

Nawal Boudechiche-Hani
Doctorante, Université d'Annaba



Résumé : *En contexte plurilingue, les difficultés de compréhension des textes expositifs sont complexes. Elles conduisent les lecteurs à un état de surcharge cognitive. Les récents travaux (van Dijk & Kintsch, 1983; Ellis, 1997; Vandendorpe, 1991) indiquent que la prise en compte du contexte des apprenants est nécessaire pour faciliter la compréhension et favoriser la construction des connaissances. Les résultats de notre expérimentation sur l'effet de la langue (L1= arabe; L2= français) utilisée dans deux types d'aides à la compréhension d'un texte explicatif en langue L2, renvoient à une dynamique interculturelle entre les langues d'enseignement/apprentissage existantes dans le contexte des apprenants algériens. En situation de formation scientifique en langue L2, les étudiants de tronc commun comprennent mieux le contenu explicite du texte lorsque les outils didactiques sont en langue maternelle. En revanche, c'est en français que les aides proposées facilitent la compréhension du modèle de situation sous jacent au texte.*

Mots clés : *Compréhension de texte - Contexte plurilingue - Aides à la compréhension - Didactique cognitive interculturelle.*

Abstract : *In multilingual context, the difficulties of comprehension of the expository texts are complex. They lead the readers to a state of cognitive overload. Recent work (Van Dijk & Kintsch, 1983; Ellis, 1997; Vandendorpe, 1991) indicates that the taking into account of the context of learning is necessary with an aim of facilitating comprehension and of supporting the construction of knowledge in multilingual situation. Results of our experimentation on the effect of the language (L1= Arab; French L2=) used in two types of assistances to the comprehension of an explanatory text in L2 language, return to an intercultural dynamics between the existing languages of teaching/training in the context of learning Algerian. In scientific situation of training in L2 language, the students of joint base include/understand better the explicit contents of the text when the assistances with comprehension are in mother tongue. On the other hand, it is in French that the assistances suggested facilitate the comprehension of the model of situation under unclaimed to the text.*

Key Words : *Comprehension of text-multilingual Context -Mother tongue -foreign Language -Assistances with comprehension -Didactic cognitive intercultural.*

المخلص : في سياق متعدد اللغات، تصنف صعوبات تفسير النصوص لطلاب الفروع العلمية المشتركة إلى نوعين: مدى فهم معلومات النص و الإستراتيجية التي ينتهجها الطلاب للحفاظ على المعرفة. بما أن عملية الفهم تستوجب قراءة و دراسة معمقة للنص و معلومات يستخلصه الطالب من دراسته السابقة *Kintsch* (1983, van Dijk et Kintsch, 1988) فإن مراعاة سياق التعلم ضروري بهدف تيسير الفهم ودعم بناء المعرفة. نتاج أعمالنا التجريبية التي نحاول من خلالها تحليل مدى أثر نوعين من المساعدات التعليمية و دور المستوى اللغوي للطلاب و اللغات المكونة لسباق التعلم تشير إلى ضرورة تكوين منظومة من النصوص العلمية و المساعدات التعليمية (*Legros & Marin 2007* و *Hoareau & Legros 2006* و *Legros 2005* و *Cordier*) المعرفة و الدينامية القائمة بين اللغات العربية و الفرنسية و القدرات الفكرية و التحليلية للطلاب و متطلبات سياق التعلم.

الكلمات الأساسية: فهم و تحليل النصوص- سياق متعدد اللغات- أداة مساعدة تحليل النص- تعليمية ديناميكية الثقافات.

Introduction

La Société Mondiale de l'Information dans laquelle nous vivons a pour perspective un développement scientifique qui répond à un besoin d'harmonisation ou de mise en cohérence des connaissances scientifiques des groupes sociaux sans compromettre les identités (linguistiques, culturelles, religieuses, politiques,...) des apprenants non natifs de la langue étrangère dans laquelle se déroulent les travaux et découvertes scientifiques.

Cet accès à la connaissance se voudrait intégrateur des contextes socioculturels singuliers dans leurs relations avec l'espace-monde dans le but d'une diffusion des connaissances scientifiques pour tous les apprenants quel que soit leur contexte linguistique et culturel (Matsuura, 2007). Une sorte de localisme globalisé et un globalisme localisé, une tentative de promotion d'une solidarité scientifique internationale pour développer la curiosité, la sensibilité environnementale, scientifique et interculturelle.

