

# Les stratégies de lecture du texte documentaire

■ Myriam Denis  
Haute école de Bruxelles

## INTRODUCTION

À l'école, l'écrit, outil de transmission, de construction et d'appropriation des savoirs constitue un outil de sélection dans la plupart des disciplines. Pour L. Le Ferrec (2008), l'école est le lieu où se développe la « littératie », c'est-à-dire l'ensemble de ce qui constitue l'expérience du lecteur ou du scripteur en matière de formes et d'usages de l'écrit dans une sphère sociale et culturelle donnée.

La plupart des élèves allophones auront sans doute développé une certaine littératie dans leur pays d'origine. Toutefois, les normes et les exigences qui définissent la littératie varient selon les pratiques scolaires dans la culture d'origine; dès lors, les compétences en lecture-écriture risquent d'être assez différentes de celles attendues dans notre système éducatif. En effet, si les pratiques de l'écrit sont aujourd'hui quasi universelles, culturellement on observe des différences quant à la place accordée à l'oralité, aux usages de l'écrit, à l'intensité des pratiques et, même, aux finalités de l'écrit dans la sphère scolaire. Notre enseignement privilégie un rapport au savoir axé sur l'écrit et l'exposé explicatif, une forme d'abstraction et de mise à distance de l'objet d'étude alors que, dans d'autres sociétés, le développement des connaissances passe par le récit oral, la pratique commentée ou l'imitation. Par conséquent, pour de nombreux élèves, les difficultés d'appropriation des formes de la culture scolaire ne sont pas à imputer aux seuls aspects linguistiques des apprentissages mais aussi aux parcours scolaires antérieurs et aux variables culturelles.

Fréquemment utilisé à l'école, notamment dans les disciplines non linguistiques, le texte documentaire, qui permet la transmission des savoirs, a pour visée de faire acquérir, d'organiser et de consolider des connaissances. Il constitue une étape vers l'utilisation d'ouvrages destinés à la recherche d'informations dans la vie adulte. C'est pourquoi il convient de montrer aux élèves qu'il ne s'agit pas uniquement d'un objet scolaire dont la fréquentation est obligatoire, mais d'un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place. Les textes documentaires proposés en classe de FLE/S<sup>1</sup> relèvent du discours didactique spécialisé (extraits de manuels scolaires, textes utilisés dans les disciplines non linguistiques) ou du discours didactique vulgarisé (articles de presse, extraits d'ouvrages de vulgarisation)<sup>2</sup>.

---

1 FLE/S signifie langue étrangère et seconde.

2 Nous utilisons le terme « texte documentaire » plutôt que « texte informatif » fréquemment utilisé. En effet, le terme informatif met en évidence l'intention et englobe des textes de genres variés (l'article de presse, la lettre, la recette de cuisine, la notice, le texte documentaire, etc.) alors que le texte documentaire se rapporte à la notion de genre de texte.

Si la lecture du texte documentaire mobilise des capacités complexes chez tous les élèves, francophones comme allophones, il est d'autant plus important de développer chez les élèves allophones des stratégies spécifiques face à ce genre de texte. En effet, lors de leur immersion dans l'enseignement ordinaire, les élèves issus des DASPA<sup>3</sup> seront confrontés à des lectures complexes dans différentes disciplines. Par conséquent, le travail sur le texte documentaire doit être effectué dès le DASPA, lorsque les élèves ont installé suffisamment de compétences pour pouvoir entrer dans la lecture de textes plus denses, longs parfois, et transmettant des savoirs qu'ils sont en mesure d'intégrer. La démarche décrite ici vaut également pour des élèves francophones, faibles lecteurs. Mais elle suppose, pour les élèves allophones, un accompagnement particulier pour mettre en place des stratégies conscientes dans une langue nouvelle et un encouragement à se frotter à des textes complexes.

Les stratégies à développer face au texte documentaire - décrites ci-dessous - tiennent certes à des processus généraux qui valent pour tous les textes, mais aussi aux spécificités propres à ce genre textuel. Notons qu'elles ne seront pas toutes mises en pratique pour chaque texte; ce sera par la fréquentation récurrente des textes documentaires qu'elles s'exerceront progressivement.

## **1. UN TEXTE À VISÉE INFORMATIVE ET FORMATIVE**

Puisque le travail sur le texte documentaire constitue une occasion d'amplifier ses connaissances, il est opportun de le traiter par rapport à son intention principale : informer et former.

