreyfus et Theophanous (2003 : 190) concluent cette étude en déclarant que « *l'incapacité à avoir recours à l'inférence semble souvent être due au fait que les élèves ignorent comment s'y prendre. Les lecteurs ont certainement besoin d'être formés pour opérer l'inférence lexicale avec succès* ». Elles ajoutent également que « *l'inférence n'étant pas un substitut pour le manque systématique de vocabulaire, le besoin de consolider les connaissances lexicales reste une priorité de l'enseignement de la langue seconde* ». Cette conclusion rejoint l'observation d'Auger (2010) suivant laquelle les EANA ont besoin de soutien et d'outils d'apprentissage.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : vocabulaire et programme pédagogique

Dans cette sous-partie, nous avons étudié la place du vocabulaire dans le programme scolaire destiné aux élèves allophones. Après analyse, nous avons pu constater qu'il n'y a pas absence totale de programme pédagogique. En effet, l'EDUCOL met à disposition des enseignants notamment des activités lexicales selon deux registres : celles pour

favoriser l'ancrage institutionnel et celles pour favoriser l'accès aux disciplines enseignées. Notons cependant que ces ressources pédagogiques ne font pas l'objet d'un support méthodologique. Dès lors, il semble que la mise en œuvre proprement dite des activités proposées soit laissée au bon vouloir des enseignants. Notons aussi à ce propos que la majorité des enseignants concernés par la scolarisation des élèves allophones sont des enseignants qui sont professeurs des écoles ou bien diplômés en Lettres. Ils n'ont pas de diplôme ni de formation en FLE. Auger (2010) fait elle-même cette observation et propose de soumettre les enseignants à des formations continues leur permettant de prendre en compte les besoins des EANA ainsi que la question du bilinguisme tant en classe d'inclusion qu'en classe ordinaire. Notre recherche s'inscrit dans cette lignée en proposant aux enseignants des outils leur permettant de travailler le lexique et l'habileté stratégique des élèves. Pour l'élaboration des activités inférentielles que nous proposons, nous avons eu recours à des méthodes propres au domaine du FLE notamment.

Enfin, nous avons passé en revue les écrits sur la question du vocabulaire auprès des élèves allophones. Nous avons pu constater le peu de travaux concernant ce sujet. Cependant, les résultats obtenus permettent de dire que les élèves allophones parviennent à enrichir leur vocabulaire et à développer également des habiletés langagières dans la L2, langue d'enseignement. En effet, les trois études que nous avons décrites concernant l'effet de la L1 sur la L2 montrent qu'un transfert de la L1 vers la L2 peut s'effectuer en termes de lexique et notamment lorsque les deux langues sont proches. De même, un transfert en termes d'habiletés et de compétences langagières peut être développé dans la langue d'enseignement qui permet d'obtenir des résultats semblables à ceux de locuteurs natifs (Morris & Labelle, 2008).

Le peu d'études portant sur les inférences lexicales auprès de cette population se concentrent dans l'observation des capacités des élèves à déduire le sens des mots inconnus à travers le contexte. La question du développement du vocabulaire à travers les inférences lexicales auprès de ce type de public n'a pas été abordée auparavant et doit donc dorénavant susciter l'attention des chercheurs. La recherche de Dreyfus et Théophanous (2003) et l'observation par Auger (2010) des pratiques enseignantes révèlent nettement pour ce public le besoin d'un soutien. Dans le troisième chapitre, nous allons traiter la question de l'acquisition du vocabulaire ainsi que celle de son enseignement. Nous prêterons une attention particulière aux propositions des chercheurs concernant le soutien à l'apprentissage des élèves et ses modalités.

SYNTHESE DU CHAPITRE I

Nous avons consacré ce premier chapitre à l'étude de la question centrale de notre projet de recherche à savoir les élèves allophones nouvellement arrivés en France et le développement des compétences lexicales chez eux. Après avoir passé en revue les différentes recherches, nous pouvons formuler les principaux constats suivants :

- N'ayant pas une didactique qui lui soit propre, le FLSco se situe au croisement de celle du FLE et FLM. Les convergences au sein de ce continuum FLE/FLS/FLM ont conduit les chercheurs à adopter une didactique du plurilinguisme, estimée indispensable pour la réussite scolaire. Les compétences bilingues des EANA sont très peu prises en compte dans le système scolaire français. Notre méthode expérimentale favorise dans ses démarches les compétences bilingues des élèves.
- Le FLSco ne propose pas de méthodes/moyens d'enseignement du lexique. Les enseignants piochent dans les méthodes et moyens proposés dans la didactique du FLE et FLM.
- Aucune étude n'est faite auprès des EANA testant le développement du vocabulaire à travers les inférences lexicales. Pour cela, la recherche que nous menons se révèle novatrice dans le sens où nous nous proposons d'étudier les inférences lexicales et leurs effets sur la mémorisation du lexique. Dans cette quête, nous partons bien évidemment de la constatation de Dreyfus et Théophanous (2003) selon laquelle les élèves ne savent pas comment s'y prendre pour faire des inférences lexicales. Pour cela, nous prenons en considération la recommandation faite par Auger (2010) consistant à accompagner les élèves dans leur apprentissage et à mettre à disposition des enseignants des outils d'apprentissage. Nous considérons par conséquent que ces outils permettent de déduire le sens de mots inconnus mais aussi favorisent leur mémorisation.

Ces considérations nous entraînent progressivement vers une réflexion plus approfondie de la question des inférences lexicales et de leur effet sur la mémorisation du lexique : Que sont les inférences lexicales ? Comment se réalisent-elles ? Permettent-elles le développement des compétences lexicales ? Existe-t-il des recherches testant l'efficacité des inférences lexicales sur la mémorisation avec d'autres publics que celui des EANA ? Quels sont les facteurs qui influencent la génération des inférences lexicales et la mémorisation des mots déduits ? Ces questions sont l'objet du chapitre suivant.

Chapitre II

Les recherches menées font apparaître plusieurs types d'inférences. Ainsi, il nous semble nécessaire de préciser dans un premier temps ce que l'on entend par "inférence" c'est-à-dire en donner une définition générale ainsi que les théories et les différentes classifications attachées à ce concept. Deux théories notamment (minimaliste et constructionniste) nous permettront d'aborder la question du moment de la génération des inférences selon chacune d'entre elles mais aussi d'examiner la place accordée aux inférences lexicales plus particulièrement dans le cadre de ces théories mêmes mais aussi éventuellement dans d'autres classifications. Une conclusion intermédiaire nous permettra de clôturer cette première section au sein de laquelle nous proposerons une classification que nous avons nous-même travaillée.

Nous proposerons ensuite plusieurs définitions précisant la notion d'inférences lexicales. Dans cet effort de précision de ce que sont ces inférences-là, notons que deux courants de recherches apparaissent : les recherches visant à identifier les stratégies ainsi que les sources de connaissances déployées par les élèves pour inférer le sens des mots inconnus ; et celles se consacrant à l'étude des facteurs qui influencent la génération des inférences lexicales ainsi que la mémorisation du lexique. Dans cette partie, nous aborderons plus particulièrement le premier courant de recherche. Une conclusion intermédiaire récapitulera les stratégies et les sources de connaissances les plus utilisées.

Enfin, nous présenterons le deuxième courant de recherche lequel se trouve plus en adéquation avec notre thème de recherche en traitant notamment la question qui est aussi la nôtre à savoir la question de la mémorisation du lexique. Une conclusion intermédiaire clôtura cette partie.

1. Les inférences

Le terme d'inférence a fait l'objet de plusieurs définitions et classifications de la part des philosophes, psychologues et linguistes notamment. Avant d'évoquer sa définition, il nous semble important de retracer historiquement l'utilisation de ce terme en linguistique. A notre connaissance, le mot "inférence" apparaît, dans le sens linguistique, pour la première fois dans l'article "On inference in reading" de Peter Hagboldt (1926) et dans le livre de Walter et Pikins (1929, cité par Seibert's, 1945 : 296) intitulé "The Art of Rapid Reading" où ils considèrent que « *all reading is a guessing game, if you guess the general subject matter and the drift of the writer's remark, you readily fit the right meaning to the right mark (written symbol) on the page.* ». Nous trouvons également ce terme d'inférence dans la préface du livre de lecture de James Tharp (1936) « Nous Autres Américains ». Premier livre de son genre, l'auteur a cherché à développer une technique de pensée réflexive par un usage intelligent de l'inférence. Dans la même lignée, Seibert (1945) a étudié, auprès d'un public espagnol apprenant le français, le rôle de l'inférence dans la déduction du sens des mots inconnus à travers le contexte. Dans les années qui suivent, nous enregistrons un nombre minime d'études ayant été menées sur les inférences tant en L1 qu'en L2 (Bar Hild, 1946 ; Nowell-Smith, 1954 ; Hungerland, 1960 ; cité par Bert-Erboul, 1979). Ce n'est qu'à partir des années 1970 que les chercheurs se sont intéressés au rôle joué par l'inférence dans la compréhension du texte et la mémorisation du lexique (Carton, 1971 ; Fillmore, 1971 ; Keenan, 1971, Fraser, 1999 ; etc.). C'est à partir de ces années-là qu'une théorisation de l'inférence et de la hiérarchisation de ses types a commencé à se faire.

Notons par ailleurs que d'après l'historiographie de la linguistique arabe, le célèbre grammairien de langue arabe d'origine perse, Sibawayh (né vers 760, mort vers 796) était l'un des premiers à évoquer ce terme dans son livre bien connu dans le domaine de la linguistique sous le nom "Le livre de Sibawayh". Le terme d'inférence n'est pas cité nommément mais suggéré. D'autres termes sont employés tels que "indicateur", "preuve" qui sous-entendent la démarche d'inférence. Dans ce qui suit, une définition assez large des inférences constituera notre point de départ.

1.1 Définition de l'inférence

Les inférences ont pour but de relier les phrases les unes aux autres et de compléter implicitement des informations manquantes (Giasson, 1990). Dans ce sens, Fayol (2000 :

6) considère les inférences comme « *des interprétations [non] littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles* » ou « *ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le texte, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte permettant de construire sa représentation mentale intégrée* » (Brin ; Courrier, Lederlé & Masy, 2004 : 123).

Partant de ces définitions, nous pouvons dire que les inférences permettent à l'individu d'associer deux éléments voire plusieurs, afin d'obtenir une information nouvelle faisant référence à une situation précise. Cette association d'éléments se réalise par la mise en œuvre d'un certain nombre de processus cognitifs qui ne seront observables qu'une fois l'individu réalise un acte de production orale ou écrite. Ce processus est explicité ainsi : « *une propriété essentielle de la représentation construite au cours de la lecture est qu'elle doit être cohérente. Tant que ce but n'est pas atteint, la compréhension n'est pas parfaite. Les inférences qui établissent la cohérence de la représentation issue de la compréhension sont donc de première importance.* » (Campion & Rossi, 1999 : 498). Ce processus inférentiel peut donc être défini comme « *un processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, et ce, en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes.* » (Duchêne, 2006 : 58). L'inférence est le résultat de ce processus.

Deux théories rendent compte du moment de cette génération d'inférences : la théorie minimaliste et la théorie constructionniste. Précisons que ces deux théories, que nous allons présenter dans ce qui suit, évoquent la question de la génération des inférences en général et non par rapport à des spécificités propres à la L1 ou à la L2.

1.2. Les théories sur la génération d'inférences

Au travers de la présentation de ces deux théories principales, il sera intéressant pour nous de préciser leurs points de convergences de même que leurs points de divergences.

1.2.1. La théorie minimaliste de McKoon et Ratcliff (1992)

La théorie minimaliste a été formulée suite à une série de recherches effectuées au début des années 80 visant à repérer et à décrire le moment de la génération des inférences pendant la lecture. La position minimaliste fait la distinction entre deux processus de générations d'inférences à savoir : les processus axés sur un traitement automatique et les

processus basés sur un traitement stratégique. Logiquement, dans le premier type, les inférences sont produites sans une prise de conscience, tandis que le second type de processus implique un traitement conscient de résolution de problèmes. Ces processus n'interviennent qu'à partir du moment où les informations n'ont pas permis au lecteur la construction de la cohérence locale du texte.

Précisons que la théorie minimaliste porte plus particulièrement son attention sur les inférences automatiquement générées lors de la lecture. Dans ce qui suit, nous allons étudier plus en détail la distinction que font les minimalistes entre trois types d'inférences (locales, globales ou élaboratives).

1.2.1.1. La génération d'inférences locales

Selon les chercheurs, certaines inférences locales sont automatiques alors que d'autres sont stratégiques. Il existe trois types d'inférences qui interviennent lors de l'établissement d'une cohérence locale : les inférences référentielles ou anaphoriques, les inférences relationnelles et les inférences causales locales.

Les inférences anaphoriques ont pour objectif de trouver le référent de l'anaphore. D'après le petit Larousse illustré (1992 : 64/843), l'anaphore est une « reprise d'un mot ou d'un groupe de mots au début de phrases successives, produisant un effet de renforcement, de symétrie » tandis que le référent est un « être ou objet, réel ou imaginaire, auquel renvoie un signe linguistique »¹⁸. Par exemple : « **Jean** est allé au supermarché pour chercher des *tomates*, et **il** en a acheté deux kilos ». Dans cette phrase, l'anaphore de Jean est représentée par *il* et celui de tomates par *en*. Dans ces deux cas, l'anaphore ne peut s'interpréter qu'en rapport à ces derniers : *Jean* et *tomates*. Ces liaisons aisément accessibles sont nécessaires pour la cohérence locale et sont produites de manière automatique pendant le processus de compréhension. Cependant, dans l'étude portant sur une épreuve de reconnaissance, Dell, McKoon et Ratcliff (1983) précisent que le référent sera identifié de façon rapide dans la mesure où il est relativement près de l'anaphore. D'autre part, Van Dijk et Kintsch (1983, cités par Martin & Le Bouédec, 1998) précisent que si les inférences anaphoriques sont importantes pour une éventuelle cohérence locale du texte, elles demeurent cependant à elles seules insuffisantes pour cet établissement.

¹⁸ Pour plus de détails concernant les différentes approches de la notion d'anaphore, nous renvoyons notre lecteur à l'article de Decool-Mercier & Akinci (2010) : le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues.

Les inférences anaphoriques doivent être renforcées par l'intervention des inférences relationnelles (ou bien de liaison) consistant à relier deux propositions proches dans le texte. McKoon et Ratcliff reprennent l'exemple donné par Keenan et Kintsch (1974, cités par McKoon & Ratcliff, 1992 : 444) : « *Police are hunting a man in hiding. The wife of Bob Birch disclosed illegal business practices in an interview on Sunday* ». Cet exemple montre la nécessité de la mise en œuvre d'une inférence de type relationnel pour comprendre la relation qu'entretiennent entre eux les concepts "*un homme*" et "*Bob Birch*". D'après les résultats de l'étude de Keenan et Kintsch, ce type d'inférence est généré automatiquement lors de la lecture. A contrario, la théorie minimaliste avance qu'une telle inférence « *was constructed by a relatively slow inference process* » (McKoon & Ratcliff, 1992 : 444) et n'est donc pas générée automatiquement. Pour les minimalistes, il y a ici une production d'inférences de liaison, cependant les processus qui mènent à cette production inférentielle s'effectuent de façon consciente.

Le troisième type d'inférences - les inférences causales locales, s'effectuent en établissant un plan causal qui relie les parties du texte étroitement liées. Prenons l'exemple suivant : « *Paul a trois jours de congé par mois* » et « *il cherche activement un petit hôtel pas cher au bord de la mer* ». Le lien de causalité entre ces deux phrases localement cohérentes est celui-ci : Paul cherche activement à séjourner au bord de la mer parce qu'il a trois mois de vacances. La représentation de cette situation est construite par l'établissement d'un lien de "cause" à "effet".

Dans le cas où la cohérence locale de chaque phrase n'est pas assurée, le lecteur doit combler cette incohérence en faisant recours aux inférences globales. Concrètement, l'élève relie la phrase cible qui est la conséquence d'un événement causal avec les connaissances qu'il tire de sa mémoire sémantique (Duchêne, 2006) : comme dans l'exemple ci-dessus, l'ensemble des connaissances que le lecteur possède sur ce sujet sont notamment la fatigue, le stress accumulé par le travail et l'envie de prendre l'air. A noter que selon les minimalistes, ces inférences globales ne sont pas générées automatiquement. Ce point controversé entre les minimalistes et constructionnistes sera détaillé dans la deuxième sous-partie.

Selon la théorie minimaliste, il est difficile de déterminer si les inférences causales locales sont générées automatiquement ou stratégiquement pendant la lecture. Les chercheurs s'accordent à dire que les inférences causales locales générées automatiquement reposent sur des informations facilement accessibles dans la mémoire à court terme (MCT). Dans

le cas où les informations sont difficilement accessibles dans la MCT, les inférences causales locales doivent être traitées consciemment et de ce fait leur génération se fait de façon stratégique. Bien que les chercheurs ne le précisent pas mais il nous semble qu'il en va de même pour les inférences anaphoriques (notamment lorsque le référent se trouve loin de l'anaphore).

Il peut arriver que certaines informations présentes dans le texte ne permettent pas au lecteur de générer des inférences locales. Dans ce cas-là, le lecteur cherche à générer des inférences au niveau global afin d'établir la cohérence du texte.

1.2.1.2. La génération d'inférences globales

Les inférences globales sont définies en tant qu'éléments textuels largement séparés et générés, compte tenu de leur nécessité, lors de processus de compréhension. Ces inférences sont considérées comme des inférences causales globales. Elles s'effectuent en établissant un plan causal qui relie le début d'un texte à sa fin afin de résoudre un problème (Trabasso & Van Den Borek, 1985). Afin de comprendre le texte, le lecteur doit savoir enchaîner les événements principaux de celui-ci à savoir : Qui ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?

Lors de la lecture d'un texte illustrant par exemple une petite histoire, le lecteur doit identifier où se déroule l'action, et qui sont les personnages. L'identification de ceux-ci l'aide à préciser l'ensemble des actions qui aboutissent à l'accomplissement d'une tâche finale. Si un certain nombre de ces informations ne sont pas toutes présentes explicitement dans le texte, le lecteur est amené alors à inférer à partir de ses propres connaissances du monde.

Selon les minimalistes, les inférences globales ne sont pas nécessaires pour la construction de la cohérence locale et de ce fait elles ne seront pas générées automatiquement. Cependant, ces inférences globales ne seront générées durant la lecture qu'en présence de deux facteurs : une incohérence au niveau local et un objectif de lecture particulier.

Afin d'étudier la génération des inférences causales globales, Mckoon et Ratcliff (1992) ont mené quatre expériences. Leur hypothèse de travail pour ces quatre études est qu'en l'absence des stratégies particulières des lecteurs, les inférences causales globales ne sont

pas produites si le texte est cohérent localement. La production des inférences causales globales n'intervient que lorsque le texte n'est pas cohérent localement.

L'ensemble de ces expériences menées par le courant minimaliste représente un appui pour cette approche. En effet, elles démontrent que les inférences causales globales ne sont produites durant le processus de compréhension que lorsqu'il y avait une incohérence locale.

1.2.1.3. La génération d'inférences élaboratives

Il s'agit des inférences provenant presque entièrement des connaissances du monde du lecteur et sont, pour les minimalistes, générées pendant le processus de lecture. En fait, les inférences élaboratives sont générées automatiquement lorsque la cohérence locale nécessite leur intervention mais aussi lorsque l'information textuelle est très facilement accessible. Trois types d'inférences élaboratives peuvent être générées si ces critères (cohérence locale/disponibilité de l'information) sont réunis : les inférences à propos d'un objet, les inférences relatives à la signification d'un mot et enfin les inférences prédictives. A noter également qu'un autre critère peut agir sur l'activation de ces inférences à savoir le critère du degré de typicité du contexte ou autrement dit l'exemplaire typique. Par exemple, l'exemplaire typique « vache » sera activé lorsque l'on lit la phrase suivante « les animaux que l'on traite dans la ferme » ou le mot « couteau » dans la phrase « il a coupé sa viande ». Les résultats de l'étude de Paris et Lindauer (1976, cités par Mckoon et Ratcliff) montrent que le rappel d'un texte a été facilité grâce à un indice fortement associé à un verbe dans le texte.

Mckoon et Ratcliff (1992) s'opposent à l'idée selon laquelle le lecteur parvient à construire un modèle mental automatique et immédiat de la situation évoquée par un texte durant le processus de lecture. En effet, une telle construction devrait alors activer automatiquement la plupart des inférences en rapport avec ce modèle. « *Or, un tel postulat n'a jamais été mis en avant par les auteurs qui se réclament des théories constructivistes, de ce fait, la critique de Mckoon et de Ratcliff demeure, en partie, sans objet* » (Martins & Le Bouédec, 1998 : 528).

1.2.2. Théorie constructionniste de Graesser, Singer et Trabasso (1994)

Les recherches actuelles sur la théorie constructionniste (ou constructiviste) sont nées des travaux effectués par Bransford et ses collègues durant les années 1970. La théorie constructionniste préconise que le processus de compréhension construit des inférences nécessaires pour représenter la situation décrite par un texte. La notion de modèle de situation¹⁹, qui est un critère de base pour qu'une inférence potentielle soit générée, est au cœur de cette approche. Les inférences potentiellement générées peuvent être liées à des sous-buts des personnages, des inférences anaphoriques, causales, émotionnelles et ainsi de suite. Selon la conception de cette théorie, la génération de telles inférences peut s'effectuer de deux manières : "online" dans laquelle les inférences sont produites durant le processus de compréhension afin d'établir un modèle de situation et "offline" dans laquelle les inférences sont générées lors d'une activité ultérieure.

Mckoon et Ratcliff (1992), deux tenants du courant minimaliste, relèvent que cette théorie constructionniste des modèles mentaux reste incomplète quant à la façon dont ces inférences sont générées durant le processus de compréhension. Selon eux, le modèle constructionniste stipule que toutes les classes d'inférences sont produites "online", c'est-à-dire automatiquement pour la construction d'un modèle de situation. Ces interprétations issues des minimalistes sont mises en cause par les constructionnistes qui confirment que le lecteur ne construit pas une représentation mentale complète du texte et que, par conséquent, les inférences ne sont pas toutes générées lors du processus de compréhension.

Les critiques avancées par les deux pionniers de l'approche minimaliste, mentionnées ci-dessus, ont conduit Graesser, Singer et Trabasso (1994) à repenser la théorie constructionniste en lui intégrant une étape dite "search-after-meaning". Les auteurs proposent trois hypothèses : l'objectif du lecteur, la cohérence et l'explication. Ils précisent que ces « *three assumptions of the search-after-meaning principale empower a constructionist framework to make decisive predictions about inference generation* » (Graesser, Singer & Trabasso 1994 : 272).

Dans la première hypothèse, la lecture est conduite par un objectif précis en fonction duquel le lecteur construit une représentation sémantique et référentielle du texte lors d'un traitement profond. Il n'opte donc plus pour un traitement superficiel basé sur une

¹⁹ Ce modèle renvoie à la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation décrite par le texte (Fayol, 2003).

représentation syntaxique du texte. Graesser et ses collègues distinguent trois niveaux d'objectifs : l'objectif par défaut consistant à construire un modèle de situation significativement compatible avec le texte, l'objectif par genre faisant référence aux textes narratifs et informatifs et ceux qui en découlent : divertir, informer, persuader, avoir un impact esthétique et littéraire, et enfin l'objectif idiosyncratique dans lequel le lecteur peut être amené « *to construct virtually any type of code (e.g., surface or textbase vs situation model) and virtually any dimension of the situation model (e.g., spatiality, causality, plans, or traits of characters)* » (Graesser, Singer & Trabasso, 1994 : 377). Les auteurs expliquent qu'en fonction de l'objectif, le lecteur génère des inférences qui parviennent à répondre à ses attentes. A noter également que dans le cas où des traitements superficiels sont menés, la génération des inférences est diminuée voir non-aboutie.

Concernant la deuxième hypothèse, le lecteur tente de comprendre le texte tant au niveau local que global. Cependant, le modèle constructionniste accorde une place importante à la notion de cohérence globale du texte et à laquelle le lecteur cherche d'accéder. Une telle cohérence est soumise à la présence de trois conditions : posséder des connaissances de base permettant au lecteur d'établir une explication et une cohérence globale, repérer des caractéristiques textuelles qui seront traitées et constituées dans la mémoire du lecteur sous forme d'entrées lui permettant d'activer ou de récupérer des informations nécessaires pour la génération des inférences, et enfin ne pas être encombré par la présence d'un objectif spécifique qui pourrait empêcher la compréhension du texte (comme par exemple lire un texte pour corriger les fautes d'orthographe qu'il pourrait contenir). La non-prise en compte de l'une de ces conditions rend impossible l'établissement de la cohérence globale. De ce fait, le lecteur à ce moment-là a recours aux informations locales pour construire une représentation mentale correcte. Cependant, si les informations obtenues au niveau local ne sont pas suffisantes, le texte est considéré comme incohérent par le lecteur qui abandonne ses tentatives de construction du sens ainsi que la génération d'inférences qui en découlent.

La troisième hypothèse repose sur les rapports de causalité entre les différents éléments proches ou éloignés du texte ainsi que sur la capacité du lecteur à fournir des explications sur le pourquoi de ces actions, de ces événements mentionnés dans le texte.

Partant de ces trois hypothèses, Graesser et ses collègues proposent une taxonomie qui englobe treize classes d'inférences à savoir : les inférences référentielles, la structure de rôle, les antécédents causaux, les buts superordonnés, les inférences thématiques, les

réactions émotionnelles, les conséquences causales, les catégories induites par un nom, les inférences instrumentales, les buts et actions subordonnés, les états, les émotions du lecteur et enfin les intentions du lecteur. La fonction de chacune de ces inférences est précisée en fonction de cinq critères : la cohérence locale, la cohérence globale, l'explication, l'élaboration et la pragmatique.

Le premier critère (cohérence locale) englobe les inférences référentielles, la structure de rôle et les antécédents causaux. Le deuxième critère (cohérence globale) définit les buts superordonnés, les inférences thématiques et les réactions émotionnelles. Le troisième critère (explication) comprend les antécédents causaux, les buts superordonnés. Le quatrième critère (élaboration) comprend les conséquences causales, les catégories induites par un nom, les inférences instrumentales, les buts et actions subordonnés ainsi que les états. Le cinquième critère (pragmatique) contient les émotions du lecteur et les intentions du lecteur.

A noter également que toutes ces classes d'inférences ne sont pas nécessairement générées de façon automatique. Les constructionnistes précisent que six classes d'inférences peuvent être générées "online" : les inférences référentielles, la structure de rôle, les antécédents causaux, les buts superordonnés, les inférences thématiques, les réactions émotionnelles. Parmi ces six classes d'inférences, il en existe trois qui sont générées "online" dans la plupart des conditions de traitement : les antécédents causaux, les buts superordonnés et les inférences thématiques.

Concernant les inférences générées "offline", la catégorie compte cinq classes d'inférences : les conséquences causales, les catégories induites par un nom, les inférences instrumentales, les buts et actions subordonnés et les états. Cependant, « *a decisive prediction is not offered for inferences referring to reader emotion (classe 12) and to author intent and attitude (classe 13)* » (Graesser, Singer & Trabasso, 1994 : 383).

1.2.3. Convergences et divergences des modèles

L'étude des éléments qui forment l'échange entre les deux principales théories décrites précédemment peut être présentée sous forme de "points ressemblants" et "points

divergents". Cette comparaison concerne bien évidemment la génération des processus inférentiels²⁰.

Les modèles (constructionnistes et minimalistes) convergent sur de nombreux points et notamment : primo, les procédures de traitement d'informations sont séquentielles. Chaque lecteur analyse le texte cycle par cycle de manière à ne pas être surchargé cognitivement compte tenu de la limitation de la mémoire à court terme. Secundo, les processus de compréhension ne se résument plus à une analyse superficielle basée sur la recherche syntaxique et lexicale mais plutôt à une recherche approfondie au niveau sémantique permettant d'accéder au sens du texte. Ces processus de recherche du sens exigent de mettre en place un certain nombre de sous-processus permettant d'établir la cohérence locale et globale et en l'occurrence de se représenter le texte mentalement. Les inférences forment l'un de ces processus les plus efficaces. Elles ont un rôle de médiation entre les éléments du texte et ceux existants dans la mémoire sémantique du lecteur (connaissances générales). Tertio, l'ensemble des modèles affirment que le traitement d'inférences s'effectue de deux manières : inconsciente, faisant référence à la génération automatique, et consciente, relative à la génération stratégique. Lorsque la génération devient consciente, la mémorisation des connaissances sera dès lors plus élevée.

Cependant, concernant cette génération d'inférences, les opinions divergent : pour les constructionnistes, les inférences sont générées automatiquement au niveau du modèle de situation, c'est-à-dire au niveau global plus particulièrement. L'intervention des inférences au niveau local ne se fait qu'en fonction de nécessités et deviennent donc stratégiques. Cependant, cette approche (constructionniste) ne rejette pas l'idée selon laquelle des inférences sont générées automatiquement au niveau local vu que le lecteur est en permanence à la recherche du sens. Pour expliquer l'intervention de ces inférences générées automatiquement, les chercheurs renvoient plus précisément aux antécédents causaux produits localement. Dans tous les cas, que ces inférences soient générées automatiquement et/ou stratégiquement, les processus inférentiels sont coûteux en ressources cognitives car ils nécessitent un traitement additionnel de résolutions de problèmes.

²⁰ La plupart des recherches concernant la compréhension et rendant compte des processus inférentiels se situent dans le courant constructionniste (ou constructiviste). Citons notamment : le modèle de construction du sens (Kintsch & van Dijk, 1978), le modèle de situation (Kintsch & van Dijk, 1983), le modèle de construction-intégration (Kintsch, 1988/1989), le modèle constructionniste de génération d'inférences (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) et enfin le modèle Landscape (Den Borek, Risdén, Fletcher & Thurlow, 1996). Chacun de ces modèles tente d'enrichir un/des modèle(s) existant(s) afin de rendre le processus de compréhension plus transparent.

Pour les partisans de l'approche minimaliste, la génération d'inférences ne s'effectue majoritairement de façon automatique que sur le plan local du texte. Cela permet au lecteur d'économiser ses ressources cognitives. La génération d'inférences au niveau global est stratégique. Cependant, certaines inférences peuvent être générées automatiquement au niveau global mais sont fonction de trois critères : l'incohérence locale, l'accessibilité des informations textuelles et le degré de typicité du contexte. Par contre, les minimalistes rejoignent partiellement l'idée des constructionnistes selon laquelle les processus inférentiels deviennent coûteux mais seulement dans le cas où ces derniers sont générés stratégiquement, c'est-à-dire selon un objectif de lecture précis. Signalons que dans cette approche, des inférences locales peuvent être mises en œuvre sans être générées automatiquement.

Selon nous, dans l'état actuel de nos connaissances, la différence entre les deux théories tient principalement au fait que l'une accorde plus d'importance à la cohérence locale tandis que l'autre privilégie davantage la cohérence globale. Cependant, aucune des deux théories ne néglige le rôle de chacune de ces cohérences. Ce résumé venant d'être fait, il nous semble utile de préciser que la question de la différence individuelle entre les lecteurs doit aussi être prise en compte. D'autre part, la complémentarité de ces deux théories n'est-elle pas utile pour aider à expliquer les processus d'allées et venues à l'œuvre dans la recherche du sens ?

Cependant, concernant notre problématique de recherche, nous remarquons que seule l'approche minimaliste rend compte de façon concrète des inférences lexicales tout en les englobant parmi les inférences élaboratives. Pour cette position, ces inférences (lexicales) sont générées automatiquement sur le plan global seulement lorsque trois critères sont présents : l'incohérence locale, l'accessibilité des informations textuelles et la typicité du contexte à propos de laquelle les chercheurs donnent peu d'explication. Concernant les autres modèles (constructionnistes), comme nous l'avons dit, les inférences lexicales ne sont pas nommées en tant que telles.

En résumé et à ce stade de notre étude, parmi les questions posées apparaît celle-ci : à quelle classe d'inférences les inférences lexicales peuvent-elles être associées sachant que le courant minimaliste pour sa part comme nous l'avons dit les situe dans les inférences élaboratives ? Ce classement nous interroge et confirme la nécessité d'examiner les autres classements ainsi que la place qu'ils réservent aux inférences lexicales.

1.3. Classement des types d'inférences

Les différentes recherches menées à partir de la seconde moitié du XX siècle font apparaître différents types de classifications d'inférences tels que : les inférences rétrogrades/ antérogrades ; les inférences locales/ globales ; les inférences logiques/ pragmatiques ; les inférences online/ offline. Ces classifications correspondent à un certain nombre d'interrogations portées par les recherches et notamment celles-ci : Quels sont les différents types d'inférences ? Quel est le rôle de l'inférence dans la compréhension du texte ? A quelle étape de la lecture les inférences interviennent-elles ? Notons que ces interrogations demeurent le moteur des recherches et des classifications. L'objectif de ces classifications est de parvenir à délimiter ce qui relève ou non du processus inférentiel de même qu'à identifier si ces inférences trouvent leur source dans le texte ou bien dans les propres connaissances du lecteur.

Suite à la présentation que nous venons de faire concernant les deux théories (minimaliste/constructionniste) et leurs échanges au sujet des inférences locales/globales et online/offline, nous allons aborder maintenant l'étude des inférences rétrogrades/antérogrades, logiques/pragmatiques en examinant plus particulièrement la place que ces classifications accordent aux inférences lexicales.

1.3.1. Les inférences rétrogrades vs les inférences antérogrades

Ces inférences font référence au réseau de causalités contenues dans le texte. Notons que Van Den Broek (1990) appelle ces inférences-là, inférences rétrogrades (back-ward) et antérogrades (forward) tandis que Martin et Le Bouedec (1998) les nomment inférences rétroactives et proactives.

Concrètement, suivant Van den Broek (1990), la production de l'inférence est déterminée par des liens de causalité que le lecteur établit lors du traitement du texte. Les règles discursives d'un texte aident en effet le lecteur à induire ces liens entre les différentes propositions du texte (Duchêne, 2008). Le processus inférentiel est donc le résultat de la mise en relation de ces liens. D'après Duchêne (1997 : 35) « *plus forte [cette] relation de causalité, plus probable est l'inférence* ».

Les inférences rétroactives consistent à relier deux informations, l'une en cours de traitement, l'autre déjà interprétée et stockée en mémoire de travail. Cette liaison permet d'assurer une cohérence locale et globale renvoyant à un ensemble structuré de

connaissances permettant la compréhension du texte. Les inférences rétroactives sont de trois types : anaphoriques, causales et liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques (Martin & Le Bouédec, 1998). De son côté, Duchêne (2008) parle des inférences de connexion, de rétablissement et d'élaboration. La première catégorie correspond aux processus inférentiels suscités par les critères de causalité contenus dans l'information principale. Ici le lien inférentiel est immédiatement créé avec l'information subordonnée en l'occurrence grammaticalement, la phrase subordonnée de la phrase principale. Dans la deuxième catégorie (inférences de rétablissement), l'information principale ne remplit pas les critères de causalité ce qui produit une rupture de cohérence. Pour combler cette lacune, le lecteur fait appel à des informations lues antérieurement. Enfin, la troisième catégorie (inférences d'élaboration) fait référence à la situation où les liens de causalité ne sont pas explicites. Le lecteur doit alors recourir à ses connaissances du monde pour combler cette lacune.

Les inférences proactives, quant à elles, sont des anticipations ou prédictions qui se produisent en réponse à l'attente d'un événement focal donné. Ces types d'inférences ne sont pas systématiquement formulés lors de la lecture. Leur production pourrait enrichir la compréhension mais n'est pas indispensable. D'après Duchêne (1997), les inférences proactives peuvent donc être spécifiques c'est-à-dire « anticipatrices » ou générales c'est-à-dire « prédictives ».

Pour illustrer ces deux types d'inférences (prédictive/anticipatrice), prenons deux exemples : « *J'ai reçu un cadeau de mon père à l'occasion de mon anniversaire. C'était génial !* » et « *Toutes les semaines elles venaient sur cette place et restaient là ensemble plusieurs heures* ». Dans le premier exemple, nous sommes en droit d'inférer que l'énonciateur est heureux (prédictive). Dans le second, la causalité est beaucoup plus difficile à percevoir. Nous n'avons pas tous les éléments de cette situation, ce qui fait que nous ne pouvons pas comprendre pourquoi ces personnes font ce qu'elles font (anticipatrice).

1.3.2. Les inférences logiques vs les inférences pragmatiques

Les inférences logiques et pragmatiques sont les plus connues dans le domaine de la recherche portant sur l'étude des processus inférentiels. Ces deux types d'inférences ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui ont tenté de les distinguer (Brewer, 1977 ; Cunningham, 1987 ; Giasson, 1990 ; Martin & Le Bouédec, 1998 ; Champion & Rossi, 1999 ; Rossi & Champion, 2008 ; Duchêne ; 1997, 2008 ; Bianco & Coda, 2002 ; etc.).

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons plus particulièrement à la classification proposée par Bianco et Coda (2002) étant donné qu'ils tiennent compte des inférences lexicales. Bianco et Coda regroupent les inférences en trois catégories : les inférences nécessaires, les inférences optionnelles et les inférences qui selon le contexte sont soit nécessaires soit optionnelles.

Les inférences nécessaires à la compréhension sont des informations citées dans le texte, et illustrant l'ensemble des éléments qui permettent au lecteur de construire du sens par déduction et raisonnement logique. Obligatoires et univoques, ces inférences permettent une cohérence locale et globale du texte. Le traitement inférentiel logique va de ce qui est général vers ce qui est particulier (Duchêne, 2006). Ils regroupent les inférences anaphoriques, les inférences causales et les inférences lexicales.

Les inférences optionnelles, quant à elles, sont fondées sur les connaissances propres à l'individu et son expérience du monde. Lors d'une tâche de lecture l'individu essaye, en se basant sur ses connaissances, d'émettre des hypothèses qui seront développées par la suite. Ces inférences ont pour objectif d'enrichir la compréhension du lecteur sans forcément être indispensables. Elles sont regroupées en deux sous-catégories : les inférences antérogrades et/ou prédictives (anticipation plausible de la suite du texte) et les inférences pragmatiques (élaboration qui donne lieu à résultat plausible).

Le dernier type d'inférences proposé dans ce modèle est celui des inférences générées selon le contexte. Elles peuvent donc être nécessaires ou optionnelles et sont deux types : d'une part, les inférences liées à de différentes sortes de contenus que l'on pourrait appeler aussi des caractéristiques du texte telles que décrites par Johnson et Johnson (1986) : lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment-attitude. Le lecteur est en effet parfois amené à inférer l'un de ces dix contenus (ou caractéristiques) pour éclairer sa compréhension. D'autre part, il y a les inférences logiques qui mènent le lecteur à un résultat certain.

1.3.3. La place de l'inférence lexicale dans les différentes classifications

A l'exception de la classification décrite par Bianco et Coda (2002), il semble que les autres classifications n'intègrent pas l'inférence lexicale proprement dite. Les classifications sont généralement plutôt centrées sur la question de la compréhension du

sens des phrases ou du texte. Ils semblent accorder peu de place à la question du sens des mots.

Pour parvenir à la compréhension d'un texte, le lecteur a besoin de mettre en lien différents éléments qui assurent la cohérence locale et globale (cf. inférences nécessaires). Les inférences optionnelles viennent pour enrichir le modèle de situation élaboré par le lecteur. Cependant, des recherches plus récentes permettent de dire que la compréhension du sens de mots inconnus doit prendre aussi toute sa place.

La classification proposée par Bianco et Coda (2002) prend en considération cette stratégie. Cependant, la place de ces inférences dans cette taxonomie ne peut être définitive et suscite quelques remarques. D'une part, le classement des inférences lexicales parmi les inférences nécessaires fait d'elles nécessaires à la compréhension du texte. Leurs réalisations sont basées uniquement sur des associations entre les informations explicitement présentes dans le texte. Or, lorsque la compréhension est déterminée, dans certains cas, par la découverte d'un mot inconnu, pour autant le traitement inférentiel ne peut pas se résumer à un raisonnement logique qui ne met en œuvre que les informations explicites que le texte contient, c'est-à-dire les mots environnants. En réalité, les informations explicites doivent s'articuler avec les implicites pour accéder au sens de mot(s) inconnu(s). L'exemple suivant vient à l'appui de cette remarque : « *Il était une fois, au début du XX^{ème} siècle, quelque part dans l'Est de la France, une **usine** où de nombreuses femmes travaillaient mais aussi quelques hommes...* ». La présence de deux mots à savoir "où" et "travaillaient" pourrait permettre au lecteur de déduire que le mot inconnu "usine" signifiait un lieu de travail. Cependant, cette définition nécessite d'être complétée pour savoir quel type de travail les ouvriers font dans une usine. Ce manque d'informations pourrait être comblé en faisant appel aux propres connaissances que le lecteur a du monde. Le fait de se poser la question sur le travail qu'occupaient les femmes au début du XX^{ème} siècle pourrait conduire à déduire qu'il s'agit d'un lieu où l'on fabrique des produits. A noter également que les réponses ne seront jamais identiques car les connaissances du monde diffèrent d'un individu à un autre suivant leur vécu.

A l'appui de cette remarque, nous pouvons dire que la place des inférences pragmatiques ne peut pas être optionnelle. Nous pourrions illustrer notre propos par l'image de vases communicants. En effet, nous pourrions comparer le processus de compréhension d'un texte à ce qui se réalise dans le mouvement entre des vases communicants : des allées et

venues entre la perception générale d'un texte (ce que nous nommons "le général") et la compréhension de mots (ce que nous nommons "le particulier"). Dans ce mouvement de va-et-vient interviennent les inférences nécessaires (anaphoriques/causales) qui permettent de décortiquer le texte en établissant des liens de causalité entre les propositions proches et éloignées. L'établissement de ces liens permet au lecteur de cerner ses besoins. De la mise en réseau de ces liens s'ensuit la formation d'une image mentale qui équivaut à un certain niveau de compréhension du texte. Cette image ne peut se former sans le recours aux propres connaissances de lecteur (inférences pragmatiques). Plus précisément, aucun message ne sera décodé si le lecteur n'a rien auquel il peut rattacher la nouvelle connaissance. Toutes les classifications décrites semblent donner une place optionnelle aux connaissances du monde. Pour notre part, nous leur attribuons une place nécessaire voir indispensable dans le processus inférentiel qui mènent à la formation d'un modèle mental de la situation évoquée par le texte.

Une deuxième remarque à l'issue de la classification de Bianco et Coda (2002) peut également faire ici l'objet d'une discussion. Nous partons du principe selon lequel la lecture d'un texte suppose, pour sa compréhension, la mise en œuvre d'inférences. Or, il semble que les inférences lexicales puissent dans certains cas échapper à ce cadre. En d'autres termes, la présence de mots inconnus n'est pas forcément une barrière catégorique à toute compréhension du texte : une certaine image mentale se forme outre ces mots inconnus.

Concrètement, nous faisons référence ici à une des situations où le lecteur n'a pas besoin du sens d'un mot inconnu pour comprendre le texte. Cette compréhension est atteinte mais le sens du mot inconnu reste non découvert. Ici, la décision revient au lecteur de chercher le sens de ce mot inconnu ou de s'en exonérer. On peut illustrer cette situation par l'exemple suivant : « *Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Paul. Il avait trois sœurs et lui était le plus petit. Il avait dix ans. Un jour, le 31 octobre exactement, il décide d'aller avec ses sœurs à la fête du village. Une fois arrivés, Paul constate que tout le monde est **déguisé**, les visages colorés...C'est beau!* ». Ici, la compréhension de ce texte peut être atteinte même si le mot "déguisé" demeure inconnu. D'autres mots proches par le sens (fête, visages colorés) permettent d'approcher une certaine compréhension à savoir un contexte de fête. Cependant, le mot déguisé en tant que tel, n'a pas fait l'objet d'inférences lexicales.

Dans la seconde situation, par contre, il semble plus difficile d'accéder à la compréhension du texte sans l'accès au sens des mots-cibles inconnus. Les informations

sont soumises à un filtrage par association de mots existants avec les propres connaissances du lecteur. Cette situation peut être illustrée par l'exemple suivant : « *Un jour, le 8 mars exactement, quelques femmes ont décidé de dire non : non à l'injustice! Elles ont arrêté le travail et ont quitté l'usine pour manifester. En réponse, le patron a licencié cinq femmes. Cette nouvelle s'est répandue dans les autres villes, dans les autres usines. Beaucoup de femmes ont alors décidé, elles aussi, en solidarité, d'arrêter le travail. Ensemble, elles ont gagné ! Les cinq ouvrières que le patron avait licenciées, ont repris leur travail. La journée du 8 mars est devenue, mondialement, la journée internationale des droits des femmes.* ». Nous proposons que la compréhension de ce texte est pour une part déterminée par le décodage des verbes "manifester" et "licencier". Le lecteur se sert de différents indices existant dans ce cadre textuel et les relie entre eux par des associations de cause-effets. Les nouvelles informations, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, doivent s'intégrer à des informations déjà connues du lecteur. Si ces associations se réalisent, le message est décodé. En d'autres termes, dans cette situation-là, il semble plus difficile d'accéder à la compréhension de ce texte sans l'accès au sens de ces deux verbes (manifester/licencier).

Les différents exemples d'inférences que nous venons de donner évoquent les techniques de déduction qui, comme nous l'avons vu, reposent sur les contextes immédiats et/ou environnants ainsi que sur les connaissances du monde du lecteur. Ces techniques de déduction seront détaillées plus précisément dans le chapitre IV (section portant sur les méthodes de déduction du sens de mots inconnus).

En conclusion de cette partie, rappelons que les inférences sont de plusieurs types mais que ce que nous appelons véritablement inférence correspond à l'interaction continue entre elles, chacune ayant un effet sur l'autre et pouvant la modifier. Ainsi :

- Les inférences anaphoriques influent sur les inférences causales : les liens causaux entre les phrases ne seront pas décodés si les objets (réels ou imaginaires) auxquels renvoient un signe linguistique ne sont pas identifiés.
- Les inférences causales guident les inférences lexicales : les liens de causalités entre différents éléments du texte favorisent l'accès au sens de mots inconnus.
- Les inférences pragmatiques orientent les inférences causales : elles permettent d'ordonner les informations effectuées sur la base des inférences causales dans l'espace et dans le temps.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : manque de place et proposition de classification

Dans cette sous partie, nous avons donné une définition générale des inférences ainsi qu'un descriptif des processus de leur génération tels que définis par les théories minimaliste et constructionniste. Nous pouvons maintenant conclure en relevant le point commun à ces deux théories : les deux décrivent les inférences comme des processus cognitifs permettant l'élaboration de la cohérence locale et globale du texte. En revanche, un point de divergence entre ces deux théories concerne la génération des inférences globales : pour les constructionnistes, ces inférences-là se génèrent automatiquement tandis que pour les minimalistes, deux conditions sont nécessaires à leur mise en œuvre : l'incohérence globale du texte ainsi que la présence d'un objectif précis de lecture.

Après une présentation des différentes classifications d'inférences par les chercheurs, nous avons essayé de repérer également la place réservée aux inférences lexicales au sein de ces classifications. Il semble que seule la classification de Bianco et Coda (2002) intègre nommément ce type d'inférences. Cependant, dans cette classification, nous avons disputé la place que les chercheurs réservent pour ces inférences ainsi que celles des inférences pragmatiques. Nous avons proposé que les inférences lexicales peuvent être à la fois nécessaires comme optionnelles et que les inférences pragmatiques relèvent des catégories des inférences nécessaires à la compréhension. Nous avons montré enfin que les inférences entretiennent entre elles une relation étroite. C'est cette interaction entre les différents types d'inférences qui permet l'accès au sens d'un message.

Nous allons à présent étudier plus particulièrement les inférences lexicales mais aussi les stratégies mises en œuvre ainsi que les sources de connaissances que les apprenants déploient pour déduire le sens des mots inconnus.

2. Les inférences lexicales et leur définition

La littérature sur les inférences lexicales, notamment celle anglo-saxonne, nous indique que ce terme apparaît sous différentes nominations telles que : guessing (Kelly, 1990), guessing from context (Seibert, 1945 ; Williams, 1985), contextual guessing (Van Perreren & Schouten-Van Perreren, 1981), intelligent guessing (Oxford, 1990), guessing the meaning of unknown words (William & Moran, 1989), contextual and structural analysis (Just & Carpenter, 1987), mediated word identification (Walker, 1983), inferencing (Carton, 1971), inferring from context (Williams, 1985), word inference (Kern, 1989), lexical inferencing (Hasstrup, 1991 ; Moran, 1991 ; Nassaji, 2003 ; 2006 ; Pulido, 2007), et, en français, devinement (Dreyfus & Théaphonous, 2003).

La différence entre ces appellations ne modifie pas substantiellement le domaine de recherche qui reste pour tous celui des inférences lexicales. La distinction qui est faite concerne deux termes que l'on trouve le plus généralement à savoir les termes de "guessing" et "lexical inferencing". "Lexical Inferencing" fait référence à un modèle particulier qui découle des inférences générales et qui désigne un traitement plus approfondi des items lexicaux alors que "guessing" désigne un traitement plus superficiel basé sur la supposition (William & Moran, 1989 ; Perkins & Brutton, 1992).

Avant de passer en revue les recherches sur les stratégies et sources de connaissances utilisées par les apprenants, il est nécessaire au préalable de donner une définition des inférences lexicales.

Il semble que peu d'études ont été effectuées concernant ces inférences. L'inférence lexicale fait partie, plus globalement, de "la compétence lexicale". Haastrup (1991 :13) précise, que « *l'inférence lexicale consiste à deviner le sens d'un mot à partir de tous les indices linguistiques disponibles dans le texte, combinés aux connaissances générales du lecteur sur le monde, au contexte et à ses propres connaissances linguistiques pertinentes.* ». De La Haye et Bonneton-Botté (2009 : 224) définissent l'inférence lexicale comme une « *inférence pouvant être produite par association à partir d'un ou plusieurs mots du texte. Si le lecteur possède les connaissances relatives à ce que dit le texte en mémoire, alors la lecture isolée de certains mots du texte peut éventuellement aider à la résolution de l'inférence.* ».

Fort de ces deux définitions, nous pouvons constater que l'inférence lexicale permet la compréhension du sens de mots inconnus par le traitement de l'information que le texte contient. Dans ce sens, Dreyfus et Théophanous (2003 : 177) confirment que « *l'inférence*

permet au lecteur d'induire le sens des éléments lexicaux qu'il ne connaît pas et de combler ainsi ses lacunes » et considèrent l'inférence en tant « [qu'] *une stratégie compensatoire puisqu'elle sert de béquille lorsque les connaissances viennent à manquer* ». Les lacunes dont les auteurs parlent sont de type lexical. Le manque de lexique marque la difficulté la plus importante qui empêche l'accès à la compréhension d'un texte dans les activités de lecture en L2 (Theophanous, 2001).

2.1 Recensement des recherches sur les inférences lexicales

Les recherches sur les inférences lexicales en L2 sont menées suivant deux objectifs. Le premier consiste à identifier les stratégies et les sources de connaissance déployées par les apprenants pour inférer le sens des mots inconnus alors que le second concerne les différents facteurs qui peuvent influencer la génération des inférences lexicales ainsi que la mémorisation du lexique inféré (Carton, 1971 ; Haastrup, 1991 ; De Bot, Paribakht & Wesche, 1997 ; Nagy, 1997 ; Fraser, 1999 ; Paribakht & Wesche, 1999 ; Soria, 2001 ; Frantzen, 2003 ; Nassaji, 2003, 2004, 2006 ; Bengelil & Paribakht, 2004 ; Paribakht & Tréville, 2007 ; Babaei & Riazi, 2008 ; İstifçi, 2009 ; Nassaji & Hu, 2012 ; etc.).

Dans ce qui suit, nous allons passer en revue les recherches effectuées concernant les stratégies utilisées par les apprenants pour déduire le sens des mots inconnus de même que dans un second temps les sources de connaissances mises à l'œuvre pour réaliser les inférences lexicales. Nous signalons cependant que la quasi-totalité des recherches présentées ci-dessous sont menées auprès d'un public d'apprenants adultes. Une conclusion intermédiaire nous permettra de résumer les stratégies et les sources de connaissances les plus utilisées. Quant aux facteurs qui influencent la génération des inférences et la mémorisation du lexique, ceux-ci prendront leur place dans la dernière partie de ce chapitre.

2.1.1. Stratégies de déduction du sens des mots inconnus et classifications :

Les inférences lexicales font partie intégrante des stratégies cognitives (Dreyfus & Théophanous, 2003). Cyr (1998 : 46/47) précise que : « *les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière* ». Ces stratégies ne sont observables que lors de la verbalisation des pensées. Celle-ci donne l'occasion à l'apprenant d'acquérir des techniques spécifiques lui permettant de solutionner un problème et exécuter des tâches d'apprentissage.

Il semble que rencontrer des mots inconnus lors de la lecture des textes ne soit pas à priori un obstacle majeur pour le lecteur. Cependant, lorsque le nombre des mots inconnus dans un texte dépasse le seuil normal, la compréhension devient de plus en plus difficile (Soria, 2001). Pour pallier ce problème, le lecteur fait recours à de multiples stratégies lui permettant de s'approcher du sens des mots inconnus grâce au contexte (Fraser, 1999, Harley & Hart, 2000). Partant de là, l'identification des processus qui participent à la déduction du sens des mots inconnus lors de la lecture d'un texte est l'un des aspects qui a été étudié notamment à partir des années 1990 (Haastrup, 1991 ; Chern, 1993 ; De Bot, Paribakht & Wesche, 1997; Fraser, 1999; Paribakht & Wesche, 1999 ; Nassaji, 2003, 2004; Wesche & Paribakht, 2010 ; Hu & Nassaji, 2012, 2014 ; Nassaji & Hu, 2012). La majorité de ces recherches ont été menées auprès de deux profils d'apprenants, l'un performant, l'autre moins performant. Ehrman, Leaver et Oxford (2003 : 216) indiquent que les apprenants moins compétents parviennent à utiliser des stratégies mais cette utilisation est caractérisée comme étant « *aléatoire, non connectée et incontrôlée* » alors que les apprenants performants utilisent des stratégies ciblées. Celles-ci représentent, comme le décrit Oxford (2001), un ensemble appelé une chaîne de stratégies interdépendantes et complémentaires.

Cette chaîne stratégique est également le résultat d'un ensemble de processus cognitifs mis à l'œuvre lors de l'activité lecture pour comprendre un message implicite. Cette chaîne sera définie en impliquant un mouvement conscient permettant de la rendre transparente (Bialystok, 1990 ; Oxford, 1990 ; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003). Ce mouvement qui se base sur un objectif linguistique précis pourrait, à titre d'exemple, se faire par la verbalisation de la pensée de l'élève soit lors d'une entrevue individuelle ou bien collectivement en classe.

Comme nous l'avons dit plus haut, les recherches menées sur le thème des stratégies d'inférence lexicale se sont multipliées à partir des années 1990. Cependant, auparavant, c'est-à-dire à partir des années 1970, les chercheurs s'intéressaient déjà à ce domaine (Craik & Lockhart, 1972, Bialystok, 1978). Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques études qui ont identifié les différentes stratégies et sources mises en place par les élèves pour la déduction du sens des mots inconnus.

À la suite des interviews sur les stratégies déployées par les étudiants ainsi que les sources de connaissances sur lesquelles ils s'appuient pour déduire le sens d'un mot inconnu, Qian (2005) montre que les étudiants apprenant l'anglais en tant que L2 adoptent deux

stratégies qui peuvent également se combiner entre elles. Elles comprennent le recours à la formation de mots-cibles mais aussi à l'unité lexicale (plusieurs mots). La première stratégie consiste en un traitement à l'intérieur du mot-cible. Celui peut avoir des indices permettant d'orienter le lecteur vers son sens tels que le suffixe, préfixe par exemple. La seconde consiste à faire recours à des indices syntaxiques que l'unité lexicale contient pour déterminer les relations sémantiques entre le mot-cible et les autres mots.

Dans leurs études sur le rôle de la lecture thématique des textes concernant l'acquisition de nouvelles connaissances lexicales en L2 (anglais), Paribakht et Wesche (1999) démontrent que les apprenants utilisent des stratégies d'ignorance, de récupération de mots, d'appel à l'aide et enfin d'inférences. Parmi ces stratégies, la dernière est la plus employée (80%) lorsqu'ils tentent de déduire le sens des mots inconnus. La non pertinence de certains mots à l'exécution de la tâche donnée favorise l'utilisation de la stratégie d'ignorance. Autrement dit, ces mots ignorés sont perçus de manière générale comme étant sans importance. Quant à la stratégie de récupération des mots, celle-ci consiste à répéter le mot-cible à plusieurs reprises dans une tentative de le récupérer et ce, à partir des repères phonétiques ou graphiques. Le recours à cette stratégie peut être envisagé lorsque le mot est reconnu par l'apprenant sous sa forme orale et non écrite. L'appel à l'aide consiste à demander des informations sur le mot-cible aux autres élèves ou au professeur. Concernant la dernière stratégie qui est celle de l'inférence, les résultats démontrent qu'une variété de sources de connaissances linguistiques et extralinguistiques a été déployée.

Fraser (1999) trouve des résultats similaires. Il étudie trois stratégies que les apprenants en général utilisent lorsqu'ils sont face à un mot inconnu : (a) ignorer et continuer à lire, (b) consulter un dictionnaire ou quelqu'un et (c) inférer en se basant sur des repères linguistiques et contextuels. Fraser constate que la stratégie d'inférence est celle la plus utilisée à raison de 58% suivie par la stratégie de consultation et d'ignorance. De même, la plupart des inférences produites par les apprenants sont combinées à d'autres stratégies (96%) et rarement générées toutes seules (4%). La combinaison des stratégies sur la base d'éléments linguistiques et contextuels a permis de développer des processus de création de sens et d'augmenter de ce fait le taux de rétention des mots chez les apprenants. A contrario, la similarité phonologique ou orthographique de mots inconnus avec des mots connus soit en L1, soit en L2 ne garantit pas la réussite inférentielle. Des recherches

antérieures soutiennent ces résultats (Craik & Lockhart, 1972 ; Schouten-van Parreren, 1989 ; Huckin & Bloch, 1993 ; Johnson & Yau, 1996).

Huckin et Bloch (1993) constatent que les inférences basées sur l'identification des formes de mots plutôt que sur des indices textuels conduisent souvent à une détermination inappropriée de la signification des mots. Les apprenants ont été amenés à faire des suppositions sur le sens des mots inconnus sans le recours aux indices contextuels pour vérifier leur compréhension. Craik & Lockhart (1972) et plus tard Schouten-van Parreren (1989) soulignent que la combinaison de deux stratégies celle d'inférer et celle de consulter un dictionnaire pour vérification, est une routine impliquant en effet des manipulations plus complexes de mots inconnus. Il s'avère que la combinaison de ces deux stratégies est plus efficace que celle d'utiliser une seule d'entre elle. De même, Kelly (1991, cité par Fraser, 1999) confirme que cette routine impliquant inférence et consultation est susceptible de réduire les risques d'interprétations erronées du sens. Fraser (1999) conclut que les apprenants préfèrent utiliser des stratégies de traitement lexical productives (inférer et consulter) plutôt qu'utiliser des stratégies consistant à ignorer et à ne pas prêter attention au mot inconnu.

Dans son étude, Qian (1998) examine, par le biais d'un questionnaire, les stratégies auxquelles des étudiants chinois et coréens apprenant l'anglais comme L2 ont recouru pour déduire le sens d'un mot inconnu. Les résultats indiquent que les inférences lexicales à partir du contexte sont la stratégie la plus utilisée (92%) suivie par le traitement morphologique du mot (83%) et la consultation du dictionnaire bilingue (75%).

Cooper (1999) constate, par le biais de la technique de pensée à voix-haute, que l'inférence basée sur le contexte s'avère la stratégie la plus utilisée pour la déduction du sens des mots inconnus (28%). D'autres stratégies ont été déployées mais à pourcentage varié comme l'analyse des mots (24%), la signification littérale (19%), la demande d'informations (8%), paraphraser et répéter (7%), et enfin, la L1 ou d'autres stratégies (7%).

Wang (2011) examine, par le biais de la technique de pensée à voix-haute, les stratégies utilisées par des étudiants chinois et philippins lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu en anglais L2. Les observations montrent que l'inférence est la stratégie la plus utilisée. Notons que pour l'analyse de ses résultats, Wang s'est basé sur les cinq paramètres de déduction du sens décrits par Roskams (2005 : 71, cité par Wang, 2011) soit l'utilisation : du contexte local (niveau de la phrase), des connaissances d'association ou de collocation

(un mot indice), de la forme visuelle (similitude ou compréhension morphologique), des connaissances textuelles supplémentaires (thématiques ou monde), du contexte du discours (en dehors de la phrase dans laquelle le mot s'est produit). Outre la stratégie inférentielle, les étudiants se sont servis du dictionnaire pour le décodage du sens des mots inconnus. Wang note que les stratégies d'association et de collocation sont les plus utilisées par les étudiants chinois. Cependant, ces étudiants semblent utiliser moins de connaissances textuelles pour déterminer la signification des mots inconnus et cela pourrait être dû, selon Wang, au fait que les étudiants n'étaient pas familiers avec le sujet.

Dans son étude effectuée sur la relation entre l'utilisation de la stratégie des inférences lexicales et son succès en anglais L2, Nassaji (2003) relève six stratégies d'inférences lexicales utilisées par les élèves : *Repeating*, *verifying*, *analyzing*, *monitoring*, *self-inquiry* et *analogy*. Une variation en termes de stratégies utilisées par les apprenants a été remarquée : la stratégie la plus fréquemment utilisée est celle de "*Repeating*" (63%) tandis que les autres stratégies sont peu utilisées, *verifying* (7.9%), *analyzing* (5.5%), *monitoring* (7.2%), *self-inquiry* (7.2%) et *analogy* (8.5%).

Plus récemment, Hu et Nassaji (2014) dans leur étude menée auprès de 11 étudiants d'origine chinoise, malaysienne et taïwanaise apprenant l'anglais comme L2, identifient, par le biais de verbalisation des pensées, douze stratégies inférentielles utilisées par les apprenants. Ces stratégies sont englobées en quatre stratégies principales : stratégies axées sur la forme (*analyzing*, *associating*, *repeating*), stratégies axées sur le sens (*using textual clues*, *using prior knowledge*, *paraphrasing*), stratégies d'évaluation (*making inquiry*, *confirming/disconfirming*, *commenting*) et stratégies de consultation (*stating the failure/difficulty*, *suspending judgment*, *reattempting*). Les chercheurs divisent ces stratégies en fonction de deux groupes d'apprenants : performants et moins performants. Les apprenants qui réalisent des inférences réussies utilisent plus fréquemment des stratégies d'évaluation et de suivi. Ils utilisent également une combinaison de diverses sources de connaissances (linguistiques, contextuels). Selon les chercheurs, une inférence réussie est conditionnée par la mise en lien de connaissances linguistiques et celles de base car « *as it provides a conceptual framework that helps inferencers to fill the gaps in the textual meaning.* » (Hu et Nassaji, 2014 : 36). Les apprenants moins performants déploient également une variété de stratégies mais la réussite de celles-ci est beaucoup plus aléatoire.

Pour notre recherche et afin d'analyser les stratégies déployées par les élèves lors des entretiens menés avant et après l'expérimentation, nous adoptons la classification de Hu

et Nassaji (2014). Celle-ci répertorie un certain nombre de stratégies elles-mêmes classées par catégories comme le montre le tableau suivant :

| Catégories | Stratégies |
|--|---|
| Stratégies axées sur le mot-cible (forme) | <ul style="list-style-type: none"> - Analyser un mot en utilisant la connaissance des préfixes, des suffixes, de la ponctuation ou de la grammaire. - Associer le mot à d'autres mots similaires. - Répéter le mot-cible à voix-haute ou une partie de ce mot. |
| Stratégies axées sur le contexte du mot-cible (sens) | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des indices textuels pour deviner le sens du mot-cible. - Utiliser des connaissances antérieures pour déduire le sens du mot-cible. - Paraphraser ou traduire une partie du texte qui contient le mot-cible. |
| Stratégies axées sur l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> - Se questionner sur ses propres déductions. - Confirmer ou infirmer les inférences faites en utilisant les informations du texte. - Faire des commentaires évaluatives sur le mot-cible. |
| Stratégies axées sur la consultation | <ul style="list-style-type: none"> - Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens du mot-cible. - Suspendre l'activité et la réaliser plus tard. - Réessayer une nouvelle déduction. |

Tableau 1 : classification des stratégies des élèves proposées par Hu et Nassaji (2014)

Notons que cette classification n'est pas définitive. En l'état, elle suscite de notre part deux remarques : il semble que les stratégies décrites soient toutes considérées comme inférentielles, ce que nous interrogeons. D'autre part, il serait selon nous plus juste de classer les stratégies de consultation dans la catégorie des stratégies d'évaluation. Ayant intégré ces deux remarques dans la classification, celle-ci se trouve par conséquent modifiée. Nous justifions cette modification dans la partie méthodologique.

2.1.2. Sources de connaissances utilisées lors de la déduction du sens et leur classification

La lecture d'un texte implique un certain nombre de processus cognitifs permettant d'atteindre la finalité de cet acte de lire à savoir la compréhension. Ces processus cognitifs se réalisent notamment grâce au concours des inférences. Parmi les moyens conduisant à l'établissement de ce processus inférentiel, citons par exemple les indices

contextuels. Dans cette section, nous tenterons de passer en revue le développement historique de l'identification de ces indices.

Nombreuses sont les recherches qui ont tenté d'identifier les différentes sources d'indices déployées par le lecteur pour la compréhension et la déduction du sens. Ces recherches menées en L1/L2 ont débuté dans les années 1940. Pour les présenter, nous exposerons tout d'abord les recherches effectuées auprès des locuteurs natifs (Artley, 1943 ; Mckee, 1948 ; McCullough 1958 ; Ames, 1966) puis celles menées auprès des apprenants d'une langue étrangère (Carton, 1971 ; Hasstrup, 1991 ; Nassaji, 2003 ; Bengelil & Paribakht, 2004).

Artley (1943) est l'un des premiers à classer les indices contextuels dans son étude portant sur l'enseignement du vocabulaire en L1 à travers le contexte. Certains des indices dont Artely parle sont de nature typographique notamment l'utilisation du mot-cible sous forme soit italique, ou en le mettant en caractères gras ou bien encore entre guillemets. Les affixes, les mots de substitution, l'inférence, le ton, l'humeur, les images et les diagrammes ont aussi toute leur importance. Pour Artely, les éléments grammaticaux tels que les connecteurs sont aussi des indices contextuels qui permettent au lecteur de comprendre la signification d'un mot inconnu.

Dans les années qui suivent, des études menées par différents chercheurs donnent un éclairage supplémentaire concernant cet aspect important de l'enseignement des indices contextuels (Mckee, 1948 ; McCullough 1958). Dans son livre « The teaching of reading in elementary school » Mckee (1948) parle de deux indices contextuels : les indices de comparaison/ contrast, les indices de cause-effets. A cela s'ajoute l'expérience passée en lecture en tant qu'indice indispensable pour la compréhension. McCullough (1958) de son côté définit, à la suite d'entretiens avec des étudiants de première année, quatre autres types d'indices : les indices qui reposent sur la définition ou la description, sur le synonyme, sur le résumé ainsi que les indices relatifs au temps.

Dans son étude menée auprès de locuteurs natifs, Ames (1966) analyse les réponses verbales des participants et dresse une classificatoire comprenant 14 types d'indices contextuels. En complément des indices proposés par McCullough, il note ces autres indices : *modifiers*, *words in series*, *referral*, *association*, *main idea and supporting details* et enfin *question and answer pattern*. Cette taxonomie proposée par Ames a été validée plus tard par Quealy (1969) à travers son étude menée auprès de lycéens.

À partir des années 1970, des recherches sur les indices contextuels en L2 ont commencé à se développer (Carton, 1971 ; Bialystok, 1978 ; Hasstrup, 1991 ; Nassaji, 2003, Bengelil & Paribakht, 2004, etc.). En termes de classification des sources de connaissances, Carton (1971) est l'un des premiers à proposer une taxonomie en L2. Cette taxonomie se décompose en deux catégories d'indices contextuels : les indices linguistiques et les indices extralinguistiques (contextuels ou pragmatiques). Concernant les indices extralinguistiques contextuels, il s'agit d'indices susceptibles de permettre la reconnaissance du mot en faisant des liens entre les configurations écrites et la signification. Ces configurations écrites font référence aux couleurs, images ou traits visuels internes aux mots comme la longueur des items, présence d'indices graphiques saillants, etc. (Sprenger-Charolles, 1992). Les indices extralinguistiques pragmatiques font référence aux connaissances du monde du lecteur.

Pour les indices extralinguistiques, Carrell (1983) distingue trois variables à savoir le contexte, la transparence et la familiarité. Le premier type de variable (le contexte) consiste à solliciter les connaissances antérieures du lecteur à partir du titre ou bien des sous-titres et cela avant la lecture du texte lui-même. La variable du contexte, c'est aussi la sollicitation des connaissances du lecteur à partir des images qui illustrent le texte. La transparence dépend de la présence des indices textuels qui permettent la mise en place des hypothèses interprétatives, « *autrement dit, des traitements "bas-baut" impliqués dans la construction du sens.* » (Gaonac'h, 1990 : 89). La variable familiarité concerne les connaissances référentielles du lecteur sur le sujet traité dans le texte.

Concernant les indices linguistiques, Carton (1971) les divise en deux sous-catégories : les indices intralinguaux et les indices interlinguaux. Dans le premier type d'indices (intralinguaux), les inférences du sens se réalisent dans le contexte de l'apprentissage d'une L2. Afin de produire ces inférences, l'élève se sert de ses propres connaissances concernant cette langue. L'objectif de ces indices « *consiste essentiellement à isoler un morphème familier pour appréhender le sens d'un mot inconnu ou nouveau.* » (Dreyfus & Theophanous, 2003 : 178). La notion de morphème introduit deux catégories de mots : les mots simples tels que livre, salle, etc. et les mots composés d'au moins deux morphèmes contenant chacun une signification qui permet d'aboutir au sens du mot complet. Prenons à titre d'exemple le mot malheureux : il est bimorphémique. Il est formé du morphème mal et du morphème heureux. Une fois ces deux morphèmes assemblés, l'élève déduit le sens du mot « malheureux ». Dans le deuxième type d'indice (interlinguaux), il s'agit de s'appuyer

plus particulièrement sur la similarité interlinguistique entre les langues. Cette situation décrit le moment où l'élève recourt à sa L1 lorsque le mot qui lui est présenté en L2 est similaire à un mot dans sa L1 (Tréville, 1993).

Dans son étude auprès d'un groupe d'étudiants danois apprenant l'anglais en tant que langue étrangère, Haastrup (1991) s'inspire de la classification proposée par Carton (1971) pour identifier les sources de connaissances déployées par ses apprenants lors de la déduction du sens des mots inconnus. Haastrup constate que les étudiants utilisent les connaissances intralinguales (connaissance du mot et de la syntaxe de la phrase) et les connaissances interlinguales (connaissances relatives à une autre langue que la langue-cible).

Cette taxonomie de classification des indices contextuels proposée par Haastrup a été développée par Nassaji (2003). Dans cette étude menée auprès d'un public d'étudiants d'origine différente apprenant l'anglais comme L2, cinq sources de connaissances sont identifiées : les connaissances du monde/ morphologiques/ grammaticales/ discursives et les connaissances en L1. Ces cinq sources de connaissances répondent à une hiérarchie : en effet, les connaissances du monde sont la source de connaissance la plus sollicitée tandis qu'à contrario, les connaissances discursives de même que celles relatives à la L1 s'avèrent peu utilisées²¹. Précisons que dans la classification proposée par Nassaji (2003), les termes d'indices linguistiques et extralinguistiques n'apparaissent pas nommément. Au lieu de cela, les indices sont regroupés sous forme de sources de connaissances.

Ces mêmes sources de connaissances ont été identifiées également par Bengelil et Paribakht (2004) mais elles sont classées différemment. Les connaissances relatives à la L1 et à la L2 sont intégrées dans la catégorie des indices linguistiques tandis que les connaissances du monde font partie des indices extralinguistiques. De façon similaire à la taxonomie de Carton (1971), Bengelil et Paribakht divisent eux aussi les indices linguistiques en deux types : intralinguaux et interlinguaux. Par contre, les indices intralinguaux relatifs à la L2 sont classés en trois niveaux de connaissance : la connaissance concernant le mot-cible, la phrase et le discours. Pour le mot-cible, l'élève s'appuie sur les indices morphologiques, l'homonymie et l'association des mots.

²¹ Cela confirme la nécessité des connaissances du monde dans la réalisation des inférences. En effet, nous avons défendu dans la section précédente que les inférences pragmatiques sont obligatoires et ne peuvent pas être optionnelles.

Concernant la phrase, l'élève puise dans ses connaissances relatives aux règles grammaticales, aux relations syntagmatiques, paradigmatiques ainsi qu'à la ponctuation. Le dernier niveau, le sens du discours, est caractérisé par la compréhension générale du texte et le schéma rhétorique. Précisons que les sources de connaissances identifiées dans cette étude ne diffèrent pas de celles relevées dans l'étude de De Bot, Paribakht et Wesche (1997) et de Qian (1998) mais sont davantage précisées.

Conclusion intermédiaire : « stratégies et sources de connaissances plus utilisées »

Cette section visait à présenter les principales recherches étudiant les stratégies et les sources de connaissances mises à l'œuvre lors de l'activité lecture ainsi que la génération des inférences lexicales. Nous avons au préalable rappelé que les inférences lexicales font partie des stratégies d'apprentissage et plus particulièrement de celles cognitives, en l'occurrence stratégies non-observables. Pour que ces stratégies deviennent observables, nous avons rappelé que les chercheurs ont adopté le protocole de réflexion à voix-haute, protocole pendant lequel les apprenants sont invités à verbaliser leurs pensées après la lecture. La collecte des données pour déterminer les stratégies utilisées par les élèves de notre échantillon lors des deux entretiens sera basée sur ce protocole.

Une fois ces éléments éclaircis, nous avons entrepris un voyage au cœur des différentes recherches pour en relever et comprendre les stratégies et les sources de connaissances déployées par les apprenants pour la découverte du sens des mots inconnus. Nous avons constaté que les classifications sont diverses tant pour les stratégies que pour les sources de connaissances. Après analyse, nous notons que la stratégie la plus utilisée pour la déduction du sens des mots inconnus est celle des inférences lexicales, stratégies que l'on considère comme ayant un effet facilitateur dans l'apprentissage d'une L2 (Bialystok, 1978). Nous constatons également que la génération des inférences lexicales repose sur des sources de connaissances diverses et variées telles que les connaissances du monde et les connaissances morphologiques (recours à la formation du mot) mais aussi les connaissances syntaxiques (le recours aux mots environnants). A cela s'ajoutent les connaissances en L1 qui ont toute leur place dans de telles tâches d'où l'importance de la notion du bilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des inférences lexicales en L2. Nous avons précisé notre volonté d'adopter la classification de Hu et Nassaji (2014) pour l'analyse des données recueillies auprès des élèves suite à la tâche de déduction du sens de

mots inconnus. Cependant, comme nous l'avons précisé auparavant, cette classification sera soumise à des modifications que nous détaillons dans la partie méthodologique.

Les recherches font valoir que l'utilisation des inférences lexicales diffère suivant que l'on a affaire à des apprenants performants ou moins performants. Dans les deux cas de figure, les apprenants déploient des stratégies et des sources de connaissances mais la réussite des apprenants moins performants est aléatoire. En d'autres termes, les élèves moins performants utilisent des stratégies mais ne savent pas comment s'y prendre. Ces différentes recherches recommandent l'accompagnement des apprenants dans leurs démarches éducatives par l'enseignement direct, enseignement consistant à enseigner aux apprenants à se servir des stratégies et des sources de connaissances pour la déduction du sens de mots inconnus (Kern, 1989 ; Jenkins, Matlock & Slocum, 1989 ; Pulido, 2007 ; Shoukouhi & Askari, 2010 ; Hu & Nassaji, 2014, etc.). Il semble qu'une telle recommandation repose sur le constat selon lequel la stratégie d'inférences lexicales n'est pas déployée toute seule mais qu'elle se combine avec d'autres types de stratégie. Cela nécessite de la part de l'enseignant une explicitation et notamment en direction des apprenants de niveau moins performant. Nous notons que cette combinaison de stratégies a deux bénéfices : le développement des processus cognitifs permettant la recherche du sens et de façon complémentaire celui du réseau lexical permettant l'accès au sens. Une question se pose ainsi : la construction de ce réseau augmente la probabilité de la mémorisation à long terme du sens du mot déduit ? Nous soulignons cependant que différents facteurs peuvent intervenir dans la recherche du sens des mots inconnus ainsi que dans leurs mémorisations. C'est à cet aspect plus précis que nous allons à présent nous intéresser avant d'examiner les propositions des chercheurs en matière d'enseignement direct du vocabulaire et concernant les méthodes mises en place à cette fin.

2.1.3. Les facteurs qui influencent la réussite de l'inférence lexicale et de la mémorisation

Les recherches menées font apparaître un nombre important de facteurs conditionnant la réussite de l'inférence lexicale et de la mémorisation du lexique déduit. Il importe de souligner ici que la plupart des recherches sur les inférences lexicales s'intéressent à son impact sur la compréhension d'un texte. Néanmoins, on peut également se demander si l'inférence lexicale mène à une trace mémorielle durable. La question de la mémorisation du lexique déduit constitue l'un des objets de notre recherche²². Pour cela, nous allons parcourir les différents facteurs qui peuvent influencer sur la réussite inférentielle mais aussi sur la mémorisation du lexique déduit. Pour faciliter leur présentation, nous pouvons classer ces facteurs selon trois groupes : le contexte, le texte, le lecteur. Le rôle du contexte permet de considérer l'effet de la richesse contextuelle sur les inférences et la mémorisation. L'effet du texte est en lien avec la question du type de texte, la nature du document ainsi que le nombre de mots inconnus. Quant au déterminant lecteur, cette catégorie fait référence à l'effet de la familiarité du lecteur avec le sujet mais aussi à la langue maternelle et aux différences individuelles. Dans les paragraphes suivants, nous étudierons plus en détails chacune de ces catégories.

2.1.3.1. Le contexte

De nombreuses études ont abordé le rôle du contexte sur l'apprentissage du vocabulaire et la réalisation de l'inférence lexicale. Une des premières difficultés, semble-t-il, est de donner une définition précise du concept de contexte (Lyons, 1981). La plupart des recherches étudient le contexte suivant deux aspects : l'identification de son rôle dans l'acquisition du vocabulaire et l'identification des indices que le contexte contient. On voit ainsi que la préoccupation des chercheurs n'est pas tant de définir le concept lui-même que d'examiner sa portée. Cependant, quelques définitions ont été données et avant cela, disons quelques mots concernant l'étymologie du mot lui-même.

D'origine latine, "*con*" signifie avec et "*text*" désigne textile. Ces deux termes ont été utilisés également pour désigner des mots associés aux compositions musicales. Et

²² Nous avons traité dans les deux parties précédentes les différentes stratégies employées par les apprenants et déterminer si les stratégies d'inférences lexicales en faisaient partie. Nous avons également parcouru les différentes études à travers lesquelles les chercheurs ont identifié les sources de connaissances sur lesquelles les apprenants appuient pour faire des inférences.

d'autre part, ces deux éléments combinés en un seul mot ont permis la signification définitive, celle d'un texte.

Selon Lyons (1981 : 218/219), il est admis que le texte et le contexte se complètent l'un l'autre mais le texte ne peut pas se résumer à la simple définition à savoir un ensemble constitué de phrases mais plutôt des éléments textuels ou non textuels qui doivent être liés de manière adéquate pour former un texte. Celui-ci doit être cohérent, cohésif et s'adapte à un contexte donné. Partant de là, le mot contexte a été associé à deux usages : le contexte linguistique et le contexte pragmatique ou extralinguistique.

En se basant sur ces deux usages, nous pouvons dire que le contexte peut être défini comme « *l'ensemble des instructions contenues dans un texte qui permettent d'identifier un sémème [signifié d'un morphème] et les traits qui le composent* » (Rastier, 1991 : 154, cité par Bogaards, 1994). Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, cette définition par exemple ne fait pas l'unanimité. Elle reste controversée car selon Bogaards (1994 : 64), elle peut faire référence à trois acceptions en linguistique : « *tantôt le terme est utilisé dans un sens très étroit et désigne les mots auquel un mot est relié sur le plan syntagmatique, à l'intérieur d'une seule proposition ; tantôt il est pris dans un sens très large, comprenant pratiquement tous les aspects de la situation discursive ; tantôt encore on s'en sert pour parler du texte, et surtout du contenu du texte, dans lequel est inséré un mot.* » La définition donnée par Rastier (1991), intègre plus particulièrement la troisième acception en mettant davantage l'accent sur les alentours sémantiques d'un mot. Rastier (1991, cité par Bogaards, 1994 : 64) précise que « *les relations contextuelles sont constitutives du sens, et que les mots hors contexte ne sont que des artefacts dont la linguistique n'a guère à s'occuper* ».

Sur le plan historique, nous remarquons que cette notion de contexte a été l'objet d'études diverses, notamment de la part de la communauté scientifique arabophone. Dans les années 1200/1300 après J-C, des intellectuels arabes tels qu'Ibn Alqayyime et Azarkashi ont évoqué cette notion à travers l'étude de poésies ainsi que celle du livre saint. Dans son livre intitulé "médiations" (p. 1314, cité par Assaleh, 2006 : 4), Ibn Alqayyime parle de l'importance du contexte dans la détermination du sens et précise que « *le contexte guide vers la compréhension totale, précise le probable et éloigne ce qui est susceptible de ne pas l'être, personnalise le général, restreint l'absolu et fait varier la signification. C'est l'un des indices les plus importants...* »²³.

²³ Notre traduction.

Si les anciens évoquaient l'importance de ce sujet, notons que les travaux scientifiques autour de cette notion, ont réellement débuté au courant du XX^{ème} siècle avec notamment les travaux de Firth (1960, cité par Lyons, 1981) où le contexte est désormais étudié en tant que théorie à part entière. Suivant cette théorie basée sur des recherches antérieures (Malinoweski, 1923 ; Vendryes, 1921, cités par Lyons 1981), le sens est interprété comme une fonction dans un contexte. Autrement dit, le mot peut avoir deux formes de signification : la signification de base et la signification contextuelle. La première forme fait référence au sens d'un mot donné par le dictionnaire et qui peut avoir plusieurs significations mais c'est la seconde qui détermine la signification de ce mot (Assaleh, 2006). Par sa théorie, Firth s'est nettement distingué des autres chercheurs tel que Richards et Ogden (1923, cités par Lyons, 1981) dans leur théorie du signe en ajoutant à l'étude du sens un autre contexte que celui linguistique à savoir le contexte de situation qui étudie le sens d'un point de vue social. Partant de là, les recherches se sont intéressées à l'étude du sens à travers le contexte linguistique et celui non-linguistique. Halliday, McIntosh, Mitchell, Sinclair ont continué leurs recherches dans la même voie que celle de Firth. Plus encore, Lyons est l'un des chercheurs qui a véritablement défendu la théorie du contexte (Contextual theory of language).

Précisons que cette nouvelle dénomination de contexte de situation semble avoir été évoquée auparavant à deux reprises : par Malinoweski (1923, cité par Lyons, 1981) dans son article intitulé "The problem of meaning in primitive language". De même, il n'est pas inintéressant de constater que des philosophes arabophones évoquent aussi cette notion, il y a donc plus de mille ans mais sous une autre appellation. Sans doute, serait-il très instructif qu'une étude à vocation comparative entre les différentes façons de définir cette notion puisse avoir lieu ?

2.1.3.1.1. La richesse contextuelle :

La quantité et la qualité des informations contextuelles peuvent faciliter l'accès au sens des mots inconnus ainsi que l'établissement d'une compréhension générale du texte. Mondria et Wit-de-Boer (1991) emploient les termes de "richesse contextuelle". Auparavant, Schouten-van Parreren (1985, cité par Mondria & Wit-de-Boer, 1991 : 252) emploie les termes de "*pregnant context*" faisant référence aux différents indices qui conduisent le lecteur vers la découverte de la signification d'un mot inconnu : « *the more "pregnant" (compelling) the context is, the easier it is to guess the word* ». Il est admis dans la

littérature de l'inférence lexicale que les indices qui se trouvent au niveau local sont plus faciles à repérer et à associer par les lecteurs que ceux qui se trouvent au niveau global (Haynes & Baker, 1993 ; Mokhtar & Rawian, 2012). Dans ce qui suit, nous présenterons quelques études qui ont ciblé plus particulièrement le rôle du contexte sur les inférences lexicales.

Carnine, Kameenui et Coyle (1984) évaluent la capacité d'élèves de CM1, CM2 et sixième à utiliser des indices contextuels pour déduire le sens de mots inconnus. Deux études sont mises en place : l'une descriptive qui examine les effets différentiels de formes et de proximité d'informations du contexte, l'autre expérimentale qui examine les effets différentiels de trois situations d'interventions concernant l'usage du contexte. Dans les deux premières situations, les élèves reçoivent un enseignement concernant l'utilisation des indices contextuels (pratique systématique dans la première situation/ enseignement de règles et pratique systématique dans la deuxième situation). La troisième situation correspond à celle d'un groupe témoin. L'effet du contexte est mesuré par le biais de deux tests à choix-multiple. Les résultats de l'étude descriptive montrent que le sens des mots inconnus est mieux déterminé lorsque les indices contextuels sont fournis et lorsque les élèves sont plus âgés. De même, il est montré que les indices présentés sous forme de synonymes aident mieux à déduire le sens des mots inconnus plutôt que ceux qui nécessitent d'établir des relations de cause-effet. Dans l'étude expérimentale, les deux groupes de traitement ont produit des scores de transfert (transfert des notions apprises lors de l'enseignement systématique) plus élevés que le groupe témoin.

Schatz et Baldwin (1986) examinent également l'effet du contexte. Trois expériences sont menées. Dans la première, cent-et-un élèves de CP et CE1 sont soumis au hasard à l'une de ces situations : lecture avec/sans contexte. Le groupe de la situation sans contexte lit une liste de mots isolés peu fréquents. Le groupe avec contexte est invité à lire ces mêmes mots dans des extraits de romans. Chaque texte choisi contient au maximum trois mots de basse fréquence dont le mot-cible fait partie. La deuxième expérience constitue une évaluation répétitive et s'effectue auprès d'un groupe de trente-neuf élèves de CP. Ces élèves doivent lire une série de mots présentés isolément puis dans des passages portant sur quatre sujets différents. La troisième expérience est une reprise systématique de la première expérience dans laquelle les quatre-vingt-quatre sujets doivent donner une

définition aux mots peu fréquents qui se trouvent dans le texte²⁴. Dans la première et deuxième expérience, deux tests à choix-multiple sont utilisés pour déterminer l'effet du contexte sur la compréhension du sens des mots inconnus. Tous les élèves sont invités à se servir d'une stratégie dite standard. Cette stratégie consiste en l'utilisation du contexte environnant les mots-cibles.

Trois observations ressortent de ces expériences : d'une part, les indices contextuels ne révèlent pas toujours la signification des mots inconnus dans un contexte naturel. D'autre part, les indices contextuels conduisent parfois à de fausses suppositions ne menant pas à une bonne identification du sens d'un mot inconnu. Enfin, « *context clues work best when the target word is redundant with the rest of the context and contributes little new information to the passage* » (Schatz & Baldwin, 1986 : 451). Ces résultats corroborent l'observation de Looby (1939, cités par les auteurs mêmes) suivant laquelle le contexte fournit souvent des informations trompeuses sur les significations des mots inconnus.

Mondria et Wit-de Boer (1991) examinent eux aussi l'effet du contexte ainsi que les facteurs qui influencent la compréhension et la mémorisation des mots inconnus auprès d'un public d'élèves néerlandais âgés de 14 à 16 ans apprenant le français en tant que L2. Le contexte de cette étude est restreint à des phrases "pregnant" (phrases plus aisées pour la compréhension) et d'autres "non-pregnant" (phrases plus difficiles pour la compréhension). Les mots inconnus sont au nombre de huit dont chacun est inclus dans huit phrases. Chaque mot constitue une condition. En tout, il y a huit conditions. Cette étude se déroule en trois étapes : une étape où les élèves doivent déduire le sens des mots inconnus et fournir une traduction en L1 (15-20 minutes)/ une étape d'apprentissage où les mots déduits de façon non adéquate sont retravaillés (10 minutes)/ une étape où un test de rappel de vocabulaire est proposé.

Les résultats montrent que la richesse contextuelle influence la génération correcte ou incorrecte des inférences lexicales. Cependant, des résultats négatifs entre les inférences lexicales réussies et la rétention sont enregistrés : plus le mot est facilement et correctement deviné, moins on s'en souvient. Des conclusions similaires se trouvent chez De Bot et al., (1997) quant à l'effet négatif de l'inférence réussie sur la mémorisation. Selon Pulido (2009) et Bolger et Zapata (2011), cela se produit en raison d'un traitement insuffisant du mot et de ses propriétés.

²⁴ Les élèves doivent lire également les mots dans les deux conditions (avec/sans contexte). Ce qui change c'est uniquement le test de vocabulaire.

Dans la même lignée, Çetinavcı (2013) mène une étude en L2 à double objectif : examiner l'effet de la richesse contextuelle sur la déduction du sens mais aussi vérifier si les apprenants utilisent des indices contextuels dans le processus d'inférence lexicale ou non. Quatre-vingt-huit étudiants turcs de niveau intermédiaire répartis en deux groupes participent à cette étude. Trente-deux mots-cibles sont inclus dans trente-deux phrases répartis en deux blocs : seize phrases riches en indices (deux indices ou plus) et seize phrases pauvres en indices (un seul indice). Les étudiants ont pour tâche de lire chaque phrase et de déduire le sens des mots inconnus soulignés. Ils doivent écrire ensuite l'équivalent de chaque mot déduit en L1. Les résultats montrent que les mots inconnus qui se trouvent dans les phrases simples mais riches en indices sont déduits plus facilement que ceux présents dans des phrases pauvres en indices. A noter que dans cette étude, les apprenants n'avaient pas à lire des textes mais seulement des phrases isolées contenant des mots-cibles.

Sadeghi et Abdollahzadeh (2012) étudient le rôle du contexte dans la performance d'apprenants iraniens soumis à des tests de vocabulaire en anglais L2. Soixante étudiants de niveau intermédiaire répartis en quatre groupes (deux groupes féminins et deux groupes masculins) participent à cette étude. Quatre tests de vocabulaire évaluent les connaissances lexicales des participants : 1) un test de correspondance de mots sans contexte ; 2) un test comportant des phrases non connectées et avec un contexte réduit ; 3) un test comportant des phrases cohérentes mais avec un contexte réduit ; 4) un test comportant des phrases cohérentes formant un contexte long. Les résultats montrent un rôle positif du contexte sur la performance des personnes testées. En effet, l'ensemble des participants a les plus faibles performances avec le test de correspondance (pas de condition de contexte) tandis qu'ils se comportent nettement mieux dans les trois autres cas (condition de contexte proprement dit). Cependant, il semble que lorsque le contexte est plus long, il devient confus. On trouve des résultats similaires chez Chun-mei (2007, cités par les auteurs mêmes).

D'autres études mettent également en évidence les effets facilitateurs du contexte sur la reconnaissance des mots inconnus (Redouane, 2004, Alesweed, 2005, Nash & Snowling, 2006). Cependant, la littérature de l'inférence lexicale nous indique qu'il y a des limites quant à la valeur de ce contexte (Kelly, 1990 ; Hulstijn, 1992 ; Huckin & Bloch, 1993 ; Frantzen, 2003). En effet, les contextes ne sont pas toujours clairs et ne fournissent pas toujours des informations adéquates sur la signification des mots inconnus ce qui peut

amener le lecteur à ne pas faire des inférences lexicales précises ou autrement dit à faire de fausses suppositions. En ce sens, Kelly (1990 : 203) précise que « *unless the context is very constrained, which is a relatively rare occurrence, or unless there is a relationship with a known word identifiable on the basis of form and supported by context, there is little chance of guessing the correct meaning* ». Frantzen (2003), par exemple, montre que les apprenants, dans certains cas, font des inférences incorrectes lorsque le contexte est ambigu ou trompeur. Par conséquent, les résultats d'apprentissage spécifique dans l'utilisation du contexte pour une stratégie d'inférence lexicale réussie sont difficilement prévisibles. De même, on observe que les inférences lexicales à partir du contexte ne mènent pas nécessairement à la mémorisation des mots à long terme.

Les résultats et observations obtenus par ces différentes recherches portant sur le thème du texte lui-même nous permettent de retenir principalement deux éléments :

D'une part, concernant les textes présentés aux élèves, nous notons l'importance du choix de ces textes et retenons qu'un texte riche en indices est par conséquent facilitateur pour la déduction du sens des mots inconnus. Bien qu'une faible mémorisation des mots déduits semble accompagner en contre-partie une trop grande facilité à produire des inférences lexicales, il s'avère pourtant intéressant de présenter ce type de textes, riches en indices, eu égard à la motivation qu'ils peuvent susciter chez les élèves eux-mêmes. Précisons que, concernant la question de la mémorisation couplée à celle de la richesse du texte en indices, nous verrons dans les parties qui suivent, les propositions faites par les chercheurs en termes de procédés en remédiation.

D'autre part, nous avons noté avec intérêt les résultats issus de l'étude de Sadeghi et Abdollahzadeh (2012) selon lesquels plus le texte est long, plus il devient confus pour la déduction du sens de mots inconnus. Nous avons intégré cet aspect lors de la constitution de nos propres textes²⁵.

2.1.3.2. Le texte :

Comme le mot contexte, celui du texte a fait l'objet de plusieurs définitions controversées (De Beaugrande, 1980). Sur le plan étymologique, le mot "texte" vient du latin "textus" qui signifie "chose tissée". Le verbe qui découle de ce mot est "texere" qui équivaut en

²⁵ Nous détaillons les indices présents dans les textes élaborés dans la partie « description inférentielle des textes » de notre cadre méthodologique. La question de la longueur des textes sera également détaillée dans la partie « procédures ».

français le verbe "tisser". Ainsi, comme un tissu, les mots sont tissés entre eux pour former des phrases. Celles-ci sont à leur tour tissées entre elles et forment des paragraphes qui constituent un texte. Cependant, la réussite de la texture textuelle est soumise à la prise en compte de sept conditions (De Beaugrande, 1980) : la cohésion, la cohérence, l'intentionnalité, l'acceptabilité, la situation, l'information et l'intertextualité. La non prise en compte de l'une de ces conditions affecte le texte tout entier.

La cohésion renvoie aux « *means whereby elements that are structurally unrelated to one another are linked together, through the dependence of one on the other for its interpretation* » (Halliday & Hasan, 1976 : 27). La cohérence se manifeste dans la progression des idées et détermine la relation entre les phrases. Autrement dit, la cohérence « *concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message [soit] clair* » (Alkhatib, 2012 : 47). La cohésion se manifeste au niveau local du texte (microstructure) alors que la cohérence intervient à son niveau global (la macrostructure). Tout texte est le produit d'une intention émanant d'un auteur, l'auteur du texte. Cette intentionnalité s'inscrit dans un cadre situationnel précis qui le rend accessible au lecteur. L'intertextualité quant à elle désigne la relation qui unit un texte à d'autres déjà existants. Par le biais de cette relation, un texte a la possibilité de s'opposer à un autre ou bien de le renforcer ou bien encore de nuancer des positions. Pour terminer, « *tout texte doit suivre le principe qui correspond à la règle de progression de l'information* » (Ibide : 50). Cette progression est différente selon le type de texte : descriptif, narratif, argumentatif, prescriptif, etc.

Selon De Beaugrande (1980), l'intérêt croissant des chercheurs pour ce thème a commencé réellement à partir de la première moitié du vingtième siècle et notamment dans les années 1930/40 avec Bühler (1934) et Hjelmslev (1943). Dans cette première période (les années 1930/40) le texte est étudié phrase par phrase. A partir des années 1960, le texte en tant que tel devient objet d'étude linguistique. Il est défini comme le produit de phrases constitutives (Harper, 1965). De Beaugrande (1980) précise que les chercheurs de ce courant adoptent l'idée selon laquelle la linguistique, c'est "au-delà de la phrase". Dans cette période des années 60, on remarque cependant que l'approche du texte se fait principalement par le biais de la grammaire.

C'est à partir des années 1970 que le texte en tant que concept linguistique devient véritablement objet d'étude. D'autre part, il n'est plus étudié seulement du point de vue linguistique mais aussi du point de vue social (Beaugrande, 1980). En effet, à partir de cette date, « *la linguistique ne saurait être réduite à l'analyse de catégories grammaticales, autrement dit*

de phrases et de mots. » (Devilla, 2007 : 260). Halliday et Hasan (1976) confirment ce positionnement. Ils définissent le texte comme un élément d'usage langagier et non pas grammatical. Ils précisent que « *a text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or sentence ; and is not defined by its size. A text is not something like a sentence but only bigger, it differs from a sentence in kind* » (1976 : 1-2).

Dans ce qui suit, nous présenterons quelques études traitant de la question du type du texte. Signalons dès à présent que la plupart de ces recherches portent sur la L1. Les études que nous allons présenter ici portent sur le type de texte ainsi la densité de mots inconnus dans le texte.

2.1.3.2.1. Le type de texte

Soulignons d'emblée que la notion de texte fait référence généralement à une autre notion, celle de "structure textuelle". Nous entendons par structure, la manière dont un texte est organisé (Saenz & Fuchs, 2002). Dans les recherches actuelles, il est communément admis que les types de textes les plus utilisés dans le domaine de l'enseignement sont de deux natures : narratif et informatif (Saenz & Fuchs, 2002). Les textes narratifs sont constitués sous forme d'une chaîne de séquences d'événements comprenant des personnages, des buts et sous-but, des motifs, un problème et une solution (Graesser, Golding & Long, 1991). Les textes informatifs quant à eux sont des matériaux consistant à communiquer des informations au lecteur et qui peuvent avoir la forme d'un article par exemple (Weaver & Kintsch, 1991).

Les chercheurs relèvent que les apprenants et notamment ceux qui sont parmi eux les plus experts, ont plus de facilités à comprendre un texte narratif qu'un texte informatif. En effet, le texte narratif implique davantage un travail inférentiel alors que le schéma précis est moins activé lors de la lecture d'un texte informatif (Giasson, 1990 ; Tabasso & Suh, 1993 ; Martin & Le Bouedec, 1998;). Cela pourrait être justifié également par les résultats obtenus par différentes recherches démontrant la difficulté des élèves à établir des macrostructures pour la compréhension d'un texte informatif comme comprendre l'idée générale et fournir un résumé (Brown & Day, 1983). Outre cet aspect, d'autres facteurs interviennent justifiant la difficulté de compréhension et notamment le manque d'intérêt et de motivation (Armbruster ; Anderson & Ostertag, 1987). L'étude de Saenz et Fuchs (2002) menée auprès des locuteurs natifs américains de niveau secondaire scolarisés dans une zone d'éducation prioritaire confirme ce point. Elle permet de

préciser que le manque d'intérêt des élèves avec un texte explique leur méconnaissance de beaucoup de mots de ce texte.

Les recherches étudiant l'effet des textes narratifs sur la production d'inférences abondent dans la littérature (Long, Golding & Graesser, 1992 ; Noordman, Vonk, 1992 ; Noordman, Vonk & Kempt, 1992 ; Singer, Andrusiak, Reisorf & Black, 1992; Long & Golding, 1993 ; Suh & Trabasso, 1993 ; Millis & Graesser, 1994). Cependant, celles portant sur les textes descriptifs trouvent peu de place (Millis & Graesser ; 1994 ; Baretta, Linderholm & van den Broek, 2002 ; Tomitch, MacNair, Lim & Waldie, 2009). Soulignons que l'ensemble de ces études traitent de la question des inférences en général et non celle de l'inférence lexicale. Pour cela, nous faisons le choix de nous rendre compte uniquement de l'étude de Baretta et ses collègues (2009).

Dans une étude de psychologie clinique, Baretta, Tomitch, MacNair, Lim et Waldie (2009) examinent auprès de locuteurs natifs anglais si les textes narratifs et informatifs influencent le processus de production d'inférence. Aucun des sujets choisis ne présente de troubles d'apprentissage. Par ailleurs, il est précisé qu'ils sont tous droitiers. Au cours de sessions individuelles, les participants reçoivent deux blocs de paragraphes : trente paragraphes narratifs et trente paragraphes informatifs. Chaque bloc contient quinze paragraphes susceptibles de susciter des inférences dites de transition et quinze autres dont la conclusion n'est pas adaptée. Chaque paragraphe contient quatre phrases. Après lecture, les sujets doivent déterminer si la dernière phrase du paragraphe est une conclusion appropriée ou non. Le processus d'inférences est étudié en utilisant l'électroencéphalographie (EEG). L'analyse des données porte sur le composant N400 et sur la précision des réponses comportementales. Les résultats indiquent que les paragraphes informatifs sont plus exigeants que ceux narratifs en termes de traitement sémantique. Ils génèrent également plus d'inférences. Ces résultats sont en contradiction avec ceux de l'étude de George et ses collègues (1997, cités par les chercheurs) puisque ceux-ci montrent que les textes narratifs génèrent davantage d'inférences que les textes informatifs.

Rappelons cependant aussi que la plupart des autres recherches, qui ont été évoquées en début de cette partie mais que nous n'avons pas développées étant donné qu'elles ne portent pas sur les inférences lexicales indiquent pour leur part que les textes narratifs sont plus faciles à traiter par les apprenants. En effet, un texte narratif de par sa structure sous la forme d'une chaîne de séquences, permet plus facilement à l'apprenant de

construire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Nous avons pris en compte ces considérations lors de la constitution de nos propres textes²⁶.

Dans ce qui suit, nous nous proposons d'étudier l'effet du nombre de mots inconnus sur la génération des inférences lexicales ainsi que sur la mémorisation des mots dont le sens a été déduit.

2.1.3.2.2. Densité de mots inconnus dans le texte

La relation entre la densité de mots inconnus dans le texte et la compréhension de ce texte en L1 et L2 a été étudiée par de nombreux chercheurs (Holley, 1973; Liu & Nation, 1985; Hirsh & Nation, 1992; Carver, 1994; Hu & Nation, 2000; Keshavarz & Mohammadi, 2009; Chegeni & Tabatabaei, 2014; Sheikholeslami & Oroji, 2017). Le nombre de mots inconnus s'avère être un obstacle important à la production des inférences en général. Lorsque leur nombre dépasse un seuil limite, le lecteur se trouve en difficulté d'interpréter le message véhiculé par le texte, c'est-à-dire la compréhension ne sera pas atteinte. En ce sens, Nagy (1988 : 1) précise que « *vocabulary knowledge is fundamental to reading comprehension; one cannot understand text without knowing what most of the words mean* ». Dans ce qui suit, nous présentons quelques études qui pourraient nous permettre de déterminer combien de mots inconnus un texte peut contenir pour qu'il soit compris par les élèves. En fonction de cette présentation, nous déterminons dans le cadre de notre expérimentation combien de mots nous allons travailler à partir de chaque texte.

Holley (1973) examine cet obstacle auprès d'un public d'élèves apprenant l'allemand en tant que langue étrangère. Sept versions d'un même texte composé de 750 mots chacun ont été préparées et soumises aux apprenants. Chaque version de ce texte comprend un certain nombre de mots inconnus allant d'un mot inconnu tous les 150 mots (soit 99,3% de mots connus) à un mot inconnu sur 15 (93,3% de mots connus). Les sujets ont entre 30 et 40 minutes pour lire le texte et étudier les mots. Cela représente un taux de lecture d'environ vingt mots par minute, ce qui est très lent. Les significations des mots inconnus sont fournies dans un glossaire qui accompagne le texte. L'étude n'a pas pour objectif de vérifier si les élèves parviennent ou non à déduire le sens des mots inconnus à travers le

²⁶ Nous faisons la distinction entre les textes informatifs et narratifs dans la partie « description générale du texte » dans notre cadre méthodologique. Nous précisons également la notion du schéma (formel et de contenu) vu son importance dans l'organisation des informations textuelles et la compréhension des textes.

contexte mais plutôt de mesurer le taux de mots appris. Les résultats montrent que plus l'apprenant connaît de mots dans un texte, plus son apprentissage du vocabulaire augmente. Selon Holley, le temps consacré à la lecture est l'un des facteurs qui a contribué à de tels résultats. Holley ne trouve aucune différence significative entre les densités de mots inconnus pour la compréhension.

Carver (1994) examine, avec des locuteurs natifs de niveau scolaire et universitaire, la relation entre la difficulté du texte et le nombre de mots inconnus. Les résultats de cette étude montrent que lorsque le matériel présenté aux apprenants est relativement facile, alors près de 0% des mots seront inconnus. Il constate également qu'à 2% des mots inconnus, le matériel est relativement difficile pour les apprenants. Cependant, les résultats indiquent que lorsque le niveau de difficulté du matériel est approximativement égal au niveau d'aptitude du lecteur, alors environ 1% des mots seront inconnus. Carver (1994) conclut que même avec un texte comprenant 98% de mots connus, la compréhension peut rester altérée.

Hu et Nation (2000) étudient cette même problématique auprès d'étudiants non-anglophones. Quatre textes sont présentés comportant des niveaux différents de mots connus : 80%, 90%, 95% et 100%. Pour s'assurer que les apprenants ne connaissent pas la signification des mots inconnus, les chercheurs ont fait le choix de non-mots. Les résultats montrent que dans le texte comportant 80% de mots connus (soit 20 non-mots sur 100), la compréhension n'est pas adéquate. Une compréhension partielle est atteinte avec un texte comportant 90% de mots familiers. Quelques apprenants ont acquis une compréhension appropriée avec le texte comportant 95% de mots connus (soit 1 mot inconnu sur 20) mais ils restent une petite minorité. Enfin, avec le texte comportant 100% de mots connus, la plupart ont acquis une compréhension adaptée. En conclusion, un pourcentage de 98% de mots connus (soit 1 mot inconnu sur 50) est nécessaire pour la plupart des apprenants pour acquérir la compréhension adéquate d'un texte donné. Plus la densité de mots connus augmente, plus la compréhension est assurée. Nous trouvons des résultats similaires chez Liu et Nation (1985) et plus récemment chez Keshavarz et Mohammadi (2009) et Sheikholeslami et Oroji (2017).

Concernant le nombre de mots inconnus que nous souhaitons travailler avec les élèves, nous avons pris en compte la suggestion contenue dans l'étude de Hu et Nassaji (2012) à

savoir un mot-cible tous les vingt mots, soit trois mots-cibles par texte proposé²⁷. Nous nous proposons de nous intéresser à présent aux facteurs qui relèvent du lecteur. Nous allons voir son influence sur la génération des inférences lexicales et sur la mémorisation du lexique.

2.1.3.3. Le lecteur

Dans le modèle de compréhension traditionnel²⁸, on trouve majoritairement deux variables qui sont le lecteur et le texte (Giasson, 1990). Dans ce modèle-là, le lecteur occupe une place extérieure et le sens est considéré comme contenu dans le texte. Le rôle du lecteur est de relever les indices qui lui permettent de s'approcher du sens dont le texte est le seul dépositaire. Autrement dit, le sens est déjà construit dans le texte par l'auteur et son décodage ne nécessite pas l'intervention du lecteur qui devient à son tour un simple récepteur de cette signification construite.

Depuis les années 80, les chercheurs renoncent au modèle traditionnel en faveur d'un autre dit interactif. Celui-ci englobe trois variables à savoir le texte, le lecteur et le contexte. Selon Giasson (1990), le lecteur constitue la variable la plus importante et la plus complexe du modèle de compréhension. C'est à lui que revient la compréhension du texte par la mise en place d'un certain nombre de structures cognitives et affectives ainsi que de processus qui diffèrent en fonction de la tâche à accomplir (Giasson, 1990). Les structures cognitives font référence aux connaissances du lecteur sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) ainsi qu'aux connaissances qu'il possède de son environnement. Les structures affectives concernent l'attitude du lecteur lorsqu'il est face à un texte à lire. Les études que nous présenterons dans ce qui suit concernent « la connaissance préalable du sujet », « la langue maternelle » et « les différences individuelles ».

²⁷ Nous prenons en compte le temps mis à notre disposition pour chaque cours. Pour cela, nous expérimentons dans une étude pilote si nous avons la possibilité de travailler trois mots-cibles par cours d'une heure. Cette étude et les résultats obtenus seront détaillés dans la partie « procédure » de notre cadre méthodologique.

²⁸ Nous avons évoqué la différence entre les modèles traditionnels et ceux interactifs dans l'introduction. Nous avons précisé que les modèles interactifs ont abrogé les modèles dits traditionnels. Pour plus de détails, nous renvoyons notre lecteur aux travaux d'Irwin (1986), de Giasson (1990/2014) et de Cicurel (1991).

2.1.3.3.1. Connaissance préalable du sujet (Topic familiarity) :

La familiarité du sujet ou appelé en anglais "Topic familiarity" fait référence aux connaissances de base qu'un lecteur possède pour la compréhension d'un texte (Pulido, 2004, 2007). Ces connaissances peuvent être de nature culturelle (Pulido, 2003, 2004) ou linguistique (Haastrup, 1989 ; Mondria & Wit De Boer, 1991 ; Chern, 1993; Haynes & Baker, 1993 ; Chen & Donin, 1997; Paribakht & Wesche, 1999). La plupart des recherches soulignent l'importance de ces connaissances sur la compréhension du contexte et précisent qu'elles « *contribute to the efficiency of attentional allocation during reading, enabling richer analyses and textual interpretations, and, in turn, superior memory performance.* » (Pulido, 2004 : 21). Pour comprendre l'effet de ce facteur sur la production des inférences lexicales, nous présenterons dans ce qui suit quelques recherches menées sur les connaissances de base linguistiques et culturelles.