Dans le cadre de cette Société de plus en plus exigeante en matière de connaissances, étudier les facteurs qui influent sur la compréhension des textes 'scientifiques' afin de faciliter la mise en place des processus indispensables à cette activité, et notamment en contexte plurilingue algérien, nous paraît important. Que peut-on faire pour améliorer les capacités des apprenants en compréhension de texte en situation plurilingue ? Pour répondre à cette question, commençons par définir ce qu'on entend par « comprendre un texte ».

1- La compréhension de l'écrit : activité fondamentale mais elle pose problème...

Comprendre un texte, c'est « construire une représentation, élaborer une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données de la situation [...], avec la tâche à réaliser et avec les connaissances qui sont en mémoire.» (Richard, Bonnet & Ghiglione, 1990 : 70). Par conséquent, il s'agit de construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu (Graesser, Millis & Zwaan, 1997). Pour cela, le lecteur doit construire la signification des relations qui existent entre les phrases successives (cohérence locale) ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). Le lecteur établit cette cohérence en s'appuyant sur les relations qui unissent les phrases et les paragraphes. À ce contenu souvent incomplet,

le lecteur doit incorporer des expériences précédentes en s'appuyant sur ses connaissances personnelles et encyclopédiques stockées dans sa mémoire et construites majoritairement dans son contexte linguistique et culturel (Ellis, 1997, Cordier & Legros, 2005) afin d'enrichir et de préciser les informations proposées par le texte.

Les travaux conduits en situation plurilingue (Marin, Legros, Crinon & Avel, 2004; Legros, Boudechiche & Hoareau, 2006; Gani, 1991) montrent que l'apprenant rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, en contexte monolingue, mais avec quelques difficultés supplémentaires. Ainsi, le lecteur se heurte à de nombreuses difficultés d'ordres variés : Difficultés linguistiques, référentielles et autres spécifiques aux caractéristiques du texte scientifique.

- Les difficultés d'ordre linguistique sont liées au degré de connaissance que l'apprenant peut avoir des caractéristiques de la langue étrangère. La représentation du contenu du texte est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. L'insuffisance de ces connaissances linguistiques spécifiques à la langue étrangère dans laquelle le texte est proposé contribue à augmenter les difficultés de compréhension et d'interprétation des informations en contexte plurilingue.

- L'insuffisance, voire parfois l'absence de connaissances référentielles ou thématiques ne permet pas au lecteur d'une part, de construire la signification globale du contenu du texte et d'autre part, d'activer des connaissances antérieures afin d'enrichir le contenu explicite du texte et de combler ses «trous sémantiques» (Le Ny, 1989), particulièrement dans le cadre de la compréhension des textes scientifiques.

- Enfin, il existe des difficultés inhérentes au type de texte scientifique. En effet, l'absence de structure canonique comme pour le récit (qui «guide» le lecteur dans sa tentative d'interprétation des actions accomplies par les personnages et donc des différents moments de l'histoire) additionnée au flux d'informations scientifiques et de mots monosémiques présents au niveau de la surface textuelle mobilisent toutes les ressources cognitives des apprenants afin de tenter d'interpréter le texte scientifique en langue étrangère. Nous pouvons également ajouter que dans son mode de vie, l'apprenant est rapidement mis en contact avec le texte narratif *via* les livres de contes, alors que l'exposition au texte scientifique ne se fait que tardivement avec la scolarisation de l'enfant.

La compréhension du texte explicatif mobilise d'importantes ressources attentionnelles conduisant à un état de surcharge cognitive. Dans ces conditions, les lecteurs solliciteront davantage leur mémoire à court terme au détriment de la mémoire à long terme qui favorise une meilleure interaction entre les connaissances antérieures des lecteurs et celles fournies par le texte (Erisson & Kintsch, 1995).