### **1.1. Identifier la fonction du manuel scolaire**

Il importe que l'élève saisisse tout d'abord d'où émane le texte documentaire et qu'il en comprenne la visée. Pour atteindre cet objectif, on lui peut lui faire manipuler des ouvrages variés qu'il triera en fonction de leur intention. Parmi ces ouvrages figureront notamment des manuels scolaires dont la fonction principale est de présenter, de manière condensée, des connaissances et des activités, de façon à favoriser l'apprentissage des matières par les élèves. Nombreux sont les didacticiens travaillant sur le français de scolarisation qui insistent sur la nécessité de familiariser les élèves allophones au maniement du manuel (Verdelhan-Bourgade, 2002, Cévennes, et Dartigues, 2005). Il s'agit, dans un premier temps, d'initier une démarche globale d'appropriation du manuel et d'en expliquer le mode d'emploi : l'élève apprendra à se repérer grâce aux codes couleurs, à la table des matières, à la division en chapitre puis en rubriques, etc.

---

<sup>3</sup> DASPA est la nouvelle dénomination pour les « classes-passerelles » : Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (décret 18 mai 2012).

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Identifier la fonction du manuel scolaire	Identifier l'intention d'un manuel scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Trier des ouvrages</i></li> <li>→ <i>Identifier des manuels scolaires en fonction de la discipline traitée</i></li> </ul>
	Dégager l'architecture discursive du manuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Se repérer dans le code couleurs</i></li> <li>→ <i>Rechercher des informations précises dans la table des matières</i></li> <li>→ <i>Identifier les différents chapitres</i></li> <li>→ <i>Identifier chaque partie ou rubrique d'un chapitre</i></li> </ul>

Les élèves aborderont des textes documentaires par le biais de manuels qui les présentent sur une double page. Des textes issus de la presse ou d'ouvrages de vulgarisation à destination du grand public pourront également être abordés.

### 1.2. Activer ses connaissances antérieures

Ensuite, comme l'a bien montré J. Giasson (2004), intégrer de nouvelles informations signifie les rattacher à ses propres connaissances et expériences, faute de quoi le texte ne fera pas sens.

Tout texte documentaire est précisément construit sur les connaissances supposées du lecteur, lequel s'appuie sur les informations dont il dispose pour s'approprier des nouveaux savoirs. Ces connaissances supposées, qui permettent de traiter le texte, s'organisent en schémas ou scripts. Un script se définit, selon G. Vigner<sup>4</sup>, comme un ensemble des « séquences d'actions ou d'événements stéréotypés, telles qu'elles sont codées dans une culture donnée. Le lecteur pourra effectuer toutes les inférences nécessaires, c'est-à-dire compléter de façon quasi automatique les informations laissées à l'implicite et ainsi donner du sens à des énoncés qui, pour le profane, ne paraissent reliés entre eux par aucune logique évidente. » Ainsi, si l'on va au restaurant, on sait que l'on passe par des étapes qui s'effectuent dans un ordre précis (choisir une table, demander le menu, commander, etc.). Si on lit une scène se déroulant dans un restaurant, certaines étapes seront gommées, mais le lecteur les reconstruira implicitement. Certes les scripts varient en fonction de la culture. Face à un texte documentaire, il convient de prendre en compte, chez les élèves allophones, des connaissances qu'ils auraient pu construire par l'expérience. Ainsi, c'est parce qu'il a pu observer la pluie que l'élève comprend plus aisément un texte et un graphique illustrant le cycle de l'eau travaillés dans le cadre d'un cours de géographie. En revanche, il lui sera plus difficile de se repérer dans un texte historique truffé de références éloignées de son champ de connaissance.

Par conséquent, l'enseignant choisira des textes qui correspondent au bagage linguistique et discursif des élèves - lequel a été acquis et consolidé via un travail sur l'oral et via la lecture de textes fonctionnels - mais aussi

<sup>4</sup> Vigner Gérard, *Enseigner le français langue seconde*, 2001, p. 50.

aux composantes culturelles et référentielles partagées par les élèves. D'où l'intérêt de proposer, au départ, des textes où les élèves retrouvent des connaissances et des références issues de leur culture d'origine à travers, par exemple, l'habitat dans le monde, la vie des animaux sur les différents continents, etc. On s'appuiera ensuite sur les nouvelles informations acquises pour aborder des textes plus éloignés de leurs références culturelles.