Dans son étude réalisée auprès de deux groupes d'origine linguistique différente (hispanophones/arabophones), Carell (1987) examine l'effet des schémas de contenu et des schémas formels sur la compréhension du texte²⁹. Pour chacun des deux groupes, deux textes sont présentés : l'un avec un contenu culturellement familier, l'autre avec un contenu culturellement peu familier. Dans chacun de ces groupes, la moitié des participants lisent le texte dans un format rhétorique familier et bien organisé tandis que l'autre moitié le lit dans un format rhétorique inconnu et altéré. Les résultats montrent que les sujets qui ont reçu des textes avec un contenu familier et une forme rhétorique familière ont surpassé au niveau de la compréhension ceux qui ont reçu des textes avec un contenu peu familier et une forme rhétorique inconnue. Carell (1987) conclut que les schémas de contenu affectent davantage la compréhension de la lecture que les schémas formels.

Dans la même lignée, Pulido (2004) examine auprès d'étudiants espagnols de niveau avancé l'impact des connaissances de base culturelles sur l'acquisition du vocabulaire. Les sujets apprenant l'anglais en tant que L2 reçoivent quatre courts récits décrivant des scénarios qui leur sont culturellement familiers et d'autres moins familiers d'un point de vue culturel. Chaque récit contient cinq non-mots qui représentent des concepts fréquemment associés aux scénarios. Les résultats révèlent un effet positif des scénarios

²⁹ Pour plus de détails, le schéma du contenu fait référence aux connaissances cognitives qu'un lecteur utilise pour traiter un texte, le schéma formel renvoie aux structures du texte. Nous précisons que dans le cadre méthodologique, le terme « schéma formel » sera désigné par « grammaire du récit » et le terme « schéma du contenu » par « schéma du récit ».

culturellement familiers sur le développement des compétences lexicales et fournissent également un soutien théorique quant au rôle facilitateur des connaissances de base dans la construction des représentations mentales. De même, ces données analysées confortent des recherches antérieures selon lesquelles l'inférence et la possibilité d'un éventuel développement lexical sont altérées lorsque les apprenants ne connaissent pas les mots dans le contexte environnant (Na & Nation, 1985; Schouten-van Parreren, 1989 ; Haynes & Baker, 1993; Lee & Wolf, 1997).

Pulido (2003) mène une étude auprès d'un groupe de quatre-vingt-dix-neuf adultes apprenant l'espagnol en tant que L2. Ces apprenants d'origine différente et ayant l'anglais comme L1 se répartissent en trois niveaux différents : débutants (43), intermédiaires (39) et avancés (17). L'objet de cette étude est d'examiner l'impact de deux facteurs sur l'acquisition du vocabulaire en L2 : la maîtrise de la lecture en L2, la familiarité du sujet. Les apprenants lisent quatre textes : deux familiers, deux moins familiers. Trente-deux mots-cibles représentant des concepts fréquemment associés aux scénarios de l'histoire, ont été choisis. Chaque histoire contient donc huit mot-cibles. Il s'agit des non-mots. Les apprenants ont pour tâche de déterminer comment ils procèdent pour reconnaître le sens de ces non-mots. La maîtrise de la lecture en L2 a été mesurée par le biais de version espagnole "Adulte Basic Learning Examination (ABLE, Karlsen & Gardner, 1990). Un questionnaire testant la familiarité des apprenants au sujet a été mis en place également. Deux mesures évaluant le gain de vocabulaire incident et la mémorisation des mots-cibles ont été administrés et ce à deux intervalles de temps distincts (2 et 28 jours après la lecture des histoires). Deux formes de tests ont été créés pour ce fait : *translation production* et *translation recognition*. Dans le premier test, les apprenants ont été invités à fournir une traduction, une définition ou une explication des non-mots dans leur L1 qui est l'anglais. Dans la seconde mesure, ils ont répondu à un test à choix-multiple. Il comprend quatre traductions possibles en anglais et une cinquième option « je ne sais pas ». Parmi les quatre options de traduction en anglais figurait la traduction correcte du mot-cible. Les options à choix-multiples ont été faites afin de souligner les différences sémantiques et non syntaxique. Les résultats démontrent que les sujets plus familiers améliorent considérablement la compréhension en lecture et que la mémorisation des mots inconnus diffère en fonction de la familiarité de chaque texte. Cependant, Pulido note que la rétention des items lexicaux reste superficielle : elle disparaît relativement vite. En d'autres termes, le fait de déduire le sens de mots inconnus ne garantit pas leur mise en

mémoire de l'élève. On note des résultats similaires chez Pulido (2007) et, Biria et Bahadoran-Baghbaderani (2015).

Rouhi et Asghari (2011) examinent l'effet de la familiarité du sujet sur la compréhension et les inférences lexicales auprès de soixante-quatre étudiants azéris répartis en quatre groupes : un groupe avec un sujet familier ainsi que des activités de pré-lecture (16 étudiants)/ un groupe avec un sujet familier et moins d'activités de pré-lecture (16 étudiants)/ un groupe avec sujet moins familier et plus d'activités de pré-lecture (16 étudiants)/ un groupe avec un sujet moins familier et moins d'activités de pré-lecture (16 étudiants). Les activités de pré-lecture consistent en la prévisualisation et pré-interrogation. Dans la prévisualisation, les apprenants reçoivent quelques informations sur le texte avant sa lecture. Dans la pré-interrogation, ils reçoivent une série de questions écrites et le résumé oral d'une phrase du texte. Les deux tests effectués sur la compréhension et les inférences lexicales révèlent un effet positif de la familiarité du sujet sur la compréhension et les inférences lexicales. Cependant, les activités de pré-lecture proposées n'ont d'impact ni sur la compréhension en lecture ni sur la production d'inférences lexicales. Les chercheurs concluent que « *providing readers with pre-reading activities on an unfamiliar topic could barely make up for the lack of topic familiarity in either reading comprehension or lexical inferencing.* » (Rouhi & Asghari, 2011 : 27).

Il ressort de l'ensemble de ces recherches que la familiarité du contenu peut avoir un effet positif sur la capacité à faire des inférences lexicales (Mondria & Wit-de Bower, 1991 ; Haastrup, 1991 ; Lee & Wolf, 1997; Pulido, 2007). Autrement dit, la variation du niveau de familiarité des sujets peut contaminer les suppositions mises à l'œuvre par les apprenants pour la déduction de sens des mots inconnus. De son côté, Haastrup (1991) suggère un niveau seuil de connaissances déclaratives³⁰ qu'un lecteur doit posséder pour activer ses mécanismes d'inférences. Plus ses connaissances sont élevées, plus le traitement textuel est riche.

Cependant, il est à noter que la majorité des recherches actuelles portent plus d'attention à l'effet des connaissances de base sur la compréhension alors que son impact sur la mémorisation du lexique déduit est moins exploré. A titre d'exemple, les études effectuées par Pulido (2003, 2004, 2007), citées ci-dessus, font valoir que la familiarité du sujet et les inférences lexicales ne permettent pas une mémorisation à long terme des

³⁰ Nous parlons de ce terme dans la section (2.2.3. Livret de pratique) qui se trouve dans le chapitre IV (cadre méthodologique).

mots déduits. De même, la mémorisation du sens des mots inconnus est liée à la notion de l'effort mental : plus le mot est facilement déduit, la mémorisation de son sens est moins assurée (Hulstijn, 1992; Pulido, 2003 ; 2007 ; Nassaji, 2006).

Les connaissances préalables du sujet et leur impact sur le traitement du texte sont le thème principal des recherches que nous venons d'examiner. Elles permettent quelques constatations/conclusion : elles montrent qu'il y a un lien entre le degré de familiarité du sujet et le thème du texte proposé et la production inférentielle ainsi que la mémorisation lexicale. En d'autres termes, les inférences et la compréhension sont favorisées du moment que le texte lui-même rappelle au sujet des éléments de sa propre mémoire encyclopédique ainsi que de son propre vécu. L'élément important ici est donc celui d'une certaine « proximité » entre l'apprenant et le texte. Nous avons pris en compte ces remarques de même que celles relatives au schéma du contenu puisque nous avons respecté un schéma formel pour la constitution de nos textes³¹³².

Enfin, les recherches concluent sur la relation plutôt négative qui s'établit entre mémorisation et facilité d'accès à la déduction du sens de mots inconnus. Les recherches avancent des propositions de remédiation pour pallier ce problème qui peut être formulé aussi de cette autre façon : plus la tâche est difficile, plus la mémorisation est assurée, ce qui renvoie par conséquent à la notion d'effort mental (Hulstijn, 1992; Pulido, 2003 ; 2007; Nassaji, 2006).

2.1.3.3.2. La langue maternelle :

De nombreuses études sont menées et publiées concernant les inférences lexicales en L2. Par contre, comme l'indiquent Paribakht et Tréville (2007), le rôle de la L1 sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 est moins voire très peu évoqué. Citons cependant les études de Chikamatsu (1996) ; Ghahremani-Ghajar et Masny (1999) ; Gholamian et Geva (1999); Koda, Takahashi et Fender (1998) concernant la diversité des graphies, Hancin-Bhatt et Nagy (1994) ; Tréville (1996) concernant la parenté entre L1 et L2 et la reconnaissance des congénères, ou encore Nagy, McClure et Mir (1997) sur les effets de la syntaxe de L1 sur les inférences lexicales en L2 ainsi que Paribakht (2005) ; Paribakht et Tréville (2007) sur l'effet de la lexicalisation sur les inférences lexicales. Bien que

³¹ Rappelons que le schéma du contenu fait référence aux connaissances cognitives qu'un lecteur utilise pour traiter un texte, et que le schéma formel renvoie aux structures du texte.

³² Dans la constitution de notre protocole expérimental, le schéma de contenu sera pris en compte. Nous en parlons dans les sections 2.2.1.1. Description générale des textes et 2.2.2. Protocole expérimental.

certaines de ces études n'abordent pas à proprement parler la question des inférences lexicales, nous estimons que les éléments étudiés dans ces recherches participent cependant, directement ou indirectement à la génération des inférences lexicales et à la mémorisation du lexique. Dans ce qui suit, quelques-unes de ces études seront présentées plus en détail. Concrètement, parcourir quelques-unes de ces études va nous permettre d'examiner le rôle de la L1 dans la reconnaissance des mots inconnus. De même, nous cherchons à vérifier, par le biais de ces recherches, si la L1 joue un rôle dans la mémorisation des mots en L2.

Nagy, Garcia, Durgunoglu et Hancin-Bhatt (1993) examinent l'effet de mots apparentés sur la reconnaissance et la compréhension en L2. Soixante-quatre élèves espagnols de niveau élémentaire apprenant l'anglais sont exposés à quatre textes anglais mais contenant aussi des mots apparentés avec leur L1 (comme par exemple : transformar). Un test à choix-multiple permet de relever les résultats suivants : la relation entre la connaissance du vocabulaire en espagnol et la compréhension de la lecture en anglais semble être dépendante de la capacité des élèves à reconnaître les mots anglais comme mots apparentés.

Dans leur étude, Dressler, Carlo, Snow, August et White (2011) testent les processus dans lesquels s'engagent les sujets pour déduire le sens des mots inconnus en anglais. Cette étude est menée auprès de douze étudiants dont huit locuteurs bilingues (anglais L1/espagnole L2) et quatre anglophones monolingues. Ce dernier groupe est inclus à cette étude à des fins de comparaison. Six courts textes dont chacun contient six mots inconnus apparentés à des mots espagnols sont présentés aux étudiants. L'analyse des protocoles de réflexion à voix-haute montre que les mots apparentés sont une source de connaissance qui permet aux apprenants de déduire le sens des mots inconnus. De même, la phonologie, la morphologie et l'orthographe jouent un rôle dans la reconnaissance de ces mots. Selon les chercheurs, les étudiants se réfèrent régulièrement aux similitudes sonores pour prononcer les mots anglais apparentés comme ils le font avec leur propre langue maternelle, l'espagnol. Cela « *indicates that sound is a source of information they use in making the cognate connection.* » (Dressler, Carlo, Snow, August & White, 2011 : 254). Tréville (1996) obtient des résultats similaires concernant le rôle des mots apparentés dans la production des inférences lexicales. Cependant, l'étude de Fraser décrite dans la section précédente de ce chapitre (2.1.1. stratégies employées par les élèves lors de la déduction du sens de mots inconnus) aboutisse à des résultats

contradictoires. Présument qu'une certaine similarité (phonologique ou orthographique) entre des mots inconnus et des mots connus en L1 ou en L2 favorise le travail inférentiel et la compréhension, ces recherches montrent en réalité des résultats contrastés qui de ce fait ne permettent pas de confirmer l'hypothèse posée.

En ce qui concerne les connaissances syntaxiques, Nagy, McClure et Mir (1997) examinent l'impact du transfert syntaxique sur les inférences lexicales auprès d'un public de locuteurs espagnols bilingues. Les résultats s'inscrivent dans la continuité de recherches antérieures. Ils mettent en évidence le rôle de la syntaxe en L1 ainsi que son impact sur la réalisation des inférences lexicales en L2. Nagy et ses collègues (1997 : 431) confirment cette observation : « *language syntactic knowledge influences guesses about the meanings of unfamiliar words in a second language context. This effect is found among bilinguals who have experienced a variety of amounts and types of exposure to English.* ».

Paribakht (2005) examine l'effet de la lexicalisation sur les inférences lexicales auprès d'un public de locuteurs perses. La lexicalisation consiste en deux ensembles de mots : les mots lexicalisés qui font référence à l'existence en L1 d'unités lexicales correspondant à des mots-cibles en L2, et les mots non lexicalisés qui renvoient aux mots qui n'ont aucun équivalent en termes d'unités lexicales en L1. Les résultats montrent que les étudiants génèrent plus d'inférences lexicales sur le sens des mots non lexicalisés mais réussissent mieux à deviner le sens des mots lexicalisés. Paribakht (2005) conclut que les mots en L2 non lexicalisés en L1 peuvent constituer un obstacle important à la compréhension du texte et à la déduction du sens des mots inconnus.

Paribakht et Tréville (2007) comparent les processus d'inférences lexicales mis à l'œuvre par deux groupes d'apprenants d'origine linguistique différente : l'un francophone (20 étudiants), l'autre persan (20 étudiants). Les participants doivent lire des textes anglais comportant des mots inconnus (25 mots lexicalisés en L1 et 25 mots non lexicalisés). Les résultats interprétés à la lumière des caractéristiques de la langue d'origine des participants et du contexte d'apprentissage en L2, révèlent que l'ensemble des participants a produit des inférences lexicales. Cependant, le groupe francophone a produit davantage d'inférences adéquates. Selon les chercheurs, le contexte d'apprentissage de la L2 et notamment le réseau de référents socioculturels justifient ce résultat. En effet, le groupe francophone est plus familier des thèmes abordés.

Les résultats de ces différentes études mettent en évidence le rôle de la parenté interlinguale. Ils nous « *permettent de mieux comprendre les problèmes spécifiques auxquels se*

beurtent les membres de certains groupes linguistiques lorsqu'ils ont à comprendre et à interpréter des textes de L2 et à développer leur vocabulaire. » (Paribakht & Tréville, 2007 : 419). La parenté interlinguale intervient comme une facilitation pour la compréhension en L2.

Rappelons que *« malgré les nombreuses études publiées sur l'inférence lexicale en L2, on remarque, cependant, que peu de place a été consacrée au rôle de la langue d'origine (L1) du lecteur dans ce processus. Ainsi, certaines questions demeurent-elles sans réponse claire, celles, notamment, portant sur la façon dont la L1 affecte le choix que le lecteur fait parmi les diverses sources de connaissance véhiculées par le texte en L2, ou sur la façon dont la L1 contribue au succès des efforts de découverte du sens des mots inconnus et à la rétention des mots ainsi découverts. »* (Paribakht & Tréville, 2007 : 400).

Notons de même que les procédés déployés lors de la lecture en L1 sont le plus souvent menés de façon inconsciente ou autrement dit automatisés. Ces procédés ne sont pas activés lors de l'exécution d'une même tâche en L2 (Carell, 1983). Cette constatation est partiellement confirmée par l'étude rapportée de Carell (1983) au sein de laquelle deux groupes d'apprenants de deux niveaux différents, l'un élémentaire, l'autre avancé, n'ont pas obtenu les mêmes résultats. Les apprenants de niveau élémentaire ne sont pas enclins à transférer leurs stratégies de lecture de L1 à L2 tandis que ceux de niveau plus avancé recourent davantage aux indices contextuels et situationnels et à leur propre connaissance du sujet traité. La chercheuse indique qu'une instruction explicite devrait être mise en place pour accélérer le processus du transfert de la L1 vers la L2.

Les données fournies par les différentes recherches évoquées tout au long du premier chapitre confirment le rôle des L1 comme appui précieux dans l'apprentissage d'une L2. Une L1 joue notamment un rôle facilitateur pour la génération d'inférences lexicales. Dans les deux derniers chapitres, nous analyserons ce rôle des L1 lors de l'interprétation de nos propres données. Cela nous sera également l'occasion d'examiner l'hypothèse de Fraser (1999) concernant l'éventuelle similarité phonologique et orthographique entre deux langues et son incidence possible sur la réussite inférentielle.

2.2.3.3.3. Les différences individuelles

Il y a eu peu de tentatives pour examiner l'impact des différences individuelles sur la production des inférences lexicales et la rétention de mots nouveaux. On peut regrouper ces recherches sous deux angles : les différences individuelles sont examinées d'un point de vue cognitif (Alavi & Kaivanpanah, 2009), ou bien en tentant de définir des profils de

lecteurs (Levine & Reves, 1998 ; Cain, Lemmon & Oakhill, 2004). Dans ce qui suit, nous présentons ces recherches. Nous allons examiner dans quelle mesure les différences individuelles exercent un effet sur la réalisation des inférences lexicales et la mémorisation du lexique.

Alavi et Kaivanpanah (2009) examinent le rôle de la maîtrise d'une L2 et les différents styles cognitifs sur la capacité des apprenants à déduire le sens de mots inconnus. Cent douze apprenants iraniens âgés de 18 à 40 ans participent à cette étude et sont répartis en deux groupes : des sujets dépendants du champ (Field Dépendents), des sujets indépendants (Field Independents). Deux textes font objet d'étude : l'un court, l'autre plus long. Les participants doivent souligner les mots qu'ils ne connaissent pas puis ils doivent fournir un synonyme, antonyme, traduction et expliquer chacun de ces mots. Le modèle GEFT (Group Embedded Figures Test) a été adopté pour cette étude. Ce modèle est conçu plus précisément comme un outil pour explorer la capacité analytique, le comportement social, le concept de corps, le mécanisme de défense préféré ainsi que le style de résolution des problèmes des apprenants. Les résultats montrent que le groupe d'apprenants indépendants du champ localisent plus facilement les indices textuels pour la déduction des mots inconnus. Selon les chercheurs, cette performance supérieure du groupe des indépendants peut être associée à leur capacité de mémorisation. En ce sens, Daniels (1996, cités par les auteurs mêmes) précise que ce type d'apprenants (indépendants) récupère plus efficacement des éléments dans son mémoire sémantique. Les résultats de l'expérimentation menée avec le texte long permettent cette observation. En effet, la longueur du texte ne modifie pas la performance du groupe indépendant. Par contre, elle constitue une source de difficulté pour le groupe dépendant qui ne parvient pas à extraire des informations et à les stocker dans la mémoire à long terme. En d'autres termes, plus le texte est long, plus les liens entre les éléments pour le décodage des mots inconnus deviennent difficiles pour le groupe dépendant. Au vu de ces résultats, les chercheurs concluent que si la maîtrise de la langue influence les inférences lexicales, le style cognitif n'affecte celles-ci que lorsque le sujet est confronté à des textes longs.

Concernant les études relatives aux profils de lecteurs, celles-ci prennent en compte plus précisément la question de la performance des élèves (Mckeown, 1985 ; Van Daalen-Kapteijns, Elshout-Mohr & De Glopper, 2001 ; Cain, Lemmon & Oakhill, 2004 ; Alavi & Kaivanpanah, 2009 ; Sadeghi & Abdollahzadeh, 2012). Nous présenterons quelques-unes de ces recherches pour en dégager la portée sur les inférences lexicales.

Mckeown (1985) examine un modèle d'acquisition du sens de mots inconnus en L2 auprès de trente enfants répartis en deux groupes en fonction des scores obtenus à un test de vocabulaire : l'un performant, l'autre moins performant. Ce modèle est composé de plusieurs étapes allant de l'identification des mots inconnus à la déduction possible du sens de ces mots à partir notamment de suppositions émises. Dans le cas où le sens du mot à deviner n'est pas correct, les processus mis en œuvre sont à nouveau activés (émission d'hypothèses et de suppositions nouvelles). Enfin, les mots déduits devront être utilisés dans des contextes nouveaux. Les résultats obtenus mettent en évidence l'effet de la différence individuelle dans la déduction du sens des mots inconnus. En effet, il apparaît que chacun a sa façon de déduire ce sens de même que varie le taux d'acquisition du vocabulaire en fonction du profil de chacun des apprenants. Les lecteurs moins performants sont beaucoup moins efficaces pour déduire le sens des mots inconnus à travers le contexte. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Jenkins, Stemi et Wysocki (1984) selon lesquels les meilleurs lecteurs tirent plus profit du contexte que les lecteurs moins qualifiés.

Van Daalen-Kapteijs, Elshout-Mohr et De Glopper (2001) examinent la capacité d'élèves de 11 et 12 ans à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte. Chaque mot est présenté dans trois contextes différents. Les enfants sont répartis en deux groupes : huit élèves de niveau avancé et huit de niveau plus faible. Trois activités sont mises en œuvre : décontextualisation, tests cumulatifs et définition. Les élèves sont guidés individuellement à travers le processus de déduction du sens des mots-cibles et il leur est demandé de verbaliser leurs pensées à haute-voix. Les résultats montrent que les élèves qui possèdent un niveau de vocabulaire plus élevé que les autres réussissent mieux dans la déduction du sens des mots inconnus. Ces élèves-là parviennent plus facilement aussi à fournir une définition adéquate de ces mots. Cependant, cette étude montre que les élèves possédant un niveau inférieur au premier groupe sont tout de même en capacité d'effectuer des activités de dérivation de sens.

L'ensemble de ces études concernant les différences individuelles permettent de confirmer l'importance de cette donnée à savoir des différences inter-individuelles indéniables. Ces études font aussi le constat selon lequel les apprenants plus performants s'avèrent être les mieux à même pour apprendre des mots nouveaux et cela notamment à partir du contexte (Swanborn & De Glopper, 1999). Pour autant, les apprenants possédant un niveau de vocabulaire plus faible sont susceptibles de déduire le sens de

mots nouveaux (Schwanenflugel, Stahl & McFalls, 1997). Leur incapacité de déduire le sens de ces mots réside dans leur manque de connaissances stratégiques (Cain, Lemmon & Oakhill, 2004). En ce sens, Swanborn et De Glopper (1999 : 279) confirment la nécessité de connaissances stratégiques pour la dérivation du sens de mots inconnus. Partant de là, les chercheurs proposent de rendre transparents les processus d'apprentissage du vocabulaire par la mise en place d'un enseignement direct qui pourrait profiter notamment aux apprenants moins compétents (Fukkink & De Glopper, 1998 ; Cain, Lemmon & Oakhill, 2004).

Les recherches évoquées ci-dessus mettent en relief une des difficultés concernant la déduction du sens de mots inconnus : les élèves, et notamment ceux pour lesquels cette difficulté est la plus visible, manquent de compétences en termes de stratégies à mettre en œuvre dans ce temps de situations. Pour y remédier, les chercheurs proposent un type d'enseignement dit direct, démarche dans laquelle nous nous inscrivons nous-mêmes et que nous allons préciser dans le chapitre suivant.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE : inférences lexicales et rétention, entre variation de facteurs et manque de recherche.

Cette section s'intéressait plus particulièrement à l'étude des facteurs qui influencent la réussite des inférences lexicales et la mémorisation des mots déduits, facteurs que nous avons répartis en trois groupes (contexte, texte, lecteur).

Parmi les conclusions, nous avons relevé que les mots inconnus sont mieux déduits et appris lorsqu'ils sont présentés dans un contexte donné. A cette observation générale s'ajoutent quatre autres observations toutes aussi importantes : 1) la prise en compte de la L1 permet à l'apprenant de déduire le sens des mots inconnus tel le cas pour les mots apparentés ; 2) lorsque le contexte est familier aux apprenants, la déduction du sens des mots inconnus est facilitée ; 3) lorsque le nombre de mots inconnus n'est pas élevé dans le texte, l'apprenant parvient plus facilement à déduire son sens à travers le contexte ; 4) lorsque les apprenants déduisent correctement le sens d'un mot inconnu et ceci en produisant un effort mental, la mémorisation de ce mot déduit est plus assurée (Pulido, 2003 ; 2007). Hulstijn (1992 : 114) confirme ces observations : « *one could construct a 'mental effort hypothesis, which predicts that the retention of an inferred word meaning will be higher than the retention of a given word meaning* ».

D'autres recherches pointent des observations divergentes concernant l'enseignement à travers le contexte ainsi que l'effort mental (Mckeown, 1985 ; Hulstijn, 1992 ; Nassaji 2006 ; Pulido, 2007). Les remarques sont les suivantes : 1) le contexte n'est pas toujours garant de la déduction du sens du mot et ce parce qu'il ne possède pas toujours suffisamment d'indices ; 2) les apprenants parviennent parfois à déduire le sens de mots inconnus mais ils font aussi parfois une déduction erronée ; 3) les apprenants ayant un bon niveau de langue sont plus avantagés à réussir les inférences lexicales ; 4) les inférences lexicales ne permettent pas nécessairement la mise en mémoire des mots inférés ; 5) les apprenants ne savent pas toujours comment s'y prendre pour déduire le sens de mots inconnus.

A partir de là, les chercheurs proposent de mener un enseignement direct des stratégies inférentielles permettant ensuite aux apprenants de savoir s'y prendre pour déduire le sens de mots inconnus (Fukkink & De Glopper, 1998 ; Cain, Lemmon & Oakhill, 2004; Nassaji, 2006). De même, ils proposent des activités et des tâches dans le but de favoriser la mémorisation des mots et cela en sollicitant notamment un effort mental de la part de l'apprenant (Hulstijn, 1992).

SYNTHESE DU CHAPITRE II

Ce chapitre était consacré à la question centrale de notre projet de recherche qui est les inférences lexicales et les différents facteurs qui influencent sa production et sa mémorisation (du lexique déduit).

Après avoir résumé et synthétisé les différentes recherches, nous pouvons formuler quatre constats :

- Si beaucoup de recherches mettent en évidence la place centrale de l'inférence dans la compréhension du sens du texte, les recherches sur la compréhension du sens de mots à travers les inférences lexicales ne sont pas nombreuses. Cette question reste donc un point à explorer.
- Les trois facteurs identifiés (texte, contexte, lecteur) exercent un effet sur la génération des inférences lexicales et la mémorisation du lexique. Prendre en compte ces facteurs lors de l'enseignement du vocabulaire permettent nous semble-t-il de cerner davantage les besoins d'élèves. La constitution de nos activités prend en compte certains éléments identifiés.
- Même si elles existent, les inférences lexicales ne sont pas garantes d'une mémorisation des mots à long terme. Par contre, il semble qu'elles aient un rôle tout à fait facilitateur pour la compréhension.
- Les élèves ne savent pas comment s'y prendre pour déduire le sens de mots inconnus. La plupart des chercheurs suggèrent de ce fait un enseignement explicite des inférences lexicales.

C'est dans le vif de ces considérations que des propositions peuvent être envisagées. Nassaji (2006) propose de mener un enseignement direct des stratégies inférentielles. De même, les observations générales d'Auger (2010) faites auprès d'une population allophone de niveau scolaire soulignent la nécessité d'un soutien ainsi que d'outils d'apprentissage.

Comment le vocabulaire peut-il être stocké en mémoire à long terme ? comment le vocabulaire doit-il être enseigné ? Quelles sont les méthodes de déduction du sens proposées par les chercheurs ? de quelle façon le vocabulaire peut-il être évalué ? C'est à ces questions que nous allons à présent nous intéresser.

Chapitre III

1. Acquisition, enseignement et évaluation du vocabulaire

Il est convenu que pour se servir d'une langue donnée, l'individu a besoin nécessairement des connaissances lexicales étendues. Cependant, dans l'apprentissage des langues étrangères, la question du vocabulaire n'a commencé réellement à prendre sa place dans la didactique des langues qu'à partir des années 1980 grâce aux chercheurs nord-américains (Tréville, 1993). Deux tendances peuvent expliquer le manque d'attention quant au problème d'acquisition du vocabulaire en L2 : la prédominance de l'enseignement/apprentissage de la grammaire jusqu'aux années 1980 et la non-prise en compte d'une démarche didactique progressive dans l'enseignement du vocabulaire, c'est-à-dire que l'enseignement du vocabulaire à cette époque s'est résumé à des listes de mots (Tréville, 1993). Suite à l'avènement de l'approche communicative, le rôle du vocabulaire et son enseignement a été mis en avant. Les mots ne sont plus présentés à l'apprenant à travers des listes de mots mais sont désormais présentés en contexte. Celui-ci permet l'élaboration du sens et peut faciliter la mise en mémoire de ce sens.

Nous organisons l'étude de ce chapitre selon trois parties : Dans la première partie, nous nous intéressons plus particulièrement à l'étude de l'unité du lexique d'un point de vue psycholinguistique. D'abord, nous précisons la notion du lexique mental. Ensuite, nous présenterons les processus de son acquisition. Celles-ci peuvent s'effectuer par le biais de deux types d'apprentissage du vocabulaire : l'apprentissage incident et l'apprentissage intentionnel. Une fois ces deux types d'enseignement/apprentissage du vocabulaire détaillés, nous nous proposerons de répondre à la question suivante : les inférences lexicales s'inscrivent-elles dans une logique d'apprentissage du vocabulaire intentionnelle ou incidentielle ? Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

Dans la deuxième partie, nous passerons en revue les différentes méthodes de déduction du sens de mots inconnus. Nous examinons également si ces méthodes prennent en considération la question de la mémorisation du lexique. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie. Dans la dernière partie, nous présenterons les principales méthodes mises à l'œuvre pour l'évaluation des connaissances lexicales chez les apprenants. Une telle analyse nous permettra de nous positionner quant à la méthode que nous souhaiterons adopter pour notre collecte des données. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

1.1. Le vocabulaire du point de vue psycholinguistique

L'étude des processus relatifs au développement du vocabulaire fait apparaître notamment deux questions : Comment le lexique est-il organisé dans le cerveau ? Les unités lexicales sont-elles emmagasinées de façon indépendante ou entretiennent-elles une relation commune sous forme d'un réseau lexical ?

De nombreuses recherches ont tenté de déterminer les caractéristiques du lexique mental (ou "lexique interne", ou encore "lexique subjectif", ou encore "mémoire sémantique") quant à son mode d'organisation, à la nature des informations regroupées et à la façon dont un individu peut accéder à ces informations à partir d'un stimulus sensoriel (perception) ou cognitif (production). Etudier le lexique mental en tant que tel constitue notre point de départ.

1.1.1. Le lexique mental

Par lexique mental, on entend un ensemble de réseaux d'informations qu'un individu possède à propos des mots de sa langue. Ces réseaux sont organisés et regroupés en entrées correspondant à des unités lexicales. Ces réseaux d'informations, ou autrement dénommés système de connaissances, englobent toutes les dimensions relatives à ces unités lexicales : phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. La relation qu'entretiennent les unités lexicales entre elles est déterminée en fonction de ces dimensions. En d'autres termes, le lexique mental est constitué d'hypothèses lexicales contenant pour chacune d'entre elles des informations relatives à des représentations différentes : une information phonologique et orthographique désignant le signifiant, une information syntaxique et sémantique désignant le signifié.

Chaque énoncé contient des unités lexicales. Chacune d'entre elles est représentée par une entrée lexicale dans le cerveau. Ici, Boulton (1998) propose de faire la distinction entre unité et entrée lexicale : la première est un élément linguistique faisant référence à "un phénomène du langage" alors que la deuxième est une représentation mentale de l'unité lexicale renvoyant à "un phénomène cognitif". *« De cette manière [...], les unités connues du locuteur sont représentées dans l'esprit par un réseau d'entrées lexicales interconnectées »* (Boulton, 1998 : 34). Aitchison (1987) qualifie ce réseau d'entrées lexicales de "toiles

verbales" telle l'image de toiles d'araignées contenant plusieurs unités associées³³. Par exemple, l'unité lexicale "lune" peut être connectée à d'autres unités lexicales comme "soleil, nuit, lumière, étoiles, etc". La stimulation d'une unité lexicale déclenche donc le réseau qui lui est associé. Partant de là, on peut en déduire que le vrai intérêt de la notion d'unité lexicale est d'admettre des unités plus grandes que les mots.

Levelt (1989, cité par Bogaards, 1994) précise que les relations entre les unités lexicales qui constituent le lexique interne sont de deux ordres : les relations intrinsèques ou autrement nommées les relations catégorielles et les relations associatives. Le premier type de relations repose sur les différentes informations linguistiques que contient une unité lexicale et notamment ses hyperonymes, hyponymes et synonymes. Le deuxième type de relations se base sur les connaissances du monde de l'individu. Pynte et Noiszet (1983 : 167) confirment la place de ces connaissances dans la formation de la signification d'une unité lexicale : « *la signification d'un mot n'est pas toute entière contenue dans le lexique. Celle-ci serait attribuée au mot en fonction du contexte. Autrement dit, des éléments provenant du lexique [doivent] être combinés avec des éléments extérieurs du lexique* ».

Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que le lexique mental comprend deux types de connaissances (Bogaards, 1994 ; Verbraak, 2012 ; Hilton, 2019, etc.) : connaissances réceptives (et/ou passives) et celles productives (et/ou actives). Read (2000, cité par Jonsson, 2018) précise qu'un mot possède dans un premier temps un statut réceptif : l'apprenant peut reconnaître et comprendre le mot lorsqu'il le rencontre. Vient dans un second temps le statut productif : l'installation du mot dans la mémoire permet plus tard l'utilisation du mot à l'oral comme à l'écrit. Read (2000) précise que la taille du lexique réceptif est plus grande et qu'il est plus facile à acquérir, comparé au lexique productif. Par contre, il semble difficile de se prononcer sur la façon dont les mots ou les unités lexicales deviennent productives et ce à cause de la complexité relationnelle qu'entretiennent les deux types de connaissances entre elles (Jonsson, 2018).

La question de l'accès au lexique mental a été abordée par de nombreux chercheurs (Marslen-Wilson et Tylor, 1980 ; Aitchison, 1987 ; Bogaards, 1994, Boulton, 1998). La théorie des cohortes de Marslen-Wilson et Tylor (1980) explique davantage la relation entre la forme et le sens du mot ainsi que la façon dont des éléments ou propositions peuvent être éventuellement récupérés. Selon cette théorie, toute entrée lexicale dispose

³³ Cobweb theory a été élaborée par Aitchison (1987) en analysant les associations les plus fréquentes entre les mots et les lapsus les plus courants.

d'un détecteur permettant de recevoir et d'envoyer un signal intérieur ou extérieur au lexique mental. Le détecteur le plus fortement activé domine et diminue ou supprime les détecteurs moins pertinents. « *Dès qu'un seul détecteur reste actif, l'accès a lieu, et l'unité lexicale est récupérée* » (Boulton, 1998 : 48).

Existe-t-il une différence entre le lexique mental en L1 et celui en L2 ? Les résultats des différentes recherches confirment une différence fondamentale entre ces deux lexiques (Wolter, 2001). Meara (1984, cité par Wolter, 2001) trouve, à travers un test d'association de mots, qu'il existe une différence significative entre le lexique interne d'un locuteur natif et celui d'un apprenant en L2. Il conclut sur trois points : d'abord, le lexique interne d'un apprenant en L2 est moins stable qu'un lexique mental chez un natif ; ensuite, les connaissances phonologiques semblent jouer un rôle plus important pour les apprenants en L2 que chez les locuteurs natifs ; enfin, les liens sémantiques entre les unités lexicales dans la mémoire sémantique en L1 et L2 diffèrent de façon systématique. Les résultats de l'étude de Wolter (2001) corroborent ceux de Meara dans le sens où les connexions phonologiques entre les mots en L2 semblent être plus fortes que les connexions sémantiques. Cependant, « *this phenomenon tends to fade as greater understanding of individual words is gained, at which point the semantic connections, and in particular the syntagmatic links, become dominant* » (Wolter, 2001 : 66). En d'autres termes, plus le niveau de l'apprenant avance dans sa L2, plus les connexions sémantiques deviennent semblables à celles de la L1 (Boulton, 1998).

Concernant l'instabilité des unités lexicales en L2, Meara (1982 : 37) précise que celles-ci sont « *by definition relatively infrequent items in the learner's total word stock* ». Boulton (1998) indique également qu'il s'agit d'un effet tout à fait compréhensible du fait que de telles unités sont en plein développement lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Il précise que « *l'apprenant dispose de milliers d'heures de contact avec sa L1, il est par conséquent peu étonnant qu'il connaisse mieux les unités lexicales L1 bien intégrées dans son stock lexical, que des unités L2 qu'il a rencontrées comparativement très peu de fois* » (Ibid : 51).

Le développement du lexique mental renvoie également à la question des processus d'acquisition lexicale que nous allons étudier en suivant.

1.1.2. Processus d'acquisition lexicale

Les études sur la question de la mémorisation ne sont pas quelque chose de nouveau. La littérature sur la mémoire humaine nous renvoie au XIX^e siècle où Ebbinghaus (1885, cité par Bogaards, 1994) se propose d'examiner le fonctionnement des mécanismes permettant à l'individu d'intégrer et de récupérer des connaissances. Ebbinghaus a proposé aux apprenants des listes de syllabes sans aucun sens à apprendre par cœur et à réapprendre 24 heures plus tard. L'objectif était de mesurer le temps investi dans la première et dans la seconde tâche. A la suite de cette expérimentation, deux résultats intéressants ont été relevés : l'un relatif au rapport de causalité entre le nombre de répétitions d'une liste et le temps nécessaire pour son réapprentissage. Ici, Ebbinghaus trouve que plus une liste est répétée, mieux elle est retenue. L'autre concerne le niveau d'apprentissage des mots pour leur mémorisation. Ebbinghaus montre que plus on apprend de mots, plus on en retient. A ce propos, Ebbinghaus précise que le début de l'apprentissage coïncide avec la période où l'apprenant oublie le plus d'éléments appris (soit environ 65% d'oubli) tandis que cette courbe d'oubli tend à diminuer après un mois d'apprentissage (soit environ 30% d'oubli).

Bogaards (1994) souligne l'intérêt de ces résultats tout en mettant en cause leur validité et ce pour deux raisons : d'une part, les mots appris sont des mots hors contexte mais aussi des mots dénués de sens (syllabes). Or, pour Bogaards, ce que nous apprenons dans la vie de tous les jours sont des choses significatives et non dénuées de sens ce qui limite par conséquent la validité des résultats des expériences d'Ebbinghaus. D'autre part, les expériences d'Ebbinghaus sont basées sur un apprentissage intentionnel du vocabulaire. Il n'a donc pas pris en compte l'apprentissage incident du vocabulaire qui constitue pourtant une source importante pour l'acquisition de nouvelles connaissances³⁴.

Ce n'est qu'à partir des années 70 du siècle dernier que les chercheurs se sont intéressés davantage à l'étude de la mémorisation des connaissances apprises. Désormais, la mémoire n'est plus considérée comme un objet où des connaissances sont stockées par une simple répétition mais comme un ensemble de processus cognitifs mis en œuvre par l'individu. Dans ce sens, Grossmann et Calaque (2000 : 13) précisent que l'apprentissage du vocabulaire « *n'est pas un empilement de mots : c'est une mise en réseau, organisée et structurée, de connaissances et de savoirs* ». L'acquisition du vocabulaire s'effectue par la « *mise en place de*

³⁴Nous étudions dans la deuxième partie de ce chapitre ces deux notions (intentionnel/accidentel) et examinons la différence entre elles.

traces mémorielles et par le renforcement des liens qui les unissent » (Bogaards, 1994 : 144). C'est à la description de ces deux éléments (les traces mémorielles et les associations) que nous allons à présent nous intéresser.

1.1.2.1. Les traces mémorielles

Craik et Lockhart (1972) définissent deux niveaux de traitement de la mémoire : l'un superficiel, l'autre profond. Le premier type fait référence à un traitement de la forme des items lexicaux tandis que le deuxième implique une recherche du sens qui demande à l'apprenant davantage d'effort mental. Pour Bogaards (1994), le niveau de traitement est imposé par la nature de la tâche à exécuter. Par exemple, la mise en œuvre d'une tâche de répétition n'implique que des processus de traitement superficiel tandis que des tâches plus difficiles nécessitent la mise en place d'un niveau de traitement plus profond.

Jacoby, Craik et Begg (1979) se sont proposés d'examiner l'effet d'un traitement sémantique profond sur les traces mémorielles. A cette fin, une série de quatre études dont chacune comprend une tâche facile et une autre difficile a été proposée aux étudiants. Un test de reconnaissance a été administré lors ces quatre expériences pour vérifier la mémorisation. Nous décrivons ici, succinctement, la première et la dernière de ces expériences.

Dans la première expérience, une liste de 40 mots dont 20 mots correctement orthographiés et 20 mots non correctement orthographiés a été présentée à quatorze étudiants. La tâche facile consistait à copier les mots, la tâche difficile à corriger si nécessaire les mots mal orthographiés.

Dans la dernière expérience, un ensemble de 60 mots-cibles a été proposé à trente-six étudiants. Chaque mot (mot-cible) est écrit sur le recto d'une carte et deux autres sur le verso. La tâche consistait à lire le mot-cible puis à retourner la carte et à identifier lequel de ces deux mots est associé le plus étroitement avec le mot cible. Par exemple, pour le mot principal "eau", la décision s'avère difficile dans le cas où les deux autres mots proposés sont "lac" et "soif". Par contre, la décision est beaucoup plus facile dans le cas où les deux autres mots sont "lac" et "chaise" (un associé important et un mot sans rapport avec "eau").

Les résultats de cette série d'études mènent Jacoby et ses collègues à confirmer la conclusion selon laquelle, s'agissant du traitement sémantique, la probabilité de la

mémorisation va de pair avec la difficulté de la tâche. Boogard (1994 : 93) précise lui aussi que « *les tâches plus difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles* ».

Des recherches plus récentes examinant la relation entre les activités inférentielles et la mémorisation du lexique ont été menées (Mondria & Wit-de Boer, 1991 ; Ellis, 1994 ; Paribakht & Wesche, 1997 ; Fraser, 1999 ; Hulstijn, 2001 ; Schmidt, 2001 ; Nassaji, 2003 ; Bengelil & Paribakht, 2004 ; Pulido, 2004a ; 2004b ; 2007 ; Hu & Nassaji 2012 ; Nassaji & Hu, 2012 ; etc.). De telles recherches confirment elles aussi la conclusion des auteurs cités précédemment : la mémorisation des items lexicaux déduits est déterminée, au moins en partie par le degré d'implication dans la tâche. Ces recherches ont été décrites dans le chapitre précédent. Cependant, nous rappelons les résultats de quelques-unes d'entre elles.

Nassaji et Hu (2012) ont examiné, auprès d'onze étudiants de niveau avancé, les relations entre la facilité avec laquelle les apprenants déduisent le sens d'un mot à partir du contexte, les stratégies d'inférences qu'ils emploient et la rétention des mots appris. La facilité d'inférer le sens des mots inconnus a été négativement liée à la rétention, c'est-à-dire plus il est facile de déduire le sens de mots, plus il est difficile de le retenir. Les mots correctement inférés mais non retenus ont été associés à la stratégie *meaning-focused* utilisée toute seule. Quant aux mots retenus, ils sont associés à deux stratégies combinées : celle de *meaning-focused* et celle de *forme-focused*, stratégies nécessitant un traitement plus profond de l'information. En d'autres termes, la combinaison de ces deux stratégies a favorisé la mémorisation des mots déduits.

Dans leurs études, Bengelil et Paribakht (2004) ; Mondria et Wit-de Boer (1991) et Pulido (2007) constatent également que le contexte exerce un effet très faible sur la mémorisation du lexique déduit. Ils font valoir que les mots aisément déduits n'ont pas été dans leur majorité mis en mémoire à long terme et ce à cause de l'absence d'effort. De ce fait, sur le plan des traces mémorielles, l'inférence lexicale, en soi, ne permet pas un entreposage du mot dans la mémoire à long terme.

Il semble donc que la mémorisation du lexique n'est pas garantie du moment que la tâche est trop facilement accessible par les apprenants. Sa garantie nécessite ainsi une tâche relativement difficile et bien pensée, tâche exigeant de la part de l'apprenant la mise en place de processus complexes de va-et-vient dans le texte. Ces mécanismes vont permettre de laisser des traces mémorielles qui seront récupérables lors de la lecture et

notamment dans le cas où la situation exige leur intervention pour combler un éventuel manque de compréhension. Bogaards (1994) n'hésite pas à réaffirmer que *« plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise, plus elle a de chances d'être retrouvée, réutilisée, et, par ce fait même renforcée »*.

1.1.2.2. Les associations

Les associations d'informations et d'items lexicaux sont des processus cognitifs qui favorisent la mémorisation du lexique monolingue et bilingue. Ces associations qui sont importantes pour la mémorisation, sont, selon Bogaards (1994), divisées en deux sous parties : celles qui relèvent de la même classe de mots et appelées associations paradigmatiques (chien, chat) ainsi que celles qui renvoient à d'autres classes de mots et surnommées associations syntagmatiques (chat, ronronner). En d'autres termes, l'unité lexicale désigne une unité en relation avec d'autres unités co-existantes sur le plan syntagmatique ainsi qu'avec des unités semblables sur le plan paradigmatique. *« Chaque occurrence d'un mot se situant à la croisée de ces deux axes qui représentent pour l'un la combinaison lexicale et pour l'autre le choix lexical, se caractérise par un ensemble de traits particuliers »* (Martinez, 2000 : 2).

Pour Bogaards (1994), les associations élaborées autrement appelées par Aitchison (1987) toiles verbales sont *"une entreprise hautement individualisée"*, acquises graduellement et naturellement. Par acquisition naturelle, Bogaards entend bien évidemment le lexique monolingue. Cependant, les processus d'acquisition lexicale en L1 s'appliquent-ils à ceux de la L2 ? A cette interrogation, Bogaards répond par l'affirmative en indiquant que de tel processus en L2 ne présentent pas de différences fondamentales avec ceux en L1. Remarquons que de toute manière, sauf erreur de notre part, il n'existe aucune étude permettant de définir des processus spécifiques à la L2 ou qui montrent que ces processus sont différents.

Les résultats des recherches menées par Meara (1980, citée par Bogaards, 1994 : 148) nous invitent à rester prudent quant à des conclusions concernant les associations. Selon Meara, il n'est pas toujours facile de savoir la façon dont les apprenants de L2 développent leurs réseaux associatifs. Il stipule cependant que de telles associations *« tendent à être disparates et peu stéréotypées »* et qu'elles *« sont plus lentes, plus restreintes en nombre et peu stables »*. Cela disparaît au fur et à mesure que le niveau de l'apprenant avance (Fitzpatrick, 2009).

Le vocabulaire et la compréhension en lecture sont deux notions qui entretiennent entre elles une relation réciproque : plus le répertoire lexical de l'apprenant est développé, plus sa compréhension du texte est favorisée. Cette relation évoque donc la question de l'apprentissage du vocabulaire qui peut s'effectuer de deux manières : incidente ou intentionnelle. C'est à ces deux aspects que nous allons à présent nous intéresser en examinant l'influence de chacune vis-à-vis de la mémorisation du lexique. Nous précisons également dans quel type d'apprentissage s'inscrit notre thématique de recherche.

1.2. Enseignement indirect vs enseignement direct

Ces deux notions relatives à l'enseignement sont apparues à partir de la deuxième moitié du XX siècle et notamment à l'apogée de la psychologie comportementaliste américaine. Les deux termes conceptualisent l'apprentissage en termes de "stimulus-réponse" (Hulstijn, 2011). Notons aussi que l'appellation "enseignement indirect ou direct" désigne l'approche actuelle d'enseignement du vocabulaire et que l'on trouve également dans la littérature sous le terme d'explicite pour désigner l'enseignement direct. Ce terme est apparu pour la première fois dans les années 1960 dans les travaux d'Engleman et Becker où est proposé le programme DISTAR qui s'adresse à des enfants défavorisés (Giasson, 1990).

L'enseignement direct désigne un processus d'apprentissage conscient au cours duquel l'apprenant produit un certain nombre d'efforts dans le traitement des items lexicaux ainsi que pour leur mémorisation (Chodkiewicz, 2001). Ces unités lexicales peuvent être mémorisées soit en contexte, soit de manière isolée en apprenant des listes de mots ou en faisant par exemple des exercices de vocabulaire. L'enseignement indirect fait référence à la volonté de l'enseignant de travailler avec les apprenants des items lexicaux sans l'intention de les mémoriser, c'est-à-dire sans la mise en œuvre des opérations conscientes afin de parvenir à cette mémorisation (Ahmad, 2011 ; Mohebbi, 2013). Ici, les unités lexicales sont apprises grâce aux informations fournies par le contexte. Sur le plan méthodologique, Hulstijn (2011) distingue ces deux types d'enseignement de la façon suivante : lorsque les apprenants sont confrontés à l'enseignement indirect du vocabulaire, ils ne sont pas au courant du fait qu'ils sont soumis à une intervention expérimentale et ainsi ils ne sont pas informés non plus de/des post-test(s) à la fin de

cette intervention. A contrario, lorsque les apprenants suivent un type d'enseignement direct, ils sont informés de l'ensemble de l'expérimentation.

En termes de mémorisation des mots nouveaux, les opinions divergent et convergent quant à ces deux types d'enseignement. Nombreux sont les chercheurs qui soutiennent que l'enseignement du vocabulaire indirect est le principal moyen par lequel les apprenants acquièrent des éléments lexicaux nouveaux (Saragi, Nation & Meister, 1978 ; Nagy, Herman & Anderson, 1985 ; Nagy & Herman, 1987 ; Day, Omura & Hiramatsu, 1991 ; Hulstijn, 2003 ; Carlisle, 2007 ; Webb, 2008, etc.). Saragi, Nation et Meister (1978) montrent que suite à la lecture d'un roman, les apprenants parviennent à reconnaître le sens d'un moyen de 76% des 90 mots nouveaux testés bien que lors de cette tâche de lecture, ils n'ont pas eu recours à un dictionnaire et n'étaient pas non plus informés du post-test pour l'évaluation du vocabulaire. Les résultats ont indiqué que le nombre de rencontres nécessaires pour permettre à la plupart des apprenants de reconnaître et de récupérer le sens d'un mot est d'environ seize rencontres. Nous trouvons des résultats similaires dans les études de Rott (1999) ; Wesche et Paribakht (2000) ; Daskalovska (2011) ; Edmonds (2013) et Reynolds (2014) ; et où les chercheurs indiquent qu'une seule rencontre d'un mot inconnu n'est pas suffisante pour sa mise en mémoire de l'apprenant. Pour favoriser cette mise en mémoire, les chercheurs proposent d'exposer le mot travaillé dans des contextes et des activités de vocabulaire connexes. Rappelons que dans une partie traitée antérieurement (2.1.3.1.1. Richesse contextuelle), nous avons relevé l'existence d'une relation négative entre la mémorisation et la facilité de la tâche inférentielle. Ainsi, outre la proposition relative à la notion d'effort mental, nous pouvons identifier ici deux autres propositions de remédiation susceptibles de favoriser la compréhension : proposer des activités de vocabulaire et présenter le mot dans différents contextes.

Nagy, Herman et Anderson (1985) présentent des textes dont les mots nouveaux n'apparaissent qu'une seule fois. Les élèves doivent lire un texte informatif et/ou narratif d'environ 1000 mots pour chacun des textes. Dans un second temps, une tâche d'évaluation de vocabulaire leur est proposée consistant à compléter ces mêmes textes (textes à trous) avec quinze mots-cibles. Les résultats révèlent que les sujets ne possédant aucune connaissance à propos de ces mots avant l'expérimentation ont acquis une connaissance partielle alors que ceux qui en avaient une, même partielle, ont acquis des connaissances plus complètes de ces mots.

Plus tard, Nagy et Herman (1987) argumentent dans le sens où si un apprenant lit chaque jour pendant 25 minutes sur 200 jours, cet apprenant rencontrera un million de mots par an. Ce million de mots permet un gain de mots nouveaux évalués entre 15 et 30 milles. Les chercheurs considèrent que si un mot sur 20 est mémorisé, le répertoire lexical de l'apprenant intègre entre 750 et 1500 mots nouveaux. Ils estiment également que plus du temps est donné à la lecture, plus le gain du vocabulaire augmente chez l'enfant. Ils concluent que « *wide reading must be seen as the major avenue of large-scale, long-term vocabulary growth* » (1987 : 266).

Malgré les résultats positifs que nous venons d'exposer, l'enseignement indirect du vocabulaire n'est pas considéré comme une source fiable pour développer le réservoir lexical de l'apprenant en L2. « *It is argued that the presence of unfamiliar lexical items escape the learners' notice or learners believe that they know them when, as a matter of fact, they do not* » (Mohebbi, 2013 : 882). Maiguashca (1984, cité par Boogard, 1994 : 188) pense également que lors de la lecture, l'apprenant focalise son attention sur le contexte de telle sorte qu'il néglige « *la logique interne et la dynamique du lexique* ».

Cependant, Maiguashca ne s'oppose pas réellement à un enseignement indirect du vocabulaire. Il propose de sortir du cadre textuel en orientant l'attention de l'élève sur les relations que les mots entretiennent entre eux ou sur les aspects morphologiques. Cela n'entraîne pas de laisser de côté le contexte, qui demeure important pour déterminer les relations entre les mots, mais de telles orientations permettent de fournir des informations supplémentaires.

Pour étudier l'efficacité d'une telle affirmation, nous nous proposons de citer, à titre indicatif, une expérience où le fait de donner des informations supplémentaires est pris en compte. Dans leur étude, Goerss, Beck et McKeown (1994, cité par Kuhn & al., 1998 : 123) proposent un programme de formation consistant à donner aux étudiants des directives générales sur la façon de dériver des significations de mots à partir du contexte. À la suite de cette formation, les chercheurs constatent un développement des connaissances lexicales quant au groupe expérimental. Soulignons cependant que dans le cadre de cette étude, il n'y avait pas de groupe témoin avec lequel les résultats du groupe expérimental pouvaient être comparés.

De nombreux autres chercheurs proposent qu'un tel enseignement du vocabulaire doit préférablement être conduit de façon directe tout en ne négligeant pas le rôle de l'acquisition du lexique à travers un enseignement indirect (Picoche, 1993 ; Hulstijn,

1994 ; Cellier, 2011,; Nassaji & Hu, 2012 ; etc.). A titre d'exemple, Picoche (1993) propose que l'enseignant mène un enseignement lexical bien structuré avec des activités précises, systématiques et régulières. Galisson (1981, cité par Bogaards, 1994) précise que la lecture seule est une activité impuissante à laisser des traces dans la mémoire de l'apprenant et appelle à faire quelque chose pour les garder en mémoire. La survie des mots en mémoire peut être réalisée par un enseignement direct comme le précise l'auteur lui-même : « *c'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre* » (Bogaards : 162).

Qu'en est-il de la place des inférences lexicales parmi ces deux types d'enseignement ? Les recherches actuelles font valoir qu'une inférence lexicale est intimement liée à l'enseignement indirect du vocabulaire et qu'elle est l'une des stratégies la plus fréquente chez les apprenants lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu dans un texte (Paribakht, 2004, 2005 ; Nassaji, 2006 ; Schmitt, 2008; Wesche & Paribakht, 2010).

Ainsi, de quel type d'enseignement relève notre thématique de recherche : enseignement indirect ou enseignement direct ? Nous répondrons à cette question dans notre conclusion intermédiaire.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : apprentissage incident ou intentionnel, quel positionnement par rapport à notre projet de recherche ?

Cette première partie a été l'occasion de mettre en lumière le lexique d'un point de vue psycholinguistique.

Nous avons tout d'abord rappelé que le lexique mental est un ensemble d'informations et de réseaux formant une toile d'araignée, toile organisée par des relations de sens, de hiérarchie, de formes et d'histoire. Nous avons ensuite parcouru les processus d'acquisition du vocabulaire. Nous en avons mis en évidence deux : les traces mémorielles et les associations. Dans tous les cas, il nous est clair que la récupération de la forme du mot (signifiant) semble plus facile que celle du sens du mot (signifié). D'autre part, le stockage et la récupération du sens du mot est fonction des réseaux que les mots bâtissent entre eux. Plus les mots sont associés les uns aux autres, plus sont entreposés en mémoire et mieux sont récupérés lors des besoins langagiers. Nous avons conclu également que les processus d'acquisition du vocabulaire en L2 ne présentent pas de différence fondamentale des processus d'acquisition de la L1.

La question de l'acquisition du vocabulaire à travers l'enseignement indirect ou direct (explicite) du vocabulaire s'ouvre à un débat. Dans tous les cas de figure, Bogaards (1994 : 189) nous fait valoir qu' « *un apprentissage et enseignement directs et indirects ne s'excluent pas mutuellement, mais semblent constituer des moyens pédagogiques différemment utiles et donc complémentaires* ». Concernant notre projet de recherche, nous faisons le choix de combiner les deux approches, indirecte et directe. Cela donne lieu d'enseignement que nous appelons dynamique et/ou actif. Dans l'approche d'enseignement indirect, les mots inconnus seront présentés dans un contexte qui met à disposition un certain nombre d'indices permettant la déduction du sens de ces mots inconnus. Ce type d'enseignement est centré davantage sur l'apprenant. Dans l'approche d'enseignement direct, des informations supplémentaires permettant de mieux utiliser le contexte pour la déduction du sens de mots inconnus seront proposées aux apprenants. Ce type d'enseignement est centré davantage sur l'enseignant. Nous terminons par la citation de Galisson (1983, citée par Bogaards, 1994 : 189) que nous trouvons tout à fait adaptée quant à notre propos : « *on peut très bien faire du vocabulaire occasionnel (...), à condition de traiter systématiquement l'occasionnel* ».

Notre proposition de combiner les deux types d'enseignement est basée également sur les recherches effectuées sur les inférences lexicales. De telles recherches inscrivent l'inférence lexicale dans l'enseignement indirect du vocabulaire puisqu'elle est l'une des stratégies la plus utilisée lorsque les apprenants rencontrent un mot inconnu dans un texte (Paribakht & Wesche, 1999 ; Paribakht, 2004, 2005 ; Nassaji, 2006 ; Schmitt, 2008 ; Web, 2008 ; Wesche & Paribakht, 2010). Cependant, le gain du vocabulaire acquis suite à la mise en œuvre de cette activité reste minimale vu que l'apprenant ne prête pas d'attention au mot déduit (Pulido, 2007). La suggestion faite par les chercheurs est celle d'aider les apprenants à conserver les mots déduits en mettant en place un type d'enseignement direct.

Nous avons dit enseignement dynamique et/ou actif ? Concrètement, le fait de combiner les deux types d'enseignement ne nous semble pas être suffisant. Il faudrait s'accrocher davantage sur la question de l'interaction qui favorise la place à l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage. En effet, notre proposition d'un enseignement dynamique et/ou actif du vocabulaire se réfère en grande partie à la lecture interactive proposée par Francine Cicurel (1991) qui suppose une interaction constante entre le texte et les connaissances préalables de l'apprenant-lecteur. Comme nous avons eu l'occasion de le

dire, rappelons que les connaissances du monde du lecteur sont un appui très important pour la réussite inférentielle. L'articulation entre ces deux éléments peut intervenir sous le guidage de l'enseignant jusqu'à ce que l'élève parvienne à une certaine autonomie. A cette fin, nous notons que les temps de débats, d'échanges enseignant/élèves, élèves/élèves sont des temps précieux et à favoriser car ils sont susceptibles d'aider à dépasser certaines difficultés linguistiques que pose un texte en L2. Au fur et à mesure de l'expérimentation, les élèves développent des compétences stratégiques inférentielles. Grâce à un enseignement guidé et en s'articulant aux compétences encyclopédiques des élèves, ces stratégies permettent le développement de deux formes de schémas, schéma de contenu et schéma formel, qui sont à la base de la déduction possible du sens de mots inconnus comme du sens de tout texte de manière générale.

C'est aux méthodes proposées pour la déduction du sens des mots inconnus que nous allons à présent nous intéresser.

1.3. Méthodes de déduction du sens des mots inconnus

Comme nous l'avons relevé tout au long des chapitres précédents, la question de l'enseignement du vocabulaire à partir du contexte fait donc l'unanimité des chercheurs. Stahl (2005) souligne que l'enseignement du vocabulaire doit offrir aux apprenants la possibilité de rencontrer des mots de manière répétée et ce dans divers contextes. En outre, il existe diverses stratégies pour enseigner le vocabulaire mais il n'existe encore aucune preuve de recherche montrant la meilleure méthode d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire. Dans ce qui suit, nous allons décrire les principales méthodes de déduction du sens de mots inconnus. Nous avons tendance à employer également le terme méthode d'apprentissage/ d'enseignement du vocabulaire. Distinguer brièvement la notion d'« apprentissage » et celle d'« enseignement » constitue notre point de départ.

L'apprentissage et l'enseignement sont deux notions distinctes mais bien complémentaires. Dans le secteur scolaire et peut-être ailleurs également, la tendance à employer ces deux notions avec presque une valeur de synonymie émerge. Plus concrètement, on entend régulièrement un enseignant parler d'une méthode d'apprentissage de lecture qu'il utilise avec ses élèves alors qu'il s'agit d'une simple méthode d'enseignement. Foucambert (1976) renvoie l'enseignement à la notion de recevoir tandis que l'apprentissage est associé à celle de construire. Il précise également que l'apprentissage n'est pas un phénomène délimité dans le temps puisqu'il s'agit de l'interaction de l'individu dans son ensemble avec son environnement, alors que l'enseignement est un processus qui est à l'origine bien précis dans le temps et vise à proposer des interventions qui agissent sur l'apprentissage afin de le développer « *de la manière la plus favorable en lui apportant une aide mais sans viser de normes* » (Ibid : 16). Pour notre recherche, nous adoptons dorénavant le terme "méthode d'enseignement du vocabulaire".

Les méthodes d'enseignement du vocabulaire sont élaborées suivant deux orientations pédagogiques : la première consiste à entraîner les apprenants à procéder à un usage conscient du contexte pour construire le sens des mots inconnus (Clarke & Nation, 1980 ; Graves, 1987 ; Nation & Coady, 1988 ; De Glopper ; Daalen-Kapteijs & Schouten-van Parreren, 1996 ; Walter, 2006 ; Woolley, 2010), la deuxième consiste à un usage conscient du mot inconnu pour construire son sens (Pikulski & Templeton, 2004 ; Carlisle, 2007).

Dans ce qui suit, nous passerons en revue des études qui relèvent de ces deux directions. Nous présenterons dans chacune de ces directions deux méthodes de déduction du sens de mots inconnus. Nous commencerons par les méthodes de déduction basées sur le contexte.

1.3.1. Traitement basé sur le contexte

Les deux méthodes que nous souhaiterions présenter sous cet angle sont celle proposée par Clarke et Nation (1980) et celle proposée par De Glopper, Van-Daalen-Kapteijns et Schouten-van Parreren (1996). Nous rappellerons que pour la déduction du sens de mots inconnus, ces méthodes partent du contexte vers le mot. Même si ces deux méthodes mettent l'accent sur le contexte, nous allons voir si elles prennent en considération les indices présents dans le mot lui-même.

1.3.1.1. La démarche de Clarke et Nation (1980)

Les chercheurs proposent une stratégie à travers laquelle les apprenants peuvent deviner le sens de mots inconnus dans le texte. Ils suggèrent également des techniques et moyens pour la mettre en place. Une stratégie en quatre étapes est donc proposée : a) déterminer la partie du discours du mot inconnu ; b) regarder la grammaire de la phrase afin d'en déterminer le rôle du mot inconnu ; c) prêter l'attention au contexte plus large (généralement les relations de conjonction) ; d) deviner et vérifier l'hypothèse mise en place.

Clarke et Nation (1980) font valoir que déterminer la partie du discours d'un mot inconnu et analyser le contexte proche et plus large du mot inconnu permettent la déduction de son sens. Par contexte plus large, les chercheurs entendent parler de la phrase avant et après la phrase contenant le mot-cible. Dans le contexte plus large où l'accent est mis sur les relations de conjonction, les chercheurs développent une liste de relations de conjonction possibles qui peuvent exister entre des parties de texte (inclusion, l'exclusion, l'explication, l'illustration, le contraste, la cause, la condition, l'heure, l'arrangement, le résumé / conclusion, la classification et la comparaison). Selon Clarke et Nation (1980), sensibiliser les apprenants à ces relations de conjonction prévisible lors d'une déduction basée sur le contexte est nécessaire. Une telle activité leur permettra d'identifier plus facilement les types de repères contextuels.

Clarke et Nation (1980) confirment qu'il n'est pas indispensable d'appliquer les étapes citées ci-dessus dans l'ordre. Cependant, il faut que l'enseignant s'assure que toutes ces étapes soient prises en compte dans la classe. Lors de l'introduction de chacune de ces stratégies, l'enseignant doit procéder à la verbalisation de tous les processus qui peuvent en découler. Une fois les quatre étapes présentées, l'enseignant peut mettre en pratique la stratégie de déduction du sens suivant deux manières : l'une dans le cadre d'un travail collectif en classe impliquant que les apprenants travaillent dans différents groupes sur différentes étapes ; l'autre, dans le cadre d'un travail en binôme ou individuel lorsqu'ils deviennent plus autonomes. Puis, chaque pair explique les étapes à la classe et l'enseignant attribue un score (100%, 80% de correcte ; etc.). Clarke et Nation (1980) détaillent ces quatre étapes avec des exemples concrets.

Dans la première étape, les apprenants doivent examiner le mot inconnu et déterminer la partie du discours ou autrement dit la classe grammaticale à laquelle il appartient (nom, verbe, adjectif, adverbe). Dans la deuxième étape où le contexte immédiat du mot-cible sera pris en compte, l'apprenant doit le simplifier en déterminant à quoi ou à qui renvoie la classe grammaticale. Concrètement, si le mot-cible est un nom, l'apprenant doit chercher l'adjectif qui le décrit et le verbe qui se trouve à côté. Si le mot-cible est un verbe, l'apprenant cherche avec quel nom ce verbe est associé et s'il est modifié par un adverbe. Si le mot-cible est un adjectif, le nom à qui renvoie cet adjectif doit être identifié. Enfin, si le mot-cible est un adverbe, le verbe modifié doit être cherché. Les chercheurs donnent l'exemple suivant : « Typhoon Vera killed or injured 218 people and crippled the seaport city of Keelung ». Dans cette phrase, si le "Typhon" est le mot inconnu, on peut se demander "qui fait quoi à qui ?" ce qui donne l'interrogation suivante : "qu'est-ce qui tuerait ou blesserait autant de gens et paralyserait une ville ?". Si le mot "paralysé" est le mot inconnu, on peut à ce moment-là, se poser la question "Que ferait un typhon à une ville?".

Dans la troisième étape, l'enseignant peut expliciter aux apprenants la liste des relations de conjonction entre la phrase cible et les autres phrases du texte. A titre d'exemple, les mots "parce que, en conséquence, de sorte que, ainsi" permettent d'assurer des liens de cause à effet alors que les mots " mais, cependant, bien que" désignent un contraste. De même, la ponctuation peut servir de repère comme les tirets qui signalent un changement de niveau dans le discours. Et ainsi de suite.

Dans la dernière étape, l'apprenant doit utiliser les connaissances acquises dans les trois premières étapes pour deviner la signification du mot inconnu et vérifier enfin si sa proposition est correcte ou non. Pour guider les apprenants dans les étapes, Clarke et Nation (1980) suggèrent de leur soumettre une feuille de réponse ou un format d'exercice défini. Cette feuille peut être comme suit :

| Mots-cible | Ligne | Partie du discours | Nouveau ³⁵ | Qu'est-ce que (contexte immédiat) | Relation (si seulement) | Inférence |
|------------|-------|--------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------|
| | | | | | | |

Tableau 2: Feuille de réponse pour la déduction du sens de mots inconnus.

Une fois le sens du mot inconnu déduit, les chercheurs proposent sa vérification. Trois procédés de vérification doivent être mis à l'œuvre : a) vérifier si la partie du discours du sens deviné est la même que la partie du discours du mot inconnu dans le texte ; b) vérifier que le mot possède un préfixe, une racine ou un suffixe qui pourrait aider à la déduction du mot inconnu et enfin c) remplacer le mot inconnu dans le texte par le mot proposé suite à la déduction et vérifier si cela a un sens.

Remarquons que cette feuille de réponse ne contient pas une colonne intitulée "analyse morphologique". Pour les chercheurs, cette technique fait partie seulement des procédés de vérification. Elle n'est donc pas intégrée aux étapes de déduction et ce pour plusieurs raisons dont nous citons la plus importante : le mot sera deviné très tôt, c'est-à-dire avant que la grammaire immédiate et le contexte plus large aient été examinés. Autrement dit, les indices contenus dans le mot-cible même vont permettre l'accès à son sens sans recourir aux indices contextuels.

³⁵ Dans cette colonne, les apprenants écrivent « nouveau » s'ils ne connaissent pas ce mot auparavant. Si c'est un mot connu, ils le laissent en blanc.

1.3.1.2. La démarche De Glopper, Van-Daalen-Kapteijns et Schouten-van Parreren (1996)

Les chercheurs ont construit un programme de formation qui stimulerait les élèves à utiliser à la fois des processus axés sur le texte et d'autres sur le schéma afin d'arriver à une signification décontextualisée du mot inconnu. Dans les processus axés sur le texte, l'apprenant doit avoir recours à des indices contextuels lui permettant d'accéder au sens du mot inconnu. Ces indices peuvent être contenus dans le mot lui-même ou bien dans le texte environnant. Ces processus de traitement sont considérés par les chercheurs comme ascendants. Dans les processus axés sur le schéma, un tableau sous forme d'un schéma de définition est mis à disposition de l'apprenant pour organiser les informations sur le mot. Pour trouver la composition de la définition du mot inconnu, l'apprenant doit solliciter le contexte et de ce fait il procède à un traitement descendant de l'information. D'une manière ou d'une autre, les deux processus axés sur le texte et sur le schéma doivent être adaptés les uns aux autres. Dans le cas idéal, la recherche textuelle de sens est dirigée à partir du schéma et les informations trouvées dans le contexte sont décontextualisées afin de lui donner une forme qui correspond au schéma donné. L'apprenant à ce moment-là est en démarche de va-et-vient entre le contexte et le schéma jusqu'à ce que l'ajustement soit satisfaisant.

Pour une meilleure utilisation des procédés que nous venons de citer, les chercheurs les combinent sous forme d'une stratégie, appelée « stratégie d'apprentissage des mots » et qui prend la forme de trois tactiques :

- La **tactique de frein** consiste à s'arrêter lorsque l'apprenant fait face à un mot inconnu. Un tel freinage est supposé lui permettre d'être sensibilisé aux mots inconnus lors de la lecture subséquente des textes.
- La **tactique de suivi**, qui est au cœur de la stratégie, consiste à parcourir le texte pour trouver le sens du mot inconnu. Cette technique de recherche du sens se décompose en quatre étapes : la première étape consiste à faire une « phrase de substitution ». Il s'agit d'une phrase ou d'une partie d'une phrase du texte dans lequel le mot inconnu est remplacé par des points. La deuxième étape consiste à poser des questions sur la base de la « phrase de substitution », dont les réponses se trouvent dans la phrase elle-même et dans les phrases environnantes. Les apprenants peuvent se servir des questions qui leur ont été fournies : Quoi..., qui..., où..., quand..., pourquoi... et comment...? La troisième étape consiste à

trouver, à partir de l'information ainsi recueillie, soit un autre mot ayant la même signification (un synonyme); soit une définition composée d'une caractéristique générale et d'une ou plusieurs caractéristiques spécifiques dans le cas où un synonyme n'est pas disponible. Les réponses aux questions doivent en quelque sorte être transformées en informations qui correspondent au format de définition. Ainsi, dans cette étape, la décontextualisation actuelle doit avoir lieu. La dernière étape de cette technique est de vérifier si l'une des deux propositions à savoir synonyme ou définition correspond au contexte.

- La **tactique du zoom** consiste à se focaliser sur le mot lui-même et à vérifier si cela donne des informations qui confirment le sens du mot dérivé jusqu'à présent.

Nous illustrons cette stratégie d'apprentissage des mots par un exemple concret donné par les chercheurs mêmes. Dans cet exemple, les trois tactiques sont bien démontrées.

I don't know much more about my grandfather than some anecdotes. This is the anecdote that my father likes best : how my grandfather, as a young man, once went through the ice. Grandfather thought that he would get less cold without all those wet clothes. So he took everything off except his pants. That is how he came home, with iceneedles hanging from his mustache and brows. It must have been a funny sight. We have to laugh every time my father tells it.

Lors de la lecture de ce texte, l'apprenant doit freiner au mot supposé être inconnu ici à savoir "anecdote". L'apprenant doit souligner ce mot pour attirer son attention. Ensuite, il passe à la deuxième tactique et commence par une phrase de substitution : « c'est ce que mon père aime le mieux ». Sur la base de cette phrase de substitution, l'apprenant pose des questions. Ces questions peuvent être organisées comme dans le tableau suivant³⁶ :

| Questions possibles pour Wh | Réponses possibles |
|--|---|
| Qu'est-ce que mon père aime le mieux? Pourquoi l'aime-t-il mieux? De quoi s'agit-il? | Cette histoire de mon grand-père Cela nous fait rire À propos de mon grand-père qui tombe dans la glace |

Tableau 3: Tableau illustrant un exemple des questions et des réponses pour l'accès au sens d'un mot-cible.

³⁶ Texte adapté de l'anglais vers le français. Il s'agit de notre propre traduction.

A partir de ces questions ainsi posées, l'apprenant peut chercher un synonyme ou une définition du mot "anecdote". Dans le cas du mot "anecdote", un synonyme semble être difficile à trouver. De ce fait, l'apprenant doit procéder en composant une définition du mot en question. Cette définition est constituée d'une information générale et d'une autre spécifique. Pour s'organiser, l'apprenant a à disposition le tableau suivant³⁷ :

| | |
|---|-------------------------------------|
| Le mot inconnu: 'anecdote' | |
| Caractéristique générale : | Caractéristique spécifique : |
| une histoire | c'est drôle |
| Définition: 'une histoire drôle' | |

Tableau 4: Tableau illustrant la structure des informations pour l'accès au sens d'un mot-cible.

Pour conclure les démarches de déduction du mot "anecdote", l'apprenant examine la tactique du zoom sur le mot pour vérifier s'il contient des informations qui donnent des indications supplémentaires sur la signification trouvée. Pour l'exemple d'anecdote, cette activité ne donne pas d'éléments supplémentaires sur le mot. L'apprenant termine donc les procédés pratiques par la recherche de la définition dans le dictionnaire.

Notons enfin que l'approche pédagogique de ce programme est basée sur « l'instruction de stratégie cognitive générale » de Rosenshine et Meister (1994). Selon ces derniers, l'enseignant dans ce type d'instruction est conçu comme un modèle, un guide et un contrôleur. Chacune de ces tactiques est modélisée d'abord par l'enseignant. Puis, les apprenants peuvent travailler en groupe et appliquer ce que l'enseignant vient de faire avec un autre exemple. Cette tâche s'effectue en interaction avec l'enseignant qui doit les guider et les diriger. Enfin, un travail individuel doit être effectué, durant lequel l'enseignant vérifie ce que les apprenants font. Les chercheurs proposent que les tactiques de la stratégie d'apprentissage des mots soient enseignées dans le cadre de ces trois étapes.

En ce qui concerne l'étape du traitement morphologique du mot inconnu, on constate qu'elle est présente dans cette méthode. Cependant, elle n'est pas conçue comme la première étape dans la déduction du sens.

³⁷ Texte adapté de l'anglais vers le français. Il s'agit de notre propre traduction.

1.3.2. Traitement basé sur la morphologie (ascendant)

Les deux méthodes que nous présenterons sous cet angle sont celle de Pikulski et Templeton (2004) et celle de Carlisle (2007). Nous rappellerons que pour la déduction du sens de mots inconnus, ces méthodes partent du mot inconnu lui-même pour aller vers le contexte. Même si ces deux méthodes mettent l'accent sur le traitement interne du mot inconnu, nous allons voir si elles prennent en considération le contexte général de ce mot.

1.3.2.1. La démarche de Pikulski et Templeton (2004)

Les chercheurs proposent une stratégie qui combine tous les indices contextuels y compris morphologiques. Cette stratégie de déduction de mots inconnus peut s'effectuer en deux étapes :

1) regarder attentivement le mot et décider comment le prononcer. Pour les chercheurs, prêter plus d'attention à la forme du mot inconnu et décider de la façon de le prononcer aide le lecteur à garder des traces mémorielles de ce mot. Pour Pikulski et Templeton, une telle activité permet au lecteur lorsqu'il rencontre le même mot dans une tâche de lecture ultérieure, d'avoir déjà au moins un minimum de familiarité avec ce mot. De cette étape en découlent deux autres : la première consiste à rechercher dans le mot des informations morphologiques pouvant aider à déduire son sens telles que le suffixe, le préfixe et la racine du mot. La seconde incite le lecteur à rechercher des indices contextuels : regarder dans la phrase contenant le mot-cible, relire les phrases qui précèdent et enfin lire ce qui vient après pour avoir plus d'informations contextuelles.

2) Essayer de deviner le sens du mot. Selon les chercheurs, le contexte naturel ne permet pas toujours de comprendre clairement le sens d'un mot inconnu et les mots ne contiennent pas toujours des informations morphologiques qui peuvent guider le lecteur vers le sens d'un mot inconnu. En fonction de ces lacunes, les chercheurs proposent aux lecteurs le recours à deux procédés : si le mot est important, le lecteur peut utiliser le dictionnaire. Ici, au moins un critère permet d'attribuer le caractère important d'un mot : si le lecteur ne parvient pas à constituer une idée de ce qu'il est en train de lire, alors, découvrir le sens du mot en question peut contribuer à la compréhension du texte à lire.

Le deuxième procédé est le suivant : si le lecteur constate que le mot n'altère pas sa compréhension du texte qu'il est en train de lire, il n'a qu'à continuer sa lecture sans

prêter attention au mot en question. En effet, pour les chercheurs, un lecteur ne peut pas s'arrêter à chaque mot pour chercher dans le dictionnaire ce qu'il veut dire et ce qu'ils le font pas d'ailleurs.

Pour ce qui est de techniques d'enseignement, les chercheurs proposent que ces étapes soient modélisées et menées de façon stratégique et flexible par l'enseignant. Au fur et à mesure de ce type d'enseignement, les apprenants vont pouvoir intérioriser les étapes de cette stratégie.

1.3.2.2. La démarche de Carlisle (2007)

Carlisle propose un programme permettant aux apprenants d'apprendre à analyser des mots morphologiquement complexes dans leur contexte et ainsi de déduire le sens de mots inconnus. Ce programme comprend des stratégies présentées en fonction de deux modules : analyse morphologique et analyse de contexte.

Dans le premier module, l'accent est mis sur la sensibilisation morphologique, l'amélioration de la compréhension des suffixes et préfixes ainsi que sur l'utilisation du dictionnaire. Dans ce module, l'enseignant peut proposer aux apprenants des exercices de type : souligner les préfixes et les suffixes des mots, trier les mots en catégories en fonction de la structure et du sens et construire des mots morphologiquement complexes à partir de préfixes, suffixes et la racine.

Dans le second module, l'objectif est de sensibiliser les élèves aux mots inconnus dans le texte. La tâche doit consister à faire prendre conscience aux apprenants que le contexte est utile pour la déduction du sens des mots inconnus et qu'un seul procédé ne suffit pas pour le faire. Autrement dit, lorsque les apprenants lisent le texte, ils doivent mettre à exécution une procédure de déduction du sens appelé SLAP³⁸. Cette stratégie est composée de quatre étapes qui doivent être mises en place :

1. Dire le mot inconnu à soi-même,
2. Rechercher des indices dans le contexte,
3. Se demander ce que le mot pourrait signifier et trouver un mot ou une phrase qui peut en indiquer le sens, et
4. Enfin, mettre la définition dans le passage pour voir si cela a du sens.

³⁸ Cette appellation fait référence aux mots anglais qui débutent chacune des quatre étapes qui forme cette stratégie : say, look, ask et put.

Cette stratégie doit être menée suivant deux manières : courant la première moitié de la séance, elle peut être mise en pratique à l'aide d'exercices au niveau de la phrase et au niveau des paragraphes. Dans la seconde moitié, lors de la lecture partagée, l'enseignant modélise la stratégie SLAP pour montrer aux apprenants la façon dont ils doivent s'y prendre lorsqu'il rencontre un mot inconnu. Par lecture partagée, les chercheurs entendent parler d'un tour de rôle entre enseignant/élève et élèves/élèves lors de la lecture d'un texte. En d'autres termes, l'enseignant peut s'arrêter de lire, ce qui indique le tour de l'apprenant. Ce tour de rôle au niveau de la lecture peut donner à l'apprenant la possibilité de s'exercer à la lecture d'un mot particulier. De même, lorsque l'apprenant commence à lire, il peut également arrêter sa lecture pour que l'enseignant prenne le relais.

Tout en lisant, l'enseignant fait en sorte de modéliser les comportements stratégiques. Au fur et à mesure, il commence à diminuer le volume de soutien. Carlisle (2007) précise que le soutien prend plusieurs semaines et sa diminution peut avoir la forme suivante : lorsque l'enseignant débute avec ce programme, il peut indiquer aux apprenants et ce de façon concrète le mot inconnu : « C'est un mot intéressant... Je me demande ce que cela pourrait signifier ? Vous voyez un autre mot dans ce mot ? ». Après plusieurs semaines de lecture partagée, il peut indiquer l'existence d'un mot intéressant sans vouloir le mentionner : « J'ai remarqué un mot inconnu dans cette phrase, et vous ? ». L'enseignant veille à s'arrêter au fur et à mesure de sa lecture pour s'assurer que l'apprenant suit le sens du passage. L'objectif est d'amener l'élève à se servir des stratégies de façon indépendante.

Cependant, lors de la modélisation des stratégies, l'enseignant encourage les apprenants à procéder à des analyses morphologiques et contextuelles du mot en question. Il fait en sorte de leur démontrer qu'il existe des cas où l'utilisation de l'une des stratégies à elle seule n'est pas suffisante pour déduire le sens des mots inconnus.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement en contexte et méthode d'enseignement du vocabulaire

Dans cette section, nous avons précisé quelles sont les principales méthodes employées pour la déduction du sens de mots inconnus. Sur cette base, il est possible de conclure

qu'enseigner le vocabulaire n'est pas véritablement un objectif en soi. L'intérêt de son enseignement réside plutôt dans la construction d'un lexique relié en réseaux sémantiques, d'où l'idée dominante selon laquelle le mot doit être enseigné en contexte. En ce sens, Bogaards (1994) suggère qu'il faut apprendre à apprendre le vocabulaire et ce donc, par le biais de l'approche contextuelle. Une telle approche présente au moins deux avantages : d'une part, elle met à disposition de l'apprenant un certain nombre d'indices linguistiques et extralinguistiques qui lui permettent d'approcher le sens de mots inconnus ; d'autre part, elle permet aussi l'association des mots par des relations paradigmatiques, lesquelles à leur tour établissent des réseaux d'informations qui favorisent le taux de mémorisation du lexique.

Précisons également qu'après avoir parcouru les méthodes de déduction du sens des mots, nous pouvons relever deux constats : l'un relatif aux procédés eux-mêmes, l'autre à la manière dont l'enseignant doit s'y prendre avec ces procédés. En termes de procédés, on trouve des techniques basées sur des démarches de déduction descendantes (du contexte vers le mot) et d'autres axées sur un traitement ascendant (du mot vers le contexte). Chacune de ces techniques correspond à un critère : pour celles axées sur le contexte, les mots inconnus ne doivent pas dépasser les 2% de l'ensemble des mots présents dans le texte. Et pour celles basées sur le mot, les apprenants doivent être en mesure de savoir au préalable les préfixes, affixes et flexions porteurs du sens.

Deux points de divergences entre ces deux techniques peuvent être soulignés. Dans le cas des méthodes basées sur le contexte, le rôle du mot lui-même reste secondaire. Par exemple, dans la méthode de Clark et Nation (1980), le traitement morphologique du mot n'est pris en compte que dans la phase de vérification, tel est aussi le cas pour la méthode de De Glopper, Van Daalen-Kapteijns et Schouten-Van Parreren (1996). Les chercheurs justifient une telle démarche par le fait que les apprenants déduisent rapidement le sens de mots inconnus sans la prise en compte de son contexte externe. En réalité, les chercheurs tentent de sensibiliser les apprenants aux procédés relevant du contexte, procédés leur permettant d'acquérir le plus possible les techniques de déduction. Dans le cas des méthodes axées sur le mot, les chercheurs proposent l'enseignement des différentes parties du mot mentionnées ci-dessus. Une telle démarche permet d'économiser le temps investi pour la recherche du sens de mots inconnus. Nous constatons également que le recours au dictionnaire est ici sollicité tandis qu'il est absent dans les méthodes axées sur le contexte. Nous supposons que la différence entre ces

orientations pédagogiques est due à une différence dans les orientations théoriques des chercheurs. Comme nous l'avons dit plus haut, il existe des approches en linguistique qui considèrent que le sens vient du contexte, alors que d'autres pensent que le sens se situe au niveau du mot.

Concernant la manière d'enseigner la façon de déduire le sens de mots inconnus, l'ensemble des méthodes s'accordent à dire que la réussite de l'apprenant dans cette déduction réside dans la capacité de l'enseignant à combiner lui-même les deux types de traitement (ascendant et descendant). Pour cela, l'enseignement doit être structuré en trois étapes séquencées qui favorisent « *le développement optimal des compétences, de la phase cognitive jusqu'à la phase autonome* » (Bissonette, Richard & Gauthier, 2005 :109). Pour la définition de ces étapes, nous faisons référence à Rosenchine (1986) qui les qualifie ainsi : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Dans un premier temps, l'enseignant précise l'objectif visé à savoir parvenir à déduire le sens de mots inconnus. Viennent ensuite deux étapes (phase de modelage), la première où l'enseignant montre les indices qui peuvent être trouvés dans le mot lui-même, la deuxième où il montre les indices qui se trouvent dans l'environnement du mot. Il leur précise également la nécessité de combiner ces deux démarches qui permettent la formulation d'hypothèses. La pratique guidée consiste dans l'application de la stratégie venant d'être décrite. Elle donne lieu à un soutien de la part de l'enseignant qui s'assure que les apprenants parviennent à utiliser la stratégie combinée de façon autonome. Dans la pratique autonome, l'enseignant demande à un apprenant de lire un passage du texte dans lequel a été identifié un mot inconnu. L'apprenant explique comment il a fait pour découvrir le sens de ce mot. L'enseignant vérifie ainsi l'utilisation des techniques enseignées et notamment la combinaison des indices. C'est dans ce sens que nous proposons d'inscrire nos démarches pédagogiques.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à l'étude des méthodes d'évaluation du vocabulaire. Ayant comme objectif l'étude du sens de mots inconnus, nous signalons que seules les mesures relatives à l'étendue du vocabulaire seront prises en compte dans cette analyse.

1.4. Évaluation des connaissances lexicales

Nous trouvons, à tort, que le concept "évaluation" est souvent employé comme synonyme de celui du "test". Cependant, un tel usage est contestable « *dans la mesure où la passation d'un test n'est pas la seule forme d'évaluation* » (Polchynski, 2016 : 21). En effet, on peut considérer l'évaluation comme un élément qui recouvre plusieurs formes de contrôle de connaissances. Une telle considération sous-entend que l'évaluation est un terme plus large que "test" qui est lié à un événement ponctuel dans le temps.

Dans l'évaluation des connaissances lexicales, les chercheurs attirent notre attention sur plusieurs critères. En effet, pour tout test évaluatif que l'on doit proposer aux apprenants, il faut prendre en considération au moins deux critères à savoir la fiabilité et la validité (Midy, 1996 ; Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007).

Par fiabilité, les chercheurs entendent parler de la précision et de la constance dans l'évaluation des connaissances données. Autrement dit, il s'agit de la fiabilité des scores obtenus aux tests. Cette fiabilité pourrait être conçue de deux manières : la première en imaginant qu'un même test administré à un public donné deux fois dans la même journée où les connaissances lexicales sont supposées ne pas changer, doit révéler les mêmes résultats. La deuxième façon de concevoir cette cohérence est celle de l'interchangeabilité. En d'autres termes, deux formes de tests supposées être équivalentes doivent générer des résultats comparables.

En ce qui concerne la validité, elle se réfère à la capacité de l'instrument à mesurer ce pour quoi il a été construit. Il existe différents types de validité conceptualisés par les chercheurs. Ces types de validité couramment définis dans la littérature peuvent être classés selon trois catégories : la validité de contenu, la validité de critère et la validité conceptuelle ou de construit (Midy, 1996 ; Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007).

La validité de contenu consiste à préciser les caractéristiques que l'on souhaite mesurer chez l'individu. « *La validité de contenu s'évalue à partir de la représentativité (pertinence et exhaustivité) des éléments qui composent l'instrument de mesure, par rapport au concept mesuré* » (Midy, 1996 : 6). Cependant, cette validité n'est pas toujours étudiée de façon formelle, et ce compte tenu de la difficulté à déterminer avec précision si les items choisis sont représentatifs des autres items possibles. Cela conduit le chercheur, par conséquent, à faire une évaluation subjective basée sur un travail de tri qui va lui permettre de sélectionner en fonction de niveau des apprenants des items lexicaux adaptés. Une fois

cette sélection faite, il est important de les présenter à des professionnels pour confirmation.

La validité de critère consiste à confirmer au chercheur que le score obtenu est corrélé avec d'autres critères externes qui mesurent le phénomène étudié (Touzani & Salaani, 2000). Il existe deux types de validité qui sont liés à un critère : la validité concurrente et la validité prédictive. La validité concurrente consiste à appliquer l'échelle à deux groupes de personnes : le premier, il s'agit d'un groupe expérimental, c'est-à-dire ayant fortement le trait mesuré, le deuxième se réfère à un groupe contrôle, c'est-à-dire ayant faiblement ce trait. La vérification de cette validité est permise si l'échelle permet de discriminer de façon significative entre ces deux groupes. La validité prédictive consiste à désigner la capacité d'un instrument d'évaluation à prédire correctement un phénomène futur. Si le critère est analysé quantitativement, la validité prédictive pourrait être estimée par le calcul de coefficients de corrélation bivariée entre le critère et l'échelle psychométrique. Si le critère est analysé qualitativement, la validité prédictive pourrait être estimée par l'analyse de la variance ou par l'analyse discriminante (Touzani & Salaani, 2000).

La validité conceptuelle (ou de construit) consiste en l'élaboration d'un modèle d'hypothèses qui permet de définir le domaine abstrait. Ce modèle d'hypothèse est appelé "construit". Pour Guyatt (1993, cité par Midy, 1996), le construit est une représentation théorique du domaine abstrait que l'on cherche à mesurer. L'étude de l'instrument s'effectue sur la base de construit. Autrement dit, une telle validité permet d'évaluer le cadre théorique sous-jacent au phénomène à étudier.

Lors de l'apprentissage du vocabulaire, il semble intéressant de distinguer entre deux types de connaissances lexicales : réceptives et productives. Dans la connaissance réceptive du vocabulaire, les tâches d'évaluation sont appelées « test de reconnaissance » alors que dans la connaissance productive sont appelées « test de rappel » (Nation, 2001). Le premier type de reconnaissance consiste à se rappeler de la signification du mot lorsque sa forme est présentée alors que dans le deuxième type, la tâche consiste à se souvenir de la forme du mot lorsque sa signification est fournie (Nation, 2001). Par ailleurs, ces deux types de connaissances à savoir réceptives et productives doivent être examinés suivant l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales. L'étendue du vocabulaire fait référence à la quantité des mots connus par le lecteur alors que la profondeur du vocabulaire fait référence aux caractéristiques des mots comme la prononciation, les propriétés morphosyntaxiques et la sémantique. En d'autres termes, la

profondeur du vocabulaire désigne comme le précise Read (1993) la qualité de la connaissance lexicale de l'apprenant.

Partant de ce que nous venons de décrire, la distinction faite par Kameenui et ses collègues (1987) nous sert de modèle pour classer les différentes sortes de tests de vocabulaire. Les chercheurs se proposent de distinguer les tâches suivant deux catégories : celles qui vont de l'étiquette vers le concept et celles qui vont du concept vers l'étiquette. La première catégorie englobe donc les tests qui reposent sur une démarche sémasiologie allant de la forme du mot à son sens, c'est-à-dire que l'on donne aux sujets la forme du mot à partir de laquelle ils doivent fournir des informations sur son sens. La deuxième catégorie comprend ainsi les tests qui se basent sur une démarche onomasiologique allant du sens vers la forme du mot-cible, c'est-à-dire que le mot n'est pas donné et le sujet doit le trouver à partir des informations pertinentes fournies.

Puisque notre recherche examine la profondeur des connaissances lexicales, et tout particulièrement, la connexion forme-signification, nous présenterons dans ce qui suit les principales mesures développées durant ces dernières années en termes de la profondeur du vocabulaire.

1.4.1. Tests pour mesurer la profondeur de la connaissance lexicale

Avant de commencer à énumérer les tests du vocabulaire, il nous semble important de faire la distinction entre deux termes à savoir test et mesure. Comme nous l'avons déjà mentionné, le test est un instrument d'évaluation parmi d'autres qui possède des caractéristiques propres. Il s'agit d'une forme de contrôle qui a lieu à des moments précis dans l'étude et qui se base sur des procédures établies. Plus concrètement, le test est une méthode de mesure de l'habileté, de la connaissance ou de la performance d'un individu dans un domaine particulier (Brown, 2010, citée par Polchynski, 2016). Quant à la "mesure", elle renvoie au moyen qui permet de fournir des informations nécessaires et pertinentes sur un événement observé sans la prise de décision à la base des données collectées.

1.4.1.1. Vocabulary Knowledge Scale "VKS" (Wesche & Paribakht, 1996).

Il s'agit d'un test de reconnaissance et de rappel de mots. Ce test développé à des fins universitaires est l'un des premiers outils dont il est souvent question dans la mesure de la

profondeur des connaissances du vocabulaire. Le "VKS" a pour but de mesurer l'amélioration du vocabulaire au moyen de lectures approfondies. Le test présenté par les chercheurs est composé d'une échelle de cinq niveaux allant de la méconnaissance totale du mot à sa reconnaissance grammaticale et sémantique. Le "VKS" mesure plus particulièrement les degrés progressifs de connaissance du vocabulaire. Il s'agit d'un test qui permet non seulement d'indiquer si l'apprenant connaît le mot mais aussi de préciser son niveau de connaissance de ce mot. Cet outil permet de vérifier la connaissance réceptive d'un mot-cible par le biais de l'étape I, II et sa connaissance productive via l'étape III, IV et V. Plus précisément, supposons que nous avons comme mot inconnu le verbe « acheter ». Lors de la première étape, l'apprenant peut indiquer qu'il n'a jamais vu ce mot et que par conséquent il ne connaît pas son sens. Dans la deuxième étape, l'apprenant est supposé annoncer qu'il a déjà vu ce mot-cible mais qu'il ne connaît pas son sens. Dans la troisième étape, un synonyme de ce mot-cible lui est demandé. Dans la quatrième étape, il confirme qu'il connaît le sens de ce mot et il connaît aussi des synonymes. Dans la cinquième étape, il sait utiliser ce mot et former une phrase.

Outre l'échelle qui exploite les connaissances perçues par les apprenants de mots donnés, il en existe un autre pour noter les réponses. A chaque étape correspond un score, du score 1 (première étape) au score 5 (cinquième étape). Le score 1 indique que le mot n'est pas familier ni par la forme ni par le sens. Le score 2 indique que la forme est connue mais pas le sens. Le score 3 indique qu'un synonyme ou une traduction peuvent être donnés qui sont corrects. Le score 4 indique une utilisation du mot de façon appropriée par rapport à la phrase. Enfin, le score 5 indique une utilisation du mot à bon escient et dans une phrase grammaticalement exacte.

Concrètement, la réutilisation du mot dans une phrase témoigne des connaissances plus profondes de la part de l'apprenant sur ce mot-cible. Pour Tozcu et Coady (2004 : 479), les connaissances sur le mot et son comportement sont en lien direct avec son emploi dans une phrase. Il précise donc que *«word integration has to do with using the words' syntactic, semantic, and pragmatic information in order to be able to integrate them into larger phrases and sentences»*. Après s'être révélée une mesure utilisable et sensible à l'amélioration de la connaissance du vocabulaire qui en résulte pour les activités de lecture (Read, 2000), le "VKS" reste un outil très courant dans l'évaluation des connaissances lexicales des apprenants (File & Adams, 2010).

Aucun test d'évaluation n'est cependant parfait : le "VKS" s'ouvre à plusieurs limites. Il est long à administrer. En effet, le nombre de mots présentés peut causer un ennui pour les apprenants. Si les mots présentés dans une liste sont nombreux, il peut arriver que l'apprenant ne suit plus la consigne donnée : soit il arrête de répondre aux questions posées, soit il se contente de cocher les deux premières questions de l'échelle qui n'assure pas s'il connaît vraiment le mot ou non. C'est ce que confirme Zhang (2012) que les deux premiers niveaux de ce test ne peuvent pas être vérifiés car ils sont basés sur l'auto-évaluation de l'apprenant de ses connaissances.

1.4.1.2. Word Associates Test "WAT" (Read, 1993, 2000)

Il s'agit d'un test de reconnaissance de mot développé à des fins universitaires. Dans ce genre de test, la forme du mot est donnée à l'apprenant. Sur la base de cette étiquette, il doit choisir le sens approprié parmi plusieurs choix. Read a développé cet instrument en connaissance de cause : les apprenants de L2 ont un vocabulaire limité, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas toujours produire des mots. Dans cette version du test, Read (1993) définit trois types d'associations qui peuvent être établies entre les mots :

- **Association paradigmatique** : les deux mots sont des synonymes ou partagent une signification similaire, l'un étant peut-être plus général que l'autre (par exemple : edit-revise, abstract-summary, assent-agreement, adjust-modify).
- **Association syntagmatique** : les deux mots apparaissent souvent ensemble dans une phrase. Ils sont des collocations (par exemple : edit-film, team-sport, abstract-concept, occur-phenomenon).
- **Association analytique** : l'associé représente un aspect ou une composante du mot cible et il est susceptible de faire partie de la définition dans le dictionnaire (par exemple : team-together, edit-publishing, electron-tiny, export-overseas).

La mise en œuvre de ce test se heurte cependant à des limites. Read (2000) précise qu'il semble ne pas être toujours facile d'être constant dans la sélection des mots associés. Il fait valoir que les verbes et les adjectifs entretiennent des relations diverses avec les autres mots, notamment dans le cas des collocations. A titre d'exemple, les mots sélectionnés pour mesurer une relation analytique peuvent montrer une relation syntagmatique comme dans electron-> tiny ou export -> overseas.

Afin de pallier ce problème, Read (2000) a développé une nouvelle version du test qui vise à mesurer la profondeur de la connaissance des apprenants d'une classe de mots en particulier à savoir l'adjectif. Chaque adjectif est accompagné de huit mots répartis en deux groupes : l'un contenant quatre mots de la même classe pour mesurer la relation paradigmatique, l'autre quatre noms pour mesurer la relation syntagmatique. L'exemple donné par le chercheur illustre cette relation :

| | | | | | | | |
|---------------|--------------|-------------------|--|---------------|--------|--------------|--|
| <u>Sudden</u> | | | | | | | |
| beautiful | <u>quick</u> | <u>surprising</u> | | <u>change</u> | doctor | <u>noise</u> | |
| thirsty | | | | school | | | |

Tableau 5:Version développée par Reed (2000) pour la mesure de la profondeur du vocabulaire

Les mots qui se trouvent dans la case gauche sont des adjectifs. La relation qu'entretient l'adjectif "sudden" (mot-cible) avec les mots associés (quick/ surprising) sont de nature soit paradigmatique (synonyme) soit analytique. Cependant, les mots qui se trouvent dans la case droite sont des noms. La relation entre le mot-cible (sudden) et les associés (change/ noise) sont de nature syntagmatique.

Parmi les autres problèmes qui ont poussé Read à modifier son modèle « *was to minimize the potential guessing effect during test-takers' performance. It was reported, however, that the guessing problem was still present* » (Choi, 2013 : 427).

1.4.1.3. Depth of Vocabulary Knowledge Measure "DVK" (Qian & Schedl, 2004)

Le "DVK", qui est une nouvelle version de "WAT", a été développé afin de mesurer deux aspects de la profondeur de la connaissance du vocabulaire à savoir : la signification des mots, en particulier la polysémie et la synonymie (relation paradigmatique), et la collocation de mots (relation syntagmatique). Chaque item est constitué d'un mot-cible (adjectif) et de deux cases de quatre mots chacune. Parmi les quatre mots de la case de gauche, de un à trois mots peut être synonyme d'un aspect ou de la signification totale du mot-cible, tandis que parmi les quatre mots de la case de droite, il peut y en avoir de un à

trois qui se colloquent avec le mot-cible. Chaque item a toujours quatre choix corrects mais ils ne sont pas répartis uniformément. D'après les chercheurs, les mots corrects peuvent être conçus suivant trois situations possibles : 1) chacune des deux cases contiennent deux réponses correctes ; 2) la case de gauche contient un choix correct, tandis que la case de droite contient trois réponses correctes; et 3) la case de gauche contient trois réponses correctes, tandis que la case de droite ne contient qu'un seul choix correct. « *This arrangement effectively reduced the chances of guessing* » (Kaivanpanah & Zandi, 2009 :701). Voici l'exemple suivant donné par les chercheurs mêmes :

| | |
|--|---|
| Powerful | |
| (A) potent supportive | (B) definite (C) influential (D) (E) position (F) engine (G) repetition (H) price |

Tableau 5 : Version développée par Qian et Schedl (2004) pour la mesure de la profondeur de vocabulaire

De même, Qian et Schedl (2004) ont comparé le test "DVK" avec les mesures de vocabulaire existantes du TOEFL. Ils ont conclu que les deux tests présentaient un niveau de difficulté similaire et ils « *provide[d] a similar amount of prediction of test-takers' reading performance* » (Ibid : 28). Cependant, les chercheurs soulignent l'existence des problèmes relatifs à la pratique du test "DVK", dans les évaluations standardisées à grande échelle notamment, qui peut être susceptible de réduire son utilité potentielle. En effet, il a été constaté que « *it was rather difficult to develop uncontroversial keys, especially for DVK-collocation* » (Ibid : 28). Également, le fait de n'utiliser que les adjectifs comme mots-cibles pourrait limiter la validité de ce test. Enfin, la validité de son emploi en tant que test de la profondeur des connaissances lexicales est restreinte dans le sens où un tel test pourrait être « *regarded as another measure of vocabulary size rather than a measure of vocabulary depth due to its high correlation [...] with Vocabulary Levels Test* » (Mochizuki, 2012 : 48).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : Connaissances réceptives et productives du vocabulaire et tests d'évaluation

Cette section était l'occasion pour nous de mettre en lumière les principales méthodes d'évaluation des connaissances lexicales. A ce propos, nous avons rappelé le distinguo

fait entre étendue et profondeur de ces connaissances de même qu'entre connaissances réceptives et connaissances productives. D'autre part, il était utile de préciser que, lors de l'évaluation, le chercheur doit prendre en compte deux critères permettant de s'assurer du bon fonctionnement des mesures d'évaluation à savoir la fiabilité et la validité. Concernant notre propre recherche, nous avons choisi d'analyser les outils d'évaluation lexicale les plus fréquents dans l'évaluation de la connaissance de connexion forme-signification. Ces outils sont : Word Association Test; Depth of Vocabulary Knowledge Measure et Vocabulary Knowledge Scale.

Excepté le test "VKS", les deux premiers tests sont plutôt des tests de reconnaissance : le mot-cible est présenté à l'apprenant qui doit déterminer, et donc, reconnaître la signification juste de ce mot parmi quatre choix. Notons que ces tests sont parmi ceux les plus utilisés pour l'évaluation des connaissances concernant l'étendue du vocabulaire. Le choix de ce type de test se justifie par le fait qu'il est plus facile et rapide à traiter (Nation, 2001). Il est donc considéré comme très pratique autant pour l'enseignement que pour la recherche. De même, les apprenants originaires de différents pays sont plus rapidement et facilement familiarisés à ce type de tests (Nation, 2001). Il faut souligner cependant ses limites et notamment le fait que les élèves sont amenés parfois aussi à faire des choix au hasard.

Quant au test vocabulary Knowledge Scale, il s'agit d'un test permettant l'évaluation des connaissances réceptives mais aussi productives de mots-cibles : les deux premières étapes consistent en l'évaluation de la connaissance réceptive alors que les troisième, quatrième et cinquième étapes permettent de vérifier la connaissance productive. Dans les troisième et quatrième étapes, la possibilité offerte à l'apprenant est de fournir une traduction/explication dans sa L1 du sens du mot inconnu en L2. Dans la cinquième étape, une phrase dans laquelle se trouve le mot-cible est proposée à l'apprenant, phrase qui permet de vérifier si l'apprenant reconnaît le mot et son sens. Concernant la traduction/explication en L1 du sens du mot-cible dans la L2, précisons que cette étape nous paraît intéressante et pouvant être surtout très utile. En « faisant jouer » la L1, dans un moment de l'apprentissage où l'apprenant ne peut dire avec des mots de la L2 comment il perçoit ce mot, le recours à la L1 permet des passerelles et facilite l'accès à la L2 (Nation, 2001).

En vue de ces résultats et concernant l'évaluation de notre propre étude, nous faisons le choix du test Vocabulary Knowledge Scale auquel nous apporterons quelques

modifications. En effet, ayant été conçu à l'origine pour un public d'apprenants adultes, nous devons donc l'adapter à notre propre public. Nous précisons ces quelques modifications lors de la présentation de notre cadre méthodologique.

SYNTHESE DU CHAPITRE III

Ce chapitre était consacré à la question de la mémorisation du lexique et les différentes méthodes de déduction du sens de mots inconnus. Nous avons également parcouru les principales méthodes d'évaluation du lexique.

Après avoir résumé et synthétisé les différentes recherches relatives à ces trois parties mentionnées ci-dessus, nous pouvons formuler quatre constats :

- Il existe des méthodes d'enseignement du vocabulaire qui proposent des techniques pour faciliter aux élèves la déduction du sens de mots inconnus. la mémorisation du lexique.
- Les tests d'évaluation du vocabulaire sont presque tous conçus pour évaluer les compétences lexicales chez un public adulte. De ce fait, des tests en direction d'un public en situation de scolarisation sont quasi-absents.
- Plus les mots sont tissés entre eux dans des relations sémantiques, plus leur mémorisation ainsi que leur récupération sont facilitées.
- L'enseignement des techniques d'apprentissage du vocabulaire est recommandé. Trois étapes forment la trame de cet enseignement : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Resonchine, 1986).

Ce chapitre vient clore notre cadre théorique. Celui-ci a fait progressivement naître des constats, que nous avons tenté de rassembler autour d'une problématique générale. C'est à la présentation de celle-ci, ainsi qu'à l'approche méthodologique retenue pour l'étudier que nous allons à présent nous intéresser.

Chapitre IV

Problématique et hypothèses

Dans le présent chapitre, nous souhaiterons présenter de manière approfondie notre problématique ainsi que nos hypothèses de recherche. Nous présenterons d'abord le cheminement de la construction de notre problématique qui est basé sur des constatations notamment celles faites dans le cadre de notre recherche. Nous détaillerons ensuite nos hypothèses de travail qui découlent de notre problématique. Nous présenterons enfin le choix de notre approche méthodologique adoptée pour l'analyse des données. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

1. Construction de notre problématique de recherche :

Au terme de la description de notre cadre théorique, l'objet de notre travail s'est fait plus précis. L'inférence lexicale est une stratégie qui sous-tend la mise en œuvre de processus cognitifs suscités par le désir, l'intention de comprendre le sens de mots inconnus. Ici, deux profils de lecteurs L2 peuvent apparaître : l'un renvoie aux lecteurs habiles où les processus de déduction de sens sont traités simultanément et sans trop dépenser d'énergie ; l'autre aux lecteurs où les processus inférentiels sont réputés peu efficaces, très coûteux en termes de dépense d'énergie, de capacité de concentration et/ou sont non acquis. Lors de la rencontre des mots inconnus, il peut arriver que le lecteur moins habile se trouve en situation de découragement, de démotivation et d'abandon de l'effort de lecture. De même, les recherches font état que la mémorisation du lexique déduit est reliée à la question de l'effort mental : plus la tâche inférentielle est facile, moins la mémorisation est possible.

Au vu de ces éléments ici brièvement décrits et de nombreuses lectures qui ont nourri notre cadre théorique, nous relevons les principaux constats qui cadrent notre problématique :

Le **premier constat** concerne la capacité des élèves à mettre en place des stratégies leur permettant de déduire le sens de mots inconnus. En effet, une majorité des élèves et notamment ceux de niveau débutant ou intermédiaire ne savent pas comment s'y prendre pour associer les informations du texte entre elles et en l'occurrence décoder le sens des

mots inconnus (Dreyfus & Theophanous, 2003 ; Pulido, 2007). Cette tâche de déduction de sens de mots inconnus nécessite, pour sa réussite, la construction d'une représentation mentale du cadre textuel que l'élève a sous les yeux. Fayol (2000 : 111) précise qu'une telle présentation « *est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon des règles syntaxiques propres à une langue donnée (la syntaxe). Ces phrases sont elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes (...)* Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent ». Comme nous l'avons évoqué plus haut, le problème des élèves réside dans la façon d'associer les informations présentes dans le texte entre elles et si besoin avec les informations hors texte, c'est-à-dire présentes dans leurs mémoires sémantiques. Dans le cas où les inférences lexicales sont produites, certains élèves font de fausses déductions et ce faute d'expérience personnelle laquelle « *a toute son importance pour guider l'inférence* » (Dreyfus & Théophanous, 2003 : 187). Egalement, le manque de vocabulaire chez l'élève peut constituer un obstacle qui empêche la production des inférences lexicales. Les résultats issus de l'étude de Nassaji (2006) soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'inférence lexicale est un processus de construction du sens qui est fortement influencé par la richesse du système sémantique préexistante chez l'apprenant.