2. Le contexte plurilingue

La connaissance résulte de l'activité de l'apprenant et est construite en relation

avec son action et son expérience du monde (Clancey, 1991). Par conséquent, les processus mis en œuvre sont différents d'un individu et d'un contexte à un autre. Ce dernier, en l'occurrence le contexte, représente l'ensemble des connaissances et des expériences que le sujet convoque dans sa mémoire pour interpréter un élément donné (Vandendorpe, 1991). Sa prise en compte permet de « désambigüiser » un énoncé et favorise une certaine fluidité de l'activité mentale du sujet placé dans une situation de traitement des informations (Millis, 1997 ; Boudechiche & Legros, 2005). Ainsi, afin de faciliter la compréhension du texte en contexte plurilingue, nous faisons l'hypothèse suivante :

D'une part, proposer des questions d'aide à la compréhension afin d'orienter l'attention du lecteur sur certains contenus du texte (base de texte vs modèle de situation), favorise la construction de la signification du texte en langue L2 ; et d'autre part, l'utilisation de la langue de scolarisation/L1 dans ces outils didactiques d'aide à la compréhension est susceptible de faciliter la compréhension et la réécriture en langue étrangère.

3. Expérience

Si le travail sur les textes est couramment pratiqué à l'université, on peut se demander à quels types de processus « intellectuels » il fait appel (Boudechiche & Legros, 2007). Dans cette perspective, nous testons (i) l'effet de deux types de questions d'aide à la compréhension et (ii) le rôle de la langue de scolarisation/L1 utilisée dans ces questions sur les processus cognitifs activés par les étudiants en situation de traitement des informations de texte scientifique documentaire proposé en français langue étrangère (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Millis, 1998 ; Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhoulouf & Gabsi, 2007 ; Giacobbe, 1990 ; Bianco, Lima & Sylvestre, 2004).

Participants

Des étudiants de deuxième année tronc commun sciences agronomiques (N=68) inscrits au Centre Universitaire d'El Tarf. Ils ont été répartis en cinq groupes en fonction des questions d'aide (Macro vs micro) ; la Langue utilisée dans ces aides (L1 vs L2) et leur Niveau en langue L2, évalué à partir des résultats obtenus au module de 'Français' en première année universitaire (N1 vs N2).

Les participants du groupe G1 (L1 vs L2) bénéficient de questions d'aide à la compréhension de type « Macro », dont les réponses sont implicitement évoquées dans le texte soit en langue arabe (L1) soit en français (L2).

Les étudiants du groupe G2 (L1 vs L2) bénéficient de questions d'aide à la compréhension de type « micro », dont les réponses sont explicitement mentionnées dans le texte ; également en langue arabe (L1) ou en français (L2). Enfin les lecteurs du groupe G3 (groupe témoin) ne bénéficient d'aucun type de questions d'aide à la compréhension.

Matériel expérimental

Un texte authentique sur le dérèglement du climat est proposé aux étudiants. Ce texte rédigé en français présente un flux d'informations et un nombre important de mots monosémiques. La construction de sa cohérence locale et

globale nécessite de ce fait d'importantes connaissances linguistiques de la langue L2 et référentielles afin de dépasser l'hermétisme de ces mots inconnus et interpréter les différentes conséquences du dérèglement du climat en matière d'inondation pour certains pays et de sécheresse pour d'autres. (Voir extrait en annexe 1).

Les deux types d'aides à la compréhension proposées dans le but d'orienter les ressources attentionnelles des lecteurs lors de l'interprétation des informations du texte sont des questions qui renvoient, dans un cas, à la Macrostructure du texte, c'est-à-dire au contenu référentiel évoqué par le texte, et dans un autre, à la microstructure du texte, au contenu de la base du texte (van Dijk & Kintsch, 1983). Dans une situation plurilingue, ces deux questionnaires sont proposés soit dans la langue maternelle de l'apprenant en l'occurrence la langue Arabe, soit en français, langue de transmission des connaissances en milieu universitaire. (Voir extrait en annexe 1). Ces questions d'aide à la compréhension ont pour objectif de déclencher un processus d'apprentissage visant avant tout à la compréhension globale en dépassant le simple traitement de la signification des mots du texte.

Procédure

L'expérience nécessite deux séances de travail. Lors de la première, les étudiants lisent le texte durant une dizaine de minutes. Suite à une tâche distractive, ils produisent en français un premier rappel du texte qui a pour but d'écrire en français toutes les informations comprises et retenues de la lecture du texte explicatif.

La seconde séance de travail a pour objectifs de tester l'effet des questions d'aide ainsi que le rôle du contexte linguistique de l'étudiant sur la compréhension du texte scientifique documentaire et la réécriture en langue étrangère. Ainsi, les étudiants des groupes expérimentaux répondent aux questionnaires, puis tous les étudiants (N=68) relisent le texte explicatif. Après distribution du premier rappel du texte produit quelques jours auparavant, ils réécrivent un second rappel du texte dans le but d'enrichir le contenu du rappel immédiat.