Des activités telles que le remue-méninges, les associations d'idées, la liste d'informations ou de mots clés visent à réactiver des savoirs intégrés par le vécu, la lecture, la scolarité antérieure. Elles amènent les élèves à exprimer ce qu'ils savent ou ne savent pas sur le sujet.

Mais ces connaissances relèvent parfois de représentations erronées, ce qui implique un nécessaire travail sur les perceptions que les élèves ont sur le sujet. On peut leur demander de préciser comment ils ont appris cette information, ce qui les conduira à réfléchir sur l'origine de leurs connaissances et à objectiver leurs représentations.

Enfin, pour que les élèves comprennent plus aisément la structure du texte qui sera lu, on peut leur proposer d'organiser leurs connaissances en les classant : par exemple, en regroupant tels aspects sous un terme générique, en établissant des catégories (alimentation de l'animal, lieux où il vit, etc.).

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Activer ses connaissances antérieures	Réactiver les connaissances encyclopédiques sur le sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Illustrer le concept</li> <li>↳ Indiquer tout ce que l'on peut écrire / dire sur le sujet en une minute</li> <li>↳ Associer des idées à partir d'un concept (mur du silence)</li> <li>↳ Associer des idées à partir de deux mots clés du titre et créer une liste commune</li> </ul>
	Objectiver ses représentations	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ S'interroger sur ce qu'on croit savoir sur le sujet</li> <li>↳ S'interroger sur les origines de ces connaissances (via le vécu, la lecture, la télévision, etc.)</li> <li>↳ Juger de la pertinence de ses idées, suite à la confrontation avec les idées des autres élèves</li> </ul>
	Organiser ses connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Construire des schémas ou des constellations permettant de regrouper par catégories, par caractéristiques</li> </ul>

## 1.2. Anticiper le contenu

La mobilisation des connaissances préalables suscitera l'envie d'en savoir plus, grâce à la lecture. Avant la lecture, les élèves seront invités à anticiper des contenus et à émettre des hypothèses sur ce qu'ils pourront découvrir dans le texte. Le lien entre les connaissances préalablement réactivées et les hypothèses de lecture se fera à travers un projet de lecture qui permettra ensuite aux élèves de vérifier leurs hypothèses sur le sujet<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> De nombreuses activités permettant de travailler sur l'activation des connaissances antérieures et l'anticipation du contenu sont présentées par J. Giasson (2004) - chapitre consacré au texte informatif - et sont tout à fait transférables au FLE.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	
Anticiper le contenu	Émettre des hypothèses sur les informations qui seront données dans le texte à partir d'une série de mots-clés	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Proposer une liste d'éléments présents dans le texte (chiffres, verbes clés, substantifs...) et formuler les idées s'y rattachant</li> <li>→ Proposer des informations données ou pas dans le texte et vérifier ensuite leur présence</li> </ul>
	Préciser son projet de lecture : relever ce qu'on souhaite apprendre sur le sujet à la lecture du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lister les questions que l'on se pose sur le sujet</li> <li>→ Déterminer ce que la lecture permettra de vérifier, suite à la confrontation des connaissances préalables peut-être contradictoires</li> </ul>

### 1.3. Faire des liens et émettre des hypothèses

Ensuite, l'élève continuera d'anticiper la suite des informations qu'il découvrira au fil des lectures consécutives. Cependant prédire ne signifie pas deviner ou imaginer, mais faire des liens entre ces connaissances initiales et les nouveaux savoirs engrangés grâce aux différents repérages et niveaux de lecture.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	
Faire des liens	Relier les informations dispersées dans le texte et les informations que l'on possède déjà sur le sujet	→ Confronter les nouvelles informations recueillies avec les hypothèses de départ
Émettre de nouvelles hypothèses	Émettre des hypothèses sur ce qu'on trouvera dans le texte qui reste à lire	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Formuler de nouvelles hypothèses sur base des indices prélevés</li> <li>→ Utiliser les nouvelles informations comme des indices pour orienter la suite de la lecture</li> </ul>

## 2. UN TEXTE PLURIGRAPHIQUE

Généralement, la présentation des textes documentaires est plurigraphique. D'une part, le texte est découpé en paragraphes qui alternent avec des titres et sous-titres; d'autre part, la page est composée de texte, d'images, de schémas, de légendes, d'encadrés. Le texte documentaire est un document très riche sur le plan sémiotique, puisqu'il associe les langages typographiques et iconographiques au langage purement linguistique. Ces différents langages ne se conçoivent pas l'un sans l'autre et sont à traiter dans leur complémentarité.