Le **deuxième constat** qui en découle du premier se rapporte à la mémorisation du lexique déduit. Dans la littérature des inférences lexicales, l'inférence est associée négativement à la mémorisation. En effet, des recherches en linguistique appliquée font clairement valoir que l'inférence lexicale même si elle existe ne garantit pas la mise en mémoire des mots dont le sens a été déduit (Bengeleil & Paribakht, 2004; Pulido, 2007 ; Nassaji & Hu, 2012a). De telles recherches associent par conséquent cette question de la non-mémorisation au degré de la facilité de la tâche d'inférence lexicale : plus la tâche de déduction est facile, plus la mémorisation de ce qui est déduit est faible (Nassaji & Hu, 2012b). De même, la question de la fréquence d'exposition des mots inconnus requiert ici toute son importance. Les résultats issus des études effectuées en la matière soulignent le fait qu'une seule rencontre d'un mot inconnu ne permet pas sa mémorisation (Saragi, Nation & Meister, 1978 ; Rott, 1999; Wesche & Paribakht, 2000 ; Stahl, 2005 ; Daskalovska, 2011; Reynolds, 2014).

Le **troisième constat** traite de la question du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2. En termes d'inférences lexicales, nous trouvons que la L1 exerce une influence certaine sur la L2 lors de la déduction des mots inconnus et ce dans le cas notamment des mots

apparentés, de la reconnaissance des congénères (Seibert, 1945 ; Tréville, 1993 ; 1996 ; etc.) et de la syntaxe en L1 (Nagy, McClure & Mir, 1997). A titre d'exemple, les mots semblables dans les deux langues sont facilement reconnus par l'élève. Tous ces éléments permettent à ce dernier le développement des compétences lexicales ainsi que la construction des champs notionnels. Cela « *aura pour effet d'activer des transferts en L2. Il en ira de même pour les relations L2/L1* » (Cummins, 2001). Ce transfert peut s'effectuer lorsque nous procédons à une lecture de nature active qui prend en compte les connaissances de l'élève (Cicurel, 1991).

Le **quatrième constat** est relatif au public visé. Les recherches sur les inférences lexicales sont menées majoritairement avec un public d'apprenants adultes et d'autre part, certaines de ces recherches sont effectuées auprès de locuteurs natifs ce qui empêche toute généralisation à d'autres types de public. A l'exception de l'étude de Dreyfus et Théophanous (2003), il n'existe, à notre connaissance, aucune autre recherche menée sur les inférences lexicales auprès d'un public d'élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Partant de ces constats, nous relevons donc chez l'élève un manque de savoir-faire en termes d'utilisation des stratégies déductives ainsi qu'un problème au niveau de la mémorisation des mots déduits. Pour pallier ces problèmes, la littérature de l'enseignement de vocabulaire nous propose des procédés de remédiation. En termes de manque de savoir-faire, on trouve une seule proposition de remédiation qui consiste à expliciter les procédés inférentiels aux apprenants (Kern, 1989 ; Jenkins, Matlock & Slocum, 1989 ; Fukkink & De Gloppe, 1998 ; Paribakht & Wesche, 1999; Dreyfus & Théophanous, 2003 ; Cain, Lemmon & Oakhill, 2004; Pulido, 2007; Shoukouhi & Askari, 2010; Hu & Nassaji, 2014, etc.). En termes de mémorisation, on trouve trois suggestions à savoir : (1) accompagner le travail inférentiel par des activités de vocabulaire comme des exercices à trous, à choix multiples, des exercices d'association, etc. (Paribakht & Wesche, 1999), (2) proposer une tâche de lecture assez difficile exigeant de l'apprenant son implication dans le processus inférentiel (Hulstijn, 1992 ; Paribakht & Wesche, 1999), (3) réintroduire les mots-cibles dans d'autres contextes de lecture (Paribakht & Wesche, 1997 ; 1999 ; Nassaji, 2006).

L'ensemble de ces éléments nous conduit à nous interroger sur le rôle et l'effet de l'enseignement direct des inférences lexicales pour l'acquisition des compétences lexicales et stratégiques. Nous formulons notre problématique ainsi : « ***Les compétences***

lexicales et stratégiques d'élèves allophones d'une classe FLS peuvent-elles être améliorées grâce à un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales ? ».

Notre problématique se situe au croisement de la pédagogie et de la didactique. Par didactique, il s'agit de déterminer la matière à enseigner. Par pédagogie, il s'agit de penser la façon de transmettre cette matière à enseigner aux élèves³⁹. Nous partons des recommandations des chercheurs selon lesquelles les élèves doivent être soutenus pour faire des inférences lexicales (Dreyfus & Théophanous, 2003). D'autre part, il s'avère nécessaire d'apporter aussi des outils dans le cadre de la formation des professeurs.

Notre questionnement de recherche repose principalement sur la proposition consistant à suivre « un enseignement systématisé et active » des inférences lexicales. Par cette proposition, nous envisageons le développement des stratégies de déduction de sens de mots inconnus. Précisons qu'un « enseignement systématisé et actif » définit la mise en œuvre d'un matériel didactique et notamment des techniques de déduction de sens de mots inconnus lesquelles sont susceptibles de favoriser la mémorisation.

Dans le dispositif d'aide aux apprenants suggéré par les différentes recherches, nous observons donc deux objectifs : faciliter la compréhension et favoriser la mémorisation des mots nouveaux. Pour notre part, nous avons laissé de côté la proposition consistant à accompagner le travail inférentiel par des exercices de vocabulaire de même que celle consistant à réintroduire les mots déduits dans des textes divers et variés. En revanche, nous avons retenu la proposition basée sur un enseignement direct et celle faisant référence à l'effort mental. Ce choix repose principalement sur deux motifs :

D'une part, il s'agit de permettre aux enseignants d'économiser du temps. Concrètement, le type d'enseignement que nous proposons contient un certain nombre de démarches mises à disposition de l'enseignant, démarches susceptibles de lui économiser le recours à des activités supplémentaires, notamment celles relatives au travail de mémorisation. D'autre part, cet enseignement s'inscrit dans une démarche générale de déduction dite écologique, au sens propre du terme. Par écologique, nous voulons dire que les processus d'apprentissage doivent être effectués en grande partie dans des environnements naturels, c'est-à-dire dans un cadre se rapprochant le plus possible du vécu de l'apprenant, soit la classe mais aussi son milieu de vie dans le quotidien.

³⁹ Nous détaillerons la matière à enseigner et la façon de la transmettre aux élèves dans notre cadre méthodologique.

A présent, nous allons décrire nos hypothèses de travail.

2. Description des hypothèses de recherche :

Ces hypothèses reflètent notre approche qui se veut explicative et/ou analytique. Il s'agit de brosser un portrait de l'efficacité de l'enseignement systématisé des inférences lexicales notamment selon deux aspects : le développement des compétences lexicales et le développement des compétences stratégiques. Nos hypothèses sont les suivantes :

- 1. Un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe FLS qui est vérifiable au niveau de la mémorisation des mots inférés.**

Sauf erreur de notre part, nous tenons à signaler qu'aucune étude n'a vérifié l'effet de l'enseignement direct des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique déduit auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Par la présentation de cette hypothèse, nous nous attendons à ce que le groupe expérimental acquière plus de mots que son homologue témoin.

- 2. Un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe de FLS qui est vérifiable au niveau de changement des stratégies adoptées avant l'expérimentation avec celles après l'expérimentation.**

Sauf erreur de notre part, nous relevons une seule étude qui a traité de la question de l'effet de l'enseignement direct des inférences lexicales sur la ré-application des stratégies enseignées auprès d'un public scolaire apprenant l'anglais comme langue seconde (DeGlopper, Daalen-Kaptejns & Schouten-van Parreren, 1996). Les résultats de cette étude démontrent que la formation a été difficile pour les élèves en raison de la difficulté intrinsèque de la tâche de déduction du sens à partir du contexte. Cependant, il a été observé que les élèves ont pris conscience de la complexité de cette tâche et de la façon de déduire le sens de mots inconnus.

Soulignons toutefois que cette étude de DeGlopper, Daalen-Kapteijns & Schouten-van Parreren (1996) a été menée durant une seule séance. Dans notre étude, nous nous proposons d'aller plus loin et d'observer, suite à une phase d'entraînement de neuf semaines, la capacité des élèves à réinvestir des stratégies de déduction du sens lorsqu'ils ont affaire à des mots inconnus. Pour pouvoir examiner l'effet de cet enseignement, nous procédons à la réalisation d'un entretien avant l'entraînement et un autre après l'entraînement. Nous estimons qu'avec la prise en compte des caractéristiques et des besoins du public EANA auxquels nous adopterons dans la mesure du possible les techniques de déduction, les élèves parviendront à développer des conduites d'inférences lexicales.

3. Approche méthodologique hypothético-déductive

Selon Blanchet (2000), l'approche qui domine dans les sciences est celle dite hypothético-déductive. Une telle approche consiste à proposer « *au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées* » (Ibide : 31/32). Dans la littérature de la didactique des langues, les épistémologues dénomment également la méthode hypothético-déductive comme méthode expérimentale (Puren, 2013). C'est dans cette approche méthodologique expérimentale ou hypothético-déductive que nous inscrivons notre recherche.

Pour autant, notre choix n'élimine pas les autres approches et notamment celle empirico-inductive. Celle-ci prend en compte le terrain observé, les sujets et les interactions mais on lui reproche notamment son manque de rigueur analytique et l'ouverture à de multiples conclusions possibles qui par conséquent peuvent nous conduire à des interprétations contradictoires (Blanchet, 2000). Cependant, « *de nombreux chercheurs ayant opté pour une approche expérimentale ont introduit une certaine dose d'approche qualitative dans leur méthodologie* » (Ibide : 37). Nous-même, nous faisons le choix de la conjugaison de ces deux approches. En effet, dans la mesure où nous proposons la mise en place d'un outil d'apprentissage susceptible d'aider à la déduction et à la mémorisation du sens de mots inconnus, la connaissance du terrain nous paraît au préalable indispensable. Il nous faut identifier les besoins ainsi que les caractéristiques du public concerné et ainsi déterminer la problématique plus spécifique à ce terrain-là. En ce sens, Wlater (cité par Blanchet, 2000 : 40) précise que « *l'outil doit s'adapter constamment aux variations de l'objet d'étude et non*

l'inverse ». Ou également comme nous le rappelle Depelteau (2000 : 66), « *le choix d'une démarche dépend de motifs essentiellement épistémologiques* ».

Une fois ces constatations faites par l'épistémologue que nous sommes à ce moment-là de notre recherche, vient dans un second temps l'approche hypothético-déductive susceptible de nous permettre de vérifier ou non nos hypothèses par comparaison à un public témoin.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE ET SYNTHESE

Notre connaissance de la littérature des inférences lexicales nous a progressivement conduit à nous poser une question relative à l'existence d'un matériel didactique ainsi que de pratiques pédagogiques en direction du public concerné. A travers notre problématique, nous cherchons à examiner l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur la mémorisation ainsi que la ré-application des stratégies enseignées en L2 comme en L1.

Ainsi deux hypothèses sont formulées : 1) l'explicitation de démarches inférentielles permet l'acquisition du lexique déduit ; 2) l'explicitation de démarches inférentielles permet le réinvestissement des stratégies apprises en L2.

Nous avons privilégié la méthode d'analyse hypothético-déductive. Cependant, à un certain moment de notre recherche, nous sommes conscients de la nécessité de nous placer dans la même situation que celle de l'épistémologue qui nous conduit ainsi à prendre en compte de façon complémentaire la variété des données du terrain et donc l'adoption de l'approche empirico-inductive.

L'élaboration de notre problématique ainsi que de nos hypothèses de recherche nous conduit à réfléchir sur les conditions méthodologiques nécessaires pour les mettre en œuvre. C'est donc au contexte méthodologique que nous allons à présent nous intéresser.

Deuxième partie : Cadre méthodologique : « Construction du corpus et outils d'analyse des données »

Chapitre V

Dans cette partie, nous souhaitons présenter les éléments qui constituent notre corpus de travail. Chargé d'informations, d'hypothèses de travail, nous nous proposons par cette présentation de faire « *le saut du chaos à l'ordre* » (Klee, 1977 : 55). Pour cela, nous organiserons ce chapitre en trois sous-ensembles :

Dans le premier sous-ensemble, nous procéderons à une description générale de notre terrain de recherche. Plus précisément, nous décrirons le collège au sein duquel notre expérimentation a été menée. Nous poursuivrons notre description en présentant le public d'enseignants FLSco et le public d'élèves allophones (groupe expérimental/groupe témoin). Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

Dans le deuxième sous-ensemble, nous détaillerons les démarches mises en place pour mener à bien notre expérimentation. Plus précisément, nous présenterons les matériels didactiques. Ceux-ci comprennent les textes que nous avons fabriqués ainsi que les mots-cibles que nous avons présélectionnés. Notre choix de travailler à partir des textes pédagogiques sera justifié. Ensuite, nous décrirons le protocole de déduction de sens de mots inconnus que nous avons mis en place et dont nous justifierons le choix. De même, nous décrirons les procédures mises en place pour recueillir les données. Plus précisément, nous présenterons les instruments utilisés pour atteindre cet objectif. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

Dans le troisième sous-ensemble, nous montrerons les différents outils d'analyse mis à l'œuvre pour vérifier nos hypothèses émises. Notre choix de ces outils sera justifié. Une conclusion intermédiaire clôturera cette partie.

1. Description de lieu d'expérimentation, des enseignantes et des élèves participants

Notre expérimentation au collège J.A. s'est déroulée dans deux classes UPE2A : l'une expérimentale, l'autre nous a servi de classe témoin. L'UPE2A, c'est-à-dire l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, est une structure d'accueil pour les élèves allophones ne parlant pas ou peu la langue française. Dans les Pyrénées-Atlantiques, l'élève allophone relevant d'une classe du second degré (collège ou lycée) est dirigé par l'inspection académique vers le centre d'information et d'orientation. Un conseiller d'orientation-psychologue fait un bilan de la situation, teste les connaissances de l'élève et préconise une inscription dans une classe de l'UPE2A ou dans une classe générale s'il n'y a pas d'UPE2A dans la ville de l'élève. L'inspection académique informe les représentants légaux qui ont le pouvoir de décision.

1.1. L'établissement

Le collège J.A. a ouvert ses portes il y a plus de trente ans. Il se trouve à Pau dans les Pyrénées-Atlantiques, ce collège est un établissement d'enseignement public du second degré qui dépend du Ministère de l'Education Nationale (rectorat de l'Académie de Bordeaux). Comme tous les autres établissements publics, il a pour but l'enseignement et la réussite de ses élèves. Il comprend les classes secondaires. Le programme d'études est basé sur le système éducatif français.

Cet établissement accueille chaque année environ 800 collégiens d'origines différentes (urbains et ruraux de diverses nationalités), qui ont, en plus d'un programme commun d'enseignement, le choix d'opter pour une matière complémentaire : des langues vivantes telles que l'anglais, l'espagnol, la classe à horaire aménagée en musique ou en danse, la découverte professionnelle, le Latin et le Grec.

Chaque année, plus de 45 élèves allophones intègrent l'établissement avec un flux dépassant la soixantaine d'élèves. Le flux se justifie par la particularité de la classe ouverte : tout au long de l'année scolaire des élèves intègrent la structure UPE2A, et la quittent après au moins une année de présence.

L'objectif de l'enseignement du FLE au sein du Collège J.A. est de développer le niveau des élèves allophones dans les quatre compétences suivantes : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite. Ce programme est conçu dans le but de leur

permettre d'apprendre et/ou de perfectionner la langue française voire d'atteindre un haut niveau en langue française. Le FLE laisse très vite la place au FLS (français langue de scolarisation) car, in fine, chaque élève accueilli doit théoriquement trouver sa place dans un cursus scolaire ou de formation professionnelle. La poursuite d'études en formation initiale est privilégiée, car elle garantit un enseignement toujours nécessaire de la langue de scolarisation et une formation hors de contraintes administratives particulières, telle que le droit de signer un contrat de travail dans le cadre d'une formation par apprentissage (ou alternance) lorsqu'il s'agit d'un élève issu d'une famille de demandeurs d'asile.

1.2. Les enseignantes

Dans cet établissement, la langue française est enseignée pour les EANA depuis plus de vingt ans, maintenant sous l'égide de trois enseignantes⁴⁰ : M.D, S.D, I.L. Elles sont toutes les trois Françaises. La première enseigne depuis 18 ans, la deuxième depuis 22 ans et la troisième depuis 15 ans dans le corps de la fonction publique d'état. Soulignons que les postes qu'elles occupent sont spécifiques et ouverts aux professeurs certifiés (ou agrégés) de Lettres Modernes, volontaires, ayant de préférence un diplôme et/ou une expérience en FLE. Ils sont attribués lors du mouvement académique. Dans ce qui suit, nous décrirons le parcours de ces trois enseignantes.

Mme M.D. a un CAPES de Lettres Modernes ainsi qu'une maîtrise de FLE (équivalent du master 1). Elle est titulaire de son poste. Elle a enseigné en collèges-lycées mais aussi dans le secteur associatif et d'autre part à l'étranger (en Italie).

Mme S.D. a un CAPES de lettres classiques ainsi qu'un DU de FLE. Elle est titulaire de son poste. Elle enseigne en collège et en Lycée depuis 22 ans. Elle enseigne au collège Jeanne d'Albret depuis 2010 auprès des élèves allophones. Elle a enseigné à Mayotte le français durant 4 ans.

Madame I.L. enseigne depuis 15 ans les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Avant cela, elle a enseigné les élèves de la 6ème à la Terminale, ainsi que des étudiants en BTS (cursus de formation professionnelle qui dure 2 ans après l'obtention du baccalauréat) dans des collèges et lycées généraux et technologiques publics. Professeure certifiée, elle a un statut de fonctionnaire d'Etat. Elle est titulaire de son poste. Elle a un

⁴⁰ Les trois enseignantes préfèrent garder l'anonymat. Nous respectons leur choix et renvoyons à elles par leurs initiales.

DEA (équivalent du master 2) de Lettres Modernes et une maîtrise (équivalent du master 1) de FLE. Une mention complémentaire au CAPES, délivrée par le ministère de l'Education Nationale, l'agrée dans son choix d'enseigner les élèves allophones.

1.3. Les élèves

Il s'agit des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA). La mission de l'institution envers ces élèves consiste à favoriser leur intégration sociale et ce par le biais notamment de la maîtrise de la langue, de la culture du pays d'accueil. Arrivées en France entre 2017/2018, les soixante-trois élèves en UPE2A au collège J.A au moment de l'expérimentation sont d'origines différentes et ont des langues maternelles différentes. Ils sont tous scolarisés de la sixième à la troisième. Les élèves qui ont participé à notre expérimentation sont au nombre de dix-huit répartis en deux groupes : neuf élèves en groupe expérimental et neuf en groupe témoin. Nous précisons que l'équivalence en termes de nombre d'élèves dans les deux groupes n'est qu'une simple coïncidence.

Rappelons que selon les informations fournies par les enseignantes elles-mêmes, les élèves des deux groupes de notre expérimentation n'avaient pas été l'objet d'une évaluation par le CASNAV en L1/L2. Les seules données qu'elles possédaient concernant le niveau de chacun de ces élèves dans leur L1 avaient été transmises par le CIO (Centre d'Information et d'Orientaton)⁴¹. C'est pourquoi les enseignantes expliquaient qu'elles avaient dû évaluer elles-mêmes le niveau de leurs élèves, notamment par rapport à la compréhension en L1⁴². Cependant, cette évaluation n'a concerné que certains élèves : Lina, Ricardo et Riya dans le groupe témoin, avaient été évalués (les autres élèves ne l'avaient pas été), Sukaina, Sédra et Ziaullah dans le groupe expérimental, ne l'avaient pas été (les autres élèves l'avaient été). Nous avons donc évalué ceux du groupe témoin n'ayant pas eu cette évaluation préalable. Cependant, faute de temps, ce même test n'a pas été soumis au reste des élèves du groupe témoin.

Précisons que la grille d'évaluation contient deux procédures : la première évalue la capacité de l'élève à lire, la seconde teste son niveau de compréhension. Or, nous avons

⁴¹ Ces informations fournies concernent le parcours des élèves que nous décrivons dans le tableau de présentation de profils des élèves. Précisons que nous n'étions pas autorisés par les enseignantes à faire apparaître les documents fournis par CIO dans ce présent travail.

⁴² Vous trouverez en annexe (annexe III et IV) un récapitulatif des évaluations par classe (témoin/expérimental). Dans ce récapitulatif (annexe III pour le groupe expérimental/ annexe IV pour le groupe témoin), nous précisons les notes obtenues pour chaque élève. Nous détaillons le test d'évaluation ultérieurement dans la section 2.3.2. (Evaluation en langue d'origine). Nous précisons également que le test existe dans plusieurs langues. Nous joignons en annexe (annexe V) la version en langue française.

constaté que les enseignantes n’avaient pris en compte, de leur côté, que la partie relative à la compréhension. C’est pourquoi nous avons décidé de reprendre ce test d’évaluation dans sa globalité⁴³. A partir de ce test, trois niveaux de lecture définissent tel ou tel profil de l’élève : le niveau standard (l’élève sait lire en L1), le niveau débutant (l’élève lit avec difficulté en L1) et le niveau déchiffrement (l’élève ne sait pas lire en L1)⁴⁴.

C’est à la description des profils des élèves que nous allons à présent nous intéresser. Nous commençons par présenter le groupe expérimental puis dans un second temps, nous présentons le groupe témoin^{45 46}.

| Groupe expérimental | | | | | | |
|----------------------------|--------|-----------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Elève | âge | Pays d’origine | Langue(s) parlé(s) | Date d’arrivée en France | Scolarité en pays d’origine | Niveau de lecture en L1 |
| Anastasija | 12 ans | Serbie | Serbe | Mai 2017 | Scolarisée de façon régulière | Niveau débutant |
| Dalia | 13 ans | Irak | Arabe et Assyrienne ⁴⁷ | Octobre 2016 | Rupture de 2 ans avec la scolarité | Niveau standard |
| Rachid | 14 ans | Syrie | Arabe et Kurde | Mars 2017 | Rupture d’un an avec la scolarité | Niveau déchiffrement |
| Rayana | 14 ans | Tchéchène | Tchéchène | Octobre 2016 | Scolarisée de façon régulière | Niveau standard |
| Sédra | 14 ans | Syrie | Arabe | Avril 2016 | Scolarisée de façon régulière | Niveau standard |
| Sukaina | 15 ans | irak | Arabe | Mars 2017 | Scolarisée de façon régulière | Niveau débutant |
| Thuraya | 15 ans | Irak | Arabe et assyrienne | Octobre 2016 | Rupture de 2 ans avec la scolarité | Niveau standard |
| Walid | 13 ans | Algérie/Espagne | Arabe et espagnole | Septembre 2017 | Scolarisé de façon régulière | Niveau standard |
| Ziaullah | 15 ans | Afghanistan | Pashto et indou | Janvier 2017 | Non scolarisé dans son pays d’origine | Niveau déchiffrement |

Tableau 6: Description du profil des élèves du groupe expérimental.

⁴³ Nous avons testé le niveau de compréhension des trois élèves n’ayant pas été évalués auparavant. Nous avons évalué la capacité de lecture de tous les élèves du groupe témoin et du groupe expérimental.

⁴⁴ Nous précisons que ces trois niveaux se trouvent dans la grille d’évaluation mais les définitions qui y sont associées sont les nôtres.

⁴⁵ Nous exposons ici toutes les informations que nous avons pu recueillir auprès de ce public.

⁴⁶ Nous faisons le choix de citer uniquement le prénom des élèves.

⁴⁷ Pour les élèves ayant deux langues (L1), nous avons évalué leur niveau en langue enseignée à l’école.

| Groupe témoin | | | | | | |
|----------------|--------|----------------|---------------------|--------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Elève | âge | Pays d'origine | Langue(s) parlé(s) | Date d'arrivée en France | Scolarité en pays d'origine | Niveau de lecture en L1 |
| Kraiwit | 13 ans | Thaïlande | Thai | Mai 2017 | Scolarisé de façon régulière | Niveau standard |
| Lina | 12 ans | Irak | Arabe et assyrienne | Septembre 2017 | Scolarisée de façon continue | Niveau standard |
| Mensur | 13 ans | serbo-croate | Serbe | Décembre 2016 | Scolarisé de façon régulière | Niveau débutant |
| Hanane | 15 ans | Angola | Portugais | Août 2017 | Rupture d'un an avec la scolarité | Niveau déchiffrement |
| Joana | 13 ans | Albanie | Albanais | Mai 2017 | Scolarisée de façon régulière | Niveau débutant |
| Joni | 13 ans | Albanie | Albanais | Juin 2017 | Scolarisé de façon régulière | Niveau déchiffrement |
| Ricardo | 13 ans | Portugal | Portugais | Septembre 2017 | Scolarisé de façon régulière | Niveau standard |
| Riya | 14 ans | Irak | Arabe et assyrienne | Juillet 2017 | Rupture d'un an avec la scolarité | Niveau standard |
| Suay | 12 ans | Paraguay | paraguayien | Avril 2017 | Scolarisée de façon régulière | Niveau débutant |

Tableau 7: Description du profil des élèves du groupe témoin.

Les données des deux tableaux nous permettent d'établir trois profils d'élèves par rapport à leur scolarité : élèves scolarisés dans leur pays d'origine, élèves peu scolarisés et un seul élève non scolarisé dans son pays d'origine. De même, en nous basant sur les critères décrits antérieurement par Chavane (2013), nous pouvons relever à partir des données présentées trois profils d'élèves par rapport à la capacité de lire en L1 : les élèves qui savent lire et écrire dans leur L1 sur des caractères latins (Pour le groupe expérimental : Walid/ pour le groupe témoin : Ricardo); les élèves qui savent lire et écrire dans leur L1 sur des caractères non latins (dans le groupe expérimental : Anastasijia, Dalia, Rayana, Sédra, Sukaina, Thuraya/ dans le groupe témoin : Kraiwit, Lina, Mensur, Joanna, Riya, Suay); et enfin les élèves qui ne savent ni lire ni écrire dans leur L1 (Pour le groupe expérimental : Rachid, Ziaullah/ pour le groupe témoin : Hanane, Joni).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : Absence d'évaluation des élèves par le CASNAV

Cette partie a été consacrée notamment à la description du terrain de notre recherche à savoir d'une part, l'établissement scolaire ainsi que les enseignantes FLSco et d'autre part

le public avec lequel nous avons mené notre expérimentation elle-même. Pour bien situer le cadre et le déroulement de notre expérimentation, nous avons jugé utile de préciser que les élèves n'ayant pas été évalués avec le CASNAV concernant leurs compétences en lecture/écriture en L1, ce sont les enseignantes qui s'en sont chargées. De notre côté, nous avons demandé aux élèves de lire les textes présents dans ce test d'évaluation (test d'évaluation utilisé par les enseignantes dans les L1 des élèves). Cela nous a permis de décider s'ils savaient lire ou non.

Les tableaux que nous avons dressés pour décrire les élèves des deux groupes nous ont permis d'établir deux types de profils, l'un par rapport à la scolarité, l'autre par rapport à la capacité de lecture en L1 (voir supra). Concrètement, cette identification de niveau de scolarité et de lecture en L1 nous permet de vérifier, lors de l'analyser des données, si l'expérimentation a agi sur les élèves et ce quel que soit leur profil.

2.2. Le matériel didactique

En première partie, nous présenterons les textes que nous avons utilisés dans le cadre de notre expérimentation. Précisons que ces textes ont été élaborés et façonnés par nous-mêmes et qu'il ne s'agit donc pas de textes authentiques. Nous donnerons plus loin les raisons de ce choix. Précisons aussi que dans chacun de ces textes résident des mots-cibles soit deux par texte. Ces mots-cibles ont été sélectionnés sur la base de mots supposés inconnus. Nous précisons la façon dont nous avons procédé à les sélectionner. En deuxième partie, nous présenterons notre protocole expérimental de déduction de sens de mots inconnus. Enfin, en troisième partie, viendra la présentation du livret de pratiques. Dans tous les cas, nous justifierons nos choix.

2.2.1. Les textes pédagogiques et les mots-cibles

Au total, nous avons fabriqué douze textes correspondant aux douze mois de l'année. Le choix du thème de chacun des textes a été fait en concertation avec Madame S.D., l'enseignante de la classe où nous avons mené notre expérimentation. Nous avons veillé à ce que la longueur des textes ne dépasse pas les onze lignes⁴⁸ dans l'objectif de ne pas surcharger les élèves cognitivement. Certains de ces textes sont accompagnés d'une image. Cela nous permet de réduire le nombre de mots inconnus dans le texte. Dans ce qui suit, nous nous proposons de présenter les critères de sélection des mots-cibles puis de décrire les textes.

2.2.1.1. Critères de sélection des mots-cibles

L'enseignement du vocabulaire consiste à permettre aux élèves de se familiariser dans un bref délai avec un vocabulaire utile ce qui leur permet de comprendre un locuteur natif et de s'exprimer dans des situations variées. Ce vocabulaire que les élèves doivent connaître appartient à plusieurs catégories : les mots pleins⁴⁹, les mots grammaticaux, les mots construits (dérivés/construits) et les expressions.

Dix-huit mots ont été sélectionnés comme mots-cibles et ont été mis en évidence en caractères gras dans les textes que nous nous décrivons dans la partie suivante (deux

⁴⁸ L'étude pilote que nous avons menée avant la phase d'expérimentation proprement dite et que nous décrivons ultérieurement, nous a montré la nécessité de réduire la longueur des textes ainsi que le nombre des mots-cibles.

⁴⁹ Les mots pleins dits aussi les mots lexicaux sont des mots qui donnent du sens et qui décrivent le monde.

mots-cibles par texte). Les mots-cibles ont été choisis en fonction des deux critères suivants. Le premier critère, il s'agit de mots-cibles ayant un contenu sémantique décrivant un aspect relatif au monde (Hu & Nassaji, 2014). Ces mots nécessitent une appropriation du sens et des règles d'emploi grammaticales et syntaxiques. Plus précisément, nous faisons le choix de présenter aux élèves treize mots pleins (*concours, blague, jury, usine, licencier, fabriquer, endroit, chouette, paysan, révolution, trembler, coucher, bouculer*), quatre mots dérivés (*enfermer, s'endormir, s'éloigner, se réchauffer*) et une expression (*faire semblant*). Nous avons fait en sorte que les unités lexicales choisies soient considérées comme importantes pour comprendre les principales idées du texte.

Le second critère concerne le niveau de connaissances des mots-cibles. En effet, ces mots ont été jugés comme inconnus par un groupe d'élèves allophones de classe similaire. Précisons que faute de temps, nous n'avons pas pu examiner si les élèves de ce groupe (similaire) connaissaient les autres mots non-cibles de chacun des textes. Notons que pour comprendre un texte, le total des mots connus dans celui-ci doit être supérieur à 90% comme l'indique l'étude de Hu et Nation (2000) que nous avons décrite antérieurement.

2.2.1.1. Description générale des textes

Soulignons d'emblée que la notion de texte fait référence généralement à une autre notion, celle de "structure textuelle". Nous entendons par structure, la manière dont un texte est organisé (Saenz & Fuchs, 2002). Dans les recherches actuelles, il est communément admis que les types de textes les plus utilisés dans le domaine de l'enseignement sont de deux natures : narratif et informatif (Saenz & Fuchs, 2002). Les textes narratifs sont constitués sous forme d'une chaîne de séquences d'événements comprenant des personnages, des buts et sous-but, des motifs, un problème et une solution (Graesser, Golding, & Long, 1991). Les textes informatifs quant à eux sont des matériaux consistant à communiquer des informations au lecteur et qui peuvent par exemple avoir la forme d'un article (Weaver & Kintsch, 1991). Rappelons que les textes que nous utilisons dans le cadre de cette expérimentation s'inscrivent dans la catégorie des textes narratifs.

Concernant les textes narratifs, notons qu'il en existe une variété : contes, légendes, fables, récits, etc. Les textes que nous avons bâtis font plutôt partie de la catégorie des récits. Le choix du récit repose sur le constat selon lequel ce type de texte est le plus

utilisé dans le milieu scolaire (Giasson, 1990). Lors de la construction de ces textes, deux notions ont été prises en compte à savoir la grammaire du récit et le schéma du récit (Cicurel, 1991 ; Giasson, 1990, 2014)⁵⁰.

La première notion « grammaire de récit » renvoie au texte, c'est-à-dire à « *l'organisation des éléments qui le constituent* » (Cicurel, 1991 : 13). En d'autres termes, « *la grammaire du récit est un système de règles dont le but est de décrire les régularités trouvées dans les récits* » (Giasson, 1990 : 96). Lors de la construction d'un récit, plusieurs catégories doivent prendre place : exposition, événement déclencheur, complication, résolution, fin, morale⁵¹. Cependant, il arrive que certaines de ces catégories soient absentes du récit. Précisons davantage ces catégories attachées au récit⁵² :

| Catégories du récit | Objectifs |
|------------------------------|---|
| Exposition | Description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire. Souvent introduite par : « Il était une fois... » |
| Événement déclencheur | Présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire. Souvent introduite par : « un jour... » |
| Complication | Comprend : <ul style="list-style-type: none"> - la réaction du personnage : ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur. - le but : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit. - la tentative : l'effort du personnage pour résoudre ce problème. |
| Résolution | Dévoilement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du personnage, c'est-à-dire la résolution du problème. |
| Fin | La conséquence à long terme de l'action du personnage. (facultative) Exemple : « Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours. » |
| Morale | Précepte ou leçon que l'on peut tirer de l'histoire. (facultative) |

Tableau 8:Structures des catégories du récit proposée par Giasson (1990)

⁵⁰ Nous avons évoqué ces termes antérieurement sous le nom de schémas formels et de schémas de contenu.

⁵¹ Ces différentes catégories ont été utilisées pour la construction de nos textes.

⁵² Nous reprenons littéralement la description faite par Giasson (1990 : 97).

Les histoires ne sont pas toutes égales en termes d'épisodes. Certaines histoires contiennent un seul épisode alors que d'autres en contiennent plusieurs. Nous avons fait le choix d'histoires à un seul épisode.

La deuxième notion « schéma du récit » renvoie au lecteur. Plus précisément, « *le schéma du récit fait référence à une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur, que ce dernier utilise pour traiter l'information du récit* » (Giasson, 1990 : 99). En d'autres termes, cette notion « *est liée à la compétence culturelle du lecteur. Le texte ne se déchiffre pas seulement en fonction des unités qui le constituent mais aussi selon ce qu'on appelle l'encyclopédie du lecteur. La connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées dans le cerveau sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels* » (Cicurel, 1991 : 13). Les activités relatives au schéma du récit « *amènent les élèves à reconnaître le personnage principal, l'élément perturbateur, les complications, la résolution. Toutes ces activités poursuivent l'objectif de sensibiliser les élèves au fait que les histoires présentent une structure qui permet de comprendre et d'anticiper le récit* » (Giasson, 2014 : 94). La prise en compte de ce schéma sera étayée lors de la description de notre protocole expérimental.

Concernant les textes informatifs, Meyer (1985, cité par Giasson, 1990) divise la structure de ces textes suivant cinq catégories : description, énumération (ou collection), comparaison, cause-effet, problème-solution (question-réponse). Selon les cinq catégories décrites par Meyer, la plus utilisée est celle la description. Dans ce type de texte, « *on donne des informations sur le sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques* » (1990 : 122/123). De façon ordinaire, au début du texte est présentée la proposition principale qui sera suivie d'autres propositions qui détaillent celle principale.

2.2.1.2. Description inférentielle des textes

Dans cette partie, nous allons décrire de façon détaillée les informations susceptibles d'aider les élèves à la déduction du sens de mots-cibles. Rappelons que dans la section 2.1.2. (Sources de connaissances utilisées lors de la déduction du sens et leur classification) de notre cadre théorique, nous avons identifié un certain nombre de types de connaissances sur lesquels se basent le lecteur pour déduire le sens des mots inconnus : connaissances morphologiques (le recours à la formation du mot-cible), connaissances syntaxiques (le recours aux mots environnants), les connaissances en L1 (similarité inter-linguistique, transfert des stratégies) et les connaissances du monde (références socio-culturelles du sujet traité). Ainsi, notre analyse des textes sera basée sur

ces types de connaissances. Nous indiquons également si les indices aident à la construction d'une cohérence locale et globale. Nous précisons que, toute en présentant les textes, nous notons également les catégories du récit qui les structurent. Rappelons que chaque texte contient deux unités lexicales, lesquelles sont surlignées en jaune.

- **La galette des rois** : cet extrait de texte relate un événement pendant le mois de janvier.

[EXPOSITION] Tous les ans en janvier après les fêtes de Noël c'est la même chose [temps] : les gens achètent la galette des rois pour la manger en famille ou entre amis [lieu, personnages]. Les gens se préparent aussi pour participer au concours de la meilleure galette. Cette année, le collègue Jeanne d'Albret a organisé ce concours.

Les candidats de chaque classe proposent et réalisent une recette. Un jury composé d'enseignants et de parents examine quelle est la meilleure galette. Un cadeau sera donné aux meilleurs candidats.

[ELEMENT DECLENCHEUR] Aujourd'hui le jury doit décider quelle est la meilleure galette qui contient la fève. C'est la classe de cinquième qui a été choisie. Le jury a trouvé délicieuse la galette préparée par cette classe mais il ne manquait qu'une chose : la fève [FIN].

Ce texte contient deux paragraphes dont le deuxième dépasse le premier en termes de longueur. L'histoire de ce texte est chronologiquement linéaire ce qui facilite la compréhension. Dans ce texte, il y a deux mots présumés inconnus : « *concours* » et « *jury* ». Ces mots apparaissent plusieurs fois dans le texte et peuvent être inférés à l'aide du contexte immédiat et du contexte éloigné, c'est-à-dire une fois la cohérence locale et globale établie.

Concrètement, en ce qui concerne le premier mot « *concours* », nous faisons l'hypothèse que le sens de ce mot peut être inféré grâce aux mots du premier paragraphe (indices syntaxiques) : *organiser*, *participer*, *meilleure*. Le mot *candidats* du deuxième paragraphe constitue un autre indice. On trouve également d'autres indices dans le texte et notamment : *un cadeau sera donné aux meilleurs candidats*. L'ensemble de ces mots peut conduire l'élève à comprendre que le mot « *concours* » représente un examen où ne sont admis qu'un nombre limité de candidats qui après classement obtiennent un prix et ou/un titre (connaissances du monde). De même, le mot « *concours* » contient en lui un autre mot à savoir *cours* (indices morphologiques). Nous notons cependant que ce

procédé lui-même n'est pas suffisant pour aider l'élève à déduire le sens de ce mot et peut, peut-être même, l'induire en erreur.

Le mot « *jury* » dans le deuxième paragraphe renvoie à un ensemble de personnes chargées de juger une compétition. Il peut être inféré grâce aux mots de la phrase qui contient ce mot (*jury*) (indices syntaxiques) : *composé d'enseignant et de parents, examiner, la meilleure galette*. De même, les phrases qui suivent la phrase-cible sont elles aussi riches en indices potentiels : *le jury doit décider quelle est la meilleure galette, le jury déguste la galette préparée par la classe de cinquième et la trouve très bonne*. Une fois le sens de ces deux mots-cibles révélé, les élèves réalisent que *jury* et *concours* sont liés l'un à l'autre. Dans tous les cas, la compréhension n'est atteinte qu'une fois la cohérence locale et globale établie, c'est-à-dire quand l'ensemble des indices présents autour du mot-cible sont mis en relation.

- **La journée internationale des droits des femmes** : cet extrait de texte décrit un événement qui se déroule pendant le mois de mars.

EXPOSITION Il était une fois, au début du 20^{ème} siècle[**temps**], quelque part en France[**lieu**], une usine où de nombreuses femmes travaillaient mais aussi quelques hommes [**personnage**]. Les journées de travail étaient longues et il n'y avait pas de vacances. Les femmes n'étaient pas bien payées et si le patron donnait plus d'argent, ce n'était jamais pour les femmes qui étaient les plus nombreuses!

[**ELEMENT DECLENCHEUR**] Un jour, le 8 mars exactement, ces femmes ont décidé de dire non : non à cette injustice entre hommes et femmes! [**COMPLICATION**] Elles ont arrêté le travail et elles sont sorties de l'usine pour manifester. [**réaction 1**] En réponse, le patron a licencié cinq femmes. Cette information arrive dans les autres villes, dans les autres usines. [**réaction 2**] Beaucoup de femmes ont alors décidé, elles aussi, d'arrêter le travail et de sortir dans les rue pour dire non à cette injustice [**but**]. Ensemble, elles ont gagné! [**RESOLUTION**] Les cinq que le patron avait licenciées, ont repris leur travail. [**FIN**] La journée du 8 mars est devenue, mondialement, la journée internationale des droits des femmes.

Ce texte contient deux mots présumés inconnus : « *Usine* » et « *licencier* ». La découverte du sens de mot « *usine* » est fonction de deux autres mots *où* et *travaillaient* (indices syntaxiques). Il nous semble que ces deux mots pourraient permettre à l'élève de déduire que le mot supposé être inconnu « *usine* » signifie un lieu de travail (cohérence locale). Signalons cependant que ce sens nécessite d'être complété pour savoir quel type de travail les salariés font dans une usine. Ce manque d'informations pourrait être comblé en

faisant appel aux propres connaissances que l'élève a du monde. Le fait de se poser la question sur le travail qu'occupaient les femmes au début du XX^{ème} siècle pourrait conduire à déduire qu'il s'agit d'un lieu où l'on fabrique des produits. A noter également que les réponses ne seront jamais identiques car les connaissances du monde diffèrent d'un individu à un autre suivant leur vécu⁵³.

Le sens du mot « *licencier* » renvoie à l'idée de rompre son contrat de travail. Ce sens peut être déduit en mettant en évidence les mots et/ou les groupes de mots (indices syntaxiques) : *décider de dire non à cette injustice, arrêter le travail, sortir dans les rues pour dire non à cette injustice, reprendre leur travail*. La mise en relation de l'ensemble de ces indices peut permettre aux élèves de se rapprocher du sens du mot « *licencier* » (cohérence globale). La phrase contenant le mot-cible « *licencier* » est une conséquence des motifs que nous venons de citer : *arrêter le travail, manifester*. L'élève doit être en mesure de comprendre que cette conséquence est produite par quelque chose, et qu'il y a donc une suite logique. Le groupe de mots « *En réponse, le patron..* » témoigne de cette logique. A ce moment-là, l'élève doit mettre en relation l'ensemble des indices par des associations de cause-effets : pourquoi le patron a licencié les cinq femmes ?

Notons également que la compréhension de ce texte est déterminée en partie par le décodage du verbe "licencier". Si les associations de cause-effets se réalisent, le message est décodé.

- **Poisson d'avril** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque le mois d'avril.

[ELEMENT DECLENCHEUR] Un jour, dans un collège **[lieu]**, les élèves de cinquième **[personnage]** ont eu l'idée de faire une blague à leur professeur le jour du premier avril pour rigoler**[COMPLICATION]**. **[tentative 1]** Sami a proposé d'arriver ce jour-là au collège plus tôt et de mettre sur le portail du collège : "École fermée". **[réaction]** Cette idée faisait peur aux autres élèves de la classe.

[tentative 2] Alors Sami a proposé autre chose : il va écrire sur son bras "Poisson d'avril" et ce jour-là "premier avril" à la récréation il fait semblant d'avoir très mal au bras. Le jour de premier avril arrive ! Sami et ses amis sont en récréation. **[RESOLUTION]** Le professeur arrive parce que Sami pleure. Il lui demande pourquoi il pleure. Sami explique qu'il est tombé sur son bras. Le professeur regarde le bras de Sami et voit écrit : poisson d'avril. **[FIN]** Tout le monde rit très fort et le professeur aussi.

⁵³ Les collégiens venant de différentes cultures où les usines de ce type n'existaient peut-être pas.

Le mot « blague » et l'unité lexicale « faire semblant » sont désignés dans ce texte comme non-familiers. Dans ce texte, la proposition d'idées imaginées par les élèves pour amuser quelqu'un montre qu'il s'agit d'une histoire plaisante (connaissances du monde).

Poisson d'avril n'est pas unique à la culture française. Il s'agit d'un événement international (connaissances du monde). De ce fait, se référer à sa culture d'origine peut participer à la découverte du sens des mots « *blague* » et « *faire semblant* ». Cependant, il est possible que la découverte de ces deux mots ne puisse se réaliser séparément. La découverte du mot « blague » est fonction de la compréhension des deux idées proposées par les élèves (indices syntaxiques/cohérence globale). Le mot « *faire semblant* » qui désigne le caractère dérisoire de l'action peut également être déduit en mettant en lien les informations présentes dans le deuxième paragraphe (indices syntaxiques/cohérence locale). Dans les deux cas, des associations de cause-effets pourraient permettre à l'élève d'accéder au sens des deux mots-cibles. La familiarité des élèves au sujet traité constitue également la source facilitatrice dans l'attribution du sens aux mots en question (connaissances du monde).

- **La fête de la musique** : cet extrait de texte correspond à un événement marquant le mois de juin.

[EXPOSITION] Il était une fois [temps] deux amis animaux qui vivaient dans la forêt [lieu] : Albert et Louis [personnages]. Albert était énorme, Louis était très petit. Les deux aimaient danser. [ELEMENT DECLENCHEUR] Un jour, les deux amis ont décidé de faire un groupe de rock pour faire un spectacle dans la forêt. Plus tard les deux amis commencent à fabriquer les instruments de musique. Albert fait un tambour. [COMPLICATION] Il se tourne vers Louis et ne le trouve plus ! [réaction] Albert est très déçu et il a fabriqué tous les autres instruments tout seul [tentative]. Le jour du spectacle, Albert joue et des bruits bizarres sortent du tambour : Bik bak bok.... [RESOLUTION] Surprise : Louis sort du tambour et il est très en colère ! Il dit à Albert : "Espèce d'idiot, tu m'as enfermé dans ce tambour quand tu étais en train de le fabriquer et ça fait plusieurs jours que j'essaye d'en sortir" ! [FIN] Tout le monde rit et le concert reprend avec joie.

« *Fabriquer* » et « *enfermer* » constituent les deux mots-cibles. Le sens du verbe « *fabriquer* » peut être déduit grâce aux indices qui se trouvent dans la phrase contenant le mot-cible

(indices syntaxiques): plus tard, commencent, instruments de musique. La phrase qui suit contient également un autre indice : *faire un tambour*. Le verbe *faire* est supposé guider l'élève vers l'accès au sens de fabriquer. Relier les informations relevées avec celles qui se trouvent dans les phrases qui précèdent la phrase-cible permet également de se rapprocher du sens du mot « fabriquer » (cohérence locale). Le fait de savoir que les animaux aiment danser, qu'ils ont décidé de faire un groupe de rock afin de faire un spectacle, confirme la nécessité des matériels de musique permettant la réalisation du spectacle (connaissances du monde/cohérence globale).

Le mot « *enfermer* » peut être facilement déduit, nous semble-t-il, du fait qu'il contient le verbe *fermer* (indices morphologiques). De même, le fait d'associer les étapes de la fabrication du tambour entre elles facilite l'accès au sens du mot « *enfermer* » (cohérence globale). Concrètement, dans le premier paragraphe, il est clairement indiqué que « *Louis était très petit* » et que la disparition de Louis est intervenue au moment où Albert fabriquait le tambour. De même, des associations sur la base de cause-effets doivent s'établir pour pouvoir déduire le sens de mot « *enfermer* » : pourquoi un bruit bizarre sort du tambour ? Pourquoi Louis était en colère à l'encontre de son ami Albert ?, etc (cohérence globale).

- **La fête nationale française** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque le mois de juillet.

[ELEMENT DECLENCHEUR] Un jour, dans un pays qui s'appelle aujourd'hui la France [lieu], il y avait un roi et des gens riches **[personnage]**. Il y avait aussi des gens pauvres qui travaillaient la terre **[personnage]**. Ils devaient tout le temps donner de l'argent au roi et aux riches. **[COMPLICATION]** Mais les **paysans** mourraient de faim : il n'y avait plus de quoi manger ! **[tentative]** Le 14 juillet 1789, les gens qui habitaient Paris sont descendus dans la rue pour dire non à l'injustice **[but]**. Le roi a tout fait pour arrêter ces manifestations mais il n'a pas réussi. **[réaction]** Les soldats du roi ont tué beaucoup de gens. **[RESOLUTION]** Mais les manifestations ont continué et ont gagné toute la France. **[FIN]** Le 14 juillet, c'est donc le jour de la **révolution** française. Chaque année, les français fêtent l'anniversaire de cette révolution.

Les deux mots-cibles ici sont « *paysans* » et « *révolution* ». Le sens du mot « *paysans* » peut être déduit en l'associant aux groupes de mots (indices syntaxiques) : *des gens pauvres qui travaillaient la terre*. Ces gens-là doivent « *donner tout le temps de l'argent au roi et aux riches* ».

Suite à cet événement, les gens qui travaillaient la terre « *mourraient de faim* ». Ces deux informations constituent d'autres indices permettant l'accès au sens du mot « paysan ». De même, le fait d'ajouter la phrase « *il n'y avait plus de quoi manger* » permet de comprendre l'expression « *mourir de faim* » (indices syntaxique/connaissances du monde/cohérence locale).

Le mot « *révolution* » peut être associé au mot « *manifestation* » qui renvoie à une mobilisation des gens en vue de la liberté (indices syntaxiques/connaissance du monde). Cette mobilisation est désignée concrètement par le groupe de mots « *descendre dans la rue pour dire non à l'injustice* ». L'association de cause-effet avec le premier paragraphe permet de déduire la cause de la révolution en question (cohérence globale). De même, ce mot-cible « *révolution* » peut être déduit en l'associant à un mot similaire en L1 comme en espagnol « *revolucion* » (indices en L1).

- **Les vacances scolaires** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque le mois d'août.

[EXPOSITION] Il était une fois la fin de l'année scolaire (**temps**) : Nicolas (**personnage**) est triste parce qu'il ne part pas en vacances (**situation initiale**). **[COMPLICATION]** Ses parents (**personnages**) n'ont pas assez d'argent pour payer les vacances. Maintenant que l'école est finie, Nicolas s'est enfermé dans sa chambre (**lieu**).

[ELEMENT DECLENCHEUR] Un jour, il entend au-dehors les voix d'enfants qui jouent près de chez lui. (**tentative**) Il sort pour les voir : une fille et deux garçons sont là et ils commencent à discuter avec Nicolas. (**réaction**) Nicolas est étonné : il y a donc des gens qui viennent en vacances là où lui habite... ? **[RESOLUTION]** Ils deviennent copains. Il leur explique qu'il est né ici et qu'il connaît plein d'**endroits**. Il leur raconte les histoires de la ville tout en visitant des endroits historiques. A la fin du mois d'août avant que les trois amis ne repartent, ils font tous ensemble une belle fête chez les parents de Nicolas. Ils sont d'accord pour se revoir l'année suivante. **[FIN]** Finalement, Nicolas a passé les plus **chouettes** vacances de sa vie.

Dans ce texte, deux mots-cibles sont choisis : « *endroit* » et « *chouettes* ». Ceux-ci apparaissent dans le deuxième paragraphe.

Le mot « *endroit* » qui apparaît deux fois dans le texte peut être inféré à l'aide du contexte immédiat, c'est-à-dire par le biais de l'inférence locale (indices syntaxiques/cohérence locale). Plus précisément, dans la phrase où se trouve ce mot-cible, on peut relever deux

indices : « être né ici » et « connaître ». De même, la phrase qui suit la phrase-cible « *il leur raconte les histoires de la ville tout en visitant des endroits historiques* » introduit deux nouvelles idées : celle des connaissances que Nicolas possède de l'histoire de cette ville et celle des lieux historiques. La mise en lien de l'ensemble de ces informations peut permettre, nous semble-t-il, de déduire le sens du mot « *endroit* ». En réalité, le fait d'être né à Pau permet à Nicolas de connaître quelques histoires relatives à cette ville ainsi que quelques monuments qui la caractérisent (connaissances du monde).

Pour le mot « *chouettes* » qui n'apparaît qu'une seule fois dans le texte, on remarque que son sens porte sur l'ensemble du texte (cohérence globale). A ce moment-là, une inférence globale doit être établie pour parvenir à cette déduction. La mise en œuvre de l'ensemble des événements de cette histoire permet au lecteur de dire que Nicolas est finalement content d'être resté à Pau. De même, la phrase-cible offre au mot-cible un sens positif (indices syntaxiques) : avoir passé « les plus »... « les plus » est un superlatif de « plus » et forme un indice supplémentaire participant à l'idée de joie, de bonheur.

- **La fête d'Halloween** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque le mois d'octobre.

[EXPOSITION] Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Paul. Il avait trois sœurs et lui était le plus petit (**personnage**). Il avait dix ans. [ELEMENT DECLENCHEUR] Un jour, le 31 octobre exactement (**temps**), il décide d'aller avec ses sœurs à la fête du village. Tout le monde est **déguisé** et les visages colorés...C'est beau !

(**tentative**) Paul et ses sœurs vont ensuite chercher les cadeaux chez leurs voisins (**but**). Chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à peser [COMPLICATION]... et voilà qu'une dame leur offre maintenant une énorme citrouille ! Elle est vraiment trop lourde !!! Mais la dame dit à Paul : "Regarde bien cette citrouille...". (**réaction**) Paul regarde et [RESOLUTION] trouve à l'intérieur de la citrouille un tout petit chat couché qui **ronronne** tout doucement. Sa voix est très basse. [FIN] Pour Paul, c'est le plus joli cadeau qu'il a reçu ce jour-là.

Ce texte contient deux mot-cibles : « *déguisé* » et « *ronronner* » qui n'apparaissent qu'une seule fois dans le texte.

Le sens du mot « *déguisé* » qui se trouve dans le premier paragraphe peut être déduit grâce à son contexte immédiat et éloigné (cohérence locale/globale). Les mots et/ou les groupes suivants constituent les principaux indices syntaxiques : *31 décembre, fête, visages*

colorés. La découverte du sens du mot « *ronronner* », qui se trouve à la fin du deuxième paragraphe, peut être réalisée de deux manières : l'une en se servant des groupes de mots « *le petit chat couché, sa voix était très basse, doucement* » (indices syntaxiques/cohérence locale), l'autre en recourant à sa L1 (connaissances en L1) . En effet, ce mot peut être similaire à des mots en L1 tel le cas avec l'espagnol « *ronronero* ».

- **La rentrée scolaire** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque le mois de septembre. (8)

[EXPOSITION] Rachid (**personnage**) est couché mais il ne dort pas. Demain (**temps**), il va à l'école (**lieu**). C'est le premier jour de classe. Rachid est arrivé en France avec sa famille il y a deux mois. Rachid pense à son pays, la Syrie (**situation initiale**). **[ELEMENT DECLENCHEUR]** Il n'arrive pas à dormir, il pense...il pense...puis il s'endort. **[COMPLICATION]** Mais un **cauchemar** terrible le réveille : « Il arrive à l'école et il y a plein de monde qui le **bousculent**. Il est par terre, quelqu'un l'a poussé. Il crie, il crie... ». (**réaction**) Il se réveille et ne peut plus dormir...
 Maintenant, c'est l'heure de partir à l'école. En classe, la maîtresse parle de Rachid et des autres enfants nouveaux dans l'école. A la récréation, beaucoup viennent parler et jouer avec lui.
[RESOLUTION] Quand Rachid rentre chez lui, il sait déjà dire quelques mots en français. Par exemple, maintenant il sait dire "A demain !". **[FIN]** Il est content maintenant quand il pense à demain et quand il pense à l'école.

Dans ce texte, on raconte une brève histoire au sujet de la rentrée scolaire et notamment concernant les élèves qui viennent d'arriver en France et qui donc ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil. Ce texte comprend deux mots-cibles : « *cauchemar* », « *bousculer* ». Ils sont tous deux contenus dans le premier paragraphe.

Pour le mot « *cauchemar* », le sens peut être révélé grâce aux indices syntaxiques du contexte immédiat et éloigné du mot-cible : *s'endort, terrible, le réveille, il se réveille et ne veut plus dormir* (cohérence locale). De même, la phrase-cible débute par le mot « *mais* » qui sert d'élément de transition (indices syntaxiques). Dans ce cas-là, une opposition à ce qui a été énoncé est attendue : après avoir réussi à gagner son sommeil, un cauchemar est intervenu. Lorsque le lecteur associe le mot cauchemar à celui de terrible, il est en mesure d'en déduire un mot à connotation négative (indices syntaxiques/connaissances du monde).

Le mot « *bousculent* » peut être déduit également par son contexte immédiat et éloigné (indices syntaxiques/connaissances du monde/cohérence locale). Les indices facilitateurs sont donc les suivants : *école* (lieu où se passe l'action), *quelqu'un l'a poussé* (ceux qui commettent l'action), *par terre* (résultat de l'action).

- **Angel et le Chat** : cet extrait de texte correspond à un événement qui marque la période du printemps. (9)

[EXPOSITION] Il était une fois au printemps (**temps**) parmi les arbres tout en fleurs, un petit oiseau qui venait de naître. Il s'appelle Angel (**personnage**). Quelques jours après sa naissance, Angel doit **s'envoler** dans le ciel (**situation initiale**). Ses parents l'encouragent et lui disent qu'il est né pour voler. (**réaction**) Mais Angel a très peur.

[ELEMENT DECLENCHEUR] Voici venu le moment de s'envoler! [COMPLICATION] Malheureusement, Angel ne réussit pas à **décoller**. Il tombe par terre. Son ennemi vient vers lui. Angel le voit s'approcher de plus en plus. [RESOLUTION] Se souvenant alors de ses parents et de ses frères, Angel trouve enfin le courage et la force de s'envoler. [FIN] Il est sauvé!

(**réaction**) Le chat le regarde partir, très en colère.

Deux mot-cibles sont présents dans ce texte : l'un est celui de « *s'envoler* » dans le premier paragraphe, l'autre est celui de « *décoller* » dans le deuxième paragraphe.

La découverte du sens du mot « *s'envole* » appelle à la fois son contexte immédiat mais aussi celui éloigné (cohérence locale/globale). Dans le premier cas, le mot-cible peut être déduit soit en regardant le mot lui-même qui contient un autre mot « *voler* » (indices morphologiques), soit en associant l'oiseau au ciel (indices syntaxiques/cohérence locale). De même, évoquer le terme « *oiseau* » fait référence à la programmation génétique des espèces : les oiseaux volent (connaissances du monde). Dans le second cas, le mot-cible ne serait décodé qu'en poursuivant la lecture du deuxième paragraphe (cohérence globale). A ce moment-là, des indices syntaxiques peuvent se présenter tels que : *tomber par terre, n'arrive pas à se relever*.

Le mot « *décoller* » porte à la même interprétation que celui de « *s'envoler* ». Il contient en lui-même un autre mot, « *coller* » qui peut guider le lecteur vers son sens (indices morphologiques). Notons cependant que cet indice à lui seul peut induire en erreur et qu'il faut recourir au contexte (voire à la signification de *dé*). Pour cela, la phrase-cible contient des indices syntaxiques qui vont aider l'élève à se rapprocher du sens : *voici venu le moment*. Ce groupe de mots est lié à l'idée incluse dans le premier paragraphe : en effet,

bien qu'Angel ait peur, il va essayer de s'envoler (Cohérence globale). De même, dans la phrase qui suit la phrase-cible, la présence du groupe de mots « *malheureusement, il n'a pas réussi* » est porteuse d'indices (indices syntaxiques). En effet ici, Angel se trouve en situation d'échec. La poursuite de la lecture de cette phrase permet au lecteur de constater que « décoller » est un des synonymes du mot « *s'envoler* » (cohérence globale).

- **Le défilé du Carnaval** : ce texte correspond à un événement qui marque le mois de février. (10)

[EXPOSITION] Il était une fois un hiver très froid. C'était le 17 février (temps). Dans la cour de récréation (lieu), les élèves (personnage) **tremblaient** de froid (situation initiale). [complication] Le professeur n'était pas assez habillé : lui aussi avait tout son corps qui tremblait. (tentative) Le professeur s'est mis à bouger les pieds pour **(but) se réchauffer** un peu. **(réaction)** Les élèves l'observaient et amusés, ils ont commencé à faire comme lui : clap, clap, clap, clap/clap, clap, clap. Puis, ils ont tourné autour du professeur en tapant des pieds de plus en plus vite. Tout le monde s'est mis à rire de cette belle danse qu'ils venaient d'inventer. **[RESOLUTION]** Le lendemain, des élèves ont apporté des boîtes et des bâtons pour taper dessus. D'autres élèves sont arrivés maquillés. Ils ont quitté l'école et sont partis tous ensemble danser dans les rues. **[FIN]** La fête de carnaval était née !

Deux mots-cibles sont désignés et trouvent leur place dans le premier paragraphe : « *tremblaient* » et « *se réchauffer* ». Le premier mot apparaît deux fois dans le texte tandis que le deuxième une seule fois.

Ces deux mots-cibles « *tremblaient* » et « *se réchauffer* » peuvent être déduits en mobilisant l'ensemble des informations constituant notamment le premier paragraphe (indices syntaxiques/cohérence locale). « *Froid* », « *n'était pas assez habillé* » sont des indices qui peuvent conduire le lecteur à déduire que le terme « *trembler* » renvoie ici à des petits mouvements musculaires, vifs et involontaires (connaissances du monde). En fait, le terme « *froid* » réactive chez le lecteur ses propres connaissances relatives à la situation évoquée : plus il fait froid, plus il faut être couvert. Face à cette situation (avoir froid), tout individu essaye de trouver un moyen lui permettant d'avoir chaud (connaissances du monde). Dans le cadre de notre contexte, c'est en tapant des pieds qu'il va pouvoir se réchauffer. La présence de l'indice syntaxique « *battre des pieds* » permet donc la déduction du sens de mot « *se réchauffer* ».

- **Les fêtes de Noël** : ce texte correspond à un événement qui marque le mois de décembre. (11)

[EXPOSITION] Il était une fois la veille de Noël. La neige tombait sur la montagne (**lieu**). C'était la première fois que Marine et Cloé (personnage) voyaient la neige (**situation initiale**). **[ELEMENT DECLENCHEUR]** Elles sont sorties jouer dans le jardin avec Léo, leur petit chat. **[COMPLICATION 1]** Mais en jouant, il **s'est éloigné** de la maison et ne savait plus comment y retourner.

Comme il faisait froid, Marine et Cloé sont rentrées à la maison et attendaient leur petit chat. (**réaction**) Elles étaient très inquiètes parce que Léo ne rentrait pas à la maison. (**tentative**) Leur mère leur a demandé d'aller au lit. Elle leur a dit qu'un joli cadeau les attendait pour Noël. (**tentative**) Pendant ce temps, le chat cherche son chemin (**but**). **[RESOLUTION]** Heureusement, il a rencontré un oiseau qui lui a montré le chemin jusqu'à la maison. **[COMPLICATION 2]** Tout était fermé sauf la fenêtre du salon. (**tentative**) Léo est vite rentré par la fenêtre. (**réaction**) Fatigué, il **s'est endormi** sous le sapin. **[FIN]** Au petit matin de Noël, Marine et Cloé ont découvert Léo... C'était leur beau cadeau de Noël !

Dans ce texte, les deux mots-cibles présumés inconnus sont : « *s'est éloigné* » et « *s'est endormi* ».

Le mot « *s'est éloigné* » semble être plus facile à déduire. Le mot contient déjà en lui-même l'idée de « *loin* » laquelle peut donner un premier aperçu de son sens (indices morphologiques). Il existe un autre moyen de découvrir le sens du mot-cible : la phrase qui précède la phrase-cible donne le premier élément facilitateur : « *jouer dans le jardin* » (indices syntaxiques). Nous savons maintenant que les trois personnages sont dans le jardin et sont plus précisément en train de jouer (cohérence locale). La phrase-cible débute avec un élément de transition « *mais* » lequel indique une opposition attendue à ce qui a été énoncé précédemment : « *il s'est éloigné de la maison* » (indices syntaxiques). De qui s'agit-il ? Une inférence logique doit être mise en œuvre pour identifier le référent de l'anaphore « *il* ». Une fois les liens faits, le lecteur sera en mesure de dire que « *Léo* » est le référent de l'anaphore « *il* » (cohérence locale). La deuxième partie de la phrase-cible indique une autre idée qui peut permettre de s'approcher du sens des mots « *s'est éloigné* » : « *ne savait plus comment y retourner* ». L'inférence logique peut permettre à l'élève d'attribuer le pronom *y* à un endroit, en l'occurrence ici la maison (indices syntaxiques). Le deuxième chapitre contient les indices susceptibles de faciliter l'accès au sens : « *Marine et Cloé sont rentrées à la maison, attendaient leur petit chat, très inquiètes, Léo (le chat) ne rentrait pas à la maison* » (indices syntaxiques/cohérence globale).

La démarche pour déduire le sens de « *s'est endormi* » pourrait être la même que celle utilisée précédemment pour « *s'est éloigné* ». D'autre part, le mot « *endormi* » contient le mot

« dormi » (indices morphologiques). Son traitement morphologique peut faciliter l'accès au sens. D'autre part, le mot « *fatigué* » constitue un indice qui permet à l'élève de déduire que Léo a besoin de repos (connaissances du monde).

2.2.1.3. Justification du choix des textes pédagogiques

Les recherches explorant l'effet de la nature du texte sur la déduction du sens et l'acquisition du vocabulaire restent à ce jour peu nombreuses. Notons que la plupart d'entre elles sont de nature théorique et non expérimentale (Besse, 1981 ; Holec, 1990 ; Adami, 2009). Cette question de l'efficacité des types de documents dans l'enseignement du vocabulaire reste donc un point à explorer. Cependant, il semble raisonnable d'admettre que la nature du document, qu'elle soit authentique ou pédagogique, constitue l'un des facteurs qui peut influencer la production des inférences et la mémorisation du lexique. En ce qui concerne le choix que nous avons fait des textes pédagogiques (et donc, non authentiques), celui-ci repose notamment sur quatre motifs :

D'abord, contrairement aux documents authentiques, ceux pédagogiques sont conçus pour un public d'apprenants et non pour un public de locuteurs natifs. De tels documents sont basés sur un objectif défini au préalable. L'auteur des documents pédagogiques a l'intention, précisons-le, de transmettre à son locuteur le sens du mot inconnu. L'intention à lui transmettre des faits sociaux ou autre est visée également.

Ensuite, proposer des textes authentiques nous semble difficile compte tenu du niveau des élèves pour l'expérimentation. Coste (1970) nous rappelle ce point dans son article intitulé « Texte et documents authentiques au niveau 2 » : il avance qu'il est difficile de proposer aux apprenants de niveau débutant de tels types de texte. Il précise que les « *textes et documents authentiques ne gardent leur saveur précieuse que s'ils trouvent place dans un moment de communication authentique [...] mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels* » (1970 : 89). Dans cet article, Coste n'ignore pas le rôle des documents authentiques mais reste assez prudent quant à leur utilisation en classe de L2. Selon cet auteur, le fait de confronter les élèves à des textes fabriqués peut par la suite les préparer à la confrontation des documents authentiques. A cet effet, Coste parle d'un texte dit "philtre" qui remplit les mêmes conditions langagières qu'un texte authentique mais qui s'adapte au niveau de l'apprenant.

De plus, Besse (1981) dans son article « Pour une didactique des documents authentiques » évoque le rôle de l'univers extra-textuel des documents authentiques dans les interprétations des élèves. Cet univers peut produire chez les apprenants ce qu'il nomme « *un dénivellement interprétatif qui risque de fausser gravement leurs interprétations* » (1981 : 27). Ce dénivellement interprétatif « *que provoque l'extraction des documents (de leurs conditions extrinsèques originales de production et de réception) et son introduction dans une classe d'étrangers, conduit souvent ceux-ci à retrouver des informations qui relèvent beaucoup plus de leur propre univers que de l'univers de la langue étrangère qu'ils apprennent* » (1981 : 28).

Enfin, observons qu'il est particulièrement difficile, au moins dans bien des cas semble-t-il, de présenter un document authentique en l'isolant de son contexte. Concrètement et en nous référant à des événements actuels, est-il envisageable de proposer un texte portant par exemple sur la revendication du référendum d'initiative citoyenne (RIC)⁵⁴ sans la référence préalable au mouvement social à l'initiative de ce texte ? Quand bien même un tel texte serait authentique, il semble que de nombreuses informations autour de cette question du référendum soient nécessaires voire indispensables pour sa compréhension et notamment : l'historique du référendum du RIC, les types de référendums revendiqués par les Gilets jaunes, le débat sur la façon d'instaurer le RIC, la réaction de l'exécutif et des partis politiques, etc.

⁵⁴ C'est le nom donné à une proposition de dispositif d'initiative populaire en France.

2.2.2. Le protocole expérimental

Dans cette partie, nous décrivons le protocole conçu pour la déduction de sens de mots inconnus. Ce protocole contient un certain nombre de techniques que nous estimons efficaces pour la déduction du sens et la mémorisation du lexique. Plus précisément, au travers des techniques proposées, notre intention est d'encourager les élèves à se servir à la fois des processus axés sur le texte mais aussi d'autres axés sur le schéma de contenu que nous avons évoqué précédemment. L'élaboration de notre protocole expérimental se base sur des recherches décrites dans la partie théorique (notamment celle de Hu & Nassaji, 2014). En d'autres termes, toutes ces études ont inspiré la construction de notre propre protocole.

Dans les processus axés sur le texte, nous ciblons deux types de traitement : le traitement interne du mot (morphologique) et le traitement externe du mot (contextuel/extra-contextuel). Dans les processus axés sur le schéma cognitif⁵⁵, des procédés verbalisés par l'enseignant permettent à l'élève d'organiser les informations collectées sur le mot-cible. D'une manière ou d'une autre, les deux processus axés sur le texte et sur le schéma cognitif doivent être adaptés l'un et l'autre. Autrement dit, nous nous proposons de diriger la recherche des indices internes et externes du mot-cible à partir d'un schéma cognitif préétabli par l'enseignant. Contrairement à la proposition de DeGlooper et al., (1996), de Schwartz et Raphael (1985), nous ne décontextualisons pas le mot-cible. Par ce choix, nous avons tenté de respecter l'approche écologique que nous avons décrite précédemment dans notre partie « problématique et les hypothèses ».

Plus précisément, dans cette approche écologique, nous faisons en sorte que les élèves soient en démarche de va-et-vient entre le contexte et le schéma cognitif élaboré à l'issue du traitement textuel jusqu'à ce que l'ajustement soit satisfaisant. Pour une meilleure utilisation des processus que nous venons de citer, nous les combinons sous forme d'une stratégie appelée « stratégie d'enseignement actif des inférences lexicales ». Les techniques que cette stratégie comprend seront réparties suivant trois périodes d'application : les techniques d'enseignement appliquées avant la lecture, les techniques d'enseignement appliquées pendant la lecture et enfin les techniques d'enseignement appliquées après la

⁵⁵ Le schéma cognitif renvoie aux connaissances déjà construites par l'expérience, ces connaissances permettent l'interprétation de nouveaux messages et le contrôle de notre action. Dans le cadre de notre travail, ce schéma fait référence à la structure cognitive que l'élève utilise pour traiter les mots inconnus.

lecture. Nous illustrons ces techniques suivant leurs moments d'application dans le tableau suivant⁵⁶.

| Moment d'application de la technique | Techniques mises en place dans chacune des périodes indiquées. |
|--------------------------------------|--|
| Avant la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Réactiver le schéma du contenu de l'élève. ● Annoncer l'objectif de la leçon. |
| Pendant la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Freiner à la rencontre d'un mot inconnu. ● Chercher des indices internes du mot-cible. ● Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. ● Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. ● Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices. ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. |
| Après la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Technique d'explicitation du schéma cognitif durant laquelle les élèves verbalisent de façon individuelle et collective ce que l'enseignant leur a fait travailler. |

Tableau 9: Techniques de déduction de sens des mots inconnus.

2.2.2.1. Justification du choix de notre protocole expérimental

La stratégie d'enseignement actif des inférences lexicales que nous proposons dépasse la simple directive consistant à dire aux élèves de suivre un tel ou un tel procédé. Notre objectif principal consiste à montrer aux élèves la façon de combiner les différents éléments susceptibles de les aider à découvrir le sens de l'unité lexicale inconnue. Ces éléments sont ainsi : l'idée générale du texte, les informations contenues dans le mot-cible, les informations contenues dans le texte et les informations antérieures du texte. La combinaison de ces informations se fait sur la base du questionnement et des relations de cause-effets. Plus précisément, les techniques appliquées pendant la lecture où nous proposons de mettre en relief les réponses et les hypothèses des élèves peuvent nous semble-il répondre à cet enjeu.

⁵⁶ Vous trouverez également un exemplaire de ce tableau en annexe (annexe I).

Les chercheurs s'entendent à dire que le lecteur organise ses connaissances sous forme de schémas (Anderson, 1978 ; Giasson, 1990, Cicurel, 1991). En ce sens, nous proposons d'organiser les informations du texte sous forme d'un schéma qui faciliterait la compréhension du texte. Ainsi dit Giasson (1990 : 14), « *un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire un schéma qui rend bien compte des objets et événements décrits dans le texte* ». Nous estimons cependant que la construction de ce schéma de la manière que nous proposons permet la récupération des mots dans des situations subséquentes, c'est-à-dire leur entreposage dans la mémoire de l'élève. Plus concrètement, constituer un schéma cognitif à partir de la situation évoquée par le texte dans les deux premières techniques puis demander aux élèves d'explicitier ce schéma dans la dernière technique permet de le consolider dans la mémoire de l'élève.

C'est au contexte pédagogique, c'est-à-dire à la manière dont le protocole expérimental sera abordé, que nous allons à présent nous intéresser.

2.2.3. Livret de pratique⁵⁷

Nous assistons aujourd'hui à la recommandation selon laquelle pour l'enseignement de la compréhension, « *il faut ajouter une fonction explicative* » (Giasson, 1990 : 27). Plus précisément, l'enseignant ne doit pas se contenter de dire aux élèves qu'une réponse est correcte ou non mais doit aller plus loin en leur expliquant notamment les stratégies à mettre en œuvre. L'objectif du livret de pratique que nous proposons ici n'a pas pour vocation de retranscrire les techniques déjà décrites. Il s'agit plutôt d'expliquer comment nous allons les aborder en classe de langue. Pour cela, nous constituons une trame que nous suivons lors de l'exécution de notre protocole. Cette « trame de stratégie » repose sur les trois étapes pédagogiques proposées par Rosenchine (1985) : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. A ces trois étapes nous en ajoutons une appelée « la mise en situation » (Cicurel, 1991)⁵⁸. Il importe de noter que nous n'avons pas inclus nommément la notion de bilinguisme dans notre protocole expérimental. Cependant, dans ce livret de pratique, cette notion est prise en considération sous forme d'interaction entre les différents inter-actants.

⁵⁷ Nous précisons que ce livret est à destination des enseignants uniquement. Il n'est pas pour l'élève.

⁵⁸ Cette étape permettra d'orienter/activer les connaissances des élèves qui ont un rapport avec le contenu du texte.

Expliquer aux élèves la stratégie des inférences lexicales n'est pas une tâche facile. Elle demande de la part de l'enseignant une préparation minutieuse pour être abordée avec une certaine aisance. Le tableau suivant présente en détail les procédés pédagogiques que nous devons suivre pour mettre à l'œuvre notre protocole expérimental⁵⁹.

| Procédés pédagogiques suivies par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales | Objectifs de chacune de ces procédés pédagogiques |
|---|--|
| Mise en situation | <p>« réactiver les connaissances préalables de l'élève, définir la stratégie et préciser son utilité » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant valorise l'utilisation de la stratégie et les incite à la mettre en œuvre⁶⁰. ● L'enseignant valorise la technique consistant à freiner à la rencontre d'un mot inconnu. Cela cible l'attention des élèves à ce mot-cible. ● L'enseignant réactive les connaissances préalables de l'élève en rapport avec le sujet traité. Cela permet d'introduire l'élève dans la tâche et d'enrichir ce schéma de contenu. |
| Modelage | <p>« rendre les techniques de déduction et aidant à la déduction transparentes » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Démonstration verbale de comment l'enseignant procède à la recherche des indices contextuels et extra-contextuels. ● Démonstration verbale de comment l'enseignant met en œuvre l'ensemble des indices relevés. ● Démonstration verbale de comment réappliquer les techniques inférentielles si le sens déduit n'est pas correcte. ● Interaction de l'enseignant avec les élèves encouragés à réappliquer la stratégie des inférences lexicales. |
| La pratique guidée ⁶¹ | <p>« aider les élèves vers la maîtrise de la stratégie des inférences lexicales » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de relever les indices contextuels et extra-contextuels. ● L'enseignant en interaction avec les élèves procèdent à mettre en relief les indices relevés. Au fur et à mesure, l'enseignant |

⁵⁹ Vous trouverez également un exemplaire de ce tableau en annexe (Annexe II).

⁶⁰ Nous prenons en compte l'argument de Schunk et Rice (1987) selon lequel enseigner une stratégie sans expliquer son utilité n'assure pas qu'elle soit réappliquée par les élèves dans des lectures personnelles.

⁶¹ Cette phase de pratique guidée, comme son nom l'indique, « fait l'objet d'un retour permanent des élèves vers le professeur » (Bissonnette & al., 2013 : 96). Elle consiste de la part des élèves à réinvestir les techniques déjà travaillées.

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>demande aux élèves de mettre en relief les indices. Les élèves travaillent en groupes⁶².</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant favorise au maximum le bilinguisme lors de l'interaction des élèves en classe. Les élèves peuvent parler entre eux en L1⁶³. ● La verbalisation des élèves permet à l'enseignant de s'assurer de l'état du schéma cognitif relatif à l'organisation des démarches déductives. ● L'enseignant reformule les démarches déductives pour les élèves présentant une difficulté à le faire. L'enseignant fait participer les autres élèves qui parviennent à utiliser les techniques enseignées avec la possibilité de parler en L1 pour les élèves n'ayant pas compris de même origine. |
| La pratique autonome ⁶⁴ | <p>« assurance de l'application de la stratégie » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'élève procède à la recherche des indices contextuels et extra-contextuels. ● L'élève met en œuvre l'ensemble des indices relevés. ● L'élève déduit le sens du mot-cible. ● L'élève réapplique les techniques inférentielles si la déduction du sens n'a pas aboutie. ● Ayant son autonomie, l'élève peut réappliquer dans des tâches subséquentes le schéma cognitif construit et consolidé à l'issue de l'enseignement systématisé des démarches inférentielles. |

Tableau 10: Procédés pédagogiques suivis par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales.

2.2.3.1. Justification du choix du livret de pratique

Nous avons précisé dans la problématique que notre projet de recherche se situe au croisement de la didactique et de la pédagogie. Par techniques inférentielles, nous

⁶² « le travail en groupe ou en sous-groupe permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amène du coup à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons » Giasson (1990 : 30).

⁶³ Comme évoqué tout au long de notre cadre théorique, nous prenons en compte le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2. A cet effet, nous soulignons l'importance selon nous de laisser la liberté à l'élève de se servir de la langue qu'il désire lorsqu'il travaille avec ses camarades (Auger, 2005). Cette procédure permet aux élèves de mieux s'imprégner les techniques enseignées et pourrait également favoriser la mémorisation des items lexicaux travaillés.

⁶⁴ « A ce stade, l'enseignant n'intervient plus, ou uniquement pour une poignée d'élèves, encore en difficulté, les autres doivent être autonomes » (Bissonnette & al., 2013 : 96). Néanmoins, si les élèves ne parviennent pas à utiliser la stratégie de façon autonome, cela signifie que l'étape du modelage plus particulièrement n'était pas efficace et qu'un remaniement des techniques est nécessaire.

proposons de mettre en place une matière à enseigner. Par livret de pratique, nous pensons à la façon d'enseigner cette matière. Ainsi, au terme de cette explication, notre choix du livret de pratique se fait plus précis : nous cherchons à construire une feuille de route susceptible de permettre aux deux inter-actants (enseignant/élèves) de suivre une trame d'enseignement organisée.

Concrètement, proposer une trame nous permet d'organiser notre intervention pédagogique suivant trois moments : avant-pendant-après. Dans le moment « avant », l'enseignant précise aux élèves l'intention de la leçon. Dans le moment « pendant », il les invite à relever les indices nécessaires à la déduction du sens. Il les encourage également à les relier à leurs propres connaissances. Durant cette phase, l'enseignant veille à amener les élèves vers l'autonomie. Dans le moment « après », l'enseignant vérifie si l'intention de son enseignement est satisfaite.

La notion de bilinguisme/plurilinguisme trouve toute sa place dans le livret de pratique. Nous faisons référence à cette notion lorsque nous proposons à l'enseignant de ne pas contraindre les élèves à utiliser seulement la langue d'enseignement durant les moments d'interactions. Il nous semble en effet que l'utilisation de la L1 peut aider l'élève à consolider les techniques utilisées en L2.

2.3. Les instruments

Toute méthodologie de recherche doit s'adapter en fonction de ce que nous souhaitons vérifier, montrer. Rappelons ainsi les deux objectifs de notre recherche :

1. examiner l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique enseigné ;
2. examiner l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur le réinvestissement des stratégies enseignées en langue d'enseignement ici le français L2

Pour pouvoir vérifier ces deux hypothèses, deux tests de mesure sont utilisés : l'un correspond au test Vocabulary Knowledge Scale consistant à mesurer la profondeur des connaissances lexicales⁶⁵ (premier objectif) ; l'autre correspondant à des entretiens semi-directifs lesquels ont pour finalité de mesurer le niveau d'acquisition stratégique chez les élèves⁶⁶ (deuxième objectif).

Il serait utile, nous semble-t-il, de vérifier, tout en analysant les données relatives aux deux hypothèses, si l'enseignement mis en place a permis d'agir sur le profil d'élèves et ce quel que soit leur niveau de lecture en L1. A cette fin, nous prenons en compte le test d'évaluation qui a servi aux enseignantes pour déterminer si les élèves savent lire en L1 ou non (évaluation en langue d'origine : Cycle III). Dans ce qui suit, nous décrivons en détail ces trois types de mesure.

2.3.1. Le test Vocabulary Knowledge Scale (VSK)

Ce test de Paribakht et Wesche (1996) a été adopté pour tester le niveau de connaissances chez les élèves en matière de mots inconnus. Cependant, il nous a été difficile de présenter le test sous sa forme de départ, c'est-à-dire telle qu'il est présenté par les chercheuses. Ce test mesure les connaissances réceptives et productives de l'apprenant. Concrètement, les catégories I et II consistent à mesurer les connaissances réceptives en demandant à l'apprenant de répondre par oui et/ou non quant à sa connaissance de mots. Les catégories III, IV et V consistent plus particulièrement à évaluer les connaissances productives du mot-cible. Ici, l'apprenant est invité à traduire le

⁶⁵ Comme nous allons le voir dans la partie 2.4. (Procédures), ce test est mené auprès des élèves à trois moments : pré-test, post-test immédiat et post-test différé.

⁶⁶ Comme nous allons le voir dans la partie 2.4. (Procédures), ces entretiens sont menés auprès des élèves à deux moments : un entretien avant l'expérimentation et un autre à l'issue de l'expérimentation.

mot-cible et/ou à fournir des synonymes et à écrire le mot-cible dans une phrase. Le tableau suivant illustre les cinq étapes du test VKS.

| Vocabulary Knowledge Scale (VKS) | |
|----------------------------------|--|
| I. | Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot..... |
| II. | J'ai déjà vu ce mot mais je ne sais pas ce que ça veut dire..... |
| III. | Je connais ce mot. Ça veut dire..... |
| IV. | Je peux traduire le mot ou donner un synonyme. |
| V. | Je peux utiliser ce mot dans une phrase comme par exemple : |

Tableau 11: Test Vocabulary Knowledge Scale proposé par Paribakht et Wesche (1996)

Prenant en compte l'âge et le niveau de connaissances du public de notre étude, quelques modifications portant essentiellement sur la forme ont été appliquées. Ces modifications découlent de notre étude pilote⁶⁷, étude par laquelle nous avons tenté de vérifier la relation entre le nombre de mots inconnus et la durée de la séance. En d'autres termes, nous avons cherché à vérifier si l'on peut dans une séance d'une heure enseigner la stratégie des inférences lexicales à partir de trois mots inconnus. Quant à l'utilisation du VKS, nous avons fait le constat suivant : les élèves ont manifesté du découragement à répondre aux trois dernières questions. Ce découragement conduit quelques élèves à se satisfaire de répondre seulement aux catégories I, II.

Partant de cette constatation, nous avons réduit les catégories qui vérifient le sens du mot de trois à deux catégories. Concrètement, nous avons gardé les catégories IV et V et supprimé la troisième catégorie (je connais le mot et je sais ce qu'il veut dire). En effet, cette catégorie est en double emploi avec la catégorie IV. C'est pourquoi, pour alléger la perception du test par les élèves, nous avons fait le choix de réduire le nombre de questions.

Précisons que dans la catégorie IV, nous avons cru bon de demander aux élèves de fournir si possible l'équivalent du mot-cible en L1 sans pour autant exclure le choix « synonyme ». Il nous semble en effet que compte tenu du niveau des élèves, il est nécessaire d'alléger les contraintes. Ainsi, cela donne à notre test la forme suivante :

⁶⁷ Nous détaillons cette étude plus loin, dans la partie « procédures ».

| Vocabulary Knowledge Scale (VKS) | |
|----------------------------------|--|
| I. | Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot..... |
| II. | J'ai déjà vu ce mot mais je ne sais pas ce que ça veut dire..... |
| III. | Je peux traduire le mot ou donner un synonyme..... |
| IV. | Je peux utiliser ce mot dans une phrase comme par exemple : |

Tableau 12: Test Vocabulary Knowledge Scale proposé dans notre étude suite à l'étude pilote.

- **Notation du test VKS**

Concernant les connaissances réceptive et productive du mot-cible, nous avons fait le choix de la notation suivante :

Catégories I et II : lorsque l'élève choisit la catégorie I, il ne reçoit qu'un point. Lorsqu'il choisit la catégorie II montrant qu'il connaît la forme du mot-cible, deux points lui sont attribués.

Catégorie III et IV : lorsque l'élève répond correctement à l'une de ces deux catégories ou aux deux, il reçoit trois points. Précisons que dans la catégorie IV où l'élève doit fournir le mot-cible dans une phrase, nous vérifions uniquement si son utilisation est correcte d'un point de vue sémantique. Nous ne prenons pas en compte les erreurs grammaticales éventuelles que la phrase pourrait contenir.

Les points que nous avons proposés pour analyser les réponses des élèves quant au test vocabulary knowledge Scale sont représentés dans le tableau comme suit :

| Catégories | Points |
|---|--------|
| Mot totalement inconnu (ni forme ni sens) | 1 |
| Mot partiellement connu (forme) | 2 |
| Mot connu (forme et sens) | 3 |

Tableau 13: Notation adoptée pour l'analyse des données du test VKS

Nous précisons que la note 3 englobe la catégorie III et VI. La note 2 fait référence à la catégorie II alors que la note 1 renvoie à la catégorie I où le mot n'est pas connu par l'élève.

2.3.1.1. Justification du choix du VKS

Notre choix repose principalement sur le motif suivant : fournir aux élèves des questions à choix-multiples n'est pas à notre sens approprié. En effet, ce type de test fournit une gamme de réponses possibles qui par conséquent peut offrir des indices sur les mots-cibles. Cependant, dans le cas du test VKS que nous adoptons, aucun indice n'est offert sur les mots-cibles par les catégories d'auto-évaluation. De ce fait, ce test peut mieux refléter la connaissance des élèves concernant les mots-cibles.

2.3.2. Grille d'analyse des entretiens

Les entretiens enregistrés par le biais d'un téléphone ont été transcrits par nous-même⁶⁸. Il s'agit d'enquête semi-directive. Ce type d'enquête est constitué « *de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite* ». Lors de ces entretiens, nous avons suivi ce procédé au travers d'un dialogue ouvert. Pour l'analyse de ces entretiens, une grille comprenant l'ensemble des techniques qui forment notre protocole expérimental a été constituée. La constitution de cette grille s'inspire de la classification de Hu et Nassaji (2014) que nous avons décrite dans notre cadre théorique (section 2.3.3. stratégies déployées par les élèves lors de la déduction du sens de mots inconnus). Nous le rappelons ainsi :

| Catégories | Stratégies |
|--|---|
| Stratégies axées sur le mot-cible (forme) | <ul style="list-style-type: none">- Analyser un mot en utilisant la connaissance des préfixes, des suffixes, de la ponctuation ou de la grammaire.- Associer le mot à d'autres mots similaires.- Répéter le mot-cible à voix-haute ou une partie de ce mot. |
| Stratégies axées sur le contexte du mot-cible (sens) | <ul style="list-style-type: none">- Utiliser des indices textuels pour deviner le sens du mot-cible.- Utiliser des connaissances antérieures pour déduire le sens du mot-cible.- Paraphraser ou traduire une partie du texte qui contient le mot-cible. |
| Stratégies axées sur l'évaluation | <ul style="list-style-type: none">- Se questionner sur ses propres déductions.- Confirmer ou infirmer les inférences faites en utilisant les informations du texte.- Faire des commentaires évaluatives sur le mot-cible. |
| Stratégies axées sur la consultation | <ul style="list-style-type: none">- Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens du mot-cible.- Suspendre l'activité et la réaliser plus tard.- Réessayer une nouvelle déduction. |

⁶⁸ Faute de matériels d'enregistrement à notre disposition, nous nous sommes servi de notre propre téléphone. Vous trouverez l'ensemble des entretiens qui sont au nombre de dix-huit en annexe VIII.

Nous avons précisé que cette classification n'est pas définitive et que nous avons effectué quelques modifications. Rappelons les deux éléments qui sont à l'origine d'une telle décision : 1) les chercheurs considèrent que toutes les stratégies répertoriées sont de nature inférentielle. En effet, il nous semble que les stratégies axées sur la forme (prononcer le mot inconnu/associer le mot à d'autres mots similaires) ou celles axées sur le sens (traduire le mot-cible ou une partie de la phrase qui la contient) ne sont pas des stratégies inférentielles⁶⁹. 2) La répartition des stratégies dans les catégories proposées par les chercheurs est sujette à débat. En effet, les stratégies de consultation proposées dans cette classification (annoncer l'échec, arrêter la lecture, réessayer les inférences) sont plutôt des stratégies d'évaluation.

Rappelons que la classification de Hu et Nassaji (2014) est composée de quatre catégories dont chacune comprend des stratégies (que nous appelons désormais des techniques). Dans le cadre de notre travail, nous respectons cette logique de présentation des techniques suivant les catégories (techniques axées sur la forme, techniques axées sur le sens, techniques axées sur l'évaluation, techniques axées sur la consultation). A ces catégories, nous ajoutons une autre à savoir « les techniques déclarées être utilisées par l'élève ».

Précisons que dans la grille d'analyse que nous adoptons, nous englobons les techniques de consultation proposées dans la classification de Hu et Nassaji dans celles d'évaluation. Demander de l'aide à autrui et consulter un dictionnaire constituent désormais les techniques axées sur la consultation. Introduire ces deux techniques notamment celle consistant à demander de l'aide à autrui nous permet de déterminer le degré de l'autonomie de l'élève par rapport à la tâche de déduction du sens des mots inconnus.

En face de chaque technique, il existe deux colonnes (premier entretien/deuxième entretien). Notre tâche consiste, après l'analyse qualitative des deux entretiens, à mettre une croix dans la case qui convient (si la technique était utilisée, nous mettons une croix alors que si elle n'a pas été utilisée, la case restera vide). Nous présentons ci-dessous le tableau conçu pour nous aider à collecter les informations nécessaires quant à l'utilisation des techniques inférentielles.

⁶⁹ Rappelons que l'inférence est une opération de raisonnement logique par laquelle on tire une conséquence (Bailly, 1998).

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|--------------------------|---------------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | | |
| | Prononcer le mot inconnu | | |
| | Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | Chercher des indices internes du mot-cible | | |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | |
| | Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | |
| | Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | |
| | Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | | |
| | Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | | |
| | Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | |
| | Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | |
| | Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | | |
| Techniques axées sur la consultation | Demander de l'aide à autrui | | |
| | Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | | | |

Tableau 14: Grille d'analyse des entretiens

2.3.2.1. Justification du choix de la grille d'analyse des entretiens

La grille d'analyse élaborée nous permet de confronter les techniques utilisées par les élèves lors du premier entretien avec celles déployées lors du deuxième entretien et ainsi déterminer s'il y a eu un réinvestissement des techniques inférentielles enseignées.

De même, le choix de la classification de Hu et Nassaji (2014) nous a semblé la plus appropriée pour mener à bien cette analyse. En effet, les techniques que nous proposons correspondent bien aux techniques repertoriées dans la classification de ces auteurs. Cependant, quelques minimales modifications ont été apportées à cette classification. Ces modifications consistent à l'enrichir et ainsi prendre en compte plus de critères tels que la demande de l'aide à autrui, consulter un dictionnaire. L'objectif de l'enseignement mis en place est de mener l'élève à son autonomie dans la démarche déductive. Le fait d'intégrer la technique consistant à demander de l'aide à autrui nous permet de vérifier ce point. Moins l'élève sollicite cette aide, plus il est autonome.

2.3.3. Evaluation en langue d'origine

Un test d'évaluation du cycle III a été choisi à cette fin. Il s'agit d'un document proposé par le centre d'Information et d'Orientation (CIO) pour vérifier à l'arrivée de l'élève son niveau en L1 et en L2. Dans ce qui suit, nous nous proposons de décrire ce test et la notation qui lui y est associée.

L'évaluation cycle III comprend deux documents. Le premier contient deux textes : l'un est constitué d'un seul paragraphe, le second de deux paragraphes. Chacun de ces textes est suivi de six questions à choix-multiples lesquels ne sont pas univoques en nombre de réponses. Concrètement, les questions 1 et 4 ont deux choix de réponses, les questions 2 et 3 ont trois choix de réponses, les questions 5 et 6 ont quatre choix de réponses.

En ce qui concerne le deuxième document, il contient un seul texte, plus long et constitué de deux paragraphes de cinq lignes chacun. Quatre questions à choix-multiples s'ensuivent. Contrairement au premier document, les choix de réponses ne sont pas variés en nombre : trois choix pour chaque question.

Le test d'évaluation consiste en un questionnaire qui permet d'appréhender à la fois le niveau de lecture et le niveau de compréhension (en L1/L2) concernant le premier et le

deuxième document. Dans ce qui suit, nous décrivons la notation attribuée à chacun de ces deux niveaux.

- **Notation du test (cycle III)⁷⁰**

Le niveau de lecture ne reçoit aucune notation. Concrètement, dans cette partie nommée « procédure », il existe trois types de lecture que l'évaluateur doit choisir après la lecture du texte par l'élève : lecture silencieuse (niveau standard), lecture labialisée (niveau débutant) et lecture avec l'utilisation du doigt (niveau déchiffrement). Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé aux élèves de lire les textes à voix-haute. Puis, nous avons évalué leur niveau en termes de capacité à lire de la manière suivante : niveau standard (élève qui sait lire), niveau débutant (élève qui lit avec difficulté), niveau déchiffrement (élève qui ne sait pas lire).

La notation est cependant appliquée aux deux parties suivantes : compréhension 1 et compréhension 2. Cette notation sur 20 est organisée de la manière suivante :

Dans la partie « compréhension 1 » où le texte « le français dans le monde et l'école en France » est abordé, les cinq questions qui en découlent sont notées chacune par deux points. Au total, cette partie est notée sur douze points. Dans la partie « compréhension 2 » où le texte « Une école pas comme les autres » est proposé, les quatre questions sont également notées chacune par deux points. Au total, cette partie est notée sur huit points.

⁷⁰ Vous trouverez en annexe V un exemplaire du test d'évaluation (cycle III) et de la manière dont il est noté.

2.4. Procédures

Pour mener à bien notre étude, nous avons respecté un certain nombre de procédures. Celles-ci sont au nombre de dix. Dans ce qui suit, nous présentons ces procédures dans l'ordre :

- **Procédure (1) : « Feuille d'autorisation d'enregistrement de l'image/ de la voix⁷¹ »**

Nous avons demandé aux parents des élèves participant à notre étude de signer « une feuille d'autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix pour des personnes mineures ». Concrètement, cette demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre de notre projet. Nous avons expliqué au préalable les objectifs du projet aux élèves ainsi qu'à leurs responsables légaux. Précisons que les explications fournies aux parents ont été apportées soit par le biais de leurs enfants, soit par un entretien téléphonique. Nous avons pris le temps nécessaire afin de nous assurer que les élèves avaient compris les informations fournies dans cette feuille. Dans nos explications, nous avons recouru à la langue maternelle notamment auprès des élèves arabophones.

La feuille d'autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix pour des personnes mineures est composée de quatre parties : désignation du projet, mode d'exploitation envisagé, consentement de l'élève et autorisation parentale.

- **Procédure (2) : « Test d'évaluation en L1 »**

Les élèves ont reçu le document que nous avons décrit dans notre partie « instruments ». Notons que Ziaullah n'a pas subi le test en L1. En effet, sa langue maternelle ne fait pas partie des langues premières proposées par le Centre d'Informations et d'Orientation. Pour cela, nous avons fait le choix de proposer à cet élève ce même type de test mais en français.

Lors de cette évaluation, nous avons séparé les élèves notamment ceux arabophones de manière à ce qu'ils ne puissent pas se parler entre eux. Les élèves du groupe témoin, quant à eux, n'ont pas été soumis à ce type de test⁷². Les résultats obtenus suite à l'analyse

⁷¹ Vous trouverez en annexe un exemplaire de cette feuille (cf. annexe III).

⁷² Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons également demandé aux élèves des deux groupes de lire les textes du test d'évaluation et ce pour déterminer leur niveau en lecture en L1.

des données nous ont permis de dresser un profil pour chacun des élèves quant à son niveau de lecture et de compréhension en L1. Faute de temps, nous n'avons pas soumis un test d'évaluation de niveau de lecture et de compréhension en L2. Nous nous sommes reposé sur l'avis qui nous a été communiqué par les enseignantes.

- **Procédure (3) : « Etude pilote »**

Une séance nous servant d'étude pilote a été réalisée en janvier 2018 pour tester le temps investi pour cette activité. Plus précisément, nous avons tenté de vérifier le nombre de mots inconnus que l'enseignant peut travailler durant une séance d'une heure ainsi que la perception de notre protocole par les élèves eux-mêmes.

A cette fin, nous avons travaillé avec un public d'élèves similaires au nombre de quinze. Avant l'enseignement du texte⁷³, une identification du niveau de connaissance en matière de trois mots inconnus a été menée au préalable par le biais du test Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche, 1996). Les mots que nous avons ciblés comme non familiers par les élèves sont : usine, se propager et licencier. Les résultats de ce test nous ont indiqué une méconnaissance totale des élèves par rapport à la forme et le sens de ces trois mots-cibles. Ainsi, nous n'avons pas eu besoin de remanier le contenu du texte en question.

Ensuite, nous avons fait un cours d'une heure pour vérifier les deux objectifs annoncés ci-dessus. Suite à l'enseignement du texte, trois constats ont été relevés. Ces constats sont relatifs au temps investi pour l'enseignement des mots-cibles, à la perception des techniques inférentielles par les élèves des techniques inférentielles et à la mémorisation des mots travaillés.

En termes de temps investi pour l'enseignement des trois mots-cibles, nous avons relevé que la durée n'avait pas été suffisante. Concrètement, pour l'enseignement de chaque mot-cible, nous avons fixé un quart d'heure soit quarante-cinq minutes pour les trois mots-cibles. Cependant, cette durée fixée au préalable a été dépassée : les quarante-cinq minutes théoriques en effet n'ont pas pris en compte le temps d'installation des élèves en classe, le temps de l'appel, le temps du réinvestissement des connaissances apprises dans le cours précédent, le temps pour régler quelques conflits entre les élèves, etc. Partant de ce constat, nous avons réduit le nombre de mots-cibles de trois à deux pour tous les

⁷³ Le thème du texte porte sur la journée du 8 mars, journée internationale des droits des femmes.

textes que nous devons proposer aux élèves⁷⁴. De même, il s'avère difficile de travailler en seulement une heure un texte plutôt long. En effet, nous avons constaté que les démarches inférentielles et le thème du texte restent relativement confus pour l'élève⁷⁵.

Concernant la perception de notre protocole expérimental par les élèves, les réactions ont été variées, allant de ceux qui ont montré plus au moins un intérêt à ceux montrant plutôt du désintérêt. Dans l'ensemble, nous avons remarqué que les élèves manifestent plutôt un désintérêt, une sorte de retrait par rapport à ce qui leur est proposé. Entre autre motif, cela pourrait être justifié par la raison suivante : la non familiarisation avec les techniques mises en place. En effet, bien qu'aucun des mots-cible ne contient d'indice en lui-même, nous avons constaté que les élèves ne connaissent pas la notion de préfixe et suffixe. Nous avons fait cette constatation notamment avec le mot « injustice ». Partant de cette observation, nous en avons discuté avec l'enseignante du groupe expérimental qui nous a confirmé qu'aucun enseignement sur les préfixes et les suffixes n'avait été encore effectué auprès de cet échantillon. Nous avons pris en compte ce fait et avons par conséquent remanié la manière d'aborder les techniques d'enseignement d'inférences lexicales de la façon suivante : nous avons proposé d'enseigner dans un premier temps les techniques axées sur le contexte externe du mot-cible tout en rebondissant progressivement vers les techniques axées sur le contexte interne du mot-cible. Pour ce faire, nous avons demandé à l'enseignante et, ce au préalable, de travailler avec les élèves la façon de former un mot à partir d'un préfixe et d'un suffixe⁷⁶.

En termes de mémorisation, un post-test immédiat administré à la fin de l'intervention nous a permis de vérifier si les élèves ont pu retenir les mots enseignés. Les résultats nous indiquent que les mots et ce pour la majorité des élèves n'ont pas été mis en mémoire. Plus précisément, la mémorisation n'est intervenue qu'au niveau de la forme des mots-cibles. La non mémorisation du sens est liée, semble-t-il, au nombre de mots inconnus, à la longueur du texte et aux techniques de déduction répétées à trois reprises dans une seule heure. En d'autres termes, la quantité d'informations traitées durant une heure

⁷⁴ Rappelons que nous avons souhaité travailler sur trois mots-cibles. Ce choix était basé sur l'étude de Hu et Nassaji (2000) que nous avons détaillée dans notre partie théorique (2.1.3.2.2. Densité de mots inconnus dans le texte).

⁷⁵ Les résultats que nous avons obtenus ici rejoignent ceux de l'étude de Sadeghi et Abdollahzadeh (2012) que nous avons décrite antérieurement dans notre cadre théorique (2.1.3.1.1. Richesse contextuelle).

⁷⁶ Nous avons demandé à l'enseignante d'enseigner aux élèves, durant trois leçons, la formation morphologique d'un mot. Cet enseignement s'est effectué en même temps que notre expérimentation.

seulement a pour conséquence le fait que les élèves se trouvent surchargés cognitivement.

- **Procédure (4) : « Identifier les mots inconnus avant le début de l'expérimentation »**

Une identification des mots-cibles au préalable a été effectuée (pré-test). Les mots-cibles sont au nombre de dix-huit. Les présenter aux élèves d'une seule traite peut, nous semble-t-il, les décourager et ainsi donc fausser les résultats. C'est pourquoi nous avons décidé de soumettre le VKS en deux temps : l'un, la première semaine de février ; l'autre, la deuxième semaine du même mois. Ce décalage nous a donné le temps de construire la totalité des textes en français. Les résultats nous ont permis d'évaluer les connaissances que les élèves possèdent au préalable sur ces mots-cibles testés.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie « sélection des mots-cibles », l'un des critères est de déterminer si les mots sont inconnus par les élèves ou non. Pour cela, avant d'évaluer le niveau de connaissances des élèves du groupe expérimental par rapport à ces mots-cibles, nous les avons soumis à un groupe d'élèves allophones d'âge similaire. Les données recueillies auprès de ce groupe nous ont permis de confirmer leur méconnaissance de ces mots-cibles. Le niveau de connaissances pour les élèves des deux groupes (témoin/expérimental) sera explicité lors de l'analyse des données⁷⁷.

- **Procédure (5) : « Création des textes et vérification des indices contextuels »**

Dans un premier temps, nous avons fabriqué notre matériel didactique, c'est-à-dire les textes à partir desquels nous souhaitons expérimenter nos techniques inférentielles. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les textes sont au nombre de onze dont les thèmes correspondent à un événement qui marque les douze mois de l'année. Les résultats obtenus suite à l'étude pilote décrite ci-haut ont été pris en considération : nous avons réduit le nombre des mots inconnus à travailler de trois mots-cibles à deux mots pour chaque texte.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'identifier si le texte est riche en indices : est-ce que le mot inconnu est suffisamment entouré d'indices permettant à l'élève d'inférer son sens ou non ? A cet effet, nous avons soumis les textes à un groupe de

⁷⁷ Les données recueillies auprès de ces deux groupes nous indiquent que certains des mots-cibles ont été soulignés comme connu par les élèves soit par leur forme soit par leur sens.

locuteurs natifs du même âge soit des élèves de classe de cinquième et de quatrième. Dans ces textes, nous avons supprimé les mots inconnus, puis, nous avons demandé aux élèves de se référer au contexte pour proposer ce qu'aurait pu être le mot manquant⁷⁸.

Deux professeurs ont eu l'amabilité de répondre à notre appel et de soumettre les copies à leurs élèves. Le premier enseignant était en charge d'assurer des cours à des classes de quatrième, le deuxième à des classes de cinquième. Les élèves sont au nombre de trente-quatre, majoritairement des élèves de cinquième. Les résultats nous ont indiqué que les textes sont relativement bien construits et contiennent des indices permettant la déduction du sens de mots inconnus.

- **Procédure (6) : « Identifier les stratégies d'inférences lexicales en L2 avant le commencement de l'expérimentation »**

Les élèves de l'échantillon expérimental ont passé un entretien individuel grâce auquel nous avons pu vérifier le type de stratégies utilisées. L'entretien a été effectué à partir d'un texte en français contenant deux mots déterminés au préalable comme inconnus. Le thème du texte choisi porte sur la fête d'Halloween. Pour mener à bien ces entretiens, nous avons mis un dictionnaire à disposition de chacun des élèves, du papier dans le cas où l'élève souhaiterait prendre des notes, un ordinateur et le support textuel « la fête d'Halloween ». Précisons que ce support textuel contient une image. En effet, il nous a semblé difficile que l'élève parvienne à comprendre le mot citrouille. De ce fait, nous avons inclus son image au texte pour « réduire l'inconnu » et ainsi faciliter la compréhension (Cicurel, 1991 : 131). L'image consistue l'un des signaux qui facilite l'entrée dans le texte et ainsi favorise la découverte progressive de son sens (Ibid, 1991).

Nous avons donné aux élèves pour consignes de lire le texte en tentant de découvrir le sens des deux mots inconnus et en cas de besoin d'utiliser les supports mis à leur disposition dans la salle. Cinq minutes ont été données pour la lecture du texte : l'élève avait la liberté de faire une lecture silencieuse et/ou à voix-haute. Précisons que nous n'avons pas lu le texte aux élèves : nous avons fait ce choix dans le but de vérifier si l'élève fait appel à nous ou non en ce sens. Puis, nous leur avons demandé de nous donner le sens du mot indiqué en gras. En d'autres termes, nous leur avons demandé de

⁷⁸ Vous trouverez en annexe (annexe VI) quelques copies des textes que nous avons soumises aux élèves natifs.

verbaliser ce qu'ils faisaient lorsqu'ils tentaient de déduire le sens des mots inconnus⁷⁹. Nous avons pris des notes concernant la façon dont l'élève lit le texte et cherche les informations. L'ensemble des entretiens a été enregistré sur un téléphone portable.

- **Procédures (7) : « L'expérimentation »**

Nous avons débuté l'expérimentation avec les deux groupes (expérimental et témoin) sur une période de neuf semaines à raison d'une heure par semaine⁸⁰. Plus précisément, l'expérimentation a commencé dès la deuxième semaine du mois de février. L'emploi du temps pour les deux groupes était le suivant⁸¹ :

Pour le groupe expérimental, le cours avait lieu le jeudi, jour où nous avions le même groupe d'élèves. Nous n'avons pas pu avoir le même groupe à d'autres moments de la semaine car ils ne suivent pas les mêmes cours. En effet, il existe des semaines paires et des semaines impaires. Les élèves du groupe expérimental qui assistaient régulièrement à notre cours était au nombre de onze élèves. Néanmoins, ce nombre s'élève à quinze en semaine impaire. Pour le groupe témoin, le cours était fixé le vendredi, jour où les élèves sont le plus nombreux en classe. Cette même particularité d'un nombre différent d'élèves suivant le jour de classe concerne donc aussi le groupe témoin.

Notre expérimentation a été interrompue à deux reprises : deux semaines fin février et deux autres fin avril. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si les vacances scolaires ont contribué à la réussite de notre expérimentation ou au contraire ont constitué une source d'obstacle. Cette coupure des vacances scolaires qui s'inscrit aussi comme un « repos cognitif » mérite cependant d'être prise en compte. C'est l'occasion en effet de vérifier si les élèves se souviennent ou non des stratégies enseignées. Si la réponse est positive, cela peut peut-être signifier que la méthode mise en place a quelque efficacité ?