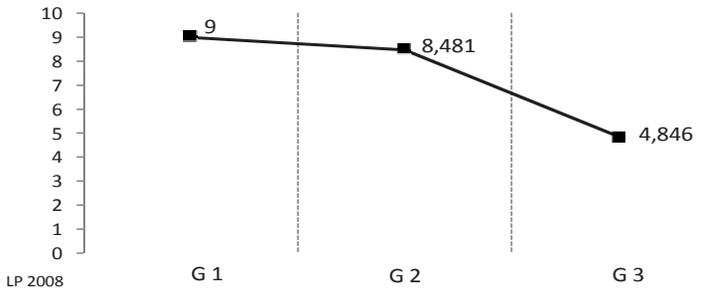
4. Principaux résultats et Interprétation

Nous comparons les informations ajoutées lors de la réécriture du premier rappel du texte par rapport au type de questions et à la langue utilisée. Ainsi quel type de questions a facilité la compréhension de texte et dans quelle condition, en langue L1 ou en français ? (Hoareau & Legros, 2005).

Un nécessaire accompagnement : le facteur « Groupe » est significatif ($F(2,62) = 6,543, p < .002$).

Le résultat obtenu nous permet de noter une importante différence d'informations ajoutées lors de la réécriture du rappel du texte entre les étudiants qui bénéficient de questions d'aide à la compréhension et ceux qui ont relu le texte sans répondre aux questionnaires (8,74 vs 4,846).

Figure 1 : Effet des questions d'aides proposés sur la compréhension du texte explicatif et la réécriture en langue étrangère



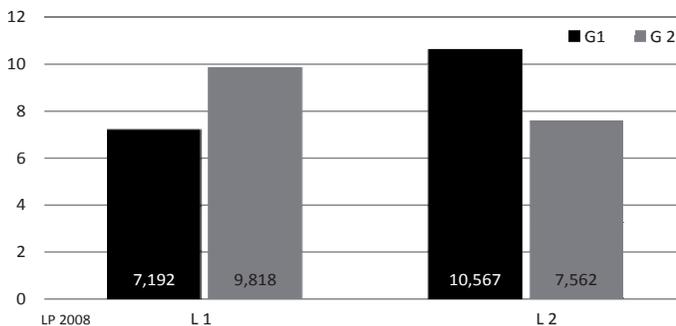
Ainsi, les questionnaires proposés ont facilité la compréhension du texte et la réécriture en langue étrangère.

Le résultat nous permet également de montrer que le questionnaire renvoyant au modèle de situation sous jacent au texte, en l'occurrence questions de type « Macro » (van Dijk & Kintsch, 1983) permet aux apprenants d'ajouter un nombre plus important d'informations lors de la réécriture du rappel. Ainsi, du fait qu'il renvoie les lecteurs au contenu implicite du texte, ce type d'aide facilite davantage la compréhension et la réécriture en langue L2.

Un accompagnement adapté au contexte des étudiants: l'interaction des facteurs « Groupe et Langue » est significative ($F(1,49) = 8,518, p < .005$).

La langue maternelle et la langue étrangère influent sur la compréhension du texte explicatif en contexte plurilingue.

Figure 2 : Effet de la langue (L1 vs L2) et du type de questionnaire sur la compréhension et la réécriture en langue étrangère



Ainsi, chacune des deux langues présentes dans le contexte de l'apprenant joue un rôle dans la compréhension de texte en situation plurilingue.

- D'une part, les apprenants ajoutent davantage d'informations lors de la réécriture du rappel du texte lorsqu'ils bénéficient de questions renvoyant au

contenu de la base du texte en langue arabe. Ainsi, la langue maternelle utilisée dans les questions d'aide facilite la compréhension du contenu explicite du texte. La langue arabe permet aux étudiants de dépasser au moins deux types de difficultés inhérentes à la compréhension du texte scientifique en contexte plurilingue : Les difficultés d'ordre linguistique liées à la langue L2, la gestion du flux d'informations et la signification des mots monosémiques. La compréhension du contenu de la base du texte est une première étape très importante dans le traitement des informations. Dans la mesure où le lecteur est capable d'activer des inférences de liaison qui lui permettent de construire la cohérence locale et globale du texte explicatif en langue L2, il est par conséquent capable de construire une base textuelle intégrant les informations scientifiques qui sont proposées en langue étrangère. Cette première étape est nécessaire pour favoriser la construction des connaissances en langue étrangère.