Par conséquent, la lecture d'un texte documentaire implique la maîtrise de différentes techniques et stratégies qui permettent d'établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses. Il s'agit d'appréhender la page, non pas du début à la fin, mais comme une globalité qu'il faut décomposer en blocs d'informations reliés les uns aux autres.

## 2.1. Planifier sa lecture et prélever des indices

L'élève doit passer par une exploration conjointe et interactive du texte, des schémas, de l'illustration et être capable de relier ces différentes parties. D'où la nécessité de comprendre l'importance de ce repérage pour savoir où trouver plus précisément certaines informations. L'exercice consistant à recomposer une double page, à partir des éléments découpés en puzzle, procure des clés pour traiter le caractère plurigraphique du document. La mise en évidence de ces premières entrées dans le document aide l'élève à planifier sa lecture, c'est-à-dire à créer un horizon d'attente face aux différentes parties du document.

Pour construire progressivement du sens, l'élève doit également pouvoir prélever des indices typographiques : savoir utiliser les titres, les sous-titres et/ou les mots en gras dans le corps du texte. Il va ainsi observer, par exemple, que le titre d'un paragraphe enchâsse chacune des explications données ensuite, explications qui s'organisent autour de mots clés. Les manuels scolaires actuels sont souvent conçus de manière à favoriser ce décryptage.

Lorsque l'on observe le document issu d'un manuel d'histoire - géographie, reproduit en annexe I<sup>6</sup>, on remarque bien la diversité des canaux utilisés pour informer le lecteur. L'élève pourra assez vite observer via les illustrations, qui d'emblée attirent l'œil, des éléments récurrents qui lui permettent d'orienter la lecture et d'appréhender le thème dont il sera question : les travaux à la campagne, l'emploi de certains outils spécifiques. L'enseignant attirera aussi son attention sur l'encadré présentant quelques mots de vocabulaire. Dans le corps de texte, il lui montrera que la typographie favorise l'accès au sens et que la progression, essentiellement logique, s'organise sur un apport d'informations partant du connu pour amener des informations nouvelles. Le titre général, *l'évolution dans les campagnes*, est explicité dans les sous-titres par les termes *progrès* et *augmentation*. Dans le corps du texte, des éléments sont mis en évidence via des mots en gras. Au point A, *augmentation régulière* reprend partiellement le sous-titre via l'emploi du même terme *augmentation* et ajoute une information grâce à l'adjectif *régulière*. Dans le deuxième paragraphe, une meilleure alimentation apporte une explication du type « cause à effet » au sous-titre qui précède. Au point B, le sous-titre *progrès agricoles* est également repris par les termes en gras dans le texte. Toutefois, une mise en évidence du terme outils au premier paragraphe et du terme terre au second aurait sans doute facilité la compréhension globale du sens du paragraphe et des autres mots en gras. Au point C, de la même manière, le premier élément en gras *conquête de nouvelles terres* reprend l'idée du sous-titre; en revanche, les informations mises en évidence dans le corps du texte constituent une amplification. L'élève pourra également remarquer les numérotations présentes dans le texte et renvoyant à un

6 Extrait de IVERNEL et Alii, *Histoire - Géographie 5<sup>e</sup>*, Paris, Hatier, 2005, pp 104-105.

document iconographique. Cet aller-retour réitéré entre les illustrations et les marques typographiques au sein du texte permet d'élaborer progressivement des significations.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS
<p><b>Planifier sa lecture</b></p> <p>Repérer la partie de la page qui apporte l'information recherchée</p> <p>Dégager les apports de chaque partie du texte (lecture balayage)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Indiquer dans quelle partie on va trouver l'information que l'on s'attend à trouver</i></li> <li>→ <i>Recomposer la page à partir d'éléments fragmentés et comparer avec la page originale</i></li> <li>→ <i>Dessiner le schéma de la double page et, dans chaque case, indiquer l'information essentielle de chaque partie</i></li> </ul>
<p><b>Prélever des indices</b></p> <p>S'appuyer sur des éléments iconographiques</p> <p>Parcourir le texte des yeux et repérer des informations à partir d'indices typographiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Repérer ce que représente la photo, le dessin ou le schéma qui accompagne le texte</i></li> <li>→ <i>Associer cette illustration, ce schéma, cette carte et la partie du texte en relation</i></li> <li>→ <i>Repérer la progression de l'information grâce aux intertitres</i></li> <li>→ <i>Rechercher des fragments d'information par le repérage des noms propres, des chiffres, des caractères gras ou italiques</i></li> </ul>