Notre expérimentation a pris terme auprès du groupe expérimental le jeudi 6 mai 2018 soit une semaine après les vacances d'avril. Pour le groupe témoin, bien que les cours aient débuté avant le groupe expérimental, ils ont terminé le 11 mai 2018. En effet,

⁷⁹ Bien que nous avons ciblé deux mots comme inconnus pour les travailler, nous avons constaté qu'il existe parfois d'autres mots qui ne sont pas connus par certains élèves. Il s'agit d'une des difficultés de cette étude, reconnaissons-le. Nous allons montrer cela lors de l'analyse des entretiens dans le dernier chapitre.

⁸⁰ Pour plus de détails, nous avons utilisé un texte (la fête d'Halloween) pour le premier entretien avant l'expérimentation et un autre texte (Angel et le Chat) pour le deuxième entretien après l'expérimentation. Les autres textes (neuf textes) ont été utilisés durant l'expérimentation.

⁸¹ Nous précisons que c'est nous-même qui avons mené l'enseignement auprès du groupe expérimental. L'enseignante a pris en charge l'enseignement auprès du groupe témoin. Nous expliquerons le motif ultérieurement.

l'enseignante en charge d'assurer le cours a dû s'absenter la première semaine de mai. Soulignons que pour le groupe témoin, les élèves étudiaient avec l'enseignante les textes sans appliquer notre protocole expérimental. Le travail auprès ce groupe portait uniquement sur la compréhension comme le faisait l'enseignante dans le quotidien.

- **Procédures (8/9) : « un posttest immédiat et différé »**

Un post-test immédiat a été effectué à la fin des cours mais pas dans les conditions où il aurait dû être effectué théoriquement. En effet, étant dans l'impossibilité de le soumettre le jour-même de la fin de notre expérimentation, nous avons dû le différer et le proposer donc le vendredi 7 mai 2018, c'est-à-dire le lendemain de l'expérimentation.

Nous donnons cette précision pour indiquer les conditions dans lesquelles ont pu être menés les différents temps d'expérimentation, conditions qui ne sont pas toujours faciles et surtout, qui ne dépendent pas de notre volonté. Un certain nombre de fois, comme cette fois-là (post-test immédiat) nous avons dû nous adapter aux conditions proposées. Notons aussi que c'est grâce à l'aide des enseignantes et avec à l'accord du principal du Collège que les meilleures conditions possibles ont pu cependant être trouvées. Concernant le post-test différé, il a été effectué un mois après le post-test immédiat soit le 7 juin 2018.

Pour l'ensemble de ces post-tests, nous avons utilisé le test Vocabulary Knowledge Scale (VKS). Nous avons présenté les dix-huit mots-cibles d'une seule traite aux élèves. Cette façon de procéder ne résulte pas là encore de notre volonté mais s'inscrit dans la nécessité de la prise en compte de l'emploi du temps de l'enseignante elle-même. Menant à bien un projet avec les élèves des deux groupes (expérimental et témoin) et n'ayant elle-même ces élèves qu'une fois par semaine, il s'est avéré difficile d'interférer avec nos propres contraintes.

- **Procédures (10) : « Identifier le réinvestissement des stratégies apprises en L2 »**

Un mois après l'expérimentation, nous avons réalisé des entretiens réflexifs à voix-haute avec les élèves. Ces entretiens ont été réalisés en L2 (français). Tous les élèves sans distinction de leur origine linguistique ont été exposés au texte rédigé en français. L'objectif est d'évaluer s'ils ont acquis des techniques inférentielles dans la langue d'enseignement à savoir le français. Les procédures de ces entretiens individuels étaient

identiques à celles réalisées avant le début de l'expérimentation. L'ensemble des entretiens a été enregistré par un téléphone portable.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE: terrain d'expérimentation, quelles difficultés ?

Dans cette partie, nous avons situé l'ensemble des éléments qui cadrent notre étude. Nous nous sommes d'abord intéressé à la description des textes et avons précisé le choix que nous faisons de travailler à partir des textes narratifs. Dans cette même partie, nous avons explicité la notion du schéma formel et celle de contenu. Ensuite, nous avons fait une description inférentielle des textes au sein de laquelle nous avons identifié les mots-cibles et les indices qui permettent de les déduire. Nous avons également décrit notre protocole expérimental et les techniques que nous souhaitons mettre en œuvre. Ces techniques seront appliquées suivant trois périodes : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Nous avons souligné l'importance d'explicitier le schéma cognitif de l'élève. Nous supposons qu'une telle explicitation de ce schéma va lui permettre de consolider la mémorisation des stratégies et des mots travaillés.

Les instruments mis en place pour la collecte des données ont été détaillés. L'efficacité de l'instrument VKS a été vérifiée avant le début de notre expérimentation et suite à quoi des modifications ont été apportées. Enfin, nous avons décrit l'ensemble des procédures qui ont été menées avant, pendant et après l'expérimentation. Néanmoins, ces procédures n'ont pas été appliquées avec aisance. Quelques difficultés apparaissent et notamment deux principalement :

Très concrètement, nous avons noté de la part des enseignantes certaines réticences vis-à-vis de notre expérimentation. Ne voulant interférer d'aucune manière sur notre recherche et pour la clarté des résultats, elles se sont montrées réticentes quant à la prise en charge de la partie de l'expérimentation qui en principe leur revenait. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons prévu un protocole et un livret de pratiques qui selon nous nécessitaient la mise en œuvre par l'enseignante elle-même. Ce livret de pratiques étant destiné aux enseignants, nous voulions que ce soit l'enseignant lui-même qui le teste et cela, dans les conditions habituelles de son propre enseignement. Cette difficulté nous permet de poser quelques questions comme par exemple celles relatives à la formation des enseignants. Le manque de formation en FLS ne constitue-t-il pas un des obstacles majeurs ?

Concernant les élèves, l'une des difficultés que nous avons rencontrées concerne leur propre emploi du temps : par exemple, alors que nous avons commencé notre recherche expérimentale avec un groupe de treize élèves, nous avons été confronté au départ de trois d'entre eux. Par ailleurs, au sein du même groupe-classe sont arrivés quatre nouveaux élèves que nous n'avons pas pu intégrer.

Cette partie était dédiée à la présentation de nos données méthodologiques. Celles-ci correspondent aux hypothèses émises dans notre travail et nous portent à réfléchir plus précisément à la manière dont ces données doivent être analysées : Quels sont les outils les plus appropriés pour croiser ces données ? C'est à cette question que nous allons répondre à présent.

3. Outils d'analyse des données

A travers notre étude, nous visons l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Plus précisément, nous proposons une approche d'enseignement des inférences lexicales qui est susceptible d'aider les élèves à déduire et à mémoriser le sens de mots inconnus à partir du contexte. Notre étude contient deux objectifs :

1. examiner l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique enseigné ;
2. examiner l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur le réinvestissement des stratégies enseignées en langue d'enseignement ici le français L2 ;

Dans ce qui suit, nous nous proposons de décrire les procédures que nous adoptons pour l'analyse de chacun de ces objectifs. Pour faciliter la présentation de ceux-ci, nous regroupons le premier à travers une approche d'analyse quantitative et le deuxième à travers une approche qualitative basée sur l'analyse thématique.

3.1. Approche quantitative basée sur la statistique descriptive

Une démarche complète d'études statistiques visant à partir d'un échantillon limité à inférer les lois qui régissent une population complète était peu pertinente dans notre cas à cause des limites de notre expérimentation. En effet, nous avons travaillé avec un effectif limité à 9 élèves, avec une forte hétérogénéité puisque les élèves concernés sont originaires de plusieurs pays, parlant des langues différentes.

Cependant, pour analyser nos données, nous utilisons les calculs de pourcentage issus des statistiques qui permettent de déceler les traits les plus importants des tableaux construits avec les expériences menées. Un objectif important sera de vérifier la validité des démarches d'apprentissages proposées et l'efficacité dans le temps de celles-ci. Les leçons tirées de cette première expérience pourront éventuellement préparer une étude plus large avec un échantillon significatif.

3.1.1. Premier objectif de recherche : « mémorisation des mots-cibles »

Pour l'étude de l'effet du protocole expérimental sur la mémorisation des mots, nous avons soumis le test VKS aux élèves à trois moments distincts : le premier test réalisé avant l'expérimentation, le deuxième directement après l'expérimentation et le troisième un mois après l'expérimentation. Les données recueillies doivent nous permettre d'étudier la mémorisation des mots-cibles dans le temps.

Il peut être intéressant également d'utiliser les mêmes données afin d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves au niveau des mots. Concrètement, les mots choisis comme mots-cibles ont leurs particularités puisqu'ils appartiennent à différentes familles (nom, verbe, adjectif, etc.). Il peut être intéressant d'analyser parmi ces familles de mots ceux qui sont mieux mémorisés par les élèves. Pour cela, nous étudions le score de la mémorisation pour chacun des mots.

3.1.1.1. Quels outils statistiques ?

Le choix de l'outil statistique pour la description des données varie en fonction de l'objectif visé. Concrètement, nous cherchons à mesurer à la fois la tendance centrale et la dispersion de l'échantillon. Dans ce qui suit, nous décrirons ces outils. Pour éviter tout effet de répétition, nous nous limitons au cas de la variable mémorisation.

3.1.1.2. Tendance centrale et dispersion

Les statistiques permettent de réduire les données c'est-à-dire de les remplacer par un petit nombre de paramètres caractéristiques. Cette citation de G. Brousseau (1993 : 2) illustre bien cette idée : « *Le premier but de l'analyse statistique est de décrire un ensemble de données de façon fidèle et économique, c'est-à-dire d'en donner un résumé* ». De façon générale, toute distribution d'observations peut se caractériser par 2 catégories de paramètres qui définissent la position et la dispersion des mesures.

Souvent les données observées peuvent se représenter sous forme d'histogramme qui représente la loi de distribution des données. Lorsqu'il existe un modèle probabiliste des données, on définit les paramètres de position que sont le mode, la médiane ou la moyenne. Lorsque l'on n'infère pas de modèle probabiliste, il est plus commode d'utiliser la moyenne, ce que nous pourrions éventuellement faire ici. Néanmoins, recourir à des mesures de tendance centrale pour décrire deux séries statistiques n'est pas suffisant

puisqu'elles peuvent présenter la même moyenne (Amyotte & Pépin, 2017) mais être très différentes. Ayant calculé la moyenne, nous pourrions alors définir la variance et l'écart type que nous utiliserons comme paramètre de dispersion des mesures.

Au cas où un élève reconnaît la forme de tous les mots, la moyenne sera égale à 2. Si cet élève reconnaît le sens, la moyenne sera 3. Ces notions statistiques pourront éventuellement s'ajouter aux calculs de pourcentage que nous allons utiliser avant tout.

3.1.1.3. Représenter les résultats : quels outils graphiques ?

Pour la représentation de nos données et dans le cas où nous recourons à l'analyse de la moyenne, nous utiliserons alors l'outil graphique suivant : les diagrammes en barre. Les diagrammes à barre nous permettent d'illustrer des changements obtenus au fil du temps et de faire une comparaison entre les éléments analysés. Avec ces outils, les catégories sont placées au long de l'axe horizontal alors que les valeurs sont tout au long de l'axe vertical.

3.2. Approche qualitative basée sur l'analyse thématique : stratégies d'inférences lexicales lors de la lecture (deuxième objectif)

Pour analyser les stratégies d'inférences lexicales adoptées par les élèves avant et après l'expérimentation, nous avons procédé à une analyse qualitative des données. Il est important de comprendre la manière dont les élèves testés s'approprient l'activité d'inférence lexicale qui leur a été proposée et d'observer les stratégies qu'ils adoptent lors de la lecture. Adopter ici une approche qualitative nous permet en effet, « *de pénétrer plus profondément dans le vécu des sujets observés et d'atteindre finalement une meilleure connaissance de la réalité symbolique* » (Poisson, 1983 : 370).

Cette partie d'analyse s'intéresse plus particulièrement à mettre en évidence des modifications dans les attitudes d'inférence lexicale chez les participants au cours du temps. Cette phase combine une analyse de contenu à une analyse thématique de repérage et de documentation. L'analyse dite de contenu « *se concentre sur l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitative d'analyse thématique* » (Blanchet, 2000 : 60). En effet, le contenu étudié est davantage centré sur les éléments d'évolution des attitudes des élèves. Cette étude d'évolution des élèves sera

étudiée suivant deux temps d'entretiens : avant (entretien initial) et après (entretien à l'issue de l'expérimentation).

L'analyse thématique consiste à faire intervenir des procédés de réduction des données en faisant appel « à des dénominations que l'on appelle les "thèmes" » (Paillé & Mucchielli, 2016 : 235). Il existe deux fonctions désignant ce type d'analyse : l'analyse thématique de repérage et l'analyse thématique de documentation. La première concerne tous les thèmes du corpus et consiste à relever ceux en lien avec les objectifs de recherche. Dans notre travail, les thèmes du corpus sont les mots-cibles, les stratégies enseignées et le public participant. La deuxième « va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) » (Ibide : 236).

Notre analyse va ainsi plus loin qu'un simple repérage des thèmes mais tente de vérifier aussi leurs points de convergences et de divergences. Plus précisément, nous essayons de repérer si les attitudes sont récurrentes entre les deux entretiens et comment elles se rejoignent, se contredisent ou se complètent. De ce fait, la combinaison des deux fonctions de l'analyse thématique, bien que coûteuse en termes de temps, nous semble nécessaire et enrichissante.

Néanmoins, nous ne visons pas ici de proposer un arbre thématique. Nous nous proposons de dresser plutôt un portrait de chaque élève. Grâce à ce portrait, nous souhaitons pouvoir mettre en évidence les changements induits par l'enseignement systématisé des inférences lexicales entre le moment de l'entretien initial et celui à l'issue de l'expérimentation.

Soulignons cependant que lors de la discussion des résultats recueillis suite à l'interprétation des entretiens, nous utilisons des représentations graphiques pour mieux illustrer le nombre de techniques utilisées avant et après l'expérimentation.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : calculs descriptifs et analyse des stratégies

Le tableau mathématique d'Excel effectue des calculs manuels donnant accès à des données chiffrées. Ces données nécessitent ainsi une intervention préalable. En raison du nombre des participants, nous n'avons pas recouru à des analyses statistiques

inférentielles. A la place, nous avons adopté une analyse dite descriptive qui nous permet de décrire à partir des données chiffrées, telles que les calculs de pourcentage, l'effet de l'enseignement sur la mémorisation du lexique déduit.

Néanmoins, une approche quantitative n'est pas suffisante pour expliquer les stratégies d'inférence lexicale adoptées par les élèves. De ce fait, nous avons proposé de croiser ces données chiffrées avec une méthode qualitative laquelle nous permettra de compléter les questions telles que « combien ? », « à quelle fréquence ? », par d'autres telles que : « quoi ? », « comment ? », « quand ? », « pourquoi ? ». Analyser les stratégies d'inférences lexicales nous est donc d'une grande utilité.

SYNTHESE DU CHAPITRE V

Ce chapitre consacré à la description de la méthodologie et des outils d'analyse des données fait apparaître différents types de corpus : 1) un corpus relatif aux tests de mémorisation, 2) un corpus relatif aux entretiens, 3) un corpus relatif au questionnaire d'entretien.

Après avoir présenté en détail notre cadre méthodologique et ses outils d'analyse, nous pouvons formuler les principales synthèses suivantes :

- La méthodologie d'enseignement du vocabulaire suivie par l'enseignante consiste à donner aux élèves le sens de mots inconnus. Ce sens est noté dans un glossaire et révisé lors d'un contrôle. La démarche que nous proposons va au-delà de cette technique. Nous suggérons des techniques de recherche du sens de mots inconnus.
- Le protocole expérimental mis en œuvre repose sur une approche écologique laquelle consiste en une démarche de va-et-vient entre le contexte et le schéma cognitif élaboré à l'issue du traitement textuel. A ce protocole expérimental, nous avons associé une fonction explicative, c'est-à-dire nous avons tracé les étapes de son exécution.
- La faible taille de l'échantillon exclut toute possibilité d'analyse statistique inférentielle. Nous recourons à des calculs descriptifs nous permettant d'examiner l'effet de l'enseignement sur la mémorisation.
- Prendre en compte uniquement des calculs descriptifs n'est pas suffisant pour la description des phénomènes à étudier. Pour cela, une approche qualitative nous permettant d'examiner l'effet de l'enseignement sur le réinvestissement des stratégies en L2 et en L1 est associée à ces analyses. Elle nous permet une meilleure compréhension des phénomènes étudiés.

Le calcul statistique et l'approche d'analyse qualitative nous ont permis de parvenir aux résultats qui seront l'objet du chapitre suivant.

**Troisième partie : Cadre expérimental : « Description et interprétation
des données recueillies »**

Après avoir soumis le protocole aux élèves du groupe expérimental et après avoir recueilli les données nécessaires, nous procéderons dans cette partie à leur analyse. Celle-ci sera menée de deux manières :

D'abord, nous examinerons notre approche didactique en essayant de montrer l'efficacité de notre protocole d'enseignement des inférences lexicales. Ce type d'enseignement dit systématisé pourrait laisser des traces mémorielles grâce aux associations faites entre les mots et les différentes propositions. Pour examiner sa pertinence, nous nous proposons de mesurer le taux de mémorisation dans le temps pour deux groupes : l'un expérimental, l'autre témoin. Nous procédons donc à une analyse quantitative approfondie. Ce travail fera l'objet du chapitre VI.

Ensuite, l'entraînement des élèves à utiliser des inférences lexicales pourrait favoriser le réinvestissement des stratégies enseignées dans des tâches subséquentes. Ce qu'un élève est capable de faire doit être mesuré par rapport à ce dont il n'est pas capable. Pour cela, nous procéderons à la confrontation entre les entretiens initiaux effectués avant l'expérimentation et ceux menés après. Ce type d'analyse devrait nous permettre d'évaluer les progrès de l'élève entre ces deux moments. Ce travail fera l'objet du chapitre VII.

Chapitre VI

Analyse de l'évolution des connaissances lexicales dans le temps

Dans cette section, nous nous intéressons à l'étude de l'effet de l'enseignement sur la progression des performances des élèves dans trois tests d'évaluation (pré-test, post-test immédiat, post-test différé). Ces performances concernent plus particulièrement la mémorisation des connaissances réceptives et productives des 18 mots-cibles travaillés en classe. L'analyse de cette partie sera orientée selon trois objectifs :

- Déterminer si les élèves progressent dans la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles suite à la phase d'entraînement. Plus précisément, nous cherchons à déterminer si l'entraînement aux inférences lexicales a eu un impact sur les connaissances réceptives et ou productives.
- Déterminer si les mots mémorisés par leur forme et/ou par leur sens ont une certaine caractéristique.
- Déterminer dans quelle période les connaissances réceptives et productives des mots-cibles sont plus mémorisées⁸².

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats des données recueillies suite au traitement basé sur le calcul descriptif. L'analyse s'effectue au cas par cas.

⁸² Nous avons réparti notre intervention en trois périodes d'entraînement dont chacune comprend trois textes. Pour chaque texte, nous avons travaillé avec deux mots-cibles, ce qui fait un total de six mots-cibles par période.

1. Analyse des résultats des tests en fonction des élèves

Les données révèlent une variété dans les réponses fournies par les élèves pour le test Vocabulary Knowledge Scale. Comme expliqué dans notre cadre méthodologique, nous avons regroupé ces réponses en trois scores pour pouvoir les analyser : 1 point si l'élève n'a aucune connaissance d'un mot-cible, 2 points si l'élève possède des connaissances réceptives du mot-cible et enfin 3 points si l'élève montre des connaissances réceptives et productives du mot-cible. Pour rappel, le test VKS que nous adoptons distingue quatre étapes pour mesurer les connaissances réceptives et productives de l'élève. Concrètement, la première étape ne mesure aucune connaissance, la deuxième étape mesure les connaissances réceptives en demandant à l'apprenant de répondre par oui et/ou par non quant à sa connaissance de mots. Les troisième et quatrième étapes consistent plus particulièrement à évaluer les connaissances productives du mot-cible. Ici, l'apprenant est invité à traduire le mot-cible et/ou à fournir des synonymes puis à écrire le mot-cible dans une phrase. En d'autres termes, les élèves qui connaissent la forme font preuve ainsi d'une connaissance réceptive d'un mot tandis que ceux qui connaissent à la fois la forme et le sens témoignent d'une connaissance réceptive et productive de ce mot.

Dans ce qui suit, nous procédons à l'analyse de cas des élèves du groupe expérimental puis à celle des élèves du groupe témoin. Rappelons que pour faciliter l'analyse, nous illustrons nos résultats relatifs aux trois tests d'évaluation à partir d'un graphique. Sur le plan vertical, nous rangeons les résultats suivant les trois tests : prétest, posttest immédiat puis posttest différé. Sur le plan horizontal, les résultats sont rangés suivant les trois scores annoncés ci-dessus : mots inconnus, mots ayant des connaissances réceptives et mots ayant des connaissances productives (réceptives et productives). D'autre part, chaque niveau de connaissance sera désigné par une couleur : la couleur bleue fait référence aux mots inconnus, la couleur rouge renvoie aux mots connus par la forme (connaissances réceptives) et la couleur verte renvoie aux mots connus par le sens (connaissances réceptives et productives).

Concernant l'analyse du graphique des élèves, précisons que pour chacun des tests (prétest/posttest immédiat/posttest différé) nous notons les mots-cibles au sujet desquels l'élève déclare n'avoir aucune connaissance ou bien des connaissances réceptives ou bien encore des connaissances productives. Une telle analyse nous permet de déterminer si l'enseignement mis en place auprès des deux groupes (témoin/expérimental) permet une progression dans la mémorisation des mots-cibles

dans le temps et si cet enseignement a agi sur les deux niveaux de connaissances (réceptive et productives) et/ou sur l'un des deux.

Soulignons enfin qu'inclure les données du prétest nous permet, en plus des objectifs que nous venons d'annoncer, de déterminer notamment si les mots déclarés par les élèves ayant des connaissances réceptives au préalable leur permettent d'accéder à leurs connaissances productives. Dans l'étude Nagy, Herman et Anderson (1985), les chercheurs ont constaté que les apprenants ayant des connaissances réceptives des mots-cibles développent des connaissances productives. Nous tenterons de vérifier ce constat.

N'oublions pas que nous travaillons sur un ensemble de 18 mots et que les variations en pourcentage peuvent être importantes alors que cela concerne peu de mots. Une variation de 5% correspond à peu près à la variation d'un mot.

1.1. Analyses des données relatives au groupe expérimentale

- Anastasija

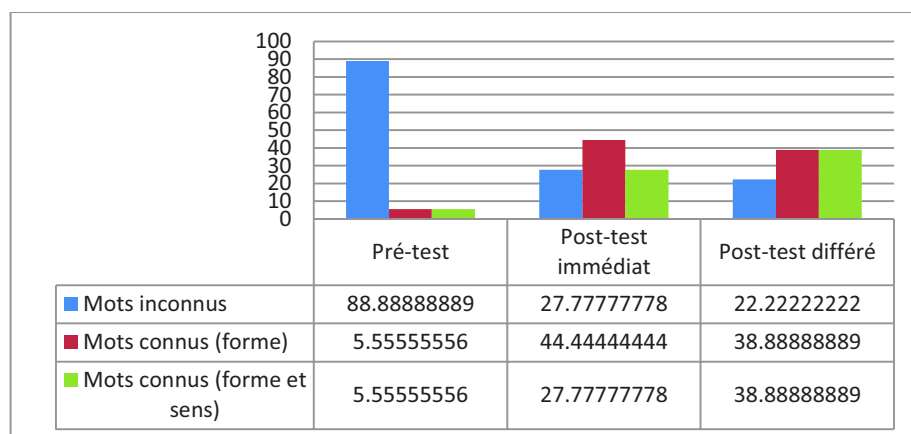


Figure 1 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Anastasija

Nous voyons que le nombre des mots indiqués comme inconnus est en baisse au fur et à mesure des tests. En ce qui concerne les mots mémorisés par leur forme, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 5,55% en pré-test à 44,44% en post-test immédiat. Ce taux diminue légèrement en post-test différé et arrive à 38,88%. L'évolution de la performance d'Anastasija pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles se fait de façon progressive dans les trois tests d'évaluation. Concrètement, le taux passe de 5,55% en pré-test à 27,77% en post-test immédiat. Cette progression de performance se poursuit en post-test

différé à raison de 38,88% soit deux mots-cibles de plus que le post-test immédiat. Pour une meilleure compréhension, nous proposons de déterminer quels sont les mots-cibles qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>licencier</i> <i>usine</i> <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> <i>s'éloigner</i> <i>concours, jury, enfermer</i> <i>révolution, chouette, blague,</i> <i>fabriquer, coucher,</i> <i>bousculer, se réchauffer,</i> <i>trembler.</i> | <i>Licencier</i> <i>usine</i> <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> <i>s'éloigner</i> | <i>Licencier</i> <i>usine</i> <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>endroit</i> | <i>endroit</i> <i>concours</i> <i>jury</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>trembler</i> <i>enfermer</i> <i>se réchauffer</i> | <i>endroit</i> <i>concours</i> <i>jury</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>trembler</i> <i>s'éloigner</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>S'endormir</i> | <i>s'endormir</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>s'endormir</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> <i>enfermer, se réchauffer</i> |

Tableau 15 : Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Anastasija.

Le tableau montre que les mots-cibles (*licencier*, *usine*, *faire semblant*, *paysan*) sont restés méconnus pour l'élève dans les trois tests d'évaluation. Nous remarquons également que le mot *endroit* connu par sa forme au pré-test est resté sur ce niveau de connaissance dans les deux post-tests immédiat et différé. Les mots *enfermer* et *se réchauffer* déclarés être connus par leur forme dans le post-test immédiat sont passés à des connaissances productives dans le post-test différé.

En somme, pour Anastasija, les résultats montrent que l'enseignement a eu un effet positif sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives dans le temps. Les résultats suggèrent également que les connaissances réceptives permettent à l'élève d'accéder aux connaissances productives des mots-cibles comme en témoigne l'analyse

des mots-cibles « *se réchauffer* et *enfermer* ». Rappelons que ces deux mots ont été marqués comme méconnus en pré-test et notés partiellement connus par leur forme en post-test immédiat. De ce fait, il semble juste de supposer que les mots retenus par leur forme dans le post-test immédiat étaient en phase d'acquisition et que leur sens s'est consolidé avec le temps dans la mémoire de l'élève. Néanmoins, nous trouvons que le niveau de connaissances du mot-cible « *endroit* » reste réceptif lors des trois tests (voir supra). Soulignons que ce résultat ne corrobore pas celui obtenu dans l'étude de Nagy, Herman et Anderson (1985) où les chercheurs ont constaté que les mots ayant une connaissance partielle (réceptive) avant l'enseignement passe à une connaissance complète (réceptive et productive) après l'enseignement.

- **Dalia**

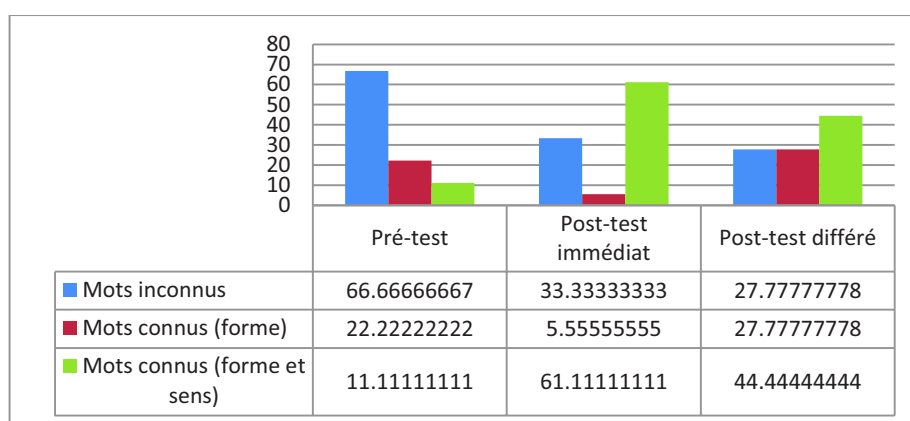


Figure 2 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Dalia

Les données illustrées par le graphique nous indiquent que le nombre des mots indiqués comme inconnus diminue au fur et à mesure des trois tests d'évaluation. En ce qui concerne les mots relevant des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une régression entre le pré-test et le post-test immédiat. En effet, le taux passe de 22.22% en pré-test à 5.55% en post-test immédiat soit un seul mot-cible mémorisé par la forme. Ce taux de mots mémorisés remonte en post-test différé et arrive à 27,77%. Nous illustrons dans le tableau suivant l'évolution des mots dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|---|---|
| Aucune | <i>licencier, usine, paysan, révolution, jury, faire semblant, endroit, concours, enfermer, bousculer, se réchauffer, trembler.</i> | <i>licencier usine paysan révolution jury chouette</i> | <i>Licencier usine paysan révolution chouette</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>blague fabriquer chouette s'endormir</i> | <i>concours</i> | <i>concours jury faire semblant s'endormir endroit</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>se réchauffer, coucher</i> | <i>se réchauffer, coucher, blague, fabriquer, enfermer, s'éloigner, trembler, bousculer faire semblant, endroit, s'endormir.</i> | <i>se réchauffer, coucher, blague, fabriquer, enfermer, s'éloigner, trembler, bousculer</i> |

Tableau 16: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Dalia.

Le tableau montre que les mots-cibles (*licencier, usine, paysan, révolution*) sont restés méconnus pour l'élève dans les trois tests d'évaluation. Pour les deux mots-cibles « *fabriquer* » et « *chouette* » connus par leur forme en pré-test, nous relevons que le mot « *fabriquer* » est mémorisé par son sens dans les deux post-tests. Quant au mot « *chouette* », il n'a pas été retenu ni par la forme ni par le sens. Ainsi, comment peut-on expliquer cet oubli du mot *chouette* entre les trois tests d'évaluation ? Concrètement, le recours aux réponses de Dalia au test VKS nous indique que cette élève confond le mot « *chouette* » avec « *aimer* ». Voici sa réponse : « *J'aim, je chouette le musicale français* ».

Nous constatons également que le mot *faire semblant* a été retenu par son sens en post-test immédiat mais ce sens n'a pas été conservé à long terme. Pour le mot *jury*, connu par sa forme en post-test différé, il n'a pas été identifié par son sens en post-test immédiat. Ainsi, les connaissances réceptives acquises n'ont pas permis à l'élève de développer des connaissances productives.

Les résultats montrent une amélioration de la performance de Dalia par rapport à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Même si le nombre de mots connus par l'élève diminue entre les deux post-tests, dans l'ensemble, Dalia progresse dans ses connaissances notamment productives. Notons de même que les mots oubliés par leur sens dans le post-test différé ont été rappelés par leur forme. C'est le cas des mots *faire semblant*, *endroit* et *s'endormir*.

- **Rachid**

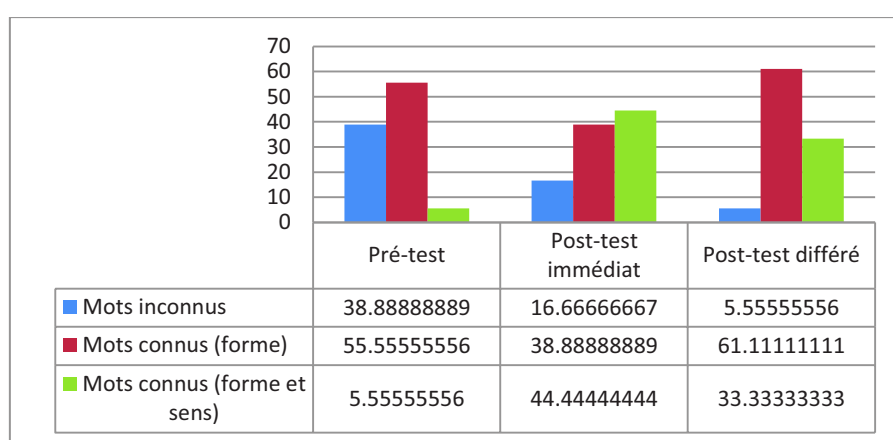


Figure 3 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Rachid

Nous voyons que le nombre de mots indiqués comme inconnus est en baisse au fur et à mesure des tests. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une régression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 55,55% en pré-test à 38,88% en post-test immédiat. Ce taux augmente en post-test différé et arrive à 61,11% soit cinq mots de plus que ceux mentionnés en post-test immédiat. L'évolution de la performance de Rachid pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles a progressé de 5,55% des mots au pré-test à 44,44% des mots au post-test immédiat, pour ensuite reculer à 33,33% au post-test différé soit deux mots-cibles de moins. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>jury</i> <i>usine</i> <i>licencier</i> <i>paysan</i> <i>faire semblant</i> <i>bousculer</i> <i>trembler</i> | <i>Jury</i> <i>chouette</i> <i>Faire semblant</i> | <i>jury</i> <i>chouette</i> <i>se réchauffer</i> <i>s'éloigner</i> <i>usine</i> <i>licencier</i> <i>trembler</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>endroit</i> <i>s'éloigner</i> <i>se réchauffer</i> <i>concours</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>coucher</i> | <i>endroit</i> <i>s'éloigner</i> <i>se réchauffer</i> <i>licencier</i> <i>usine</i> <i>paysage</i> <i>trembler</i> | <i>concours,</i> <i>faire semblant,</i> <i>révolution,</i> <i>chouette,</i> <i>s'endormir</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>s'endormir</i> | <i>s'endormir</i> <i>concours</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>endroit</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>endroit</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> |

Tableau 17: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Rachid.

Les données présentées dans le tableau nous indiquent l'existence d'un seul mot-cible resté méconnu dans les trois tests d'évaluation. Il s'agit du mot-cible *jury*. Pour les mots *concours* et *s'endormir*, nous observons que l'élève n'a pas pu conserver leur sens. Ces mots ont été par conséquent rappelés par leur forme. Pour les mots *blague*, *fabriquer*, *enfermer* et *coucher*, leur forme a permis à l'élève d'accéder à leur sens. Nous observons également que les mots-cibles « *révolution* » et « *chouette* » n'ont pas été mémorisés par leur sens lors du post-test immédiat. Rappelons que ces deux mots ont été identifiés par l'élève comme étant connus par leur forme en pré-test et en post-test différé (*voir supra*).

Les résultats montrent une progression de la performance de l'élève par rapport à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Précisons que dans les deux cas, l'évolution dans le temps n'est pas linéaire. Les données analysées nous permettent de constater ce qui suit : 1) il est resté des traces au niveau de la forme des mots qui n'ont pas été mémorisés par leur sens à long terme (*concours*, *s'endormir*) ; 2) les connaissances réceptives que l'élève avaient pour certains mots ne lui ont pas permis

d'accéder à des connaissances productives (*endroit, s'éloigner, se réchauffer*) ; 3) les connaissances réceptives préalables de l'élève concernant les mots-cibles *révolution* et *chouette* ont été oubliées entre temps puis rappelées à long terme. Dans ce dernier cas, il serait possible de supposer que les connaissances réceptives préalables de ces deux mots-cibles n'étaient pas solides et que grâce à l'enseignement mis en place, une consolidation de ces connaissances a eu lieu.

- **Rayana**

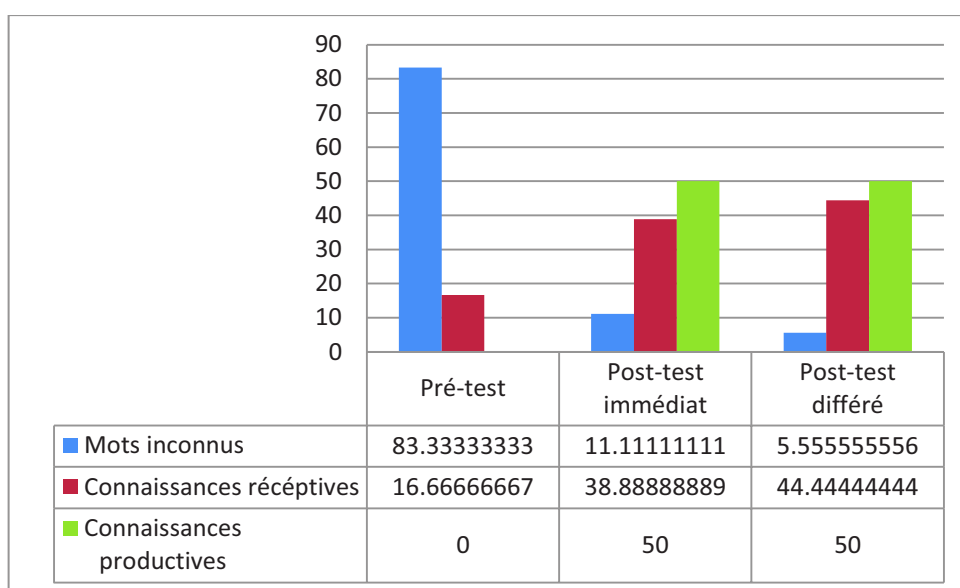


Figure 4 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Rayana

Le graphique nous indique que le nombre de mots-cibles inconnus a remarquablement baissé entre les trois tests d'évaluation. Concernant les mots connus par leur forme, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. Le taux passe de 16.66% en pré-test à 38.88% en post-test immédiat. Ce taux augmente en post-test différé et arrive à 44.44% soit un mot-cible de plus que ceux mentionnés en post-test immédiat. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|---|--|--|
| Aucune | <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> <i>coucher, jury ,blague,</i> <i>fabriquer, enfermer,</i> <i>s'endormir , bousculer,</i> <i>licencier, usine , endroit ,</i> <i>chouette , s'éloigner ,</i> <i>trembler.</i> | <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> | <i>faire semblant</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>concours</i> <i>révolution</i> <i>se réchauffer</i> | <i>licencier</i> <i>usine</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> | <i>licencier</i> <i>usine</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> <i>paysan</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>révolution s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>bousculer</i> | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>révolution</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>bousculer</i> |

Tableau 18: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Rayana.

Nous remarquons que l'unité lexicale *faire semblant* n'a pas fait l'objet d'une mémorisation par la forme et/ou par le sens dans les trois tests d'évaluation. Nous remarquons également que les mots-cibles connus, réceptivement, par l'élève lui ont permis de développer des connaissances productives (*concours, se réchauffer, révolution*). De plus, les mots mémorisés par leur sens sont restés sur ce niveau de connaissance entre les deux post-tests (*voir supra*).

Les résultats montrent que l'enseignement mis en place a eu un effet positif sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Les données analysées nous permettent de constater ce qui suit : primo, il existe des mots connus par leur forme avant l'expérimentation et qui ont été retenus par leur sens dans le temps (*concours, révolution, se réchauffer*). Ainsi, ce résultat corrobore celui obtenu dans l'étude de Nagy, Herman et Anderson (1985). Secundo, on note que l'élève qui ne possède aucune

connaissance avant l'expérimentation a développé des connaissances productives (*jury*, *blague*, *fabriquer*, *enfermer*, *s'endormir*, *bousculer*). Nous supposons que l'enseignement mis en place a permis une consolidation des connaissances réceptives et productives en même temps. Tertio, la mémorisation des connaissances réceptives et productives s'est stabilisée dans le temps (*voir supra*).

- **Sédra**

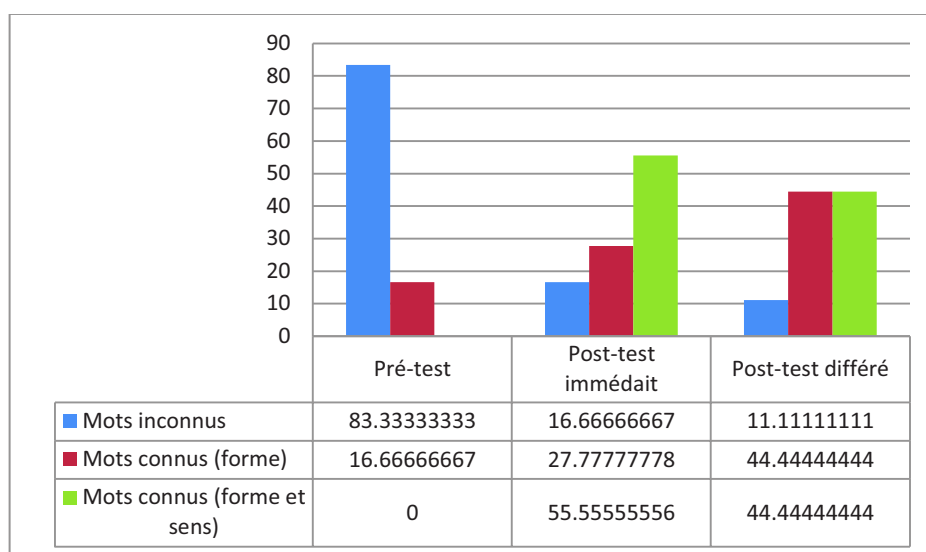


Figure 5 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Sédra

Comme nous pouvons le remarquer aisément, le nombre de mots inconnus baisse remarquablement entre les trois tests d'évaluation. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. Le taux passe de 16.66% en pré-test à 27.77% en post-test immédiat. Ce taux augmente en post-test différé et arrive à 44.44% soit trois mots de plus que ceux mentionnés en post-test immédiat. Sur le plan des connaissances productives, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. L'évolution de la performance de Sédra pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles est passée de 0% des mots au pré-test à 55.55% des mots au post-test immédiat, pour ensuite reculer à 44.44% au post-test différé soit deux mots-cibles de moins (*fabriquer*, *s'endormir*). Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|---|---|
| Aucune | <i>révolution licencier usine concours, faire semblant, coucher, jury, enfermer, bousculer, paysan, endroit chouette, s'éloigner, se, réchauffer, trembler.</i> | <i>révolution licencier usine</i> | <i>révolution licencier</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>blague fabriquer s'endormir</i> | <i>jury faire semblant endroit chouette trembler</i> | <i>jury faire semblant endroit chouette trembler usine, fabriquer, s'endormir</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>concours blague enfermer paysage s'éloigner se réchauffer coucher bousculer fabriquer s'endormir</i> | <i>concours, blague, enfermer, paysage, s'éloigner, se réchauffer, coucher, bousculer</i> |

Tableau 19: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Sédra.

Nous observons que les deux mots *licencier* et *révolution* sont restés méconnus par l'élève entre les tests d'évaluation. Nous remarquons aussi que le sens des mots-cibles (*fabriquer, s'endormir*) a été retenu par l'élève en post-test immédiat mais oublié en post-test différé où ces mots ont été rappelés par leur forme. Rappelons que l'élève possède des connaissances réceptives de ces deux mots et ce, avant l'expérimentation. En ce qui concerne le mot « *usine* », il n'était pas connu par l'élève auparavant et sa reconnaissance n'est intervenue qu'en post-test différé (*voir supra*).

Les résultats de Sédra indiquent que l'intervention a eu un impact immédiat ainsi qu'à long terme sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Le type d'enseignement mis en place a permis de consolider les connaissances réceptives et productives acquises des mots-cibles enseignés. En effet, nous trouvons que le niveau de perte en termes des connaissances productives est minime et n'intervient

qu'au niveau de deux mots (*fabriquer* et *s'endormir*) dont les connaissances réceptives ont été rappelées. Notons que, comme précisé ci-dessus, l'élève avait déjà des connaissances réceptives au préalable de ces deux mots-cibles. Un tel constat nous mène à nous poser les questions suivantes : pourquoi les mots vis-à-vis desquels l'élève possède des connaissances réceptives préalables sont-ils les mots les moins rappelés par leur sens ?⁸³ L'élève prête-t-il moins attention à ces mots en partant du principe qu'il les connaît déjà ? Ou bien, est-ce que ces connaissances réceptives préalables ne sont pas solides ?

- **Sukaina**

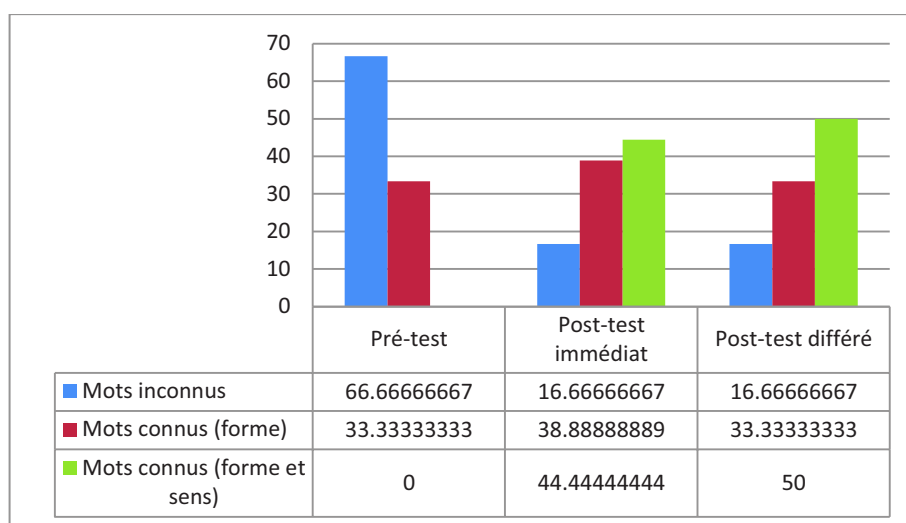


Figure 6 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Sukaina

Les données du graphique montrent que le nombre de mots inconnus baisse entre le pré-test et le post-test immédiat. Ce taux reste stable entre les deux post-tests immédiat et différé. En ce qui concerne les mots connus par leur forme, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 33.33% en pré-test à 38.88% en post-test immédiat. Ce taux baisse en post-test différé et arrive à 33.33% soit un seul mot-cible de moins. L'évolution de la performance de Sukaina pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles est passé de 0% des mots au pré-test à 44.44% des mots au post-test immédiat, pour ensuite augmenter à 50% au post-test différé soit un mot-cible de plus. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

⁸³ Ce phénomène est constaté également chez l'élève Rachid.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>usine</i> <i>concours</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant, paysage,</i> <i>chouette, trembler, blague</i> <i>,enfermer, s'éloigner</i> <i>s'endormir, bousculer.</i> | <i>usine</i> <i>jury</i> <i>révolution</i> | <i>usine</i> <i>jury</i> <i>révolution</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>jury</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> <i>endroit</i> | <i>concours</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>paysage</i> <i>chouette</i> <i>trembler</i> <i>endroit</i> | <i>concours</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>paysage</i> <i>chouette</i> <i>trembler</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>blague</i> <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> <i>endroit</i> |

Tableau 20: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Sukaina.

Nous observons ici qu'excepté le mot *endroit*, les autres mots-cibles identifiés par l'élève comme connus par leur forme lors du pré-test n'apparaissent pas dans les deux post-tests. Ces mots sont nouveaux et leur forme a été stabilisée entre les deux post-tests. Nous observons que le mot *endroit* déclaré comme connu réceptivement dans le pré-test et le post-test immédiat est identifié par l'élève dans le post-test différé comme connu productivement. Nous remarquons cependant qu'à part les mots *fabriquer, se réchauffer, coucher* dont les connaissances réceptives ont permis à l'élève de développer des connaissances productives, les mots *révolution* et *jury* connus réceptivement dans le pré-test (*voir supra*) figurent parmi les mots qui ne sont pas connus dans les deux post-tests. L'élève a acquis le sens de nouveaux mots pour lesquels il n'avait aucune connaissance (*blague, enfermer, s'éloigner, s'endormir, bousculer*).

Les résultats obtenus nous montrent que l'intervention menée en classe a permis d'acquérir des compétences lexicales à court et à long terme et que la forme semble être une passerelle vers une consolidation du sens de mots-cibles.

- Thuraya

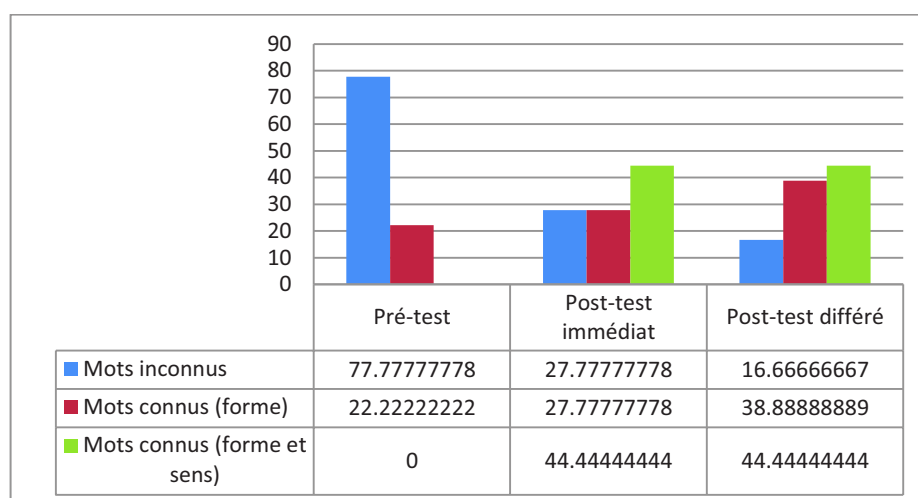


Figure 7 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Thuraya

Les données présentées montrent que le nombre de mots inconnus baisse entre les trois tests. Pour les mots connus par leur forme, nous trouvons qu'il y a une stabilité entre le pré-test et le post-test immédiat (22.22%). Ce taux augmente en post-test différé et arrive à 38.88% soit trois mots de plus. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|---|--|---|
| Aucune | <i>licencier usine paysan trembler blague, faire semblant enfermer, se réchauffer, coucher, bousculer, jury, concours, endroit, s'éloigner.</i> | <i>licencier usine paysan trembler révolution chouette</i> | <i>licencier usine révolution</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>fabriquer révolution chouette s'endormir</i> | <i>jury concours endroit s'éloigner</i> | <i>jury concours endroit s'éloigner chouette, paysan, trembler</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>blague faire semblant fabriquer enfermer s'endormir se réchauffer coucher bousculer</i> | <i>blague, faire semblant fabriquer enfermer s'endormir se réchauffer coucher bousculer</i> |

Tableau 21: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Thuraya.

Nous constatons ici que les mots-cibles *licencier* et *usine* sont restés méconnus par l'élève et ce tant par leur forme que par leur sens. Nous constatons également que les mots retenus par leur forme dans les deux post-tests sont des nouveaux mots, c'est-à-dire des mots qui ne sont pas identifiés comme étant connus en pré-test. Remarquons de même que l'élève développe des connaissances productives concernant les mots *fabriquer* et *s'endormir* connus par leur forme en pré-test. Cependant, pour les deux autres mots *révolution* et *chouette* relevant du même profil (connus par leur forme en pré-test), nous constatons que le mot *révolution* n'a pas été rappelé ni par sa forme ni par son sens dans les deux post-tests. Quant au mot *chouette*, il a été uniquement rappelé par sa forme lors du post-test différé. En ce qui concerne les deux mots *paysan* et *trembler* que l'élève a déclaré déjà connaître réceptivement lors du post-test différé, nous constatons que le mot *trembler* a été retenu par son sens en post-test immédiat. Pour le mot *paysan*, il a été identifié par l'élève comme étant méconnu en pré-test et en post-test immédiat. Les données nous montrent également que l'élève a acquis des nouveaux mots pour lesquels elle n'avait aucune connaissance (*blague, faire semblant, enfermer, se réchauffer, coucher, bousculer*).

Les résultats montrent un impact de l'intervention en classe sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. De même, nous remarquons que cette intervention a permis, dans le cas de cette élève, de stabiliser les connaissances réceptives et productives dans les deux post-tests.

- **Walid**

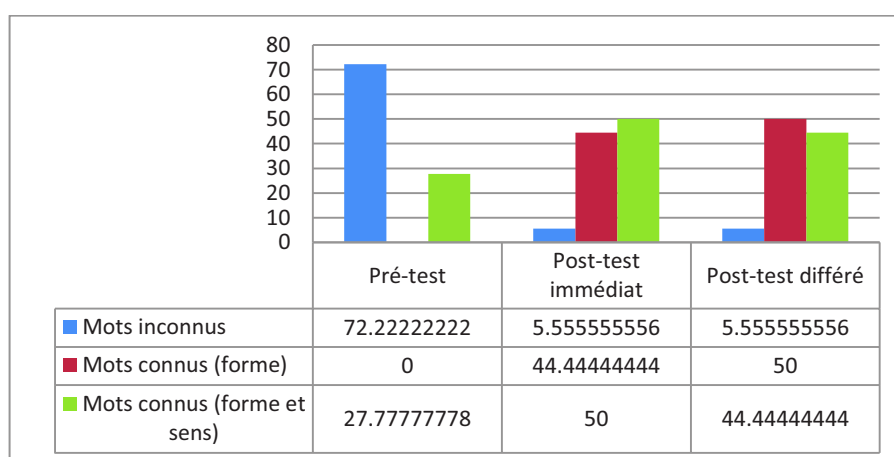


Figure 8 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Walid

Les données du graphique nous indiquent que l'élève progresse dans l'acquisition des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. Le taux passe de 0% en pré-test à 44.44% en post-test immédiat pour ensuite augmenter à 50% au post-test différé soit un mot-cible de plus. L'évolution de la performance de Walid pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 27.77% des mots au pré-test à 50% des mots au post-test immédiat, pour ensuite reculer à 44.44%. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|---|--|
| Aucune | <i>chouette</i> <i>jury, licencier, usine, faire semblant, paysage, endroit s'éloigner, concours, enfermer, bousculer, trembler, coucher.</i> | <i>chouette</i> | <i>chouette</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | | <i>jury licencier usine faire semblant paysage endroit s'éloigner concours</i> | <i>jury licencier usine faire semblant paysage endroit s'éloigner trembler coucher</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>blague fabriquer révolution s'endormir se réchauffer</i> | <i>blague fabriquer révolution s'endormir se réchauffer enfermer bousculer trembler coucher</i> | <i>blague fabriquer révolution s'endormir se réchauffer enfermer bousculer concours</i> |

Tableau 22: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Walid.

Nous remarquons ici que l'enseignement mis en place n'a pas permis l'acquisition du mot *chouette* tant par la forme que par le sens. Ce mot étant resté méconnu pour l'élève. Nous observons également qu'à l'exception du mot *concours*, le niveau de connaissances réceptives des autres mots reste stable dans les deux post-tests.

Pour Walid, les résultats obtenus indiquent que l'intervention a eu un impact à court et à long terme sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Soulignons cependant que l'enseignement mis en place a agi davantage sur la mémorisation des connaissances réceptives. En effet, comme indiqué dans le graphique, Walid connaît déjà 28% des mots-cibles travaillés en classe. Contrairement aux autres élèves de ce groupe, Walid avait déjà un bagage lexical acquis (28%). Par conséquent, il avait moins de mots nouveaux à mémoriser.

- **Ziaullah**

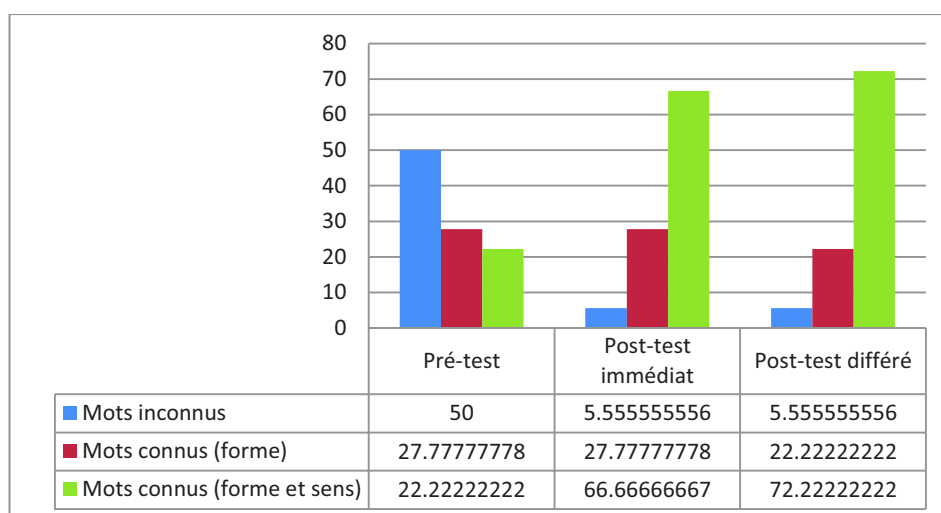


Figure 9 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Ziaullah

Nous constatons que le nombre des mots indiqués comme inconnus diminue au fur et à mesure des tests. En ce qui concerne les mots mémorisés par leur forme, nous trouvons qu'il y a une stabilité entre le pré-test et le post-test immédiat (27.77%). Le taux recule en post-test différé et arrive à 22.22% soit un mot-cible de moins. L'évolution de la performance de Ziaullah pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles a progressé de 22.22% des mots au pré-test à 66.66% des mots au post-test immédiat, pour ensuite augmenter à 72.22% soit un mot-cible de plus. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|---|--|---|--|
| Aucune | <i>Licencier</i> <i>usine, jury, faire semblant, s'éloigner, s'endormir, coucher, bousculer, chouette</i> | <i>licencier</i> | <i>licencier</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>enfermer</i> <i>paysan</i> <i>révolution</i> <i>endroit</i> <i>trembler</i> | <i>usine</i> <i>révolution</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>bousculer</i> | <i>révolution</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>bousculer</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>concours,</i> <i>blague,</i> <i>fabriquer</i> <i>se réchauffer</i> | <i>concours,</i> <i>jury,</i> <i>blague,</i> <i>faire semblant,</i> <i>fabriquer, enfermer,</i> <i>paysan, s'éloigner,</i> <i>s'endormir, se</i> <i>réchauffer, trembler,</i> <i>coucher.</i> | <i>concours,</i> <i>jury,</i> <i>blague,</i> <i>faire semblant,</i> <i>fabriquer, enfermer,</i> <i>paysan, s'éloigner,</i> <i>s'endormir, se</i> <i>réchauffer, trembler,</i> <i>coucher, usine.</i> |

Tableau 23: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Ziaullah.

Le mot-cible *licencier* reste méconnu de l'élève tout au long méconnus des trois tests et ce tant par sa forme que par son sens. Nous remarquons qu'entre les deux post-tests, l'élève conserve des connaissances réceptives concernant les mots *révolution*, *endroit*, *chouette* et *bousculer*. Rappelons que deux de ces mots (*révolution* et *endroit*) sont connus par leur forme en pré-test. Ainsi, le fait de les reconnaître par leur forme n'a pas permis à l'élève d'accéder à leur sens. Les données exposées nous indiquent également que l'élève a pu accéder à des connaissances productives des mots-cibles à partir de leurs connaissances réceptives (*enfermer*, *trembler*, *paysan*, *usine*). De même, certains mots totalement méconnus par l'élève en pré-test ont été mémorisés par leur sens et ce, sans passer uniquement par leur forme (*jury*, *faire semblant*, *s'éloigner*, *coucher*).

Les résultats indiquent que l'élève en question a davantage bénéficié de l'intervention menée en classe pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles. Ce bénéfice est double : il est à court comme à long terme. Soulignons de même que cette intervention a laissé davantage de traces mémorielles à long terme.

1.2. Analyse des données relatives au groupe témoin

- Kraiwit

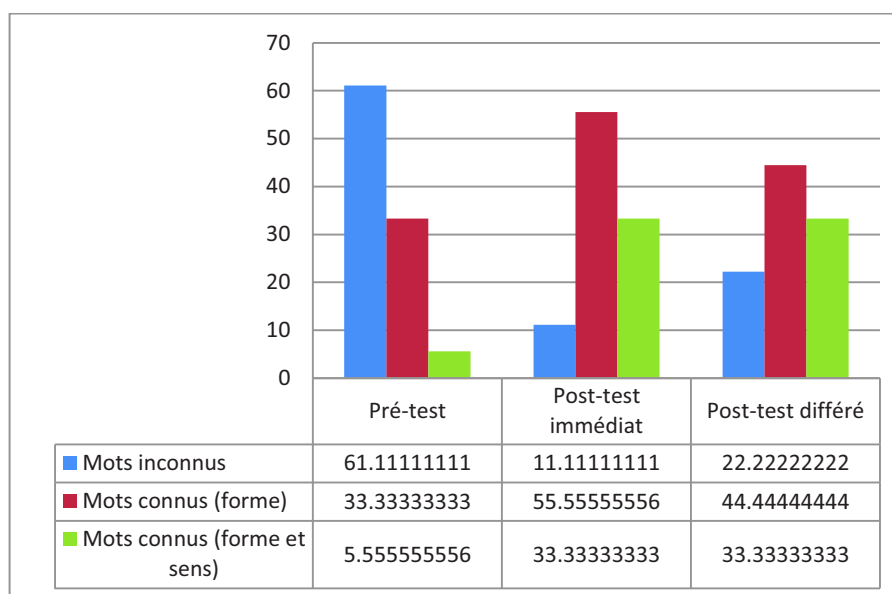


Figure 10 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Kraiwit

Les données du graphique nous informent que l'élève la performance de l'élève par rapport à l'acquisition des mots-cibles progresse. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons que le taux passe de 33.33% en pré-test à 55.55% en post-test immédiat pour reculer ensuite à 44.44% en post-test différé soit deux moins de moins. L'évolution de la performance de Kraiwit pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles a progressé de 5.55% des mots au pré-test à 33.33% des mots au post-test immédiat, et se stabilise à 33.33% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|---|---|---|
| Aucune | <i>licancier</i> <i>usine</i> <i>enfermer, faire semblant</i> <i>fabriquer, paysan, endroit,</i> <i>chouette, s'éloigner, jury,</i> <i>blague.</i> | <i>bousculer</i> <i>trembler</i> | <i>bousculer</i> <i>trembler</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>concours,</i> <i>s'endormir,</i> <i>se réchauffer,</i> <i>trembler,</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>licancier</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>jury, blague.</i> | <i>licancier</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>révolution</i> | <i>révolution</i> <i>concours</i> <i>usine</i> <i>enfermer</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> | <i>révolution</i> <i>concours</i> <i>usine</i> <i>enfermer</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> |

Tableau 24: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Kraiwit

Nous constatons ici qu'excepté le mot-cible *s'endormir*, les autres mots retenus par leur forme dans les deux post-tests sont de nouveaux mots pour lesquels l'élève a déclaré n'avoir aucune connaissance lors du pré-test. Nous observons que les deux mots *jury* et *blague* ne font pas partie des mots mémorisés par leur sens dans le post-test différé et de ce fait ce sont des mots oubliés par la forme et le sens. De même, nous remarquons que certains mots-cibles identifiés par l'élève en pré-test comme étant connus réceptivement sont passés à des connaissances productives (*concours, se réchauffer, coucher*) alors que certains autres ont été identifiés comme étant totalement méconnus dans les deux post-tests (*trembler* et *bousculer*).

Les résultats obtenus peuvent indiquer que les activités de lecture sans focalisation sur les inférences lexicales ont eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Cet effet est similaire tant à court terme qu'à long terme. Bien que deux mots-cibles (*jury* et *blague*) ont été complètement oubliés lors du post-test différé, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la compréhension des textes a permis de stabiliser la forme et le sens des mots-cibles acquis par cet élève.

- Lina

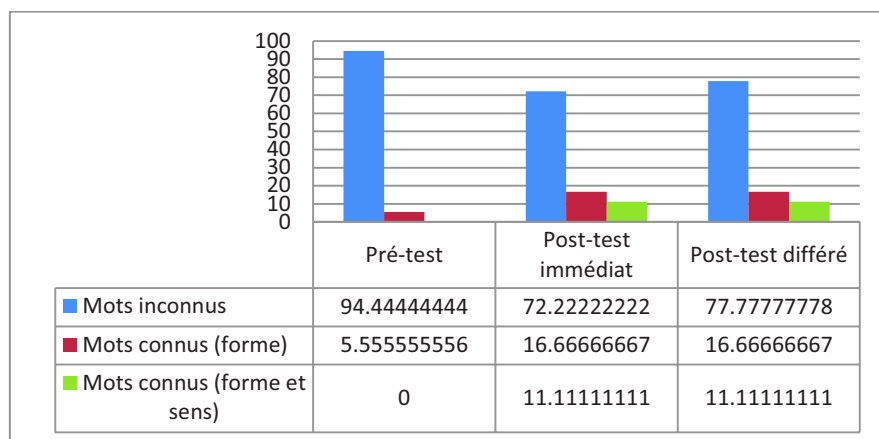


Figure 11 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Lina

Les données présentées montrent que le nombre de mots inconnus baisse entre le pré-test (94.44%) et le post-test immédiat (72.22%) puis remonte à 77.77% au post-test différé. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 5.55% en pré-test à 16.66% en post-test immédiat. Ce taux reste stable à 16.66% en post-test différé. L'évolution de la performance de Lina pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 0% des mots au pré-test à 11.11% des mots au post-test immédiat, et recule ensuite à 5.55% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|---|---|---|
| Aucune | <i>licencier usine faire semblant paysan endroit chouette s'éloigner blague concours trembler bousculer révolution enfermer fabriquer jury, se réchauffer, coucher.</i> | <i>licencier usine faire semblant paysan endroit chouette s'éloigner blague concours trembler bousculer révolution s'endormir</i> | <i>licencier usine faire semblant paysan endroit chouette s'éloigner blague concours trembler bousculer révolution coucher jury</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>s'endormir</i> | <i>fabriquer se réchauffer jury</i> | <i>fabriquer se réchauffer s'endormir</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>enfermer coucher</i> | <i>enfermer</i> |

Tableau 25: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Lina.

Nous remarquons ici que nombreux sont les mots qui sont restés méconnus entre les trois tests d'évaluation. Nous remarquons également que les deux mots *fabriquer* et *se réchauffer* ont connu une progression linéaire en termes d'acquisition des connaissances réceptives. Pour le mot *s'endormir*, nous observons qu'il a été rappelé par sa forme en post-test différé. Pour les mots les mots retenus par leur sens, ils sont de nouveaux mots, des mots qui n'ont pas été déclarés par l'élève comme connus par leur forme. Le mot *s'endormir* (dans le post-test immédiat) et celui de *jury* (dans le post-test différé) sont déclarés par l'élève comme étant totalement méconnus.

Les résultats de cette élève indiquent que l'enseignement de la compréhension des textes menés en classe a eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Cependant, cet effet reste très faible du fait qu'une grande majorité des mots-cibles reste méconnu par Lina.

- **Hanane**

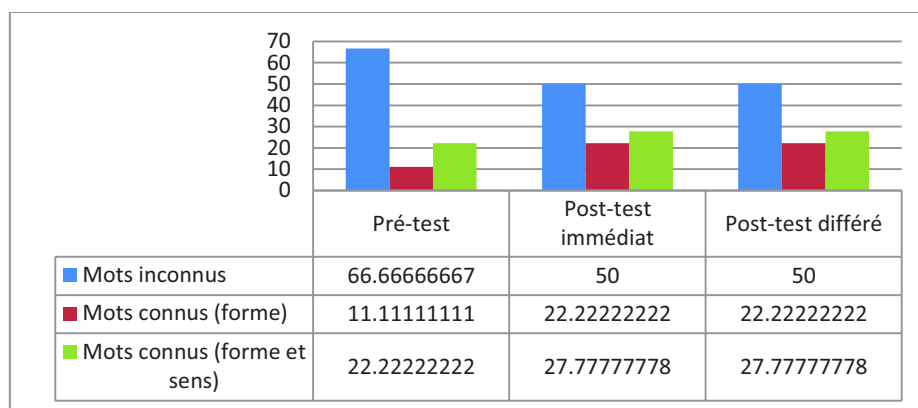


Figure 12 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Hanane

Nous remarquons une légère baisse en nombre des mots inconnus notamment entre le pré-test et le post-test immédiat. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 11.11% en pré-test à 22.22% en post-test immédiat. Ce taux reste stable à 22.22% en post-test différé. L'évolution de la performance de Hanane pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 22.22% des mots au pré-test à

27.77% des mots au post-test immédiat, et se stabilise à 27.77% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|---|--|
| Aucune | <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>blague</i> <i>trembler</i> <i>bousculer</i> <i>enfermer</i> <i>jury</i> <i>coucher</i> | <i>licencier</i> <i>usine</i> <i>paysan</i> <i>s'éloigner</i> <i>trembler</i> <i>bousculer</i> <i>enfermer</i> <i>jury</i> <i>coucher</i> | <i>licencier</i> <i>paysan</i> <i>s'éloigner</i> <i>trembler</i> <i>bousculer</i> <i>enfermer</i> <i>jury</i> <i>coucher</i> <i>s'endormir</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>usine</i> <i>chouette</i> | <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>s'endormir</i> <i>endroit</i> | <i>usine</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>endroit</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>concours</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>se réchauffer</i> | <i>concours</i> <i>blague</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>se réchauffer</i> | <i>concours</i> <i>blague</i> <i>faire semblant</i> <i>chouette</i> <i>se réchauffer</i> |

Tableau 26: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Hanane.

Nous remarquons que l'acquisition de nouvelles connaissances réceptives n'intervient, ici, que sur deux mots-cibles méconnus par l'élève en pré-test (*endroit* et *s'endormir*). Précisons que pour le mot *endroit*, les connaissances réceptives sont restées stables entre les deux post-tests alors que pour le mot *s'endormir*, ces connaissances n'ont pas été rappelées en post-test différé.

Nous observons également que l'acquisition de nouvelles connaissances productives n'intervient que sur trois mots et groupes de mots à savoir *blague*, *faire semblant* et *chouette*. Pour les mots *concours* et *se réchauffer* connus par l'élève en pré-test, le sens a été rappelé dans les deux post-tests. Cependant, pour le mot *fabriquer*, nous remarquons donc que son sens est oublié en post-test différé. Nous observons aussi que les connaissances réceptives par rapport au mot-cible *s'endormir* (voir supra) n'ont pas permis l'accès à des connaissances productives en post-test différé. Ce mot demeure donc inconnu pour Hanane. A contrario, les connaissances réceptives du mot-cible *chouette* ont permis à l'élève d'accéder à ses connaissances productives.

Les résultats obtenus indiquent que l'enseignement de la compréhension des textes a eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Cet effet reste cependant très léger du fait qu'une grande majorité des mots-cibles reste méconnue par Hanane. Nous constatons également que les connaissances réceptives et productives identifiées en pré-test pour deux mots-cibles (*fabriquer, révolution*) ne sont pas restées stables suite à l'enseignement mis en place. En effet, le sens du mot *fabriquer* identifié en pré-test a été oublié en post-test différé. De même, le sens du mot *révolution* a été perdu en faveur de la forme en post-test immédiat et différé. Cependant, les connaissances réceptives et productives acquises par l'élève par rapport aux trois mots et groupes de mots (*endroit, blague, faire semblant*) restent stables entre les deux post-tests.

- **Mensur**

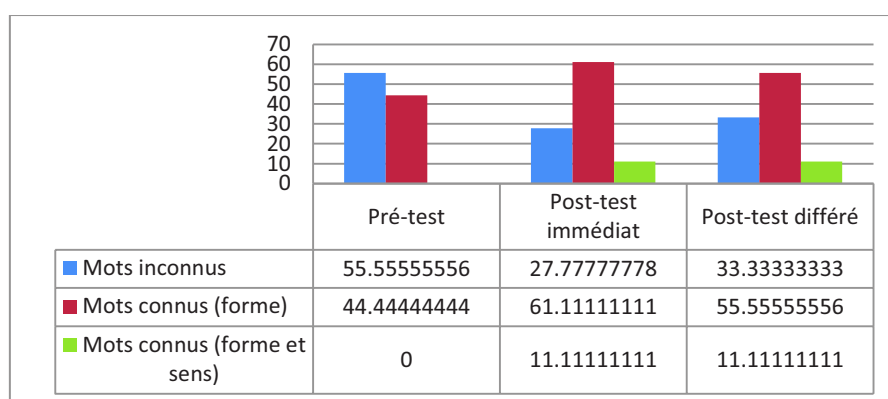


Figure 13 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Mensur

Les données présentées montrent que le nombre de mots inconnus ont baissé par rapport au pré-test. Sur le plan des connaissances réceptives, le taux passe de 44.44% en pré-test à 61.11% en post-test immédiat pour reculer ensuite à 55.55% en post-test différé. L'évolution de la performance de Mensur pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 0% des mots au pré-test à 11.11% des mots au post-test immédiat, et se stabilise à 11.11% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|---|
| Aucune | <i>usine s'éloigner enfermer licencier blague paysan endroit s'endormir bousculer jury</i> | <i>usine s'éloigner enfermer endroit blague</i> | <i>usine s'éloigner enfermer licencier jury concours</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>faire semblant fabriquer révolution chouette s'endormir se réchauffer trembler coucher</i> | <i>concours jury licencier faire semblant paysan révolution chouette s'endormir se réchauffer trembler bousculer</i> | <i>faire semblant, paysan, révolution, endroit, chouette, s'endormir, se réchauffer, trembler, coucher, bousculer</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>fabriquer coucher</i> | <i>fabriquer blague</i> |

Tableau 27: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Mensur.

Les données indiquent que les nouveaux mots acquis par l'élève sur le plan des connaissances réceptives sont *concours*, *jury* et *licencier* en post-test immédiat et *bousculer* en post-test différé. Soulignons également qu'une majorité des mots-cibles connus par leur forme en pré-test sont restés sur leur connaissances réceptives entre les tests (*évolution*, *chouette*, *s'endormir*, *se réchauffer*, *trembler*). Pour les connaissances productives des mots-cibles, nous faisons ici trois observations : 1) le sens du mot-cible *fabriquer* a été stabilisé entre les deux post-tests, 2) le sens du mot *coucher* a été identifié en post-test immédiat mais perdu en faveur des connaissances réceptives en post-test différé (*voir supra*), 3) le mot *blague* est un nouveau mot acquis en post-test différé dont l'élève ne possédait aucune connaissances auparavant.

Les résultats obtenus dans les trois scores montrent que l'élève a progressé dans la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles enseignés. Nous précisons cependant que cette acquisition n'est pas grande et que la plupart des mots pour lesquels l'élève déclarait avoir des connaissances réceptives ne lui ont pas

permis d'accéder à des connaissances productives suite au type d'enseignement mis en place.

- **Joanna**

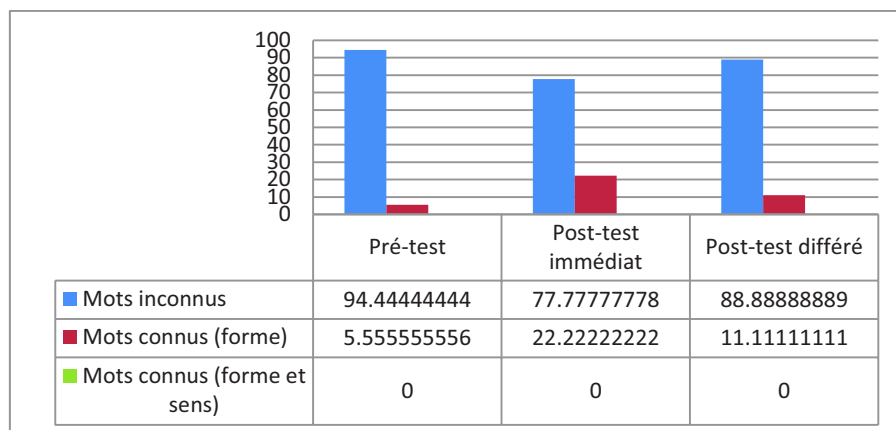


Figure 14 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Joanna

Nous voyons que le nombre des mots indiqués comme inconnus se voit en baisse entre le pré-test et le post-test immédiat et remonte à 88.88% au post-test différé. En ce qui concerne les mots mémorisés par leur forme, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 5.55% en pré-test à 22.22% en post-test immédiat pour reculer ensuite à 11.11% en post-test différé. Aucune évolution de la performance de Joanna par rapport à la mémorisation des connaissances productives des mots inconnus n'est notée dans le temps : le taux dans les trois tests d'évaluation est de 0%. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|---|--|--|
| Aucune | <i>usine</i> <i>s'éloigner</i> <i>enfermer</i> <i>licencier</i> <i>blague</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>s'endormir</i> <i>bousculer</i> <i>jury</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>s'endormir</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> | <i>usine</i> <i>s'éloigner</i> <i>licencier</i> <i>blague</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>s'endormir</i> <i>bousculer</i> <i>jury</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>s'endormir</i> <i>trembler</i> | <i>usine</i> <i>s'éloigner</i> <i>licencier</i> <i>blague</i> <i>paysan</i> <i>endroit</i> <i>s'endormir</i> <i>bousculer</i> <i>jury</i> <i>faire semblant</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>chouette</i> <i>s'endormir</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>se réchauffer</i> | <i>enfermer</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher</i> | <i>enfermer</i> <i>se réchauffer</i> |
| Connaissances productives | | | |

Tableau 28: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Joanna.

Nombreux sont les mots-cibles qui sont restés méconnus tant par la forme que par le sens entre les trois tests d'évaluation. Pour le mot-cible *se réchauffer*, il est resté sur son niveau de connaissances réceptives entre les trois tests. Dans le cas du mot-cible *coucher*, son acquisition n'a pas duré dans le temps.

Les résultats obtenus montrent que, dans le cas de cette élève, l'enseignement de la compréhension des textes n'a eu aucun effet sur la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles. Cet effet a été noté uniquement sur la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles *enfermer* et *coucher*.

- **Joni**

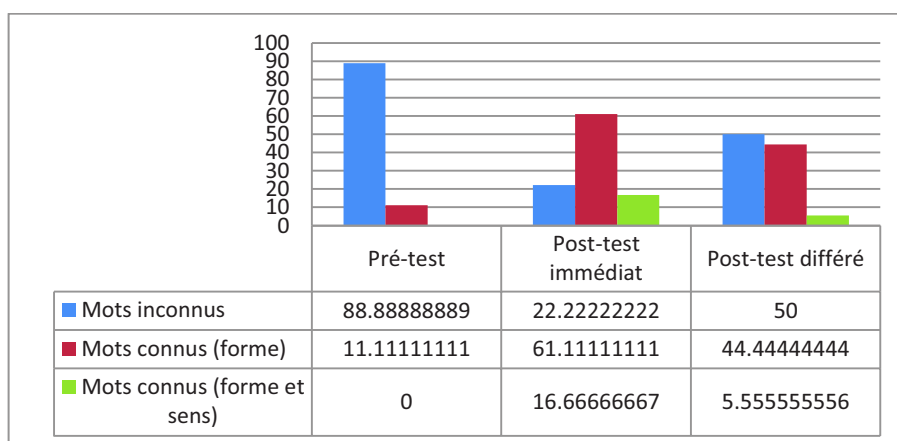


Figure 15 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Joni

Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 11.11% en pré-test à 61.11% en post-test immédiat pour reculer ensuite à 44.44% en post-test différé. L'évolution de la performance de Joni pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 0% des mots au pré-test à 16.66% des mots au post-test immédiat, et recule ensuite à 5.55% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|---|
| Aucune | <i>licencier blague trembler usine s'éloigner enfermer paysan endroit s'endormir bousculer jury fabriquer coucher</i> <i>faire semblant, chouette , concours.</i> | <i>licencier blague trembler révolution</i> | <i>licencier trembler usine révolution endroit bousculer jury fabriquer coucher</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>révolution se réchauffer</i> | <i>blague faire semblant paysan enfermer chouette s'éloigner s'endormir se réchauffer révolution</i> <i>endroit, fabriquer.</i> | <i>blague faire semblant paysan enfermer chouette s'éloigner s'endormir se réchauffer</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | <i>concours jury , usine.</i> | <i>concours</i> |

Tableau 29: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Joni.

Nous remarquons ici que de nombreux mots nouveaux ont été acquis par leur forme. Exceptés les mots *fabriquer*, *révolution* et *endroit*, cette acquisition sur le plan des connaissances réceptives est restée stable pour tous les autres mots-cibles. Nous observons également que les mots conservés sont des nouveaux mots qui n'étaient pas présents parmi les mots déclarés par l'élève comme étant connus réceptivement. Par contre, la forme des trois mots *fabriquer*, *révolution* et *endroit* a été oubliée dans le temps.

Les résultats obtenus dans les trois tests montrent que l'enseignement de la compréhension des textes a eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Précisons cependant que les résultats en lien avec les

connaissances réceptives sont spectaculaires. On peut ainsi émettre l'hypothèse que, pour cet élève, le fait de travailler la compréhension des textes a un impact plus sensible sur la reconnaissance des mots (connaissances réceptives) que sur les connaissances productives.

- **Ricardo**

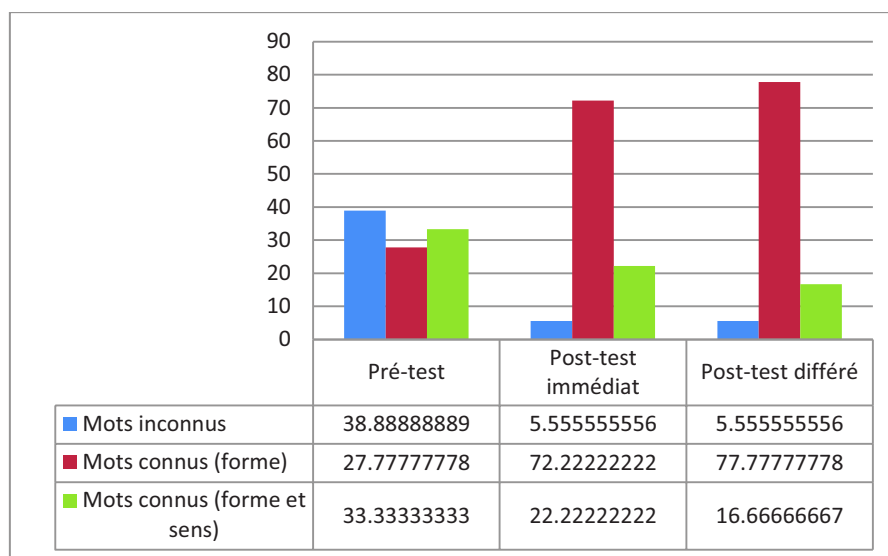


Figure 16 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Ricardo

Nous voyons que le nombre des mots indiqués comme inconnus se voit en baisse entre le pré-test et le post-test immédiat et se stabilise entre les deux post-tests. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre le pré-test et le post-test immédiat. Le taux passe de 27.77% en pré-test à 72.22% en post-test immédiat pour reculer ensuite à 77.77% en post-test différé. L'évolution de la performance de Ricardo pour la mémorisation des connaissances productives de mots-cibles a progressé de 33.33% des mots au pré-test à 22.22% des mots au post-test immédiat, et recule ensuite à 16.66% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>endroit</i> <i>jury</i> <i>paysan</i> <i>licencier, s'éloigner, se réchauffer, coucher.</i> | <i>usine</i> | <i>paysan</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>usine</i> <i>faire semblant</i> <i>enfermer</i> <i>trembler</i> <i>bousculer</i> | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>enfermer</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>enfermer</i> <i>endroit</i> <i>chouette</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> <i>trembler</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> <i>usine</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>blague</i> <i>concours</i> <i>fabriquer</i> <i>révolution</i> <i>s'endormir</i> <i>se réchauffer</i> | <i>blague</i> <i>révolution</i> <i>fabriquer</i> <i>paysan</i> | <i>blague</i> <i>révolution</i> <i>s'endormir</i> |

Tableau 30: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Ricardo.

Nous remarquons ici que plusieurs mots nouveaux ont été acquis par leur forme. A l'exception du mot-cible *usine*, cette acquisition sur le plan des connaissances réceptives reste stable pour tous les autres mots-cibles. Soulignons également que les mots déclarés par l'élève comme étant connus réceptivement en pré-test ne sont pas passés à des connaissances productives en post-test immédiat et différé.

De même, nous remarquons qu'il existe un nouveau mot acquis par son sens à savoir *paysan*. Cependant, le sens de ce mot n'est pas conservé en post-test différé comme c'est le cas pour le mot-cible *fabriquer*. Nous observons également que les mots connus productivement par l'élève en pré-test (*concours, se réchauffer*) sont rappelés en post-test immédiat et différé par leurs connaissances réceptives.

Les résultats obtenus montrent que l'enseignement de la compréhension des textes a eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles.

Précisons toutefois que les résultats en lien avec les connaissances réceptives sont spectaculaires. On peut ainsi émettre l'hypothèse que le fait de travailler la compréhension des textes a un impact plus sensible sur la reconnaissance des mots (connaissances réceptives) que sur les connaissances productives. La régression au niveau de la mémorisation des connaissances productives peut s'expliquer peut-être par le fait que le sens de certains de ces mots-cibles n'est pas encore solide dans la mémoire de cet élève. Nous parlerons de ce point lors de l'interprétation des données.

- **Riya**

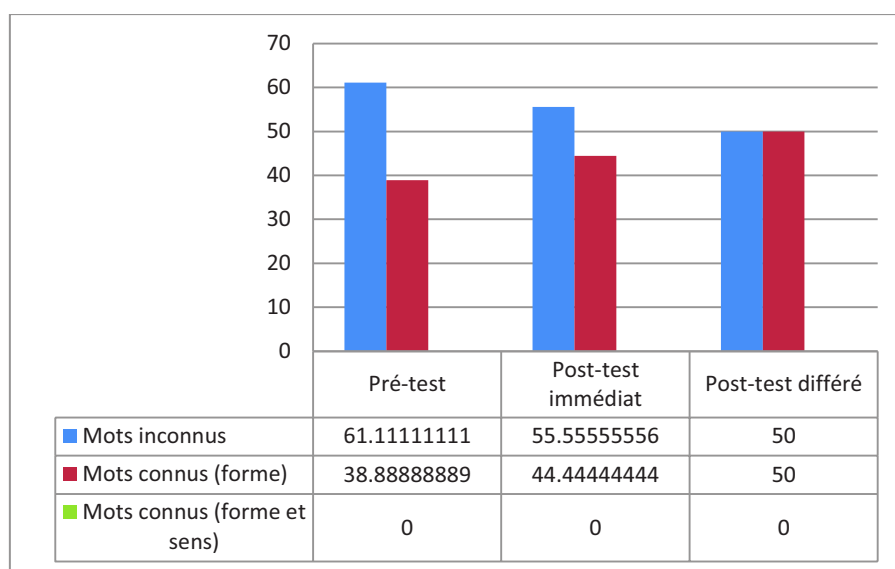


Figure 17 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Riya

Nous voyons que le nombre des mots indiqués comme inconnus se voit en baisse entre les trois tests d'évaluation. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. Le taux passe de 38.88% en pré-test à 44.44% en post-test immédiat soit un mot de plus, pour augmenter ensuite à 50% en post-test différé soit un mot-cible de plus. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>Blague concours licencier s'éloigner se réchauffer coucher usine faire semblant enfermer trembler bousculer</i> | <i>Blague concours licencier s'éloigner coucher usine faire semblant enfermer trembler bousculer</i> | <i>Blague concours licencier s'éloigner usine faire semblant enfermer trembler bousculer</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>jury fabriquer paysan révolution endroit chouette s'endormir</i> | <i>jury fabriquer paysan révolution endroit chouette s'endormir se réchauffer</i> | <i>jury fabriquer paysan révolution endroit chouette s'endormir se réchauffer coucher</i> |
| Connaissances réceptives et productives | | | |

Tableau 31: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Riya.

Nous remarquons ici que Riya a acquis la forme de deux nouveaux mots, l'un (*se réchauffer*) au post-test immédiat et différé, l'autre (*coucher*) au post-test différé.

Les résultats obtenus indiquent que l'enseignement de la compréhension des textes n'a exercé aucun effet sur la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles. Néanmoins, nous observons que ce type d'enseignement a laissé un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives de deux mots-cibles. Nous remarquons ici également que le type d'enseignement n'a pas permis à l'élève d'accéder à des connaissances productives des mots-cibles pour lesquels elle démontre avoir des connaissances réceptives.

- Suay

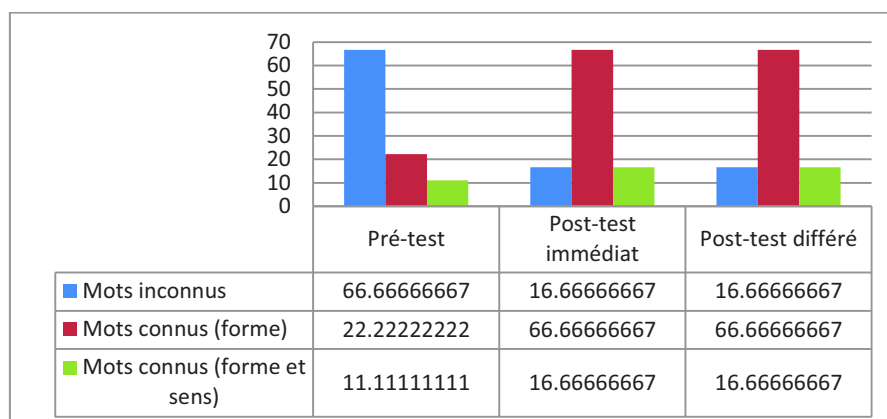


Figure 18 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Suay

Nous voyons que le nombre des mots indiqués comme inconnus se voit en baisse entre le pré-test et le post-test immédiat et se stabilise entre les deux post-tests. Sur le plan des connaissances réceptives, nous trouvons qu'il y a une progression entre les trois tests. Le taux passe de 22.22% en pré-test à 66.66% en post-test immédiat. Le taux reste stable à 66.66% en post-test différé. Le tableau suivant illustre les mots qui ont évolué dans le temps.

| Type de connaissance | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|--|--|--|
| Aucune | <i>blague</i> <i>concours</i> <i>licencier</i> <i>se réchauffer</i> <i>coucher, usine, faire, semblant,</i> <i>trembler, jury, paysan ,</i> <i>révolution, chouette , s'endormir</i> | <i>chouette</i> <i>se réchauffer</i> <i>trembler</i> | <i>chouette</i> <i>se réchauffer</i> <i>trembler</i> |
| Connaissances réceptives uniquement | <i>fabriquer</i> <i>enfermer</i> <i>endroit</i> <i>bousculer</i> | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>enfermer</i> <i>paysan</i> <i>révolution</i> <i>endroit</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> | <i>concours</i> <i>jury</i> <i>licencier</i> <i>faire semblant</i> <i>enfermer</i> <i>paysan</i> <i>révolution</i> <i>endroit</i> <i>s'éloigner</i> <i>s'endormir</i> <i>coucher</i> <i>bousculer</i> |
| Connaissances réceptives et productives | <i>blague</i> <i>s'éloigner</i> | <i>usine</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> | <i>usine</i> <i>blague</i> <i>fabriquer</i> |

Tableau 32: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Suay.

Nous remarquons ici que l'élève a acquis des connaissances réceptives par rapport à de nombreux mots nouveaux. Ces connaissances réceptives sont restées stables dans le temps. Les données du pré-test nous indiquent cependant que le mot-cible *s'éloigner* supposé être connu de l'élève par son sens, est rappelé dans les deux post-tests par sa forme.

Les résultats obtenus dans les trois tests montrent que l'enseignement de la compréhension des textes a eu un effet sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Précisons toutefois que les résultats en lien avec les connaissances réceptives sont spectaculaires. On peut ainsi émettre l'hypothèse que le fait de travailler la compréhension des textes a un impact plus sensible sur la reconnaissance des mots (connaissances réceptives) que sur les connaissances productives.

1.3. Discussion des résultats

Dans la partie précédente, nous avons examiné l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales (groupe expérimental) et de l'enseignement de la compréhension (groupe témoin) sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. A cette fin, nous avons observé l'évolution des performances de chacun des élèves dans les trois tests d'évaluation. Dans ce qui suit, nous allons confronter les résultats du groupe expérimental à ceux du groupe témoin. Nous procédons dans un premier temps au commentaire des résultats relatifs à la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles et dans un second temps à ceux relatifs aux connaissances productives des mots-cibles. Rappelons notre hypothèse émise : *un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe FLSco qui est vérifiable au niveau de la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots inférés.*

1.3.1. Mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles

L'analyse descriptive montre que la quantité de vocabulaire réceptif acquise varie en fonction de la condition expérimentale. En effet, les résultats obtenus auprès du groupe témoin montrent une légère supériorité par rapport à ceux du groupe expérimental. Soulignons cependant que l'écart n'est que de quelques pourcents donc un nombre de mots très faible. Le graphique suivant donne un aperçu général des performances des élèves (expérimental/témoin) concernant la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles dans les trois tests d'évaluation.

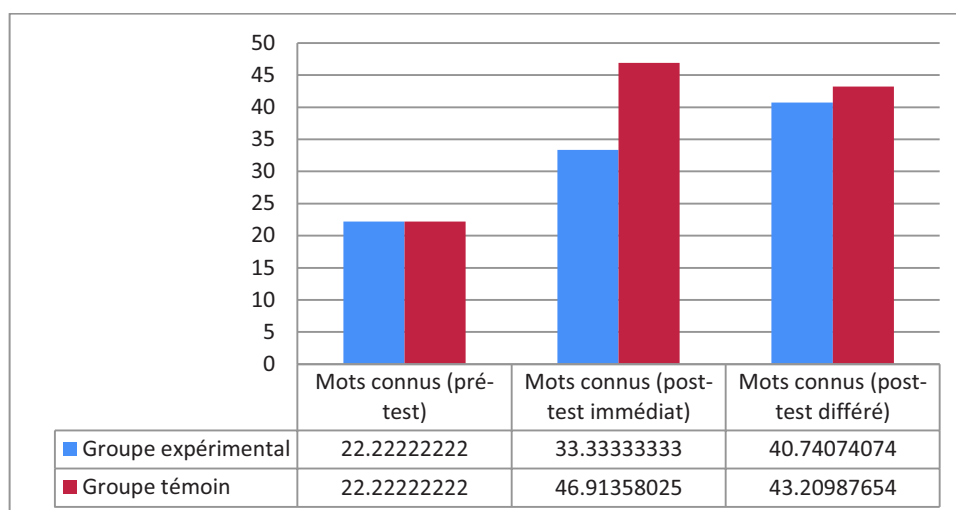


Figure 19 : Moyenne des résultats des deux groupe concernant la mémorisation de la forme des mots-cibles

La tendance présentée par ce graphique n'est pas suivie par tous les élèves. Pour le groupe expérimental, nous relevons deux profils d'élèves : ceux qui obtiennent des scores de mémorisation des connaissances réceptives supérieurs au post-test immédiat par rapport au post-test différé et ceux qui obtiennent des scores de mémorisation des connaissances réceptives supérieurs au post-test différé par rapport au post-test immédiat. Le tableau suivant illustre ces deux profils. Le score de pré-test que nous incluons dans le tableau nous permet de percevoir le niveau d'acquisition des connaissances réceptives des mots-cibles et de déterminer si cette acquisition est légère ou non.

| Profils | Elèves | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|---|------------|----------|--------------------|-------------------|
| Ayant un score de mémorisation supérieur en post-test immédiat qu'en post-test différé. | Anastasija | 5,55% | 44,44% | 38,88% |
| | Sukaina | 33,33% | 38,88% | 33,33% |
| | Ziaullah | 27,77% | 27,77% | 22,22% |
| Ayant un score de mémorisation supérieur en post-test différé qu'en post-test immédiat. | Dalia | 22,22% | 5,55% | 27,77% |
| | Rachid | 55,55% | 38,88% | 61,11% |
| | Rayana | 5,55% | 44,44% | 50% |
| | Sédra | 16,66% | 27,77% | 38,88% |
| | Walid | 0% | 44,44% | 50% |

Tableau 33: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe expérimental par rapport à la mémorisation de la forme des mots-cibles

La répartition des élèves en fonction de leur profil montre et confirme que l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales sur le développement des connaissances réceptives est légèrement supérieur au post-test différé par rapport au post-test immédiat. Concrètement, dans le premier profil, nous remarquons qu'il existe trois élèves qui ont eu des résultats supérieurs en post-test immédiat qu'en post-test différé. Ces élèves sont Anastasijja, Sukaina et Ziaullah. Remarquons également que le niveau de baisse de nombre des mots-cibles mémorisés par leur forme dans le cas de ce profil est relativement léger. Il est à 5,55% soit un mot-cible d'oublié pour chacun de ces trois élèves, ce qui correspond à un seul mot-cible. Le deuxième profil comprend le reste d'élèves ayant marqué un effet supérieur en post-test différé qu'en post-test immédiat. Dans le cas de ce profil, nous trouvons que le niveau de mots-cibles en post-test différé chez Dalia et Rachid est plus élevé que celui des autres camarades. Ce taux de mots-cibles mémorisés est de 17% (soit 38,88%-61,11%) soit trois mots-cibles chez Dalia et de 22% (soit 5,55%-27,77%) soit quatre mots-cibles chez Rachid.

Les données recueillies en pré-test attirent également toute notre attention. Nous trouvons que la plupart des élèves ont acquis des connaissances réceptives des mots-cibles dans le post-test immédiat. Dalia et Rachid en sont toutefois l'exception. Le nombre de mots-cibles, déclarés par ces deux élèves comme connus en pré-test, diminue en post-test immédiat. Une question se pose ainsi : L'enseignement systématisé des inférences lexicales a permis aux mots-cibles déjà mémorisés par leur forme d'en passer à la mémorisation de leur sens ? Nous tenterons de répondre à cette question après l'étude de la mémorisation du sens des mots-cibles.

Pour le groupe témoin, trois profils d'élèves apparaissent : ceux qui obtiennent un score de mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles supérieur au post-test immédiat par rapport au post-test différé, ceux qui obtiennent un score de mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles supérieur au post-test différé par rapport au post-test immédiat et enfin ceux qui obtiennent un score de mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles stable dans les deux tests d'évaluation. Le tableau suivant illustre ces trois profils.

| Profils | Elèves | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|----------|----------|--------------------|-------------------|
| Ayant un score de mémorisation supérieur au post-test immédiat par rapport au post-test différé. | Kraiwit | 33,33% | 55,55% | 44,44% |
| | Mensure | 44,44% | 61,11% | 55,55% |
| | Johanna | 5,55% | 22,22% | 11,11% |
| | Joni | 11,11% | 61,11% | 44,44% |
| Ayant un score de mémorisation supérieur au post-test différé par rapport au post-test immédiat. | Riacardo | 27,77% | 72,22% | 77,77% |
| | Riya | 38,88% | 44,44% | 50% |
| Ayant un score de mémorisation stable dans les deux tests d'évaluation. | Lina | 5,55% | 16,66% | 16,66% |
| | Hanane | 11,11% | 22,22% | 22,22% |
| | Suay | 22,22% | 66,66% | 66,66% |

Tableau 34: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe témoin par rapport à la mémorisation de la forme des mots-cibles

La répartition des élèves en fonction de leur profil montre et confirme que l'effet de l'enseignement de la compréhension des textes sans entraînement aux inférences lexicales est légèrement supérieur en post-test immédiat par rapport au post-test différé. Concrètement, dans le premier profil, il existe quatre élèves ayant eu des résultats supérieurs au niveau de la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles dans le post-test immédiat. Ces élèves sont au nombre de quatre : Kraiwit, Mensur, Joanna et Joni. Soulignons cependant que la perte au niveau de la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles entre le post-test immédiat et celui différé n'est pas relativement très large pour ce groupe d'élèves. En effet, cette perte varie d'un élève à un autre. A titre d'exemple, dans le cas de Kraiwit et Joanna, il est à 11,11% soit deux mots-cibles ; dans le cas de Mensur, il est à 5,55% soit un seul mot-cible et enfin ; dans le cas de Joni, il est à 16,66% soit trois mots-cibles.

Dans le deuxième profil, il existe uniquement deux élèves ayant eu un effet supérieur en post-test différé qu'en post-test immédiat. Ces élèves sont Ricardo et Riya. Leur progression dans le post-test différé est de 5,55% soit un seul mot-cible de mémorisé. Dans le troisième profil, nous trouvons trois élèves : Lina, Hanane et Suay. Bien que les résultats des trois élèves soient stables, nous pouvons remarquer que, contrairement à l'élève Suay, pour Lina et Hanane, ces résultats sont relativement bas. Concrètement, ces résultats sont à 16,66% pour Lina et à 22,22% pour Hanane. Quant à Suay, elle obtient un score de 66,66% de mots-cibles mémorisés par leur forme.

Les scores obtenus en pré-test peuvent être également un indicateur du niveau d'acquisition des élèves en termes des connaissances réceptives des mots-cibles. Tous les élèves ont acquis de nouveaux mots-cibles par leur forme dans le post-test immédiat par rapport aux mots-cibles déclarés être connus en pré-test. Cependant, ce niveau d'acquisition est marqué dans le cas de l'élève Joni (11,11% - 61,11%), Ricardo (27,77% - 72,22%) et Suay (22,22% - 66,66%).

1.3.2. Mémorisation des connaissances productives des mots-cibles

Si nous avons réparti les élèves dans des profils qui concernent la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles, il est également intéressant de le faire pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles. Cette étude nous permet de savoir si l'entraînement a eu plus d'impact sur le sens que sur la forme des mots-cibles. Rappelons que connaître le mot par son « sens » suppose que l'élève possède à la fois des connaissances réceptives et productives par rapport à ce mot-cible.

L'analyse descriptive montre que la quantité du vocabulaire acquise et retenue varie en fonction de la condition expérimentale. En effet, le groupe expérimental ayant suivi un enseignement systématisé des inférences lexicales a mémorisé plus de connaissances productives que son homologue témoin. Le graphique suivant donnent un aperçu général des performances des élèves (expérimental/témoin) concernant la mémorisation du sens des mots-cibles dans les trois tests d'évaluation.

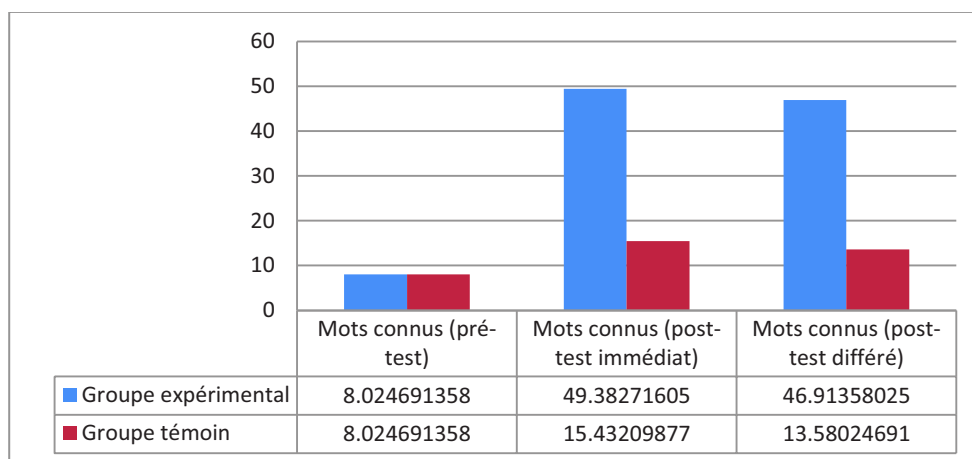


Figure 20 : Moyenne des résultats des deux groupe concernant la mémorisation du sens des mots-cibles

Soulignons toutefois que la tendance montrée dans ce graphique n'est pas suivie par l'ensemble des élèves. L'étude de cas des élèves du groupe expérimental nous renseigne sur l'existence de trois profils d'élèves : les élèves qui obtiennent des scores de

mémorisation des connaissances productives des mots-cibles supérieur au post-test immédiat par rapport au post-test différé, les élèves qui obtiennent des scores de mémorisation des connaissances productives supérieur au post-test différé par rapport au post-test immédiat, et enfin les élèves qui obtiennent des scores de mémorisation des connaissances productives stables dans les deux tests. Le tableau suivant montre les trois groupes. Le score de pré-test que nous incluons dans le tableau nous permet de percevoir le niveau d'acquisition des élèves en termes du sens des mots-cibles.

| Profil | Elèves | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|-------------------|----------|--------------------|-------------------|
| Ayant un score de mémorisation supérieur en post-test immédiat par rapport au post-test différé. | Dalia | 11,11% | 61,11% | 44,44% |
| | Rachid | 5,55% | 44,44% | 33,33% |
| | Sédra | 0% | 55,55% | 44,44% |
| | Walid | 27,77% | 50% | 44,44% |
| Ayant un score de mémorisation supérieur en post-test différé par rapport au post-test immédiat. | Anastasija | 5,55% | 27,77% | 38,88% |
| | Sukaina | 0% | 44,44% | 50% |
| | Ziaullah | 22,22% | 66% | 72% |
| Ayant un score de mémorisation stable dans les deux tests. | Rayana | 0% | 50% | 50% |
| | Thurarya | 0% | 44,44% | 44,44% |

Tableau 35: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe expérimental par rapport à la mémorisation du sens des mots-cibles

La répartition des élèves en fonction de leur profil montre et confirme que l'effet de l'enseignement systématisé des inférences lexicales est légèrement supérieur au post-test immédiat par rapport au post-test différé. Concrètement, ce sont Dalia, Rachid, Sédra et Walid qui obtiennent des scores plus élevés en post-test immédiat par rapport au post-test différé. Remarquons cependant que parmi ces élèves, le niveau de perte de mots-cibles en post-test différé chez Dalia est plus élevé que celui de ses camarades. Ce taux de perte est de 17% soit trois mots-cibles.

Dans le deuxième groupe d'élèves ayant un score plus élevé en post-test différé, nous notons l'existence de trois élèves à savoir Anastasija, Sukaina et Ziaullah. La progression d'Anastasija entre les deux post-tests est de 11,11% soit deux mots-cibles de mémorisés en post-test différé alors que celle de Sukaina et Ziaullah est de 5,55% soit un seul mot-cible. Dans le troisième profil, Rayana et Thuraya sont les deux élèves qui ont eu un score stable entre les deux post-tests. Cependant, nous notons que ces deux élèves ayant

un score stable partagent toutes deux le même score en pré-test à savoir 0%. De même, le score de pré-test des autres élèves indique que le niveau d'acquisition du sens des mots-cibles a progressé suite à l'enseignement mis en place.

Concernant le groupe témoin, l'étude du cas nous indique également trois profils d'élèves : ceux qui obtiennent des scores de mémorisation des mots-cibles supérieurs en post-test immédiat par rapport au post-test différé, ceux qui obtiennent des scores de mémorisation stables dans les deux tests, et enfin ceux qui n'obtiennent aucun score de mémorisation dans les deux tests. Le tableau suivant montre les élèves qui appartiennent aux trois profils.

| Profil | Elèves | Pré-test | Post-test immédiat | Post-test différé |
|--|----------------|-----------------|---------------------------|--------------------------|
| Ayant un score de mémorisation supérieur en post-test immédiat par rapport au post-test différé. | Ricardo | 33,33% | 22,22% | 16,66% |
| | Joni | 0% | 16,66% | 5,55% |
| Ayant un score de mémorisation stable dans les deux tests. | Kraiwit | 5,55% | 33,33% | 33,33% |
| | Lina | 0% | 11,11% | 11,11% |
| | Hanane | 22,22% | 27,77% | 27,77% |
| | Mesnur | 0% | 11,11% | 11,11% |
| | Suay | 11,11% | 16,66% | 16,66% |
| Ayant aucun score de mémorisation dans les deux tests. | Riya | 0% | 0% | 0% |
| | Joanna | 0% | 0% | 0% |

Tableau 36: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe témoin par rapport à la mémorisation du sens des mots-cibles

La répartition des élèves de ce groupe suivant leur profil indique clairement que l'enseignement de la compréhension des textes sans entraînement aux inférences lexicales a eu un effet très léger sur la mémorisation du lexique (connaissances productives). Nous remarquons qu'il y a plus d'élèves dans le profil ayant des scores stables dans les deux post-tests. De telles données confirment que l'enseignement basé sur la compréhension permet également l'acquisition des mots inconnus mais cette acquisition reste très faible dans le temps. Deux élèves (Joni et Ricardo) font partie du groupe ayant eu un score de mots-cibles supérieur en post-test immédiat qu'en post-test différé. Les résultats indiquent qu'il y a eu une régression au niveau de mémorisation des mots-cibles dans le

temps. Le type d'enseignement n'a pas agi sur la progression de la performance de deux élèves (Riya et Joanna). Celles-ci n'ont mémorisé le sens d'aucun mot-cible.

Si nous observons les scores des élèves en pré-test, nous constatons que cinq élèves ont eu un score 0% : Lina, Joni, Joanna, Mensur et Riya. Exceptées Joanna et Riya qui n'ont acquis aucun mot-cible, nous trouvons que les trois autres élèves ont retenu des mots-cibles mais cette rétention reste très faible. Le cas de Ricardo en est l'exception. Nous remarquons une régression au niveau de rétention des mots-cibles dans les trois tests.

Après avoir exposé les profils des élèves par rapport à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles, nous nous proposons d'interpréter en détail ces données. Durant cette interprétation, nous tenterons d'étudier l'aspect relatif à la perte des connaissances réceptives et productives des mots-cibles après les avoir mémorisés.

Les résultats recueillis démontrent que dans le cas des élèves du groupe témoin, le type d'enseignement mis en place a agi davantage sur les connaissances réceptives des mots-cibles que sur leurs connaissances productives. Soulignons de même que les connaissances réceptives mémorisées ont très légèrement abouti à la mémorisation des connaissances productives. Ce passage de la forme au sens a été noté uniquement pour deux cas : l'un pour le mot « *s'endormir* » dans le cas de l'élève Kraiwit, l'autre pour le mot « *chouette* » dans le cas de l'élève Hanane. Il nous semble juste de supposer qu'une absence d'entraînement qui agit sur les associations des connaissances du texte et celle du lecteur afin de déduire le sens de mots inconnus ne permet pas de consolider des traces mémorielles en termes des connaissances productives des mots-cibles notamment. Pour le cas du groupe expérimental, nous constatons que l'enseignement a permis à certains élèves d'acquérir des connaissances productives à partir des connaissances réceptives pour le cas de six mots-cibles (*concours, enfermer, se réchauffer, endroit, s'éloigner, usine*). Ainsi, ces résultats s'inscrivent dans la lignée de ceux obtenus dans l'étude de Nagy, Herman et Anderson (1985).

De même, dans ce même groupe (expérimental), nous remarquons que pour les élèves qui avaient eu une progression linéaire par rapport à la mémorisation du sens des mots-cibles dans le post-test immédiat et celui différé, il y a eu une régression au niveau des mots-cibles mémorisés uniquement par leur forme dans le post-test différé. Concrètement, la régression au niveau de la mémorisation de la forme de certains mots-cibles s'inscrit en faveur de la mémorisation de leur sens. A contrario pour l'autre groupe

où une supériorité de mémorisation de la forme de mots-cibles est constatée dans le post-test différé, les résultats indiquent que la régression au niveau de la mémorisation du sens s'inscrit en faveur de celle de la forme. En d'autres termes, les mots oubliés dans le post-test différé sont partiellement retrouvés par les élèves, c'est-à-dire qu'ils sont encore mémorisés par leur forme.