- D'autre part, le résultat obtenu nous permet de noter le rôle de la langue étrangère utilisée dans les questions qui renvoient au monde évoqué par le texte. Ainsi, les apprenants sont capables d'ajouter davantage d'informations et de mieux réécrire en langue L2 lorsqu'ils bénéficient d'aides renvoyant au contenu implicite du texte en langue L2. Les étudiants algériens sont de ce fait capables d'améliorer leurs capacités de compréhension des textes scientifiques documentaires dans la condition où ils sont assistés par des aides à la compréhension renvoyant au modèle de situation sous-jacent au texte en français langue étrangère. Avec l'augmentation de la compétence en langue L2, les étudiants sont capables d'accéder aux significations des mots et à l'interprétation des informations directement en L2. De même, Frenck-Mestre et Prince (1997) ont constaté que même les individus qui ne sont pas complètement à l'aise dans L2 peuvent fonctionner dans cette langue à un niveau qui est suffisamment autonome pour permettre l'accès sémantique.

Conclusion

L'activité de compréhension de texte est complexe et exigeante en ressources cognitives (Fayol, 1997 ; Chanquoy & Alamargot, 2002). Elle nécessite de ce fait la proposition d'outils didactiques qui diminuent la surcharge cognitive des lecteurs et améliorent leurs capacités de traitement des informations. Ces outils didactiques peuvent se présenter sous différentes formes : des questions, des notes explicatives, texte support avec prise de notes, cours magistral, co-écriture, supports d'informations imagées, consultation de base d'informations sur papier ou sur écran,...etc.

En contexte plurilingue, afin d'optimiser l'effet de ces outils d'aide, il est nécessaire de les adapter au contexte des lecteurs. Ainsi, le recours à la langue première de l'apprenant n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais « un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant » Giacobbe (1990). Le contexte permet non seulement un gain de temps mais il permet particulièrement d'éviter les déperditions d'informations : il est en effet plus facile de s'appuyer sur ce que l'on sait déjà pour assimiler d'autres connaissances.

Dans le cadre d'une Didactique Cognitive Interculturelle, l'effet des langues en contact (langue maternelle et langue étrangère) sur les processus cognitifs

impliqués dans le traitement des informations des textes explicatifs proposés à des étudiants algériens est prometteur. Il rejoint les préoccupations de la Société Mondiale de l'Information en termes de cohabitation et d'interaction constructive des langues. Dans l'objectif d'élaborer des solutions aux problèmes très concrets rencontrés sur le terrain plurilingue, les étudiants de notre expérience activent des processus cognitifs qui renvoient à une sorte de dynamique interculturelle. Un double mouvement qui favorise le développement de l'activité de compréhension en collaboration avec tous les acteurs concernés par cette activité. Le lecteur est, par conséquent, un apprenant cognitif qui fonctionne dans un contexte : il faut donc gérer ses stratégies d'apprentissage, pour lui faire produire des performances et pour une meilleure adaptation du plus grand nombre aux exigences actuelles.

En résumé, en replaçant les pratiques universitaires voire même scolaires dans leur contexte social et culturel, la didactique des sciences humaines pourrait encore mieux appréhender les difficultés des situations d'apprentissage. Les pratiques didactiques interculturelles nous encouragent à prendre en compte une activité de compréhension dynamique, constructive qui intervient à un moment donné mais en partenariat avec un passé (les connaissances antérieures) et un futur (la construction de connaissances à long terme). La didactique cognitive interculturelle permet d'acquérir des connaissances rendant l'apprenant mieux apte à comprendre le monde qui l'entoure et à agir en confiance. Cette perspective permet à l'apprenant, quel que soit son environnement, d'être en mesure de construire de nouvelles connaissances en interaction avec celles qu'il a acquises dans son contexte linguistique et culturel et donc d'accroître le caractère pluriel de son identité culturelle. Toute langue est utile, toute culture est importante et chacune doit être respectée. La connaissance scientifique comprise de façon active est une forme d'apprentissage fécond de la vie en société.

Bibliographie

Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E. 2004. Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture ? In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.) *Comprendre les apprentissages-Sciences cognitives et éducation*, pp. 49-68, Paris : Dunod.