### 3. UN TEXTE STRUCTURÉ

La superstructure du texte documentaire est principalement explicative ou descriptive, même si on trouve également, au sein d'un même texte, des séquences narratives, argumentatives ou même injonctives.

L'élève a déjà dégagé l'organisation du texte grâce à son découpage visuel. En entrant plus précisément dans le texte, via une première lecture globale, il aura à extraire les idées principales et à les résumer. Pour mener à bien cette tâche, il importe qu'il ait été familiarisé avec différents types de textes explicatifs, mais aussi descriptifs et narratifs, et qu'il soit capable d'identifier et d'utiliser cette superstructure pour orienter sa lecture. La lecture en amont de textes fonctionnels, tels que des extraits de guide touristique, des textes injonctifs (mode d'emploi, recette de cuisine, etc.) ou des faits divers, permet d'installer progressivement cette compétence.

#### 3.1. Extraire les idées principales

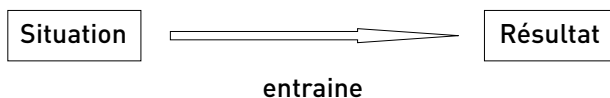
Puisque le travail sur le texte documentaire constitue une occasion de se former, l'élève doit tirer parti des informations découvertes en les organisant

et en les résumant. Résumer ne constitue pas une tâche simple pour l'élève allophone. Cela demande non seulement des compétences linguistiques mais aussi cognitives : dégager l'essentiel de l'accessoire, prêter attention aux structures logiques du texte, reformuler le discours initial sans en déformer le propos. Bref, cela suppose une lecture intelligente qui met en lumière les articulations du raisonnement. Ces articulations s'opèrent, d'une part, dans l'ensemble du texte et, d'autre part, dans chaque paragraphe, généralement construit autour d'une même idée. Le texte présenté dans l'annexe II propose ainsi un résumé de l'ensemble du texte en bas de la deuxième page et des encadrés qui reprennent les points saillants de chaque partie. Partir de ces résumés favorisera l'entrée, par une compréhension globale, dans le corps du texte. Face à un texte qui ne dispose pas de cette entrée, l'élève peut être amené à choisir, parmi trois résumés fournis par l'enseignant, celui qui correspond au passage travaillé.

Ensuite, la structure du texte sera synthétisée grâce à une représentation schématique qui permettra de visualiser le raisonnement opéré par l'auteur. Par exemple, le plan d'un texte de type explicatif, qui consiste à présenter un état de fait et à en expliquer les causes et les conséquences, pourra être schématisé comme suit :

<b>Situation</b>
→ Explication 1
→ Explication 2
→ Explication X...
<b>Évaluation de la situation</b>

Plus localement, la compréhension du raisonnement sur lequel est construit un passage précis s'opérera grâce au repérage des relations logiques, lesquelles seront prélevées à partir des connecteurs mais aussi d'autres traces telles que l'usage de certains verbes. Ainsi, la relation de cause à effet peut s'exprimer par les marqueurs *parce que, puisque, par conséquent*, etc., mais aussi par des verbes comme *provoquer, entraîner, avoir pour origine, s'expliquer par...* Cette relation logique sera également traduite sous forme de schéma.



La reformulation constitue enfin une manière de transcrire, en d'autres mots, l'idée générale de chaque partie, tout en s'appuyant sur les schémas logiques dégagés précédemment. Dans le texte repris en annexe III, la reformulation du sous-titre est à chaque fois présente dans la première phrase du paragraphe qui suit. L'examen des procédés utilisés par les auteurs pour opérer ces reformulations constituera une première étape vers une reformulation autonome.



STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Extraire les idées principales	Synthétiser l'information recueillie pour l'assimiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Partir du résumé présent sur la page pour reconstruire et reformuler l'information</li> <li>→ Rechercher parmi 3 résumés celui qui correspond au texte lu</li> </ul>
	Identifier les passages, les marqueurs permettant d'établir des liens entre les informations (cause à effet, comparaison, chronologie, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identifier l'idée principale d'un paragraphe</li> <li>→ Repérer les marqueurs textuels pour établir des relations entre certains éléments du texte</li> </ul>
	Reformuler	<p><i>Représenter sur un schéma les opérations logico-sémantiques du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Retrouver des reformulations dans un texte</li> <li>→ Reformuler ce qu'on a appris jusqu'à présent sur tel phénomène, tel événement</li> </ul>

#### 4. UN TEXTE AU LEXIQUE FORTEMENT ABSTRAIT

Sur le plan linguistique, le texte documentaire se caractérise par sa non-redondance, des énoncés à forte densité informative et une grande abstraction.

Cette abstraction se marque essentiellement par un vocabulaire précis et des nominalisations qui reprennent des idées complètes. Très souvent, les apprenants allophones estiment que la seule manière de résoudre ce problème est de recourir au dictionnaire bilingue, afin de trouver la traduction. Mais la traduction proposée dans un dictionnaire ne prend pas en compte le contexte et n'éclaire donc pas l'élève sur l'acception correcte. En outre, il arrive que certains mots ne se trouvent pas dans leur dictionnaire. Il faut alors que l'apprenant apprenne à mettre en place des stratégies variées pour saisir le sens d'un mot inconnu.

##### 4.1. S'appuyer sur une lecture automatisée

Pour qu'un élève allophone puisse accéder au sens d'un texte, il faut que l'ensemble du lexique soit suffisamment automatisé et, par conséquent, directement accessible. Ces automatismes auront été acquis grâce aux activités développées en amont à l'oral et lors de la lecture de textes fonctionnels<sup>7</sup>. Ils se consolideront grâce à la fréquentation répétée de textes documentaires. D'autre part, la lecture doit s'opérer de manière suffisamment fluide pour que les élèves lisent par groupes de mots, en fonction du découpage sémantique de la phrase, et ne se bloquent pas dès qu'un mot inconnu apparaît. Pour faciliter cette fluidité de lecture, l'enseignant pourra lire le texte à haute voix, le lien entre l'oral et l'écrit aidant l'élève à observer plus facilement le découpage de l'énoncé en blocs de sens.

##### 4.2. Inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte

L'appui sur certains mots «transparents», c'est-à-dire proches de mots

<sup>7</sup> Démarche décrite dans l'article précédent de ce numéro.

issus de la L1, constitue une voie d'accès au sens évidente pour les élèves allophones. On leur proposera toutefois de vérifier dans le contexte si le sens est véritablement le même et s'il ne s'agit pas d'un « faux ami ».

Les mots inconnus peuvent être inférés grâce à l'appui sur le contexte large, lequel permet d'établir des liens entre le sens global et le niveau local. Cet aller-retour entre ces deux niveaux de lecture favorisera la formulation d'hypothèses de sens.

Mais s'appuyer sur le contexte large se révèle parfois insuffisant pour être sûr de la validité de l'inférence. Dès lors, il faudra passer par une lecture plus locale. Les textes documentaires abondent en signes spécifiques présents dans le contexte étroit qui annoncent l'explicitation du terme : guillemets, parenthèses, emploi de structures relatives ou de connecteurs qui annoncent une définition. Ces signes, il convient que l'élève allophone apprenne à les décrypter.

Dans le texte qui suit, le terme « nosocomial » peut ainsi être compris grâce au contexte large, dès la lecture du titre, mais aussi par la définition fournie en incise, juste après l'emploi du terme.

## 75.000 patients infectés dans nos hôpitaux

**BRUXELLES.** Chaque année, 75.000 infections hospitalières sont détectées dans nos hôpitaux. En moyenne, près de 10% des personnes admises contractent des infections qui s'ajoutent aux maladies pour lesquelles elles ont été admises.

Tout acte médical comporte un risque de complications. Parmi celles-ci, les infections dites nosocomiales - touchant un patient pour une autre raison que celle de son admission - sont de loin les plus nombreuses. Selon une estimation réalisée par le Center of Disease Control of Atlanta, elles affectent en moyenne 5 à 10% des

personnes admises dans des hôpitaux généraux. Non négligeables, elles ont aussi un coût annuel moyen de 3,9 milliards de FB pour les hôpitaux belges.