Ainsi, un tel résultat pourrait confirmer que les mots mémorisés par leur forme sont en voie d'acquisition et la rétention de leur sens se consoliderait dans le temps. En d'autres termes, on pourrait parler d'une acquisition partielle des connaissances lexicales et supposer que leur mémorisation ne pourrait être que question de rencontres dans des contextes ultérieurs comme le revendiquent de nombreux chercheurs pour lesquels nous avons décrit leurs études dans notre partie théorique (Saragi, Nation & Meister, 1978 ; Paribakht & Wesche, 1997 ; 1999 ; Nassaji, 2006; etc.). Concrètement, on pourrait supposer que lorsque l'élève rencontre ce mot dans un autre contexte, les connaissances liées à ce mot seront réactivées et son sens sera ainsi récupéré⁸⁴. La facilité de récupérer ce sens est déterminée par la familiarité de l'élève avec la situation évoquée (Mondria & Wit-de Bower, 1991 ; Hastrup, 1991; Pulido, 2003 ; 2007 ; Rouhi & Asghari, 2011 ; etc.). Soulignons cependant que plus la possibilité de rencontrer le mot dans un autre contexte s'éloigne, plus la possibilité de sa récupération diminue.

Egalement, il semble bien que l'implication de l'élève par rapport à la tâche proposée en classe fasse partie des paramètres non négligeables. Ici, on est amené à penser qu'une participation plus volontaire de l'élève aux activités lui permettrait de favoriser la mémorisation à long terme des connaissances productives des mots inconnus. L'exemple de l'élève Ziaullah dont les résultats sont très positifs souligne notre propos. En effet, ces résultats peuvent être justifiés par le fait que cet élève était le plus motivé, le plus impliqué dans ces tâches proposées en classe. Lors du travail en groupe, Ziaullah prenait du temps pour expliquer à ses camarades. Il était toujours volontaire pour prendre la parole, pour répondre à nos questions et à celles de ses camarades. Notons que parmi les autres élèves, nous trouvons ceux qui participaient volontairement (Anastasijia, Dalia, Rachid, Walid) et ceux qui acceptaient d'intervenir en classe mais uniquement après que nous ayons insisté auprès d'eux (Rayana, Sédra, Sukaina, Thuraya). Précisons que le fait d'autoriser les élèves à communiquer entre eux en leur L1 semble également favoriser

⁸⁴ Seulement s'il a développé des connaissances productives de ce mot. Cependant, il est possible qu'il n'y ait que des connaissances réceptives lesquelles seront activées.

l'implication des élèves dans la tâche proposée. Nous avons observé que lorsque les élèves utilisent leur L1, ils deviennent plus optimistes et plus confiants en leur capacité à déduire le sens des mots inconnus.

Concrètement, dans une telle implication, l'élève se sent davantage acteur de son apprentissage. Il n'est pas un vase vide que l'enseignant doit remplir par des connaissances qu'il détient. Le fait de se sentir acteur de son apprentissage semble le rassurer, l'encourager et le conduire à une participation plus active en classe. Nous avons remarqué qu'après un certain temps, les élèves osent davantage participer. En effet, la peur de faire une erreur face aux autres semble être moins présente.

De plus, nous constatons que dans le cadre du groupe témoin, l'enseignement de la compréhension des textes n'a pas agi sur la progression de la performance de deux élèves par rapport à la mémorisation des connaissances productives (Riya et Johanna). Celles-ci n'ont mémorisé le sens d'aucun mot-cible. Concrètement, de tels résultats renvoient-ils à un manque d'implication de ces deux élèves ? Renvoient-ils à un manque d'attention porté sur les mots-cibles ? Ou bien le travail sur la compréhension des textes, sans attention particulière aux inférences lexicales, est tout simplement moins efficace pour l'apprentissage des connaissances productives par rapport aux mots inconnus ?

Pour tenter de répondre à ces questions, tournons-nous vers le processus d'enseignement de la compréhension des textes mis en œuvre en classe auprès de ce groupe. Nous observons que durant cette période-là, les questions occupaient une place dominante. A travers ces questions, l'enseignante cherchait à vérifier l'exactitude des réponses fournies par les élèves. Ainsi, elle ne se préoccupait pas beaucoup d'expliquer aux élèves pourquoi une telle réponse n'est pas correcte et comment ils peuvent utiliser des stratégies pour accéder à de bonnes réponses. Le fait que la tâche soit sommairement expliquée aux élèves pourrait justifier les résultats inférieurs obtenus auprès du groupe témoin par rapport à la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles. Cette démarche d'enseignement pourrait également justifier le manque d'implication de certains des élèves. En effet, dans une telle démarche, le rôle de l'élève se résume à recevoir des informations et ce, la plupart du temps, jusqu'au moment de l'évaluation fixée par l'enseignant.

Nous trouvons donc que la mémorisation des mots par leur forme est une étape indispensable pour la mise en mémoire à long terme du mot déduits. Cet aspect de la mise en mémoire du mot-cible semble être favorisé par un traitement approfondi axé sur

l'explication des processus de déduction. Les résultats des élèves du groupe expérimental montrant une progression linéaire dans le temps pour la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles semblent corroborer une telle explication. Pour le groupe témoin n'ayant pas subi un entraînement aux inférences lexicales, l'impact de ces activités est intervenu davantage sur les connaissances réceptives des mots-cibles. Le traitement superficiel que les mots-cibles ont eu durant cette période semblerait être l'un des facteurs qui a entraîné leur non mémorisation à l'issue de l'activité de lecture. Autrement dit, le facteur « *démarche pédagogique* » pourrait ainsi expliquer un tel résultat.

Concrètement, le temps dédié pour le traitement des mots-cibles semblerait jouer un rôle primordial dans la mémorisation de leur sens. Ainsi, nous partons du postulat selon lequel les mots-cibles superficiellement traités sont acquis de manière temporaire et risquent d'être oubliés après un certain délai (Giasson, 1990). Dans le cas du groupe expérimental, la durée prévue pour le traitement de chaque mot-cible est de 10 à 15 minutes. Durant ce temps, l'élève est invité à effectuer un certain nombre d'opérations cognitives pour accéder au sens de ce mot-cible. Dans le cas du groupe témoin, la durée maximale pour le traitement de chaque mot-cible ne dépasse pas les 2 minutes. Durant ce temps, l'élève est invité dans la plupart des cas à recopier le sens du mot-cible formulé par l'enseignant. Partant de là, nous estimons que les mots-cibles ayant un temps supérieur de traitement sont stockés sous une forme relativement stable alors que ceux n'ayant pas eu un temps suffisant de traitement conduit à une acquisition relativement fragile. En d'autres termes, plus le temps de traitement du mot-cible est important, plus la chance de sa rétention augmente également. Consacrer davantage du temps au traitement du sens d'un mot-cible « *implique que l'apprenant a traversé un processus complexe qui inclut tous les niveaux de la langue : phonologique, morphosyntaxique, sémantique, sociolinguistique et pragmatique* » (Zapata Monge, 2013 : 442). Il nous est toutefois très difficile de confirmer si ces niveaux ont été tous traités par les élèves de notre échantillon.

Précisons cependant que les démarches de déduction du sens de mots inconnus étant automatisées, l'élève n'aura plus besoin de dépenser le temps que nous venons de mentionner pour chaque opération déductive. En réalité, le rôle de ce facteur diminue lorsque l'élève s'approprie bien les démarches déductives lesquelles sont supposées mener à la mémorisation du lexique⁸⁵. Morante (2005, citée par Zapata Monge, 2013 :

⁸⁵ Nous rebondissons sur ce point dans notre deuxième partie où nous allons voir si le fait d'acquérir des stratégies a permis le développement des compétences lexicales chez les élèves.

441) souligne qu' « *apprendre des mots n'est pas un acte accumulatif basé sur la mémorisation mais il s'agit d'un processus cognitif complexe qui donne lieu au développement d'un lexicon mental*⁸⁶ ».

Le niveau de connaissances préalables des mots-cibles pourrait également contribuer au développement lexical chez les élèves. En effet, lors de l'évaluation de ce niveau de connaissances en pré-test, nous avons identifié trois profils d'élèves : les élèves qui ne connaissent pas le sens du mot-cible mais dont ils possèdent déjà la forme, les élèves qui connaissent la forme et le sens du mot-cible et enfin, les élèves qui ne connaissent ni le sens ni la forme du mot-cible. Ici, conformément aux résultats obtenus par l'étude de Nagy, Herman et Anderson (1985), nous faisons l'hypothèse selon laquelle les mots partiellement connus au début de l'expérimentation c'est-à-dire connus seulement par la forme accèdent au sens tandis que les mots totalement méconnus c'est-à-dire inconnus autant par la forme que par le sens, accèdent à une connaissance partielle. Concrètement, la connaissance partielle d'un mot-cible sous-entend que l'élève l'avait déjà rencontré dans un/des contexte(s) antérieur(s) et que ce mot est déjà relié à des unités lexicales rencontrées par cet élève. Lors de sa rencontre dans un contexte nouveau, sa reconnaissance, comme nous l'avons déjà mentionné, pourrait n'être qu'une affaire de répétition et de mémoire (Giasson, 1990).

A titre d'exemple, si un élève connaît les mots « *fermer, fermeture* », et s'il possède d'autant plus une expérience concrète de ces termes, le mot « *enfermer* » pourra être déduit avec facilité et ainsi récupéré rapidement. Par contre, si nous avons affaire à un mot autour duquel l'élève possède très peu de connaissances, son enseignement est d'autant plus difficile et sa mémorisation inférieure à celle des mots déjà partiellement connus. Par exemple, dans le cas du mot « *licencier* » où l'élève ne possède pas ou peu d'expérience concrète autour de ce terme, son enseignement comme le suggère Pikulski (1989) présente un défi.

Les résultats du groupe témoin confirment l'hypothèse émise ci-dessus. Cependant, nous constatons que, dans le cas du groupe expérimental, l'intervention a laissé des traces positives sur les deux niveaux de connaissances (les mots totalement méconnus/les mots connus par la forme) et que parmi les mots oubliés par les élèves, il y en a cinq qui ont été partiellement connus (par exemple les mots *fabriquer* et *s'endormir* dans le cas de Sédra).

⁸⁶ Le lexicon mental correspond au lexique mental. Il s'agit d'un dictionnaire mental contenant des informations diverses sur les mots : leurs significations, prononciations, leurs caractéristiques syntaxiques, etc.

Ainsi, ces résultats vont à l'encontre de l'hypothèse émise. Plus précisément, nous avons obtenu des résultats dits mitigés : certains mots qui étaient partiellement connus (forme) avant l'expérimentation ont accédé au sens (par exemple les mots *endroit*, *révolution* et *jury* dans le cas de Sukaina) alors que certains autres sont restés à l'état de connaissance partielle (soit leur sens n'a pas été mémorisé, soit il est oublié dans le post-test différé). De même, pour le cas des mots qui ont été soulignés comme totalement méconnus par les élèves avant l'expérimentation, nous trouvons que certains de ces mots ont été mémorisés par leur forme (le mot *paysan* dans le cas de Rayana et Thuraya), d'autres par leur sens (les mots *enfermer* et *trembler* dans le cas de Dalia) et d'autres sont restés méconnus par les élèves (les mots *faire semblant* et *paysan* dans le cas d'Anastasija). Ces résultats ne corroborent pas tout à fait ceux de l'étude de Nagy, Herman et Anderson (1985). De ce fait, il semblerait qu'un entraînement aux inférences lexicales permet de mémoriser le sens de certains mots-cibles enseignés et ce quel que soit l'état de leur niveau de connaissance du départ.

De même, il ressort de ce qui vient d'être décrit un phénomène qui mérite toute notre attention. Il concerne la perte des mots-cibles en post-test différé après avoir démontré des connaissances réceptives et productives en post-test immédiat. Pour s'intéresser à cette question, tournons-nous vers les concepts de mémoire à court et à long terme (Smith, 1975). Lors d'une tâche de lecture, les informations traitées sont retenues d'abord dans la mémoire à court terme. La quantité d'informations que cette mémoire peut contenir est de cinq à sept éléments. Soulignons cependant que cette quantité ne demeure dans la mémoire à court terme que temporairement. De telles informations retenues dans cette mémoire connaissent deux sortes de situations : soit elles sont regroupées sous forme d'unités signifiantes, lesquelles sont transférées dans la mémoire à long terme, soit elles sont perdues. Arrêtons-nous sur ce dernier aspect où les informations sont supposées être perdues. En effet, les résultats obtenus dans notre étude confirment que les mots-cibles ne sont pas totalement perdus.

Nous supposons que les mots-cibles oubliés sont liés à des unités non suffisamment traitées dans des réseaux sémantiques⁸⁷. Ces informations, incomplètes, sont également transférées dans la mémoire à long terme. Il peut arriver également que les informations relatives au mot-cible ne soient pas organisées, autrement dit qu'elles soient

⁸⁷ Les études de Pulido (2009) et de Bolgare et Zapata (2011) que nous avons décrites dans notre cadre théorique confirment que cette perte se produit en raison d'un traitement insuffisant du mot-cible et de ses propriétés.

désordonnées. Ce mélange d'informations nécessite une réorganisation pour qu'il soit stocké dans la mémoire de l'élève. De ce fait, ces informations restent labiles et en voie de perte. En d'autres termes, quelques traces de cette unité sont rappelées mais elles restent fragmentées. Quelques éléments manquent afin de conduire l'élève à formuler une réponse quant au sens du mot-cible. Il semblerait qu'apprendre à réorganiser les informations est un travail qui s'effectue dans le temps. Cela peut résulter par conséquent d'un développement graduel de la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots inconnus. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement dans la partie d'analyse où nous examinerons l'effet du moment de l'expérimentation. Une telle analyse nous permettra de confirmer si la progression de l'élève dans l'entraînement lui permet de progresser dans la mémorisation.

Nos résultats font apparaître que le protocole expérimental mis en place a partiellement récolté ses fruits. Concrètement, nous avons relevé que l'entraînement aux stratégies des inférences lexicales a permis de diminuer la différence interindividuelle entre les élèves par rapport à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles : tous les élèves ont tiré profit de cet entraînement. Rappelons que les élèves de notre échantillon sont répartis suivant trois profils par rapport à leur scolarité en L1 et également par rapport à leur niveau de lecture/écriture en L1⁸⁸. Pour confirmer cet aspect de réduction des différences interindividuelles, nous constatons par exemple que le nombre de mots-cibles mémorisés par les élèves au niveau des connaissances productives est plus ou moins proche : la moyenne des mots mémorisés par la classe, en post-test différé est de huit mots-cibles. Plus précisément, à l'exception de Ziaullah qui a mémorisé 13 mots-cibles, nous trouvons que les autres élèves ont mémorisé entre 7 et 9 mots-cibles. Il en va presque de même pour les connaissances réceptives. Concrètement, excepté Walid qui a mémorisé 9 mots-cibles, nous observons que les autres élèves ont mémorisé entre 5 et 8 mots-cibles.

Dans le cas du groupe témoin, nous remarquons cependant une différence interindividuelle plus importante. Bien que la moyenne des mots-cibles mémorisés par cette classe soit de 2 mots, les résultats nous renseignent sur l'existence de deux profils d'élèves : ceux qui tirent peu de profit et ceux qui ne tirent aucun profit du type d'enseignement mis en place. Dans le premier profil, nous constatons que l'écart entre les

⁸⁸ Pour plus d'informations sur le profil des élèves, nous renvoyons notre lecteur au chapitre V section (Description de lieu d'expérimentation, des enseignants et des élèves participants).

élèves concernant le nombre de mots mémorisés n'est pas identique. Dans tous les cas, aucun élève ne mémorise plus de 6 mots-cibles. Nous sommes en accord avec l'étude de Cain, Lemmon et Oakhill (2004) où les auteurs constatent des difficultés pour la déduction du sens des mots inconnus pour les élèves ayant un manque de connaissances stratégiques. En même temps, il importe de préciser que l'enseignement de la compréhension a agi sur la performance des élèves notamment en termes d'acquisition des connaissances réceptives. Bien que nous notons trois élèves qui ont acquis sur le plan uniquement des connaissances réceptives moins de quatre mots (Lina, Joanna et Hanane), nous trouvons que chez les autres élèves le niveau de cette acquisition va de 8 à 14 mots-cibles.

La supériorité des résultats du groupe expérimental notamment dans la mémorisation des connaissances productives peut être due à la relation étroite entre l'entraînement et la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Soulignons cependant que cette relation n'est pas univoque. En effet, le niveau de connaissances de l'élève en termes de vocabulaire influence la capacité de l'élève à déduire le sens de mots inconnus : plus il y a de mots connus par l'élève, plus les inférences lexicales sont produites⁸⁹. La production d'inférences lexicales se fait grâce aux associations entre les différentes informations explicites et implicites du texte. Ces associations renforcent par conséquent le lexique mental de l'élève. Soulignons que la motivation est le moteur de toutes ces opérations. Cela renvoie au degré d'implication dans la tâche inférentielle que nous avons décrit antérieurement⁹⁰ : plus la tâche est difficile, plus la mémorisation augmente. Les résultats de ce groupe montrent que l'entraînement a été positivement lié à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles.

Pour résumer, nous considérons que notre première hypothèse que nous rappelons ainsi est partiellement validée : « *un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe FLS qui est vérifiable au niveau de la mémorisation des mots inférés* ». Dans la continuité de son affirmation, nous essayons de répondre aux deux questions suivantes : est-ce que les mots-cibles mémorisés par leur forme et leur sens dans le temps ont des caractéristiques communes ? Existe-t-il un effet de la période

⁸⁹ Nous précisons que nous n'avons pas évalué le nombre de mots connus par l'élève. Nous nous basons ici sur les constats des recherches antérieures que nous avons décrits dans notre cadre théorique.

⁹⁰ Nous avons décrit cet aspect dans notre cadre théorique, notre problématique et nous l'avons repris dans notre protocole expérimental.

d'entraînement sur la mémorisation des connaissances productives des mots-cibles ? Dans ce qui suit, nous rappellerons ponctuellement les questions posées.

- **Est-ce que les mots-cibles mémorisés dans le temps par leur forme et leur sens ont des caractéristiques communes ?**

Pour pouvoir répondre à cette question et ainsi étudier les caractéristiques des mots-cibles, nous répartirons ces derniers suivant trois profils⁹¹ :

1. Dans le premier profil s'inscrivent les mots mémorisés par leur sens et ayant connu un taux élevé au niveau de la progression linéaire⁹². Pour le groupe expérimental, ces mots-cibles sont trois noms (*blague, cauchemar, concours*) et six verbes (*bousculer, enfermer, fabriquer, s'éloigner, s'endormir, se réchauffer*). Pour le groupe témoin, nous notons un seul mot-cible, il s'agit du nom « *blague* ».
2. Dans le deuxième profil s'inscrivent les mots ayant connu un faible taux au niveau de la progression linéaire⁹³. Pour le groupe expérimental, ces mots-cibles sont cinq noms (*endroit, jury, paysan, révolution, usine*), un seul verbe (*trembler*) et une locution (*faire semblant*). Pour le groupe témoin, nous relevons cinq noms (*cauchemar, concours, jury, révolution, usine*), quatre verbes (*enfermer, fabriquer, s'endormir, se réchauffer*), un adjectif (*chouette*) et une locution (*faire semblant*).
3. Dans le troisième profil s'inscrivent les mots n'ayant bénéficié d'aucune progression dans le temps (mots restant inconnus par le sens). Pour le groupe expérimental, nous notons deux mots-cibles : un verbe (*licencier*), un adjectif (*chouette*). Pour le groupe témoin, nous notons deux noms (*endroit* et *paysan*) et quatre verbes (*bousculer, licencier, s'éloigner* et *trembler*).

Parcourir ces trois profils nous permet de relever quelques caractéristiques que partagent en commun les mots les mieux mémorisés notamment. Ces caractéristiques susceptibles de favoriser le développement lexical chez l'élève renvoient aux notions d'indices internes, de fréquence et de similarité inter-linguistique. Etudions ces trois notions cas par cas.

⁹¹ Pour nous faciliter la tâche, nous avons classifié les mots suivant leur mémorisation par le sens. Cela sous entend que les mots moins mémorisés par le sens sont mémorisés par la forme ou méconnus tant par la forme que par le sens.

⁹² Nous avons considéré les mots-cibles ayant été mémorisés plus de quatre fois comme mots ayant un score élevé.

⁹³ Nous avons considéré les mots-cibles ayant été mémorisés moins de quatre fois comme mots ayant un score faible.

Premièrement, une majorité de mots mémorisés dans le premier profil (groupe expérimental) contient des indices internes⁹⁴. En effet, la mémorisation des mots *enfermer*, *se réchauffer*, *s'endormir* et *s'éloigner* est facilitée puisque chaque mot en contient un autre. Il semblerait que les élèves du groupe expérimental ont pris conscience de ces mots en s'appuyant sur la morphologie. Crinon (2011 : 3) précise que « *la prise de conscience de cette créativité lexicale de la langue, qui permet de former des néologismes à l'infini à partir d'un petit nombre de règles et d'affixes, permet aussi à l'apprenti lecteur d'enrichir et de structurer son lexique mental* ». Ainsi, reconnaître tant de mots qui présentent de tels indices pourrait valider notre démarche sur le traitement morphologique du mot-cible qui est intervenu « *comme une aide lexicale à la reconnaissance des mots écrits* » (Colé, Royer, Leuwers & Casalis, 2004 : 745)⁹⁵. Cette prémisse pourrait être confirmée par comparaison avec les résultats du groupe témoin où les élèves n'ont pas bénéficié d'une telle prise de conscience morphologique. Ici, nous relevons un seul mot mémorisé par la majorité des élèves de ce groupe et dont le traitement ne repose pas sur des indices internes. Il s'agit du mot « *blague* ». En guise de résumé des données présentées ci-dessus, la **familiarité morphologique** semblerait être l'un des facteurs qui permet l'entreposage du lexique déduit dans la mémoire de l'élève.

Par souci de clarté, arrêtons-nous sur cet élément d'indices internes afin de pointer un éventuel obstacle qu'un élève pourrait rencontrer. En effet, la reconnaissance de certains mots suite à un traitement morphologique pourrait ne pas se révéler facile pour les élèves. Concrètement, il pourrait arriver que le mot contenu dans le mot supposé être inconnu ne permette pas le rapprochement du sens que l'on souhaite dévoiler. Ce sens pourrait par conséquent rester relativement ambigu. C'est le cas pour le mot « *concours* » où le mot « *cours* » ne mène pas réellement à la découverte de son sens. Dans ce cas-là, l'hypothèse relative aux indices du contexte doit être favorisée.

D'autre part, il est légitime de considérer qu'un certain nombre de mots mémorisés contenant à la fois des indices internes et externes sont très fréquents dans le milieu scolaire et social de l'élève. En d'autres termes, ces mots sont courants dans la vie quotidienne et on peut donc supposer que l'élève les entend régulièrement. Cela pourrait, sans exclusivité, constituer un autre élément qui serait à l'origine de la consolidation de ces mots à long terme. A contrario, les mots moins ou non retenus sont peut-être des

⁹⁴ Rappelons que la morphologie des mots facilite l'accès à leur sens (Qian, 1998 ; Pikulski & Templeton, 2004; Carlisle, 2007 ; Dressler, Carlo, Snow, August & White, 2011).

⁹⁵ Le deuxième chapitre sera l'occasion pour nous de vérifier si les stratégies enseignées ont été bénéfiques pour les élèves ou non.

mots moins fréquents dans le quotidien de même que des mots moins fréquents dans un certain nombre de milieux soit des mots que les élèves entendent peu ou pas. Leur consolidation dans la mémoire de l'élève nécessite probablement que ces mots moins fréquents soient exposés plus souvent et dans d'autres contextes écrits.

Conjointement à cette question de fréquence, les difficultés au niveau d'indices contextuels et/ou d'habileté stratégique peuvent être également à l'origine de la difficulté mémorielle. Concrètement, le manque de ces deux éléments pourrait couronner la déduction et la mémorisation du lexique par l'échec. En guise de résumé, nous pouvons dire que la **fréquence des mots** semble constituer un des facteurs qui influence la mémorisation des mots-cibles déduits (Saragi, Nation & Meister, 1978 ; Rott, 1999; Wesche & Paribakht, 2000 ; Stahl, 2005 ; Daskalovska, 2011; Reynolds, 2014).

Notons aussi que certains mots partagent des points communs avec d'autres langues. Nous parlons ici des mots apparentés ou comme appelé en anglais les cognates⁹⁶. Pour illustrer ce facteur, nous donnons l'exemple de Walid qui parle l'espagnol. Dans le pré-test, cet élève nous a indiqué qu'il connaissait le sens des mots « *révolution* » et « *fabriquer* ». A la question de savoir comment il connaît ces mots, l'élève a expliqué que ceux sont les mêmes qu'en espagnol : « *revolución* », « *fabricar* ». La similarité inter-linguistique est donc un des facteurs qui conduit à la déduction et à la mémorisation de certains mots-cibles (Trévilles, 1993). Van der Linder (2006 : 43) confirme ces faits : « *les mots apparentés en L1 s'activent réciproquement* » et « *cette activation s'étend également à la L2 : un mot en L1 mène à l'activation d'un mot en L2 qui lui ressemble pour la forme ou pour le sens* ».

Cependant, cette activation dont parle Van der Linder, ne se fait pas toujours de façon automatique, c'est-à-dire par le simple regard ou la lecture d'un mot apparenté. En effet, le mot « *concours* » qui partage des caractéristiques presque communes avec le mot espagnol « *concurso* » n'a été acquis par cet élève qu'après enseignement. La différence, comme nous pouvons le constater, n'est que de type orthographique et n'intervient que sur l'emplacement de deux lettres. Pourquoi alors a-t-il été plus facile pour Walid de reconnaître le sens de « *fabriquer* » pourtant orthographiquement contenant les mêmes caractéristiques que le mot « *concours* » ? Ce n'est peut-être qu'une affaire d'attention. Une autre explication pourrait également être mise en avant : lors du test d'évaluation des mots-cibles (pré-test), l'élève devait lire et répondre aux questions posées relatives à

⁹⁶ Les cognates selon Boogard (1994 : 153) sont des mots appartenant à des langues différentes mais qui ont à peu près le(s) même(s) forme(s) et le(s) même(s) sens.

chacun des mots. Peut-être l'élève est-il arrivé à un moment de saturation au niveau de l'identification de certains mots-cibles ? Cela ne va-t-il pas dans le sens de ce que Giasson (1990) précise : « après l'acquisition d'un premier bagage de vocabulaire visuel, il se produit rapidement une saturation de l'apprentissage » ? En guise de résumé, un tel résultat tendrait à confirmer que la **familiarité de forme** (connaissances réceptives) est un facteur qui joue son rôle dans l'acquisition des mots-cibles déduits.

- **Existe-t-il un effet de la période d'entraînement sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles ?**

Pour rappel, nous avons réparti notre intervention en trois périodes d'entraînement dont chacune comprend trois textes. Pour chaque texte, nous avons travaillé avec deux mots-cibles, ce qui fait un total de six mots-cibles par période. Pour pouvoir répondre à notre question posée et ainsi examiner l'effet de la période d'entraînement sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles, nous répartirons les réponses des élèves par rapport au niveau de connaissances qu'ils ont déclaré. Concrètement, pour chaque 6 mots-cibles, nous avons 54 réponses vu qu'il y a 9 élèves. De ce fait, nous allons préciser combien de réponses les élèves ont donné : 1) pour les mots-cibles où ils ont déclaré n'avoir aucune connaissance ; 2) pour les mots-cibles où ils ont déclaré avoir des connaissances réceptives, 3) pour les mots-cibles où ils ont montré avoir des connaissances productives. Le tableau suivant donne un aperçu de ces résultats.

| | Aucune connaissance | | Connaissances réceptives | | Connaissances productives | |
|-------------------|---------------------|---------------|--------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | Groupe expérimental | Groupe témoin | Groupe expérimental | Groupe Témoin | Groupe expérimental | Groupe témoin |
| Première période | 12 | 29 | 23 | 15 | 16 | 10 |
| Deuxième période | 8 | 17 | 24 | 30 | 22 | 7 |
| Troisième période | 1 | 25 | 18 | 25 | 35 | 4 |

Tableau 37: effet de la période d'entraînement sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles pour les deux groupes (expérimental/témoin)

Les données du tableau font apparaître trois constats par rapport à ces trois niveaux de connaissances. Le premier constat concerne les mots-cibles pour lesquels les élèves n'ont fait preuve d'aucune connaissance. Sans mépriser l'efficacité de l'enseignement de la compréhension des textes, les résultats montrent que l'enseignement systématisé et actif

des inférences lexicales est plus efficace sur le plan d'acquisition du vocabulaire que l'enseignement de la compréhension des textes.

Le deuxième constat concerne les connaissances réceptives. Nous remarquons qu'il y a une progression non linéaire chez les deux groupes (expérimental/témoin). En effet, nous remarquons que chez ces deux groupes, le niveau de mémorisation des connaissances réceptives est plus élevé dans la deuxième période d'entraînement. Notons cependant que dans tous les cas, les deux types d'enseignement confirment les résultats obtenus dans les parties d'analyse précédentes selon lesquelles il y a eu un effet presque similaire sur la mémorisation des connaissances réceptives tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin.

Le troisième constat concerne les connaissances productives où nous remarquons un développement graduel chez le groupe expérimental : il paraît clair qu'au fur et à mesure que l'on avance dans l'entraînement, les chances relatives à la mémorisation des mots-cibles augmentent. Concrètement, nous constatons que le taux de mémorisation est plus élevé dans la troisième période de l'intervention que dans la deuxième période. Bien qu'il y ait eu une acquisition du vocabulaire durant la première période d'entraînement, elle constitue la période qui contient le moins de mots-cibles mémorisés. Concernant le groupe témoin, c'est l'inverse : l'absence d'enseignement des techniques inférentielles n'a pas permis une progression de la mémorisation des connaissances productives mots-cibles dans le temps. Dans les deuxième et troisième périodes, nous assistons à une baisse par rapport au nombre des mots mémorisés par leur sens. Notons que dans les trois périodes, le nombre de mots mémorisés reste relativement faible par rapport au nombre des réponses des élèves (54 réponses).

En guise de conclusion, le facteur temps pourrait constituer un élément de réponse qui joue dans la mémorisation du lexique déduit. En effet, les mots de la troisième période sont les mots qui ont été vus le plus récemment. De même, il semblerait juste de supposer que le nombre d'occurrences avec les techniques inférentielles soit un autre facteur qui influence la mémorisation du lexique déduit : plus on se familiarise avec les stratégies des inférences lexicales, plus la possibilité de retenir les mots-cibles augmente. Nous relevons ici une **familiarité de type stratégique**.

Cette familiarité stratégique s'acquiert donc dans le temps. Il semblerait que les situations cognitives construites par les élèves sont plus utiles pour la mémorisation que celles que les élèves ont construites avec l'aide presque totale de l'enseignant dans la première

période d'entraînement. Concrètement, lorsque l'élève s'engage de façon autonome dans la construction d'une image mentale de la situation évoquée par le texte, cela exige de sa part de chercher les informations et de les associer entre elles. Cette recherche active et cette association quasi-autonome des informations pour découvrir le sens d'un mot inconnu favorisent la rétention de ce sens dans la mémoire de l'élève.

Nous clôturons cette partie en disant qu'il n'existe pas un seul facteur qui influence la mémorisation du lexique. Nombreux sont les facteurs qui interagissent entre eux. Cependant, nous avons mis plus en relief les facteurs que sont la familiarité morphologique, la familiarité de forme, la familiarité de fréquence, la familiarité du texte et enfin la familiarité avec les stratégies des inférences lexicales. Par comparaison avec le groupe témoin, la familiarité avec les stratégies inférentielles semble primer sur les autres facteurs en termes de développement lexical. Nous allons voir dans le chapitre suivant si le fait d'être familiarisé avec ces stratégies a permis leur réinvestissement dans des tâches de lectures subséquentes.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement systématisé des inférences lexicales et mémorisation du lexique.

Cette section s'intéressait plus particulièrement à l'effet de l'enseignement systématisé et actif des inférences lexicales sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles. Pour mieux comprendre cet effet, il nous a semblé cohérent de présenter d'abord l'effet du programme enseigné sur la progression de la performance de chacun des élèves en termes de mémorisation réceptives et productives des mots-cibles. Nous avons aperçu que la progression de la performance n'est pas identique dans les deux contextes d'enseignement : enseignement basé sur les activités inférentielles et enseignement basé sur la compréhension des textes. Contrairement à ce qu'ont souligné les recherches expérimentales, il a été montré que les inférences lexicales ont participé au développement du répertoire lexical de l'élève et ce grâce à un enseignement systématisé notamment.

Nous avons ensuite analysé les caractéristiques communes des mots-cibles mémorisés par leur sens et leur forme. Cela nous a permis d'observer quelques facteurs qui peuvent influencer la mémorisation du lexique : familiarité morphologique, fréquence de mots et familiarité de forme (similarité avec des mots en L1). L'analyse de l'effet du moment de l'intervention pédagogique a révélé que le niveau de mémorisation a augmenté chez les

élèves dans la deuxième et la troisième périodes d'entraînement. Plus on avance dans l'entraînement, plus le niveau de mémorisation des connaissances productives notamment augmente. Cette étude montre une relation entre la familiarité du texte et celle des stratégies des inférences lexicales : d'une part, la familiarité du texte favorise l'implication de l'élève dans la tâche des inférences lexicales et d'autre part, la familiarité avec les stratégies aide à développer le vocabulaire chez l'élève.

Privilégier un enseignement sur une longue période permet-il de rendre les EANA autonomes en développant chez eux une position réflexive sur le traitement textuel ? C'est à l'étude de cette question que nous allons à présent nous intéresser dans la partie suivante.

SYNTHESE DU CHAPITRE VI

Ce chapitre vise à examiner notre première hypothèse : « *un enseignement systématisé et actif des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe FLS qui est vérifiable au niveau de la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles* ». Nous avons mené l'étude de cette prémisse en vérifiant : d'abord la progression des élèves en termes de mémorisation réceptives et productives des mots-cibles, ensuite les caractéristiques communes de ces mots-cibles mémorisés, et enfin, l'effet de la période d'entraînement sur les mots-cibles mémorisés.

Après avoir passé en revue les différents résultats, nous pouvons faire les observations suivantes :

- La comparaison des résultats des deux groupes entre eux montre que la performance des élèves du groupe expérimental a progressé et que l'intervention a agi presque parallèlement sur tous les élèves.
- La comparasion des résultats des deux groupes entre eux montre que les types d'enseignement mis en place ont agi de façon quasi similaire sur la mémorisation des connaissances réceptives des mots-cibles. Cependant, pour la mémorisation des connaissances productives, il y a une nette différence entre les deux groupes et ce en faveur du groupe expérimental.
- La recherche actuelle a prouvé que les inférences lexicales mènent à la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles à condition que ces inférences soient rendues explicites aux élèves par le biais d'un enseignement direct et actif.
- Comme nous l'avions précisé dans notre cadre méthodologique, il nous a été difficile de faire appel à la statistique inférentielle vu le faible échantillon d'étude dont nous disposons. En ce sens, nous ne pouvons pas qualifier la comparaison entre les deux échantillons de « significatif » au sens statistique du terme. Néanmoins, les résultats montrent des différences que des recherches plus poussées pourraient éventuellement préciser ou non.

Chapitre VII

Analyse des stratégies utilisées et acquises par les élèves

Dans cette section, nous allons analyser les techniques déployées par les élèves dans les deux entretiens. Notre analyse du cas sera menée suivant trois moments. D'abord, nous nous intéressons à l'étude des techniques déployées par les élèves avant l'expérimentation. Concrètement, à travers cette étude, nous cherchons à vérifier si les élèves parviennent à utiliser les stratégies des inférences lexicales avant le commencement de notre période expérimentale. Ensuite, nous nous proposons d'examiner les techniques utilisées par les élèves à l'issue de l'expérimentation. Concrètement, à travers cette étude, nous cherchons à vérifier si les élèves parviennent à réinvestir les techniques enseignées durant l'expérimentation. Enfin, nous confronterons les résultats des deux entretiens. Précisons que cette confrontation s'effectuera sur la base de la grille d'analyse que nous avons décrite dans notre cadre méthodologique. Rappelons que pour la construction de cette grille d'analyse des entretiens, nous nous sommes inspiré de la classification de Hu et Nassaji (2014). Dans cette grille d'analyse, nous avons cinq catégories : les techniques axées sur le mot-cible, les techniques axées sur le contexte du mot-cible, les techniques axées sur l'évaluation et les techniques axées sur la consultation. Nous avons ajouté à ces catégories une autre à savoir « techniques déclarées être utilisées par l'élève ». (Dans la partie « en guise de conclusion » qui suit la grille d'analyse, nous clarifions si l'élève utilise des stratégies autre que celles mentionnées dans cette grille).

Notons que l'analyse des deux entretiens sera orientée par trois objectifs : 1) déterminer les stratégies déployées par les élèves pour déduire le sens des mots inconnus ; 2) déterminer si les élèves recourent à des stratégies d'inférences lexicales ; 3) repérer, si elles existent, les difficultés qui empêchent la compréhension du texte et la déduction du sens de mots inconnus. Dans tous les cas, nous déterminons s'il y a eu des changements induits par notre intervention.

Une fois ces deux entretiens concernant le groupe expérimental analysés, nous discuterons les résultats obtenus en faisant un portrait général des stratégies utilisées dans les deux entretiens. Une conclusion intermédiaire et une synthèse clôtureront cette partie.

1. Présentation et interprétation des entretiens des élèves

Nous nous intéressons dans ce qui suit à l'étude du profil de chacun des élèves. Ceux-ci sont présentés par ordre alphabétique. Rappelons que ces entretiens sont menés uniquement avec les élèves du groupe expérimental. En effet, ces élèves ont subi un entraînement aux inférences lexicales alors que les élèves du groupe témoin ne l'ont pas subi. La tâche consistait à présenter un texte lequel contient deux mots-cibles. Ensuite, on lui demande de lire le texte et de déduire leur sens. Les élèves verbalisent leurs pensées. Rappelons également que les deux textes ne font pas partie de l'expérimentation. Le premier entretien est mené à partir du texte « Fête d'Halloween », le deuxième à partir du texte « Angel et le Chat ».

Pour chaque élève, l'exposé et l'analyse des résultats donnent lieu à des commentaires qui concernent d'abord le premier entretien puis le second. Nous confrontons ensuite les résultats de ces entretiens afin de déterminer s'il y a un écart et lequel⁹⁷.

- **Anastasija**

1. Texte « Fête d'Halloween »

Anastasija fait d'abord une lecture silencieuse que l'on peut caractériser aussi comme étant une lecture plutôt lente et labiale. Elle s'arrête sur certains mots puis reprend la lecture. Elle tient un stylo avec lequel elle suit ligne par ligne. Il semblait bien que cette élève était très attentive, essayant de faire tout son possible pour repérer les mots déjà connus et deviner le sens de ceux inconnus. Elle soulignait des mots, elle revenait sur des phrases, elle réfléchissait. Les observations que nous faisons là sont celles que nous avons notées durant l'entretien. Par ailleurs, l'entretien lui-même a donné lieu, comme pour chacun des élèves, à un enregistrement dont nous avons retranscrit la partie ci-dessous.

A l'oralisation, Anastasija verbalise tout de suite la difficulté qu'elle a eue avec certains mots et qu'elle dit n'avoir pas compris. Elle nous demande de lui prononcer quelques mots comme *Paul*, *fois*, *sœur* mais aussi *voisine* et *était*. Comme première remarque ou premier résultat, nous pouvons dire que l'élève ne semble pas être familiarisée avec le déchiffrement des formes lexicales en français. La transcription ci-dessous d'un moment de l'entretien illustre ce que nous venons de noter.

⁹⁷ La transcription des entretiens dans leur totalité se trouve en annexe VIII (Entretiens semi-directifs).

E : Tu as compris ?
A : Non pas tout ! Il y a des trucs que je ne comprends pas.
E : De quoi parle le texte ?
A : Il parle d'un cadeau. Hein.. Monsieur, c'est quoi ça ,chaque, il est là (l'élève désigne le mot).
E : (Nous prononçons le mot pour l'élève).
A : C'est quoi ce mot « voisin » ? (L'élève essaye de le prononcer).
E : C'est voisin, tu le comprends ?
A : Non !
E : on est dans cette salle, la salle à côté est la salle voisine.
A : Oui, je comprends !
E : Qu'est-ce que tu as compris ici ?
A : Je n'ai pas compris ce que voulait dire « était » ?
E : C'est le temps exprimé à l'imparfait. Dans le passé (avec un geste à la main).
A : Un garçon, il était, hein, il s'appelle poile, pile...
E : Il s'appelle Paul.

A la tentative de comprendre le texte, l'élève met en œuvre une technique de lecture mot à mot lui permettant d'étiqueter les mots dans sa L1. N'étant pas assurée dans sa lecture, elle recourt à cette démarche susceptible de la guider vers le sens du texte. Cependant, l'opération reste complexe puisqu'il lui faut à la fois identifier des mots tout en conservant au fur et à mesure le sens du texte qui s'échafaude. Ces deux activités ne se mènent pas simultanément d'où, pour Anastasija, cette lecture lente. Plus précisément, l'élève a tendance à subvocaliser et à faire un déchiffrement lettre par lettre ce qui provoque une surcharge rapide dans sa mémoire du travail (Cornaire, 1999). Procéder à l'association des mots entre eux semble très difficile. Concrètement, le sens du premier mot est oublié avant que le sens du deuxième ne soit saisi (Smith, 1971, citée par Théophanous & Dreyfus, 2003), comme l'indique la suite de l'entretien ci-dessous.

A : Il a trois soeurs mais je ne sais pas où est la maison. Vous ne marquez pas. Mais je n'ai pas compris ce que veux dire la petite ?
E : C'est le mot petit.
A : Oui je compris le mot petit mais je comprends pas c'est qui.
E : Tu as dit qu'il a trois soeur et lui est donc ?
A : Ah d'accord, lui le plus petite. Il a 10 ans, un jour le 30 octobre. Il fait le village.
E : Ils vont à la fête ?
A : oui trois soeur et lui petit ils vont au fête de village (l'élève continue la lecture).

Nous observons que, bien que l'élève semble avoir compris le sens de chacun des mots d'une phrase, elle ne saisit pas pour autant le sens général, l'idée, de la phrase. La lecture fragmentée, comme nous l'avons noté, se présente comme une difficulté pour associer les informations entre elles. Le fil de lecture se perd. Cependant, nous avons observé que l'élève met à l'œuvre alors une autre stratégie : elle reprend la lecture dès le début.

Nous pouvons en déduire que dans le cas de cette élève, il semble que les stratégies des inférences lexicales ne sont pas véritablement mises en œuvre. Le sens d'aucun des deux mots-cibles n'a été déduit comme le montre l'entretien ci-dessous.

E : Ça veut dire quoi déguisé ?
A : Non je ne comprends pas.
E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as rencontré ce mot ?
A : J'ai continué à lire. Ce que je ne comprends pas je le laisse puis je continue à lire et après ce que je ne comprends pas je demande au professeur de me l'expliquer.
E : Essaie de lire la phrase, tu peux la comprendre ?
A : Je comprends ça (l'élève désigne le groupe nominal « tout le monde ») et je ne comprends pas ça (l'élève désigne le mot déguisé).
E : Donc, le mot déguisé, tu ne comprends pas ?
A : Non !
E : Est-ce que tu comprends « tout le monde » et « le visage coloré » ?
A : Je comprends ça (l'élève désigne le groupe nominal « tout le monde ») et je ne comprends pas ça (l'élève désigne le mot déguisé).
E : Tu comprends le mot peser ?
A : Non, je sais pas.
E : il parle de quoi le texte ?
A : il parle d'un cadeau, il parle de... je sais pas quoi...ils cherchent les voisines.. Je ne sais pas quoi après....(long silence). Il parle avec ses soeurs, les fêtes de villages, après (long silence).

Lorsque nous demandons à Anastasijia si elle comprend tel ou tel mot, elle répond par la négative. De même, quand nous l'invitons à essayer d'en déduire le sens, sa réponse est « *je ne sais pas* ». Cependant, on note aussi que juste après ce constat fait par elle (je ne sais pas), elle se reprend aussitôt et apporte une réponse comme si elle essayait de trouver la réponse à ce qui est demandé. Dans le cas du mot *déguisé*, l'élève précise quels sont les mots qu'elle connaît dans cette phrase. Elle connaît le groupe de mot « *tout le monde* », les autres mots de cette phrase lui sont inconnus. Dans le cas de la phrase où se trouve le mot *peser*, Anastasijia tâtonne, tente de fournir un sens à cette phrase. Les idées formulées semblent fragmentaires comme si l'élève lisait ce qui lui tombe sous les yeux. Par moments, ses silences nécessitent notre intervention sous forme de relances.

Ici, une des difficultés de l'élève réside plus particulièrement dans le nombre, trop grand, de mots inconnus dans le texte. Cela explique, en partie au moins, pourquoi Anastasijia a eu du mal à entrer dans le texte, ainsi que nous l'avons constaté et comme elle le formule elle-même dans l'extrait de l'entretien qui suit.

E : Il y a beaucoup de mots que tu ne comprends pas ?
A : Oui, il y en a beaucoup.
E : Et quand il y a un texte où il y a beaucoup de mots que tu ne connais pas, tu ne lis pas le texte ?
A : Non, je ne fais pas comme ça à la maison. Comme les mots je comprends pas, par exemple ça je comprends pas (elle désigne le mot

peser, ronronner) je le téléphone sur la traduction. Après je connais après je lis la traduction en serbe.

Dans cet extrait, Anastasijia ressent le besoin de dire comment elle s'y prend d'ordinaire quand un mot fait barrage. Elle nous explique sa stratégie : elle se sert de son téléphone où elle trouve la traduction de ce mot. Mais, elle a bien précisé que cela se passe comme ça quand elle est « à la maison ». A partir de cette remarque, il serait intéressant de dire que cette élève soulève une question : y-a-t-il des stratégies qui ne passent pas la porte de l'école ? Pourquoi Anastasijia a-t-elle ressenti le besoin de donner cette explication ? En réalité, cette stratégie « hors école » permet un accès plus rapide, plus facile au mot. Une stratégie qui demande moins d'efforts ? Oui, peut-être ou sans doute. Cependant, on peut faire l'hypothèse, comme semble le suggérer elle-même, qu'avec cet accès facilité, les connexions entre les mots aussi sont facilitées et puis le sens ?

L'entretien se poursuit par des questions susceptibles de nous renseigner sur la familiarité de l'élève avec le thème du texte « fête d'Halloween ».

E : Tu connais la fête d'Halloween ?
A : Oui je connais Halloween. Comment dire ? On cherche des cadeaux chez les autres. On s'amuse.

L'élève connaît cette fête, en connaît un des principes (chercher des cadeaux chez les autres). Pour autant, il semble que la familiarité du texte n'est pas forcément une aide pour la déduction du sens. Le déterminant beaucoup plus important semble bien, comme nous l'avons dit, le nombre de mots inconnu.

Dans ce qui suit, nous allons nous rendre compte qu'en réalité Anastasijia connaît le mot *masque*, mot susceptible d'être la définition du mot-cible *déguisé*. Vu sa proximité de sens avec le mot *déguisé*, nous allons pouvoir l'aider à faire le lien. Dans ce moment de l'entretien, voulant compléter les renseignements dont nous disposons pour écrire en quelques mots le profil de l'élève, nous lui demandons si elle vient de Serbie. Ainsi s'engage une discussion où par hasard surgit le mot *masque*. Comme nous la sollicitons pour faire le lien avec le mot *déguisé*, après un court instant de réflexion ce lien s'établit et l'élève en précise même ensuite une des définitions « *on ne voit pas le visage, visage coloré* ». L'extrait suivant illustre l'échange que nous qualifions d'inattendu.

| |
|--|
| <p>E : Tu viens de Serbie ?</p> <p>A : POui, là-bas il y a beaucoup de problèmes.</p> <p>E : Ok parce qu'il n'y a pas de travail.</p> <p>A : Ce n'est pas ça il y a du travail mais beaucoup de personnes. Il y a beaucoup de problème avec les personnes qui parle albanais, tous ça après ils viennent à la maison, après ma mère tapait, moi. C'est la. mafia. Vous connaissez ?</p> <p>E : (nous avons hoché la tête pour dire oui).</p> <p>A : Je ne connais personne avec masque, avec les pantalons, tout ça noir. Je ne veux pas.</p> <p>E : ah masque ! tu dis masque ! si tu regardes le mot déguisé, ça veut dire quoi alors ?</p> <p>A : (silence) mais c'est masque. Je connais. Les personnes on ne voit pas le visage, visage coloré.</p> |
|--|

Ce moment d'entretien appelle quelques réflexions ou constats. Nous notons en premier lieu l'importance de la part de l'expérience personnelle de l'élève et son influence possible sur la déduction du sens de mots inconnus. L'exemple ci-dessus en est, dans une certaine mesure, une illustration. Nous précisons que cette déduction n'a pu se faire cependant que dans une certaine mesure. En effet, elle n'aurait pas pu se faire sans notre intervention (questionnement).

Concernant l'expérience de vie de l'élève elle-même, précisons, comme l'indique le contenu de l'entretien, que cette élève est marquée par la peur. Elle sait, avec ses mots, dire le climat de peur mais aussi la violence qu'elle a vécu en Serbie et qui manifestement la terrorisent encore. Anastasijja avait besoin d'en parler, de parler. Nous avons dû recentrer l'entretien mais plus tard, nous avons communiqué avec l'enseignante et transmis l'information afin qu'il y ait aussi une transmission vers la psychologue scolaire. Cependant, cet état de fait relatif à l'état psychologique de l'élève nous pousse à formuler quelques questions : dans quelle mesure l'état psychologique de l'élève interfère-t-il dans les processus d'apprentissage, ici en l'occurrence pour l'apprentissage de la lecture ? Jusqu'à quel point cet état est-il un handicap pour la production des inférences lexicales ? L'inquiétude, l'anxiété peuvent-ils être des freins, plus ou moins puissants ?

Dans l'ordre des questions qui nous viennent, nous nous interrogeons aussi sur le rapport de cette élève avec les autres élèves de la classe ou du collège et notamment les élèves albanais. Sa façon même de s'exprimer en les nommant « des albanais » semble indiquer la nature de ce rapport : Anastasijja les met « tous dans le même panier » et pour leur total désavantage ! Ces considérations débordent du cadre de notre travail et sont plutôt du domaine psychologique. Elle nous semble cependant former un tout ou en tout

cas constituer un ensemble de facteurs à propos desquels nous nous interrogeons quant à leur influence possible sur le processus d'apprentissage.

2. Deuxième entretien : texte « Angel et le chat »

Tout comme lors de l'entretien précédent, Anastasija procède à une lecture labiale. Elle prend son temps pour lire ce texte, freine sur certains mots, revient en arrière. Ces observations seront détaillées ci-dessous.

Nous notons à la fois quelques difficultés pour le déchiffrement de certains mots mais aussi cependant une meilleure aisance générale. Elle bute particulièrement sur deux mots : *Angel* qu'elle prononce *Ankel* et *ciel* qu'elle prononce *sel*. Ces difficultés de déchiffrement peuvent-elles être mises en lien avec la langue maternelle de l'élève ? Nous notons qu'une fois l'aide apportée en prononçant le mot *ciel* à l'attention de l'élève, celle-ci identifie aussitôt son sens comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous.

| |
|---|
| <p>A : Il y a un garçon mais je ne sais pas comment il s'appelle, An, Ankel ? E : C'est Angel. A : Ah d'accord, c'est Angel pas Ankel.</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>E : Ok, essaye de me dire ça veut dire quoi s'envoler, décoller. D'abord s'envoler. A : Ok, c'est cile ? E : C'est ciel, ça se prononce ciel. A : Ah d'accord, comme il y a la nuit, il y a le ciel ? E : Oui. A : Il a dit là, Angel doit s'envoler dans le cèle, non ciel.</p> |
|---|

On peut dire que la reconnaissance d'un mot à l'oral semble faciliter son identification à l'écrit. Cependant, il reste à assurer de la mémorisation de ce mot ce qui est une autre étape. Nous remarquons également que l'élève tient compte de la prononciation du mot *ciel* tel qu'il doit être prononcé. En effet, elle rectifie d'elle-même cette prononciation dans une démarche d'autocorrection.

Concernant la compréhension générale du texte, on peut dire qu'elle n'est que partiellement atteinte. Pour la compréhension de ce texte, deux mots *s'envoler/décoller* ont un rôle central. Comme on l'observe dans l'extrait d'entretien qui suit, l'élève tâtonne, s'interroge mais elle associe le mot *s'envoler* avec le mot *voler* ce qui, malgré ses efforts, fait barrage à l'accès au sens de cette phrase.

A : Il a dit là, Angel doit s'envoler dans le cèle, non ciel.
E : Alors s'envoler qu'est-ce que ça veut dire ?
A : S'envoler ! Ah j'ai compris, ça veut dire je t'ai volé quelque chose, je t'ai volé le sac, je t'ai volé le téléphone et après il a peur pour ça parce qu'il ya .mmm dans le ciel, mais quel volé, j'ai pas compris là.
E : Essaie de relire la phrase.
A : Ok (l'élève lit et prononce les mots à voix basse). Ah j'ai compris. Il y a Angel qui volait quelque chose dans le ciel. Mais c'est Angel qui est peur ?
E : Oui, c'est l'oiseau Angel qui a peur. Mais il a peur de quoi ?
A : parce qu'il s'envolait dans le ciel.
E : Et s'envoler ça veut dire quoi ?
A : c'est voler quelque chose, par exemple voler ça (l'élève nous désigne le stylo), voler le téléphone.
E : comment tu as compris le mot voler quelque chose ?
A : parce que c'est marqué voler dans le ciel.
E : Quel est le rapport entre volait quelque chose et le ciel ?
A : je ne sais pas ..mmm je ne sais pas.

De même, dans ce qui suit, on constate le même processus. L'élève associe *décoller* et *coller* ce qui fait barrage au sens général de la phrase.

E : D'accord, et le mot décoller, ça veut dire quoi ?
A : C'est-à-dire que quelqu'un est tombé, c'est un peu collé par terre.
E : Voici le moment venu de s'envoler. Malheureusement Angel ne réussit pas à décoller, il tombe par terre.
A : Ah, il ne réussi pas et après il est tombé, il a décollé. Il est tombé, il est collé.
E : Il est collé par terre, et il ne réussit pas à décoller de terre. Alors décoller c'est quoi ?
A : Je ne sais pas.

Notons que dans les deux cas, l'élève s'est référée à des indices internes de chacun des mots : voler dans s'envoler/ coller dans décoller. Ces indices ont été trompeurs vis-à-vis du sens. On peut cependant les considérer comme une étape dans le processus de recherche du sens et donc dans les processus inférentiels.

En plus de ce traitement interne aux mots, l'élève a aussi recouru aux mots très proches de ces mots-cibles à savoir « *ne pas réussir, tomber, par terre* », ce qui lui a permis de saisir le sens de la situation concernant l'oiseau : il reste cloué au sol. Cependant, Anastasijia n'a pas pris les informations contenues dans le paragraphe dans leur globalité. De même, elle n'a pas fait recours au premier paragraphe.

Concernant ces mots-cibles, on constate également qu'Anastasijia n'est probablement pas encore familiarisée avec les notions de préfixe et suffixe. C'est d'ailleurs une observation que nous avons déjà faite lors de notre étude pilote. Après discussion avec l'enseignante à ce propos-là, nous lui avons demandé de bien vouloir inclure cet enseignement dans

son cours, ce qu'elle a fait. Les élèves dont Anastasijia avaient donc été familiarisés avec ces notions avant que nous travaillions les textes lesquels contiennent des mots dont leur déduction est basée notamment sur le traitement morphologique. Nous pouvons conclure cette partie en disant qu'à l'évidence l'enseignement reçu précédemment concernant les notions de préfixe et suffixe n'a pas suffi et qu'il est nécessaire d'y revenir.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

L'étude des éléments qui forment l'échange entre l'enquêteur et l'élève montre des résultats tout à fait variés. Nous présentons les résultats des deux entretiens sous forme d'un tableau permettant de répertorier toutes les stratégies déployées par les élèves durant le premier et le deuxième entretiens.

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | ● Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | ● Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | ● Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | ● Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | ● Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | + |
| | ● Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | ● Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | + | + |
| | ● Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | + | + |
| Techniques axées sur l'évaluation | ● Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | + |
| | ● Se questionner sur ses propres déductions | + | + |
| | ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | | |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|---|
| Techniques axées sur la consultation | • Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | • Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | • Se servir du téléphone | + | |
| | • Chercher des indices externes | | + |

Tableau 38: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas d'Anastasija.

En guise de conclusion, on peut constater une différence remarquable entre le premier et le deuxième entretiens. Certes, l'élève avant l'expérimentation n'est pas dénuée d'acquis stratégiques, nous trouvons qu'elle n'est pas familiarisée avec les techniques inférentielles et ne sait pas non plus comment s'y prendre pour le faire. Nous notons qu'à part freiner à la rencontre d'un mot inconnu, l'élève essaye de se questionner sur les informations qu'elle repère au fur et à mesure de sa lecture. Ces informations restent cependant très partielles et ne permettent pas de les lier les unes aux autres. Plus clairement encore, l'élève se montre consciente du rôle du contexte mais ne sait pas encore s'en servir.

A contrario, l'entretien administré après la phase expérimentale montre clairement que certaines techniques enseignées ont été rappelées par l'élève. Soulignons toutefois que ce rappel n'est que partiel du fait que des habilités d'association des indices ne sont pas tout à fait acquises par l'élève en question. En d'autres termes, la technique consistant à se mettre en relief les informations textuelles et à questionner sur ces propres déductions ne sont pas encore maîtrisées. Les techniques rappelées par l'élève sont : 1) chercher des indices internes du mot-cible, 2) chercher des indices externes du mot-cible (repérer des indices présents dans la phrase-cible et la phrases qui se trouve après), 3) se référer à ses connaissances du monde pour combler des lacunes de compréhension, 4) se poser des questions sur la base des informations et indices relevés et, 5) confirmer le sens du mot-cible (fausse déduction).

- **Dalia**

- 1. Premier entretien : texte « La fête d'Halloween »**

Nous avons décrit l'attitude de cette élève impliquée et attentive dans une lecture silencieuse, s'aidant d'un stylo pour souligner quelques mots inconnus sans s'arrêter

cependant longuement sur chacun d'eux, comme une première lecture d'ensemble, une lecture que nous pouvons nommer « une lecture de découverte ».

Au moment de l'entretien, elle formule sa difficulté : elle a compris le début du texte puis en a perdu le sens à partir de la moitié du texte environ. Elle explique cela, comme nous pouvons le lire dans l'extrait qui suit.

| |
|---|
| <p>E : Qu'est-ce que tu as compris ? D : Au début du texte, j'ai compris un peu après j'ai lu tout le texte mais je n'ai pas compris. E : Pourquoi ? D : J'ai oublié ! non je n'ai pas compris à partir de la moitié du texte. E : D'accord ! quelle est la raison ? D : Ok, au début, il y a certaines choses que j'ai comprises.. E : Tu n'arrives pas à relier les informations ? D : (silence) non mais il y a quelques mots que je ne comprends pas et je n'arrive pas à comprendre ce que veut dire le texte. J'ai essayé de le comprendre en arabe. E : C'est-à-dire ? Tu traduis mot à mot ? D : Non, il y a des phrases que je connais et je les comprends facilement en arabe et il y a des phrases que je ne comprends pas entièrement en arabe.</p> |
|---|

Manifestement cette élève a des acquis en L2 (*il y a des phrases que je ne comprends pas en arabe*). Il est particulièrement intéressant de noter que ces acquis restent en lien avec la langue maternelle (*et je les comprends facilement en arabe*) comme si la L1 faisait toujours office de matrice ayant fonction de passerelle, presque une bouée de sauvetage. L'élève formule sa difficulté dès lors qu'il y a des mots inconnus, en trop grand nombre.

Un autre aspect se révèle dans ce qu'elle nous confie : sa stratégie du recours à la L1 lorsque le sens du texte lui échappe. Dalia traduit son implication dans l'effort de compréhension du sens (*Au début du texte, j'ai compris un peu*). Elle est même capable de dire non seulement à partir de quel moment cet effort est piégé mais aussi comment elle y fait face. Les mots inconnus entraînent la perte (*j'ai oublié*) du sens jusque-là partiellement saisi (*Au début du texte, j'ai compris un peu après j'ai lu tout le texte mais je n'ai pas compris/ il y a des phrases que je connais et je les comprends facilement en arabe*). On peut avancer deux observations : d'une part que la compréhension du texte reste dès le début partielle et fragile et d'autre part, que le nombre de mots inconnus s'amoncelant, l'élève perd pied.

Dans l'extrait qui suit, nous constatons aussi que l'oralisation des mots inconnus aide l'élève à en comprendre le sens.

D : Le jour du 31 octobre, Hein, il y a eu, Hein, je ne sais pas.
E : Ils ont décidé quoi ? (Nous avons lu la phrase)
D : Il décide d'aller à la fête du village.
E : Pourquoi tu n'as pas compris au départ ?
D : Au départ, je ne comprenais pas mais dès que vous avez lu, j'ai compris. Je comprends à l'oral mais je sais pas comment ça s'écrit et comment ça se prononce.

Arrêtons-nous brièvement sur la question de la reconnaissance des mots à l'oral. Dans nos échanges, l'élève revient régulièrement sur le fait que les mots inconnus nuisent à sa compréhension du texte. Voici un extrait où Dalia nous précise ce problème.

E : Que veut dire le mot pesé?
D : Hein, jeter ? non non, je l'ai déjà entendu mais je ne sais pas ce qu'il veut dire. Je peux comprendre mais j'ai un problème avec la lecture. Les lettres ne sont pas attachées et j'ai un problème à les relier ensemble.

Il paraît clair que Dalia n'est pas encore tout à fait familiarisée avec le code écrit français. Elle est toujours sous l'influence du système d'écriture arabe. Dans celui-ci, les lettres doivent être attachées les unes aux autres pour former un mot porteur du sens. Ecrire avec des lettres séparées ne forme pas des mots et ne présente aucun sens. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle la non familiarisation avec les correspondances grapho-phonémiques du français constitue l'un des obstacles qui empêche la reconnaissance du sens de mots à l'écrit. Nous insistons sur le fait que la compréhension de Dalia était assurée après avoir lu le texte pour elle.

Dans l'extrait suivant, il nous semble que nous pouvons vérifier la mise en œuvre d'inférences lexicales permettant à l'élève l'accès au sens des trois mots-cibles *déguisé*, *peser* et *ronronner*. Notons aussi que ces inférences sont facilitées par l'apport des interactions enquêteur-élève. Il est tout à fait intéressant de noter les explications fournies par l'élève elle-même quant à l'apport de cette oralisation. Quand le mot est verbalisé, elle le reconnaît, elle sait son sens (*je comprends à l'oral*). C'est le passage à l'écrit qui pose problème. Les questions de déchiffrement du mot (*je ne sais pas comment ça s'écrit*), de prononciation des lettres et du mot en tant que tel forment tout autant de barrières à l'accès au sens.

D'autre part, nous voyons dans l'extrait que le bagage langagier oral en L2 n'est peut-être pas assuré non plus. Le mot *peser*, bien que l'élève ait déjà entendu ce mot, la mémorisation de son sens n'est pas encore assurée : Dalia est consciente de ses difficultés (*j'ai un problème avec la lecture*) et il est remarquable qu'elle ne se dévalorise pas pour autant

(*je peux comprendre*). Elle parvient d'ailleurs à identifier elle-même l'origine de son problème (les lettres ne sont pas attachées et j'ai un problème à les relier ensemble). Elle nous signale ainsi qu'avant même de pouvoir reconnaître le sens d'un mot à l'écrit, encore faut-il qu'elle sache non seulement reconnaître les lettres qui composent ce mot mais aussi le son qu'elles produisent.

| |
|---|
| <p>E : D'accord ! le paragraphe suivant. D : Paul et ses soeurs sont partis chercher quelque chose. E : Ils sont allés chercher quoi ? D : Des cadeaux chez leur cousins (l'élève comprenait le mot voisin pour cousin). E : Donc ce sont des voisins et pas des cousins (l'élève a compris le mot). Et après ? D : Les voisins leur ont donné des gâteaux et des choses et leur sac est devenu lourd. E : comment tu as compris que le sac devient lourd ? D : parce qu'ils leur ont donné les cadeaux. E : et peser ça veut dire quoi ? D : peser, mais ce mot je n'arrive pas à trouver un sens pour lui en arabe. E : comment tu m'as dit que c'est lourd ? D : parce que quand on achète des choses et on les met dans le sac, il va devenir lourd. C'est comme ça que j'ai compris.</p> |
|---|

Un entretien plus poussée aurait peut-être permis à cette élève de préciser ce qu'elle veut dire plus exactement quand elle dit « *les lettres ne sont pas attachées et j'ai un problème à les relier ensemble* ». Veut-elle signifier qu'elle sait que chaque lettre est porteuse d'un son qui lui est propre mais que d'autre part, reliée à d'autres lettres, ce son est modifié voire en produit un autre comme <au> produit le son [o] ? Veut-elle signifier que pour elle, l'écriture cursive (lettres attachées) constitue une porte d'entrée facilitée (plutôt que l'écriture d'imprimerie) pour la reconnaissance éventuelle du mot ?

Lorsque nous rectifions le mot *cousin* par le mot exact dans la phrase qui est le mot *voisin*, nous constatons que l'élève connaît ce mot et le comprend. Nous constatons aussi un fait très intéressant concernant le mot *peser*. Bien que l'élève ne connaisse pas ce mot et encore moins son sens, elle est parvenue d'elle-même à saisir le sens général de la phrase, de la situation que cette phrase décrit : « *les voisins leur ont donné des gâteaux et des choses et leur sac est devenu lourd* ». Notons d'ailleurs que le mot lui-même (lourd) fait partie de son langage oral. Bien qu'elle ait saisi le sens de la phrase et la situation que cette phrase évoque, le mot-cible qui traduit explicitement un élément fort de cette situation ne parvient pas à être deviné et cela, malgré nos deux tentatives pour lui venir en aide en le lui suggérant.

L'élève devine/comprend qu'il y a une relation entre cadeaux et sac. Elle a compris que le sac est lourd parce qu'il contient beaucoup de cadeaux. Cependant, son attention n'est-elle pas plutôt portée sur les cadeaux plutôt que sur le sac ? Si le sac est trop lourd, il faut jeter quelques cadeaux ? Est-ce que pour elle et dans le cas présent, jeter serait l'équivalent de sortir, d'enlever ? N'y a-t-il pas une représentation de la situation en termes de solution à trouver pour que le sac soit moins lourd, si bien que jeter traduirait ce que pourrait vouloir dire ce mot peser qu'elle ne connaît pas ? Bien évidemment, nous sommes ici sur le chemin d'hypothèses qu'il conviendrait d'examiner au travers d'entretiens complémentaires.

Revenons à ce que l'élève formule quant au mot *peser*. Elle exprime sa difficulté en expliquant qu'elle n'a pas su trouver la traduction de ce mot en arabe. Nous retrouvons ici une stratégie déjà observée ailleurs, celle du recours à la langue maternelle comme passerelle éventuelle. Le recours qui a joué favorablement est, tel qu'exprimé par Dalia elle-même, celui de la représentation mentale de la situation comme pouvant être connue dans le quotidien : un sac trop chargé qui va devenir lourd. Il semble bien en effet que l'élève mobilise ses connaissances du monde. La conclusion ici est donc que l'élève a eu accès au sens de la phrase sans pourtant avoir eu accès au sens du mot-cible.

Nous observons que ce qui semble gêner le plus l'élève dans l'instant est moins l'impossibilité de saisir le sens du mot peser que de connaître sa traduction en arabe. N'y a-t-il pas là la trace d'un attachement profond à la stratégie du recours à la L1 ? Cette question nous paraît quelque peu fondée puisque ce recours auquel nous faisons référence semble s'inscrire en tant que véritable stratégie et pas que pour cette élève-ci.

Examinons dans l'extrait suivant ce qu'il en est du mot-cible *ronronner*. Soulignons de même que dans le cas de mot *ronronner*, l'élève a fait appel à ses connaissances antérieures.

| |
|---|
| <p>E : ça veut dire quoi ronronner ? (Nous lisons pour Dalia) D : je ne sais pas ça veut dire quoi ronronner. Je l'ai lu et je l'ai pas compris, je l'ai laissé. C'est la première fois que je l'entends. E : essaye à partir de la phrase. D : dans la citrouille, il y a un chat qui miaule et après je ne sais pas. E : le chat, il faisait quoi ? D : couché. E : ronronner tout doucement. Sa voix était très basse. D : c'est-à-dire il parle doucement. Le mot couché et doucement m'ont aidé à comprendre le mot ronronner. Parce que je sais qu'il y a des chats quand ils dorment, ils sortent des voix alors que d'autres non.</p> |
|---|

Nous remarquons ici que par le biais des échanges enquêteur-élève, le sens du mot a pu être approché bien que l'élève ne connaisse pas ce mot, ni à l'oral et encore moins à l'écrit (*je ne sais pas ça veut dire quoi ronronner. C'est la première fois que je l'entends*). La façon de décrire comment spontanément elle réagit à la présence d'un mot inconnu est intéressante. Elle dit : « *je ne sais pas ça veut dire quoi ronronner. Je l'ai laissé* ». Cette stratégie est une parmi d'autres. L'élève tente de faire abstraction des mots inconnus dans l'espoir qu'ils ne seront pas un empêchement à l'accès au sens. Il est vrai que cela peut fonctionner ainsi un certain nombre de fois et peut-être cette élève a-t-elle cette expérience-là comme repère ? On peut dire que faire abstraction des mots inconnus dans le courant d'une première lecture semble constituer une stratégie partagée comme nous l'avons déjà relevé. Ce serait un mode d'approche de la lecture « par paliers », partant d'un premier niveau de compréhension pour aller éventuellement vers des paliers de compréhension plus fine.

A propos de cet animal qu'est le chat, remarquons que l'élève n'a probablement pas cette connaissance dans son propre panel. Pour autant, elle sait qu'un chat miaule. Grâce aux interactions durant l'entretien mais aussi grâce à deux autres mots dans la phrase (*couché/ doucement*), elle parvient à se représenter ce que ce mot signifie. Il semble que le fait d'introduire l'idée d'un son (nous parlons de voix qui était très basse) a mis l'élève sur le chemin de cette compréhension. Elle-même reprend d'ailleurs le mot « voix » et fait part alors de ses propres connaissances du monde (*il y a des chats quand ils dorment, ils sortent des voix alors que d'autres non*).

Dans le registre des stratégies, l'élève décrit parfaitement comment elle s'y prend quand elle aborde un texte nouveau. Concernant un mot inconnu, elle « *le souligne* » et « *continue la lecture* ». Et si elle ne le comprend pas, elle a deux recours : internet ou demander à une amie ce qui paraît être une façon de faire assez partagée.

| |
|--|
| E : quand tu lis et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ? D : je le souligne et je continue la lecture. Si je ne le comprends pas, je regarde sur internet ou je demande à une amie. |
|--|

2. Deuxième entretien : texte « Angel et le chat »

Pendant l'entretien, nous notons ce que nous avons déjà observé lors du premier entretien à savoir la difficulté de cette élève en matière de déchiffrement de mots.

Dès le début de l'entretien, l'élève dit qu'elle n'a pas compris le texte et donne quelques précisions. Cette formulation « je n'ai pas très bien compris », laisse cependant entendre qu'une certaine compréhension est partiellement atteinte. Cette élève semble vouloir signifier qu'elle n'est pas sûre d'elle-même.

| |
|---|
| <p>E : Il parle de quoi le texte? D : Je ne l'ai pas compris. Il y a un chat, mais le premier paragraphe, je ne l'ai pas très bien compris.</p> |
|---|

L'extrait suivant indique qu'avec un soutien, une sollicitation, elle parvient à la déduction du sens.

| |
|--|
| <p>E : Il y a un oiseau, qu'est-ce qu'il a cet oiseau ? D : Il est né (l'élève ne savait pas prononcer le mot naître). E : (Nous avons continué notre lecture) Qu'est-ce que tu as compris de ce paragraphe ? D : Oui et après sa naissance ; il doit s'envoler. E : Et comment tu as compris le mot s'envoler ? D : Parce que chaque oiseau après sa naissance doit savoir s'envoler dans le ciel. E : Qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ? sur quels indices ? D : La phrase, quelques jours après sa naissance, l'oiseau doit s'envoler. C'est comme l'enfant après quelques mois il marche. Mais monsieur, je pense, je pense que l'oiseau est tombé ?</p> |
|--|

Nous constatons que la lecture à voix haute du texte par nous-mêmes permet d'emblée l'accès à la compréhension. L'élève n'avait pas su déchiffrer le mot naître. Une fois verbalisé, elle en traduit la signification (*il est né*). Au fur et à mesure de la lecture, l'élève fait de même. Elle fournit spontanément le sens des phrases. Nous remarquons par ailleurs que l'accès au sens se fait aussi sur la base de la propre connaissance de l'élève (connaissance du monde) : le mot s'envoler est deviné « *parce que chaque oiseau après sa naissance doit savoir s'envoler dans le ciel* » et « *c'est comme l'enfant, après quelques mois, il marche* ».

En suivant, l'élève associe ce premier paragraphe, maintenant maîtrisé, avec ce qu'elle a compris, sans être sûre d'elle cependant, concernant le deuxième paragraphe : « *mais monsieur, je pense que l'oiseau est tombé ?* ». Sa question appelle confirmation de ce qu'elle avance.

Dans l'extrait qui suit, cette hésitation est de nouveau repérable quand l'élève dit : « *décoller c'est s'envo... s'envoler... en fait décoller c'est le fait d'être collé parce qu'il y a coller* ». Ce mot-cible est particulièrement délicat à traiter. En effet, ce mot a plusieurs sens qu'on ne

peut séparer qu'en référence au contexte de la phrase. *Décoller*, comme le dit très bien l'élève, contient le mot coller et peut signifier le fait de décoller par exemple la tapisserie d'un mur ou toute autre chose. Quand on décolle quelque chose, on le sépare, on l'enlève de ce sur quoi il repose, de ce à quoi il est collé. Cette signification-là sème le trouble dans l'esprit de l'élève qui, fort judicieusement, a su reconnaître *coller* dans *décoller* et qui du coup et dans un premier temps, s'engage dans cette signification.

| |
|---|
| <p>E : Ça veut dire quoi le mot décoller ? (nous avons lu pour l'élève) D : Décoller c'est s'envo..., s'envoler... en fait décoller c'est le fait d'être coller parce qu'il y a coller. E : Donc, décoller c'est quoi ? D : Ah ! quand il est tombé, il s'est collé à quelque chose ? E : Essaie de relire la phrase qui contient le mot décoller. D : C'est-à-dire, il n'a pas pu rester dans l'oeuf ? E : Tu m'avais dit qu'il est né et qu'il a essayé de s'envoler et après il est tombé. D : Ah oui. Il est tombé de son nid. E : Et donc il a essayé de s'envoler mais il est tombé. Essaie de relire la phrase attentivement pour que tu puisses comprendre. D : Il dit ici, malheureusement, qu'il n'a pas pu décoller, décoller c'est s'envooo.. s'envoler ? E : Ok, décoller c'est s'envoler, comment tu as pu le comprendre ? D : Je ne sais pas comment le dire... mais parce qu'ils ont écrit malheureusement, il ne réussit pas à.</p> |
|---|

Ce qui est très intéressant ici est cette sorte de conflit qui apparaît à propos de ce mot décoller. En effet, alors que l'élève a su percevoir la signification de ce mot de façon adéquate à la situation (décoller = s'envoler), l'instant d'après et à la faveur de notre questionnement (*ça veut dire quoi décoller ?*) l'élève hésite : s'agit-il de s'envoler comme le lui suggère à nouveau sa première déduction précédente (*décoller c'est s'envo... s'envoler*) ? La racine du mot (coller) la renvoie sur ce versant bien qu'en négligeant la totalité du mot (décoller et non pas coller). Remarquons aussi que notre questionnement précédent, au sujet du fait que l'élève a compris le sens de la situation, n'est pas correct. En effet, nous lui demandons : *comment tu as compris le mot s'envoler ?* Or, l'élève n'a pas véritablement compris le mot en lui-même (le déchiffrage du mot en tant que tel n'a pas eu lieu). Ce qu'elle a compris, comme nous l'avons déjà relevé, c'est la possible signification de la situation et cela par une déduction intuitive que nous pourrions appeler logique et en référence aux connaissances pragmatiques de l'élève : *chaque oiseau après sa naissance doit savoir s'envoler*. Il y a bien eu construction d'inférences.

A partir de ces différentes observations, on peut formuler une réflexion plus générale au sujet des inférences : les inférences pragmatiques sont une voie d'accès au sens, comme

nous le montre cette élève. Cependant, tout en permettant cet accès, celui-ci semble rester fragile pour autant qu'il n'est pas consolidé notamment par la phase d'un véritable déchiffrage ? Cette remarque nous paraît fondée puisque sans accès au mot lui-même (décoller), l'élève accède à la compréhension correcte de la situation à laquelle fait référence ce paragraphe du texte mais nous constatons cependant plus loin que ce mot reste non reconnu au terme de la lecture.

D'autre part, au moment de l'hésitation de l'élève (s'envoler/coller) et quand s'engage du coup cette phase de conflit, sans doute aurait-il été plus judicieux d'aider alors cette élève à noter par exemple d'autres indices comme le fait que ce mot-là est précédé du préfixe « dé ».

Il nous faut en effet bien remarquer que l'élève n'a pas eu accès au sens du mot lui-même, il en résulte un impact sur l'accès au sens du texte lui-même, avec ses différentes étapes. L'élève reste en effet fixée à ce mot coller et à partir de là échafaude des hypothèses (inférences) qui pour autant ne donnent pas un accès adéquat au sens du texte. L'élève échafaude que l'oiseau « s'est collé à quelque chose » et puis « qu'il n'a pas su rester dans l'œuf ». Un imaginaire s'exprime ici qui laisse percevoir les ressources créatives de cette élève mais qui l'éloigne aussi du texte. Il semble que notre reformulation du sens général de la phrase à ce moment-là (*tu m'as dit qu'il est né et qu'il a essayé de s'envoler et après il est tombé*) ainsi que la relecture de la phrase elle-même par l'élève, lui permettent de réintégrer le cadre de la situation (*ah oui*).

Ce moment de l'entretien est très favorable. L'élève associe alors nommément décoller et s'envoler. Elle explique qu'elle ne sait pas comment elle a fait pour arriver à cette déduction. Pourtant, ses explications montrent bien qu'elle a su se saisir de plusieurs indices (parce qu'ils ont écrit *malheureusement, il ne réussit pas à*) qui sous-tendent le jeu d'inférences.

D'ailleurs remarquons aussi que l'élève ne s'est pas contentée de lire seulement la phrase en question. C'est la lecture de la phrase qui suit qui ont permis l'accès au sens grâce notamment aux indices *malheureusement/n'a pas réussi*.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

Le tableau résumant les différentes techniques déployées par l'élève lors des deux entretiens montre des résultats variés. Nous commençons par les stratégies axées sur le mot-cibles.

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|--------------------------|---------------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | + |
| | Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | + | + |
| | Paraphraser ou traduire (en L1) le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | + | |
| Techniques axées sur l'évaluation | Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | + | + |
| | Se questionner sur ses propres déductions | + | + |
| | Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | + |
| Techniques axées sur la consultation | Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | Soulever le mot inconnu et vérifier son sens sur internet | + | |
| | Chercher des indices internes et externes | | + |

Tableau 39: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Dalia.

En guise de conclusion, on peut dire que le niveau de l'élève en termes de traitement du texte s'est amélioré entre le premier et le deuxième entretiens. En d'autres termes, nous remarquons qu'après l'expérimentation, l'élève est plus à l'aise lorsqu'elle traite et associe les informations entre elles. Soulignons cependant que les données obtenues dans le premier entretien ne montrent pas que l'élève est dénuée des acquis stratégiques. Nous relevons que l'élève est plus précisément capable de relever des indices du contexte, de les associer sous le guidage de l'enquêteur et d'attribuer un sens global aux phrases traitées.

Dans l'entretien administré après l'expérimentation, nous remarquons que les techniques inférentielles sont rappelées par l'élève. Cependant, ce rappel n'est que partiel parce que des habilités d'association des indices en manquent toujours. Ces techniques rappelées par l'élève sont : 1) chercher des indices internes du mot-cible, 2) chercher des indices externes immédiats et éloignés du mot-cible, 3) se référer à ses connaissances du monde pour combler des lacunes de compréhension, 4) mettre en relief les indices relevés, 5) se poser des questions sur la base des informations et indices relevés, 6) confirmer le sens du mot-cible.

Plus concrètement, en termes de traitement morphologique, Dalia est consciente des moments où il faut s'appuyer sur des indices internes. Si le sens découvert à partir des indices internes ne s'adapte pas avec le cadre textuel, l'élève relit et recourt aux contextes immédiat et éloigné pour enlever l'ambiguïté autour du sens du mot-cible. Les résultats obtenus nous indiquent cependant que l'élève n'a pas tout à fait acquis une autonomie dans ses démarches déductives. Une dépendance d'un autre est encore omniprésente et un entraînement sur une période plus longue semble d'une utilité non négligeable.

- **Rachid**

- 1. Premier entretien : texte « Fête d'Halloween »**

Rachid fait une lecture silencieuse et labiale du texte. Il prend du temps et son index accompagne sa lecture. Il s'arrête sur certains mots puis reprend la lecture.

E : Quels sont les mots que tu n'as pas compris ?
R : Le plus c'est le mot ron,, ron,,
E : Ronronner
R : Oui, c'est ce mot que je n'ai pas compris.
E : Qu'est-ce que tu as fait pour le comprendre ?
R : J'ai arrêté de lire sur ce mot puis j'ai essayé de le comprendre mais je n'ai pas réussi. Je voulais vous demander sa signification mais après j'ai continué la lecture. J'ai un autre mot que je n'ai pas aussi compris c'est re,, re,,
E : C'est le mot regarder.
R : Ah d'accord ! Je n'ai pas compris. C'est parce que je ne l'ai pas bien lu. Il y a ce mot aussi (l'élève nous l'a souligné)
E : Chercher.
R : Ah c'est chercher, d'accord !

A l'oral, nous remarquons une difficulté relative à la prononciation des mots en général ainsi que du mal à déchiffrer ces mots. A un certain moment, Rachid s'est interrompu dans sa lecture pour nous demander de lui lire ce mot : *doucement*. Durant l'entretien, de la même façon, à sa demande, nous avons été amené à lui lire les mots suivants : *regarder*, *chercher*, *ronronner* après quoi et grâce à quoi Rachid a pu identifier (reconnaître) chacun de ces mots excepté le mot *ronronner*. L'élève ayant du mal à déchiffrer lui-même, il a besoin de notre soutien et le sollicite. Grâce à cela et du fait d'entendre le mot, l'élève a accès au sens de celui-ci. Toutefois, notons que cette reconnaissance du mot se fait dans la mesure où ce mot fait partie du bagage lexical de l'élève. A contrario, dans le cas du mot *ronronner*, ce mot n'étant pas déjà connu de l'élève, il ne le reconnaît pas quand bien même nous lui apportons le soutien de le nommer. L'extrait suivant illustre nos propos.

E : pourquoi as-tu moins bien compris le deuxième paragraphe ?
R : Parce qu'il y a des mots lorsque je les prononce je pense qu'ils ont un autre sens. Comme regarder, je n'ai pas bien prononcé et j'ai pensé que c'était un autre mot.

Comme nous le montre l'extrait ci-dessus, Rachid nous signale qu'il a compris davantage le premier paragraphe plutôt que le second. Sa difficulté est celle du déchiffrement, comme il le dit lui-même. Il décrit très précisément ce qui se passe : quand il procède au déchiffrement d'un mot inconnu, ce déchiffrement étant incorrect (*je n'ai pas bien prononcé*), il en déduit que c'est un mot qu'il ne connaît pas (*j'ai pensé que c'était un autre mot*). Or, le fait que nous lui prononcions ce mot lui permet de constater qu'en réalité il le connaît.

E : De quoi parle le texte ?
R : Il parle de la fête d'Halloween. Il parle des choses qui se passe durant la fête d'Halloween.
E : Mais plus précisément, il parle de quoi ?
R : C'est-à-dire que durant la fête d'Halloween, il faut qu'on achète des masques. Et après on sort dans les rues avec nos amis comme ça et on

s'amuse.
E : Il parle de quoi dans ce deuxième paragraphe ?
R : Il parle des choses qui complètent le premier paragraphe.
.....
E : Ça veut dire quoi le mot déguisé ?
R : Je ne sais pas.
E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu l'as lu ici ?
R : J'ai lu et il parlait d'Halloween

Concernant la compréhension globale du texte, nous vérifions les propos de Rachid à savoir une compréhension axée principalement sur le premier paragraphe. Rachid a compris qu'il s'agit de la fête d'Halloween pour laquelle les gens se déguisent (*il faut qu'on achète des masques*) et puis vont dans les rues et s'amusent. On peut donc dire que Rachid a saisi le thème général du texte, ce thème étant bien indiqué d'emblée dans le premier paragraphe. Cependant, la compréhension de ce premier paragraphe reste superficielle et partielle puisqu'à aucun moment n'est identifiée la présence d'un petit garçon qui s'appelle Paul (personnage principal), ses trois sœurs (personnages secondaires), son âge, la date de la fête (31 octobre), le lieu où habitent les personnages (village)...

Quand nous demandons à Rachid ce que contient le deuxième paragraphe comme informations, sa réponse nous indique en réalité la difficulté qui a été la sienne à saisir quelque sens que ce soit dans ce paragraphe. En effet, sa réponse reste évasive (*il parle des choses qui complètent le premier paragraphe*) et indique que Rachid suppose que ce deuxième paragraphe est un développement du premier.

Notons que Rachid connaît déjà le mot *masque*. Ce mot apparaît dans ses propos lorsque nous lui demandons de nous dire ce qu'il a compris de ce texte. Pour autant, nous remarquons aussi que la connaissance de ce mot-là ne lui permet pas l'accès à un mot synonyme, le mot « déguisé » (*je ne sais pas*). On peut dire que cet élève témoigne de connaissances du monde (il sait par exemple dire le mot masque parce qu'il connaît le contexte d'une fête). Une des difficultés qui se manifeste ici est celle d'articuler les informations entre elles. Quand bien même Rachid soit parvenu à déchiffrer le mot déguisé, et bien qu'il ait identifié le thème général du texte (fête), cet élève ne parvient à connecter ces connaissances et ces informations avec le mot déguisé qui reste par conséquent un mot inconnu.

E : Ça veut dire quoi peser ?
R : Je pense que je l'ai déjà entendu... peser, peser, je ne sais pas.
E : Si tu veux le comprendre, tu fais quoi ?
R : Je demande à quelqu'un pour qu'il me l'explique. Si je n'ai pas encore compris, je le fais à la maison.

Bien que l'élève pense avoir « déjà entendu » le mot peser, la signification de ce mot lui reste inconnue. Notons une technique mise en œuvre spontanément à savoir la répétition du mot-cible à deux reprises par l'élève. Une telle répétition traduit, peut-être, un mécanisme apparenté à une « soupape de rappel », c'est-à-dire quelque chose permettant à l'élève de signifier sa tentative de récupérer le mot contenu dans sa mémoire. Comme une majorité d'élèves de l'expérimentation, Rachid confond-t-il le mot peser avec celui de poser ? Dans tous les cas, si réellement l'élève a déjà rencontré le mot peser, on peut supposer deux situations : 1) que la rencontre de ce mot s'est résumée à sa forme sans accès à son sens, 2) que la rencontre de ce mot a permis à l'élève l'accès à la forme et au sens mais que par la suite ce sens a été oublié. Cet oubli, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, pourrait s'expliquer par un traitement superficiel des mots inconnus.

Suite à notre encouragement à ce que l'élève accède à la compréhension du mot-cible, nous remarquons qu'il répond par une justification de sa démarche habituelle lorsqu'il est confronté à des mots inconnus (*je demande à quelqu'un pour qu'il me l'explique. Si je n'ai pas encore compris, je le fais à la maison*). Cette réponse nous permet quatre remarques : 1) L'élève exprime sa difficulté en pointant son réflexe d'un recours à une aide humaine (je demande à quelqu'un). 2) L'élève semble exprimer l'incapacité qu'il ressent à puiser dans un premier temps en lui-même la solution au problème (pour qu'il me l'explique). Autrement dit, plus simplement, l'élève ne traduit-il pas par-là son peu de confiance en lui-même et dans les chances d'un effort cognitif ? 3) On peut cependant souligner l'aspect positif de la démarche de cette élève qui au lieu de ne rien faire du tout, va chercher de l'aide, ce qui est un premier pas. 4) Manifestement, cette élève agit par étape : après avoir demandé de l'aide à quelqu'un, si le mot lui reste incompris, il « le fait à la maison ». Cette précision a la spécificité de rester floue : on ne sait pas trop ce que fait Rachid à la maison, comment il s'y prend pour accéder au sens des mots inconnus. 5) La remarque précédente induit cette cinquième remarque à savoir la qualité propre à cet élève qui démontre ainsi sa persévérance. A partir de là, on peut, peut-être, conclure que cet élève agit par étapes successives (demander à quelqu'un, vérifier s'il a compris ou non le sens, chercher par lui-même à la maison) et que, plutôt que dire qu'il est peu capable d'effort cognitif, ce qui reste à prouver, cet élève démontre une stratégie. Nous faisons référence à cet aspect plus loin dans notre analyse.

E : Qu'est-ce que tu as compris et que veut dire le mot ronronner ?
R : la dame a donné à Paul un chat qui miaule, sortir des voix.

Dans le cas de ce mot-cible, *ronronner*, nous observons que l'élève parvient à déduire son sens. Cette déduction comme le montre l'extrait ci-dessus n'intervient qu'après notre guidage puisqu'au départ l'élève a bien mentionné qu'il ne connaissait pas ce mot. C'est en effet grâce à notre lecture à haute voix de cette partie du texte que l'élève parvient à reconnaître le mot ronronner. Bien que l'élève accède au sens du mot, nous ne pouvons pas dire réellement par quels moyens il y accède : est-ce grâce à la lecture à haute-voix qui lui permet la prise de conscience de la reconnaissance du mot ou bien est-ce que l'élève a mis en œuvre des processus inférentiels ouvrant l'accès au sens ou bien encore a-t-on à faire à la conjugaison des deux démarches ?

Nous faisons ici quelques remarques : d'emblée, les deux mots-cibles déguisé et ronronner sont pointés par l'élève comme mots inconnus. Malgré cela, l'élève accède au sens global de la phrase ce qui pour autant ne lui permet pas l'accès au sens de ces deux mots eux-mêmes. Grâce au guidage, il met en place des liens (inférences) avec des choses/mots connus (masque, miauler) démontrant par-là des acquis en termes de connaissances du monde. D'autre part, comme bien d'autres élèves, nous remarquons que lorsque l'accès au sens général d'une phrase est permis, l'élève a tendance à se contenter de cette étape-là qui cependant reste une étape importante.

E : et comment tu fais pour comprendre le mot.
R : je le souligne et quand je rentre chez moi je vérifie sur l'ordinateur ou dans le dictionnaire.
E : toujours tu fais ça ? Même quand tu comprends le texte.
R : oui je laisse le mot jusqu'à ce que je retourne à la maison et là-bas je vérifie son sens. Parce que si je laisse un mot, je vais laisser un autre et encore un autre et après je ne vais pas apprendre.

Nous avons déjà eu l'occasion de pointer la persévérance de cet élève. Cette observation se trouve confirmée par l'élève lui-même dans l'extrait ci-dessus et vient contredire quelque peu ce que nous avons dit précédemment. En effet, Rachid effectue un vrai travail d'accès au sens et pour la mémorisation des mots. Très clairement, il explique comment il s'y prend : il souligne les mots inconnus et quand il rentre chez lui, il vérifie leur sens soit sur l'ordinateur soit dans le dictionnaire. Remarquons au passage que cet élève travaille chez lui. Remarquons aussi qu'il a conscience du rôle de la lecture dans le

développement de son vocabulaire (*Parce que si je laisse un mot, je vais laisser un autre et encore un autre et après je ne vais pas apprendre*).

2. Deuxième entretien : texte « Angel et le chat »

Comme pour le premier texte, l'élève procède ici aussi à une lecture silencieuse, lente et labiale. Egalement, nous remarquons que cette lecture est continue autrement dit, il ne s'arrête sur aucun mot en particulier et il lit en s'aidant de son index. Rachid donne l'impression de quelqu'un qui lit sans vraiment prêter attention à ce qu'il lit, comme s'il ne s'engageait pas réellement dans sa lecture. Bien évidemment, il s'agit-là d'impressions qui demandent à être questionnées.

Dans ce qui suit, nous faisons le choix de présenter la transcription de l'entretien dans son intégralité. Il nous a été difficile de le découper en plusieurs parties (difficultés, compréhension, déduction) comme nous le faisons habituellement.

E : De quoi parle le texte ?
R : Il parle des personnes. Il évoque la question du vol.
E : Ce sont qui ces personnages ? (Nous avons lu le premier paragraphe pour l'élève).
R : Hein, Oiseau, Ank, Ank..
E : Ok l'oiseau c'est Angel. il vient de naître.
R : Ce n'est pas né ?
E : Oui, le verbe c'est naître. Il doit faire quoi ?
R : Après sa naissance, il faut voler le ciel.
E : Donc il va voler le ciel ?
R : Oui, et ces parents lui disent oui pour le vol. Et le moment du vol est venu.
E : Que veut dire le mot décoller ?
R : C'est ce mot que je n'ai pas compris.
E : (Nous avons continué la lecture).
R : Et il est tombé par terre et son ami a avancé vers lui.
E : Son ennemie ?
R : Oui, son ennemie. Il a approché de plus en plus de lui et puis il a vu sa famille et il avait peur de voler. Le chat était en colère quand il a vu l'oiseau entrain de s'envoler.
E : Quel est le rapport entre le chat et l'oiseau ? Pourquoi l'oiseau avait peur du chat ?
R : Parce que l'oiseau voulait voler et son ennemie est arrivée pour le manger.
E : Ok, comment tu as su que ce mot voulait dire voler ?
R : Je l'ai regardé et j'ai regardé avant il y a quelque jours après sa naissance, et j'ai regardé après comme il a peur puis j'ai dit que peut-être il va voler quelque chose.
E : Il y a que ça ?
R : Il y a aussi ses parents.
E : D'accord ! Ça veut dire quoi décoller ?
R : Décoller c'est le fait de coller ?
E : Comment tu l'as compris ?
R : Parce que j'ai regardé, il y a le mot coller.
E : Comment tu fais pour comprendre un mot ?
R : D'abord, je souligne le mot et après je demande à quelqu'un ou je le

traduis sur google.

E : Tu ne fais que comme ça ? Dans le texte par exemple ?

R : Je regarde le mot puis les mots avant et les mots après.

A l'oral, Rachid montre des difficultés par rapport au déchiffrement des mots-cibles tout comme lors du premier entretien. Notons toutefois que cette difficulté est un peu moins marquée. D'autre part, Rachid ne nous sollicite à aucun moment pour lui prononcer éventuellement certains mots bien qu'il soit en difficulté pour la prononciation de certains d'entre eux (naître, Angel, etc.). Durant l'entretien, notre questionnement (il parle de quoi le texte) puis la lecture à haute-voix que nous faisons de la phrase contenant le mot naître permettent à Rachid d'associer ce mot (naître) avec un autre mot qu'il connaît (né). Ce procédé rappelle la technique inférentielle consistant à chercher des indices internes au mot de manière à se rapprocher de son sens.

En ce qui concerne la compréhension du texte, elle n'est pas tout à fait atteinte. En effet, le sens des deux mots-cibles *s'envoler* et *décoller* reste non découvert. De ce fait, la compréhension du texte est altérée et les tentatives de l'élève le conduisent à faire de fausses déductions : l'élève se sert d'indices contenus dans ces deux mots-cibles à savoir voler et coller. Cependant, hors de leur contexte, ces deux mots « indices » conduisent à une déduction incorrecte. Rachid s'engage dans l'idée qu'un objet a été volé. Notons cependant que cet élève a acquis un certain nombre d'aptitudes pour la déduction de sens d'un mot inconnu. Il sait se référer à la technique des indices internes au mot, en l'occurrence ici, le radical du verbe : voler pour s'envoler, coller pour décoller et manifestement il sait reconnaître ces deux radicaux car il les connaît déjà. Pour autant, il n'a pas encore perçu un autre aspect du langage qui est la polysémie des mots. En effet, à aucun moment il n'envisage que le mot voler puisse vouloir dire autre chose que le sens qu'il lui connaît. Et d'ailleurs, connaît-il le sens du mot ciel ? Cette question est importante puisqu'elle rejoint ce que nous savons concernant la possibilité de l'accès au sens d'un texte à savoir le nombre de mots inconnus qui ne doit pas dépasser un certain seuil.

Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait, en plus des indices internes, dans ses tentatives de déduction du sens du mot s'envoler, Rachid relève aussi quelques indices externes (*après sa naissance, voler le ciel, il a peur*). Ces indices ni leur association ne permettent l'accès au sens puisque l'élève fait fausse route sur le sens correct du mot s'envoler qui est ici un mot-cible central pour la compréhension du contexte global de la

situation. De même, on peut déduire que l'élève n'est pas encore familiarisé avec la notion et la fonction des préfixes. Plus précisément, ces connaissances nécessaires pour le travail inférentiel restent à venir pour cet élève.

A ce stade des connaissances de l'élève, nous remarquons donc la production d'une compréhension du texte qui reste morcelée. Les informations restent éparpillées, ayant du mal à se connecter entre elles. La question du nombre de mots inconnus reste aussi pour cet élève semble-t-il une question importante.

Lorsque nous demandons à l'élève de préciser les démarches qu'il met en œuvre lorsqu'il rencontre un mot inconnu, Rachid nous explique qu'il le souligne mais aussi qu'il demande de l'aide à autrui et enfin qu'il cherche chez lui le sens de ce mot sur Google translate. Cependant, lorsque nous réitérons autrement la question, Rachid précise autrement sa réponse : *je regarde sur le mot et les mots avant et les mots après*. Cette réponse semble confirmer le fait que l'élève a été sensibilisé aux techniques inférentielles enseignées. Cependant, concernant ces techniques, il semble que Rachid a surtout retenu la recherche des indices internes au mot inconnu et qu'il délaisse un peu les autres techniques.

Remarquons aussi que contrairement au premier texte, l'échange avec Rachid à propos de ce deuxième texte a été plutôt bref. Nos questions restent peu nombreuses et l'impression générale de cet échange est celle d'un élève un peu excédé... peut-être fatigué... voulant plutôt semble-t-il se débarrasser de la situation. Une question se pose ici qui nous concerne directement : notre façon de questionner l'élève est-elle adaptée ? constitue-t-elle une source de découragement ? nous pouvons même nous poser la question de ce type d'échange où la relance de l'élève se fait principalement sur le mode du questionnement. Comment l'élève perçoit-il ce type d'échange ? se sentir tout le temps questionné n'est-il pas susceptible d'être vécu comme une atteinte ?

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

Les deux entretiens convergent sur de nombreux points et notamment :

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|--|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | • Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | • Prononcer le mot inconnu | + | |
| | • Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | + |
| | • Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | • Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | + |
| | • Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | • Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | • Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | + | + |
| | • Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | • Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | • Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | + |
| | • Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | • Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | • Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | + |
| Techniques axées sur la consultation | • Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | • Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | • Demander de l'aide à quelqu'un. | + | + |
| | • Consulter un dictionnaire. | + | |
| | • Regarder le sens du mot à la maison. | + | |
| | • Soulever le mot-cible | | + |
| | • Chercher des indices internes et externes | | + |
| | • Chercher le sens sur Google translate. | | + |

Tableau 40: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Rachid.

Pour résumer, on peut dire que Rachid semble sensibilisé aux techniques inférentielles et notamment à celle portant sur la recherche des indices internes d'un mot. Soulignons toutefois que cet élève n'a pas encore connaissance du fait qu'un mot contient ou peut contenir plusieurs indices internes. D'autre part, il n'associe pas cette technique-là à une autre technique qui lui est complémentaire, celle de la recherche des indices externes au mot. Enfin, nous notons de façon plus générale que l'élève a tendance à attribuer au mot qu'il ne connaît pas le premier sens qui lui vient à l'esprit même s'il semble lui-même avoir conscience que ce sens n'est pas adapté à la situation évoquée par le texte. Cette dernière remarque souligne la réaction d'un élève voulant manifester ainsi son désir de se débarrasser de la difficulté, mais aussi de la fatigue, etc.

Les résultats obtenus témoignent du fait que l'élève n'a pas encore acquis suffisamment d'autonomie dans ses démarches déductives. La dépendance à autrui est par conséquent encore très prégnante.

- **Rayana**

1. Premier texte « fête d'Halloween »

Cette élève procède à une lecture silencieuse. Rayana donne l'impression d'être attentive à ce qu'elle lit et elle s'arrête sur quelques mots. Notons aussi que cette élève parle peu. Les deux entretiens sont caractérisés par un nombre important de moments de silence. Plusieurs de nos questions ne reçoivent pas de réponses et nos relances ne permettent pas davantage un échange plus fourni, plus riche.

De ce fait, nous faisons le choix de présenter la transcription de l'entretien dans son intégralité.

| |
|---|
| <p>E : Tu vas lire le texte et après tu vas me dire ce que tu as compris et ce que n'a pas compris. E : De quoi parle le texte ? R : Paul veut aller avec ses soeurs à la fête d'Halloween... silence.. après ils vont chercher les cadeaux. E : Où est-ce qu'ils cherchent les cadeaux ? R : (long silence) E : C'est écrit, chez les v R : Chez les voisins. E : Ça veut dire quoi le mot déguisé ? nous avons constaté que l'élève s'est arrêté a essayé de comprendre mais après elle a continué à lire. R : (Long silence) E : Essaie de comprendre le mot à travers le contexte. (nous avons désigné le contexte). R : (Long silence) E : Ça veut dire quoi visage coloré ?</p> |
|---|

R : (L'élève nous a fait un geste désignant qu'elle ne sait pas, puis Long silence)
E : Tu fais quoi pour comprendre un mot ?
R : (Silence)... je demande à quelqu'un.
E : Tu peux lire le deuxième paragraphe et me dire ce que veut dire le mot peser ?
R : Lecture du paragraphe... (Long silence)
E : Nous avons prononcé le texte.
R : Eux ils cherchent les cadeaux chez les voisins. Après le sac il y a cadeaux.
E : C'est quoi peser alors ?
R : (Long silence)
E : Quand on met les cadeaux dans un sac ils deviennent quoi ?
R : (Long silence)
E : Continue ta lecture et dis-moi ce que veut dire le mot ronronner.
R : L'élève nous désigne un mot pour le prononcer.
E : C'est doucement. nous avons ensuite lu la partie pour l'élève. Est-ce que tu peux me dire ce que veut dire ronronner ?
R : Silence... l'élève regarde le paragraphe. Il dort.
E : Oui il dort et il fait quoi aussi ?
R : (Silence)... ronronne doucement.
E : Et ça veut dire quoi ?
R : (Silence)... sortir voix.

Dès le début de l'entretien, nous avons observé que cette élève paraît très réservée. D'emblée, des questions nous sont venues au contact de cette élève, en rapport avec son origine (cette élève est tchèque), avec son vécu personnel... Rayana a-t-elle eu l'occasion de vivre des événements difficiles voire traumatisants ? Son allure réservée doit-elle être mise en rapport avec des codes culturels comme par exemple la place de la femme et son comportement en société ? Ces questions ont été amenées par d'autres observations que nous avons eu l'occasion de faire lors de notre période dans la classe. En effet, concernant cette élève, nous avons remarqué qu'elle se tenait à l'écart du groupe, parle un peu. Les relations filles-garçons semblaient inscrites pour elle dans un *modus vivendi* plutôt cloisonné.

Nous devons par conséquent souligner notre propre malaise face à cette situation. Nous avons géré ce malaise par la technique des relances qui n'est pas forcément adaptée ou la mieux adaptée. Cependant, cette remarque nous permet de souligner le fait que pour certains élèves si ce n'est pour tous, la question de la différence des sexes est une des composantes de la situation d'enseignement qui ne peut pas être négligée.

En ce qui concerne la compréhension globale du texte, pour Rayana, elle est partiellement atteinte. Concrètement, l'élève parvient très rapidement à synthétiser et à résumer le texte en disant : « *Paul veut aller avec ses sœurs à la fête d'Halloween* » pour « *chercher les cadeaux* ». Cette remarque nous permet d'insister sur une des compétences de cette

élève, celle de la synthétisation d'un texte. Bien que ces deux moments du texte ne soient pas rapprochés puisqu'il s'agit de deux paragraphes, Rayana a su en prélever la compréhension générale en les juxtaposant. Cependant, un bon nombre d'informations plus particulières ne sont pas relevées par l'élève. Par exemple, Rayana ne sait pas dire : à quelle date a lieu la fête, ce que l'on fait au cours de cette fête, la présence d'un chat dans la citrouille, etc. Cette remarque permet d'interroger par conséquent la compréhension plus fine du texte.

Rappelons que les trois mots *déguisé*, *peser* et *ronronner* n'ont pas un rôle central dans la compréhension du texte. L'extrait nous indique qu'à part le mot *ronronner*, les deux autres mots n'ont pas été déduits. Cela nous amène à dire que l'élève sélectionne les informations qui lui semblent importantes (micro-sélection). Cette sélection reste cependant limitée. Il semble que l'élève se contente de relever les informations qu'elle connaît, qu'elle a pu identifier et laisse de côté les informations inconnues de sa part.

Concernant le mot *ronronner*, l'élève a su donner une signification approchante (voix) mais sans justifier la manière de le faire. Rappelons cependant que cette invite à s'expliquer sur ses propres démarches inférentielles reste très délicate d'autant plus avec un public jeune.

Concernant les deux autres mots-cibles, *déguisé* et *peser*, leur sens reste méconnu par l'élève. Nous remarquons qu'aucune tentative de l'élève pour leur déduction n'est mise en œuvre et comme nous l'avons déjà dit, c'est de toute façon ici le silence qui prime. L'élève s'exprime seulement à deux moments : pour déclarer qu'elle ne connaît pas le sens des mots visages colorés et le sens du mot doucement. Elle a une façon particulière de faire savoir sa méconnaissance de ces mots : elle pointe avec son index les mots concernés puis relève la tête et signifie d'un mouvement de la tête que ces mots lui sont inconnus. Elle arrive ainsi à se faire comprendre sans parler réellement. Nous avons interprété cette façon de faire comme une demande que les mots en question lui soient prononcés. Et une fois prononcés, ces mots semblent être identifiés. De même, nous avons lu une partie du texte pour l'élève. Suite à cette lecture, Rayana a pu accéder au sens du mot *ronronner*. Il semble que l'identification des mots à l'oral a constitué pour l'élève une porte d'accès au sens de certains mots non connus par la forme.

De même, nous remarquons qu'à moment donné, l'élève introduit le mot « dormir », mot non littéralement présent dans le texte. En réalité, le mot *coucher* a appelé le mot *dormir*

et cela démontre que l'élève possède par conséquent un certain répertoire lexical synonyme.

A travers la transcription présentée ci-dessus, on peut déduire que l'élève ne se sert pas des stratégies des inférences lexicales pour la déduction du sens des mots qu'elle ne connaît pas. En effet, le sens des deux mots-cibles reste inconnu et aucune tentative déductive n'est mise en œuvre par l'élève. Nous notons que seule le mot *ronronner* a été compris mais cela s'est effectué sous notre guidage.

2. Deuxième entretien : texte « Angel et le Chat »

Comme pour le premier texte, l'élève procède à une lecture silencieuse et plutôt lente. Elle semble très attentive, s'arrête par moments. En fait, ce deuxième entretien a les mêmes caractéristiques que le premier et notamment la présence de nombreux silences y compris malgré nos relances. Par conséquent, comme pour le premier entretien, nous faisons le choix de présenter la transcription de cet entretien-ci dans son entier.

| |
|---|
| <p>E : Tu vas lire le texte et après tu vas me dire ce que tu as compris et ce que tu n'a pas compris. E : Il parle de quoi le texte ? R : Un oiseau. Il veut apprendre à voler. Encourager par ses parents. Il ne réussit pas à décoller. E : Et quand il n'a pas réussi à décoller ? R : Il est tombé par terre. E : Et lorsqu'il est tombé par terre, qu'est-ce qui s'est passé après ? R : (Long silence) E : Quand il est tombé, le chat avance vers lui, c'est son ennemi. Pourquoi ? R : Pour le manger. E : Ok, ça veut dire quoi s'envoler ? R : (Long silence) E : Là, tu m'as bien expliqué le texte. Donc, c'est un oiseau qui va voler. R : Oui (avec une voix très basse) E : S'envoler ça veut dire quoi ? R : (Long silence) E : Est-ce que tu peux me dire ce que veut dire le mot décoller ? R : (Long silence) E : Le mot décoller ? Tu ne sais pas ? R : Non E : D'accord ! Est-ce que tu peux me redire ce que tu as compris de ce texte (pour relancer l'élève). R : Il y a un oiseau et un chat. L'oiseau veut réussir à voler. E : Comment tu as compris réussir à voler ? ou les informations qui nous montrent que l'oiseau va voler ? R : (Long silence) E : L'oiseau ne réussit pas à décoller. Tu as dit ça. Ça veut dire quoi décoller ? R : Voler. E : Si tu dis ici décoller c'est voler, comment tu as su ça ?</p> |
|---|

R : (Long silence)
E : Relis le texte et essaye de faire attention à ces deux mots.
R : D'accord !
E : Quand tu arrives à ce mot « s'envoler » tu me le dis. Et essaye de le comprendre.
E : Nous avons lu le texte à l'élève.
R : (Long silence)
E : S'envoler ?
R : Eh, voler.
E : Comment tu as compris ça ?
R : (Long silence)
E : Qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ce verbe ?
R : J'ai lu.
E : Et après ?
R : (Long silence) (l'élève est incapable de dire ce qu'elle a fait pour comprendre le sens du mot s'envoler)
E : Lis le deuxième paragraphe et dis moi ce que veut dire le mot décoller.
R : C'est voler.
E : Qu'est-ce qu'on fait dans le cours quand on ne comprend pas un mot dans le texte ?
R : (Long silence)
E : Tu ne te rappelles pas ?
R : (Long silence)

Concernant le déchiffrage des mots du texte, remarquons qu'à aucun moment, l'élève ne nous demande notre intervention pour la prononciation des mots. Malgré cela, à certains moments, nous prenons l'initiative de lire certaines parties du texte. Comme noté dans le premier entretien, l'élève s'exprime très peu, ce qui nous laisse dans l'état de pouvoir faire peu d'hypothèses concernant les domaines que nous voulons étudier.