Boudechiche, N. & Legros, D. 2005. «*Etude de l'effet du type de questionnement (micro vs macro) sur le rappel d'un texte explicatif en français (Langue étrangère, L2) et la construction de connaissances par des étudiants algériens de classes scientifiques. Prise en compte du rôle de la langue maternelle (L1)*». Communication présentée au colloque international Langues de spécialités et langues étrangères : enseignement et recherche, ENSET d'Oran, 1 et 2 juillet.

Boudechiche, N ; & Legros, D. 2007. «Effet du contexte linguistique des étudiants sur le traitement des informations du texte explicatif en langue étrangère». Communication présentée dans le cadre du Colloque International « L'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères », Centre Universitaire de Mascara, 26/ 27 juin 2007.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. 2002. Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, pp.363-398.

Clancey, W.J. 1991. The frame of reference problem in the design of intelligent machines. In K. an Lehn (dir.), *Architectures for intelligence*. The twenty- second Carnegie Mellon symposium on cognition, pp. 357- 423, Hillsdale, NJ: Elbaum.

Cordier, M., Legros, D. 2005. *Etude de l'effet du mode d'apprentissage : formel (école) vs informel (Internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo*. Communication présentée au colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique, Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM).

Ellis, S. 1997. Strategy choice in sociocultural context, *Developmental Review*, 17, pp. 490-524.

Erisson, K.A., Kintsch, W. 1995. Long-term working memory. *Psychological review*, 102, pp. 211-245.

Fayol, M. 1997. Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, Presses Universitaires de France.

Frencq-Mestre, C. & Prince, P. 1997. Second language autonomy. *Journal of Memory and Language*, 37, pp. 481-501.

Gani, L. 1991. « Lire et écrire dans le tiers-monde : des problèmes complexes à l'orée du XXI^e siècle. » In : *Lecture, Actes I, Les entretiens Nathan*. Paris: Nathan, pp. 231-236.

Giacobbe, J. 1990. « Le recours à la langue première : une approche cognitive ». In GAONACH D. : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Hachette.

Graesser, A.C., Millis, K.K., Zwaan, R.A. 1997. Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 163-189.

Hoareau, Y. & Legros, D. 2005. *Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens ? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme dans la construction de la signification d'un texte*. Communication présentée au colloque Inter Labo 2005 (CIL 2005). Le sens, c'est de la dynamique ! La construction du sens en Sciences du Langage et en psychologie, Montpellier les 9 et 10 juin 2005.

Legros, Boudechiche & Hoareau. 2006. NTIC, Langue maternelle, construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue, IV^e Colloque International du Laboratoire. SLANCOM.

Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlof & Gabsi. 2007. (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *ALSIC 10 (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*.

Le Ny, J-F. 1989. Sciences cognitives et compréhension du langage. Paris, P.U.F.

Marin, B., Legros, D., Crinon, J. & Avel, P. 2004. *Aides à la compréhension de textes scientifiques par des élèves de onze ans*. IUFM de Créteil, Colloque AIRDF, Montréal.

Matsuura, M. 2007. Conférence d'ouverture. Célébration de la Journée internationale de la langue maternelle, UNESCO, Paris, 21/02/2007.

Millis K. K, Simon S & Tenbroek NS. 1998. Resource allocation during the rereading of scientific texts, *Memory and Cognition*, 26(2), pp.232-46.

Richard, J-F., Bonnet, C. & Ghiglione, R. 1990. *Traité de Psychologie cognitive*, Tome 2 : Le traitement de l'information symbolique. Paris:Dunod, Bordas.

Vandendorpe, C., 1991. « Contexte, compréhension et littérarité ». *RS/SI*, vol. 11, no 1, pp. 9-25.

Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academy Press.

Annexe

Texte expérimental (extrait)

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement. L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

Questions d'aide à la compréhension

G1 : Questions sur la 'Macro'

1. *Quelles sont les conséquences de la sécheresse ?*
2. *Quels sont les zones et les pays les plus touchés ? Pourquoi ?*
3. *Pourquoi les zones arides progressent-elles ?*

G2 : Question sur la 'micro'

1. *Qu'est-ce qu'une zone aride ?*
2. *Quel est le sens du mot recrudescence ?*
3. *Quel le nom du plus grand fleuve de la Grèce ?*