Dans un premier temps, nous avons supposé que Rayana est une élève en difficulté pour exprimer son point de vue sur le texte. Cependant, en suivant, nous avons constaté qu'une certaine compréhension un peu générale du texte était atteinte. Une partie du schéma du récit est par conséquent identifiée : elle a su reconnaître le personnage principal (un oiseau) ; l'événement déclencheur (il veut s'envoler) ; l'événement facilitateur (il est encouragé par ses parents) et enfin la complication (il ne réussit pas à décoller). A mesure que l'on avance dans l'entretien, nous constatons que l'élève fournit deux autres éléments de complication à savoir *tomber par terre* et *le chat avance vers lui pour le manger*. Remarquons ici que l'élève évoque le mot *manger*, lequel n'est pas présent dans le texte. Rayana a donc saisi la situation ce qui laisse percevoir une compréhension fine puisque la situation est comprise malgré l'absence d'un mot qui serait central, notamment le mot manger qu'elle sait apporter elle-même. On peut déduire que sont activées ici des connaissances relatives au monde animal. L'élève interprète que le chat est l'ennemi de l'oiseau et que le rapport entre eux est celui de menaçant-menacé. En d'autres termes, on

peut en déduire que des inférences de type pragmatique sont mises en œuvre. Ces inférences ont permis l'activation des connaissances du monde en lien avec une partie de la situation évoquée par le texte.

On peut déduire également que l'élève a su identifier le conflit vécu par le personnage principal. Il ne s'agit pas ici d'un conflit avec lui-même mais plutôt un conflit avec un autre personnage : c'est le chat, son pire ennemi (pour le manger). Précisons cependant que l'identification de ce personnage s'est faite suite à notre questionnement.

Les deux mots-cibles (s'envoler et décoller) sont décisifs pour l'accès au sens de ce texte. La réponse initiale de l'élève pourrait indiquer que le sens de ces deux mots est atteint. Cependant, à la demande de ce que ces mots veulent dire, l'élève reste muette. Comme montré dans l'extrait, l'élève ne s'exprime pas trop. En fait, dans un premier temps, pour dire qu'elle ne connaît pas le sens d'un mot, Rayana a deux façons de faire : en réponse à notre question, soit elle répond par non, soit elle ne répond pas et oppose un silence total qui nous laisse comprendre une réponse négative. Cependant, au fur et à mesure de nos questionnements, nous remarquons qu'en réalité, l'élève est en difficulté pour donner des indices qui seraient susceptibles de lui permettre la déduction du sens de ces deux mots. Par contre, lorsque nous lui demandons ce que veut dire s'envoler et décoller, elle répond par voler.

Par conséquent, il est très difficile pour nous de dire quelles sont les techniques mises en œuvre par cette élève pour parvenir à la déduction du sens de ces deux mots. Nous constatons que finalement elle y parvient mais avons-nous affaire ici à la technique du traitement morphologique ou bien à celle du contexte ou bien à la combinaison des deux ? Dans tous les cas, il reste très difficile d'obtenir de la part de cette élève quelques verbalisations de ses pensées en rapport à l'acte de lire. Nous mettons l'accent sur la spécificité qui caractérise un peu cette élève car elle est l'élève qui dans notre expérimentation, s'est montrée la plus réservée.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|--|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | • Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | • Prononcer le mot inconnu | | |
| | • Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | • Chercher des indices internes du mot-cible | | |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | • Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | |
| | • Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | |
| | • Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | • Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | + | + |
| | • Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | • Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | + |
| | • Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | + |
| | • Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | • Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | |
| | • Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | + |
| Techniques axées sur la consultation | • Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | • Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | • Chercher des indices dans le texte. | | + |

Tableau 41: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Rayana.

Les données relatives à ces deux entretiens indiquent que l'élève aborde l'expérimentation en montrant un certain nombre d'acquis stratégiques. A l'issue de

l'expérimentation, on constate que l'élève a amélioré ces acquis et a démontré par-là une meilleure compréhension en général. Pour autant, vu le contexte (élève particulièrement silencieuse), il nous est difficile dans le cas de cette élève de déterminer si les stratégies inférentielles enseignées durant l'expérimentation ont été réinvesties ou non. Par contre, malgré l'absence de ces indices, nous relevons que l'élève est parvenue à attribuer un sens aux mots-cibles.

- **Sukaina**

1. Premier texte : « La fête d'Halloween »

Cette élève effectue une lecture silencieuse et plutôt lente. Elle s'arrête sur certains mots puis reprend la lecture sur ce mode lent.

| |
|---|
| <p>S : Je lis à voix haute ? E : Comme tu préfères. S : Je préfère une lecture silencieuse. S : J'ai lu le texte mais je n'ai pas bien compris. Il y a des mots que je n'ai pas compris. E : Des mots que tu n'as pas compris, tu peux me donner un exemple ? S : Déguisé, peser, ronronner. E : Quand tu as rencontré ces mots que tu ne connais pas, qu'est-ce que tu as fait ? S : J'ai réfléchi à ces mots dans l'espoir de deviner leur sens. Mais je n'ai pas réussi à trouver quelque chose.</p> |
|---|

Précisons que l'entretien avec cette élève a lieu en arabe qui est sa langue maternelle. L'extrait d'entretien ci-dessous est donc une traduction en français faite par nous-même. Sukaina nous indique qu'elle préfère une lecture silencieuse plutôt qu'à haute-voix. Elle sait nous dire d'emblée les mots qu'elle n'a pas compris (déguisé, peser, ronronner) et manifestement cette difficulté a fait barrage à la compréhension du texte (*j'ai lu le texte mais je n'ai pas bien compris. Il y a des mots que je n'ai pas compris*).

A la demande des procédures qu'elle met en place pour la compréhension des mots inconnus, l'élève ne se montre pas dénuée d'acquis stratégiques (*j'ai réfléchi à ces mots dans l'espoir de deviner leur sens. Mais je n'ai pas réussi à arriver à quelque chose*). Cette réponse montre que l'élève est consciente de sa difficulté et qu'elle essaie de mettre en place une stratégie lui permettant de résoudre ce problème. Cependant, il semble également que cette élève est en difficulté pour mettre en œuvre correctement cette stratégie. Ses connaissances ne

sont pas encore suffisantes quant à la manière et au moment de son utilisation (Giasson, 2014). L'extrait suivant montre le cas du mot « *déguisé* ».

| |
|---|
| <p>E : Le mot déguisé ? S : Je n'ai pas compris. E : Qu'est-ce que tu as fait pour le comprendre ? S : J'ai continué la lecture de la phrase afin de savoir si je pouvais comprendre. E : Quand tu as fini la lecture de la phrase, tu ne l'as pas compris ? S : Non , j'ai juste compris les mots qui viennent après. Et après je réfléchi au mot déguisé mais je n'ai pas réussi à le comprendre. E : D'habitude, quand tu rencontres un mot comme ça tu fais quoi ? S : Normalement, j'écris la phrase sur un papier et quand j'ai un dictionnaire, je le traduis et je comprends ce que ça veut dire.</p> |
|---|

L'élève indique clairement qu'elle garde en tête le mot inconnu et qu'elle continue la lecture du texte dans l'espoir d'attribuer un sens à ce mot-cible. Cette stratégie nous montre une élève qui ne se décourage pas semble-t-il devant la difficulté et qui est capable de chercher des indices dans le texte (*le mot déguisé, je n'ai pas compris, j'ai continué la lecture de la phrase peut-être que je peux le comprendre*). Cependant, comme le dit l'élève elle-même, cette stratégie ne produit pas l'effet souhaité. En effet, bien qu'elle ait continué la lecture de la phrase dans l'espoir que cette lecture éclaire la compréhension du mot déguisé, cette compréhension n'a pas lieu. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle l'élève n'est peut-être pas encore en capacité de relier les informations entre elles et d'accéder ainsi au sens de mots inconnus. De ce fait, il semble que l'élève réalise peu voire pas d'inférences. De même, son besoin d'aide en la matière se fait ressentir.

Dans les démarches qu'elle fait lorsqu'elle rencontre un mot inconnu, l'élève précise qu'elle se sert du dictionnaire pour interpréter et comprendre le sens de la phrase qui contient ce mot (*j'écris la phrase sur un papier et quand j'ai un dictionnaire, je le traduis et je comprends ce que ça veut dire*). Cette précision est remarquable. Sukaina est manifestement une élève volontaire, plutôt studieuse et présentant des stratégies (*aide du dictionnaire, travail à la maison*). D'autre part, nous remarquons qu'elle note « toute la phrase » sur un papier. A partir de-là, peut-on considérer que Sukaina est consciente du rôle du contexte sur le sens des mots ?

| |
|--|
| <p>E : D'accord, leur sac commence à peser, ça veut dire quoi ? S : C'est-à-dire que les voisins leur donnent des cadeaux et après leur sac,, j'ai pas compris après. E : Leur sac commence à peser. S : Ils commencent mais peser je ne sais pas.</p> |
|--|

Le mot-cible peser connaît également le même sort que celui de déguisé. L'élève déclare qu'elle ne le connaît pas. Sukaina sait reconnaître une partie de la situation (*les voisins leur donnent des cadeaux*) mais l'accès au sens du mot peser n'étant pas réalisé, elle n'accède pas au sens global de la phrase. Il semble également qu'aucune tentative pour parvenir à la déduction du sens de ce mot ne soit mise en œuvre (*peser, je ne sais pas*). D'autre part, nous remarquons que Sukaina n'utilise à aucun moment les moyens mis à sa disposition en cas de besoin comme un dictionnaire, internet... Ceci vient en contradiction avec ce qu'elle a déclaré précédemment (d'ordinaire elle sait avoir recours à un dictionnaire). Plusieurs questions se posent : l'élève sait-elle réellement utiliser un dictionnaire ? Quand elle dit utiliser un dictionnaire, est-ce que c'est réellement un dictionnaire qu'elle utilise ? Ce qu'elle appelle dictionnaire, est-ce vraiment un dictionnaire ? Ici, dans la situation de cette expérimentation, nous remarquons en tout cas que le recours au dictionnaire n'a pas lieu. A partir de ce constat, il n'est pas certain que Sukaina face le lien entre contexte et compréhension d'un mot.

| |
|---|
| <p>E : D'accord ! tu peux me dire ce que veut dire le mot ronronner ? S : Il y a un chat qui s'est caché dans la citrouille et je ne sais pas ce qu'on appelle la voix des chats. E : Donc, ronronner c'est quoi ? S : C'est la voix du chat. E : Qu'est-ce que tu as fait ici pour comprendre le mot ronronner ? S : Je l'ai vu mais je n'ai pas essayé de le comprendre. C'est la première fois que je le rencontre.</p> |
|---|

Comme illustré dans l'extrait ci-dessus, le contexte permet cette fois-ci à l'élève de déduire le sens du mot ronronner, mot déclaré inconnu au départ de l'entretien. Il semble que les indices « est couché » et « voix » permettent cette déduction. Nous remarquons aussi que pour cette élève, comme d'ailleurs pour d'autres, le fait d'accéder à une certaine compréhension de la phrase/ du texte, marque un palier. L'élève est en capacité de repérer des éléments pertinents lui permettant l'accès à une certaine compréhension du texte. Cependant, l'attention au mot-cible lui-même semble rester secondaire par rapport à l'accès à cette compréhension générale du texte. C'est pourquoi nous avons parlé précédemment de « palier » : l'accès aux sens d'un texte (compréhension globale/compréhension plus fine) ne recouvre-t-il pas cette notion de paliers ?

Concernant la compréhension globale du texte, elle est partiellement atteinte. Les deux extraits ci-dessous illustrent les échanges avec l'élève.

E : Ok, quelle est l'idée du premier paragraphe ?
S : Il y a un enfant, il a trois soeurs, il a 10 ans. Le jour du 31 octobre exactement, il veut aller avec ses soeurs à la fête et eux.. j'ai pas compris après.
E : Il dit après, tout le monde est déguisé et le visage coloré, c'est beau !
S : Ça j'ai compris, que les gens ont le visage coloré et que c'est joli.

E : Ok, ici (dans le deuxième paragraphe) qu'est-ce que tu as compris ?
S : Ici, je n'ai pas tout compris parce qu'il y a beaucoup de mots que je découvre pour la première fois.
E : Ok comme quoi à part peser et ronronner ?
S : Comme celui-ci (l'élève nous l'a désigné).
E : Voisin
S : D'accord ! D'après ce que j'ai compris de ce mot, lui et ses soeurs sont allés chez les voisins. Chez chaque voisin, ils ont un cadeau. C'est ce que j'ai compris, ils vont chez les voisins pour les cadeaux.

Nous remarquons que l'échange avec l'enquêteur sert d'appui à la déduction du sens. En effet, alors que Sukaina vient de déclarer qu'elle ne comprend pas ce que le reste de la phrase signifie (*...il veut aller avec ses soeurs à la fête et eux.. je n'ai pas compris après*), elle accède à la compréhension de l'ensemble de la phrase du moment que nous lui lisons la partie concernée. Concernant le mot voisin qui pour le deuxième paragraphe revêt une place importante pour sa compréhension, nous remarquons de même que le fait de lui prononcer le mot lui permet l'accès au sens. Cela se manifeste par l'élaboration d'une succession de séquences comme si un fil d'idées se déroulait permettant l'ouverture du sens (*d'accord ! d'après ce que j'ai compris de ce mot, lui et ses soeurs sont allés chez les voisins. Chez chaque voisin, ils ont un cadeau. C'est ce que j'ai compris, ils vont chez les voisins pour les cadeaux*).

2. Deuxième texte : « Angel et le Chat »

Comme le premier texte, la lecture effectuée par cette élève est silencieuse. Elle est cependant d'une courte durée. Sukaina s'arrête sur certains mots, revient en arrière pour relire des mots précédents puis elle reprend sa lecture.

E : Qu'est-ce que tu as compris du texte ?
S : Je n'ai pas trop compris.
E : (Nous avons lu le texte). Qu'est-ce que tu as compris de ce premier paragraphe que je viens de lire ?
S : Il y a un oiseau qui est né. Il s'appelle Angel. et un jour après sa naissance, il devait voler. C'est-à-dire voler quelque chose quelque part. et ils l'encouragent à voler.

Une des principales difficultés est celle de la compréhension du texte liée au nombre de mots inconnus. Notre lecture du texte a permis à l'élève d'accéder à la reconnaissance de la forme écrite des mots et d'établir ainsi la cohérence locale du premier paragraphe. En d'autres termes, cette identification de mots à l'oral se présente comme une voie d'accès pour la fixation de leur forme écrite ainsi que pour l'accès à leur sens.

Remarquons que le sens du mot-cible s'envoler peut être difficile d'accès. La racine de ce mot, voler, pouvant constituer un indice trompeur. Il peut être très utile de s'aider du contexte pour accéder au sens correct de ce mot, ce que fait Sukaina. En effet, elle identifie que ce mot signifie « *voler dans le ciel* ». L'extrait suivant illustre l'échange avec l'élève concernant le sens du mot et le contexte.

| |
|---|
| <p>E : Donc s'envoler ça veut dire voler quelque chose ? S : Oui parce que le mot même contient un autre, le mot voler. E : Essaye de le relire. S : Je pense que c'est ce mot qui signifie voler dans le ciel. E : Comment tu as décidé que c'est voler ? S : Parce qu'après quelques jours de sa naissance, il faut qu'il apprenne à s'envoler et ses parents l'ont encouragé à le faire. Mais lui, il avait peur. E : Redis-moi comment tu l'as compris. S : Parce qu'il y a le mot ciel, Hein ! le mot voler aussi dans le même mot, mm et très peur. Et quelques jours après la naissance.</p> |
|---|

L'accès au sens du mot ainsi qu'au sens global du premier paragraphe de ce texte se fait donc en deux temps : dans un premier temps, l'élève parvient à isoler et à reconnaître la racine du mot mais en lui attribuant un de ses sens possibles, ici, « voler quelque chose ». Dans un deuxième temps, l'échange avec l'élève au sujet de ce mot permet un temps supplémentaire de réflexion qui finalement donne lieu à un accès correct au sens. Il semble bien que l'élève ait su associer le mot ciel au mot s'envoler et par là à reconnaître une situation que ses propres connaissances du monde contiennent. Sukaina comprend « qu'il ne vole pas le ciel ». Ses connaissances pragmatiques lui permettent de savoir que quelques jours après sa naissance, « il faut qu'il apprenne à voler ». Pour Giasson (2014), cette élève fait partie du profil des lecteurs stratégiques du fait qu'elle parvient à choisir le moyen qui lui permet de parvenir à résoudre un problème d'incompréhension.

Dans le cas du deuxième mot-cible « décoller », nous notons que son sens est déduit du premier coup. En effet, comme le montre l'extrait suivant, Sukaina parvient à lier les informations entre elles d'où résulte l'accès à la fois au sens général du texte mais aussi au sens du mot en question.

E : Qu'est-ce que tu as compris du deuxième paragraphe ? (nous avons enchaîné sur le deuxième paragraphe)

S : Le moment pour voler quelque chose de quelque part est arrivée. Mais il ne pouvait pas s'envoler.

E : Comment tu as compris que c'est s'envoler ?

S : C'est décoller. Parce qu'après il y a la phrase tomber par terre. Parce que l'oiseau vole et s'il n'arrive pas il va tomber par terre.

E : Donc tu peux me redire comment tu as su que décoller voulait dire s'envoler ?

S : Parce qu'il y a cette phrase où il y a les mots tomber par terre, malheureusement, il n'a pas réussi. Et aussi au début, ils ont dit qu'il est né pour voler. Normalement quand l'oiseau né, sa famille lui apprend à voler mais d'abord il tombe.

Concrètement, à mesure que l'élève avance dans son analyse, elle modifie sa compréhension en fonction de nouvelles informations qui viennent s'ajouter aux anciennes (*c'est décoller. Parce qu'après il y a la phrase tomber par terre. Parce que l'oiseau vole et s'il n'arrive pas, il va tomber par terre*). Plus loin, l'élève précise davantage les indices qui lui ont permis d'accéder au sens du mot décoller (*parce qu'il y a cette phrase où il y a les mots tomber par terre, malheureusement, n'a pas réussi. Et aussi, au début, ils ont dit qu'il est né pour voler. Normalement quand l'oiseau naît, sa famille lui apprend à voler et d'abord il va tomber*). Ici, nous remarquons que pour la recherche des indices, l'élève revient au premier paragraphe en reliant entre elles toutes les informations du texte et n'en reste donc pas à une seule partie d'indices.

On voit bien ici que l'élève parvient à se représenter cognitivement la situation évoquée par le texte. Cette représentation mentale inclut les propres connaissances de l'élève et notamment celles concernant le monde animal (*sa famille lui apprend à voler, et d'abord il va tomber*).

E : Quand tu veux lire un texte et que tu ne comprends pas un mot, qu'est-ce que tu fais ?

S : Je lis la phrase puis la suivante. Je lis la même phrase plusieurs fois et si je ne comprends pas je lis le reste, les phrases à côté. Si je n'ai pas trouvé des informations, je cherche dans le texte des mots qui vont m'aider à comprendre le mot que je ne connais pas puis on voit si dans le mot il y a un autre mot.

L'extrait ci-dessus montre clairement que l'élève est tout à fait consciente des techniques qu'elle doit mettre en place lorsqu'elle a affaire à un mot inconnu. Ces procédures citées par l'élève ont toutes été enseignées lors de l'intervention expérimentale.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | <ul style="list-style-type: none"> Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Prononcer le mot inconnu | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | + |
| Techniques axées sur la consultation | <ul style="list-style-type: none"> Demander de l'aide à autrui | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> Réfléchir aux mots et essayer de trouver leurs sens. | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Garder en tête le mot inconnu et continuer la lecture pour trouver son sens. | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Ecrire la phrase sur un papier et utiliser un dictionnaire pour la comprendre. | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Lecture silencieuse | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Chercher des indices internes et externes du mot-cible | | + |

Tableau 42: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Sukaina.

En guise de conclusion, on peut dire que l'élève est consciente du rôle du contexte dans la déduction du sens des mots inconnus et qu'elle se sert des indices contextuels. Cependant, cette manipulation des indices reste une tâche encore difficile et le guidage de l'enquêteur s'avère très utile.

Dans le deuxième entretien, nous remarquons que Sukaina est plus à l'aise lorsqu'elle traite et associe les informations du texte. Nous constatons également qu'elle parvient à mettre en relief les informations du texte afin de déduire le sens des mots inconnus. Cette mise en relief repose sur des indices internes et externes des mots-cibles. La conscience des moments où il faut s'appuyer sur ces indices est également acquise par l'élève. En d'autres termes, si le sens déduit à partir des indices internes ne s'adapte pas au contexte, l'élève fait appel aux indices externes pour pallier ce problème du sens. Il y a une certaine autonomie dans l'utilisation des stratégies inférentielles.

- **Sédra**

1. Premier texte : « La fête d'Halloween »

L'élève procède à une lecture du texte à voix-haute. Cette lecture que l'on peut caractériser comme étant lente et labiale a duré environ quatre minutes. L'élève fait l'effort de prononcer correctement les mots et on sent de la part de cette élève le souci de comprendre tout ce qu'elle lit. Elle revient sur certains mots, sur certaines phrases. Elle réfléchit.

| |
|---|
| <p>S : J'ai presque tout compris mais il y a quelques mots que je n'ai pas compris. Ce sont les mots qui sont soulignés que je n'ai pas compris : dé, déguisé. E : Ah, déguisé. S : Oui déguisé. E : Ok, ça veut dire quoi déguisé ? S : Je ne sais pas. E : Qu'est-ce que tu fais pour comprendre un mot inconnu ? S : Je cherche un autre mot ? C'est comme ça ? E : D'accord. Tu as cherché à le comprendre S : Non j'ai continué ma lecture. Mais je suis revenue une autre fois pour le savoir. E : Est-ce que tu as compris les mots peser et ronronner ? S : Non, je n'ai pas compris. E : Est-ce que tu as compris les autres mots ? S : Oui, j'ai presque tout compris.</p> |
|---|

Dès le début de l'entretien, l'élève met en exergue sa difficulté à comprendre quelques mots du texte et notamment ceux relevant des trois mots-cibles (déguisé, peser et ronronner). Malgré la difficulté de compréhension du sens de ces mots, l'élève déclare avoir compris quand-même presque tout le texte (*j'ai presque tout compris*).

Parmi les difficultés que nous pouvons relever, il y a celle relative à la prononciation de certains mots. Citons ici le mot *déguisé* prononcé par l'élève comme *dégonisé*. Le fait que nous rectifions la prononciation de ce mot ne permet pas cependant à Sédra d'accéder à son sens. Vraisemblablement, ce mot ne fait pas partie de son répertoire lexical et en l'occurrence le mot reste donc méconnu (*je ne sais pas*). Par ailleurs, bien que le sens des mots-cibles ne soit pas dévoilé, l'élève reste consciente des procédures qu'elle doit mettre en place pour comprendre le sens d'un mot inconnu (*on cherche un autre mot ? c'est ça ?/ j'ai continué ma lecture et je suis revenue une autre fois pour les comprendre*). Les propos de Sédra nous permettent de formuler la question suivante : L'élève utilise-t-elle les techniques dont elle vient de parler dans sa propre langue d'origine ? Dans tous les cas, que ces techniques soient apprises à partir de sa langue maternelle et/ou au cours de l'apprentissage de la L2, nous remarquons que l'élève n'est pas dénuée de connaissances stratégiques lorsqu'elle lit en L2. Cependant, Sédra manifeste le besoin que l'emploi de ces techniques ainsi que leur utilité lui soient confirmés.

En ce qui concerne la compréhension du texte, elle reste quasi littérale. L'élève a tendance, comme le montre l'extrait suivant, à reprendre littéralement les informations du texte pour répondre à nos deux interrogations.

| |
|--|
| <p>E : De quoi parle le texte ? S : Il parle de la fête d'Halloween. E : Quel est le contenu du texte ? S : Quelqu'un qui s'appelle Paul. Il a trois soeurs et la plus petite a 9 ans, non 10 ans. Il est allé avec sa soeur au village (en nous résumant ce qu'elle a compris, Sédra lit en français puis elle nous parle ce qu'elle a compris). Ils ont tous coloré leurs visages. Paul est allé chez les voisins et ils lui ont donné un cadeau. Ce cadeau est un sac et... mais là je n'ai pas compris. (l'élève lit attentivement le passage : ah, hein). Ah, je pense, il a ouvert le sac et dans ce sac il y a une citrouille (nous avons corrigé la prononciation du mot pour l'élève : elle le prononce citrille). Cette citrouille est très grande et la dame a dit à Paul, regarde la citrouille. Paul regarde à l'intérieur..hein, peut-être que j'ai compris..ah peut-être que dans la citrouille, il y a un petit chat. C'est le plus beau cadeau.</p> |
|--|

On voit bien que l'élève reprend le texte pas à pas au lieu d'en faire un résumé, ce que nous attendions mais qui reste manifestement une compétence encore non acquise. Le résumé reflète des capacités de jugement sur les informations. Comme le précise Giasson

(1990), de telles capacités permettent à l'élève de pouvoir éliminer les informations secondaires et celles redondantes.

Nous notons certaines hésitations de la part de cette élève : la prononciation des mots citrouille et intérieur n'est pas facile (citrille pour citrouille, intiriaire pour intérieur) ; et Sédra est hésitante aussi quant à la compréhension de certaines phrases (ce cadeau est un sac et...mais là, je n'ai pas compris/ah hein, je pense.../ hein, peut-être que j'ai compris...). Nous observons ces hésitations de même qu'un appel indirect à l'aide.

En effet, nous constatons que lorsque l'élève ne sait pas trop prononcer un mot, elle essaye tout de même d'y arriver tout en nous regardant. De même, elle lit plusieurs fois la partie du texte qu'elle sent n'avoir pas bien comprise. Cette technique traduit l'effort qu'elle produit pour parvenir à la compréhension. Cependant, celle-ci reste non confirmée.

| |
|--|
| <p>E : Toi, tu n'as pas compris le sens des mots déguisé, peser et ronronner. S : Je suis revenue sur ces mots pour les comprendre et je n'ai pas compris. E : Dans ce cas, si tu ne connais pas un mot, tu fais quoi exactement ? S : Je regarde dans le dictionnaire (l'élève prend le dictionnaire et cherche le sens du mot). E : Donc tu reviens sur les mots lorsque tu comprends le texte ? S : Oui, je reviens sur les mots pour essayer de les comprendre mais pas souvent.</p> |
|--|

L'extrait ci-dessus montre que l'élève n'a déduit aucun des mots-cibles (déguisé, peser, ronronner). La stratégie des inférences lexicales ne semble pas être maîtrisée par l'élève. Les techniques employées sont celle de la relecture ainsi que parfois celle de l'emploi du dictionnaire. Il semble qu'en s'aidant du contexte, l'élève soit parvenue à saisir et à formuler ainsi quelques idées générales du texte. Cependant, le sens des mots-cibles reste inconnu. Les hésitations évoquées ci-dessus soulignent une sorte de manque de savoir-faire pour l'accès à la compréhension du texte comme à celle des mots-inconnus.

2. Deuxième texte : « Angel et le Chat »

Comme pour le premier texte, l'élève fait une lecture à voix-haute plutôt lente. Elle dure environ quatre minutes. Nous notons aussi que l'élève s'efforce de prononcer correctement les mots comme une lecture qui serait faite minutieusement. Sédra revient sur certains mots, sur certaines phrases et réfléchit.

| |
|---|
| E : De quoi parle le texte ? |
| S : Il parle d'un oiseau qui va voler. |
| S : Il a senti le repos ou le courage. |
| E : Et quand il a senti le courage, il a fait quoi ? |
| S : Il a volé. |
| E : Pourquoi il a eu le courage ? |
| S : Parce qu'il s'est souvenu de ses parents et ses frères. |
| E : Et avant, qu'est-ce qui s'est passé alors ? |
| S : Quand il a essayé de voler dans le ciel, il est tombé par terre. |
| Monsieur, ce mot, je ne l'ai pas compris (l'élève nous désigne le mot). |
| E : Son ennemi. |
| S : Ah d'accord ! |
| E : C'est qui son ennemie ? |
| S : Il vient vers lui, c'est le chat. |
| E : Pourquoi il vient vers lui ? |
| S : Pour le prendre, le manger. |
| E : Est-ce qu'il l'a mangé ? |
| S : Non, il a volé. |

Une des difficultés qui se reproduit ici est celle de la prononciation correcte de certains mots (*malheureusement/ ennemie*). *Malheureusement* est lu *malérisemant*. Sédra est consciente de sa difficulté. Elle s'y reprend à deux fois pour parvenir à une prononciation correcte mais aussi grâce à l'appui de l'enquêteur. Dans le cas du mot *ennemi*, contrairement au mot *malheureusement*, Sédra ne produit ici aucune tentative de prononciation correcte. L'élève annonce directement qu'elle ne sait pas lire ce mot et le désigne de son index (Monsieur, je n'ai pas compris ça). Le sens de ce mot semble être finalement identifié par l'élève et cela grâce à l'appui de l'enquêteur. Dans les deux cas, nous remarquons que la reconnaissance orale du mot permet l'accès à sa forme écrite et aussi à son sens. L'identification du sens de ces mots participe au renforcement du schéma cognitif de la situation évoquée par le texte.

Contrairement au premier entretien, nous constatons que la compréhension du texte est relativement atteinte et que l'élève ne fait pas un rappel littéral des informations. Sédra parvient en effet à faire un très court résumé de l'essentiel du texte (*il parle d'un oiseau qui va voler dans le ciel parce qu'il se sent la force ou le courage*).

Le déroulé de l'entretien montre que l'élève parvient à associer les informations entre elles. Plus précisément, les réponses de l'élève indiquent que les informations pertinentes du texte sont maintenues dans sa mémoire de travail et qu'elle les utilise. Ces informations concernent l'ensemble du texte ce qui indique à la fois une cohérence locale et globale de celui-ci. Nous remarquons aussi que les propres connaissances de l'élève sont mises en oeuvre : une partie de l'histoire active en effet chez l'élève un schéma relatif au monde animal (oiseau, chat, ennemi, manger).

En ce qui concerne les mots-cibles *s'envoler* et *décoller*, seul le mot *s'envoler* est déduit comme nous le voyons dans l'extrait suivant.

| |
|--|
| <p>E : Ça veut dire quoi s'envoler ? S : Voler dans le ciel. E : Comment tu as compris que c'est voler dans le ciel ? S : Parce que j'ai lu voler qui signifie voler dans le ciel. C'est-à-dire s'envoler j'ai compris que c'est voler. J'ai cherché dans le mot même. E : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont aidé à le comprendre. S : Non.</p> |
|--|

On ne relève pas de difficulté particulière concernant la déduction du sens de ce mot-cible qui s'est faite d'une part grâce à l'indice interne contenu dans le mot-cible à savoir *voler* mais aussi en l'associant au mot connexe ciel (*voler dans le ciel*). Il semble que la combinaison de ces deux démarches a permis à l'élève de confirmer le sens voulu par le texte.

Dans le cas du mot-cible *décoller* et comme le montre l'extrait ci-dessous, l'élève procède à la même démarche qui consiste à repérer l'indice interne (*coller*). Cependant, celui-ci n'assure pas l'accès au sens du mot inconnu *décoller*.

| |
|--|
| <p>E : Ok, ça veut dire quoi le mot décoller ? S : Décoller c'est-à-dire rester à sa place, se geler ? C'est-à-dire il n'a pas su bouger. Ou il ne sait pas s'envoler. E : Tu dis qu'il ne sait pas s'envoler, pourquoi ? S : Parce qu'il est tombé par terre. Parce qu'il ne sait pas s'envoler . E : Essaie de lire dès le début du paragraphe. S : Il n'est pas prêt ? Je ne sais pas mais c'est comme ça que je l'ai compris. E : Ok, pour comprendre ce qu'il veut dire, tu as fait quoi ? S : J'ai lu la phrase qui précède. E : Ok et la phrase qui précède veut dire quoi ? S : C'est-à-dire que c'est le moment de s'envoler. Mais lui, il n'est pas prêt à s'envoler. E : D'accord, essaie de lire la phrase qui se trouve après la phrase cible. S : Il ne réussit pas à s'envoler. Décoller ça veut dire ne réussit pas à s'envoler. E : Il ne réussit pas à s'envoler tu viens de dire. Donc décoller c'est quoi ? S : Réussir.</p> |
|--|

Le contexte externe du mot a aidé visiblement l'élève à avancer cette interprétation (*parce qu'il est tombé par terre*). Selon l'extrait, nous pouvons remarquer que l'élève suit une association logique des faits : il ne sait pas s'envoler et donc il est tombé par terre. L'association partielle des informations du texte ne mène qu'à un accès partiel du sens du

mot-cible (*J'ai lu la phrase qui précède*). Concrètement, les indices présents dans la phrase qui précède la phrase-cible ne permettent pas, à eux seuls, d'accéder au sens du mot *décoller*. Pour un accès au sens de ce mot, une certaine auto-critique semble ici nécessaire. En effet, s'agissant de la découverte du mot-cible *décoller* qui est construit à partir de la racine *coller* et du préfixe *dé*, il aurait été nécessaire d'attirer l'attention de l'élève sur la présence de ce préfixe qui permet de préciser le sens réel du mot. Grâce à ce préfixe, l'élève aurait pu éventuellement saisir l'antonyme de *coller* et par-là saisir la situation.

| |
|---|
| E : Ok, quand tu lis et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ? |
| S : Je lis la phrase qui précède puis la phrase après et aussi je cherche dans le mot même s'il y a un mot qui va m'aider à comprendre le mot que je ne connais pas. |
| E : C'est-à-dire dans la phrase qui contient le mot que tu ne connais pas tu cherches dans le mot juste ? |
| S : Je cherche dans la phrase un mot qui va m'aider puis dans le mot lui-même et après si je ne trouve pas je cherche dans les phrases à côté. |

L'extrait ci-dessus montre que l'élève se rappelle des techniques enseignées lors de l'expérimentation. Cependant, comme nous venons de le dire, ces techniques ne semblent pas, jusqu'à présent, être tout à fait maîtrisées par l'élève.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | • Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | + | + |
| | • Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | • Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | • Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | • Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | + |
| | • Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | • Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> ● Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | | + |
| Techniques axées sur la consultation | <ul style="list-style-type: none"> ● Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Consulter un dictionnaire | + | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser le dictionnaire | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Chercher des indices internes et externes du mot-cible | | + |

Tableau 43: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Sédra.

En conclusion, les données analysées concernant le premier entretien semblent confirmer que Sédra a conscience du rôle du contexte pour la compréhension et l'accès au sens des mots inconnus. Cependant, elle ne parvient pas encore à se servir des indices fournis par ce contexte pour accéder au sens des mots inconnus.

Dans le deuxième entretien, nous remarquons que l'élève est plus à l'aise lorsqu'elle traite et associe les informations du texte. Nous notons que l'élève parvient à mettre en relief les informations du texte afin de déduire le sens des mots inconnus. Cette mise en relief repose notamment sur des indices internes des mots-cibles. Si le sens déduit à partir des indices internes ne s'adapte pas au contexte, l'élève recourt aux indices externes pour pallier ce problème du sens et cela après notre intervention. Il y a donc une certaine autonomie de la part de cette élève dans l'utilisation des stratégies inférentielles.

- **Thuraya**

1. Premier entretien : texte « Fête d'Halloween »

Cette élève effectue une lecture silencieuse et plutôt rapide. Elle s'arrête sur certains mots puis reprend la lecture sur ce mode rapide.

A l'oral, nous remarquons tout de suite la difficulté du déchiffrage. De même, comme nous pouvons le noter dans l'extrait qui suit, l'élève montre des difficultés avec les correspondances grapho-phonémiques.

| |
|---|
| <p>T : Ils sont partis en voyage. E : Où en voyage ? T : (silence), je ne sais pas où. E : Qu'est-ce que ça veut dire le mot déguisé ? T : Je ne sais pas. E : Essaie de le comprendre et tu me dis après ce que ça veut dire ? T : (long silence) E : Ça vaut dire quoi une fête ? T : Aïd (le sens littéral du mot en arabe). E : Ils sont partis où ? T : Mais ici ils sont partis en voyage. E : Pourquoi ? qu'est-ce qui te fait dire qu'ils sont allés en voyage ? T : Parce qu'il y a ce mot village (l'élève a désigné le mot village sans le prononcer). E : Ça c'est village. T : (rire), d'accord. Village ça veut dire endroit ?</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>E : Voilà une dame qui leur offre un énorme citrouille. T : ah, c'est-à-dire elle leur a ouvert une citrouille. E : regarde bien le mot, c'est pas ouvrir, c'est offrir. T : d'accord, je sais ça veut dire quoi (l'élève donne la traduction du mot en arabe).</p> |
|--|

Le mot village est confondu avec voyage. De même, offrir avec ouvrir et peser avec poser. Ces confusions sont levées du moment que ces mots sont prononcés. A ce moment-là, l'élève les reconnaît. Ils font partie de son répertoire lexical oral. Par contre, le mot peser reste inconnu, comme l'indique l'élève elle-même qui malgré notre aide (écriture du mot/ prononciation deux fois de suite) confirme qu'elle ne le connaît pas. Remarquons qu'elle ne porte pas non plus attention au code graphique de ce mot.

Il semble que cette élève s'accommode de la proximité sonore mais aussi orthographique en L2 et en fasse même une sorte de stratégie pour la déduction du sens. Elle se réfère à ce qui lui est connu (répertoire lexical oral) et bâtit à partir de là un sens possible (*ils sont*

partis en voyage). C'est une façon pour elle de se libérer de ces mots comme de se libérer d'ailleurs de la lecture de ce texte qu'elle se sent plutôt obligée de lire.

Nous notons également le lien entre la L2 et la L1. Elle connaît le mot fête et a su le reconnaître à l'écrit. Pour en expliquer le sens, le plus court chemin est sa traduction en arabe. Le mot village ne lui est pas tout à fait inconnu comme nous l'avons dit. Cependant, sa signification reste un peu sommaire comme si, de façon plus générale, cette élève possédait un répertoire lexical plutôt limité. On peut d'ailleurs s'interroger de la même façon concernant le mot offrir. Lorsque nous lui disons : voilà une dame qui leur offre une énorme citrouille, elle ne reconnaît pas le verbe offrir, ici conjugué à la troisième personne du présent de l'indicatif. C'est seulement quand nous précisons de quel mot il s'agit (offrir) et non pas de celui avec lequel elle fait une confusion (ouvrir) que l'élève accède à la reconnaissance du mot et à son sens, en passant une fois encore par l'arabe pour le justifier.

| |
|---|
| <p>T : oui, ce mot vaut dire poser. Je le connais. E : par contre, ici ce n'est pas le mot poser comme je pose le téléphone sur la table mais c'est le mot peser. (nous avons écrit le mot pour l'élève sur un papier et nous le lui avons prononcé deux fois pour qu'elle puisse le visualiser davantage). Alors, ça veut dire quoi le mot peser ? T : je ne connais pas.</p> |
|---|

L'accès au sens du premier mot-cible déguisé se fait par étapes successives et à la faveur de nos sollicitations : confondant village et voyage, la cohérence locale du premier paragraphe de ce texte lui-même n'est pas établie. Une fois le mot prononcé, la cohérence locale commence à se mettre en place. Concrètement, les informations semblent devenir plus cohérentes du moment que l'idée de voyage est écartée.

Toutefois, ainsi que nous le montre l'extrait d'entretien qui suit, bien qu'une certaine organisation des événements racontés par le texte commence à se faire sentir, l'élève reste dans la difficulté de manipuler les informations pour accéder véritablement au sens de de mot-cible.

| |
|---|
| <p>E : Donc, le 31 octobre, c'est la fête d'Halloween. Paul décide d'y aller avec ses soeurs. Ça veut dire quoi ici ? T : Hein, (l'élève nous a traduit le sens global de cet énoncé en arabe). E : Tout le monde déguisé et le visage coloré, c'est beau. T : Ils ont avec le visage coloré (traduction en arabe). E : Alors, ça veut dire quoi déguisé ici ? T : Ça veut dire dessin ? E : D'accord ! comment tu as fait pour dire qu'il s'agit du dessin ? T : Hein, visage coloré. E : Ok, essaye de voir les mots proches, dans la phase qui précède par exemple.</p> |
|---|

T : Long silence.
E : On a le mot fête, on a aussi visage coloré, on a aussi c'est beau. Essaye de les associer ensemble ?
T : Long silence..Hein, c'est masque ? (l'élève a prononcé le mot avec un ton élevé accompagné d'un certain joie).
E : Explique moi de nouveau comment tu as pu connaître le sens de ce mot ?
T : Fête. Puis une silence.
E : Juste le mot fête ?
T : (silence) et aussi le visage coloré, c'est beau.

L'élève accède au sens global de la phrase (ils sont partis à la fête qui se trouve au village) tout en passant toujours par l'arabe pour en donner la traduction. Déguisé est associé ensuite à « dessin ». Cette information (*visage coloré*) a une forte empreinte. C'est par elle que l'élève se rapproche du sens (*masque*) et cela produit sur l'élève un effet jubilatoire. Notons que les inférences lexicales ne sont pas pratiquées de façon spontanée. Dans chacun des cas où l'élève est confrontée au mot-cible (déguisé/peser/ronronner), sa première réaction ressemble plutôt à une fermeture (*je ne sais pas*). Elle semble s'enfermer dans le silence, un silence qui dure. L'extrait suivant concerne les interactions autour des mots peser et ronronner.

T : oui, ce mot veut dire poser. Je le connais.
E : par contre, ici ce n'est pas le mot poser comme je pose le téléphone sur la table mais c'est le mot peser. (nous avons écrit le mot pour l'élève sur un papier et nous le lui avons prononcé deux fois pour qu'elle puisse le visualiser davantage). Alors, ça veut dire quoi le mot peser ?
T : je ne sais pas.
E : essaye grâce au contexte de la phrase ?
T : regrouper ? ramasser ?
E : pourquoi ?
T : parce qu'ils sont allés chercher des cadeaux.
E : D'accord si on prend cette phrase : chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à peser. Essaye de comprendre bien cette phrase. (après une lecture par groupe de mots, l'élève a commencé à traduire et c'est à ce moment-là qu'elle a compris le sens de mot peser)
T : ah c'est lourd (avec un ton élevé accompagné d'un certain joie).
E : réexplique-moi comment tu as pu connaître le sens de ce mot ?
T : il y a le sac et commencer. Mais je l'ai compris en arabe. Parce que le sac se remplit quand on met quelque chose.
E : c'est-à-dire tu avais besoin de le traduire en arabe pour pouvoir le comprendre.
T : oui !

T : la dame a demandé à Paul de regarder la citrouille. Il a vu un chat qui dort.
E : ça veut dire quoi ronronner ici ?
T : je ne sais pas.
E : essaye de le comprendre..
T : (silence)
E : (Nous avons relu la phrase dès le début).
T : il dort et il sort du voix.
E : Réexplique-moi comment tu as pu comprendre le sens du mot ronronner.
T : Il est couché, voix.

Pour répondre à nos sollicitations, elle se penche sur le texte mais pour en faire un survol rapide suivi aussitôt d'un regard vers nous. Cette situation traduit, nous semble-t-il, l'impossibilité de cette élève de répondre à notre demande (essaie grâce au contexte/ essaie de comprendre) et son besoin d'aide. D'autre part, la situation montre bien les limites de nos encouragements.

Concernant la signification du mot peser, l'élève s'oriente vers quelques approximations : regrouper ? ramasser ? Ces hypothèses engagent la réflexion : on se représente facilement le nombre de situations concrètes où avant de peser quelque chose (des fruits, des légumes, etc.), on regroupe d'abord les éléments à peser et dans certains cas comme des marchés en plein air, ces choses qui vont être pesées sont d'abord ramassées puisque le marchand qui les expose est installé à même le sol.

Cette explication nous vient comme une hypothèse possible et dans le déroulé d'actions pratiques qui précèdent l'acte de peser. On pourrait ainsi supposer que cette élève ne dit pas n'importe quoi mais exprime des hypothèses en lien avec des inférences lexicales de type pragmatique. Dans ce cas, aurait-il été judicieux de l'encourager à poursuivre de manière à préciser et à s'interroger elle-même sur ses déductions ?

Ce détour en termes d'hypothèses nous permet de souligner plusieurs sens possibles au mot peser, au moins deux : peser un objet pour connaître son poids, peser c'est-à-dire être lourd, avoir du poids.

Cependant, les propositions de cette élève (regrouper/ramasser) orientent manifestement davantage vers une autre hypothèse, celle d'une déduction logique : ils sont allés chercher des cadeaux qu'ils doivent maintenant ramasser/regrouper. Cette déduction du sens fait référence à des situations en lien avec l'expérience, le quotidien, des connaissances pragmatiques. Nous pouvons parler ici d'un traitement bilatéral du texte puisqu'il engage deux langues. Parmi les questions que soulève ce type de stratégie, celle d'un traitement coûteux, d'une surcharge cognitive pour l'élève se pose.

Vient le moment où en étant aidée, guidée et en s'aidant elle-même du recours habituel à la langue arabe, elle parvient à saisir le sens du mot peser. Une fois encore, cette « victoire » lui procure de la joie qu'elle exprime spontanément.

Les explications de l'élève sur le processus qui a permis l'accès au sens sont toujours d'un grand intérêt. On y retrouve les déductions pragmatiques (il y a le sac et commencer)

ainsi que le recours nécessaire voire indispensable à la L1. Ce passage transitionnel permet à l'élève semble-t-il, de bien se représenter la situation. L'élève le confirme : elle a besoin de traduire en arabe pour comprendre.

2. Deuxième entretien : texte « Angel et le chat »

Comme pour le premier texte, l'élève procède à une lecture silencieuse et plutôt rapide tout en s'arrêtant à certains moments sur quelques mots. L'extrait d'entretien qui suit se rapporte à la découverte du sens du mot-cible *s'envoler*.

| |
|--|
| <p>E : Ça veut dire quoi s'envoler ? T : Voler quelque chose à quelqu'un ? E : Comment tu as compris que c'est voler quelque chose à quelqu'un ? T : Je l'ai déjà entendu avant. E : (Nous avons lu le texte pour l'élève. Durant cette lecture, nous lui avons demandé de nous dire ce qu'elle a compris). T : C'est-à-dire que quelques jours après sa naissance, Angel va aller voler quelque chose. E : (Nous continuons la lecture). Et ses parents l'encourage en lui disant qu'il est né pour voler. T : Ses parents lui disent qu'il est né pour voler (avec un rire comme si elle n'était pas convaincante). T : Angel avait très peur. Le moment pendant lequel il doit voler quelque chose est venu (rire). Il est tombé par terre. E : C'est-à-dire qu'il voulait voler quelque chose mais il est tombé par terre ? T : Oui. E : Pourquoi il est tombé par terre ? T : mmm, peut-être parce qu'il a été frappé ? E : Quand on veut connaître le sens d'un mot, qu'est-ce qu'on fait ? T : je lit le texte dès le début et quand je trouve un mot inconnu j'essaye de trouver son sens en cherchant dans la phrase ou les phrases proches. E : Ok, alors, essaye de trouver le sens du mot s'envoler en cherchant dans la phrase ou les phrases proches ! (l'élève est sensibilisée au traitement morphologique mais il n'a pas interprété le bon mot). T : silence (elle regard le texte). Il veut voler quelque chose.</p> |
|--|

D'emblée l'élève indique la signification qu'elle connaît en se référant à la seule racine du mot, *voler*. Or, cette élève en reste immédiatement à la seule signification de ce mot qu'elle connaît : voler au sens de voler quelque chose à quelqu'un. Ce traitement partiel du mot (l'élève ne saisit que la racine du mot au lieu du mot complet) est conforté par une connaissance de l'élève au plan sonore : ce mot, elle l'a déjà entendu avant. A partir de là, l'élève fait fausse route. Pourtant, elle connaît la stratégie qui lui a été enseignée. Elle sait expliquer cette stratégie (on lit le texte dès le début et quand on trouve un mot inconnu on essaye de trouver son sens en cherchant dans la phrase ou les phrases

proches) mais ne la met pas forcément toujours en œuvre et notamment dans ce moment-là où la racine du mot s'envoler a pris le dessus la menant sur cette fausse route.

Cependant, l'élève est manifestement quelque part consciente de sa déduction incorrecte. Tout en nous fournissant les explications pour justifier sa démarche, on sent bien que Thuraya n'est elle-même pas convaincue par celles-ci : le rire qui accompagne ses paroles semble marqué par le doute. Elle nous dit comment elle est arrivée à déduire le sens du mot *s'envoler* et nous pouvons constater à partir de là qu'elle n'a pas cherché d'indices dans l'entourage du mot. Il semble que Thuraya a intégré une part de l'enseignement des techniques, celle relative notamment au traitement interne du mot. Elle a délaissé les autres techniques qu'elle connaît pourtant. Deux questions se posent :

- Pour diverses raisons (fatigue cognitive ? peur de ne pas y arriver ?...), l'élève a-t-elle cherché à gagner du temps et s'est-elle concentrée ainsi sur ce qu'elle connaît ?
- L'élève a-t-elle besoin d'un peu plus de temps pour mettre en œuvre les techniques inférentielles qui lui ont été enseignées et qu'elle a mémorisées ?

| |
|---|
| <p>E : Ca veut dire quoi décoller ? T : mmmm, je ne sais pas coller. E : essaye de le comprendre ? T : silence (elle regard le texte). E : tu sais le faire ? les mots à côté comme tu l'as dit ? T : silence, je sais pas. E : tu sais le mot coller ? T : mmmm, non</p> |
|---|

Concernant le mot *décoller*, Thuraya ne connaît pas ce mot (*je ne sais pas*) et contrairement au mot *s'envoler*, elle n'a pas recouru à un traitement morphologique de ce mot. *Décoller* contient le radical *coller* que l'élève ne connaît pas non plus. Il semble qu'elle n'a pas développé de démarches de recherches d'indices pour comprendre le sens de ce mot. Malgré nos relances, ses silences nous indiquent une sorte de découragement. Précisons que ce découragement n'est pas propre à cette élève : bon nombre d'entretiens contiennent la marque de celui-ci (découragement). A partir de là, nous faisons le constat relatif aux techniques enseignées elles-mêmes qui visent, à terme, le traitement simultané des différentes informations plutôt que le traitement pas à pas. Or, nous constatons que cet objectif est difficilement atteignable et nécessite de toute façon du temps.

| |
|--|
| <p>E : Essaye de me résumer le texte ?</p> <p>T : Pff il y a un oiseau qui est né. Ses parents l'encouragent à voler. Après je ne sais pas. Après il a peur de son ennemi le chat et quand l'oiseau a vu le chat s'approcher de lui, il avait peur. mmm c'est bon.</p> |
|--|

Concernant la compréhension globale du texte, nous notons que cette élève parvient à en faire un résumé correct mais incomplet. Il manque notamment le dénouement (En se souvenant de ses proches, l'oiseau reprend courage et « la force de s'envoler») qui est d'ailleurs un dénouement heureux : l'histoire finit bien puisque l'oiseau « est sauvé ». Remarquons que Thuraya, comme d'autres élèves, ponctue assez régulièrement ses propos par la formule : je ne sais pas. Cette formule tout comme le « pff » qu'elle emploie aussi traduit la difficulté dans laquelle l'élève se trouve et qu'elle exprime. D'ailleurs, plus que de la difficulté, le « pff » traduit carrément de la lassitude voire même une certaine agressivité, signe de l'effort cognitif important demandé et en réaction à cet effort. Concernant le « je ne sais pas », on peut préciser que cette formule fonctionne aussi comme « une soupape de relance », quelque chose permettant à l'élève de signifier son malaise tout en lui donnant ce temps qui lui permet de se reprendre. En d'autres termes, cela évoque pour nous une sorte de temps d'arrêt qui a son utilité, celle de récupérer en un temps assez court un certain nombre d'informations et sans doute de les associer entre elles.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

Le tableau suivant donne un aperçu des techniques déployées par l'élève lors de la lecture et la déduction du sens des mots inconnus.

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|---|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | ● Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | | + |
| | ● Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | ● Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | + | |
| | ● Chercher des indices internes du mot-cible | | + |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | ● Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | + |
| | ● Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | ● Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | + | + |
| | ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | | |
| | ● Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | + | + |
| Techniques axées sur l'évaluation | ● Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | + | + |
| | ● Se questionner sur ses propres déductions | | |
| | ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | |
| Techniques axées sur la consultation | ● Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | ● Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | ● Traduire en arabe pour comprendre en français. | + | |
| | ● Freiner à l'encontre d'un mot inconnu. | | + |
| | ● Chercher des indices externes du mot-cible | | + |

Tableau 44: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Thuraya.

En guise de conclusion, on peut dire que l'élève possède déjà des techniques lui permettant d'accéder au sens d'un mot inconnu telle que notamment le repérage des indices textuels. Une telle démarche ne peut être déclenchée sans l'intervention et le guidage total de l'enquêteur. En ce qui concerne l'entretien administré à l'issue de l'expérimentation, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle l'entraînement à faire des inférences lexicales durant une période de trois mois a permis à l'élève d'acquérir notamment la technique consistant à traiter morphologiquement les mots-cibles. Quant aux techniques consistant à trouver des indices externes, nous pouvons constater que

l'entraînement a laissé uniquement **une prise de conscience** de ce qu'elle doit faire lorsqu'elle a affaire à un mot inconnu. De même, l'élève est consciente de la fausse déduction faite et des techniques qu'elle doit mettre en place pour y remédier. Cependant, l'entretien post-expérimentation montre clairement que l'élève ne s'applique pas dans la tâche et ce, peut être dû à des raisons telles que le surcharge cognitif, la fatigue physique, etc. Les données que nous avons peuvent nous orienter à dire que l'élève a encore besoin de soutien dans ses démarches déductives.

- **Walid**

1. **Premier texte : « La fête d'Halloween »**

L'élève fait le choix d'une lecture à voix-haute. Sans difficulté en termes de prononciation, cette lecture dure environ une minute. Le texte est lu d'une seule traite. Walid nous explique qu'il procède ainsi habituellement : il aborde tout texte par une lecture à voix-haute et cette lecture lui permet de mieux comprendre le texte à lire.

E : De quoi parle le texte ?

W : Il parle de Paul, hein ! il habite dans un village, hein ! Paul va quelque part, hein ! il trouve dans la citrouille un petit chat qui ronronne.

Comme le montre cet extrait, pour donner sa version de ce qu'il a compris du texte, Walid fait un résumé tout en essayant de reformuler le texte à sa manière. Ce résumé reste partiel mais quelques informations pertinentes ont été saisies.

L'ensemble de l'entretien avec cet élève nous permet de relever l'observation d'une constante : Walid marque régulièrement des temps d'hésitations (...hein...) lorsqu'il doit fournir des réponses. Parallèlement, nous remarquons que pour produire ces réponses, il ne revient pas au texte mais fait appel manifestement à sa mémoire, c'est-à-dire aux différents éléments qu'il a retenus suite à sa lecture. Ce comportement général semble indiquer de la part de cet élève une certaine facilité avec la langue d'enseignement en l'occurrence ici le français. Soulignons le fait que Walid étant algérien né et ayant vécu en Espagne, cette aisance pour la langue d'enseignement, que nous venons de souligner, n'est sans doute pas fortuite.

Concernant les mots-cibles, l'élève parvient à déduire correctement le sens du mot-cible *ronronner*. Quant au sens des mots-cible *déguisé* et *peser*, il reste inconnu par l'élève. L'extrait suivant retrace le chemin mené par l'élève pour la déduction du sens de mot-cible *déguisé*.

| |
|---|
| <p>E : Ça veut dire quoi déguisé ? W : Prendre un vêtement et se déguiser. E : D'accord et c'est quoi déguiser alors ? W : mmmm, je ne sais pas,, oui je sais c'est ykayasse. E : Comment tu l'as compris ? W : j'ai lu tout le monde, et déguise et le visage coloré. C'est comme ça que je sais, c'est comme ça avec le visage et coloré. E : Donc tu as compris grâce à ces mots ? W : J'ai lu la phrase et après je l'ai compris.</p> |
|---|

Nous remarquons dans cette partie du texte que l'élève active des connaissances relatives au monde du déguisement. Plus précisément, l'élève associe la notion du vêtement, notion non présente dans le texte, au mot-cible *déguisé*. La première réaction de l'élève au sens du mot en question est négative (euh, je sais pas). Puis, il parvient à effectuer des associations et fournit une réponse (euh, oui je sais c'est ykayasse⁹⁸). Le mot ykayais ne signifie pas le sens du mot-cible déguisé. En effet, en arabe, ce mot signifie « essayer un vêtement ». Bien que l'élève saisisse le contexte immédiat de ce mot-cible (tout le monde, et déguisé, et visage coloré/ j'ai lu la phrase et après j'ai compris), ces indices ne mènent pas à une déduction correcte du sens de ce mot.

Concernant le mot-cible *ronronner*, son sens est déduit correctement. L'extrait suivant montre le chemin de sa déduction.

| |
|---|
| <p>E : Ça veut dire quoi le mot ronronner ? W : C'est-à-dire qu'il fait comme ça miau, miau E : Comment tu as compris ce mot ? W : Parce que le mot quand je dis ron ron ron, ça veut dire voix. Puis quand je lis ronronne c'est le même mot qu'en espagnol ronronero.</p> |
|---|

Nous relevons ici deux voies d'accès qui ont mené à la déduction du sens du mot-cible *ronronner*. Le découpage phonétique (parce que le mot quand je dis ron ron ron, ça veut dire voix) constitue cette première voie : ron ron ron évoque pour l'élève une voix puis lui rappelle le son équivalent qu'il connaît déjà dans un mot de sa langue maternelle, le mot ronronero. La langue maternelle est donc une deuxième voie d'accès.

⁹⁸ Nous soulignons que la prononciation de ce mot diffère d'un pays à un autre et notamment entre l'orient et le maghreb. Toutefois, le sens est le même.

Concernant le mot peser, son sens reste méconnu et l'élève le confond avec le mot poser dont on peut souligner la proximité orthographique. Notons aussi que l'élève en reste à la signification qu'il prête à ce mot sans s'interroger davantage ni s'appuyer sur le contexte.

| |
|---|
| <p>E : Ça veut dire quoi peser ? W : C'est poser comme ça (l'élève fait le geste de poser la feuille). E : Tu l'as compris comme ça ? W : Parce que je l'ai vu avant.</p> |
|---|

L'extrait suivant illustre le cas d'un autre mot du texte dont l'élève ne parvient pas à révéler le sens. Il s'agit du mot *basse*, mot qui ne fait pas partie des mots-cibles.

| |
|--|
| <p>E : Est-ce que tu ne connais pas des mots dans le texte ? W : Oui, commencer. E : Tu ne connais pas commencer ? W : Non non, je connais mais je ne connais pas voix est très basse, je ne connais pas basse. E : Donc tu n'as pas compris basse ? Qu'est-ce que tu as fait, tu as continué à lire ? W : Non, ah ok, j'ai compris ce que veut dire basse, c'est « shbab » comment ils le disent « mliha, shaba » E : Ok, ça veut dire quoi voix ? W : Voix c'est voir. E : Ok, voir comme je vois, tu vois mais ici c'est voix. W : Ah d'accord ! c'est sa voix (l'élève fait des imitations de voix). E : Alors basse, c'est quoi ? W : Je ne sais pas.</p> |
|--|

Les synonymes donnés par l'élève pour définir le mot *basse* ne s'adaptent pas avec le contexte de la phrase (sa voix est très basse). Les mots employés par l'élève sont *shbab*, *shaba* et *mliha*. En arabe, ces trois mots désignent le mot bien⁹⁹. D'autre part, l'élève confond le mot *voix* avec *voir* et cela pourrait peut-être justifier les synonymes choisis (bien voir). Cependant, vient le moment où il comprend le sens du mot voix (ah d'accord, c'est sa voix), mais pour autant cela ne lui permet pas d'accéder au sens du mot basse (je sais pas). Remarquons que la compréhension du mot voix a pu se réaliser grâce à notre appui et que d'autre part, concernant le mot basse, un certain décrochage (fatigue cognitive ?) se fait sentir. On peut aussi émettre l'hypothèse selon laquelle l'élève considère peut-être ce mot-là comme non indispensable à la compréhension.

⁹⁹ Shbab, shaba ce sont deux termes que l'on utilise en Algérie pour donner de la valeur à quelque chose. Cependant, le mot mliha est utilisé par toute la communauté arabophone.

Ce type de situation dans laquelle se trouve Walid illustre bien semble-t-il les situations ordinaires rencontrées généralement où les élèves montrent du désarroi : comme bien d'autres élèves, Walid ne sait pas comment s'y prendre pour comprendre et du coup, cette problématique se traduit par un « laisser-tomber » et/ou une fatigue cognitive. Le questionnement induit par ce constat doit prendre en compte également d'autres éléments et notamment celui du contexte. Il apparaît en effet que certains contextes sont plus facilitateurs que d'autres, le degré de familiarité avec le sujet proposé ayant ici toute sa place.

| |
|--|
| <p>E : Quand tu lis un texte et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ? W : Je lis tout et après je vois les mots que je n'ai pas compris. E : Après tu fais quoi ? W : Je demande au professeur ou alors je demande à mes parents car mon père sait parler le français. E : Pourquoi tu n'as pas compris le mot basse et tu es pas revenu dessus pour le comprendre ? Parce que tu as compris le texte ? W : Oui, c'est pas important parce que j'ai compris le texte.</p> |
|--|

Ici l'élève précise ce qu'il fait lorsqu'il rencontre un mot inconnu : dans un premier temps, il lit l'ensemble du texte puis il revient sur les mots qu'il n'a pas compris (*je lis et après je vois les mots que je n'ai pas compris*). Pour essayer de les comprendre, il demande de l'aide au professeur ou à ses parents (*je demande à la prof, je demande à mon père ou à ma mère. Parce que mon père sait parler le français*). Notons ici que le milieu familial est un élément ressource et plus encore, nommément le père. Parmi les élèves de notre enquête, Walid est le seul élève à faire référence ainsi à son milieu familial en tant que point d'appui.

2. Deuxième texte : « Angel et le Chat »

Comme pour le premier texte, l'élève procède à une lecture de type à voix-haute durant à peu près une minute et sans difficulté en termes de prononciation. Le texte est lu rapidement et il n'y a pas de retour en arrière.

| |
|---|
| <p>E : Qu'est-ce que tu as compris ? W : De l'histoire ? E : Oui W : Il était une fois, un printemps... c'est ce que j'ai compris, il y avait quelqu'un qui s'appelle Angel qui se bagarrait avec une autre personne, hein ! hein !... j'ai compris mais je ne sais pas l'expliquer. E : Si tu veux, tu peux me le dire en arabe si c'est plus facile pour toi. W : Je l'ai compris mais je ne sais pas comment l'expliquer. Hein !, il y a le chat et ses parents, Angel est tombé par terre et son ennemi vient vers lui.</p> |
|---|

En posant la question « *de l'histoire ?* », Walid veut s'assurer de ce que l'enquêteur attend : un résumé de l'histoire. Cette question nous laisse percevoir que l'élève est déjà familiarisé avec la technique du résumé. Le résumé qu'il fait dans un premier temps (en français) met en présence deux personnages en situation de conflit : *quelqu'un qui s'appelle Angel qui bagarrait avec un autre*. Dans ce court résumé, on perçoit que l'élève a saisi quelques éléments mais par exemple ne fait pas référence au fait que l'oiseau, à moment donné, a dû s'envoler.

La proposition formulée par l'enquêteur consistant à permettre à Walid de s'exprimer en arabe semble un élément facilitateur. En effet, le deuxième résumé (donc en arabe) précise le premier et l'enrichit : Angel est un oiseau/ il a des parents/ il est tombé par terre/ il a un ennemi qui vient vers lui. Malgré ce résumé laissant percevoir une compréhension de la situation, Walid ressent le besoin de préciser qu'il ne sait pas expliquer comment il l'a comprise : « *j'ai compris mais je sais pas l'expliquer* » et « *je l'ai compris mais je sais pas comment l'expliquer* ».

De notre côté, ce type de difficulté de l'élève nous renvoie à une difficulté pour nous-même. Il est en effet délicat de solliciter un élève, d'autant plus quand il est jeune, dans le sens d'une introspection qui pourrait nous permettre de connaître les démarches mises en œuvre ayant conduit à la compréhension. L'élève ne sait pas les expliquer et se pose pour nous la question de savoir jusqu'à quel point nous pouvons l'interpeller à ce sujet. C'est là une des difficultés inhérentes à notre travail d'enquête.

Concernant les deux mots-cibles *s'envoler* et *décoller*, leur sens est déduit correctement. Nous remarquons cependant que les démarches mises en œuvre pour cette déduction ne sont pas identiques pour les deux mots comme l'illustre l'extrait suivant.

| |
|--|
| <p>E : Pourquoi Angel est tombé par terre ? W : Parce qu'Angel ne réussit pas à décoller. E : Ok, et ça veut dire quoi décoller ? W : Décoller ça veut dire décoller, quitter quelque chose comme ça (l'élève fait un geste). Genre quelque chose qui est collée, tu la décolles. E : Donc ici il y a le mot coller et décoller ? W : C'est comme antonyme. E : Si on revient sur le premier paragraphe, ça veut dire quoi le mot s'envoler ? W : Dans le mot s'envoler, il y a le mot voler. E : Voler ça veut dire ? W : Voler par soi-même E : C'est-à-dire W : Voler, s'envoler, ehmm... c'est pas voler voler mais c'est voler c'est comme un avion. E : Ok, c'est qui qui vole comme un avion ? W : Angel.</p> |
|--|

E : Comment tu as compris le mot ?
W : J'ai cherché dans la phrase Angel s'envole dans le ciel. Il y a le mot ciel et j'ai pris dans le mot s'envoler, il y a le mot voler aussi.
E : Angel, qu'est-ce qu'il veut faire ?
W : Voler dans le ciel. E : Après ?
W : Il a trop peur. Angel c'est un oiseau. après c'est le moment de voler mais il ne réussit pas à décoller.
E : Décoller ça veut dire quoi ?
W : C'est voler.
E : Comment tu l'as compris ?
W : Comme c'est dit, Angel ne réussit pas à décoller, c'est avec réussit que j'ai compris parce que ne réussit pas c'est-à-dire qu'il ne peut pas.
.....
E : D'accord !
W : C'est bien hein !

Comme mentionné dans le chapitre Méthodologie de recherche, analyse inférentielle des textes (cf., page), rappelons que l'une des difficultés du mot-cible décoller pour la déduction de son sens est celle de la recherche d'indices externes notamment. En effet, l'indice interne constitue à lui seul un élément qui peut être trompeur pour l'accès au sens.

Ici, on observe que Walid se base d'abord essentiellement sur l'indice interne (coller) et sa réponse reste dans un premier temps ambiguë : « *décoller ça veut dire décoller, quitter quelque chose comme ça. Genre quelque chose qui est collé, tu le décolles* ». Pour répondre à notre question, (ça veut dire quoi décoller), Walid s'aide de ses mains pour nous signifier que décoller c'est séparer deux éléments collés entre eux. Cependant, il précise qu'il s'agit aussi de quitter quelque chose ce qui nous laisse percevoir le possible accès au sens de ce mot dans le contexte-là de notre texte. Mais aussitôt, Walid revient sur le sens premier du mot : *quelque chose qui est collé, tu le décolles*. L'analyse de ce moment de l'entretien est très intéressante. On observe en effet les allers-retours qui s'effectuent réellement dans la recherche de la déduction du sens. Remarquons aussi que l'élève possède un bagage linguistique qui lui permet de s'exprimer en L2. Ce bagage linguistique est fourni : Walid connaît même le mot antonyme et son sens.

Pour nous assurer que le sens du mot décoller est effectivement déduit, nous abordons le mot-cible s'envoler. La déduction du sens de ce mot se fait grâce à une combinaison d'indices internes et externes. Nous remarquons aussi que cette déduction s'effectue par palliers : Walid fait d'abord référence à l'indice interne qui est le mot voler, il précise « voler à toi-même » (veut-il dire : quelqu'un qui vole quelque chose à quelqu'un d'autre ?), puis en passe à un autre pallier où il conclut que là, dans ce contexte-là, « c'est pas voler » (quelque chose à quelqu'un) mais « c'est voler c'est comme un avion ». A

partir de là, l'accès au sens est réalisé. Walid est capable d'expliquer que celui qui doit s'envoler, c'est l'oiseau, c'est Angel. Il précise même sa démarche : « *j'ai cherché dans la phrase Angel s'envoler dans le ciel. Il y a le mot ciel et j'ai compris le mot s'envoler, il y a le mot voler aussi* ». Remarquons que l'indice externe que représente le mot ciel est connu de l'élève qui a su s'appuyer sur cet indice pour parvenir au sens.

Notons enfin que le détour par la déduction du sens du mot s'envoler a permis l'accès au sens du mot-cible décoller de façon sûre : « décoller c'est voler ». L'élève se représente bien la situation et est capable de justifier cette représentation : « *Angel il a peur, il ne réussit pas à décoller, c'est avec réussit que j'ai compris parce que ne réussit pas c'est-à-dire qu'il ne peut pas* ». Ainsi. On voit bien les liens que Walid tisse entre les différentes informations et grâce auxquels la cohérence locale et globale du texte est atteinte. D'ailleurs, cela procure un sentiment de satisfaction à l'élève lui-même quand il déclare : « C'est bien, hein ! ». Sans doute, cette interjection était aussi de sa part, un appel à encouragement. Cependant, étant occupé à la prise de notes de l'enquête, nous n'avons pas répondu à cet appel.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|--|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | ● Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | | + |
| | ● Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | ● Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | ● Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | ● Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | + | + |
| | ● Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | ● Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | | + |
| | ● Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Techniques axées sur l'évaluation | ● Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | + | + |
| | ● Se questionner sur ses propres déductions | | + |
| | ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | |
| | ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | + | + |
| Techniques axées sur la consultation | ● Demander de l'aide à autrui | + | |
| | ● Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | ● Demander de l'aide à quelqu'un | + | |
| | ● Lecture à voix-haute | + | |
| | ● Continuer la lecture du texte | + | |
| | ● Chercher des indices internes et externes du mot-cible | | + |

Tableau 45: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Walid.

Si nous comparons ces deux entretiens, on remarque dès le premier entretien que Walid n'est pas dénué d'acquis langagiers ni de stratégies. Cependant, il semble aussi qu'il ne sait pas toujours exploiter ces acquis puisque lors de ce premier entretien, le sens des mots déguisé et peser reste inconnu. Nous avons pu noter aussi que l'échange lui-même avec l'enquêteur stimule Walid qui met en œuvre des inférences. Pour autant, celles-ci conduisent à des interprétations erronées. D'autre part, le deuxième entretien fait apparaître le bénéfice de l'enseignement dispensé lors de l'entraînement. En effet, lors du deuxième entretien, l'élève est capable de réinvestir des techniques enseignées et d'accéder ainsi au sens des mots-cibles. Dans le cas de Walid, nous remarquons aussi que l'élève lui-même perçoit sa difficulté quand le sens du mot-cible n'est pas atteint du fait notamment d'en rester aux indices internes. De lui-même, il se tourne alors vers des indices externes ce qui manifestement constitue la prise en compte des techniques enseignées.

- Ziaullah

1. Texte : « La fête d'Halloween »

L'élève lit le texte à voix-basse et s'arrête par moments pour souligner les mots qu'il ne connaît pas. Il s'agit d'une lecture lente et labiale. D'autre part, Ziaullah donne le sentiment de quelqu'un en difficulté face au texte qui lui est proposé. Nous remarquons en effet que l'élève ne procède pas à une lecture continue. Au contraire, il fait de nombreux allers-retours.

| |
|--|
| <p>E : Tu as tout compris alors ? Z : Oui, mais je, je ne comprends pas ces mots: voisin, déguisé, peser, ronronner, doucement (l'élève nous désigne les mots qu'il ne connaît pas. Il ne les prononce pas). Je ne sais pas lire ces mots. Je n'y arrive pas. E : Ce sont les mots voisin, déguisé, peser, ronronner et doucement. Z : Voisin, j'ai compris. C'est comme vous et moi nous sommes voisins. oui un peu. E : Très bien ! Tu as compris les autres mots ? Z : Non, oui poser, j'ai compris c'est poser une chose. Mais les autres non je n'ai pas compris.</p> |
|--|

Dans ce premier extrait d'entretien, nous remarquons qu'une des difficultés rencontrées par Ziaullah est celle de la reconnaissance de certains mots qui ne sont pas seulement les trois mots-cibles (*je ne comprends pas ces mots : voisin, déguiser, peser, ronronner et doucement*). Non seulement Ziaullah ne connaît pas ces mots mais il ne sait pas non plus les épeler. Il les désigne du doigt (*je ne sais pas lire ces mots. Je n'y arrive pas*). La prononciation des mots par l'enquêteur permet à l'élève d'accéder au sens du mot voisin (*voisin, j'ai compris. C'est comme vous et moi nous sommes voisins*). Par contre, Ziaullah confond le mot *peser* avec poser (*oui, poser, j'ai compris c'est comme poser une chose*) et concernant les autres mots (déguisé, ronronner, doucement), ils restent méconnus (*mais les autres [mots], non, je n'ai pas compris*).

| |
|--|
| <p>E : Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris du texte ? Z : Il y a un garçon Paul. Il a 10 ans et il a trois soeurs. Il y avait une fête. Ils sont partis là-bas et ils ont joué. Après ils sont allé chercher pour les cadeaux.</p> |
|--|

La compréhension du texte semble partiellement atteinte. En effet, le thème du texte est relevé et quelques autres informations y sont associées. Le nombre de mots inconnus reste un élément particulièrement important pour l'accès au sens plus général. Ici,

Ziaullah atteste ce fait en mettant en avant d'emblée les cinq mots qui représentent pour lui un frein important. D'autre part, on peut se questionner aussi sur le thème du texte lui-même. En effet, Ziaullah étant afghan, la fête d'Halloween ne fait pas partie de son référentiel culturel. Malgré cela, soulignons que l'élève n'est pas sans acquis.

| |
|---|
| <p>E : Très bien. Là, dans le premier paragraphe, que veut dire le mot déguisé ? Z : Je ne sais pas. E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as rencontré ce mot ? Z : J'ai laissé ce mot parce que je ne le comprenais pas. E : C'est-à-dire que tu laisses le mot et c'est fini ? Z : Non je demande au professeur. E : D'accord, essaye de lire la phrase, tu peux la comprendre ? Z : Il y a tout le monde qui fait la fête et ils sont contents. Je ne sais pas.</p> |
|---|

Malgré notre encouragement à déduire le sens du mot déguisé, l'élève n'y parvient pas (*je ne sais pas*). Lorsque nous lui demandons d'expliquer ses stratégies de façon générale quand il est confronté à un mot inconnu, Ziaullah met en relief deux d'entre elles : la première consiste à ignorer le mot (*j'ai laissé ce mot parce que je ne le comprenais pas*), l'autre à demander de l'aide à autrui, au professeur à l'occurrence (*je demande au professeur*). Ziaullah ne signale pas qu'il peut aussi avoir recouru au contexte et pourtant, c'est bien ce qu'il met en œuvre lorsqu'il commente la représentation de la situation à laquelle il est parvenu : « *il y a tout le monde qui fait la fête et ils sont contents* ». Ce commentaire est ponctué par « *je ne sais pas* » comme si l'élève voulait signifier ainsi qu'il ne peut atteindre meilleure représentation/compréhension. Notons que l'élève introduit une précision concernant les personnages du texte à savoir le fait qu'« *ils sont contents* ». Ces mots-là ne sont pas présents dans le texte et l'élève les introduit car ils signifient bien le thème de la fête ce qui laisse donc percevoir que l'élève a compris le thème général et cela grâce à ses connaissances du monde.

| |
|--|
| <p>E : Tu comprends le mot peser ? Z : Oui, c'est poser quelque chose. Ils posent les cadeaux dans le sac. E : Tu comprends le mot ronronner ? Z : Non je ne sais pas. E : Tu peux lire la phrase et essayer de comprendre le mot. Z : Ça veut dire quoi doucement ? E : Essaye de le comprendre aussi. Z : Je ne sais pas ? E : Tu ne comprends pas ronronner donc ? Z : Non.</p> |
|--|

Les deux mots-cibles *peser* et *ronronner*, restent inconnus de l'élève et contrairement au mot déguisé, nous remarquons que l'élève ne fait aucune tentative de déduction du sens

des ces deux mots. En réalité, concernant le mot peser, l'élève estime qu'il a découvert son sens puisque pour lui, peser signifie poser. Le sens du mot ronronner reste d'un accès difficile puisque dans son contexte environnant un autre mot inconnu s'y adjoint : le mot doucement. Concernant cet élève, nous devons préciser une observation plus générale. Dans l'ensemble, nous percevons en Ziaullah un élève qui d'une part, est freiné d'emblée par le thème lui-même et d'autre part, ne sait comment s'y prendre pour avancer.

2. Deuxième texte : « Angle et le Chat »

Comme pour le premier texte, l'élève procède à une lecture lente, labiale et à voix-basse. Ziaullah se sert de son index pour lire. Il revient par moments en arrière sur certains mots.

| |
|---|
| <p>E : Tu peux continuer ta lecture... Z : Monsieur, c'est quoi ce mot ? E : Malheureusement. Z : Ah d'accord ! c'est malheureusement ! E : Oui ! alors tu peux continuer.</p> |
|---|

On constate que Ziaullah a une difficulté à déchiffrer certains mots comme les mots malheureusement et moment (extrait ci-dessous). Pour autant, une fois que ces mots sont prononcés, il sait les reconnaître car en réalité, ces mots font partie de son répertoire lexical.

| |
|--|
| <p>E : S'envoler, ça veut dire quoi ? Z : S'envoler c'est voler. E : Comment tu as compris ce mot ? Z : Parce qu'il y a voler, j'ai cherché. Il a très peur (l'élève le prononce mal) E : Très peur. Et pourquoi il a très peur ? Z : Il a peur pour tomber ou avoir un accident quelque part, non ? E : D'accord ! Z : Oui, il a peur de descendre. E : Tomber Z : Oui de tomber. E : Comment tu as fait pour le comprendre ? Z : J'ai cherché dans le mot s'envoler et dans la phrase après.</p> |
|--|

Dans cet extrait, l'élève donne sa compréhension du mot-cible s'envoler en faisant référence à l'indice interne voler. A partir de là, on peut supposer que Ziaullah connaît la signification de s'envoler. Cependant, nous n'avons pas pris soin de vérifier la signification de l'indice interne et donc il reste un certain flou, du moins à ce stade de

l'entretien. Ensuite, Ziaullah explicite sa compréhension plus globale de la situation et nous pouvons vérifier par-là que cette compréhension est plutôt atteinte. Surtout, en comparaison avec le premier entretien, on constate que l'élève a développé des compétences stratégiques pour le traitement du texte, notamment en faisant des liens entre les différentes informations.

Ziaullah se représente le contexte de la façon suivante : Angel a peur de tomber. Nous pointons du doigt ici aussi une lacune de notre part, celle de n'avoir pas pris soin de vérifier qui est Angel pour cet élève. A-t-il bien identifié Angel en tant qu'oiseau ? Une autre remarque est à faire qui concerne le mot employé par Ziaullah pour préciser celui de tomber. Il semble que le mot de « descendre » (il veut dire descendre mais ne prononce pas correctement le verbe) soit un mot générique mais aussi un synonyme qui, pour Ziaullah, représente toutes les situations où se produit une chute et dans tous les cas avec des conséquences négatives (avoir un accident). D'autre part, au stade où cet élève en est des acquisitions, il semble aussi que l'aspect grammatical concernant les trois groupes de verbes est marqué encore par quelques confusions. En effet, il dit descendre comme s'il rangeait ce verbe dans ceux du premier groupe. Il peut être juste de considérer également le rôle des langues premières de l'élève. Dans ces langues, il est possible que les mots *tomber* et *descendre* portent le même sens mais cela reste à confirmer.

| |
|---|
| <p>E : Décoller ça veut dire quoi dans ce texte ? Z : S'envoler et décoller... ah décoller ça aussi exemple pousser non ? E : Pousser ? Z : Oui, il n'a pas réussi à pousser et il est tombé par terre (l'élève le prononce mal). E : Le moment est venu pour lui de s'envoler, malheureusement, il ne réussit pas à décoller. Décoller où ? Z : mmmm, c'est s'envoler E : Décoller c'est s'envoler ? Z : Oui. E : Comment tu l'as compris ? Z : Parce qu'il y a le mot s'envoler et coller dans décoller. Il y a il ne réussit pas et tomber par terre. J'ai compris le mot décoller et coller parce que c'est le contraire et après et dans le texte je crois que j'ai compris ça veut dire quoi parce qu'il y a le mot s'envoler. E : Est-ce que tu fais quelque chose de particulier pour comprendre le mot décoller ? Z : Il y a le mot malheureusement, voler dans s'envoler, il n'a pas réussi à décoller. E : Donc il n'a pas réussi à s'envoler. Z : Oui, il été bloqué quelque part. E : Et après ? Z : Il est tombé par terre. E : Et qu'est-ce qui s'est passé ? Z : Il se souvient de ces parents qui s'approchent de lui.</p> |
|---|

| |
|---|
| <p> E : Qui s'approche de lui ? Z : C'est Angel. E : Qui est son ennemi ? Z : Angel, non c'est le chat. E : ok, est-ce que le chat l'a attrapé ? Z : non E : pourquoi ? Z : parce qu'il était collé et après il a réussi à voler. </p> |
|---|

Dans cet extrait, on vérifie encore une fois que l'élève semble approcher une représentation correcte de la situation. Nous constatons en même temps que ce sont les mots qui semblent lui manquer, les mots qui lui permettraient de rendre compte très précisément de la représentation qui est la sienne. Au sujet du mot décoller, lui vient le mot pousser tel un synonyme et il est vrai que l'action de décoller contient une poussée.

Cet extrait montre que pour la déduction du sens du mot-cible « décoller », l'élève est passé par étapes successives, résultant d'un traitement cyclique de l'information à traiter. En d'autres termes, au départ, Ziaullah donne un premier sens au mot décoller (pousser), qui n'est pas parfaitement adéquat puis fournit le sens exact (s'envoler). Comme nous l'avons dit plus haut, le mot mot pousser renvoie à l'action de faire effort, d'aller plus loin et le fait de ne pas réussir a pour conséquence la chute d'Angel (*Oui, il n'a pas réussi à pousser et il est tombé par terre*).

Concernant le mot décoller, l'accès à son sens se fait graduellement. Ziaullah est capable de repérer l'indice interne coller dans le mot décoller. Il est capable aussi d'indiquer que coller est le contraire de décoller. D'autre part, à partir de là, il s'aide du contexte et notamment des indices externes immédiats et éloignés (*il a très peur, malheureusement, il ne réussit pas, etc.*) de telle sorte qu'il accède ainsi à la signification du mot s'envoler qui représente ici un mot-cible central pour la compréhension de ce passage du texte. Notons aussi que cet élève a des connaissances pragmatiques auxquelles il sait se référer.

| |
|---|
| <p> E : tu fais quoi pour comprendre un mot que tu ne connais pas ? Z : je lis le texte et je cherche dans le mot s'il y a un autre mot et après je cherche dans les phrases. </p> |
|---|

Cet extrait illustre le fait que l'élève a acquis des compétences stratégiques suite à l'enseignement systématisé mis en place. Lorsque nous lui demandons ce qu'il fait à la rencontre d'un mot inconnu, il annonce qu'il lit le texte puis qu'il cherche des indices internes puis des indices externes du mot-cible.

3. Confrontation des résultats des deux entretiens

| Catégorie | Techniques | Premier entretien | Deuxième entretien |
|--|--|-------------------|--------------------|
| Techniques axées sur le mot-cible (forme) | <ul style="list-style-type: none"> Freiner lors de la rencontre d'un mot inconnu | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Prononcer le mot inconnu | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Associer le mot-cible à d'autres mots similaires | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Chercher des indices internes du mot-cible | | + |
| Techniques axées sur le contexte du mot-cible (sens) | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. | | |
| Techniques axées sur l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> Déclarer l'échec et/ou la difficulté par rapport à la déduction du sens d'un mot inconnu | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se questionner sur ses propres déductions | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. | | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. | | + |
| Techniques axées sur la consultation | <ul style="list-style-type: none"> Demander de l'aide à autrui | + | + |
| | <ul style="list-style-type: none"> Consulter un dictionnaire | | |
| Techniques déclarées être utilisées par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> Demander de l'aide à quelqu'un | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Lecture à voix-haute | + | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Chercher des indices dans le texte. | | + |

Tableau 46: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Ziaullah.

En guise de conclusion, on peut souligner le fait que lors du premier entretien, l'élève a présenté un certain nombre de difficultés en termes de savoir-faire. Nous n'avons noté aucune tentative de déduction du sens des mots inconnus. Dans le deuxième entretien, à contrario, nous remarquons que la qualité du traitement et d'association des informations est meilleure. En effet, l'élève recourt aux techniques enseignées durant la phase expérimentale et parvient à déduire ainsi le sens des mots inconnus.

2. Discussion générale des résultats

L'analyse de l'ensemble des entretiens a permis de répertorier les techniques déployées par les élèves dans leur démarche déductive lors des deux entretiens.

Afin de faciliter la présentation de ces techniques, nous faisons le choix, comme nous l'avons fait pour chacun des élèves, de les regrouper suivant cinq catégories : les techniques axées : 1) sur la forme, 2) sur le sens, 3) sur l'évaluation, 4) sur la consultation et enfin, 5) celles déclarées être suivies par l'élève. Pour chacune de ces catégories, nous nous servons d'une représentation graphique laquelle nous permet d'avoir un aperçu général des techniques utilisées et de leur fréquence d'utilisation par les élèves. Soulignons que dans le graphique, la couleur bleue désigne le premier entretien alors que la couleur rouge renvoie au second entretien.

2.1. Résultats des techniques axées sur la forme

Rappelons que sous cette catégorie et suivant la classification de Hu et Nassaji (2014), nous avons quatre techniques : le freinage, 2) la prononciation, 3) l'association et 4) se référer à des indices internes. Le graphique suivant illustre la fréquence d'utilisation de ces techniques.

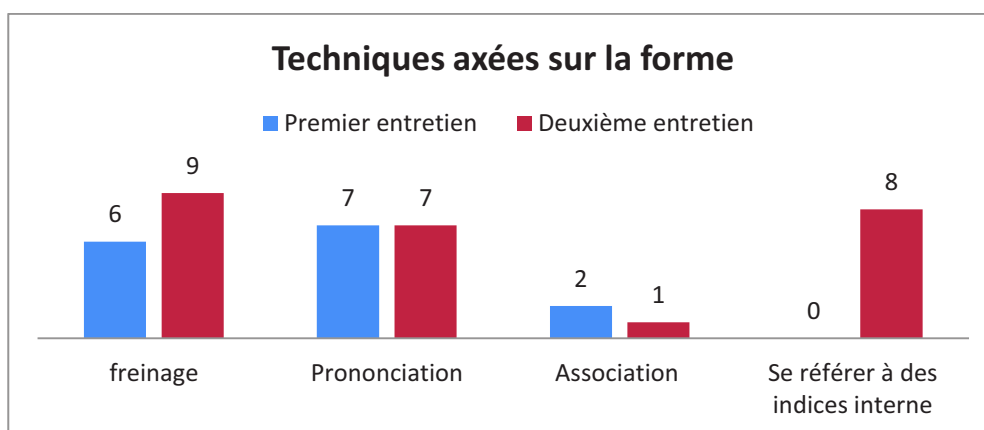


Figure 42 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur la forme lors des deux entretiens

Nous remarquons que la fréquence d'utilisation des techniques varie uniquement entre deux techniques. En ce qui concerne la technique consistant à freiner à la rencontre d'un mot inconnu, celle-ci a été utilisée dans le premier entretien par six élèves tandis que trois autres ne l'ont pas utilisée (Dalia, Thuraya et Ziaullah). Par contre, nous remarquons que ces trois élèves y recourent après la phase d'expérimentation. On peut analyser ces faits ainsi :

On peut supposer d'une part que ces trois élèves ont pris davantage conscience des processus du développement de vocabulaire en L2. De ce fait, ils laissent beaucoup moins en marge certains mots inconnus pour eux. D'autre part, nous constatons que ces élèves ignorent certains mots inconnus dans le premier entretien tandis qu'ils procèdent à leur traitement dans le second. Peut-on, à partir de là, supposer que la technique d'ignorance résulte d'un fait qui à priori est celui de juger comme non indispensable pour la compréhension du texte, le traitement de certains mots ? Pour autant, la technique de l'ignorance laisse cependant entrevoir certaines compétences : la capacité à éliminer des informations non pertinentes et à en extraire d'autres pour l'établissement de la cohérence locale et globale du texte. Précisons que Dalia et Thuraya sont deux sœurs et que leur pays d'origine est l'Irak. Nous avons pu constater auprès d'elles un bon niveau autant en lecture qu'en traitement de texte en L1. A partir de là, on peut supposer un meilleur transfert des compétences de la L1 vers la L2. De même, le niveau de lecture de Ziaullah en L1 (niveau déchiffrement) n'a pas eu d'influence sur son développement en L2.

Concernant la technique consistant à prononcer un mot-cible et/ou à demander sa prononciation à l'enquêteur, nous notons qu'elle est employée par sept élèves, avant l'expérimentation et par le même nombre d'élèves mais pas exactement les mêmes élèves, après l'expérimentation. D'autre part, deux élèves ne recourent pas à cette technique lors du premier entretien (Rayana et Sukayna). Par contre, l'une d'entre elles (Rayana) y recourt lors du deuxième. Nous remarquons également que Rachid qui y a recouru lors du premier entretien laisse de côté cette technique au second. On peut analyser ces faits ainsi :

Pourquoi certains élèves n'ont-ils pas recours à cette technique ? On peut supposer qu'ils sont soit déjà familiers avec la forme des mots proposés, soit ne la connaissant pas font le choix de l'ignorer. Concernant les sept élèves utilisant cette technique, les résultats

confirment des recherches antérieures : la prononciation des mots constitue l'une des techniques qui permet à l'élève l'identification de la forme sonore des mots écrits et de ce fait, l'accès à leurs sens. Elle est aussi une économie en termes de temps. En effet, l'association son et forme permet un accès au sens sans le recours aux indices textuels.

La technique qui concerne l'association des mots par leur forme a été utilisée par seulement trois élèves : par Thuraya et Walid avant l'expérimentation/par Rachid après l'expérimentation. Or, nous avons pu remarquer que la forme des mots constitue parfois un indice trompeur. Thuraya assimile le mot *peser* avec le mot *poser*. Walid en fait de même pour le mot *voix* confondu avec *voir*. Il est vrai aussi que ces mots ont une proximité phonologique. En réalité, dans les deux cas, il semble bien que l'élève ne porte pas une attention assez soutenue au moment du décodage.

D'autre part, nous avons pu remarquer que la forme constitue un indice facilitateur pour l'accès au sens des mots inconnus. Walid a pu accéder au sens du mot-cible « ronronner » en l'assimilant au mot espagnol « ronroneo ». On voit bien ici que les langues premières et leur similarité inter-linguistique avec la langue-cible s'avèrent efficaces pour l'accès au sens de mots inconnus en langue étrangère (Trévilles, 1996 ; Dressler, Carlo, Snow, August & White, 2011). Cela ne corrobore pas avec les résultats de l'étude de Fraser (1999) selon lesquels la similarité phonologique ou orthographique ne garantit pas toujours la réussite inférentielle.

Rachid quant à lui, a pu accéder au sens du mot « naître » en reconnaissant dans ce mot le mot « né »¹⁰⁰. Une telle procédure montre que l'élève possède déjà une image structurée de ce qu'est la langue, c'est-à-dire, comme le précise Cellier (2011 : 4) « des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux ». On peut supposer que l'élève avait déjà rencontré le mot *naître* mais sa mémorisation n'étant pas encore assurée, sa récupération est conditionnée par la présence d'un autre mot qui lui est associé. Une fois la récupération de ce mot étant établie, sa stabilisation dans la mémoire à long terme peut être assurée. L'exemple de Rachid illustre semble-t-il la notion de « toile verbale » proposée par Aitchison (1987). Celle-ci suppose plusieurs unités associées, l'évocation de l'une étant déclencheur des autres unités qui lui sont associées.

Concernant Walid, comme nous l'avons remarqué, le recours de l'élève à sa L1 s'est fait par une étape intermédiaire, celle du « découpage phonétique du mot-cible » en deux

¹⁰⁰ Nous précisons que le mot *naître* ne fait pas partie des mots-cibles.

syllabes « ron, ron ». Ce découpage a permis à l'élève de se rapprocher du sens du mot-cible en réactivant chez lui un mot déjà entendu dans sa L1. Sauf erreur de notre part, nous ne trouvons pas de recherches qui rendent compte de cet aspect. Or, il y a là une piste intéressante. Il semble en effet que le son constitue comme on le voit dans le cas de Walid, une voie d'accès possible au sens des mots inconnus.

Concernant la technique axée sur le traitement interne du mot-cible, aucun élève ne l'utilise durant le premier entretien. Précisons que le texte support, ne contient aucun mot nécessitant une analyse morphologique, à l'exception de l'adverbe « *doucement* » qui par ailleurs n'est pas un mot-cible et que nous supposons connu des élèves. Nous avons constaté que seule une poignée d'élèves ne connaissait pas le sens de ce mot¹⁰¹ et qu'aucun d'entre eux ne s'est référé à sa structure (racine/préfixe/suffixe) pour tenter de déduire son sens. Dans le deuxième entretien, exceptée Rayana, tous les autres élèves recourent à cette technique. A partir de mots connus, ils parviennent ainsi à généraliser leurs connaissances à des mots qu'ils ne connaissaient pas. Par exemple, à partir du mot « *voler* » qu'un élève connaît déjà, il peut généraliser sa connaissance aux mots « *vol, s'envoler, etc.* ». Notons cependant qu'une telle généralisation peut rencontrer plusieurs écueils. En effet, par exemple, l'appariement de certains mots n'est pas toujours facile (Giasson, 1990). Certaines fois, cela nécessite de savoir se saisir du préfixe et/ou du suffixe, c'est-à-dire des affixes en général. Précisons en fait qu'avant notre expérimentation, les élèves ne savaient pas analyser morphologiquement un mot. Plus précisément, dans le programme de l'enseignante, la leçon relative à cet aspect n'avait pas encore été mise en place. Les leçons menées par l'enseignante et les cours que nous avons dispensés auprès de ces élèves dans le cadre de notre expérimentation semblent favoriser, chez les élèves, le développement des capacités relatives au traitement morphologique. Soulignons toutefois que, dans le cas de Rayana, nous n'avons pas pu préciser si cette élève a recouru à ce type de traitement ou non. En effet, l'élève n'explicite pas les démarches qu'elle met en œuvre pour la compréhension et la déduction du sens de mots inconnus.

Précisons également que l'utilisation des indices internes n'assure pas toujours un accès au sens de mots inconnus (Hu & Nassaji, 2014). Au moins deux éléments peuvent justifier ce fait : l'un concerne le besoin de combiner cette technique avec d'autres basées

¹⁰¹ Cela tendrait à dire qu'une recherche pourrait avoir des lacunes. En effet, nous avons cru que le sens de ce mot est connu par les élèves.

sur des éléments extérieurs aux mots inconnus, l'autre relatif à la formation des élèves par rapport la fonction des préfixes notamment. Plus concrètement, il semble que les élèves n'ayant pas réussi à déduire le sens des mots à partir des indices internes ne sont pas encore familiarisés avec la notion et la fonction des préfixes comme *en* dans *s'envoler* et *dé* dans *décoller*. Plus précisément, les élèves ne savent pas si les préfixes lorsqu'ils s'ajoutent au radical apportent un changement positif ou négatif. De même, il semble que ces élèves ne tiennent pas compte de la présence du pronom personnel réfléchi (s') dans un de ces verbes (s'envoler). On peut supposer qu'ils n'ont pas encore connaissance de ces éléments de la grammaire. Ces connaissances restent à venir pour ces élèves et sont nécessaires pour le travail inférentiel. En effet, par exemple, la connaissance et la prise en compte du pronom personnel réfléchi auraient pu aider les élèves à déduire « qu'on ne se vole pas à soi-même un objet » et à partir de là, à s'engager dans un autre type de déduction du sens de ce mot. De même, il est utile de savoir que le préfixe « en » peut signifier « dans » (comme par exemple dans encaisser) ou encore l'idée d'éloignement (comme par exemple dans s'enfuir). Par conséquent, la connaissance et la prise en compte de ce préfixe sont des indices qui ont toute leur importance.

Pour conclure, l'utilisation notamment de la technique consistant à se référer aux indices internes du mot-cible semble s'inscrire en faveur d'une amélioration de la performance stratégique de la quasi-totalité des élèves. En ce qui concerne les autres techniques, nous pouvons les considérer comme la porte d'entrée dans le processus inférentiel.

2.2. Résultats des techniques axées sur le contexte

Rappelons que sous cette catégorie et suivant la classification de Hu et Nassaji (2014), nous avons cinq techniques : 1) se référer à la phrase-cible pour trouver des indices ; 2) se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices ; 3) se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices ; 4) se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte ; 5) paraphraser ou traduire le mot-cible ou une partie du texte qui contient le mot-cible. Le graphique suivant présente l'ensemble de ces techniques et leur fréquence d'utilisation.

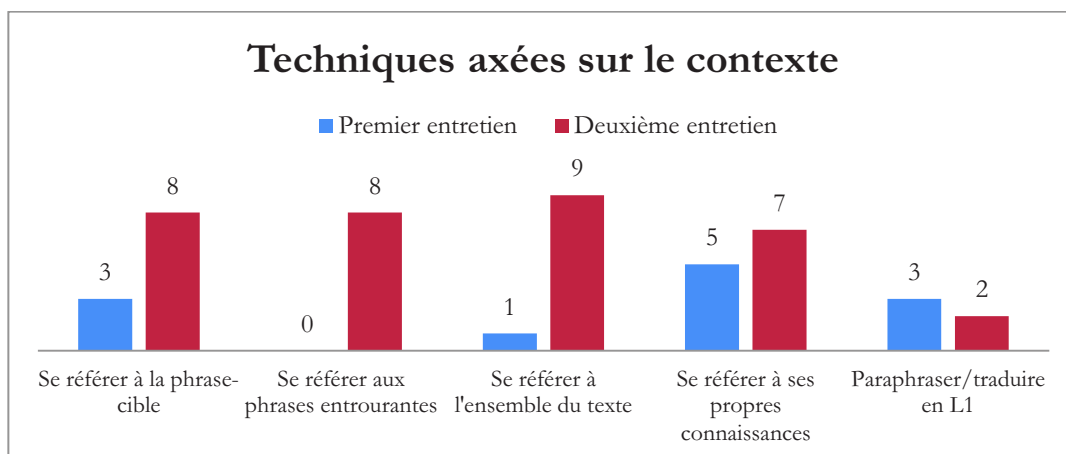


Figure 43 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur le sens lors des deux entretiens

Le graphique ci-dessus montre une nette progression au niveau de l'utilisation des techniques inférentielles et semble ainsi confirmer l'impact positif de la technique inférentielle enseignée. Dans ce qui suit, nous commentons ces résultats.

Concernant la technique reposant sur des indices immédiats, nous notons que trois élèves s'en servent lors du premier entretien (Thuraya, Sukayna et Walid). Dans le deuxième entretien, nous remarquons que l'entraînement a laissé un impact sur l'utilisation de cette technique : huit élèves y recourent dans leur démarche déductive (Anastasija, Dalia, Thuraya, Rachid, Rayana, Sédra et Walid).

Nous pouvons faire ici un constat tout à fait intéressant. Il s'agit du cas de Sukaina, élève mentionnée comme ayant recouru à cette technique lors du premier entretien mais faute d'associations, ces indices ne lui ont pas permis d'accéder au sens des mots-cibles. Dans le deuxième entretien, nous constatons que l'élève montre une vision plus globale du texte puisqu'elle accède au sens des mots à partir d'indices externes éloignés. Dans le cas de cette élève, il semble que les indices du contexte immédiat ne soient pas nécessaires puisque sans en passer par cette technique de repérage-là, elle parvient à établir des liens qui lui permettent une compréhension en un tout cohérent. Mentionnons également le cas de Ziaullah qui, lui aussi, n'a pas utilisé la technique de repérage des indices immédiats dans les deux entretiens. Cet élève semblait avoir une compréhension morcelée du premier texte ainsi qu'une difficulté dans le repérage des indices. Lors du deuxième entretien, grâce à l'entraînement, l'élève semble avoir développé une certaine habilité du traitement des informations.

Concernant la deuxième technique basée sur des indices du contexte proche (deux phrases entourantes), nous relevons que l'entraînement semble avoir un impact sur le profil des élèves. Aucun élève n'a utilisé cette technique avant l'expérimentation. Dans le deuxième entretien, nous notons qu'exceptée Rayana, les autres élèves ont recouru à cette technique.

En ce qui concerne la technique consistant à se référer aux indices du contexte éloigné (l'ensemble du texte), nous trouvons également que l'entraînement semble avoir un impact sur la performance de l'ensemble des élèves. Trois élèves ont utilisé cette technique avant l'expérimentation (Anastasija, Dalia et Thuraya). Dans l'entretien administré à l'issue de l'expérimentation, nous remarquons que l'ensemble des élèves ont eu recours à cette technique. Les résultats du premier entretien démontrent une fois de plus que les élèves ne sont pas dénués de connaissances stratégiques acquises dans le cadre de l'apprentissage de leur L1 et/ou de L2. L'utilisation de cette technique par l'ensemble de la classe lors du deuxième entretien montre que l'entraînement exerce un effet positif sur le développement des compétences stratégiques des élèves. Précisons toutefois que la maîtrise des techniques inférentielles n'est pas égale entre les élèves : certains sont habiles à mettre en relief les indices tandis que d'autres le sont moins. Nous examinerons en détail cette question dans la partie dédiée à la technique axée sur l'évaluation ¹⁰².

Pour compléter la situation évoquée par le texte, les élèves ont également fait référence à la technique qui interpelle leurs propres connaissances du monde. Cinq élèves ont eu recours à cette technique lors du premier entretien (Anastasija, Dalia, Rachid et Rayana, Ziaullah) et à ces cinq élèves s'ajoutent deux autres durant le deuxième entretien (Walid et Sédra). Dans le premier entretien, la génération de ces connaissances s'est basée sur deux éléments :

- 1) Le thème du texte : Rachid accède au sens du mot *déguisé* en se basant sur des connaissances générées à partir du thème du texte proposé, ici la *Fête d'Halloween*.
- 2) Le contenu du texte : les élèves complètent leur compréhension en générant des mots en rapport avec la situation évoquée. Les informations du texte permettent la genèse d'autres informations reliées entre elles sous forme de réseaux sémantiques : l'évocation de l'une interpelle automatiquement l'autre.

¹⁰² Nous étudierons si les élèves ont mis en relief les informations de façon autonome ou bien sous le guidage de l'enquêteur.

La génération des connaissances du monde constitue une source d'enrichissement pour la compréhension du texte et la déduction des mots inconnus. De même, la compréhension ne semble pas s'effectuer sans ces connaissances-là car elle fait interagir le texte et les connaissances préalables du lecteur (Cicurel, 1991). Concrètement, lors de la lecture d'un texte, la compréhension ne peut se faire « *s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)* » (Giasson, 1990 : 11). Partant de là, une question se pose : Qu'en est-il des élèves qui semblent ne pas avoir recouru à leurs connaissances du monde et qui, pour autant, ont compris le sens du texte et/ou le sens des mots inconnus ? On peut supposer qu'en réalité ces élèves ont rattaché « implicitement » la nouvelle information à celle déjà préexistante dans leur mémoire mais sans rendre transparents les processus mis en œuvre et notamment le traitement simultané des informations entre elles. D'autre part, rappelons que la tâche consistant à demander aux élèves de verbaliser leurs pensées à posteriori est difficile : manifestement, il est délicat d'attendre de la part d'élèves en âge d'adolescence qu'ils puissent expliciter leur démarche cognitive.

Pour expliciter davantage le rôle des connaissances du monde dans les démarches déductives, nous illustrons ici quelques cas. Par exemple, nous trouvons que la déduction du sens du mot-cible *déguisé* pour Anastasijia, le sens des mots-cibles *peser* et *ronronner* pour Dalia et le sens du mot-cible *s'envoler* pour Sukayna s'est faite essentiellement à partir des connaissances du monde. Nous précisons que dans le cas de Sukayana, cette élève n'a pas précisé qu'elle avait recouru à des connaissances extérieures au cadre textuel. En revanche, nous remarquons que pour le sens non découvert de certains mots-cibles, les connaissances relatives au monde n'ont pas été tout à fait appelées. C'est le cas du mot *peser* pour Rachid et Sédra et le mot *s'envoler* pour Anastasijia. Comme nous l'avons déjà précisé, la non familiarité de l'élève avec un sujet donné ne lui permet pas de générer des connaissances du monde (Pulido, 2007). En d'autres termes, la compréhension du texte étant partielle, on observe que l'élève ne peut non plus avoir recours à ses connaissances du monde susceptibles de venir compléter ces lacunes vu que celles-ci sont probablement elles-mêmes lacunaires. Cela tend à confirmer que le sens ne gît pas dans les mots et que pour parvenir à l'identifier, différents paramètres agissent et notamment le paramètre social. De manière générale, on pourrait supposer que les élèves ayant recours à leurs propres connaissances du monde se montrent également plus habiles pour le traitement d'un texte.

Rebondissons sur le cas de Rachid où nous avons dit que le sens du mot-cible déguisé est découvert grâce au thème du texte. Nous précisons que l'élève formule l'idée globale du texte en introduisant un synonyme : *masque*. Malgré ce mot généré (masque), le sens du mot-cible déguisé reste non découvert. On peut faire ici une remarque générale : lorsque l'accès au sens général d'une phrase ou d'un texte est permis, l'élève a tendance à se contenter de cette étape-là qui cependant reste une étape importante. Cela tend à confirmer également le fait que l'élève procède à une sorte d'élimination des informations, celles qu'il juge moins ou non pertinentes au profit de celles plus pertinentes.

Anastasijja, Dalia et Thuraya utilisent la technique consistant à traduire les mots inconnus en recourant à la L1. Dans le deuxième entretien, Dalia n'y fait plus appel. Cela peut s'expliquer par le fait que, grâce à l'entraînement, elle a acquis plus d'habiletés. Elle ne perd plus le temps à étiqueter les mots de la L2 en L1 et cela devient même automatique, simultané. La L1 constitue donc une voie de recours importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'accès à une certaine autonomie en L2 suppose de se détacher de plus en plus de ce genre de techniques telle que la technique consistant à traduire les mots inconnus en recourant à la L1.

En conclusion, on peut dire que l'entraînement à mettre en œuvre des inférences lexicales agit sur la capacité des élèves à réinvestir ces techniques et produit ainsi une meilleure performance. Les techniques non inférentielles montrent que les élèves ont un certain nombre de stratégies qui leur sont propres mais qui montrent leurs limites. De façon générale, ces techniques non inférentielles garantissent un accès au sens des mots inconnus moins assuré. Les résultats tendent à confirmer que les élèves ont besoin d'outils stratégiques pour pallier les problèmes de compréhension.

2.3. Résultats des techniques axées sur la consultation

Les élèves ont utilisé deux techniques de consultation, l'une consistant à demander de l'aide à l'enquêteur de façon directe et/ou indirecte, l'autre à consulter un dictionnaire. Le graphique suivant illustre la fréquence d'utilisation de chacune d'entre elles.

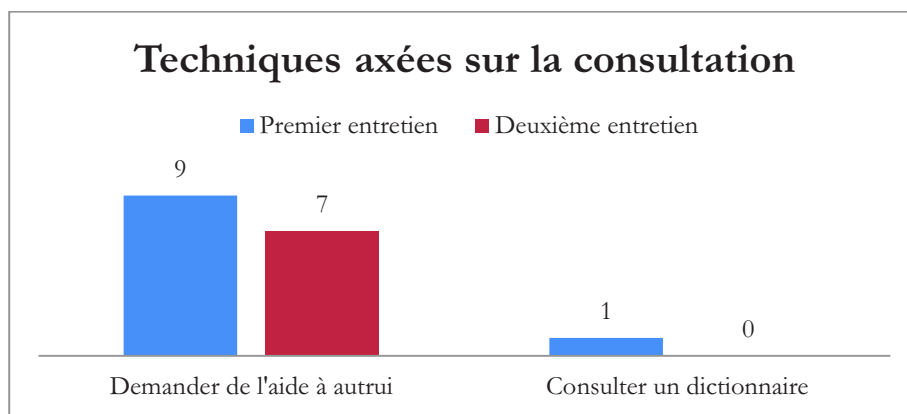


Figure 44 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur la consultation lors des deux entretiens

Comme nous le remarquons, l'ensemble des élèves a eu recours à cette technique lors du premier entretien. Par contre, deux élèves (Thuraya et Walid) n'y ont plus eu recours lors du deuxième entretien, ce qui tend à prouver ainsi une plus grande autonomie concernant ces deux élèves. Cependant, l'entretien reste comme tout entretien un échange et bien que ces deux élèves ne nous aient pas interpellé directement pour demander notre aide, on peut supposer que nos questions visant à leur faire formuler leur compréhension du texte soient restées un support, une aide. Concernant cette question de la dépendance des élèves, nous pouvons identifier trois groupes d'élèves par rapport au niveau d'aide :

- 1) Les élèves ayant besoin d'un appui total de la part de l'enquêteur. Ce niveau d'aide ne concerne qu'une seule élève, Rayana. Restant toujours très silencieuse, cette élève avait besoin d'être régulièrement relancée.
- 2) Les élèves ayant besoin d'un appui ciblé. L'aide demandée concerne certains mots dont ils ont besoin d'entendre la prononciation. Outre les deux élèves mentionnées ci-dessus (Thuraya et Walid) qui n'ont demandé aucune aide, le reste du groupe est concerné.
- 3) Les élèves ayant besoin d'un autre genre d'appui ciblé : il s'agit des élèves qui ont besoin de nous poser des questions pour s'assurer notamment de l'avancée de leur compréhension. Ce niveau d'aide concerne les élèves suivants : Anastasija, Dalia, Thuraya, Sédra, Rachid, Walid et Ziaullah.

Concernant la technique consistant à avoir recours au dictionnaire, seule, Sédra, utilise cette technique mais d'une part nous remarquons que cette technique n'est pas bien maîtrisée et d'autre part cela ne lui permet pas d'accéder au sens. Des recherches

antérieures confirment que certains élèves se réfèrent à cette technique dans leur démarche déductive (Cho & Krashen, 1994 ; Fraser, 1999). Dans le cadre de notre expérimentation, le nombre d'élèves (1) n'est pas significatif¹⁰³. De façon générale, nous avons observé que les élèves préfèrent solliciter l'aide de l'enquêteur.

La non utilisation de la technique du dictionnaire peut aussi se comprendre de la façon suivante : par exemple, concernant les conditions d'instruction dans les pays arabes, et selon notre propre expérience, cette utilisation est d'autant moins envisageable qu'il y a peu ou pas de dictionnaire ? Par conséquent, le besoin d'entraînement pour l'accès en L2 se fait ici aussi ressentir.

En termes de conclusion, notons que malgré l'entraînement, les élèves manifestent encore le besoin d'être guidés dans leur démarche déductive. Cela tend à confirmer le besoin de davantage de temps alloué à cet entraînement.

2.4. Résultats des techniques axées sur l'évaluation

Nous avons relevé cinq techniques utilisées par les élèves. Ces techniques consistent soit à : déclarer l'échec ; mettre en relief les informations ; émettre des hypothèses et se poser des questions ; s'auto-évaluer et déterminer le moment où la compréhension du texte est atteinte ; confirmer le sens d'un mot-cible.

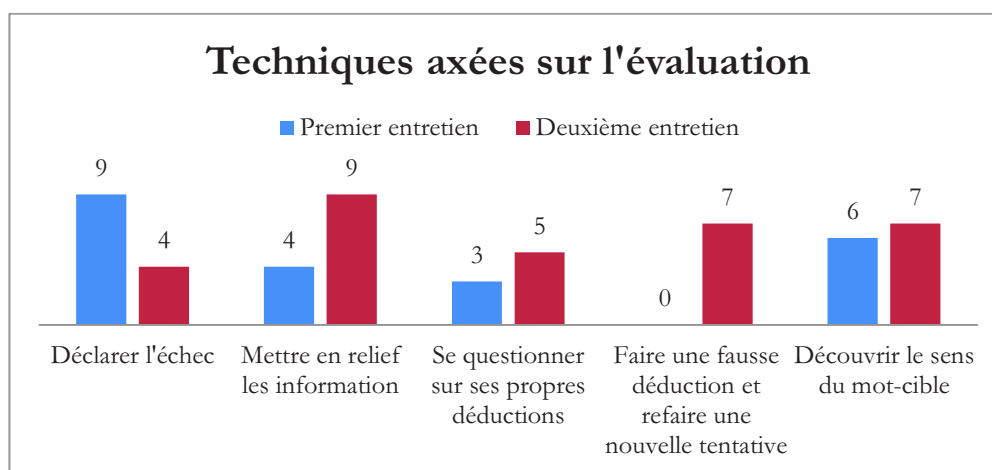


Figure 45 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur l'évaluation

¹⁰³ Il nous est difficile d'en tirer des conclusions ici, car le contexte (entretien individuel) peut rendre le recours au dictionnaire moins probable.

Les résultats recueillis démontrent qu'avant l'expérimentation, les élèves possèdent des capacités à évaluer la compréhension du texte. Plus particulièrement, ces capacités résident dans le fait de se poser des questions et d'émettre des hypothèses. Parcourir le graphique nous permet de constater que l'entraînement a laissé un impact et ce quel que soit la technique utilisée. Dans ce qui suit, nous présentons en détails ces différentes techniques.

La totalité des élèves recourent, lors du premier entretien, à la technique consistant à annoncer l'échec. Concrètement, l'élève déclare qu'il ne connaît pas le sens du mot-cible. Cela sous-entend qu'il ne parvient pas à mettre en relief les informations menant au sens de ce mot inconnu. Comme nous l'avons remarqué, les élèves ont de la difficulté à chercher des indices, à les mettre en relief. Par contre, lors du deuxième, nous notons que cinq élèves (Anastasija, Dalia, Rayana, Sukayan et Ziaullah) ne recourent plus à cette technique. A aucun moment, ils annoncent qu'ils ne connaissent pas le sens d'un mot-cible et s'engagent plutôt à le découvrir.

Anastasija, Dalia, Rachid, Rayana, Sukayna, Thuraya et Walid recourent à la technique consistant à mettre en relief les informations entre elles afin de confirmer le sens d'un mot inconnu. A ces sept élèves s'ajoutent Sédra et Ziaullah lors du deuxième entretien. Précisons que cette technique a été déployée par les élèves sous le guidage de l'examineur. Soulignons toutefois que l'analyse des entretiens montre une différence individuelle en termes de traitement inférentiel. Lors du premier entretien, nous notons que l'ensemble des élèves relèvent des informations mais celles-ci ne sont pas correctement reliées entre elles d'où une déduction incorrecte des mots-cibles. Lors du deuxième entretien, cinq élèves (Dalia, Thuraya, Sukayan, Sédra et Walid) prennent conscience que leur déduction est incorrecte et à partir de là essaient d'accéder au sens par le biais d'autres techniques. L'entraînement semble donc avoir permis aux élèves d'user des stratégies enseignées. Il semble également les avoir dotés de compétences qui leur permettent de mieux traiter le texte en général et notamment par une sensibilisation au traitement cyclique de l'information.

Anastasija, Dalia et Thuraya utilisent la technique consistant à émettre des hypothèses et à se poser des questions sur le texte. A ces trois élèves s'ajoutent deux autres lors du deuxième entretien (Walid, Ziaullah). Les résultats indiquent qu'avant l'entraînement, certains élèves s'interrogent sur le contenu du texte, se posent des questions et essaient d'émettre des hypothèses. Cela tend à confirmer que ces élèves possèdent déjà des acquis

stratégiques issus des expériences de lecture passées. Lors du deuxième entretien, le fait que deux élèves viennent s'ajouter tend à démontrer que l'entraînement a agi sur leur capacité à se poser des questions et à émettre des hypothèses.

En conclusion de cette sous-partie, on peut dire que l'entraînement a permis aux élèves une meilleure capacité à évaluer leur niveau de compréhension. En effet, de façon générale, les élèves sont passés d'un traitement séquentiel, morcelé de l'information à un traitement dit cyclique où l'élève ne renonce pas et met en place d'autres techniques.

2.5. Résultats des techniques déclarées être suivies par les élèves

Dans cette partie, notre objectif est de comparer les techniques déclarées par les élèves avant l'expérimentation avec celles déclarées à l'issue de l'expérimentation. Par cette comparaison, nous cherchons à savoir si les élèves mentionnent les techniques inférentielles enseignées durant l'entraînement et lesquelles. Cela nous permet de confirmer ainsi si les élèves ont bénéficié et/ou ont pris conscience de l'enseignement mis en place.

Treize types de techniques sont déclarées être mises en œuvre par les élèves pour la déduction du sens des mots inconnus. Certaines sont de nature inférentielle, les autres non. Concernant les techniques inférentielles, il s'agit de : réfléchir aux mots pour trouver le sens ; garder en tête le mot et continuer la lecture pour trouver son sens ; chercher des indices internes au mot-cible ; chercher des indices externes au mot-cible. Concernant les techniques non inférentielles, il s'agit de : freiner à la rencontre d'un mot inconnu, souligner le mot inconnu ; vérifier le sens d'un mot inconnu sur internet ; demander de l'aide à autrui ; traduire en L1 pour comprendre en L2 ; consulter un dictionnaire ; lecture silencieuse ; lecture à voix-haute ; regarder le mot à la maison.

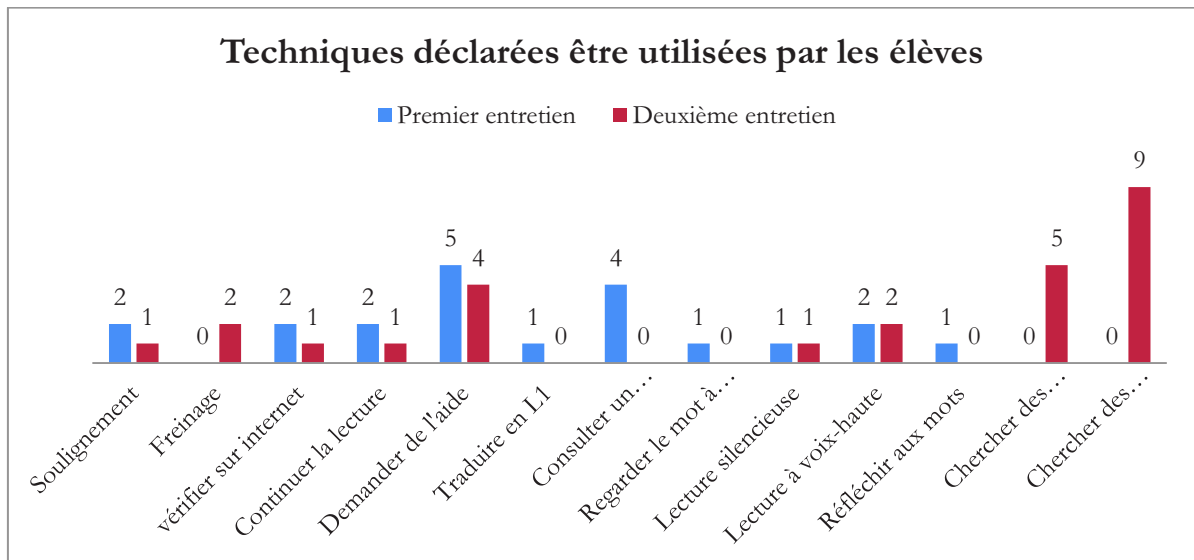


Figure 46 : Techniques déclarées être utilisées par les élèves lors des deux entretiens

Concernant les techniques déclarées être utilisées par les élèves, nous remarquons lors du premier entretien que celles-ci ne sont pas de nature inférentielle. La procédure générale consiste en un détachement du texte pour aller chercher ailleurs le sens du mot inconnu : l'utilisation du dictionnaire, le recours à internet, la demande d'aide, le report de la recherche chez soi sont les procédés les plus courants.

Cinq élèves (Dalia, Rachid, Sédra, Ziaullah, Walid) déclarent lors du premier entretien avoir recours au dictionnaire ou à la demande d'aide. Quatre élèves (Rachid, Sédra, Sukayna, Ziaullah) déclarent lors du deuxième entretien avoir recours seulement à la demande d'aide. Anastasijia et Dalia déclarent lors du premier entretien avoir continué la lecture de même Rachid lors du deuxième entretien. Thuraya déclare lors du premier entretien faire appel à la traduction en L1. Rachid reporte à plus tard la recherche du sens du mot inconnu. Il déclare lors du premier entretien qu'il mènera cette recherche une fois rentrée chez lui.

Le cas de Sukaina pose question. En effet, lors du premier entretien, Sukayna déclare que, lorsqu'elle est confrontée à un mot inconnu, sa technique consiste à réfléchir à ce mot puis à continuer la lecture du texte. Cette technique est-elle de nature inférentielle ou non ? Pour nous aider à nous prononcer, sans doute aurions-nous besoin que l'élève elle-même commente davantage son procédé.

Précisons enfin que lors du premier entretien, aucune technique inférentielle enseignée durant la phase expérimentale n'a été citée par les élèves. A contrario, les résultats du

deuxième entretien indiquent qu'ils ont été sensibilisés à ces techniques puisque cinq élèves (Rachid, Sédra, Sukayan, Walid et Ziaullah) mentionnent la technique relative aux indices internes. Bien que les quatre autres ne citent pas nommément cette technique, le recours à la transcription de leurs entretiens nous permet de constater qu'ils l'ont, eux aussi, utilisée dans leurs démarches déductives. Le cas de Rayana fait exception puisque cette élève pour sa part, recourt à la technique des indices externes.

Concernant les autres techniques enseignées, peu d'élèves les mentionnent. Par exemple, seuls Sédra et Ziaullah citent lors du deuxième entretien la technique du freinage. De même, seuls Rachid et Ziaullah mentionnent lors du premier entretien la technique consistant à souligner le mot inconnu. Dalia y fait également référence lors du deuxième entretien. A partir de ces observations, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les techniques non mentionnées lors du deuxième entretien sont peut-être considérées par les élèves comme étant non performantes. Plutôt que cela, nous avons surtout pu observer que ces techniques correspondant en fait à des étapes préliminaires dans la démarche déductive, celles-ci étant à moment donné comprises et acquises, les élèves ne ressentent alors plus le besoin de les mentionner.

En conclusion de cette sous-partie, on peut souligner le fait que suivant les propos des élèves eux-mêmes, l'entraînement à la sensibilisation aux techniques inférentielles a eu un effet bénéfique.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : enseignement et prises de conscience des techniques enseignées.

Dans la partie précédente, nous avons examiné les techniques des élèves en termes de recherche du sens des mots inconnus. Deux entretiens ont été menés : l'un avant la phase expérimentale, l'autre à son issue. Puis, nous les avons analysés. Quelques éléments se dégagent :

L'entraînement systématisé aux inférences lexicales n'est pas une tâche aisée pour les élèves et ce, en raison de la difficulté inhérente à la tâche elle-même. Malgré cette difficulté, l'entraînement a agi sur la performance des élèves. Cela se manifeste plus précisément au travers de la prise de conscience de l'utilité de ces techniques et de leur mise en œuvre. Ces résultats ne corroborent pas ceux de l'étude de De Glopper, Daalen-Kapteijns et Schouten-van Parreren (1996). Les chercheurs constatent en effet que la

formation consistant à déduire le sens des mots inconnus n'aide pas les élèves à surmonter la difficulté de cette tâche. Cependant, notre étude va pour une part dans le sens de la conclusion de ces chercheurs lorsqu'ils affirment que les élèves prennent conscience de la difficulté de la tâche et de la nécessité de mettre en place les procédés enseignés pour remédier aux problèmes.

D'autre part, nous remarquons que, lors du traitement textuel, les élèves parviennent à éliminer les informations non pertinentes pour la compréhension et repèrent celles qui sont plus importantes. Concernant la déduction du sens des mots inconnus, la réaction des élèves peut être de trois sortes. Soit l'élève repère que le mot inconnu est déterminant pour la compréhension du texte, il cherche alors à déduire son sens en saisissant son contexte immédiat et éloigné. Soit l'élève repère que ce mot inconnu n'est pas déterminant, et l'élève ne se préoccupe pas de la déduction de son sens. C'est ce que confirme Nist et Olejnik (1995, cités par De Glopper, Daalen-Kapteijns & Schouten-van Parreren, 1996 : 20) : « *even college students don't seem to spend much time looking into context where this would be a sensible thing to do* ». Soit l'élève se bloque lors de la rencontre de mots inconnus. Il considère que ce mot est déterminant et il arrête la lecture à ce stade-là.

Enfin, les résultats confirment que le nombre de mots inconnus dans le texte est un paramètre déterminant puisqu'il conditionne la poursuite ou non de la lecture par l'élève. Cette remarque est corroborée par l'étude de De La Haye et Bonneton-Botté (2007, 2009) qui montre que le fait de négliger certains mots a pour conséquence une représentation mentale partielle et non cohérente. Un tel résultat est confirmé également dans notre recherche. Par ailleurs, sensibiliser les élèves à la nécessité de mettre en place une variété de techniques leur permet de réduire au maximum cette difficulté et à condition que le texte ne contienne pas trop de mots inconnus.

SYNTHESE DU CHAPITRE VII

Nous avons consacré ce chapitre à l'analyse des entretiens des élèves et au repérage des différentes techniques déployées lors de la démarche déductive.

A partir des différents résultats, nous pouvons formuler les principaux constats suivants :

- Les élèves sont dotés d'habiletés pour la déduction du sens de mots inconnus et transfèrent vers la langue d'enseignement, des techniques qu'ils utilisent dans leurs langues premières.
- L'entraînement systématisé des inférences lexicales est un entraînement qui semble bénéfique. En effet, les résultats indiquent que les élèves passent de la prise de conscience de l'utilité des techniques enseignées à leur utilisation.
- Pour autant, cet entraînement ne permet pas aux élèves une totale autonomie. En effet, ils ont toujours besoin d'un soutien et notamment pour la mise en relief des indices externes. A ce propos, notons que l'accès aux indices internes semble plus aisé que celui aux indices externes. Cette remarque reste cependant à nuancer puisque certains élèves ne maîtrisent pas la fonction de tous les préfixes.
- Les langues premières constituent « une soupape » pour l'accès au sens de mots inconnus. Cette aide se manifeste de différentes façons. Les connaissances acquises en L1 sont réinvestissables en L2. Les ressemblances inter-linguistiques sont également un des moyens d'accès au sens des mots inconnus. Les L1 aident à l'étiquetage des mots inconnus et notamment au début de l'apprentissage d'une L2. Pour s'assurer de sa compréhension, l'élève fait un va-et-vient entre ces langues.
- Le sens ne réside pas uniquement dans les mots. Les mots sont reliés entre eux et évoquent pour chacun un certain nombre d'images qui renvoient elles-mêmes à des expériences propres à chacun. Ces expériences font référence aux connaissances du monde et s'inscrivent forcément dans un contexte plus large qui fait référence notamment au contexte social. Celui-ci doit être pris en considération.

Conclusion

RETROSPECTIVE, réflexive et prospective

Au terme de cette thèse, un regard rétrospectif sur sa construction et les résultats obtenus s'impose. La recherche que nous avons entreprise part de quelques constats concernant les propositions didactiques en direction des apprenants d'une langue étrangère/seconde. Rappelons quelques uns de ces constats et parmi eux, les principaux : 1) les élèves ne savent pas comment s'y prendre pour déduire le sens des mots inconnus ; 2) les inférences lexicales même si elles existent ne sont pas garanties pour que le mot soit mis en mémoire ; 3) très peu de recherches sur les inférences lexicales et la mémorisation du lexique ont été menées auprès des EANA. Partant de ces constats, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'enseignement systématisé des inférences lexicales pourrait aider les EANA à améliorer leurs compétences lexicales et stratégiques. Pour affiner la réflexion que suscitait cette question, nous avons proposé un cadre théorique qui nous a permis de relever quelques éléments de réflexion, que l'on peut reprendre ici succinctement avant de revenir sur nos résultats.

A la lumière de nos différentes lectures, nous avons observé que le FLSco n'a pas en réalité de didactique qui lui soit propre. Disons plutôt qu'elle se situe au croisement entre les didactiques FLE et FLM. Nous avons montré également l'intérêt de l'intégration de la didactique du français dans celle plus générale dite didactique du « plurilinguisme ». Celle-ci prend en compte les liens existant entre les différents publics auxquels nous avons affaire lors de l'enseignement de la langue française. Bien que ces publics diffèrent en matière d'apprentissage, ils se réunissent tous cependant autour du « métier d'élève ».

Nous avons parcouru les recherches sur les inférences lexicales menées auprès des élèves allophones. Nous constatons, à notre grande surprise, qu'aucune recherche testant la capacité à développer du vocabulaire à travers les inférences lexicales n'est effectuée auprès des EANA. D'autre part, nous trouvons quelques recherches qui restent d'un nombre très limité concernant ce même public ; celles-ci testent la capacité des élèves à déduire le sens des mots inconnus. Les résultats de ces recherches indiquent que les élèves ont besoin d'un soutien dans leurs démarches déductives. Ainsi, certains chercheurs proposent de dispenser un enseignement direct des stratégies des inférences lexicales (Dreyfus & Théophanous, 2003 ; Nassaji, 2006). D'autre part, concernant la question de la mémorisation du lexique suite aux activités inférentielles, les résultats

montrent un effet négatif des inférences lexicales sur la mémorisation du lexique déduit (Pulido, 2003 ; 2007 ; Hu & Nassaji, 2012a ; Biria & Bahadoran-Baghbaderani, 2015). Dans le but de déterminer la manière dont la mémorisation des mots peut être favorisée, nous avons parcouru les recherches menées sur l'enseignement du vocabulaire. Cela nous a permis de faire le constat suivant : plus les mots sont tissés entre eux par des relations sémantiques, plus leur mémorisation et récupération sont facilitées (Cicurel, 1991). Sur la base de ce constat et des recommandations des chercheurs, nous avons bâti notre protocole d'enseignement des inférences lexicales. Deux hypothèses, qui devraient jaloner notre travail, ont été retenues :

- Un enseignement systématisé des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe FLS qui est vérifiable au niveau de la mémorisation des mots inférés.
- Un enseignement systématisé des inférences lexicales a un impact sur les élèves allophones d'une classe de FLS qui est vérifiable au niveau du changement des stratégies adoptées avant l'expérimentation et celles après l'expérimentation.

Pour mettre en œuvre ces deux hypothèses, nous avons constitué une méthodologie basée sur les éléments que le cadre théorique avait mis en exergue et avons fait le choix de l'approche méthodologique hypothético-déductive qui nous a semblé la plus appropriée. Concrètement, le croisement des méthodes quantitatives et qualitatives ainsi que l'analyse des tests et entretiens nous a permis de traiter les données recueillies sous différents angles et de dégager les résultats suivants :

Dans la première partie du chapitre VI consacrée aux résultats de la mémorisation de la forme et du sens des mots-cibles, les données analysées démontrent que le groupe d'élèves ayant suivi un enseignement systématisé des inférences lexicales a développé des compétences lexicales supérieures au groupe témoin n'ayant pas subi cet entraînement. Plus précisément, nous constatons que l'entraînement a permis d'agir sur le sens des mots déduits et leur mémorisation. Le pourcentage de mots rappelés et mémorisés à partir de l'accès au sens est de 47% tandis que celui des mots rappelés à partir de la forme est de 41%. A contrario, le groupe témoin n'ayant pas bénéficié de cet entraînement montre des résultats inférieurs (14%) concernant les mots déduits et mémorisés par le sens tandis que le pourcentage des mots déduits et mémorisés par la forme est supérieur (43%). A partir de ces résultats, deux interprétations sont possibles :

- 1) Le traitement approfondi des mots-cibles consistant à associer les différents indices contextuels (indices internes et externes du mot-cible) menant à la déduction de leur sens par des liens de cause à effet a permis la consolidation du sens. L'explicitation et l'enseignement de cette démarche consistant à repérer ces indices peuvent justifier pour une part la supériorité des résultats du groupe expérimental par rapport au groupe témoin ;
- 2) A l'inverse, le traitement dit superficiel consistant de la part de l'enseignant à fournir le sens des mots-cibles sans mise en relief des informations sur la base de cause à effet, a très peu permis l'acquisition et la mémorisation du sens de ces mots. On constate une mémorisation privilégiant la forme de ces mots. Par conséquent, on peut en déduire que le non bénéfice de la pratique de l'enseignement des inférences lexicales justifie pour une part l'infériorité des résultats de ce groupe témoin.

Nous faisons ici quelques remarques complémentaires : La première remarque concerne la forme d'un mot quel qu'il soit, qui constitue indéniablement la première étape du traitement d'un mot. A cet égard, lors de notre expérimentation, nous avons pu observer/vérifier des paliers successifs : il semble en effet que d'abord, l'élève entend le mot, ensuite, il associe sa forme sonore à sa forme écrite pour enfin intégrer ce mot dans un réseau d'associations sémantiques. La réunion de ces aspects permet à l'élève de consolider le sens des mots dans la mémoire à long terme.

D'autre part, nous notons également que la mémorisation du sens d'un mot inconnu n'est pas toujours dépendante du nombre de fois où ce mot a été rencontré. En effet, bien que les mots-cibles travaillés dans notre expérimentation n'aient pas été présentés dans différents contextes, la moitié d'entre eux a pourtant été mémorisée. Ces résultats peuvent être un encouragement à mener ce type d'enseignement auprès des élèves EANA.

Enfin, il est utile de signaler ici les résultats de l'étude de Nagy, Anderson et Herman (1985). Cette étude montre que les mots inconnus au départ en passent par une mémorisation partielle (c'est-à-dire sont mémorisés par la forme) tandis que les mots partiellement connus passent par une mémorisation complète (c'est-à-dire sont mémorisés par la forme et par le sens). Notre expérimentation donne lieu à des résultats mitigés. En effet, parmi les mots-cibles mémorisés par des connaissances réceptives et

productives, nous constatons que cette mémorisation concerne des mots soit totalement inconnus soit partiellement connus. Ainsi, ces résultats soutiennent en partie l'observation des chercheurs cités ci-dessus et confirment l'effet de pallier que suggère leur étude. Les résultats mitigés que nous avons obtenus à l'issue de notre étude nous confirment que l'entraînement systématisé et actif aux inférences lexicales s'avère bénéfique quels que soient les types de vocabulaire.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons poursuivi notre analyse en examinant l'effet des caractéristiques des mots-cibles mais aussi l'impact du moment de l'entraînement sur la mémorisation du lexique déduit. Concernant l'impact des différents moments de l'expérimentation, une de nos préoccupations consistait à essayer de repérer si ces différents moments ont agi sur la mémorisation des mots-cibles de la même manière. Rappelons que l'expérimentation a été organisée arbitrairement en trois périodes. Nous constatons que plus on avance dans l'expérimentation, meilleure est la mémorisation des mots présentés. Deux interprétations nous sont ici permises : la première concerne le facteur « temps ». En effet, les mots de la troisième période sont les mots qui ont été vus le plus récemment par les élèves et de ce fait leur mémorisation ne s'était pas, aussi vite, évaporée de leur mémoire. La deuxième interprétation suppose que les élèves acquièrent et perfectionnent un certain nombre de compétences lexicales et stratégiques. L'acquisition lexicale est dépendante de la maîtrise des techniques de déduction du sens des mots inconnus et notamment de la mise en association des indices : plus on maîtrise ces techniques inférentielles, meilleure est la mémorisation des mots.

Outre la familiarité de l'élève avec les techniques enseignées, d'autres facteurs interviennent dans la mémorisation du lexique déduit et notamment celui de la familiarité morphologique. Il a été démontré que la connaissance des différentes parties d'un mot facilite l'accès à son sens et à sa mémorisation (Tréville, 1993 ; 1996). D'autre part, le degré de familiarité avec le mot-cible a aussi son importance : plus les mots sont fréquents dans le milieu social et scolaire de l'élève, plus la possibilité de leur mémorisation augmente. Intervient également la question de la familiarité des élèves avec le sujet proposé : plus le thème proposé par le texte correspond au vécu de l'élève, plus sa compréhension et sa capacité de déduire le sens des mots inconnus sont facilitées (Pulido, 2007). Enfin, il existe une relation entre la L1 et la L2 : plus les langues premières sont proches de la langue d'enseignement, plus la compréhension des mots se trouve

facilité. L'accès au sens des mots peut se faire en se référant à sa forme en L1 (similarité inter-linguistique). Soulignons ici que le type d'enseignement mis en place a agi sur tous les élèves du groupe expérimental et ce quel que soit le profil d'élève en L1. Cependant, dans le cas du groupe témoin, le type d'enseignement n'a pas agi de la même manière sur tous les profils d'élèves.

Le chapitre VII fait plus particulièrement référence à l'analyse des entretiens. Comme le souligne Auger (2010 : 148) « *l'EANA n'est pas vierge de tout savoir et [...] ils ont des ressources* », l'analyse de nos propres résultats montre en effet que d'un point de vue général, les élèves ne sont pas dénués d'acquis stratégiques. Nous constatons cependant que ces habiletés, déjà préexistantes dans le répertoire stratégique des élèves, ne sont pas toutes de nature inférentielle. Nous constatons aussi que le recours au contexte pour la déduction du sens s'effectue dans tous les cas mais cela, à condition qu'il y ait un guidage. Enfin, après l'expérimentation, il semble bien que le fait de l'entraînement a eu un effet positif puisqu'il a permis l'acquisition de certaines techniques enseignées ainsi que la prise de conscience de l'aide qu'elles peuvent apporter.

Ce même chapitre a été pour nous l'occasion de pointer du doigt le rôle des L1 dans l'apprentissage de la lecture en L2. En effet, face aux obstacles relatifs à la compréhension du texte et du sens des mots inconnus, nous avons constaté que les EANA ont mobilisé manifestement des compétences plurilingues. La familiarité de l'élève avec la situation évoquée par le texte est un élément important pour sa compréhension (Cicurel, 1991). En effet, l'élève ayant acquis un certain nombre de connaissances dans sa L1, celles-ci sont d'autant plus facilement mobilisables pour la L2. En d'autres termes, comprendre et mémoriser signifient une mise en relation entre des connaissances déjà acquises et de nouvelles connaissances. En quelque sorte, la L2 interpelle la L1. Notons toutefois que le degré de recours à la L1 diffère d'un élève à un autre. Dans le cadre de notre expérimentation, deux profils d'élèves apparaissent : ceux qui ne sont pas familiers avec le traitement textuel en L2 et qui passent par conséquent par la L1 comme une bouée de sauvetage... une passerelle c'est-à-dire concrètement comme une mécanique à positionner, à employer, à roder. Et d'autre part, il y a ceux pour lesquels cette mécanique est rodée de telle sorte que la liaison se fait de façon simultanée et quasi inconsciente.

Concernant le rôle du contexte et son importance pour la démarche déductive, nous observons que les élèves essaient de se saisir de ce paramètre. Cependant, nous

constatons aussi des limites : l'élève est parfois devant trop de mots inconnus ou de mots dont la signification n'est pas parfaitement assurée et cela représente un véritable obstacle. Comme nous l'avons vérifié, cette difficulté a des conséquences qui se traduisent soit par exemple par des stratégies d'évitement (l'élève "s'en tient" à ce qu'il a compris et laisse à distance des "morceaux" du texte), soit par l'engagement dans des interprétations très éloignées du texte, soit encore par le repli sur soi, la passivité et l'abandon tout court de l'activité lecture.

Nous avons également perçu et de façon très forte que l'échange avec les élèves est un appui réel pour eux, dans de nombreux cas si ce n'est dans tous les cas. Cet appui permet de reprendre pied, de se remettre à réfléchir et de donner ses idées. Notons aussi que cet échange est riche et stimulant à condition qu'il permette l'implication de chacun des élèves. De façon générale, nous pouvons dire que l'échange dont il est question et donc, en d'autres termes la relation humaine, est un élément essentiel. Grâce à cette relation, nous notons que les élèves ont pu acquérir un peu plus d'autonomie dans la démarche déductive.

Rétrospective, REFLEXIVE, Prospective

Les observations que nous venons de faire nous conduisent à nous interroger sur notre propre travail.

La première remarque concerne le nombre d'élèves et la généralisation des résultats. Notre recherche et nos observations concernent les résultats fournis par le travail de neuf élèves. Manifestement, il est impossible de généraliser ces résultats à l'ensemble du public concerné en l'occurrence ici les EANA. Toutefois, cette étude nous a permis d'identifier quelques tendances : elle confirme le rôle essentiel de l'échange enseignant-élèves ainsi qu'élève-élève. Elle souligne également le rôle positif de l'entraînement aux inférences lexicales sur la mémorisation et le réinvestissement des techniques enseignées, que nous soumettons à discussion. D'autres paramètres ont aussi leur importance : le parcours scolaire de l'élève, la longueur du texte, les langues premières et leur spécificité, le transfert des stratégies enseignées en L2 vers les L1.

Rappelons que notre recherche a été menée sur la base de deux groupes, l'un expérimental, l'autre témoin, chacun de ces groupes ayant un enseignant différent : nous sommes intervenu auprès du groupe expérimental tandis que l'enseignante en charge de la classe est intervenue auprès du groupe témoin. A partir de là, remarquons qu'il y a

donc deux démarches pédagogiques et cela génère quelques questions : les résultats obtenus doivent-ils tenir compte de ces éléments ? notre recherche aurait-elle obtenu des résultats différents si nous avions pris en charge les deux groupes ? Probablement. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie méthodologique, la réponse à ces questions introduit la prise en compte du contexte lui-même dans lequel nous avons pu réaliser notre recherche et notamment un certain nombre de contraintes qui lui sont liées, dont des contraintes administratives.

Rétrospective, réflexive et PROSPECTIVE. Des recherches pouvant être envisagées ultérieurement.

L'analyse des données de notre étude conduit à des constats et à des interrogations qui pour nous, restent de premier plan : le besoin d'enseignants formés pour intervenir auprès de ce type de public qui est le public d'EANA est manifeste. Ceci étant dit, comment répondre à ce besoin ? Quel type de formation enseigner ? D'autre part, ainsi que nous l'avons constaté, la L1 a une place importante pour l'acquisition d'une L2. A partir de là, comment prendre en compte plus encore et favoriser cet aspect dans le travail inférentiel notamment ? Au travers de l'enseignement des techniques inférentielles, nous notons qu'une acquisition partielle de celles-ci et par voie de conséquence un enrichissement lexical ont pu être réalisés. Ceci étant dit, précisons que ces acquisitions se sont faites sur une durée limitée. Ce même enseignement, mené sur une durée plus longue, mènerait-il à de meilleurs résultats et à une plus sûre consolidation ? Concernant certains élèves arabophones, nous avons remarqué qu'un transfert des techniques enseignées en L2 semble s'effectuer vers la L1. Nous avons pu faire cette remarque vu que nous sommes nous-même de langue arabe. Cependant, à partir de là, nous pouvons poser la question suivante : les techniques enseignées en L2 ont-elles un impact sur la L1 ?

Enfin, concernant le public objet de notre recherche, rappelons l'observation que nous avons faite à savoir : certains élèves produisent des inférences lexicales. Plusieurs interrogations découlent de ce constat : pourquoi ces inférences lexicales ne sont-elles produites que par certains élèves et pas d'autres ? et pourquoi pas par tous les élèves ? Ackerman (1986) confirme que les enfants génèrent en effet des inférences et il précise même qu'ils en génèrent comme les adultes. Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006) montrent également que les enfants à l'âge pré-scolaire parviennent, si la situation l'exige, à produire des inférences lexicales pour déduire le sens des mots inconnus. Nous

soulignons toutefois que ces études sont menées auprès de publics natifs. D'autre part, enfants et adolescents produisent-ils le même type d'inférences entre eux et le même type d'inférence entre eux et les adultes ? Ici, nous pouvons faire un autre constat : de façon générale, les recherches manquent concernant toutes ces problématiques.

Concernant la première question posée, notons que le manque de formation des enseignants est pointé du doigt par plusieurs chercheurs didacticiens (Calvet, 2006 ; Auger, 2012 ; etc.). Calvet (2006 : 37) souligne la situation des enseignants en ces termes : « *Encore faudrait-il que les enseignants, les instituteurs, qui mouillent leur chemise sur le terrain sachent ce que c'est que l'insécurité linguistique, qu'ils aient quelques connaissances des structures linguistiques des pays d'origine de leurs élèves, qu'ils aient les moyens d'analyser la situation sociolinguistique de leurs élèves, qu'ils soient aidés, conseillés, éclairés* ». Auger (2012) plaide également dans le même sens en considérant que « *le développement équilibré des quatre compétences* » devrait se faire selon « *les besoins des apprenants* » et que la pratique de toutes les approches d'enseignement confondues « *dépend fréquemment de la formation des enseignants* ».

Sur la base de ces constats et concernant les enseignants FLSco, il ressort en effet qu'une formation soutenue et de qualité est absolument indispensable. Sans cela, comment peuvent-ils eux-mêmes venir en aide à un public d'apprenants au sujet duquel nous avons pu noter un certain nombre de difficultés ? Dans le déroulement de cette formation, il nous semble que les différents supports didactiques qui illustrent des situations d'interactions concrètes et proposent des techniques pour y répondre que nous proposons dans le cadre de notre travail peuvent être un appui.

Il serait d'ailleurs intéressant de mettre en œuvre ce protocole expérimental afin de vérifier également son efficacité mais aussi le point de vue des enseignants eux-mêmes. En effet, ce protocole n'est en aucun cas un produit fini mais plutôt le résultat d'une première phase de recherche qui par conséquent demande à être affinée, complétée, etc. D'autre part, il n'est pas un produit fini dans le sens également où pour l'enseignant il ne s'agit pas de quelque chose à suivre à la lettre mais plutôt d'un ensemble d'indications pouvant à tout moment être modifiées en fonction des besoins du public.

Concernant les langues maternelles, nous avons noté qu'elles sont un atout à ne pas négliger pour l'acquisition d'une L2. Auger (2012) le souligne : « *si la L1 n'est pas prise en compte [...] alors la L2 a davantage de difficultés à se développer* ». En effet, lorsque l'élève se réfère à sa L1, cela lui permet de tisser des informations entre L1 et L2. Cela est susceptible de favoriser également la prise de parole et peut-être éventuellement une

meilleure confiance en soi. Auger (2012) elle-même questionne cela : « *la tolérance aux langues d'origine favorise-t-elle les prises de parole des élèves ?* ». De notre côté, nous avons remarqué que l'usage des langues premières est un recours indéniable. Elles donnent un « coup de courage » vers les premières prises de parole. Ce sont là des éléments très importants que nous nous sommes efforcé de prendre en compte et d'intégrer dans la proposition du protocole expérimental que nous faisons. Nous pensons qu'au-delà de ce protocole proposé, la question des L1 dans leur rôle pour l'acquisition d'une L2 mériterait de donner lieu à bien d'autres recherches.

Voilà autant de pistes que notre recherche actuelle, avec toutes ses limites peut nous suggérer et qu'il serait opportun de suivre nous semble-t-il.

Bibliographie

- ACKERMAN, Brian (1986).** Referential and causal coherence in the story comprehension of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41 : 336–366.
- ADAMI, Hervé (2009).** Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. In: *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172. Accessible en ligne <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>.
- AHMAD, Jameel (2011).** Intentional vs. Incidental Vocabulary Learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5) : 67-75.
- AITCHISON, Jean (1987).** *Words in the mind*. Oxford : Basil Blackwell.
- AKINCI, Mehemet-Ali (2016).** Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. In T. Auzou-Caillemet & M. Loret, *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Editions Rets, p. 203-238.
- ALAVI, Mohammad et KAIVANPANAHI, Shiva (2009).** Examining the Role of Individual Differences in Lexical Inferencing. *Journal of Applied Sciences* 9(15): 1-6.
- ALKHATIB, Mohammad (2012).** « La Cohérence et La Cohésion Textuelles: Problème linguistique ou pédagogique? » *Didáctica, Lengua Y Literatura* 24: 45–64. Accessible en ligne http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916.
- AMES, Wilbur (1966).** The development of a classification scheme of contextual aids. *Reading Research Quarterly*, 11(1), 57-82.
- AMYOTTE, Luc et PEPIN, Jean-Nicolas (2017).** *Méthodes quantitatives - Applications à la recherche en sciences humaines*. ERPI Sciences Humaines.
- ANDERSON, Richard (1978).** Schema-directed processes in language comprehension. In A. Lesgold, J. Pellegrino, S. Fokkema & R. Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction* (pp. 67-82). New York: Plenum.
- ARMBRUSTER, Bonnie ; ANDERSON, Thomas et OSTERTAG, Joyce (1987).** Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331–346.
- ARTLEY, Sterl (1943).** Teaching word-meaning through context. *Elementary English Review*, 20, 68-75.
- AUGER, Nathalie (2005).** *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés (DVD)*. Montpellier : Scérén-CRDP.
- AUGER, Nathalie (2007).** Va te faire intégrer. Des freins à l'intégration : pratiques interactionnelles et représentations dans le milieu scolaire. Dans J. Archibald & J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p.315-329). Paris : L'Harmattan.
- AUGER, Nathalie (2008).** Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137. Accessible en ligne http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf.
- AUGER, Nathalie (2009).** *Ecole, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation (Document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches)*. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- AUGER, Nathalie (2010).** *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- AUGER, Nathalie (2018).** « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise, *Tranel*, 2019/70, 23-41.

- AUKRUST, Vibeke et RYDLAND, Veslemøy (2011).** Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 198-207.
- AZAOUI, Brahim (2014).** Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- BABAEI, Naghmeh et RIAZI, Adolmehdi (2008).** Iranian EFL Female Students Lexical Inferencing and ITS Relationship to their L2 Proficiency and Reading Skill. *The Reading Matrix*, 8, 186-195.
- BARETTA, Luciane ; TOMITCH, Maria ; MACNAIR, Nicolas ; LIM, Kwan et WALDIE, Elisabeth (2009).** Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience*, 2(2), 137-145.
- BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael (2003).** Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Accessible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf.
- BENGELEIL, Nazmia et PARIBAKHT, Sima (2004).** L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *Canadian Modern Language Journal*, 61, 225-249.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine (2008).** Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, *Glottopol*, 11. Rouen : Université de Rouen – Dyalang.
- BERT-ERBOUL, Alain (1979).** Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79(2), 657.
- BESSE, Henri (1981).** Pour une didactique des documents "authentique". *Travaux de didactique du FLE*, 5(6) : 9-33.
- BIALYSTOK, Ellen ; LUK, Gigi ; PEETS, Kathleen et YANG, Sujin (2010).** Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531.
- BIALYSTOK, Ellen (1990).** The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.
- BIALYSTOK, Ellen (1978).** A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28, 69-83.
- BIANCO, Maryse et CODA, Maryse (2002).** La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension GS*. Grenoble, France : Éditions de la Cigale.
- BIRIA, Reza et BAHADORAN-BAGHBADERANI, Ali (2015).** The interplay between topic familiarity and passage sight vocabulary: Focusing on its impact on EFL learners' lexical inferencing and recall. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 179-195.
- BISSONNETTE, Steve ; RICHARD, Mario et GAUTHIER, Clermont (2005).** Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150 : 87-142.
- BLANCHET, Philippe (2000).** La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BOGAARDS, Paul (1994).** Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Saint-Jean de Bray, France: Hatier/Didier.
- BOLGER, Patrick et ZAPATA, Gabriela (2011).** Semantic categories and context in L2 vocabulary learning. *Language Learning*, 61(2) : 614-646.
- BOULTON, Alex (1998).** Le Lexique Mental L2: Connexions et Associations. Nancy: Université de Nancy 2. Thèse inédite de doctorat.

- BREWER, William (1977).** Memory for the pragmatic implication of sentences. *Memory and cognition*, 6 : 675-678.
- BRIN, Frédérique ; COURRIER, Catherine ; LEDERLE, Emmanuelle ; MASY, Véronique (2004).** Dictionnaire d'orthophonie (Édition : 2e édition). Isbergues, France: Ortho Edition.
- BROUSSEAU, Guy (1993).** Stratégies de l'analyse statistique . LADIST, Université de Bordeaux 1, Bordeaux.
- BROWN, Ann et DAY, Jeanne (1983).** Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1) : 1-14.
- CAIN, Kate ; OAKHILL, Jane et LEMMON, Kate (2004).** Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96 : 671–681.
- CALVET, Louis-Jean (2006).** Les fractures linguistiques, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* Institut de linguistique No 83, Université de Neuchâtel.
- CAMPION, Nicolas et ROSSI, Jean-Pierre (1999).** Inférences et compréhension de texte. *L'Année Psychologique*, 99(3), 493-527.
- CARLISLE, Joanne (2007).** Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 78–103). New York: Guilford.
- CARNINE, Douglas ; KAMEENUI, Edward et COYLE, Gayle (1984).** Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 188-204.
- CARRELL, Patricia (1983).** Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- CARRELL, Patricia (1987).** Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21 : 461-481.
- CARTON, Aaron (1971).** Inferencing : A process in using and learning language. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 45–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- CARVER, Ronald (1994).** Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior* 26(4), 413–437.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001).** « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans Castellotti (dir.), *Publications de l'Université de Rouen*, n°308, coll. Dyalang, pp. 9-37.
- CELLIER, Micheline (2011).** Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Eduscol, Ministère français de l'Éducation nationale. Accessible en ligne http://objectifmaternelle.fr/wpcontent/uploads/2015/04/Micheline_Cellier_eduscol.pdf.
- ÇETINAVCI, Berrin (2014).** Contextual factors in guessing word meaning from context in a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2670-2674.
- CICUREL, Francine (1991).** *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CICUREL, Francine (2005).** La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 180-191.
- CLARKE, David et NATION, Paul (1980).** Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3) : 211–220.
- CHAVANES, Jacques (2013).** La scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrive en France en classe ordinaire en élémentaire, dans *CASNAV d'Orléans-Tours, Guide pédagogique*, 1-19.

- CHEGENI, Nastaran et TABATABAEI, Omid (2014).** Lexical inferencing: The relationship between number and density of lexical items and L2 learners' reading comprehension achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (2) , 306 -312.
- CHEN, Qin et DONIN, Janet (1997).** Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domainspecific knowledge. *Modern Language Journal*, 81, 209–227.
- CHERN, Chiou-lan (1993).** Chinese students' word-solving strategies in reading in English. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 67–85). Norwood, NJ: Ablex.
- CHIKAMATSU, Nobuko (1996).** The effects of L1 orthography on L2 word recognition : A study of American and Chinese learners of Japanese. *Studies in Second Language Aquisition*, 18, 403-432.
- CHISS, Jean-Louis (2003).** Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?* (p.19-31). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- CHNANE-DAVIN, Fatima (2006).** « FLE, FLM/première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collègue ? », *Skholé, Hors-série*, 1 : 35-41.
- CHNANE-DAVIN, Fatima (2008).** Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques, In : CHISS, J-L (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, chapitre 1, pp.21-61.
- CHNANE-DAVIN, Fatima et CUQ, Jean-Pierre (2009).** FOS-FLS : des relations en trompel'œil ? *Le français aujourd'hui* 1(164), 73-86. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm>>.
- CHO, Kyung-Sook et KRASHEN, Stephen (1994).** Acquisition of vocabulary from Sweet Valley Kids Series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37 : 662–667.
- CHODKIEWICZ, Halina (2001).** The acquisition of word meanings while reading in English as a foreign language. In S. Foster-Cohen & A. Nizgorodcew (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 29-50). Philadelphia: John Benjamins.
- CHOI, Hey-Yeon (2013).** Effects of depth and breadth of vocabulary knowledge on English reading comprehension among Korean high school students. *Language Research*, 49(2) : 419-452.
- COADY, James (1997).** L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, Pascale ; ROYER, Carine ; LEUWERS, Christel et CASALIS, Séverine (2004).** Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4) : 701-750.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001).** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- COOPER, Thomas (1999).** Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33, 233–262.
- COURTILLON, Jeannine (1989).** Lexique et apprentissage de la langue, in A. H. IBRAHIM, M. ZALESSKY (1989), (Éds), *Lexiques, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, Hachette, p. 146-153.
- COURTILLON, Janine (2003).** *Élaborer un cours de FLE*, éd. Hachette FLE.
- COSTE, Daniel (1970).** Textes et documents authentiques au niveau 2. In : *Le français dans le monde*, 73 : 88-95.

- CORNAIRE, Claudette (1999).** Le point sur la lecture. Paris : CLE International.
- CRAIK, Fergus et ROBERT, Lockhart (1972).** Levels of Processing : A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 : 671-84.
- CRINON, Jacques (2011).** Le vocabulaire et son enseignement : lexicque et compréhension des textes. E CIRCEFT-ESCOL.
- CUMMINS, Jim (2001).** La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *SPROGFORUM*, 19, 15-20. Accessible en ligne <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>>.
- CUNNINGHAM, James (1987).** Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres and J. Mitchell (eds), *Understanding readers' understanding : theory and practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2005).** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.
- CYR, Paul (1998).** Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International.
- DALLER, Helmut ; MILTON, James et TREFFERS-DALLER, Jeanine (2007).** Modelling and assessing vocabulary knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAY, Richard ; OMURA, Carole et HIRAMATSU, Motoo (1991).** Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2) : 541-551.
- DASKALOVSKA, Nina (2011).** The impact of reading on three aspects of word knowledge: Spelling, meaning and collocation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2334- 2341.
- DAVID, Jacques (2000).** Le lexicque et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques, *Le Françaisaujourd'hui*, 131, 31-40.
- DE BEAUGRANDE, Robert (1980).** Text, discourse, and process. Norwood, NJ : Albex.
- DE BOT, Kees ; PARIBAKHT, Sima et WESCHE, Marjorie (1997).** Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309–329.
- DECOOL-MERCIER, Nathalie et AKINCI, Mehmet-Ali (2010).** Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues. *Congrès Mondial de Linguistique Française. Psycholinguistique et acquisition*, (102) : 1513-1526.
- DE LA HAYE, Fanny et BONNETON-BOTTE, Nathalie (2007).** Difficultés de compréhension en lecture: identification de procédures d'élèves scolarisés en 6e Segpa. *La nouvelle revue de l' AIS*, 37 : 165-178.
- DE LA HAYE, Fanny et BONNETON-BOTTE, Nathalie (2009).** Un dispositif de remédiation aux difficultés de compréhension en lecture, in N. Marec-Breton, A.S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton & E. Bonjour, *L'apprentissage de la langue écrite: approche cognitive*, Presses universitaires de Rennes.
- DELL, Gary; MCKOON, Gail et RATCLIFF, Roger (1983).** The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 121- 132.
- DE GLOPPER, Kees; VAN DAALEN-KAPTEIJNS, Maartje et SCHOUTEN-VAN PARREREN, Carolien (1996).** Effects of the training of a word learning strategy. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York. April 8-12.
- DEPELTEAU, François (2000).** La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck.

- DRESSLER, Cheryl ; CARLO, Maria ; SNOW, Catherine ; AUGUST, Diane et WHITE, Claire (2011).** Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 : 243– 255.
- DREYFUS, Martine et THEOPHANOUS, Olga (2003).** Attitudes d'inférence lexicale lors d'une tâche de lecture en FLS. Paris, les cahiers de l'asdifle, 15 :173-192.
- DUCHENE, May-Carle (1997).** La gestion des inférences chez les cérébrolésés droits. Thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1.
- DUCHENE, May-Carle (2006).** La compréhension de texte et le processus inférentiel. *Rééducation Orthophonique*, 227, 55- 60.
- DUCHENE, May-Carle (2008).** Les inférences dans la communication : cadre théorique général. *Rééducation Orthophonique*, 234, 15-23.
- EDMONDS, Amanda (2013).** "Parfaitement sensé". La préférence sémantique et l'enseignement des collocations en L2. Dans C. Garcia-Debanç, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p : 131-151.
- ÉDUSCOL (2012).** L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation.
- EHRMAN, Madeline ; LEAVER, Lou et OXFORD, Rebecca (2003).** A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31.4, 313–330.
- ELLIS, Nick (1994).** Vocabulary Acquisition: The Implicit ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation. In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, edited by N. Ellis, 211–282. London: Academic Press.
- FAYOL, Michel (2000).** Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Paris: PUF, Coll. Psychologie et science de la pensée.
- FAYOL, Michel (2003).** La Compréhension: Évaluation, difficultés, interventions. Communication présentée Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- FILE, Kieran et ADAMS, Rebecca (2010).** Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, 44, 222–249.
- FILLMORE, Charles (1971).** Verbs of judging : an exercise in semantic description. In Fillmore and Langendoen, eds. 1971, pp. 273-89.
- FIOUX, Paule (2003).** Une situation clef pour l'étude des clivages didactiques : la scolarisation de l'enfant. In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 85-99). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.
- FITZPATRICK, Tess (2009).** Word association profiles in a first and second language: Puzzles and problems. Dans T. Fitzpatrick, & A. Barfield (dir.), *Lexical Processing in Second Language Learners* (p. 38-52). Bristol: Multilingual Matters.
- FOLSE, Keith (2006).** The Effect of Type of Written Exercise on L2 Vocabulary Retention. *TESOL Quarterly*, 40 (2) : 273-293.
- FOUCAMBERT, Jean (1976).** « Apprentissage et enseignement », In : *Communication et langages*, 32 : 7-17.
- FRANTZEN, Diana (2003).** Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. *Modern Language Journal*, 87, 168–199.
- FRASER, Carol (1999).** Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241.

- FUKKINK, Ruben et DE GLOPPER, Kees (1998).** Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68 : 450–469.
- GALLIGANI, Stéphanie (2007).** Entre accueil des enfants nouvellement arrivés et écueils de la formation des enseignants. *Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école*, Ecarts d'identité, 110. Grenoble : Adate.
- GALLIGANI, Stéphanie (2008).** L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Éditions Riveneuve, pp. 113-126.
- GALLIGANI, Stéphanie (2012).** Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France in Huck (Dir.), *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, Les Cahiers du GEPE, N°4/ 2012.
- GAONA'CH, Daniel (1990).** Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette.
- GAUTHIER, Clermont, BISSONNETTE, Steve et RICHARD, Mario (2013).** L'enseignement explicite. La gestion des apprentissages. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- GHAHREMANI-GHAJAR, Sue-San et MASNY, Diana (1999).** Making sense in second orthography. *ITL – International Review of Applied Linguistics*, 125/126, 229-251.
- GHOLAMIAN, Mohammad et Geva, Esther (1999).** The concurrent development of word recognition skills in English and Farsi. *Language Learning*, 49, 183-218.
- GIASSON, Jacelyne (1990).** La compréhension en lecture. Paris, Bruxelles : de Boeck.
- GIASSON, Jacelyne (2014).** Comprendre les textes littéraires à l'école. Bruxelles : de Boeck.
- GOÏ, Cécile et HUVER, Emmanuelle (2012).** FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 1(176), 25-35. Accessible en ligne <http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_176_0025>.
- GRAESSER, Arthur ; GOLDING, Jonathan et LONG, Debra (1991).** Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 171–204). White Plains, NY: Longman.
- GRAESSER, Arthur; SINGER, Murray et TRABASSO, Tom (1994).** Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- GRAESSER, Arthur ; MILLIS, Keith et ZWAAN, Rolf (1997).** Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163–189.
- GRAVES, Michael (1987).** The roles of instruction in fostering vocabulary development. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GROSSMANN Francis et CALAQUE Elizabeth (2000).** Enseignement / apprentissage du lexique, *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)* n° 21, Université Stendhal de Grenoble, juin.
- HACQUEBORD, Hilde (1994).** L2-reading in the content areas: text comprehension in secondary education in the Netherlands. *Journal of Research in Reading*, 17(2), 83-98.
- HAGBOLDT, Peter (1926).** On Inference in Reading. *Modern Language Journal*, 11(2), 73-8.
- HALLIDAY, Michael et HASAN, Ruqaiya (1976).** *Cohesion in English*. London: Longman (English Language Series 9).
- HANCIN-BHATT, Barbara et NAGY, William (1994).** Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Linguistics*, 15 : 289-310.

- HARLEY, Birgit et HART, Doug (2000).** Vocabulary learning in the content-oriented secondlanguage classroom: Student perceptions and proficiency. *Language Awareness*, 9, 78–96.
- HAASTRUP, Kirsten (1991).** Developing Learners' Procedural Knowledge in Comprehension. In Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Smith, S. M. and Swain, M. (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Færch: Multilingual Matters Series 64* :120-133.
- HAYNES, Margot et BAKER, Ila (1993).** American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (Eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*: 130-52. Norwood, N.J. :Ablex Publishing Corporation.
- HELOT, Christine (2007).** *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- HILTON, Heather (2019).** *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.
- HIRSH, David et NATION, Paul (1992).** What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2) : 689– 696.
- HOLEC, Henri (1990).** « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.
- HOLLEY, Freda (1973).** A study of vocabulary learning in context: The effect of new-word density in German reading material. *Foreign Language Annals* 6, 339-347.
- HU, Marcella et NASSAJI, Hossein (2012).** Ease of inferencing, learner inferential strategies, and their relationship with the retention of word meanings inferred from context. *Canadian Modern Language Review* 68 : 54– 77.
- HU, Marcella et NASSAJI, Hossein (2014).** Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System*, 45 : 27-38.
- HU, Marcella et NATION, Paul (2000).** Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- HUCKIN, Thoma et BLOCH, Joel (1993).** Strategies for inferring word meanings: A cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.
- HULSTIJN, Jan (1992).** Retention of inferred and given word meanings : Experiments in incidental vocabulary learning. In Anaud, P. J., & Béjoint, H. (Eds.) *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113–125). London: Macmillan.
- HULSTIJN, Jan (1994).** L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: Ses avantages et ses limites. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 77–96.
- HULSTIJN, Jan (2001).** Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258—286.
- HULSTIJN, Jan (2011).** Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229–249.
- HULSTIJN, Jan (2013).** Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, vol. 5 : 2632-2640. Chichester r: Wiley-Blackwell. Accessible en ligne <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>.
- İSTIFCI, İlknur (2009).** Lexical Inferencing strategies of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, V.5, N. 1, p.97-109.
- JACOBY, Larry, CRAIK, Fergus, et BEGG, Ian (1979).** Effects of decision difficulty on recognition and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 585-600.

- JENKINS, Joseph ; MATLOCH, Barbara et SLOCUM, Timothy (1989).** Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 24 : 215–235.
- JENKINS, Joseph ; STEIN, Marcy et WYSOCKI, Katherine (1984).** Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21 : 767–787.
- JOHNSON, Dale et JOHNSON, Bonnie (1986).** Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of reading*, 29(7) : 622-625.
- JONSSON, Fanny (2018).** Les méthodes d’enseignement du vocabulaire en classe de FLE. Une étude sur les méthodes utilisées au lycée. *kandidatuppsats, Institutionen för språk och litteraturer*.
- JUST, Marcel et CARPENTER, Patricia (1987).** *The Psychology of Reading and Language comprehension*. Boston : Allyn and Bacon.
- KAIIVANPANAHA, Shiva et ZANDI, Hamed (2009).** The role of depth of vocabulary knowledge in reading comprehension in EFL context. *Journal of Applied Sciences*, 9(4) : 698-706.
- KAMEENUI, Edward ; DIXON, Robert et CARNINE, Douglas (1987).** Issues in the design of vocabulary instruction. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 129–145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KEENAN, Edward (1971).** Two Kinds of Presupposition in Natural Language. In Charles J. Fillmore and D. Terence Langendoen (eds.), *Studies in Linguistic Semantics*, New York: Holt, Rinehart, Winston, 45–54. 16.
- KELLY, Peter (1990).** Guessing : No Substitute for Systematic Learning of Lexis.”*System*.18/2 : 199-207.
- KERN, Richard (1989).** Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal* 73, 135–146.
- KESHAVARZ, Hossein et MOHAMMADI, Vali (2009).** The effect of unknown vocabulary density on EFL Learners’ reading comprehension of nonfiction general English texts. *JELS*, 1(1), 1-22.
- KINTSCH, Walter et VAN DIJK, Teun (1978).** Toward a Model of Text Comprehension and Production," *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KINTSCH, Walter (1988).** The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95,163-182.
- KINTSCH, Walter (1989).** The Representation of Knowledge and the Use of Knowledge in Discourse Comprehension: In R. Dietrich, C.F. Graumann (Eds.), *Language Processing in Social Context* (pp. 185-209). Amsterdam: North Holland.also published as Technical Report No. 152, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder, CO.
- KLEE, Paul (1977).** *Théorie de l’art moderne*. Paris : Denoël/Gonthier.
- KODA, Keiko ; TAKAHASHI, Estuko et FENDER, Michel (1998).** Effects of L1 processing experience on L2 morphological awareness. *Ilha do Desterro*, 35, 59-87.
- KUHN, Mélanie et STAHL, Steven (1998).** Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30 : 119–138.
- LAHLOU, Sofia (2009).** La Place Actuelle de L’enseignement du Vocabulaire Dans Les Classes de FLE du Secondaire Hellénique: Attitudes et Pratiques des Enseignants.” *Synergies Sud-EstEuropéen* : 37-43.
- LE BOUEDEC, Brigitte (1995).** Le raisonnement de cause et de conséquences chez les personnes âgées valides. *Bulletin de psychologie*, 420 : 506-511.
- LEVINE, Adina et REVERS, Thea (1998).** Interplay between reading tasks, reader variables and unknown word processing. *TESL-EJ*, 3(2) : 1–12.

- LIGHT, Leah et ANDERSON, Patricia (1983).** Memory for scripts in young and older adults. *Memory and Cognition*, 11 : 435-444.
- LIGHT, Leah, et ALBERTSON, Shirley (1988).** Comprehension of pragmatic implications in young and older adults. In L.L. Light & D.M. Burke (Eds.), *Language, memory, and aging* (pp. 133- 153). New York: Cambridge University Press.
- LINDERHOLM, Tracy et VAN DEN BROEK, Paul (2002).** The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94, 778-784.
- LIU, Na et NATION, Paul (1985).** Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- LONG, Debra ; GOLDING, Jonathan et GRAESSER, Arthur (1992).** A test of the online status of goal-related inferences. *Journal of Memory and Language*, 31, 634-647.
- LONG, Debra et GOLDING, Jonathan (1993).** Superordinate goal inferences: Are they automatically generated during comprehension? [Special issue]. *Discourse Processes*, 16, 55-73.
- LUSTE-CHAA, Olha (2009).** Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul-Verlaine, Metz.
- LYONS, John (1981).** *Language, Meaning and Context*. London: Fontana Paperbacks.
- MAKDISSI, Hélène ; BOISCLAIR, André et SANCHEZ, Claudia (2006).** *Les inférences en lecture. Intervenir dès le préscolaire*. Québec-Français, 140, 64-66.
- MCKEE, Paul (1948).** *The Teaching of Reading*. Boston: Houghton-Mifflin.
- MARSLEN-WILSON, William et TYLOR, Lorraine (1980).** The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1-71.
- MARTINS, Daniel et Le BOUEDEC, Brigitte (1998).** La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*. 98, 511-543.
- MCCULLOUGH, Constance (1958).** Context Aids in Reading. *Reading Teacher*, 11 : 225-29.
- MCKEOWN, Margaret (1985).** The Acquisition of Word Meaning from Context by Children of High and Low Ability." *Reading Research Quarterly* 20 : 482-96.
- MCKOON, Gail et RATCLIFF, Roger (1992).** Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- MEARA, Paul (1982).** Word associations in a foreign language: a report on the Birkbeck Vocabulary Project. *Nottingham Linguistic Circular* 11 (2) : 29-37.
- MENDONCA, Dias (2013).** Les difficultés spécifiques en production écrite es collégiens nouvellement arrivés. Dans S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (dir.). *Ecole et langues : des difficultés en contextes* (1ère éd., p. 227-245). Paris : Riveneuve.
- MIDY, Fabienne (1996).** Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie. Une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux. <http://lara.inist.fr/handle/2332/2304>.
- MILLIS, Keith et GRAESSER, Art (1994).** The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33(5) : 583-599.
- Le Petit Larousse Illustré (1992).** Paris, Edition Larousse.
- MIN, Hui-Tzu (2008).** EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning*, 58(1) : 73-115.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002). Bulletin Officiel n°10, numéro spécial du 25/04/2002. Circulaire n°2002-100. Paris : MEN/DGESCO. Accessible en ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2012). Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Paris : MEN/DGESCO. Accessible en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821.

MOCHIZUKI, Masamichi (2012). Four empirical vocabulary tests studies in the three dimensional framework. *Vocabulary Learning and Instruction* 1(1) : 44-52. <http://www.vli-journal.org/issues/01.1/issue01.1.08.pdf>.

MOKHTAR, Ahmad et RAWIAN Rafizah (2012). Guessing Word Meaning from Context Has Its Limit: Why? *International Journal of Linguistic*. 4(2) : 288-305.

MOHEBBI, Hassan (2013). Investigating Vocabulary Learning in Second Language Classroom Context: Recent Findings, Future Outlook. *Advances in Asian Social Studies (AASS)*, 4 (3) : 882-886.

MONDRIA, Jan-Arjen et WIT-de-BOER, Marijke (1991). *The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language.* *Applied Linguistics*, 12 (3), 249–267.

MONGE, Ana Lorena Zapata (2013). L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2. *Revista de Lenguas Modernas*, 19 : 437-447.

MORAN, Chris (1991). Lexical Inferencing in EFL Reading Coursebooks : Some Implications of Research. *System*, 19 (4) : 389-400.

MORRIS, Lori et LABELLE, Marie (2008). Une juste mesure: Développement d'instruments et de criteres d'évaluation linguistique pour des élèves a/lophones. (Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le MELS). Montréal: UQAM. Consulté à l'adresse http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_Lori_Morris%281%29.pdf.

NAGY, William (1988). Teaching vocabulary to improve reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association.

NAGY, William (1997). On the role of context in firstand second-language vocabulary learning. In N. Schmidt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 64–83). Cambridge: Cambridge University Press.

NAGY, William ; HERMAN, Patricia et ANDERSON, Richard (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20 : 233-253.

NAGY, William et HERMAN, Patricia (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

NAGY, William ; GARCIA, Georgia ; DURGUNOGLU, Ayden et HANCINBHATT, Barbara (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25, 241–259.

NAGY, William ; MCCLURE, Erica et MIR, Montserrat (1997). Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 18, 431–452.

NASH, Hanna et SNOWLING, Margaret (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge : A controlled evaluation of the definition and context method. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(2) : 335-354.

NASSAJI, Hossein (2002). *Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives.* *Language Learning*, 52, 439-481.

NASSAJI, Hossein (2003). *Second language vocabulary learning from context: Strategies and knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing.* *TESOL Quarterly* 37(4). 645–670.

- NASSAJI, Hossein (2004).** *The Relationship Between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success.* The Canadian Modern Language Review, 61 (1) : 107-134.
- NASSAJI, Hossein, HU, Marcella (2012).** *The relationship between task-induced involvement load and learning new words from context.* IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 50, 69-68.
- NATION, Paul (2001).** Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, Paul, et COADY, James (1988).** Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary and language teaching (pp. 97-110). New York: Longman.
- NOORDMAN, Leo et VONK, Wietske (1992).** Readers' Knowledge and the Control of Inferences in Reading. Language and Cognitive Processes, 7, 3/4, 373-391.
- NOORDMAN, Leo ; VONK, Wietske et KEMPF, Henk (1992).** Causal inferences during the Reading of Expository Texts. Memory and Language, 31, 573-590.
- OCDE (2000).** Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000. Paris : OCDE.
- OCDE (2018).** La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être, Éditions OCDE, Paris.
- OKER, Ali et AKINCI, Mehmet-Ali (2012).** « Procédus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans ». Revue de l'Association française de linguistique cognitive, 8, 1-12.
- ORDONEZ, Claudia Lucia ; CARL, Maria ; SNOW, Catherine et MCLAUGHLIN, Barry (2002).** Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? Journal of Educational Psychology, 94(4) : 719-728.
- OXFORD, Rebecca (1990).** Language learning strategies. What Every Teacher Should Know. Boston : Heinle and Heinle.
- OXFORD, Rebecca (2001).** Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest, 6(1) : 1-2.
- PAILLE, De Pierre et MUCCHIELLI, Alex (2016).** L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd. Paris : Armand Colin.
- PARIBAKHT, Sima (2004).** The role of grammar in second language learning processing. RELC, 35(2) : 149-160.
- PARIBAKHT, Sima (2005).** The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing : A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. Language Learning, 55(4), 701-748.
- PARIBAKHT, Sima, et WEASCHE, Marjorie (1997).** 'Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition' in J. Coady and T. Huckin /eds.):Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy, Cambridge: Cambridge University Press. 174-200.
- PARIBAKHT, Sima, et WEASCHE, Marjorie (1999).** Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. Studies in Second Language Acquisition, 21, 195-224.
- PARIBAKHT, Sima et TREVILLE, Marie-Claude (2007).** L'influence lexicale chez des locuteurs de français et des locuteurs de persan lors de la lecture de textes anglais : effet de la lexicalisation en première langue. The Canadian Modern Language Review 63, 399-428.
- PERKINS, Kyle et BRUTTEN, Sheila (1992).** The Effect of Processing Depth on ESL Reading Comprehension. Journal of Research in Reading, 15(2), 67-81.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1993).** Didactique du vocabulaire français. Paris (Nathan).

- PIKULSKI, John (1989).** The assessment of reading: A time for a change? *The Reading Teacher*, 43, 80-81.
- PIKUKSKI, John et Templeton, Shane (2004).** Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. Boston: Houghton Mifflin.
- POISSON, Yves (1983).** L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 : 369-380.
- POLCHYNSKI, Elina (2016).** Dispositifs numériques d'évaluation des compétences en langues vivantes étrangères : concevoir, tester des procédures de positionnement (semi) automatisées. Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01402875> [Thèse de doctorat].
- PULIDO, Diana (2003).** Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning*, 53, 233–284.
- PULIDO, Diana (2004a).** The effects of cultural familiarity on incidental vocabulary acquisition through reading. *The Reading Matrix*, 4 (2), 20–53.
- PULIDO, Diana (2004b).** The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 54(3), 469–523.
- PULIDO, Diana (2007).** The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics*, 28 : 66–86.
- PULIDO, Diana (2009).** How involved are American L2 learners of Spanish in lexical input processing tasks during reading? *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 31–58.
- PYNTE, De Joel et NOISZET, Georges (1983).** Lire... identifier, comprendre. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- QIAN, David (1998).** Depth of vocabulary knowledge: Assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language. Unpublished PhD thesis, OISE/ University of Toronto.
- QIAN, David (2005).** Demystifying lexical inferencing: the role of aspects of vocabulary knowledge. *TESL Canada Journal*, 22(2), 34-55.
- QIAN, David et SCHEDL, Mary (2004).** Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21(1) : 28-52.
- QUEALY, Roger (1969).** Senior high school students' use of contextual aids in reading. *Reading Research Quarterly*, 4 : 512-533.
- READ, John (1993).** The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355– 371.
- READ, John (2000).** Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.
- REDOUANE, Rabia (2004).** Assessing institutional method in L2 French vocabulary acquisition: Guessing-from-context method versus a word-list method. Retrieved from <http://homepage.mac.com/Tefftennant/welfa/WELFA>.
- REYNOLDS, Lee (2014).** A Mixed-Methods Approach to Investigating First-and Second-language Incidental Vocabulary Acquisition Through the Reading of Fiction. *Reading Research Quarterly*, 50(1) : 111–127.
- ROSENSHINE, Barak (1986).** Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Crahay et D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Éditions Labor. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986b.pdf>.
- ROSENSHINE, Barak et MEISTER, Carla (1994).** Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64 : 4788–530.

- ROSSI, Jean-Pierre et CAMPION, Nicolas (2008).** Inférences et compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 46(234), 47-62.
- ROTT, Suzanne (1999).** The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 589–619.
- ROUHI, Afsar et ASGHARI, Fatemeh (2011).** The Effect of Topic Familiarity and Pre-Reading Activities on Reading Comprehension and Lexical Inferencing. *Journal of Applied Linguistics* 13 (1) : 27–40.
- SIMARD, Claude ; DUFAYS, Jean-Louis ; DOLZ, Joaquim et GARCIA-DEBANC, Claudine (2010).** *Didactique du français*. Bruxelles : De Boeck.
- SADEGHI, Karim et ABDOLLAHZADEH, Deniz (2012).** The Role of Context in the Performance of Iranian EFL Learners in Vocabulary Tests. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(6) : 1236-1242.
- SAENZ, Laura et FUCHS, Lynn (2002).** Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31–41.
- SARAGI, T., NATION, Paul et MEISTER, Carla (1978).** Vocabulary learning and reading. *System* 6(2): 72-78.
- SCHATZ, Kress et BALDWIN, Scott (1986).** Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.
- SCHMITT, Norbert (2008).** Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 : 329-363.
- SCHOONEN, Rob et VERHALLEN, Marianne (2008).** The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2) : 211-236.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, Caroline (1989).** Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts? *AILA Review*, 6 : 75-85.
- SCHUNK, Dalle et RICE, Mary (1987).** Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19 : 285-302.
- SCHWANENFLUGEL, Paula ; STAHL, Steven et MCFALLS, Elisabeth (1997).** Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 29 : 531–553.
- SCHWARTZ, Robert et RAPHAEL, Taffy (1985).** Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. *The Reading Teacher*, 30 : 198-205.
- SEIBERT, Louise (1945).** *A study of the practice of guessing word meanings from a context*. *Modern Language Journal* 29 : 296-322.
- SHEIKHOLESAMI, Baharak et OROJI, Mohammad-Reza (2017).** Iranian High School Students' Performance on Reading Comprehension of Their English Course book: Analyzing the Effects of Unknown Vocabulary. *Journal of Applied Linguistics and Language Research Volume* (4) 4 : 60-73.
- SHOKOUHI, Hossein et ASKARI, Hamdollah (2010).** The effect of guessing on vocabulary and reading comprehension of pre-university students in reading authentic texts. *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 17(1) : 75-89.
- SINGER, Murray ; ANDRUSIAK, Peter ; REISDORF, Paul et BLACK, Nancy (1992).** Individual differences in bridging inference processes. *Memory & Cognition*, 20, 539–548.
- SORIA, Julius (2001).** *A Study of Ilokano Learners Lexical Inferencing Procedures through Think-Aloud*. *Second Language Studies*, 19 (2) :77-110.

- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (1992).** Evolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lécocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 141–193) Paris: Presses Universitaires de France.
- STAHL, Steven (2005).** Four problems with teaching word meanings. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*(pp. 95–114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SWANBORN, Machteld et DE GLOPPER, Kees (1999).** Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 : 261–285.
- THARP, James (1936).** *Nos autres Américains : premier livre de lecture* ». Harper & Brothers.
- THEOPHANOUS, Olga (2001).** Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde/étrangère. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada. En ligne sur : <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/NQ62105.pdf>.
- TOUZANI, Mourad et SALAANI, Tarek (2000).** Le processus de validation des échelles de mesure : fiabilité et validité. *Séminaire de méthodologie de Recherche du LIGUE*, Tunis, 11 : 300-307.
- TOZCU, Anjel et COADY, James (2004).** Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL Also Benefits Reading Comprehension and Speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495.
- TRABASSO, Tom et VAN DEN BROEK, Paul (1985).** Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- TRABASSO, Tom et SUH, Soyoung (1993).** Understanding text: Achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16, 3–34.
- TREVILLE, Marie-Claude (1993).** Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : Application au français langue seconde. Québec : Université Laval.
- TREVILLE, Marie-Claude (1996).** Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: The advantage of cognates. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 53(1), 173-189.
- VAN DEN BROEK, Paul (1990).** The causal inference marker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension /mlr.essl's in reading* (pp. 423-446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DAALLEN-KAPTEIJNS, Maartje ; ELSHOUT-MOHR, Marianne et DE GLOPPER, Kees (2001).** Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning*, 51 : 145–181.
- VAN DEN BROEK, Paul ; RISDEN, Kirsten ; FLETCHER, Charles et THURLOW, Richard (1996).** A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of reading* (pp. 165-187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DER LINDEN, Elisabeth (2006).** Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 11 : 33-44.
- VAN PERREREN et SCHOUTEN-VAN PERREREN (1981).** Contextual guessing : A Trainable Reader Strategy. *System*, 9 : 253-241.
- VERBRAAK, Michelle (2012).** L'apprentissage du vocabulaire – L'apprentissage simple opposé à la méthode de combinaison. Utrecht : Université Utrecht.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002).** *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VERHALLEN, Marianne et SCHOONEN, Rob (1998).** Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. *Applied Linguistics*, 19(4) : 452 -470.

- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle et VIGNER, Gérard (2004).** Table ronde. La maîtrise de la langue française dans les apprentissages du français comme langue seconde. *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil* (p.76-88).
- VIGNER, Gérard (1997).** Culture, connaissance du monde et lexique : le rôle des schémas de contenus dans l'acquisition du vocabulaire, *Triangle*, 16,p. 41-72.
- VIGNER, Gérard (1989).** Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12 : 41-45.
- VIGNER, Gérard (2003).** Communiquer/transmettre. Pour un cadre de référence commun à l'enseignement du français. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage?* (p.47-62). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- VIGNER, Gérard (2009).** Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Paris : Hachette éducation.
- WEAVER, Charles et KINTSCH, Walter (1991).** Expository text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230–244). White Plains, NY: Longman.
- WALKER, Laura (1983).** Word Identification Strategies in Reading a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 16 (4) : 293-299.
- WALTERS, JoDee (2006).** Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal*, 37 (2) : 176–190.
- WANG, Qiaoying (2011).** Lexical Inferencing Strategies for Dealing with Unknown Words in Reading — A Contrastive Study between Filipino Graduate Students and Chinese Graduate Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 : 302-313.
- WANG, Christine; CHRIS, Tanya et CHIU, Ming (2013).** Exploring a comprehensive model for early childhood vocabulary instruction: A design experiment. *Early Childhood Development and Care*, 187(7), 1075–1106.
- WATANABE, Yuichi (1997).** Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 : 287–307.
- WEBB, Stuart (2008).** The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20 : 232–245.
- WESCHE, Marjori et PARIBAKHT, Sima (1996).** Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modern Language Review*, 52(2) : 155-178.
- WESCHE, Marjori et PARIBAKHT, Sima (2010).** Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions. Toronto: Multilingual Matters.
- WILLIAMS, Eddie. et MORAN, Chris (1989).** Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22: 217–28.
- WILLIAMS, Ray (1985).** Teaching Vocabulary Recognition Strategies in ESP Reading. *The ESP Journal* 4 : 121-131.
- WOLTER , Brent (2001).** Comparing the L1 and the L2 mental lexicon . *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41 –69.
- WOOLLEY, Gary (2010).** Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(10), 108–112.
- ZHANG, Dongbo (2012).** Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96, 558-575.

Tables des illustrations (Figures)

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Anastasija | 221 |
| Figure 2 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Dalia | 222 |
| Figure 3 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Rachid | 223 |
| Figure 4 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Rayana | 224 |
| Figure 5 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Sédra | 225 |
| Figure 6 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Sukaina | 226 |
| Figure 7 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Thuraya | 227 |
| Figure 8 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Walid | 228 |
| Figure 9 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Ziaullah | 229 |
| Figure 10 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Kraiwit | 230 |
| Figure 11 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Lina | 231 |
| Figure 12 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Hanane | 232 |
| Figure 13 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Mensur | 233 |
| Figure 14 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Joanna | 234 |
| Figure 15 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Joni | 235 |
| Figure 16 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Ricardo | 236 |
| Figure 17 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Riya | 237 |
| Figure 18 : Moyenne des résultats en pourcentage pour l'élève Suay | 238 |
| Figure 19 : Moyenne des résultats des deux groupes concernant la mémorisation de la forme des mots-cibles | 239 |
| Figure 20 : Moyenne des résultats des deux groupes concernant la mémorisation du sens des mots-cibles | 243 |
| Figure 21 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Dalia. | 256 |
| Figure 22 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Anastasija | 258 |
| Figure 23 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Rachid | 260 |
| Figure 24 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Rayana | 262 |
| Figure 25 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Sédra | 263 |
| Figure 26 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Sukaina | 265 |
| Figure 27 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Thuraya | 266 |
| Figure 28 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Walid | 268 |
| Figure 29 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Ziaullah | 269 |
| Figure 30 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Kraiwit | 271 |
| Figure 31 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Lina | 272 |
| Figure 32 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Hanane | 273 |

| | |
|---|-----|
| Figure 33 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Mensur | 275 |
| Figure 34 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Joanna | 276 |
| Figure 35 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Joni | 277 |
| Figure 36 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Ricardo | 278 |
| Figure 37 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Riya | 280 |
| Figure 38 : Moyenne des résultats en pourcentage en fonction des mots-cibles. Le cas de l'élève Suay | 281 |
| Figure 39 : Moyenne en pourcentage de la progression des mots-cibles suivant le profil des élèves. | 283 |
| Figure 40 : Moyenne des résultats de la mémorisation des mots-cibles en fonction de leur classe | 284 |
| Figure 41 : Moyenne des résultats de la mémorisation des mots-cibles en fonction de la période d'entraînement | 293 |
| Figure 42 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur la forme lors des deux entretiens | 380 |
| Figure 43 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur le sens lors des deux entretiens | 385 |
| Figure 44 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur la consultation lors des deux entretiens | 390 |
| Figure 45 : Nombre d'élèves ayant recouru aux techniques axées sur l'évaluation | 392 |
| Figure 46 : Techniques déclarées être utilisées par les élèves lors des deux entretiens | 395 |

Tables des illustrations (Tableaux)

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : classification des stratégies des élèves proposées par Hu et Nassaji (2014) | 72 |
| Tableau 2: Feuille de réponse pour la déduction du sens de mots inconnus. | 120 |
| Tableau 3: Tableau illustrant un exemple des questions et des réponses pour l'accès au sens d'un mot-cible. | 122 |
| Tableau 4:Tableau illustrant la structure des informations pour l'accès au sens d'un mot-cible. | 123 |
| Tableau 5:Version développée par Reed (2000) pour la mesure de la profondeur du vocabulaire | 134 |
| Tableau 6: Description du profil des élèves du groupe expérimental. | 152 |
| Tableau 7: Description du profil des élèves du groupe témoin. | 153 |
| Tableau 8:Structures des catégories du récit proposée par Giasson (1990) | 157 |
| Tableau 9: Techniques de déduction de sens des mots inconnus. | 173 |
| Tableau 10: Procédés pédagogiques suivis par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales. | 176 |
| Tableau 11: Test Vocabulary Knowledge Scale proposé par Paribakht et Wesche (1996) ... | 179 |
| Tableau 12: Test Vocabulary Knowledge Scale proposé dans notre étude suite à l'étude pilote..... | 180 |
| Tableau 13: Notation adoptée pour l'analyse des données du test VKS | 180 |
| Tableau 14: Grille d'anayse des entretiens | 183 |
| Tableau 15 : Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Anastasija..... | 206 |
| Tableau 16: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Dalia | 208 |
| Tableau 17: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Rachid. | 210 |
| Tableau 18: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Rayana. | 212 |
| Tableau 19: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Sédra..... | 214 |
| Tableau 20: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Sukaina. | 216 |
| Tableau 21: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Thuraya..... | 217 |
| Tableau 22: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Walid..... | 219 |
| Tableau 23: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Ziaullah. | 221 |
| Tableau 24: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Kraiwit..... | 223 |
| Tableau 25: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Lina. | 225 |
| Tableau 26: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Hanane. | 226 |
| Tableau 27: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Mensur. | 228 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 28: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Joanna..... | 230 |
| Tableau 29: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Joni. | 231 |
| Tableau 30: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Ricardo..... | 233 |
| Tableau 31: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Riya. | 235 |
| Tableau 32: Répartition des mots en fonction de leur niveau de connaissances, le cas de Suay. | 236 |
| Tableau 33: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe expérimental par rapport à la mémorisation de la forme des mots-cibles..... | 238 |
| Tableau 34: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe témoin par rapport à la mémorisation de la forme des mots-cibles..... | 240 |
| Tableau 35: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe expérimental par rapport à la mémorisation du sens des mots-cibles..... | 242 |
| Tableau 36: Tableau illustrant les trois profils d'élèves du groupe témoin par rapport à la mémorisation du sens des mots-cibles..... | 243 |
| Tableau 37: effet de la période d'entraînement sur la mémorisation des connaissances réceptives et productives des mots-cibles pour les deux groupes (expérimental/témoin) . | 255 |
| Tableau 38: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas d'Anastasija. | 270 |
| Tableau 39: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Dalia. | 279 |
| Tableau 40: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Rachid. | 288 |
| Tableau 41: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Rayana. | 295 |
| Tableau 42: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Sukaina. | 303 |
| Tableau 43: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Sédra..... | 309 |
| Tableau 44: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Thuraya..... | 317 |
| Tableau 45: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Walid..... | 325 |
| Tableau 46: Répertoire des techniques utilisées durant les deux entretiens, le cas de Ziaullah. | 331 |
| Tableau 47: Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Dalia..... | 416 |
| Tableau 48 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Dalia. | 418 |
| Tableau 49 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Rachid. | 419 |
| Tableau 50 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Rachid. | 421 |
| Tableau 51 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Sédra... | 423 |
| Tableau 52 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Sédra. | 425 |
| Tableau 53 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Sukaina. | 426 |

Tableau 54 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Sukaina.
..... 427

Tableau 55 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Thuraya.
..... 429

Tableau 56 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Thuraya.
..... 431

Tableau 57 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Walid. . 433

Annexes

- I. Protocole expérimental (les techniques et leurs moments d'application).
- II. Livret de pratique (les procédés pédagogiques suivies par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales).
- III. Récapitulatif des évaluations des élèves du groupe expérimental.
- IV. Récapitulatif des évaluations des élèves du groupe témoin.
- V. Test d'évaluation en lecture en L1 (version française).
- VI. Productions des élèves natifs.
- VII. Feuille d'autorisation à l'enregistrement de la voix et de l'image.
- VIII. Entretiens semi-directifs.

- **Annexe I : Protocole expérimental (les techniques et leurs moments d'application).**

| Moment d'application de la technique | Techniques mises en place dans chacune des périodes indiquées. |
|---|--|
| Avant la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Réactiver le schéma du contenu de l'élève. ● Annoncer l'objectif de la leçon. |
| Pendant la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Freiner à la rencontre d'un mot inconnu. ● Chercher des indices internes du mot-cible. ● Se référer à la phrase-cible pour trouver des indices. ● Se référer aux deux phrases qui entourent la phrase-cible pour la recherche des indices. ● Se référer à l'ensemble du texte pour la recherche des indices. ● Se référer à ses propres connaissances pour combler les indices relevés dans le texte. ● Mettre en relief les informations relevées et émettre des hypothèses. ● Faire une fausse déduction et refaire une nouvelle tentative. ● Découvrir le sens du mot-cible et fournir une explication. |
| Après la lecture | <ul style="list-style-type: none"> ● Technique d'explicitation du schéma cognitif durant laquelle les élèves verbalisent de façon individuelle et collective ce que l'enseignant leur a fait travailler. |

• **Annexe II : Livret de pratique (les procédés pédagogiques suivies par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales).**

| Procédés pédagogiques suivies par l'enseignant dans le type d'enseignement actif des inférences lexicales | Objectifs de chacune de ces procédés pédagogiques |
|---|---|
| Mise en situation | <p>« réactiver les connaissances préalables de l'élève, définir la stratégie et préciser son utilité » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant valorise l'utilisation de la stratégie et les incite à la mettre en œuvre. ● L'enseignant valorise la technique consistant à freiner à la rencontre d'un mot inconnu. Cela cible l'attention des élèves à ce mot-cible. ● L'enseignant réactive les connaissances préalables de l'élève en rapport avec le sujet traité. Cela permet d'introduire l'élève dans la tâche et d'enrichir ce schéma de contenu. |
| Modélage | <p>« rendre les techniques de déduction et aidant à la déduction transparentes » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Démonstration verbale de comment l'enseignant procède à la recherche des indices contextuels et extra-contextuels. ● Démonstration verbale de comment l'enseignant met en œuvre l'ensemble des indices relevés. ● Démonstration verbale de comment réappliquer les techniques inférentielles si le sens déduit n'est pas correcte. ● Interaction de l'enseignant avec les élèves encouragés à réappliquer la stratégie des inférences lexicales. |
| La pratique guidée | <p>« aider les élèves vers la maîtrise de la stratégie des inférences lexicales » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Demander aux élèves de relever les indices contextuels et extra-contextuels. ● L'enseignant en interaction avec les élèves procèdent à mettre en relief les indices relevés. Au fur et à mesure, l'enseignant demande aux élèves de mettre en relief les indices. Les élèves travaillent en groupes. ● L'enseignant favorise au maximum le bilinguisme lors de l'interaction des élèves en classe. Les élèves peuvent parler entre eux en L1. ● La verbalisation des élèves permet à l'enseignant de s'assurer de l'état du schéma cognitif relatif à l'organisation des démarches déductives. ● L'enseignant reformule les démarches déductives pour les élèves présentant une difficulté à le faire. L'enseignant fait participer les autres élèves qui parviennent à utiliser les techniques enseignées avec la possibilité de parler en L1 pour les élèves n'ayant pas compris de même origine. |
| La pratique autonome | <p>« assurance de l'application de la stratégie » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'élève procède à la recherche des indices contextuels et extra-contextuels. ● l'élève met en œuvre l'ensemble des indices relevés. ● L'élève déduit le sens du mot-cible. ● L'élève réapplique les techniques inférentielles si la déduction du sens n'a pas aboutie. ● Ayant son autonomie, l'élève peut réappliquer dans des tâches subséquentes le schéma cognitif construit et consolidé à l'issue de l'enseignement systématisé des démarches inférentielles. |

- Annexe III : Récapitulatif des évaluations des élèves du groupe expérimental

RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS PAR CLASSE (cycle III)

| NOM | PRÉNOM | Procédure | Recherche documentaire (support texte) | Recherche documentaire (support tableau) | Compréhension générale (texte narratif) | TOTAL |
|-----------|--------|-----------------|--|--|---|---------|
| Anastasia | | Niveau débutant | 2 / 6 | 4 / 6 | 4 / 8 | 10 / 20 |
| Dala | | Niveau standard | 4 / 6 | 4 / 6 | 4 / 8 | 12 / 20 |
| Rachid | | Niveau débutant | 2 / 6 | 0 / 6 | 2 / 8 | 4 / 20 |
| Rajana | | Niveau standard | 4 / 6 | 6 / 6 | 8 / 8 | 18 / 20 |
| Sedra | | Niveau standard | 4 / 6 | 4 / 6 | 6 / 8 | 14 / 20 |
| Sukaina | | Niveau débutant | 2 / 6 | 2 / 6 | 4 / 8 | 8 / 20 |
| Tunaya | | Niveau standard | 6 / 6 | 2 / 6 | 8 / 8 | 16 / 20 |
| Wali d | | Niveau standard | 4 / 6 | 6 / 6 | 4 / 8 | 14 / 20 |
| Ziawallah | | Niveau débutant | ✓ / 6 | ✓ / 6 | ✓ / 8 | ✓ / 20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |

● Annexe IV : Récapitulatif des évaluations des élèves du groupe témoin

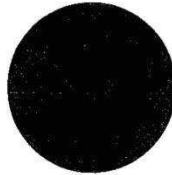
RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS PAR CLASSE
(cycle III)

| NOM | PRÉNOM | Procédure | Recherche documentaire (support texte) | Recherche documentaire (support tableau) | Compréhension générale (texte narratif) | TOTAL |
|---------|--------|-----------------|--|--|---|-------|
| Kravitt | | Niveau standard | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| Lina | | Niveau standard | 4/6 | 2/6 | 4/8 | 10/20 |
| Mensur | | Niveau standard | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| Hanane | | Niveau de haut | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| Joana | | Niveau de haut | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| Joni | | Niveau de haut | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| Ricardo | | Niveau standard | 4/6 | 4/6 | 4/8 | 12/20 |
| Riya | | Niveau standard | 6/6 | 4/6 | 4/8 | 14/20 |
| Sway | | Niveau de haut | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |
| | | | 1/6 | 1/6 | 1/8 | 1/20 |

● Annexe V : Test d'évaluation en lecture en L1 (version française)

NOM: _____

Évaluation en langue d'origine (Cycle III) : FRANÇAIS



Le français dans le monde

Notre planète compte aujourd'hui près de 6 milliards d'habitants qui vivent dans près de 200 pays ou États. Les habitants de ces pays parlent des langues différentes. Il existe plusieurs centaines de langues. Certaines ne sont utilisées que par quelques milliers d'habitants. L'anglais est la langue la plus utilisée pour le commerce international, mais le chinois est la langue la plus parlée. Dans le monde, plus de 200 millions de personnes utilisent quotidiennement la langue française: 60 millions en France et le reste dans d'autres pays comme la Belgique, la Suisse, le Canada et certains pays d'Afrique.

L'école française

En France, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. Les enfants sont d'abord scolarisés à l'école élémentaire, puis au collège, et enfin au lycée. L'école maternelle, qui accueille des enfants très jeunes de moins de 6 ans, n'est pas obligatoire, mais elle prépare à l'école élémentaire et il est conseillé aux parents d'y inscrire leurs enfants. À l'école élémentaire, on acquiert les connaissances fondamentales pour entrer dans le monde des adultes: lire, écrire et compter, mais aussi apprendre une langue étrangère, être initié à l'informatique et bien d'autres choses encore. C'est pourquoi il est demandé d'être assidu et ponctuel. Quand un élève manque la classe, il faut qu'il apporte un mot d'excuse de ses parents.

Dans chaque école, il y a cinq classes qui se suivent et qui correspondent à cinq niveaux d'enseignement. Voici, à titre d'exemple, l'emploi du temps d'une classe fréquentée par des enfants de huit ans:

| | LUNDI | MARDI | JEUDI | VENDREDI |
|----------------|-------------------------------|-----------------|---------------|--------------------|
| 08-30 | FRANÇAIS | FRANÇAIS | FRANÇAIS | FRANÇAIS |
| | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES |
| 10-00 10-20 | R É C R É A T I O N | | | |
| | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES | MATHÉMATIQUES |
| | LECTURE | LECTURE | | |
| 11-30 01-30 | P A U S E D U D É J E U N E R | | | |
| | LECTURE | SCIENCES | SCIENCES | HISTOIRE |
| | GÉOGRAPHIE | INFORMATIQUE | | LECTURE |
| 03-00 03-20 | R É C R É A T I O N | | PISCINE | RÉCRÉATION |
| 04-30 | MUSIQUE | ARTS PLASTIQUES | POÉSIE | ÉDUCATION PHYSIQUE |

Matériel ou vêtements à prévoir:

- Piscine: maillot de bain, bonnet de bain, serviette.
- Éducation physique: short, tennis ou baskets, tee-shirt.
- Déjeuner à la cantine: apporter serviette et brosse à dents.

NOM :

Évaluation en langue d'origine (Cycle III): FRANÇAIS



Réponds aux questions suivantes en entourant la bonne réponse

① Quelle est la langue la plus parlée dans le monde ?

Le français.

L'anglais.

Le chinois.

② Est-ce qu'on parle le français uniquement en France ?

Oui.

Non.

③ Est-ce qu'en France, l'école est obligatoire pour un enfant de 4 ans ?

Oui.

Non.

$2 / 2 + 2 / 2 + 2 / 2 = 6 / 6$

④ Observe l'emploi du temps : combien dure chaque récréation ?

40 minutes.

30 minutes.

20 minutes.

⑤ Quel est le jour de la semaine où il n'y a pas « lecture » ?

Lundi.

Mardi.

Jeudi.

Vendredi.

⑥ Quel jour les élèves doivent-ils apporter à l'école leur maillot de bain et leur serviette ?

Lundi.

Mardi.

Jeudi.

Vendredi.

$2 / 2 + 2 / 2 + 2 / 2 = 6 / 6$

DOCUMENT 2

UNE ÉCOLE PAS COMME LES AUTRES...

Le lendemain matin, les jeunes sorcières entrèrent en rang dans la classe où devait avoir lieu l'examen des potions magiques. Comme toujours en pareil cas, il régnait une certaine anxiété, chacune d'elles se demandant si elle avait bien révisé toutes les formules du programme. Ma voisine, la plus âgée des sorcières était la seule à n'avoir aucune appréhension, elle savait toujours tout et considérait ce genre d'épreuve comme une simple formalité. Elle leva le doigt.

— Pardon, Madame, avons-nous droit à nos notes de cours ?
 — Allons, jeunes filles, à vos places ! Dépêchons-nous ! ordonna le professeur. Une pause, chaudron et pas de bavardages ! Voici le sujet de l'examen, vous devez préparer une potion d'hilarité avec interdiction de consulter vos manuels. Vous la buvrez, veuillez refermer votre livre immédiatement ! Mettez-vous au travail en silence et quand vous aurez fini, vous goûterez un peu de votre potion pour vérifier son efficacité. Allez, y commencez.

D'après Jill Murphy, *Amandine Malabul, sorcière maladroite*.

Réponds aux questions suivantes en entourant la bonne réponse

① Qui est l'auteur de ce texte ?

Amandine Malabul

Jill Murphy

Le professeur.

② Pourquoi cette classe n'est-elle pas comme les autres ?

Les élèves sont très jeunes.

Le professeur est trop sévère.

Les élèves sont toutes des sorcières.

③ Est-ce que les élèves ont le droit de s'entraider pendant l'examen ?

Oui.

Non.

Un peu.

④ Comment le professeur vérifie-t-il qu'une élève a réussi son examen ?

L'élève éclate de rire.

L'élève reste silencieux.

L'élève se met à bavarder.

$2 / 2 + 2 / 2 + 2 / 2 + 2 / 2 = 8 / 8$

- Annexe VI : Production des élèves natifs

Mathys
Castella 06/04

La fête Halloween

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Paul. Il avait trois sœurs et lui était le plus petit. Il avait dix ans. Un jour, le 31 octobre exactement, il décide d'aller avec ses sœurs à la fête du village. Tous le monde est...*déguisés*... et les visages colorés...C'est beau !

Paul et ses sœurs vont ensuite aller chercher les cadeaux chez les voisins. Chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à...*se remplir*... et voilà qu'une dame leur offre maintenant une énorme citrouille ! Elle est vraiment trop lourde !!! Mais la dame dit à Paul : "Regarde bien cette citrouille...". Paul regarde et trouve à l'intérieur de la citrouille un tout petit chat couché et qui *ronne*..... tout doucement. Sa voix était très basse. Pour Paul, c'est le plus joli cadeau qu'il a reçu ce jour-là.

La fête Halloween

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Paul. Il avait trois sœurs et lui était le plus petit. Il avait dix ans. Un jour, le 31 octobre exactement, il décide d'aller avec ses sœurs à la fête du village. Tous le monde est...*déguisé*... et les visages colorés...C'est beau !

Paul et ses sœurs vont ensuite aller chercher les cadeaux chez les voisins. Chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à...*être lourd*... et voilà qu'une dame leur offre maintenant une énorme citrouille ! Elle est vraiment trop lourde !!! Mais la dame dit à Paul : "Regarde bien cette citrouille...". Paul regarde et trouve à l'intérieur de la citrouille un tout petit chat couché et qui...*miaule*..... tout doucement. Sa voix était très basse. Pour Paul, c'est le plus joli cadeau qu'il a reçu ce jour-là.

La galette des Rois

Tous les ans en janvier après les fêtes de Noël c'est la même chose : les gens achètent la galette des rois pour la manger en famille ou entre amis. Les gens se préparent aussi pour participer au ~~CONCOURS~~ de la meilleure galette. Cette année, le collège Jeanne d'Albret a organisé ce concours.

Les candidats de chaque classe proposent et réalisent une recette. Un ~~CONCOURS~~ composé d'enseignants et de parents examine quelle est la meilleure galette. Un cadeau sera donné aux meilleurs candidats. Aujourd'hui le ~~JURY~~..... doit décider quelle est la meilleure galette qui contient la fève. C'est la classe de cinquième qui a été choisie. Le ~~JURY~~..... a trouvé délicieuse la galette préparée par cette classe mais il ne manquait qu'une chose : la fève !

La galette des Rois

Tous les ans en janvier après les fêtes de Noël c'est la même chose : les gens achètent la galette des rois pour la manger en famille ou entre amis. Les gens se préparent aussi pour participer au ~~Concours~~^{Challenge}... de la meilleure galette. Cette année, le collège Jeanne d'Albret a organisé ce concours.

Les candidats de chaque classe proposent et réalisent une recette. Un ~~Jury~~..... composé d'enseignants et de parents examine quelle est la meilleure galette. Un cadeau sera donné aux meilleurs candidats. Aujourd'hui le ~~Jury~~..... doit décider quelle est la meilleure galette qui contient la fève. C'est la classe de cinquième qui a été choisie. Le ~~Jury~~..... a trouvé délicieuse la galette préparée par cette classe mais il ne manquait qu'une chose : la fève !

La fête de la musique

Il était une fois deux amis animaux qui vivaient dans la forêt : Albert et Louis. Albert est énorme, Louis est très petit. Les deux aiment danser. Un jour, les deux amis décident de former un groupe de rock et de faire un spectacle pour tous animaux de la forêt. Ils commencent à^{créer}..... les instruments de musique. Albert fait le tambour.

Il se tourne vers Louis mais ne le voit plus ? Albert est très déçu mais il va^{faire}..... les instruments tout seul. Le jour du spectacle, Albert joue et des bruits bizarres sortent du tambour : Bik bak bok.... Surprise ! Louis sort du tambour, très en colère ! Il dit à Albert : "Espèce d'idiot, tu m'as^{enfermé}..... dans ton tambour et ça fait plusieurs jours que j'essaye d'en sortir !" Tout le monde rit et le concert reprend dans la joie.

4ème

Angelique

La fête de la musique

Il était une fois deux amis animaux qui vivaient dans la forêt : Albert et Louis. Albert est énorme, Louis est très petit. Les deux aiment danser. Un jour, les deux amis décident de former un groupe de rock et de faire un spectacle pour tous animaux de la forêt. Ils commencent à *...chercher...* les instruments de musique. Albert fait le tambour.

Il se tourne vers Louis mais ne le voit plus ? Albert est très déçu mais il va *...travailler...* les instruments tout seul. Le jour du spectacle, Albert joue et des bruits bizarres sortent du tambour : Bik bak bok.... Surprise ! Louis sort du tambour, très en colère ! Il dit à Albert : "Espèce d'idiot, tu m'as *...cassé...* dans ton tambour et ça fait plusieurs jours que j'essaye d'en sortir !" Tout le monde rit et le concert reprend dans la joie.

Les vacances scolaires

Il était une fois la fin de l'année scolaire : Nicolas est triste parce qu'il ne part pas en vacances. Ses parents n'ont pas assez d'argent pour payer les vacances. Maintenant que l'école est finie, Nicolas s'est enfermé dans sa chambre.

Un jour, il entend dehors la voix d'enfants qui jouent près de chez lui. Il sort pour les voir : une fille et deux garçons sont-là et ils commencent à discuter avec Nicolas. Nicolas est étonné : il y a donc des gens qui viennent en vacances là où lui habite... ? Ils deviennent copains. Il leur explique qu'il est né ici et qu'il connaît plein d'...~~endroits~~ Il leur raconte les histoires de la ville. A la fin du mois d'août avant que les trois amis repartent, ils font tous ensemble une belle fête chez les parents de Nicolas. Ils sont d'accord pour se revoir l'année prochaine. Finalement, Nicolas a passé les plus ...~~.....~~ *belles* vacances de sa vie.

Les vacances scolaires

Il était une fois la fin de l'année scolaire : Nicolas est triste parce qu'il ne part pas en vacances. Ses parents n'ont pas assez d'argent pour payer les vacances. Maintenant que l'école est finie, Nicolas s'est enfermé dans sa chambre.

Un jour, il entend dehors la voix d'enfants qui jouent près de chez lui. Il sort pour les voir : une fille et deux garçons sont-là et ils commencent à discuter avec Nicolas. Nicolas est étonné : il y a donc des gens qui viennent en vacances là où lui habite... ? Ils deviennent copains. Il leur explique qu'il est né ici et qu'il connaît plein d'~~endroits~~. Il leur raconte les histoires de la ville. A la fin du mois d'août avant que les trois amis repartent, ils font tous ensemble une belle fête chez les parents de Nicolas. Ils sont d'accord pour se revoir l'année prochaine. Finalement, Nicolas a passé les plus ~~meilleurs~~ vacances de sa vie.

Poisson d'avril

Un jour, dans un collège, les élèves de cinquième ont eu l'idée de faire une *blague* ~~blague~~..... à leur professeur le jour du premier avril. Sami a proposé d'arriver ce jour-là au collège plus tôt et de mettre sur le portail du collège : "École fermée". Cette idée faisait peur aux autres élèves de la classe.

Alors Sami a proposé autre chose : il va écrire sur son bras "Poisson d'avril" et ce jour-là "premier avril" à la récréation il *seu..... semblant*..... d'avoir très mal au bras. Le jour de premier avril arrive ! Sami et ses amis sont en récréation. Le professeur arrive parce que Sami pleure. Il lui demande pourquoi il pleure. Sami explique qu'il est tombé sur son bras. Quand le professeur a regardé son bras, il a vu écrit : poisson d'avril. Tout le monde rit très fort et le professeur aussi !

Poisson d'avril

Un jour, dans un collège, les élèves de cinquième ont eu l'idée de faire une blague..... à leur professeur le jour du premier avril. Sami a proposé d'arriver ce jour-là au collège plus tôt et de mettre sur le portail du collège : "École fermée". Cette idée faisait peur aux autres élèves de la classe.

Alors Sami a proposé autre chose : il va écrire sur son bras "Poisson d'avril" et ce jour-là "premier avril" à la récréation il se..... d'avoir très mal au bras. Le jour de premier avril arrive ! Sami et ses amis sont en récréation. Le professeur arrive parce que Sami pleure. Il lui demande pourquoi il pleure. Sami explique qu'il est tombé sur son bras. Quand le professeur a regardé son bras, il a vu écrit : poisson d'avril. Tout le monde rit très fort et le professeur aussi !

La fête nationale française

Un jour, dans un pays qui s'appelle aujourd'hui la France, il y avait un roi et des gens riches. Il y avait aussi des gens pauvres qui travaillaient dans la terre. Ils devaient tout le temps donner de l'argent au roi et aux riches. Mais les gens... mourraient de faim : il n'y avait plus de quoi à manger !

Le 14 juillet 1789, les gens qui habitaient Paris sont descendus dans la rue pour dire non à l'injustice. Le roi a tout fait pour arrêter ces manifestations mais il n'a pas réussi. Les soldats du roi ont tué beaucoup de gens. Mais les manifestations ont continué et ont gagné toute la France. Les parisiens libèrent la prison de la Bastille. C'est donc le jour de la fête... française. Chaque année, les français fêtent l'anniversaire de cette révolution.

Молода
Елена Николаевна
1994

La fête nationale française

Un jour, dans un pays qui s'appelle aujourd'hui la France, il y avait un roi et des gens riches. Il y avait aussi des gens pauvres qui travaillaient dans la terre. Ils devaient tout le temps donner de l'argent au roi et aux riches. Mais les ~~gens~~... mourraient de faim : il n'y avait plus de quoi à manger !

Le 14 juillet 1789, les gens qui habitaient Paris sont descendus dans la rue pour dire non à l'injustice. Le roi a tout fait pour arrêter ces manifestations mais il n'a pas réussi. Les soldats du roi ont tué beaucoup de gens. Mais les manifestations ont continué et ont gagné toute la France. Les parisiens libèrent la prison de la Bastille. C'est donc le jour de la fête nationale française. Chaque année, les français fêtent l'anniversaire de cette révolution.

Angel et le chat

Il était une fois, au printemps, un petit oiseau qui venait de naître. Il s'appelle Angel. Quelques jours après sa naissance, Angel doit *voler*..... dans le ciel. Ses parents l'encouragent et lui disent qu'il est né pour voler. Mais Angel a très peur.

Voici venu le moment de s'envoler ! Malheureusement, Angel ne réussit pas à *voler*.... Il tombe par terre. Son ennemi vient vers lui. Angel le voit s'approcher de plus en plus. Se souvenant alors de ses parents et de ses frères, Angel trouve enfin le courage et la force de s'envoler. Il est sauvé ! Le chat le regarde partir, très en colère.

Angel et le chat

Il était une fois, au printemps, un petit oiseau qui venait de naître. Il s'appelle Angel. Quelques jours après sa naissance, Angel doit ~~voler~~ dans le ciel. Ses parents l'encouragent et lui disent qu'il est né pour voler. Mais Angel a très peur.

Voici venu le moment de s'envoler ! Malheureusement, Angel ne réussit pas à ~~voler~~ il tombe par terre. Son ennemi vient vers lui. Angel le voit s'approcher de plus en plus. Se souvenant alors de ses parents et de ses frères, Angel trouve enfin le courage et la force de s'envoler. Il est sauvé ! Le chat le regarde partir, très en colère.

La journée internationale des droits des femmes

Il était une fois, au début du 20^{ème} siècle, quelque part en France, une *usine*... où de nombreuses femmes travaillaient mais aussi quelques hommes. Les journées de travail étaient longues et il n'y avait pas de vacances. Les femmes n'étaient pas bien payées et si le patron donnait plus d'argent, ce n'était jamais pour les femmes qui étaient les plus nombreuses!

Un jour, le 8 mars exactement, ces femmes ont décidé de dire non : non à cette injustice entre hommes et femmes! Elles ont arrêté le travail et elles sont sorties de l'usine pour manifester. En réponse, le patron a *licencié* cinq femmes. Cette information arrive dans les autres villes, dans les autres usines. Beaucoup de femmes ont alors décidé, elles aussi, d'arrêter le travail et de sortir dans les rue pour dire non à cette injustice. Ensemble, elles ont gagné! Les cinq que le patron avait licenciées, ont repris leur travail. La journée du 8 mars est devenue, mondialement, la journée internationale des droits des femmes.

La journée internationale des droits des femmes

Il était une fois, au début du 20ème siècle, quelque part en France, une *époque*... où de nombreuses femmes travaillaient mais aussi quelques hommes. Les journées de travail étaient longues et il n'y avait pas de vacances. Les femmes n'étaient pas bien payées et si le patron donnait plus d'argent, ce n'était jamais pour les femmes qui étaient les plus nombreuses!

Un jour, le 8 mars exactement, ces femmes ont décidé de dire non : non à cette injustice entre hommes et femmes! Elles ont arrêté le travail et elles sont sorties de l'usine pour manifester. En réponse, le patron a *licencié*... cinq femmes. Cette information arrive dans les autres villes, dans les autres usines. Beaucoup de femmes ont alors décidé, elles aussi, d'arrêter le travail et de sortir dans les rues pour dire non à cette injustice. Ensemble, elles ont gagné! Les cinq que le patron avait licenciées, ont repris leur travail. La journée du 8 mars est devenue, mondialement, la journée internationale des droits des femmes.

La rentrée scolaire

Rachid est couché mais il ne dort pas. Demain, il va à l'école. C'est le premier jour de classe. Rachid est arrivé en France avec sa famille il y a deux mois. Rachid pense à son pays, la Syrie. Il n'arrive pas à dormir, il pense...il pense...puis il s'endort. Mais un *bruit*... terrible le réveille : « Il arrive à l'école et il y a plein de monde qui le *pousse*... Il est par terre, quelqu'un l'a poussé. Il crie, il crie... ». Il se réveille et ne peut plus dormir.

Maintenant, c'est l'heure de partir à l'école. En classe, la maîtresse parle de Rachid et des autres enfants nouveaux dans l'école. A la récréation, beaucoup viennent parler et jouer avec lui. Quand Rachid rentre chez lui, il sait déjà dire quelques mots en français. Par exemple, maintenant il sait dire "A demain !". Il est content maintenant quand il pense à demain et quand il pense à l'école.

La rentrée scolaire

Rachid est couché mais il ne dort pas. Demain, il va à l'école. C'est le premier jour de classe. Rachid est arrivé en France avec sa famille il y a deux mois. Rachid pense à son pays, la Syrie. Il n'arrive pas à dormir, il pense...il pense...puis il s'endort. Mais un ~~couché~~ terrible le réveille : « Il arrive à l'école et il y a plein de monde qui le ~~pousse~~... Il est par terre, quelqu'un l'a poussé. Il crie, il crie... ». Il se réveille et ne peut plus dormir.

Maintenant, c'est l'heure de partir à l'école. En classe, la maîtresse parle de Rachid et des autres enfants nouveaux dans l'école. A la récréation, beaucoup viennent parler et jouer avec lui. Quand Rachid rentre chez lui, il sait déjà dire quelques mots en français. Par exemple, maintenant il sait dire "A demain !". Il est content maintenant quand il pense à demain et quand il pense à l'école.

Le défilé du Carnaval

Il était une fois un hiver très froid. C'était le 17 février. Dans la cour de récréation, les élèves *tremblaient* de froid. Le professeur n'était pas assez habillé : lui aussi avait tout son corps qui tremblait. Le professeur s'est mis à bouger les pieds pour *les réchauffer* un peu. Les élèves l'observaient et amusés, ils ont commencé à faire comme lui : clap, clap, clap, clap/clap, clap, clap.

Puis, ils ont tourné autour du professeur en tapant des pieds de plus en plus vite. Tout le monde s'est mis à rire de cette belle danse qu'ils venaient d'inventer. Le lendemain, des élèves ont apporté des boîtes et des bâtons pour taper dessus. D'autres élèves sont arrivés maquillés. Ils ont quitté l'école et sont partis tous ensemble danser dans les rues. La fête de carnaval était née !

Le défilé du Carnaval

Il était une fois un hiver très froid. C'était le 17 février. Dans la cour de récréation, les élèves ~~étaient~~ *grêlés* de froid. Le professeur n'était pas assez habillé : lui aussi avait tout son corps qui tremblait. Le professeur s'est mis à bouger les pieds pour ~~se réchauffer~~ *se réchauffer* un peu. Les élèves l'observaient et amusés, ils ont commencé à faire comme lui : clap, clap, clap, clap/clap, clap, clap.

Puis, ils ont tourné autour du professeur en tapant des pieds de plus en plus vite. Tout le monde s'est mis à rire de cette belle danse qu'ils venaient d'inventer. Le lendemain, des élèves ont apporté des boîtes et des bâtons pour taper dessus. D'autres élèves sont arrivés maquillés. Ils ont quitté l'école et sont partis tous ensemble danser dans les rues. La fête de carnaval était née !

Les fêtes de Noël

Il était une fois la veille de Noël. La neige tombait sur la montagne. C'était la première fois que Marine et Cloé voyaient la neige. Elles sont sorties jouer dans le jardin avec Léo, leur petit chat. Mais en jouant, il *sort*..... de la maison et ne savait plus comment y retourner.

Comme il faisait froid, Marine et Cloé sont rentrées à la maison et attendaient leur petit chat. Elles étaient très inquiètes parce que Léo ne rentrait pas à la maison. Leur mère leur a demandé d'aller au lit. Elle leur a dit qu'un joli cadeau les attendait pour Noël. Pendant ce temps, le chat cherche son chemin. Heureusement, il a rencontré un oiseau qui lui a montré le chemin jusqu'à la maison. Tout était fermé sauf la fenêtre du salon. Léo est vite rentré par la fenêtre. Fatigué, il *dort*..... sous le sapin. Au petit matin de Noël, Marine et Cloé ont découvert Léo... C'était leur beau cadeau de Noël !

Les fêtes de Noël

Il était une fois la veille de Noël. La neige tombait sur la montagne. C'était la première fois que Marine et Cloé voyaient la neige. Elles sont sorties jouer dans le jardin avec Léo, leur petit chat. Mais en jouant, il ~~sort~~ ^{s'est éloigné} de la maison et ne savait plus comment y retourner.

Comme il faisait froid, Marine et Cloé sont rentrées à la maison et attendaient leur petit chat. Elles étaient très inquiètes parce que Léo ne rentrait pas à la maison. Leur mère leur a demandé d'aller au lit. Elle leur a dit qu'un joli cadeau les attendait pour Noël. Pendant ce temps, le chat cherche son chemin. Heureusement, il a rencontré un oiseau qui lui a montré le chemin jusqu'à la maison. Tout était fermé sauf la fenêtre du salon. Léo est vite rentré par la fenêtre. Fatigué, il ^{s'est allongé} sous le sapin. Au petit matin de Noël, Marine et Cloé ont découvert Léo... C'était leur beau cadeau de Noël !

● **Annexe VII : Feuille d'autorisation à l'enregistrement de la voix et de l'image**

Internet responsable

**Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix
(Personne mineure)**

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné (désignation sommaire) : _____

Nom et adresse de l'établissement : _____

Titre de l'œuvre, si applicable : _____
(provisoire ou définitif)

2 Modes d'exploitation envisagés

| Support | Durée | Étendue de la diffusion | Prix |
|--|-------|--|-------|
| <input type="checkbox"/> En ligne | | <input type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input type="checkbox"/> Extranet <input type="checkbox"/> Intranet Précisez le(s) site(s) :..... | |
| <input type="checkbox"/> DVD | | | |
| <input type="checkbox"/> Projection collective | | <input type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution | |
| <input type="checkbox"/> Autre (précisez) | | | |

3 Consentement de l'élève

On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur Nom de l'élève :..... Prénom :..... Classe :..... | Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement : |
|--|---|

4 Autorisation parentale

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,

Vu le Code de la propriété intellectuelle,

Vu le consentement préalablement exprimé par la personne mineure ci-avant,

La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de l'image et/ou de la voix de votre enfant mineur dont l'identité est donnée au paragraphe 3, ci-avant, dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

Cet enregistrement de l'image/la voix du mineur que vous représentez sera réalisé sous l'autorité de (nom du producteur ou du bénéficiaire de l'autorisation/statut juridique/adresse) : _____

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après.

Date(s) d'enregistrement : _____

Lieu(x) d'enregistrement : _____

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom)

déclare être le représentant légal du mineur désigné au paragraphe 3.

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et tel qu'il y a consenti au paragraphe 3 : OUI NON

Fait en autant d'originaux que de signataires.

| | |
|-------------------|---|
| Fait à : | Signature du représentant légal du mineur : |
| Le (date) : | |

● **Annexe VIII : Entretien des élèves par ordre alphabétique**

Tableau 17 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas d'Anastasijia.

E : Tu as fini de lire ?
A : Oui !
E : Tu as compris ?
A : Non pas tout !! Il y a des trucs que je ne comprends pas.
E : De quoi parle le texte ?
A : Il parle d'un cadeau. Hein.. Monsieur, c'est quoi ça ,chaque, il est là (l'élève désigne le mot).
E : (nous prononçons le mot pour l'élève).
A : C'est quoi ce mot « voisin » ? (L'élève essaye de le prononcer).
E : C'est voisin, tu le comprends.
A : non !
E : on est dans une salle, l'autre salle est ton voisin (la salle voisine).
A : oui, je comprends !
E : j'habite dans cette maison et un ami habite ici (nous désignons avec les deux mains la proximité des deux maisons). Donc, on est voisins.
A : d'accord !
E : qu'est-ce que tu as compris ici ?
A : Je n'ai pas compris ce que voulait dire « était » ?
E : C'est le temps exprimé à l'imparfait. Dans le passé (avec un geste à la main).
A : Un garçon, il était, hein, il s'appelle poile, pile...
E : Il s'appelle Paul.
A : Il a trois soeur mais je ne sais pas où est la maison. Vous ne marquez pas. Mais je n'ai pas compris ce que veut dire la petite ?
E : C'est le mot petit.
A : Oui je compris le mot petit mais je comprends pas c'est qui.
E : Tu as dit qu'il a trois sœurs et lui est donc ?
A : Ah d'accord, lui le plus petite. Il a 10 ans, un jour le 30 octobre.
E : il décide d'aller avec ses sœurs à la fête du village. Donc, il fait quoi ?
A : il fait le village.
E : Il va aller avec ses sœurs à la fête.
A : oui trois sœurs et lui petit ils vont au fête de village (l'élève continue la lecture).
E : Ça veut dire quoi déguisé ?
A : Non je ne comprends pas.
E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as rencontré ce mot ?
A : J'ai continué à lire. Ce que je ne comprends pas je le laisse puis je continue à lire et après ce que je ne comprends pas je demande au professeur de me l'expliquer.
E : donc, le mot déguisé, tu ne comprends pas ?
A : non !
E : Est-ce que tu comprends « tout le monde » et « le visage coloré » ?
A : Je comprends ça (l'élève désigne le groupe nominal « tout le monde ») et je ne comprends pas ça (l'élève désigne le mot déguisé).
E : Tu comprends le mot peser ?
A : non, je ne sais pas.
A : il parle de quoi le texte ?
A : il parle d'un cadeau, il parle de... je ne sais pas quoi...ils cherchent les voisines.. Je ne sais pas quoi après...(long silence). Il parle avec ses sœurs, les fêtes de villages, après (long silence).
E : Il y a beaucoup des mots que tu ne comprends pas ?
A : Oui, il y en a beaucoup.
E : Et quand il y a un texte où il y a beaucoup de mots que tu ne connais pas, tu ne lis pas le texte ?
A : Non, je ne fais pas comme ça à la maison. Comme les mots je comprends pas, par exemple ça je comprends pas (elle désigne le mot peser, ronronner) je le téléphone sur la traduction. Après je connais après je lis la traduction en serbe.
E : d'accord, c'est ça ce que tu fais ?
A : oui !
E : Tu viens de Serbie ?
A : Oui, là-bas il y a beaucoup de problèmes.
E : Ok parce qu'il n'y a pas de travail.
A : Ce n'est pas ça il y a du travail mais beaucoup de personnes. Il y a beaucoup de problème avec les personnes qui parle albanais, tout ça après ils viennent à la maison, après ma mère tapait, moi. C'est la mafia. Vous connaissez ?
E : (nous avons hoché la tête pour dire oui).

A : Je ne connais personne avec masque, avec les pantalons, tout ça noir. Je ne veux pas.
E : ah masque ! tu dis masque ! si tu regardes le mot déguisé, ça veut dire quoi alors ?
A : (silence) mais c'est masque. Je connais. Les personnes on ne voit pas le visage, visage coloré.
E : (nous avons hoché la tête pour dire oui).
A : je connais personne avec masque, avec les pantalons, tout ça noir. Je ne veux pas.
E : Tu connais la fête d'Halloween ?
A : Oui je connais Halloween. Comment dire ? On cherche des cadeaux chez les autres. On s'amuse.

Tableau 18 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas d'Anastasija

E : Qu'est-ce que tu as compris de ce texte ?
A : Il y a un garçon mais je ne sais pas comment il s'appelle, An, Ankel ?
E : C'est Angel.
A : Ah d'accord, c'est Angel. Il parle comment il est tombé par terre, comment il a décollé.
E : Et ça veut dire quoi décoller ?
A : Ça veut dire comme il est tombé, il est comme le collé par terre.
E : d'accord et après ?
A : il parle de... en fait, il y a marqué ici chat et ici il parle pas de chat... Hein ! ah oui ! son ennemie vient vers lui, vers Angel.
E : et qu'est-ce qu'il voulait faire le chat ?
A : (silence) le chat le regarde parti..
E : Qu'est-ce que c'est Angel ? Un garçon ?
A : oui !
E : et qu'est-ce que c'est là ? (nous désignons à l'élève le mot oiseau).
A : Ça veut dire quoi oiseau ?
E : là, tu vois sur les arabes, il y a des oiseaux (nous faisons un geste à la main afin de diriger le regard de l'élève vers les arbres et les quelques oiseaux qui se trouvent au dessus). Oiseau... oiseau.
A : Ah d'accord ! Donc, il parle de deux garçons !
E : il parle d'un oiseau...
A : Oui, il parle d'un oiseau et d'un chat. Il parle comment il est tombé et il a décollé par terre ; Hein, je ne sais pas après.
E : D'accord, dans ce paragraphe-là, il parle de quoi ? (nous désignons le paragraphe pour l'élève).
A : quelques jours..
E : (nous lisons le paragraphe pour l'élève).
A : Ah, Angel, il est peur.
E : il a peur de quoi ?
A : il est peur de ses parents ? non (silence).. Hein ! je ne trouve pas, je n'arrive pas.
E : Ok, essaye de me dire ça veut dire quoi s'envoler, décoller. D'abord s'envoler.
A : Ok , c'est cile ?
E : C'est ciel, ça se prononce ciel.
A : Ah d'accord, comme il y a le nuit, il y a le ciel ?
E : Oui.
A : Il a dit là, Angel doit s'envoler dans le cèle, ciel.
E : Alors s'envoler qu'est-ce que ça veut dire ?
A : S'envoler ! Ah j'ai compris, ça veut dire je t'ai volé quelque chose, je t'ai volé le sac, je t'ai volé le téléphone et après il a peur pour ça parce qu'il ya .mmm dans le ciel, mais quel volé, j'ai pas compris là.
E : Essaye de relire la phrase.
A : Ok (l'élève lit et prononce les mots à voix basse). Ah j'ai compris. Mais c'est Angel qui est peur ?
E : Oui, c'est l'oiseau Angel qui a peur. Mais il a peur de quoi ?
A : parce qu'il s'envolait dans le ciel.
E : Et s'envoler ça veut dire quoi ?
A : c'est voler quelque chose, par exemple voler ça (l'élève nous désigne le stylo), voler le téléphone.
E : comment tu as compris le mot voler quelque chose ?
A : parce que c'est marqué voler dans le ciel.
E : Quel est le rapport entre volait quelque chose et le ciel ?
A : (silence) je ne sais pas.
E : D'accord, et le mot décoller, ça veut dire quoi ?
A : C'est-à-dire que quelqu'un est tombé, c'est un peu collé par terre.
E : tu lis ici, quelqu'un collé..
A : oui ! non, c'est-à-dire comme quelqu'un de tomber et il y a collé.
E : collé c'est comme ça (nous faisons un geste de notre main comme si elle était collée à la table) donc décoller c'est quoi ?
A : comme il a tombé, il est un peu décollé.

E : donc, il est décollé, il est tombé... il était là collé (nous faisons un geste d'une main collée sur la table).
A : non, je veux dire, il est tombé, il est décollé.
E : Normalement collé comme ça (nous collons nos deux mains) et décollé (nous détachons nos deux mains). Est-ce que coller est le contraire de décoller ?
E : Voici le moment venu de s'envoler.
A : c'est la voisine qui a volé le ciel.
E : d'accord, mais on ne vole pas le ciel. Donc, s'envoler ne veut pas dire voler ici.
A : (silence).
E : Voici le moment venu de s'envoler. Malheureusement Angel ne réussit pas à décoller, il tombe par terre.
A : Ah, il ne réussit pas et après il est tombé, il a décollé.
E : d'accord, il est tombé et..
A : il est tombé et il est collé.
E : Il est collé par terre, et il ne réussit pas à décoller de terre. Alors décoller c'est quoi ?
A : Je ne sais pas.
E : relis pour une dernière fois le texte.
A : (l'élève relit le texte).
E : est-ce que tu as compris ?
A : j'ai compris un petit peu.
E : s'envoler ?
A : c'est quelqu'un qui a volé quelque chose, le sac ou le trousse par exemple, il a dit Angel a le droit de s'envoler dans le ciel, c'est-à-dire il y a quelqu'un qui lui a volé son ciel.
E : quelques jours après sa naissance, il est né. Né c'est le verbe naître, tu connais ? tu es née en Serbie..
A : oui je connais.
E : Qu'est-ce qu'il doit faire ? il doit s'envoler.
A : Hein, là je n'ai pas compris.
E : qu'est-ce que tu fais lorsque tu rencontres un mot que tu connais pas ?
A : je lis le texte et après je cherche les mots à côté.

Tableau 19 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Dalia.

E : tu vas lire ce texte, puis je vais te demander ce que tu as compris de ce texte et les mots que tu n'as pas compris. Tu as un dictionnaire, l'ordinateur, et si tu veux, tu peux solliciter notre aide. Quel type de lecture préfères-tu faire (silencieuse et/ou à voix-haute) ?
D : (lecture silencieuse) J'ai fini la lecture.
E : Qu'est-ce que tu as compris ?
D : Au début du texte, j'ai compris un peu après j'ai lu tout le texte mais je n'ai pas compris.
E : Pourquoi ?
D : J'ai oublié ! non je n'ai pas compris à partir de la moitié du texte.
E : D'accord ! quelle est la raison ?
D : Ok, au début, il y a certaines choses que j'ai comprises..
E : Tu n'arrives pas à relier les informations ?
D : (silence) non mais il y a quelques mots que je ne comprends pas et je n'arrive pas à comprendre ce que veut dire le texte. J'ai essayé de le comprendre en arabe.
E : C'est-à-dire ? Tu traduis mot à mot ?
D : Non, il y a des phrases que je connais et je les comprends facilement en arabe et il y a des phrases que je ne comprends pas entièrement en arabe.
E : c'est-à-dire qu'il y a des mots avec lesquels tu as de difficulté ?
D : Oui !
E : Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris du premier paragraphe ?
D : Hein ! ok ! J'ai compris que c'est une fille grande, elle s'appelle Paul.
E : Ok c'est un garçon. Il a combien de sœurs ?
D : Il a 3 sœurs. Soit son âge soit l'âge de ses sœurs qui est de 6 ans ?
E : Relis la phrase pour savoir c'est l'âge de qui exactement ?
D : Lui. c'est l'âge de Pau, lui.
E : Comment tu l'as compris ?
D : Parce que c'est écrit "il".
E : "Il" revient ici à Paul ?
D : Oui !
E : Ok et après ?
D : Le jour du 31 octobre, Hein, il y a eu, Hein, je ne sais pas.
E : Ils ont décidé quoi ? (Nous avons lu la phrase)
D : Il décide d'aller à la fête du village.
E : Pourquoi tu n'as pas compris au départ ?
D : Au départ, je ne comprenais pas mais dès que vous avez lu, j'ai compris. Je comprends à l'oral mais je sais pas comment ça s'écrit et comment ça se prononce.

E : Tu peux continuer.
D : J'ai lu et j'ai compris. Tout le monde a fait quelque chose, mais ce mot, je ne l'ai pas compris (l'élève nous désigne le mot coloré).
E : (Nous avons lu la phrase pour l'élève) Tout le monde ont coloré leur visage.
D : je l'ai compris.
E : Comment tu as compris ça ?
D : Parce que vous m'avez lu cette phrase. Avant j'ai lu mais je n'ai pas compris. Il y a des mots que je comprends quand je les lis et il y a des mots que je ne comprends pas.
E : Et déguisé veut dire quoi alors ?
D : Coloré ? je ne sais pas.
E : D'accord ! le paragraphe suivant.
D : Paul et ses sœurs sont partis chercher quelque chose.
E : Il sont allés chercher quoi ?
D : Des cadeaux chez leur cousins (l'élève comprenait le mot voisin pour cousin).
E : Donc ce sont des voisins et pas des cousins (l'élève a compris le mot). Et après ?
D : Les voisins leur ont donné des gâteaux et des choses et leur sac est devenu lourd.
E : Comment tu as compris que le sac devient lourd ?
D : Parce qu'ils leur ont donné les cadeaux.
E : Et peser ça veut dire quoi ?
D : Peser, mais ce mot je n'arrive pas à trouver un sens pour lui en arabe.
E : Comment tu m'as dit que c'est lourd ?
D : Parce que quand on achète des choses et on les met dans le sac, il va devenir lourd. C'est comme ça que j'ai compris.
E : Que veut dire le mot pesé ?
D : Hein, jeter ? non non, je l'ai déjà entendu mais je ne sais pas ce qu'il veut dire. Je peux comprendre mais j'ai un problème avec la lecture. Les lettres ne sont pas attachées et j'ai un problème à les relier ensemble.
E : Ca veut dire quoi ronronner ? (Nous lisons pour Dalia)
D : Je ne sais pas ça veut dire quoi ronronner. Je l'ai lu et je l'ai pas compris, je l'ai laissé. C'est la première fois que je l'entends.
E : Essaye à partir de la phrase.
D : Dans la citrouille, il y a un chat qui miaule et après je ne sais pas.
E : Le chat, il faisait quoi ?
D : Couché.
E : Ronronner tout doucement. Sa voix était très basse.
D : C'est-à-dire il parle doucement. Le mot couché et doucement m'ont aidé à comprendre le mot ronronner. Parce que je sais qu'il y a des chats quand ils dorment, ils sortent des voix alors que d'autres non.
E : Quand tu lis et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ?
D : Je le souligne et je continue la lecture. Si je ne le comprends pas, je regarde sur internet ou je demande à une amie.

Tableau 47: Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Dalia.

عز : داليا، ما سوف تقومين بفعله هو قراءة النص الأتي. سأقوم بطرح بعض الأسئلة لما فهمتيه وأي من المعاني لم تفهميها من هذا النص. يوجد لديك قاموس بالعربي والفرنسي، بإمكانك أيضا توجيه الأسئلة، افعلي ما يروق لك. هل ترغبين في القراءة بصوت مرتفع أو قراءة صامتة؟
داليا : قراءة صامتة. لقد أنهيت القراءة.
عز : ماذا فهمتي من النص؟
داليا : في البداية، فهمت ولكن عندما قرأت النص لم أفهم.
عز : لماذا؟
داليا : لقد نسيتيه. لأني لم أفهم نصف النص.
عز : هل لم تكوني قادرة على ربط المعلومات فيما بينها؟
داليا : لا ولكن، هناك بعض الكلمات غير المعروفة بالنسبة لي والتي لا أستطيع التركيز فيها ولا يمكنني معرفتها بالعربية.
عز : هذا يعني أنك قمت بتحليل -ترجمة- الأفكار والكلمات إلى العربية؟
داليا : لا، هناك بعض الجمل التي استطعت أن أفهمها باللغة العربية والبعض الآخر لم أستطع فهمه.
عز : هذا يعني أن هناك بعضا من الكلمات تجددين فيها الصعوبة.
داليا : نعم.
عز : ما الذي فهمتيه من النص -الفقرة- الأولى؟
داليا : ممم، أولك، لقد فهمت بأنها بنت كبيرة؟ بنت كبيرة واسمها بول.
عز : شخص يدعى بول وكم عنده من الأخوة؟
داليا : لديه ثلاث أخوات. قد يكون عمره أو أعمار أخواته ست سنوات.
عز : اقربي الجملة مرة أخرى حتى يتسنى لك معرفة عمر من فيهم.
داليا : هو.
عز : لماذا هو؟
داليا : لأنه مكتوب اإ
عز : هذه تعود على بول؟
داليا : نعم.

| |
|---|
| <p>عز : أوك وبعد؟ داليا : في يوم 31 أكتوبر، ممم، كان، ممم، لا أعرف. عز : ماذا الذي قرروا فعله؟ في 31 أكتوبر قرروا الذهاب إلى الاحتفال الذي يقام بالقرية – قمنا بقراءة هذه الجملة بالفرنسية. ما الذي قرروا فعله؟ داليا : قرر الذهاب مع أخواته إلى الاحتفال. عز : لماذا لم تفهمي في البداية؟ داليا : في البداية لم أفهم ولكن بمجرد قراءتها استطعت فهمها. أفهم شفها ولكن لا أعرف كيفية كتابتها ونطقها. عز : بإمكانك المتابعة. داليا : قرأت وفهمت ، الجميع قاموا بعمل شيء، ولكن هذه الكلمة لم أفهمها – طالبة قامت بال إشارة إلى كلمة لون-. عز : قمنا بقراءة الجملة التالية للطالبة - Tout le monde ont coloré leur visage - داليا : فهمتها. عز : كيف فهمتي هذه الجملة؟ داليا : لأنك قمت بقراءة الجملة لي. أفهم شفويا، لكن لا أعرف كيف تكتب وتلفظ هذه الكلمة. عند القراءة، هناك بعض الكلمات التي أستطيع فهمها وبعض الكلمات التي لا أستطيع فهمها. عز : كلمة déguisé ماذا تعني؟ داليا : لون؟ لا أعرف. عز : والفقرة التالية. داليا : Paul et ses soeurs sont partis chercher quelque chose عز : Ils sont allés chercher quoi? داليا : Chercher des cadeaux chez leur cousin عز : Donc, ce sont des voisins et pas des cousins et après ? داليا : قام جيرانهم بإعطائهم الحلويات وأشياء أخرى ثم أصبحت الحقيقية ثقيلة. عز : كيف عرفني أن الحقيقية أصبحت ثقيلة؟ داليا : لأنهم يعطونهم الهدايا. عز : ماذا تعني كلمة Pesé إذا؟ داليا : هذه الكلمة لا أستطيع إيجاد معنى لها باللغة العربية. عز : وكيف فسرتي منذ قليل بأنها ثقيلة؟ داليا : لأنه عندما نشترى أشياء ونضعها في الحقيقية فإنها تصبح ثقيلة. وهكذا قمت بفهمها. عز : ماذا تعني كلمة Peser إذا؟ داليا : ممم، يرمي؟ سمعت هذه الكلمة من قبل ولكن لا أعرف معناها. أستطيع الفهم ولكن عندي مشكلة مع القراءة لأن الحروف ليست متشابكة وأواجه مشكلة في ربط بعضها البعض. الأشياء التي أعرفها أقوم بقراءتها بشكل سريع بينما الأشياء الصعبة لا أقرأها. عز : ماذا تعني كلمة Ronronner -قمنا بالقراءة- داليا : لا أعرف ronronner. لقد قرأتها ولكن لم أستطع فهمها. لقد قمت بتركها. أسمع هذه الكلمة للمرة الأولى. عز : حاولي الفهم من خلال الجملة. داليا : في البيقطينة، كان هناك قط يخرج صوتا، لا أعرف ماذا بعد. عز : ماذا يفعل القط؟ داليا : نائم. عز : Ronronner tout doucement. Sa voix était très basse داليا : يعني أنها تتحدث بهدوء. الكلمات Coucher et doucement ساعدوني في فهم الكلمة. بعض القطط تخرج أصواتا. عز : ماذا تفعلين عندما لا تفهمين كلمة أثناء القراءة؟ داليا : أقوم بتعليم الكلمة بالقلم وأتابع القراءة. في حالة عدم فهمي للكلمة، أحاول ترجمتها على الإنترنت أو أطلب المساعدة من صديقتي.</p> |
|---|

Tableau 20 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Dalia.

| |
|---|
| <p>E : Il parle de quoi le texte? D : Je ne l'ai pas compris. Il y a un chat, mais le premier paragraphe, je ne l'ai pas très bien compris. E : Il y a un oiseau, qu'est-ce qu'il a cet oiseau ? D : Il est né (l'élève ne savait pas prononcer le mot naître). E : Il s'appelle comment cet oiseau ? Angel ? D : Oui ! E : (Nous avons continué notre lecture). Qu'est-ce que tu as compris de ce paragraphe ? D : Oui et après sa naissance ; il doit s'envoler. E : Et comment tu as compris le mot s'envoler ? D : Parce que chaque oiseau après sa naissance doit savoir s'envoler dans le ciel. E : Qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ? sur quels indices ? D : La phrase, quelques jours après sa naissance, l'oiseau doit s'envoler. C'est comme l'enfant après quelques mois il marche. Mais monsieur, je pense, je pense que l'oiseau est tombé ? E : et pourquoi il est tombé ? D : parce qu'il ne sait pas s'envoler et parce qu'il est encore petit. E : Ça veut dire quoi le mot décoller ? (nous avons lu pour l'élève)</p> |
|---|

D : Décoller c'est s'envo..., s'envoler... en fait décoller c'est le fait d'être coller parce qu'il y a coller.
E : Donc, décoller c'est quoi ?
D : Ah ! quand il est tombé, il s'est collé à quelque chose ?
E : Essaye de relire la phrase qui contient le mot décoller.
D : C'est-à-dire, il n'a pas pu rester dans l'oeuf ?
E : Tu m'avais dit qu'il est né et qu'il a essayé de s'envoler et après il est tombé.
D : Ah oui. Il est tombé de son nid.
E : Et donc il a essayé de s'envoler mais il est tombé. Essaye de relire la phrase attentivement pour que tu puisses comprendre.
D : Il dit ici, malheureusement, qu'il n'a pas pu décoller, décoller c'est s'envooo.. s'envoler ?
E : Ok, décoller c'est s'envoler, comment tu as pu le comprendre ?
D : Je ne sais pas comment le dire... mais parce qu'ils ont écrit malheureusement, il ne réussit pas à.
E : tu peux me dire le sens global du texte ?
D : il y a un oiseau qui vient de naître et après quelques mois, il doit s'envoler dans le ciel. Mais, il n'a pas pu, il est tombé par terre et après...
E : Son ennemie
D : Ah oui, c'est le Chat.
E : Est-ce que l'oiseau a réussi à s'envoler ?
D : non !

Tableau 48 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Dalia.

عز : عن ماذا يتحدث النص؟
داليا : لم أفهمه. هناك قطه ولكن النص -الفقرة- الأولى لم أستطع فهمها جيدا.
عز : هناك oiseau، ما هذا؟ عصفور. ما به العصفور؟
داليا : naïtre
عز : ما اسم هذا العصفور؟ أنجل؟
داليا : نعم.
عز : قمنا باستكمال القراءة. ماذا فهمتي من هذه الفقرة؟
داليا : بعد أن ولد أنجل، سوف يطير.
عز : كيف عرفتي أن معنى الكلمة S'envoler يطير؟
داليا : لأن كل طائر بعد ولادته بعدة شهور يجب أن يطير.
عز : ماذا تعني كلمة S'envoler إذا؟
داليا : معناها يطير.
عز : أي من المعلومات النصية سمحت لك بالتعرف على هذا المعنى؟
داليا : لأن هناك الجملة الآتية- أنجل سوف يطير بعد عدة أيام من ولادته. مثل الطفل بعد عدة شهور يمشي. لكن، أعتقد أن الطائر قد وقع على الأرض؟
عز : لماذا وقع أرضا؟
داليا : لأنه لا يعرف الطيران ولأنه ما زال صغيرا.
عز : أكملتي قراءة النص من هذه الفقرة... Voici venu le moment...
عز : ماذا تعني كلمة décoller.
داليا : يعني يخلق. هي يعني يلصق لأن هناك coller.
عز : ماذا تعني كلمة décoller إذا؟
داليا : وقع على الأرض، ومن المحتمل أنه لصق بشيء ما؟
عز : يعني لصق، ما هو المرادف لهذه الكلمة. اقرئي الفقرة مرة أخرى.
داليا : أوك. يعني لم يستطع البقاء في بيضته؟
عز : هو ولد، أليس كذلك؟ قلتي لي بأنه حاول التحليق ومن ثم سقط أرضا.
داليا : نعم. وقع من عشه.
عز : حسنا، هو حاول الطيران، لكن سقط أرضا. اقرئي مرة ثانية حتى تستطيعين الفهم جيدا.
داليا : هنا يقول malheureusement يعني مع الأسف، هو لم يستطع décoller. معناها يطير؟
عز : كيف تعرفتي على معنى يطير؟
داليا : لا أعرف كيف أشرحها... لأنه مكتوب à Malheureusement et il n'a pas réussi à.
عز : ماذا تعني décoller إذا؟
داليا : يخلق.
عز : ما هي الفكرة العامة من النص؟
داليا : ولد طائر وبعد عدة أيام حاول التحليق في السماء ولكنه لم يستطع ووقع أرضا.
عز : Et son ennemie est venu vers lui
داليا : أتى عدوه.
عز : من هو عدوه؟
داليا : عدوه هو chat.
عز : هل نجح العصفور في التحليق أم لم ينجح؟
داليا : لا لم ينجح

Tableau 21 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Rachid.

| |
|--|
| E : Je vais te parler en arabe, tu le comprends ? |
| R : Oui ! |
| E : tu vas lire ce texte, puis je vais te demander ce que tu as compris de ce texte et les mots que tu n'as pas compris. Tu as un dictionnaire, le téléphone, et si tu veux, tu peux solliciter notre aide. |
| R : D'accord ! |
| E : De quoi parle le texte ? |
| R : Il parle de la fête d'Halloween. Il parle des choses qui se passe durant la fête d'Halloween. |
| E : Mais plus précisément, il parle de quoi ? |
| R : C'est-à-dire que durant la fête d'Halloween, il faut qu'on achète des masques. Et après on sort dans les rues avec nos amis comme ça et on s'amuse. |
| E : Il parle de quoi dans ce deuxième paragraphe ? |
| R : Il parle des choses qui complètent le premier paragraphe. |
| E : Quels sont les mots que tu n'as pas compris ? |
| R : Le plus c'est le mot ron,,,, ron,, |
| E : Ronronner |
| R : Oui, c'est ce mot que je n'ai pas compris. |
| E : Qu'est-ce que tu as fait pour le comprendre ? |
| R : J'ai arrêté de lire sur ce mot puis j'ai essayé de le comprendre mais je n'ai pas réussi. Je voulais vous demander sa signification mais après j'ai continué la lecture. J'ai un autre mot que je n'ai pas aussi compris c'est re,, re,, |
| E : C'est le mot regarder. |
| R : Ah d'accord ! Je n'ai pas compris. C'est parce que je ne l'ai pas bien lu. Il y a ce mot aussi (l'élève nous l'a souligné) |
| E : Chercher. |
| R : Ah c'est chercher, d'accord ! |
| E : Ça veut dire quoi le mot déguisé ? |
| R : Je ne sais pas. |
| E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu l'as lu ici ? |
| R : J'ai lu et il parlait d'Halloween |
| E : et comment tu fais pour comprendre le mot. |
| R : je le souligne et quand je rentre chez moi je vérifie sur l'ordinateur ou dans le dictionnaire. |
| E : toujours tu fais ça ? Même quand tu comprends le texte. |
| R : oui je laisse le mot jusqu'à ce que je retourne à la maison et là-bas je vérifie son sens. Parce que si je laisse un mot, je vais laisser un autre et encore un autre et après je ne vais pas apprendre. |
| E : Ça veut dire quoi peser ? |
| R : Je pense que je l'ai déjà entendu...peser, peser, je ne sais pas. |
| E : Si tu veux le comprendre, tu fais quoi ? |
| R : Je demande à quelqu'un pour qu'il me l'explique. Si je n'ai pas encore compris, je le fais à la maison. |
| E : ronronner, tu ne l'as pas compris ? |
| R : non jamais. Même si je lis une autre fois. |
| E : le texte était difficile pour toi ? |
| R : c'est pas beaucoup. |
| E : pourquoi as-tu moins bien compris le deuxième paragraphe ? |
| R : Parce qu'il y a des mots lorsque je les prononce je pense qu'ils ont un autre sens. Comme regarder, je n'ai pas bien prononcé et j'ai pensé que c'était un autre mot. |
| E : (nous avons relu le deuxième paragraphe) Qu'est-ce que tu as compris ? |
| R : j'ai compris tout sauf le mot peser. |
| E : (nous avons continué notre lecture jusqu'à la fin) Qu'est-ce que tu as compris et que veut dire le mot ronronner ? |
| R : la dame a donné à Paul un chat qui miaule, sortir des voix. |

Tableau 49 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Rachid.

| |
|--|
| عز : سوف أتكم معك باللغة العربية، هل تفهمها؟ رشيد : نعم. |
| عز : سوف تقرأ هذا النص ومن ثم سوف أطلب منك ماذا فهمت منه وما هي الكلمات التي لم تفهمها. بإمكانك استعمال القاموس العربي الفرنسي أو الهاتف أو توجيه السؤال لي. بإمكانك القراءة. رشيد : حسناً. |
| عز : عن ماذا يتحدث النص؟ رشيد : يتحدث النص عن قصة الهالوين. |
| عز : عن ماذا يتحدث محتوى النص؟ رشيد : يتحدث عن بعض الأشياء التي تحدث خلال عيد الهالوين. |
| عز : أعطني تفاصيل أكثر بما يحدث في هذه القصة. |

| |
|--|
| <p>رشيد : خلال عيد الهالوين، يجب شراء masque. ومن ثم نخرج إلى الشوارع ونجوبها وننيسط. عز : ممتاز، في هذه الفقرة -الثانية- عن ماذا يتحدث؟ رشيد : يتحدث هنا عن شيء يكمل ما جاء في الفقرة الأولى. عز : ما هي الكلمات التي لم تفهمها؟ رشيد : هناك كلمات عديدة ولكن الكلمة التي واجهت صعوبة معها هي Ron..ron لا أعرف كيف تلفظ. ronronner رشيد : نعم، هذه الكلمة التي لم أستطع فهمها. عز : عندما لا تستطيع فهم كلمة معينة، ما الذي تقوم بفعله؟ لم أستطع re..re رشيد : اوقفت القراءة وحاولت فهم المعنى. ثم كنت أريد الطلب منك حتى تساعدني ولكن تابعت القراءة. هناك كلمة أخرى فهمها regarde رشيد : أه هذه regarde، لقد فهمتها. في بعض الأحيان لا أقرأ جيدا. هناك كلمة أخرى - الطالب يعين لنا هذه الكلمة-. chercher رشيد : حسنا، لقد فهمتها. معناها يبحث. في البداية، أعتقد أن هذه الكلمة تشبه تلك التي أعرفها ولكم عندما تلفظ الكلمة لي، استطيع فهمها. عز : ماذا تعني كلمة déguisé رشيد : لا أعرف. عز : ماذا فعلت هنا عندما قمت بالقراءة؟ رشيد : قرأت وكان يتحدث عن عيد الهالوين. عز : في العادة عندما لا تفهم كلمة ما، ما الذي تقوم بفعله؟ رشيد : أقوم بتعليم الكلمة وعند عودتي إلى البيت أبحث عن معناها على الانترنت أو في القاموس. عز : هل تفعل هذا بشكل دائم حتى لو فهمت النص بشكل عام؟ رشيد : نعم، أترك الكلمة إلى أن أعود إلى المنزل وهناك أبحث عن معناها. لأنه إذا ما قمت بترك كلمة ما، فإنني سأترك كلمة أخرى ومن ثم أخرى وهكذا لا أستطيع التقدم في اللغة. عز : ممتاز، ماذا تعني كلمة peser؟ رشيد : أعتقد أنني رأيتها من قبل، peser...peser لا أعرف. عز : لو أردت معرفة معناها، ماذا تفعل؟ رشيد : أستعين بمساعدة أحد حتى يشرحها لي. في حالة أنني لم أفهمها أيضا، أقوم بالتأكد من المعنى في البيت. عز : لم تفهم كلمة ronronner رشيد : jamais، حتى لو أقرأها مرة ثانية. عز : هل كان النص صعب بالنسبة لك؟ رشيد: C'est pas beaucoup عز : لماذا مستوى فهمك الفقرة الثانية من النص كان أقل من الفقرة الأولى؟ رشيد : لأنه في بعض الأحيان عندما أقوم بقراءة كلمة ما أعتقد أنها كلمة تحمل معنى آخر. مثال على ذلك، كلمة يبحث التي أعتقد أنها تحمل معنى ثان وذلك لعدم تمكيني من لفظها بالشكل الصحيح. عز : ماذا تفهم من الفقرة الثانية؟ -قمنا بقراءتها للطالب-. رشيد : فهمت كل شيء ما عدا كلمة peser. عز : -تابعت القراءة حتى النهاية- ما الذي فهمته وماذا تعني كلمة ronronner. رشيد : كان هناك يقطينه ويداخلها قطه كانت تخرج صوتا.</p> |
|--|

Tableau 22 :Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Rachid.

| |
|---|
| <p>E : De quoi parle le texte ? R : Il parle des personnes. Il évoque la question du vol. E : Ce sont qui ces personnages ? (Nous avons lu le premier paragraphe pour l'élève). R : Hein, Oiseau, Ank, Ank.. E : Ok l'oiseau c'est Angel. il vient de naître. R : Ce n'est pas né ? E : Oui, le verbe c'est naître. Il doit faire quoi ? R : Après sa naissance, il faut voler le ciel. E : Donc il va voler le ciel ? R : Oui, et ces parents lui disent oui pour le vol. Et le moment du vol est venu. E : Que veut dire le mot décoller ? R : C'est ce mot que je n'ai pas compris. E : (Nous avons continué la lecture). R : Et il est tombé par terre et son ami a avancé vers lui. E : Son ennemie ? R : Oui, son ennemie. Il a approché de plus en plus de lui et puis il a vu sa famille et il avait peur de voler. Le chat était en colère quand il a vu l'oiseau entrain de s'envoler. E : Quel est le rapport entre le chat et l'oiseau ? Pourquoi l'oiseau avait peur du chat ? R : Parce que l'oiseau voulait voler et son ennemie est arrivée pour le manger. E : Ok, comment tu as su que ce mot voulait dire voler ? R : Je l'ai regardé et j'ai regardé avant il y a quelque jours après sa naissance, et j'ai regardé après comme il a peur puis</p> |
|---|

j'ai dit que peut-être il va voler quelque chose.
E : Il y a que ça ?
R : Il y a aussi ses parents.
E : D'accord ! Ça veut dire quoi décoller ?
R : Décoller c'est le fait de coller ?
E : Comment tu l'as compris ?
R : Parce que j'ai regardé, il y a le mot coller.
E : Comment tu fais pour comprendre un mot ?
R : D'abord, je souligne le mot et après je demande à quelqu'un ou je le traduis sur google.
E : Tu ne fais que comme ça ? Dans le texte par exemple ?
R : Je regarde le mot puis les mots avant et les mots après.

Tableau 50 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Rachid.

عز : عن ماذا يتحدث النص؟
 رشيد : يتحدث عن أشخاص. يتحدث عن وجود سرقة.
 عز : من هم هؤلاء الأشخاص؟ -قرأنا الفقرة الأولى للطالب-
 رشيد : oiseau يعني الحمامة. هي أن..أنك..
 عز : الحمامة هي أنجل وnaître Il vient de naître
 رشيد : لماذا لا نقول né؟
 عز : نعم، الفعل هو naître. ما الذي يجب فعله؟
 رشيد : بعد أيام من ولادته، سيقوم بسرقة السماء.
 عز : سوف يسرق السماء؟
 رشيد : نعم، وأهله شجعوه حتى يقوم بذلك. وجاء وقت السرقة. ومع سوء الحظ، أنجل لم يستطع décoler، لم أفهمها؟
 عز : نتابع قراءة النص للطالب.
 رشيد : وسقط أرضاً وصديقه تقدم باتجاهه.
 عز : عدوه.
 رشيد : نعم عدوه. إقترب منه شيئاً فشيئاً ومن ثم رأى أهله وخاف أن يقوم بالسرقة. والقط كان في حالة عصبية عندما رأى الحمامة تحلق.
 عز : ما هي العلاقة بين عصبية القط وتحليق الطائر؟ لماذا كان العصفور في حالة خوف من القط؟
 رشيد : لأن العصفور كان يريد يسرق والقط كان قادم باتجاهه ليأكله.
 عز : كيف عرفت أن معنى هذه الكلمة يسرق؟
 رشيد : لأنني رأيت ما يوجد قبل وما يوجد بعد هذه الكلمة ، ولادته بعدة أيام ومن ثم قرأت أنه في حالة من الخوف فتوقعت انه يريد أن يسرق شيء.
 عز : هل يوجد أشياء - قرائن- أخرى؟
 رشيد : نعم، parents
 عز : ماذا تعني كلمة décoler.
 رشيد : تعني لصق.
 عز : كيف تعرفت على هذا المعنى؟
 رشيد : من خلال الكلمة الموجودة داخل الكلمة.
 عز : ماذا تفعل عندما تواجه كلمة غير معروفة المعنى بالنسبة لك؟
 رشيد : في البداية أقوم بتعليم الكلمة ومن ثم أطلب المساعدة من أحد أو أترجمها على الانترنت.
 عز : هذا ما تفعله فقط؟ وعن طريق النص ماذا تفعل؟
 رشيد : أنظر الى الكلمة ومن ثم أنظر الى الكلمات التي توجد قبلها والكلمات التي توجد بعدها.

Tableau 23 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Rayana.

E : Tu vas lire le texte et après tu vas me dire ce que tu as compris et ce que n'a pas compris.
E : De quoi parle le texte ?
R : Paul veut aller avec ses soeurs à la fête d'Halloween... silence.. après ils vont chercher les cadeaux.
E : Où est-ce qu'ils cherchent les cadeaux ?
R : (long silence)
E : C'est écrit, chez les v
R : Chez les voisins.
E : Ça veut dire quoi le mot déguisé ? nous avons constaté que l'élève s'est arrêté a essayé de comprendre mais après elle a continué à lire.
R : (Long silence)
E : Essaie de comprendre le mot à travers le contexte. (nous avons désigné le contexte).
R : (Long silence)
E : Ça veut dire quoi visage coloré ?
R : (L'élève nous a fait un geste désignant qu'elle ne sait pas, puis Long silence)

E : Tu fais quoi pour comprendre un mot ?
R : (Silence)... je demande à quelqu'un.
E : Tu peux lire le deuxième paragraphe et me dire ce que veut dire le mot peser ?
R : Lecture du paragraphe.... (Long silence)
E : Nous avons prononcé le texte.
R : Eux ils cherchent les cadeaux chez les voisins. Après le sac il y a cadeaux.
E : C'est quoi peser alors ?
R : (Long silence)
E : Quand on met les cadeaux dans un sac ils deviennent quoi ?
R : (Long silence)
E : Continue ta lecture et dis-moi ce que veut dire le mot ronronner.
R : L'élève nous désigne un mot pour le prononcer.
E : C'est doucement. nous avons ensuite lu la partie pour l'élève. Est-ce que tu peux me dire ce que veut dire ronronner ?
R : Silence... l'élève regarde le paragraphe. Il dort.
E : Oui il dort et il fait quoi aussi ?
R : (Silence)... ronronne doucement.
E : Et ça veut dire quoi ?
R : (Silence)... sortir voix.

Tableau 24 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Rayana.

E : Tu vas lire le texte et après tu vas me dire ce que tu as compris et ce que tu n'a pas compris.
E : Il parle de quoi le texte ?
R : Un oiseau. Il veut apprendre à voler. Encourager par ses parents. Il ne réussit pas à décoller.
E : Et quand il n'a pas réussi à décoller ?
R : Il est tombé par terre.
E : Et lorsqu'il est tombé par terre, qu'est-ce qui s'est passé après ?
R : (Long silence)
E : Quand il est tombé, le chat avance vers lui, c'est son ennemi. Pourquoi ?
R : Pour le manger.
E : Ok, ça veut dire quoi s'envoler ?
R : (Long silence)
E : Là, tu m'as bien expliqué le texte. Donc, c'est un oiseau qui va voler.
R : Oui (avec une voix très basse)
E : S'envoler ça veut dire quoi ?
R : (Long silence)
E : Est-ce que tu peux me dire ce que veut dire le mot décoller ?
R : (Long silence)
E : Le mot décoller ? Tu ne sais pas ?
R : Non
E : D'accord ! Est-ce que tu peux me redire ce que tu as compris de ce texte (pour relancer l'élève).
R : Il y a un oiseau et un chat. L'oiseau veut réussir à voler.
E : Comment tu as compris réussir à voler ? ou les informations qui nous montrent que l'oiseau va voler ?
R : (Long silence)
E : L'oiseau ne réussit pas à décoller. Tu as dit ça. Ça veut dire quoi décoller ?
R : Voler.
E : Si tu dis ici décoller c'est voler, comment tu as su ça ?
R : (Long silence)
E : Relis le texte et essaye de faire attention à ces deux mots.
R : D'accord !
E : Quand tu arrives à ce mot « s'envoler » tu me le dis. Et essaye de le comprendre.
E : Nous avons lu le texte à l'élève.
R : (Long silence)
E : S'envoler ?
R : Eh, voler.
E : Comment tu as compris ça ?
R : (Long silence)
E : Qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ce verbe ?
R : J'ai lu.
E : Et après ?
R : (Long silence) (l'élève est incapable de dire ce qu'elle a fait pour comprendre le sens du mot s'envoler)
E : Lis le deuxième paragraphe et dis moi ce que veut dire le mot décoller.
R : C'est voler.
E : Qu'est-ce qu'on fait dans le cours quand on ne comprend pas un mot dans le texte ?

R : (Long silence)
 E : Tu ne te rappelles pas ?
 R : (Long silence)

Tableau 25 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Sédra.

E : Tu vas lire le texte et je vais te demander ce que veulent dire les mots colorés. Tu as un dictionnaire arabe-français et un autre français français.
 S : (l'élève commence à lire le texte à voix-haute). J'ai presque tout compris mais il y a quelques mots que je n'ai pas compris. Ce sont les mots qui sont soulignés que je n'ai pas compris : dé, déguisé.
 E : Ah, déguisé.
 S : Oui déguisé.
 E : Ok, ça veut dire quoi déguisé ?
 S : Je ne sais pas.
 E : Qu'est-ce que tu fais pour comprendre un mot inconnu ?
 S : Je cherche un autre mot ? C'est comme ça ?
 E : D'accord. Tu as cherché à le comprendre
 S : Non j'ai continué ma lecture. Mais je suis revenue une autre fois pour le savoir.
 E : Est-ce que tu as compris les mots peser et ronronner ?
 S : Non, je n'ai pas compris.
 E : Est-ce que tu as compris les autres mots ?
 S : Oui, j'ai presque tout compris.
 E : De quoi parle le texte ?
 S : Il parle de la fête d'Halloween.
 E : Quel est le contenu du texte ?
 S : Quelqu'un qui s'appelle Paul. Il a trois sœurs et la plus petite a 9 ans, non 10 ans. Il est allé avec sa sœur au village (en nous résumant ce qu'elle a compris, Sédra lit en français puis elle nous parle ce qu'elle a compris). Ils ont tous coloré leurs visages. Paul est allé chez les voisins et ils lui ont donné un cadeau. Ce cadeau est un sac et... mais là je n'ai pas compris. (l'élève lit attentivement le passage : ah, hein). Ah, je pense, il a ouvert le sac et dans ce sac il y a une citrouille (nous avons corrigé la prononciation du mot pour l'élève : elle le prononce citrille). Cette citrouille est très grande et la dame a dit à Paul, regarde la citrouille. Paul regarde à l'intérieur.. Hein, peut-être que j'ai compris.. Ah peut-être que dans la citrouille, il y a un petit chat. C'est le plus beau cadeau.
 E : Toi, tu n'as pas compris le sens des mots déguisé, peser et ronronner.
 S : Je suis revenue sur ces mots pour les comprendre et je n'ai pas compris.
 E : Dans ce cas, si tu ne connais pas un mot, tu fais quoi exactement ?
 S : Je regarde dans le dictionnaire (l'élève prend le dictionnaire et cherche le sens du mot).
 E : Donc tu reviens sur les mots lorsque tu comprends le texte ?
 S : Oui, je reviens sur les mots pour essayer de les comprendre mais pas souvent.

Tableau 51 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Sédra.

عز : سوف تقومين بقراءة النص وسوف أطلب منك ما إذا فهمتي الكلمات المضللة.
 سيدرا : الطالبة تقوم بالقراءة بصوت مرتفع.
 عز : يوجد لديك قاموس عربي فرنسي وقاموس فرنسي فرنسي. بإمكانك أيضا طلب المساعدة مني.
 سيدرا : أنا تقريبا فهمت النص لكن لم أستطع فهم العديد من الكلمات ولا سيما الكلمات المضللة مثل كلمة dé..déguisé
 عز : déguisé.
 سيدرا : نعم déguisé
 عز : ماذا تعني كلمة déguisé ؟
 سيدرا : لا أعرف.
 عز : ما الذي تقومين بفعله عند وجود كلمة غير معروفة بالنسبة لك ؟
 سيدرا : نبحث عن كلمة ثانية، هكذا؟
 عز : عندما قرأت هنا، هل توقفت؟
 سيدرا : لا أكملت القراءة. لكن عدت إلى الكلمة مرة أخرى حتى أفهمها.
 عز : هل استطعت التعرف على معاني الكلمات Peser et ronronner .
 سيدرا : لا.
 عز : هل فهمت الكلمات الأخرى الموجودة في النص ؟
 سيدرا : نعم، تقريبا كل الكلمات.
 عز : عن ماذا يتحدث النص ؟
 سيدرا : يتحدث عن عيد الهالوين.
 عز : ما هو محتوى النص ؟
 سيدرا : شخص يدعى بول، لديه ثلاث أخوات، أصغرهن تبلغ من العمر تسع سنوات، لا عشر سنوات. ذهب مع شقيقته إلى القرية. قام الجميع

بوضع الألوان على وجوههم. ذهب بول عند الجيران الذين قاموا بإعطائه هدية. هذه الهدية عبارة عن حقيبة و... ولكن هنا، لم أستطع الفهم جيدا – تقوم الطالبة بالقراءة بتمعن-. حسنا، أعتقد أنه فتح الحقيبة وفي داخلها يقطينة – قمنا بتصحيح لفظ الكلمة للطالبة. هذه اليقطينة كبيرة والسيدة قالت لبول، انظر إلى اليقطينة. بول ينظر إلى داخل اليقطينة. أه، ربما أنني فهمت. ربما أنه داخل اليقطينة هناك قطة صغيرة. وهذه أفضل هدية.

عز : لم تستطع فهم الكلمات *Déguisé, peser et ronronner* سيدرا : لقد عدت على هذه الكلمات ولكن لم أستطع فهمهم.

عز : في هذه الحالة، في حالة أنك لم تعرفي معنى كلمة معينة، ما الذي تقومين بفعله؟ هل تبحثين في القاموس؟ تطلبين المساعدة من أحد؟ سيدرا : أبحث في القاموس

عز : بإمكانك النظر في القاموس.

سيدرا : – تأخذ الطالبة القاموس وتبدأ بالبحث عن معنى الكلمة.-

عز : حسنا، حدثيني أنك تعودين إلى الكلمات عندما تفهمين النص؟ سيدرا : نعم، أعود إلى بعض الكلمات لفهم معانيها ولكن ليس دائما.

Tableau 26 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Sédra.

E : De quoi parle le texte ?
S : Il parle d'un oiseau qui va voler.
S : Il a senti le repos ou le courage.
E : Et quand il a senti le courage, il a fait quoi ?
S : Il a volé.
E : Pourquoi il a eu le courage ?
S : Parce qu'il s'est souvenu de ses parents et ses frères.
E : Et avant, qu'est-ce qui s'est passé alors ?
S : Quand il a essayé de voler dans le ciel, il est tombé par terre. Monsieur, ce mot, je ne l'ai pas compris (l'élève nous désigne le mot).
E : Son ennemi.
S : Ah d'accord !
E : C'est qui son ennemie ?
S : Il vient vers lui, c'est le chat.
E : Pourquoi il vient vers lui ?
S : Pour le prendre, le manger.
E : Est-ce qu'il l'a mangé ?
S : Non, il a volé.
E : Ça veut dire quoi s'envoler ?
S : Voler dans le ciel.
E : Comment tu as compris que c'est voler dans le ciel ?
S : Parce que j'ai lu voler qui signifie voler dans le ciel. C'est-à-dire s'envoler j'ai compris que c'est voler. J'ai cherché dans le mot même.
E : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont aidé à le comprendre.
S : Non.
E : Ok, ça veut dire quoi le mot décoller ?
S : Décoller c'est-à-dire rester à sa place, se geler ? C'est-à-dire il n'a pas pu bouger. Ou il ne sait pas s'envoler.
E : Tu dis qu'il ne sait pas s'envoler, pourquoi ?
S : Parce qu'il est tombé par terre. Parce qu'il ne sait pas s'envoler .
E : Essaye de lire dès le début du paragraphe.
S : Il n'est pas prêt ? Je ne sais pas mais c'est comme ça que je l'ai compris.
E : Ok, pour comprendre ce qu'il veut dire, tu as fait quoi ?
S : J'ai lu la phrase qui précède.
E : Ok et la phrase qui précède veut dire quoi ?
S : C'est-à-dire que c'est le moment de s'envoler. Mais lui, il n'est pas prêt à s'envoler.
E : D'accord, essaye de lire la phrase qui se trouve après la phrase cible.
S : Il ne réussit pas à s'envoler. Décoller ça veut dire ne réussit pas à s'envoler.
E : Il ne réussit pas à s'envoler tu viens de dire. Donc décoller c'est quoi ?
S : Réussir.
E : Ok, quand tu lis et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ?
S : Je lis la phrase qui précède puis la phrase après et aussi je cherche dans le mot même s'il y a un mot qui va m'aider à comprendre le mot que je ne connais pas.
E : C'est-à-dire dans la phrase qui contient le mot que tu ne connais pas tu cherches dans le mot juste ?
S : Je cherche dans la phrase un mot qui va m'aider puis dans le mot lui-même et après si je ne trouve pas je cherche dans les phrases à côté.

Tableau 52 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Sédra.

| |
|---|
| <p>عز : عن ماذا يتحدث النص؟ سيدرا : يتحدث عن عصفور سوف يحلق قريبا يشعر بالشجاعة أو بالراحة. عز : وعندما شعر بالشجاعة، ما الذي قام بفعله؟ سيدرا : قام بالتحليق. عز : لماذا أحس بالشجاعة؟ سيدرا : لأنه تذكر أهله وأخواته. عز : ما الذي حصل قبل ذلك؟ سيدرا : عندما أراد التحليق في السماء وقع أرضا. لم أفهم هذه الكلمة – تقوم التلميذة بالإنارة لنا على الكلمة التي لم تفهمها-. عز : Son ennemie، يعني عدوه. من هو عدوه؟ من هو عدو العصفور؟ سيدرا : تأتي باتجاهه، القطة. عز : لماذا تتقدم القطة باتجاه العصفور؟ ماذا تريد؟ سيدرا : تريد أن تأخذه –لنأكله-. عز : هل قامت بأكله؟ سيدرا : لا، قام بالطيران. عز : ماذا تعني كلمة S'envoler ؟ سيدرا : يحلق في السماء. عز : كيف استطعت التعرف على هذا المعنى؟ سيدرا : لأنني رأيت كلمة voler فهمت أنه يحلق في السماء. قرأت في الكلمة نفسها. عز : هل يوجد هناك أشياء أخرى ساعدتك على فهم هذه الكلمة؟ سيدرا : لا. عز : حسنا، ما الذي تعنيه كلمة décoller ؟ سيدرا : توقف مكانه، تجمد؟ يعني أنه لم يتحرك من مكانه. أو لم يستطيع الطيران. عز : تحدثت هنا بأنه لا يستطيع الطيران. لماذا؟ سيدرا : لأنه وقع أرضا ولأنه لا يعرف الطيران. عز : حسنا، وماذا تعني كلمة décoller ؟ اقرئي من البداية. سيدرا : ليس مستعدا؟ عز : هو ليس مستعدا؟ هكذا؟ سيدرا : لا أعرف ولكن بهذا الشكل فهمتها. عز : حسنا، حتى تتمكني من فهم معنى هذه الكلمة، ما الذي قمت بفعله؟ سيدرا : قمت بقراءة الجملة التي تسبقها. عز : حسنا، وماذا تعني الجملة التي تسبقها؟ سيدرا : جاء اللحظة التي كان يجب أن يطير فيها ولكن لم يكن مستعدا. عز : كيف عرفت أنه غير مستعد؟ اقرئي الجملة التي تلي الكلمة. سيدرا : لم ينجح بالطيران. décoller تعني انه لم ينجح في الطيران. عز : لم ينجح في عمل ماذا؟ سيدرا : الطيران. عز : ماذا تعني كلمة décoller إذا ؟ سيدرا : ينجح، مستعد للطيران. عز : عند القراءة وعدم فهمك لأحد الكلمات، ما الذي تقومين بفعله؟ سيدرا : أقوم بقراءة الجملة التي تسبق الكلمة والجملة التي تأتي بعدها. أبحث أيضا في نفس الكلمة إذا كان هناك كلمة أخرى تساعدني على الوصول إلى معنى الكلمة التي لا أعرفها. عز : حسنا، في الجملة التي تحتوي على كلمة غير معروفة تبحثين عن شيء يساعدك في فهم الكلمة نفسها؟ سيدرا : أبحث في الجملة عن كلمة تساعدني في الوصول إلى معنى الكلمة ومن ثم أبحث في الكلمة نفسها وإذا لم أستطع الوصول إلى معنى الكلمة أقوم بالبحث في الجملة التي تليها.</p> |
|---|

Tableau 27 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Sukaina.

| |
|--|
| <p>E : tu vas lire ce texte et tu vas me dire ce que tu as compris. Tu as un dictionnaire, tu as l'ordinateur, si tu veux aussi utiliser le téléphone, tu peux me poser des questions aussi. C'est comme tu le désires. S : Je lis à voix haute ? E : Comme tu préfères. S : Je préfère une lecture silencieuse. S : J'ai lu le texte mais je n'ai pas bien compris. Il y a des mots que je n'ai pas compris. E : Des mots que tu n'as pas compris, tu peux me donner un exemple ? S : Déguisé, peser, ronronner. E : Quand tu as rencontré ces mots que tu ne connais pas, qu'est-ce que tu as fait ? S : J'ai réfléchi à ces mots dans l'espoir de deviner leur sens. Mais je n'ai pas réussi à trouver quelque chose. E : Ok, quelle est l'idée du premier paragraphe ? S : Il y a un enfant, il a trois soeurs, il a 10 ans. Le jour du 31 octobre exactement, il veut aller avec ses soeurs à la fête</p> |
|--|

et eux.. j'ai pas compris après.
E : Il dit après, tout le monde est déguisé et le visage coloré, c'est beau !
S : Ça j'ai compris, que les gens ont le visage coloré et que c'est joli.
E : Le mot déguisé ?
S : Je n'ai pas compris.
E : Qu'est-ce que tu as fait pour le comprendre ?
S : J'ai continué la lecture de la phrase afin de savoir si je pouvais comprendre.
E : Quand tu as fini la lecture de la phrase, tu ne l'as pas compris ?
S : Non , j'ai juste compris les mots qui viennent après. Et après je réfléchis au mot déguisé mais je n'ai pas réussi à le comprendre.
E : D'habitude, quand tu rencontres un mot comme ça tu fais quoi ?
S : Normalement, j'écris la phrase sur un papier et quand j'ai un dictionnaire, je le traduis et je comprends ce que ça veut dire.
E : Ok, ici (dans le deuxième paragraphe) qu'est-ce que tu as compris ?
S : Ici, je n'ai pas tout compris parce qu'il y a beaucoup de mots que je découvre pour la première fois.
E : Ok comme quoi à part peser et ronronner ?
S : Comme celui-ci (l'élève nous l'a désigné).
E : Voisin
S : D'accord ! D'après ce que j'ai compris de ce mot, lui et ses soeurs sont allés chez les voisins. Chez chaque voisin, ils ont un cadeau. C'est ce que j'ai compris, ils vont chez les voisins pour les cadeaux.
E : D'accord, leur sac commence à peser, ça veut dire quoi ?
S : C'est-à-dire que les voisins leur donnent des cadeaux et après leur sac,, j'ai pas compris après.
E : Leur sac commence à peser.
S : Ils commencent mais peser je ne sais pas.
E : D'accord ! tu peux me dire ce que veut dire le mot ronronner ?
S : Il y a un chat qui s'est caché dans la citrouille et je ne sais pas ce qu'on appelle la voix des chats.
E : Donc, ronronner c'est quoi ?
S : C'est la voix du chat.
E : Qu'est-ce que tu as fait ici pour comprendre le mot ronronner ?
S : Je l'ai vu mais je n'ai pas essayé de le comprendre. C'est la première fois que je le rencontre.
E : quelles langues tu parles ? L'arabe et le français.
S : le hollandais et l'anglais.

Tableau 53 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Sukaina.

عز : سوف تقومين بقراءة النص وفهمه. بإمكانك استعمال القاموس، استعمال الهاتف او حتى طلب الاستعانة مني. هناك كلمات غير معروفة، عند انتهائك من القراءة سوف أطرح عليك الأسئلة فيما قمت بفعلها اثناء مرورك على هذه الكلمات.
سكينة : هل أقرأ بصوت مرتفع؟
عز : كما ترغبين. هل تقرأي بصوت مرتفع أو قراءة صامتة؟
سكينة : بشكل عادي (قراءة صامتة).
سكينة : قمت بقراءة النص ولكن لم أفهم كثيرا. هناك بعض الكلمات التي لم أستطع فهمها.
عز : كلمات لم تستطع فهمها، هل بإمكانك اعطائي أمثلة؟
سكينة : déguiser, peser, ronronner (قمنا بلفظ الكلمات للتلميذة).
عز : عندما قابلتي هذه الكلمات، ما الذي قمت بفعله؟
سكينة : فكرت في هذه الكلمات حتى يتسنى لي التعرف على معانيهم. ولكن، لم أستطع ايجاد شيء.
عز : ما هي الفكرة في الفقرة الأولى؟
سكينة : هناك فتى صغير. لديه ثلاثة أخوات ويبلغ من العمر عشر سنوات. في اليوم الواحد والثلاثين من أكتوبر بالضبط، سوف يذهب مع أخواته إلى الحفلة، وهم ... لم أفهم ما بعد ذلك.
عز : يقول فيما بعد، *Tout le monde est déguisé et les visages colorés, c'est beau!*
سكينة : لقد فهمت بأن الناس وجوههم ملونة وهذا جميل لكن لم أفهم هذه الكلمة déguisé.
عز : ماذا الذي قمت بفعله عند مقابلتك لهذه الكلمة؟
سكينة : أكملت قراءة الجملة حتى أستطيع التوصل إلى معنى هذه الكلمة.
عز : وعندما أكملت قراءة الجملة، لم تفهمي معنى الكلمة ؟
سكينة : لا، لقد فهمت فقط الكلمات التي أتت بعدها. وبعد ذلك، قمت بالتفكير بالكلمة نفسها ولكن لم أستطع فهم معناها.
عز : في المعتاد، عند وجود كلمة غير معروفة المعنى بالنسبة لك، ما الذي تقومين بفعله؟
سكينة : عادة أقوم بكتابة الجملة على ورقة ومن ثم أستعين بالقاموس وأقوم بالترجمة من أجل فهم المقصود.
عز : حسنا، هنا عن ماذا تحاكي الفكرة (الفقرة الثانية من النص)؟
سكينة : هنا لم أفهم كثيرا لأنه يوجد الكثير من الكلمات التي أراها لأول مرة.
عز : هل هناك كلمات غير peser et ronronner.
سكينة : مثل هذه الكلمة (قامت التلميذة بوضع اصبعها على الكلمة).
عز : voisins. طبعاً هذه الكلمة معناها جار.
سكينة : حسب فهمي لهذه الكلمة، عندما ذهب هو أخواته إلى الجيران، هناك عند كل جار هدية. هذا ما فهمته، أنهم يذهبون عند الجيران من أجل الهدايا.

عز : حسنا ماذا تعني هذه الجملة *Chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à peser* ؟
سكينة : كل جار يعطهم هدية وحقيبتهم... لم أفهم بعد ذلك.
عز : *Leur sac commence à peser*.
سكينة : حقيبتهم تبدأ، ولكن لا أعرف ما الذي تعنيه كلمة *peser*.
عز : ماذا تعني كلمة *ronronner* ؟ (قمنا بقراءة الجملة للتلميذة).
سكينة : كانت هناك قطه تختبئ داخل البقطينة، لكن لا أعرف ماذا نطلق على صوت القطط.
عز : حسنا، ماذا تعني كلمة *ronronner* اذا ؟
سكينة : صوت القطط.
عز : ماذا فعلت عندما قابلتي هذه الكلمة *ronronner* ؟
سكينة : رأيت الكلمة ولم أحاول أن أفهمها كوني أراها للمرة الأولى.
عز : ما هي اللغات التي تتحدثي بها؟ العربية والفرنسية؟
سكينة : الانكليزية والهولندية.

Tableau 28 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Sukaina.

E : Qu'est-ce que tu as compris du texte ?
S : Je n'ai pas trop compris.
E : (Nous avons lu le texte). Qu'est-ce que tu as compris de ce premier paragraphe que je viens de lire ?
S : Il y a un oiseau qui est né. Il s'appelle Angel. et un jour après sa naissance, il devait voler. C'est-à-dire voler quelque chose quelque part. et ils l'encouragent à voler.
E : Qu'est-ce que tu as compris du deuxième paragraphe ? (nous avons enchaîné sur le deuxième paragraphe)
S : Le moment pour voler quelque chose de quelque part est arrivée. Mais il ne pouvait pas s'envoler.
E : Comment tu as compris que c'est s'envoler ?
S : C'est décoller. Parce qu'après il y a la phrase tomber par terre. Parce que l'oiseau vole et s'il n'arrive pas il va tomber par terre.
E : Donc tu peux me redire comment tu as su que décoller voulait dire s'envoler ?
S : Parce qu'il y a cette phrase où il y a les mots tomber par terre, malheureusement, il n'a pas réussi. Et aussi au début, ils ont dit qu'il est né pour voler. Normalement quand l'oiseau né, sa famille lui apprend à voler mais d'abord il tombe.
E : Donc s'envoler ça veut dire voler quelque chose ?
S : Oui parce que le mot même contient un autre, le mot voler.
E : Essaye de le relire.
S : Je pense que c'est ce mot qui signifie voler dans le ciel.
E : Comment tu as décidé que c'est voler ?
S : Parce qu'après quelques jours de sa naissance, il faut qu'il apprenne à s'envoler et ses parents l'ont encouragé à le faire. Mais lui, il avait peur.
E : Redis-moi comment tu l'as compris.
S : Parce qu'il y a le mot ciel, Hein ! le mot voler aussi dans le même mot, mm et très peur. Et quelques jours après la naissance.
E : Quand tu veux lire un texte et que tu ne comprends pas un mot, qu'est-ce que tu fais ?
S : Je lis la phrase puis la suivante. Je lis la même phrase plusieurs fois et si je ne comprends pas je lis le reste, les phrases à côté. Si je n'ai pas trouvé des informations, je cherche dans le texte des mots qui vont m'aider à comprendre le mot que je ne connais pas puis on voit si dans le mot il y a un autre mot.

Tableau 54 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Sukaina.

عز : ما الذي استطعت فهمه من هذا النص؟
سكينة : لم أفهم جيدا.
عز : (قمنا بقراءة الفقرة الأولى للتلميذة) ماذا فهمتي من الفقرة الأولى التي قرأتها للتو؟
سكينة : هناك عصفور تمت ولادته. يطلق عليه أنجل. وفي يوم من الأيام، بعد ولادته، كان يجب عليه أن يقوم بالسرقة. يعني أن يسرق شيء من مكان معين. وكانوا يشجعوه على السرقة (قمنا بتوضيح معنى كلمة يشجع للتلميذة).
عز : ما الذي استطعت فهمه من الفقرة الثانية؟ (قمنا بقراءة الفقرة للتلميذة).
سكينة : جاءت اللحظة التي يتوجب عليه القيام بالسرقة من مكان ما. لكنه لا يستطيع التحليق.
عز : كيف استطعت معرفة هذه الكلمة يحلق *S'envoler* ؟
سكينة : كلمة *décoller*، لأنه جاء بعدها كلمة *Tomber par terre*. لأن العصفور ان لم يستطع التحليق يسقط أرضا.
عز : هل تستطيع أن تقولي لي مرة ثانية كيف تعرفت على كلمة *Décoller* بأنها *S'envoler* ؟
سكينة : هناك هذه الجملة (تقوم التلميذة بالتأشير على الجملة والكلمات المساعدة). في البداية، تحدث النص بأن الطير ولد ليطيير. عادة، عندما يولد العصفور، تقوم عائلته بتعليمه على الطيران وفي البداية يسقط أرضا.
عز : اذا، كلمة *S'envoler* تعني انه سرق شيء ما؟
سكينة : نعم، لان كلمة *S'envoler* تحتوي على الفعل *voler* والذي يعني سرق.

عز : أعيدني قراءتها مرة ثانية.
سكينة : أعتقد بأن هذه الكلمة تعني أنه يطير.
عز : بناء على ماذا قررت أن هذه الكلمة يطير؟
سكينة : لأنه بعد بضعة أيام منذ ولادته، أصبح يتوجب عليه تعلم الطيران وقامت عائلته بتسجيعة على الطيران لكنه كان في حالة خوف.
عز : هل تستطيع ان تقول لي مرة أخرى كيف نسى لك بمعرفة هذا المعنى؟ (اشرنا للتلميذة بأن المعنى يطير هو صحيح).
سكينة : لأن هناك كلمة ciel. وكلمة voler الموجودة في كلمة S'envoler وكلمة Très peu و بضعة أيام بعد ولادته.
عز : عندما تقرئي نص ما ولم تفهمي جملة او كلمة، ماذا تفعلين؟
سكينة : أقرأ الجملة ومن ثم الجملة التي تليها. أقرأ نفس الجملة عدة مرات أن لم استطع الوصول الى معنى الكلمة أقرأ التالي، الجمل الموجودة بجانبها. اذا لم أحصل على معلومات من هذه الجمل، اقوم بالبحث في النص عن كلمات تساعدني في فهم معنى الكلمة. وابحث أيضا اذا كانت الكلمة الغير معروفة تحتوي على كلمة اخرى.

Tableau 29 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Thuraya.

E : tu vas lire le texte. Tu vas me dire le texte parle de quoi et quels est le sens des mots que tu ne connais pas. il parle de quoi le texte ?
T : la fête des halloween.
E : Il parle du quoi le texte ?
T : Il y a un garçon qui s'appelle Paul (nous les avons repris sur la prononciation). Il a une sœur. Ils sont allés chez une dame.
E : Il a combien de sœurs ?
T : il a trois sœurs. Il sont allés les quatre chez la dame.
E : est-ce que tu peux me donner l'idée général du premier paragraphe ? Donc Paul, il a quel âge ?
T : 10 ans.
E : Qu'est-ce qu'ils ont décidé de faire par la suite ?
T : Ils sont partis en voyage.
E : Où en voyage ?
T : (silence), je ne sais pas où.
E : Qu'est-ce que ça veut dire le mot déguisé ?
T : Je ne sais pas.
E : Essaye de le comprendre et tu me dis après ce que ça veut dire ?
T : (long silence)
E : Ça vaut dire quoi une fête ?
T : Aid (le sens littéral du mot en arabe).
E : Ils sont partis où ?
T : Mais ici ils sont partis en voyage.
E : Pourquoi ? qu'est-ce qui te fait dire qu'ils sont allés en voyage ?
T : Parce qu'il y a ce mot village (l'élève a désigné le mot village sans le prononcer).
E : Ça c'est village.
T : (rire), d'accord. Village ça veut dire endroit ?
E : oui, une petite ville. (l'élève sait manifestement le sens de mot village mais il ne sait pas l'expliquer, décrire, ni en arabe ni en français).
E : Donc, le 31 octobre, c'est la fête d'Haloween. Paul décide d'y aller avec ses soeurs. Ça veut dire quoi ici ?
T : Hein, (l'élève nous a traduit le sens global de cet énoncé en arabe).
E : Tout le monde déguisé et le visage coloré, c'est beau.
T : Ils ont avec le visage coloré (traduction en arabe).
E : Alors, ça veut dire quoi déguisé ici ?
T : Ça veut dire dessin ?
E : D'accord ! comment tu as fait pour dire qu'il s'agit du dessin ?
T : Hein, visage coloré.
E : Ok, essaye de voir les mots proches, dans la phase qui précède par exemple.
T : Long silence.
E : On a le mot fête, on a aussi visage coloré, on a aussi c'est beau. Essaye de les associer ensemble ?
T : Long silence..Hein, c'est masque ? (l'élève a prononcé le mot avec un ton élevé accompagné d'un certain joie).
E : Explique moi de nouveau comment tu as pu connaitre le sens de ce mot ?
T : Fête. Puis une silence.
E : Juste le mot fête ?
T : (silence) et aussi le visage coloré, c'est beau.
E : ok, qu'est-ce que tu as compris du deuxième paragraphe ?
T : ils sont allés chez une dame.
E : Paul et ses sœurs sont allés chercher les cadeaux chez les voisins. Ça veut dire quoi ?
T : Ils sont allés chercher des cadeaux.
E : (nous continuons à lire la phrase suivante où se trouve le mot peser).
T : oui, ce mot vaut dire poser. Je le connais.
E : par contre, ici ce n'est pas le mot poser comme je pose le téléphone sur la table mais c'est le mot peser. (nous

avons écrit le mot pour l'élève sur un papier et nous le lui avons prononcé deux fois pour qu'elle puisse le visualiser davantage). Alors, ça veut dire quoi le mot peser ?

T : je ne connais pas.

E : essaye grâce au contexte de la phrase ?

T : regrouper ? ramasser ?

E : pourquoi ?

T : parce qu'ils sont allés chercher des cadeaux.

E : D'accord si on prend cette phrase : chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à peser. Essaie de comprendre bien cette phrase. (après une lecture par groupe de mots, l'élève a commencé à traduire et c'est à ce moment-là qu'elle a compris le sens de mot peser)

T : ah c'est lourd (avec un ton élevé accompagné d'un certain joie).

E : réexplique-moi comment tu as pu connaître le sens de ce mot ?

T : il y a le sac et commencer. Mais je l'ai compris en arabe. Parce que le sac se remplit quand on met quelque chose.

E : c'est-à-dire tu avais besoin de le traduire en arabe pour pouvoir le comprendre.

T : oui !

E : (nous continuons notre lecture de texte) : voilà une dame qui leur offre un énorme citrouille.

T : ah, c'est-à-dire elle leur a ouvert une citrouille.

E : regarde bien le mot, c'est pas ouvrir, c'est offrir.

T : d'accord, je sais ça veut dire quoi (l'élève donne la traduction du mot en arabe).

T : la dame a demandé à Paul de regarder la citrouille. Il a vu un chat qui dort.

E : ça veut dire quoi ronronner ici ?

T : je ne sais pas.

E : essaye de le comprendre..

T : (silence)

E : (Nous avons relu la phrase dès le début).

T : il dort et il sort du voix.

E : Réexplique-moi comment tu as pu comprendre le sens du mot ronronner.

T : Il est couché, voix.

E : Qu'est-ce que tu fais quand tu rencontres un mot que tu ne connais pas ?

T : Je lis les autres mots puis je reviens sur les mots que je ne connais pas. Si je ne parviens pas à comprendre ce que veut dire le mot, j'utilise le portable.

Tableau 55 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Thuraya.

عز : سوف تقرئي النص وتخبريني عما يتحدث وما هو معنى الكلمات غير المعروفة لك (الكلمات المضللة باللون الأسود). بإمكانك استعمال القاموس أو الهاتف أو حتى طلب المساعدة.

عز : عن ماذا يتحدث النص؟

ثريا : عيد الهالوين.

عز : ما هو محتوى النص؟

ثريا : هناك شخص يدعى بول (قمنا بلفظ الاسم للتلميذة). يوجد لديه أخت وزهايا عند سيدة.

عز : كم أخت لديه؟

ثريا : ثلاث أخوات. ذهب الأربعة عند السيدة.

عز : هل باستطاعتك تزويدي بالفكرة العامة من الفقرة الأولى؟ حسناً، كم يبلغ عمر بول؟

ثريا : عشر سنوات.

عز : هل بول بنت أم ولد؟

ثريا : ولد.

عز : ماذا قرره الأخوة الأربعة القيام به؟

ثريا : ذهبوا في رحلة.

عز : إلى أين هذه الرحلة؟

ثريا : (صمت) لا أعرف. (تضع التلميذة اصبعها على كلمة déguisé).

عز : ماذا تعني هذه الكلمة، déguisé؟

ثريا : لا أعرف.

عز : حاولي فهمها عن طريق النص وتخبريني ماذا تعني فيما بعد.

ثريا : (صمت).

عز : ماذا تعني كلمة fête؟

ثريا : عيد.

عز : حسناً، لم يذهبوا إلى رحلة. إلى أين ذهبوا إذا؟

ثريا : لكن هذه تعني رحلة.

عز : ما الذي يقودك لاعتبار انهم ذهبوا إلى رحلة؟

ثريا : لأنه يوجد هذه الكلمة (وضعت التلميذة اصبعها على كلمة village).

عز : هذه كلمة village.

ثريا : اه حسناً، هذه كلمة village (كانت تعتقد التلميذة بانها كلمة voyage). هي تعني شيء مثل بحر؟

عز : هنا تعني Ville مدينة مثل مدينة Pau لكن village اصغر من المدينة وتعني قرية.

عز : هنا تحدث أنه في 31 وأكتوبر بالضبط ذهب بول وأخواته الى عيد الهالوين. ماذا يعني هنا؟
 ثريا : كان يرغب بالذهاب مع أخواته الى عيد الهالوين.
 عز : Tout le monde déguisé et le visage coloré, c'est beau !
 ثريا : الجميع هنا بوجوه ملونة.
 عز : حسنا، ماذا تعني كلمة déguisé هنا؟
 ثريا : تعني رسمة؟
 عز : حسنا، ما الذي قمت بفعله من أجل الوصول الى معنى رسمة؟
 ثريا : رسم (تضع التلميذة اصبعها على Visage coloré).
 عز : هذا يعني أنك قمت بربط Visage coloré مع déguisé ؟
 ثريا : نعم.
 عز : حسنا، بإمكانك النظر الى الكلمات المجاورة والنظر الى الجملة السابقة.
 ثريا : (صمت).
 عز : يوجد لدينا كلمات La fête, Visage coloré, C'est beau. اربطي الكلمات مع بعضها البعض.
 ثريا : (صمت) فناع؟ (لفظت التلميذة هذه الكلمة بنوع من السرور).
 عز : نعم، اشرحي لي مرة أخرى كيف تسنى لك معرفة معنى هذه الكلمة. من خلال أي من الكلمات؟
 ثريا : حفلة (ثم صمت).
 عز : فقط كلمة حفلة من ساعدتك على التوصل الى المعنى؟ هل يوجد شيء آخر؟
 ثريا : (صمت) وجوه ملونة، هذا جميل.
 عز : هل سمعت بعيد الهالوين من قبل؟
 ثريا : نعم.
 عز : هل تعلمين ما الذي يقومون بفعله خلال هذا العيد؟
 ثريا : نعم.
 عز : ما الذي استطعت فهمه من الفقرة الثانية؟
 ثريا : ذهبوا عند سيدة.
 عز : (قمنا بقراءة الجملة التي تليها حيث فيها كلمة peser).
 ثريا : هذه الكلمة أعرفها يعني وضع.
 عز : لكن هذه الكلمة Peser وليست poser مثل Je pose le telephone sur la table، لكن هنا الكلمة هي peser.
 (قمنا بكتابة الكلمة على ورقة جانبية ولفظها مرتين). ماذا تعني كلمة peser اذا؟
 ثريا : لا أعرف.
 عز : حاولي من خلال سياق العام للجملة؟
 ثريا : يجمع؟
 عز : لماذا؟
 ثريا : لأنهم ذهبوا للبحث عن الهدايا.
 عز : حسنا، اذا اخذنا الجملة (Chaque voisin leur donne un cadeau et leur sac commence à peser)
 حاولي فهم هذه الجملة (قامت التلميذة بالترجمة الحرفية للكلمات ومن هنا استطاعت معرفة معنى كلمة peser.
 ثريا : حسنا، أنها تعني ثقيل (بصوت مرتفع مصحوب بفرحة لاكتشاف المعنى).
 عز : هل بإمكانك أن تشرحي لي مرة أخرى كيف توصلت الى هذا المعنى؟
 ثريا : يوجد هنا Le sac و commencer.
 عز : هل فهمت هذا بالفرنسية؟
 ثريا : لا، فهمت هذا بالعربية. لأن الحقيقية تكون ممتلئة عندما نضع فيها الأشياء.
 عز : حسنا، كنت بحاجة للترجمة الى العربية حتى يتسنى لك فهم ذلك.
 ثريا : نعم.
 عز : (قمنا بمواصلة القراءة) : voilà une dame qui leur offre un énorme citrouille.
 ثريا : يعني فتحت لهم السيدة اليقطينة؟
 عز : لكن هذه الكلمة ليست ouvrir ولكن offrir. مثل J'offre quelque chose à quelqu'un يعني يهدي.
 ثريا : حسنا. تعني يهدي.
 عز : (قمنا بمواصلة القراءة والطالبة تترجم الى العربية).
 ثريا : طلبت السيدة من بول النظر الى اليقطينة ومن ثم رأى قطة نائمة.
 عز : ماذا تعني كلمة ronronner؟
 ثريا : لا أعرف.
 عز : حاولي فهم الكلمة.
 ثريا : (صمت).
 عز : (قمنا بقراءة الجملة منذ البداية).
 ثريا : هو نائم ويصدر صوتا.
 عز : هل بإمكانك أن تشرحي لي مرة أخرى كيف تمكنت من معرفة معنى كلمة ronronner؟
 ثريا : لأنها كانت نائمة وتصدر صوتا أيضا.
 عز : ماذا تفعلين عادة عندما تواجهين كلمة غير معروفة بالنسبة لك؟
 ثريا : أقرأ الكلمات الأخرى ومن ثم أعود لمعرفة الكلمات المبهمة بالنسبة لي. ان لم أستطع معرفة الكلمة، أقوم باستعمال الهاتف.

Tableau 30 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Thuraya.

| |
|--|
| <p>E : qu'est-ce que tu as compris de ce texte ? T : Il parle d'un animal qui s'appelle Angel (Nous avons prononcé le prénom de façon correcte pour l'élève). E : c'est quoi cet animal ? T : Oiseau. E : Il parle de quoi le texte, plus exactement ? T : je ne l'ai pas bien compris. E : Ça veut dire quoi s'envoler ? T : Voler quelque chose à quelqu'un ? E : Comment tu as compris que c'est voler quelque chose à quelqu'un ? T : Je l'ai déjà entendu avant. E : (Nous avons lu le texte pour l'élève. Durant cette lecture, nous lui avons demandé de nous dire ce qu'elle a compris). T : C'est-à-dire que quelques jours après sa naissance, Angel va aller voler quelque chose. E : Nous continuons la lecture. Et ses parents l'encourage en lui disant qu'il est né pour voler. T : Ses parents lui disent qu'il est né pour voler (avec un rire comme si elle n'était pas convaincante). T : Angel avait peur. Le moment pendant lequel il doit voler quelque chose est venu (rire). Il est tombé par terre. E : C'est-à-dire qu'il voulait voler quelque chose mais il est tombé par terre ? T : Oui. E : Son ennemie est venu vers lui. T : (traduction en arabe : son ami est venu vers lui). E : son ami ? Quel l'antonyme de ce mot ? T : (rire) Son ennemie est venu vers lui. Et Angel le voyait se rapprocher de lui de plus en plus. E : Se souvenant alors de ses parents et de ses frères, Angel trouve le courage et s'envole. T : C'est-à-dire qu'il s'est souvenu de ses parents, ses frères, je n'ai pas compris. E : Il est sauvé, le chat le regarde partir, très en colère. T : les chats étaient assis à l'avant et sont très en colère. E : Pourquoi, ils sont en colère ? Le chat est l'ennemie d'oiseau ? Pourquoi il le suivait ? T : Parce que les chats mangent les oiseaux. E : Et qu'est-ce qu'il voulait faire l'oiseau ? T : il voulait voler (dans le sens de voler quelque chose à quelqu'un). E : Pourquoi il est tombé par terre ? T : mmm, peut-être parce qu'il a été frappé ? E : Quand on veut connaître le sens d'un mot, qu'est-ce qu'on fait ? T : Je lis le texte dès le début et quand je trouve un mot inconnu j'essaie de trouver son sens en cherchant dans la phrase ou les phrases proches. E : Ok, alors, essaie de trouver le sens du mot s'envoler en cherchant dans la phrase ou les phrases proches ! (l'élève est sensibilisée au traitement morphologique mais il n'a pas interprété le bon mot). T : (silence) Il veut voler quelque chose. E : Ca veut dire quoi décoller ? T : Hein ! je ne sais pas coller. E : Essaie de le comprendre ? T : (silence). E : Tu sais le faire ? les mots à côté comme tu l'as dit ? T : (silence) Je sais pas. E : Tu sais le mot coller ? T : Hein ! non ! E : Essaie de me résumer le texte ? T : Pff il y a un oiseau qui est né. Ses parents l'encouragent à voler. Après je ne sais pas. Après il a peur de son ennemi le chat et quand l'oiseau a vu le chat s'approcher de lui, il avait peur. mmm c'est bon.</p> |
|--|

Tableau 56 : Transcription des données en arabe du deuxième entretien. Le cas de Thuraya.

| |
|---|
| <p>عز : ما الذي استطعت فهمه من هذا النص؟ عن ماذا يتحدث؟ ثريا : يتحدث عن حيوان اسمه انيل (قمنا بلفظ الاسم بالشكل الصحيح للتلميذة : أنجل). عز : ما هي طبيعة هذا الحيوان؟ ثريا : oiseau. عز : هو العصفور إذا؟ ثريا : نعم. عز : عن ماذا يتكلم النص بالضبط؟ ثريا : لم أفهم جيدا. عز : حسنا، ماذا تعني كلمة S'envoler؟ ثريا : يسرق شيئا من أحد ما؟</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>عز : حسنا، كيف تعرفني على هذا المعنى؟ ثريا : لقد سمعتها من قبل. عز : حسنا (قمنا بقراءة النص للتلميذة. خلال القراءة، طلبنا من التلميذة ما الذي فهمته من الجمل). ثريا : بعد ولادته بعدة أيام، سوف يذهب أنجل للسرقة. عز : (استكملنا قراءة الفقرة). Et ses parents l'encouragent en lui disant qu'il est né pour voler. ثريا : كانت عائلته تشجعه على السرقة وأنه وجد حتى يسرق (نطقت التلميذة هذه الجملة مصحوبة بالضحك). عز : (استكملنا قراءة الفقرة والفقرة الثانية) ... Mais Angel a très peur. Voici le moment... ثريا : كان أنجل خائفا. جاءت اللحظة التي سوف يقوم أنجل فيها بالسرقة (ضحك) ... سقط أرضا. عز : حسنا، كان يريد سرقة شيء ما ومن ثم وقع أرضا؟ ثريا : نعم. عز : Son ennemie est venu vers lui. ثريا : صديقه تقدم باتجاهه. عز : صديقه؟ ما هو المضاد لهذه الكلمة؟ ثريا : (ضحك) عدوه تقدم باتجاهه. وأنجل كان يراه يقترب منه أكثر فأكثر. عز : Se souvenant alors de ses parents et de ses frère, Angel trouve le courage et s'envole. ثريا : يعني أنه تذكر والديه وأخوانه.. لم أفهم. عز : Il est sauvé, le chat le regarde partir, très en colère. ثريا : كانت القطط جالسة في الداخل وفي حالة من العصبية. عز : لماذا هن في حالة من العصبية؟ القط هو عدو العصفور، لماذا كان يلاحقه؟ ثريا : لأن القطط تأكل العصافير. عز : وما الذي كان يريد أن يفعله العصفور؟ ثريا : كان يريد أن يسرق. عز : لماذا يقول هنا Il tombe par terre؟ ثريا : من المحتمل أنه ضرب؟ عز : حسنا، عندما نريد معرفة معنى كلمة ما، ما الذي نقوم بفعله؟ ثريا : نقرأ النص من بدايته وعندما نقابل كلمة غير مفهومه نقوم بالبحث في الجملة والجمل المتقابلة للوصول إلى معناها. عز : حسنا، حاولي أن تتوصلي إلى معنى الكلمة بالبحث في الجملة والجمل المتاخمة. ثريا : (صمت). يريد سرقة شيء ما. عز : يعني أنت رأيت كلمة voler داخل كلمة S'envoler؟ ثريا : نعم. عز : هل باستطاعتك تلخيص النص بشكل سريع؟ ثريا : ففففف. هناك عصفور تمت ولادته. والداه يشجعانه على السرقة. لا أعرف ماذا بعد. ومن ثم رأى عدوه القطة وكان خائفا، ووقع، مممم حسنا.</p> |
|--|

Tableau 31 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Walid.

| |
|---|
| <p>W : je lis à voix-haute, je comprends mieux. E : De quoi parle le texte ? W : Il parle de Paul, hein ! il habite dans un village, hein ! Paul va quelque part, hein ! il trouve dans la citrouille un petit chat qui ronronne. E : Ça veut dire quoi déguisé ? W : Prendre un vêtement et se déguiser. E : D'accord et c'est quoi déguiser alors ? W : mmmm, je ne sais pas,, oui je sais c'est ykayasse. E : Comment tu l'as compris ? W : j'ai lu tout le monde, et déguise et le visage coloré. C'est comme ça que je sais, c'est comme ça avec le visage et coloré. E : Donc tu as compris grâce à ces mots ? W : J'ai lu la phrase et après je l'ai compris. E : Ça veut dire quoi peser ? W : C'est poser comme ça (l'élève fait le geste de poser la feuille). E : Tu l'as compris comme ça ? W : Parce que je l'ai vu avant. E : Est-ce que tu ne connais pas des mots dans le texte ? W : Oui, commencer. E : Tu ne connais pas commencer ? W : Non non, je connais mais je ne connais pas voix est très basse, je ne connais pas basse. E : Donc tu n'as pas compris basse ? Qu'est-ce que tu as fait, tu as continué à lire ? W : Non, ah ok, j'ai compris ce que veut dire basse, c'est « shbab » comment ils le disent « mliha, shaba » E : Ok, ça veut dire quoi voix ? W : Voix c'est voir. E : Ok, voir comme je vois, tu vois mais ici c'est voix.</p> |
|---|

W : Ah d'accord ! c'est sa voix (l'élève fait des imitations de voix).
 E : Alors basse, c'est quoi ?
 W : Je ne sais pas.
 E : Ça veut dire quoi le mot ronronner ?
 W : C'est-à-dire qu'il fait comme ça miau, miau
 E : Comment tu as compris ce mot ?
 W : Parce que le mot quand je dis ron ron ron, ça veut dire voix. Puis quand je lis ronronne c'est le même mot qu'en espagnol ronronero.
 E : Est-ce que tu ne connais pas des mots dans le texte ?
 W : Oui, commencer.
 E : Tu ne connais pas commencer ?
 W : Non non, je connais mais je ne connais pas voix est très basse, je ne connais pas basse.
 E : Donc tu n'as pas compris basse ? Qu'est-ce que tu as fait, tu as continué à lire ?
 W : Non, ah ok, j'ai compris ce que veut dire basse, c'est « shbab » comment ils le disent « mliha, shaba »
 E : Ok, ça veut dire quoi voix ?
 W : Voix c'est voir.
 E : Ok, voir comme je vois, tu vois mais ici c'est voix.
 W : Ah d'accord ! c'est sa voix (l'élève fait des imitations de voix).
 E : Alors basse, c'est quoi ?
 W : Je ne sais pas.
 E : Quand tu lis un texte et tu ne comprends pas un mot, tu fais quoi ?
 W : Je lis tout et après je vois les mots que je n'ai pas compris.
 E : Après tu fais quoi ?
 W : Je demande au professeur ou alors je demande à mes parents car mon père sait parler le français.
 E : Pourquoi tu n'as pas compris le mot basse et tu es pas revenu dessus pour le comprendre ? Parce que tu as compris le texte ?
 W : Oui, c'est pas important parce que j'ai compris le texte.

Tableau 57 : Transcription des données en arabe du premier entretien. Le cas de Walid.

عز : سوف تقوم بقراءة هذا النص ومن ثم سأطلب منك ما الذي استطعت فهمه منه وما هي الكلمات التي لم تستطع فهمها وماذا فعلت حتى يتسنى لك فهمها. بإمكانك استخدام قاموس (عربي فرنسي أو فرنسي فرنسي)، بإمكانك أيضا استخدام الهاتف أو طلب المساعدة مني. في العادة، تقوم بقراءة صامتة أم جهرية؟
 وليد : قراءة صامتة.
 عز : تفهم أفضل عندما تقرأ بصوت مسموع؟
 وليد : نعم.
 عز : حسنا، بإمكانك القراءة.
 وليد : (يقوم الطالب بالقراءة الجهرية للنص).
 عز : ما الذي فهمته من هذا النص؟
 وليد : Il parle de Paul. Il habite dans un village hein ! Paul, il va quelque part, hein ! il trouve dans la citrouille un petit chat qui ronronne
 عز : ماذا تعني كلمة ronronner ؟
 وليد : Il dit miau, miau, run run.
 عز : كيف فهمت معنى هذه الكلمة؟
 وليد : Parce que le mot quand je dis ron ron, ça veut dire voix.
 عز : يعني عندما لفظت الكلمة، علمت هنا أنها تتعلق بالصوت؟
 وليد : نعم.
 عز : هل تتكلم الإسبانية؟
 وليد : نعم.
 عز : هل يوجد كلمة مشابهة بالإسبانية؟
 وليد : نعم، كلمة ronronero.
 عز : حسنا، أنت في البداية لم تعرف أنها موجودة بالإسبانية. قمت بلفظ الكلمة Ron ron هل استطعت التعرف على المعنى من خلال المعنى المشابهة بالإسبانية بعد هذا اللفظ؟
 وليد : نعم، عندما رأيت الكلمة في النص فهي نفس الكلمة الموجودة في اللغة الإسبانية.
 عز : ماذا تعني كلمة déguisé ؟
 وليد : Prendre un vêtement et se déguiser.
 عز : حسنا، ماذا تعني déguisé اذا؟
 وليد : Mmm, je ne sais pas, oui je sais
 عز : ماذا تعني بالعربية ؟
 وليد : يعني (يقبىس).
 عز : كيف فهمت معناها؟
 وليد : قرأت déguisé et visage coloré et visagé coloré. C'est comme ça que je sais. Tout le monde et déguisé et visage coloré et visagé coloré. C'est comme ça avec le visage et coloré.

| |
|---|
| <p>عز : يعني قمت بربط الكلمات؟ وليد : أنا قرأت الجملة ومن ثم فهمتها. عز : حسنا، ماذا تعني كلمة peser؟ وليد : C'est comme poser (يقوم الطالب بوضع الورقة على الطاولة). عز : تعرف هذه الكلمة من قبل؟ وليد : نعم، أعرفها من قبل. عز : هل يوجد كلمات في النص لم يتسنى لك فهم معانيها؟ وليد : commencer. عز : لا تعرف معنى هذه الكلمة؟ وليد : لا أعرفها. عز : ما هي الكلمات التي لا تعرفها؟ وليد : Je ne connais pas voix est très basse, je ne connais pas basse. عز : عندما قرأت ولم أعرف معنى هذه الكلمة، ما الذي فعلته؟ هل أكملت قراءتك للنص وتركت هذه الكلمة؟ وليد : لا، أه أعرف ماذا تعني هذه الكلمة، معناها شباب، كيف نقولها، مليحه، شابه. عز : ماذا تعني كلمة voix؟ وليد : معناها ترى. عز : حسنا، Voir c'est comme je vois, tu vois mais ici c'est voix. وليد : أه حسنا، C'est sa voix (يقوم الطالب بتمثيل بعض الأصوات). عز : هل تستطيع القراءة بالعربية؟ وليد : لا. عز : هل تستطيع القراءة بالإسبانية؟ وليد : نعم. عز : عندما تقرأ نص ولم تفهم معنى كلمة، ما الذي تفعله؟ . . وليد : Je demande au professeur. عز : لكن لم تسألني هنا عن معنى الكلمات. وليد : C'est-à-dire ça veut dire quoi؟ عز : نعم، يعني في حالة كلمة basse عني سبيل المثال لم تسألني ما الذي تعنيه؟ وليد : En fait, quand je lis, je lis tout et je relis et après je vois les mots que je ne comprends pas. عز : حتى تستطيع فهم معنى الكلمات المبهمة، ما الذي تفعله؟ وليد : Je demande au professeur et après je sais ce qu'il veut dire. عز : واذا كنت لوحده؟ وليد : Je demande à mon père parce que mon père sait parler le français. عز : في حالة كلمة basse، لماذا لم تعد لفهم هذه الكلمة؟ هل لأنك فهمت النص؟ وليد : Oui, c'est pas important parce que j'ai compris le texte.</p> |
|---|

Tableau 32 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Walid.

| |
|--|
| <p>E : Qu'est-ce que tu as compris ? W : De l'histoire ? E : Oui W : Il était une fois, un printemps... c'est ce que j'ai compris, il y avait quelqu'un qui s'appelle Angel qui se bagarrait avec une autre personne, hein ! hein !... j'ai compris mais je ne sais pas l'expliquer. E : Si tu veux, tu peux me le dire en arabe si c'est plus facile pour toi. W : Je l'ai compris mais je ne sais pas comment l'expliquer. Hein !, il y a le chat et ses parents, Angel est tombé par terre et son ennemi vient vers lui. E : Pourquoi Angel est tombé par terre ? W : Parce qu'Angel ne réussit pas à décoller. E : Ok, et ça veut dire quoi décoller ? W : Décoller ça veut dire décoller, quitter quelque chose comme ça (l'élève fait un geste). Genre quelque chose qui est collée, tu la décolles. E : Donc ici il y a le mot coller et décoller ? W : C'est comme antonyme. E : Si on revient sur le premier paragraphe, ça veut dire quoi le mot s'envoler ? W : Dans le mot s'envoler, il y a le mot voler. E : Voler ça veut dire ? W : Voler par soi-même E : C'est-à-dire W : Voler, s'envoler, ehmm... c'est pas voler voler mais c'est voler c'est comme un avion. E : Ok, c'est qui qui vole comme un avion ? W : Angel. E : Comment tu as compris le mot s'envoler ?</p> |
|--|

W : J'ai cherché dans la phrase Angel s'envole dans le ciel. Il y a le mot ciel et j'ai pris dans le mot s'envoler, il y a le mot voler aussi.
E : Angel, qu'est-ce qu'il veut faire ?
W : Voler dans le ciel.
E : Après ?
W : Il a trop peur.
E : C'est quoi Angel ?
W : Angel c'est un oiseau.
E : Angel est né pour voler. Tu peux continuer à partir d'ici ?
W : Voici venu le moment de s'envoler... après c'est le moment de voler mais il ne réussit pas à voler.
E : Décoller ça veut dire quoi ?
W : il ne réussit pas à voler.
E : Comment tu l'as compris ?
W : Comme c'est dit, Angel ne réussit pas à décoller, c'est avec réussit que j'ai compris parce que ne réussit pas c'est-à-dire qu'il ne peut pas.
E : D'accord ! il y a donc le mot ne réussit pas qui signifie ne peut pas ?
W : Oui !
E : Donc, le mot décoller veut dire s'envoler pour toi ?
W : Non ! parce que le mot coller veut dire quitter quelque chose. S'il y a le mot coller...
E : Quelque chose coller, ça décolle (en faisant un geste avec les mains). C'est-à-dire ?
W : Ca c'est quelque chose de coller et on le décolle comme ça (l'élève fait la démonstration avec le papier).
E : Très bien ! Et ce mot décoller, veut dire quoi alors dans ce texte ? Ici, tu m'avis dit que c'est voler.
W : (silence) je ne sais pas.
E : D'accord, décoller c'est quelque chose (silence). D'accord, pourquoi tu m'avais dit là qu'il ne réussit pas.
W : Parce qu'il y a le mot ne réussit pas.
E : D'accord, il ne réussit pas à faire quoi ?
W : à dé, à voler.
E : D'accord, donc décoller veut dire quoi ?
W : qu'il ne vole pas.
E : il ne réussit pas à décoller c'est donc il ne réussit pas à voler, c'est ça ce que tu veux dire ?
W : Oui !
E : Ok !
W : C'est bien hein !
E : mmmm (nous étions en train d'écrire)
E : donc là qu'est-ce que tu comprends du texte en général ?
W : c'est Angel, il voulait s'envoler dans le ciel. Ces parents aussi l'encourage à le faire, vas-y vas-y si tu le veux mais aussi il avait un petit peur mais dès qu'il est venu le moment de voler, il ne réussit pas à décoller. Et il est tombé par terre.
E : et à la fin est-ce qu'il a réussi de s'envoler ?
W : oui, il a réussi à décoller.

Tableau 33 : Transcription des données du premier entretien mené auprès du texte « La fête d'Halloween ». Le cas de Ziaullah.

E : Qu'est-ce que tu as compris de ce texte ?
Z : oui, je comprends ! Hein ! c'est fête d'Halloween. Les gens cherchent des cadeaux.
E : Tu as tout compris alors ?
Z : Oui, mais je, je ne comprends pas ces mots: voisin, déguisé, peser, ronronner, doucement (l'élève nous désigne les mots qu'il ne connaît pas. Il ne les prononce pas). Je ne sais pas lire ces mots. Je n'y arrive pas.
E : Ce sont les mots voisin, déguisé, peser, ronronner et doucement.
Z : Voisin, j'ai compris. C'est comme vous et moi nous sommes voisins. oui un peu.
E : Très bien ! Tu as compris les autres mots ?
Z : Non, oui poser, j'ai compris c'est poser une chose. Mais les autres non je n'ai pas compris.
E : Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris du texte ?
Z : Il y a un garçon Paul. Il a 10 ans et il a trois sœurs. Il y avait une fête. Ils sont partis là-bas et ils ont joué. Après ils sont allés chercher pour les cadeaux.
E : Très bien. Là, dans le premier paragraphe, que veut dire le mot déguisé ?
Z : Je ne sais pas.
E : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as rencontré ce mot ?
Z : J'ai laissé ce mot parce que je ne le comprenais pas.
E : C'est-à-dire que tu laisses le mot et c'est fini ?
Z : Non je demande au professeur.
E : D'accord, essaye de lire la phrase, tu peux la comprendre ?
Z : Il y a tout le monde qui fait la fête et ils sont contents. Je ne sais pas.
E : Tu comprends le mot peser ?
Z : Oui, c'est poser quelque chose. Ils posent les cadeaux dans le sac.
E : Tu comprends le mot ronronner ?

Z : Non je ne sais pas.
 E : Tu peux lire la phrase et essayer de comprendre le mot.
 Z : Ça veut dire quoi doucement ?
 E : Essaie de le comprendre aussi.
 Z : Je ne sais pas ?
 E : Tu ne comprends pas ronronner donc ?
 Z : Non.

Tableau 34 : Transcription des données du deuxième entretien mené auprès du texte « Angel et le Chat ». Le cas de Ziaullah.

E : S'envoler, ça veut dire quoi ?
 Z : S'envoler c'est voler.
 E : Comment tu as compris ce mot ?
 Z : Parce qu'il y a voler, j'ai cherché. Il a très peur (l'élève le prononce mal)
 E : Très peur. Et pourquoi il a très peur ?
 Z : Il a peur pour tomber ou avoir un accident quelque part, non ?
 E : D'accord !
 Z : Oui, il a peur de descendre.
 E : Tomber
 Z : Oui de tomber.
 E : Comment tu as fait pour le comprendre ?
 Z : J'ai cherché dans le mot s'envoler et dans la phrase après.
 E : Tu peux continuer ta lecture...
 Z : Monsieur, c'est quoi ce mot ?
 E : Malheureusement.
 Z : Ah d'accord ! c'est malheureusement !
 E : Oui ! alors tu peux continuer.
 Z : D'accord ! malheureusement, il ne réussit pas à décoller. Donc, il y a coller. Il est tombé par terre (c'est ce que nous entendons l'élève dire en lisant).. oui, coller c'est coller quelque chose. Après il est tombé par terre.
 E : Tu peux relire la phrase dès le début ?
 Z : D'accord ! voici venu le mo , c'est quoi ce mot ?
 E : moment
 Z : Ah d'accord ! voici venu le moment de s'envoler, malheureusement, il ne réussit pas à décoller.
 E : Décoller ça veut dire quoi dans ce texte ?
 Z : S'envoler et décoller... ah décoller ça aussi exemple pousser non ?
 E : Pousser ?
 Z : Oui, il n'a pas réussi à pousser et il est tombé par terre (l'élève le prononce mal).
 E : Le moment est venu pour lui de s'envoler, malheureusement, il ne réussit pas à décoller. Décoller où ?
 Z : mmmm, c'est s'envoler
 E : Décoller c'est s'envoler ?
 Z : Oui.
 E : Comment tu l'as compris ?
 Z : Parce qu'il y a le mot s'envoler et coller dans décoller. Il y a il ne réussit pas et tomber par terre. J'ai compris le mot décoller et coller parce que c'est le contraire et après et dans le texte je crois que j'ai compris ça veut dire quoi parce qu'il y a le mot s'envoler.
 E : Est-ce que tu fais quelque chose de particulier pour comprendre le mot décoller ?
 Z : Il y a le mot malheureusement, voler dans s'envoler, il n'a pas réussi à décoller.
 E : Donc il n'a pas réussi à s'envoler.
 Z : Oui, il été bloqué quelque part.
 E : Et après ?
 Z : Il est tombé par terre.
 E : Et qu'est-ce qui s'est passé ?
 Z : Il se souvient de ces parents qui s'approchent de lui.
 E : Qui s'approche de lui ?
 Z : C'est Angel.
 E : Qui est son ennemi ?
 Z : Angel, non c'est le chat.
 E : ok, est-ce que le chat l'a attrapé ?
 Z : non
 E : pourquoi ?
 Z : parce qu'il était collé et après il a réussi à voler.
 E : tu fais quoi pour comprendre un mot que tu ne connais pas ?
 Z : je lis le texte et je cherche dans le mot s'il y a un autre mot et après je cherche dans les phrases.
 E : Ziaullah, tu sais lire en langue maternelle ?
 Z : oui
 E : et ça fait combien de temps que tu es en France ? Z : un an et demi.