Un coût humain et économique qui préoccupe l'Institut Scientifique de la Santé Publique (ISP) qui effectue une surveillance accrue au sein des hôpitaux. « Nous avons observé que sur les 75.000 infections, 1/3 peuvent être prévenues par des mesures d'hygiène strictes. Mais, dans les 2/3 des cas, l'hôpital ne peut être tenu responsable de l'infection, « le patient portant probablement le germe en lui », déclare Carel Suetens, médecin à l'ISP. Néanmoins, selon les études contracteront une septicémie

de l'ISP, 2 à 2,5% des patients admis aux soins intensifs (infection du sang). Et parmi ceux-ci, environ 1/3 décéderont, « même si on ne peut pas formellement attribuer ces décès à l'infection nosocomiale », précise Carel Suetens. En attendant, des mesures drastiques d'hygiène ont été prises au sein des centres hospitaliers. Car si bon nombre de ces infections nosocomiales ne sont pas fatales pour le patient, elles compliquent souvent la pathologie dont il souffre, provoquant inévitablement un allongement de la durée de son séjour.

*Métro, 10/05/01*

### 4.3. Servir de la morphologie pour inférer le sens

Pour aider l'élève à élucider le sens de certaines nominalisations, on passera par l'analyse des termes utilisés. En effet, la reconnaissance de radicaux, de préfixes ou de suffixes oriente également la construction du sens. Si l'on veut automatiser cette stratégie, l'enseignant proposera régulièrement aux apprenants des exercices de dérivation, de classement de préfixes et de suffixes, etc. Ces repérages sont l'occasion de faire regrouper les différentes formes dérivées d'un même mot. Ce travail se révèle très utile en FLE/S car, de la sorte, les élèves intègrent peu à peu les variantes des dérivations, lesquelles ne sont pas toujours logiques (par exemple, suffixes en -tion, en

-ment, en -ence, etc.). Ainsi, à partir du texte qui précède, on peut classer, en fonction de leur nature, les mots issus de la même famille et observer les nominalisations effectuées à partir d'adjectifs ou de verbes déjà rencontrés.

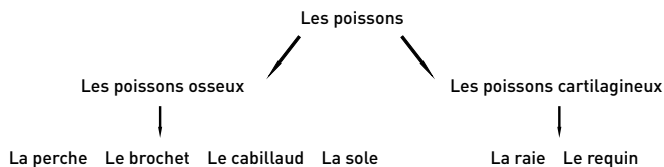
VERBES		NOMS		ADJECTIFS	
Infecter	→	Infection	←	Infecté	
Coûter	→	Coût	←	Coûteux	
Décéder	→	Décès	←	Décédé	
Complicquer	→	Complication	←	Compiqué	
Admettre	→	Admission	←	Admis	
Surveiller	→	Surveillance	←	Surveillé	
Allonger	→	Allongement	←	Long	

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
S'appuyer sur une lecture automatisée	Lire par blocs de mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lire sans s'arrêter sur les mots inconnus pour dégager un premier sens global d'un énoncé</li> <li>→ Recourir au vocabulaire global automatisé : mots-outils, vocabulaire déjà connu</li> </ul>
	S'appuyer sur les mots « transparents »	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identifier des mots proches ou similaires à des mots de la L1</li> <li>→ Vérifier grâce au contexte si ce mot a le même sens que dans la L1</li> </ul>
Inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte	Se servir du contexte large	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tirer parti du sens global du texte ou d'un fragment de texte</li> </ul>
	Se servir du contexte étroit	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tirer parti des indices syntaxiques (ordre des mots dans la phrase, mots qui précèdent et qui suivent le mot à identifier)</li> <li>→ Tirer parti des indices sémantiques, quand le sens général de la phrase donne une indication sur le sens du mot</li> <li>→ Tirer parti des définitions données dans le texte, annoncées par des expressions (« qui est », « on dit que », « c'est-à-dire ») ou mises en évidence par la ponctuation</li> </ul>
Se servir de la morphologie pour élucider le sens	Analyser certains mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Repérer le radical du préfixe ou du suffixe pour émettre des hypothèses de sens</li> <li>→ Classer les termes en fonction de leur nature</li> </ul>

#### 4.4. Relier un terme et ses substituts

Le texte de documentaire se caractérise aussi par la reprise de certains mots par d'autres termes qui relèvent d'opérations de catégorisation, c'est-à-dire par l'emploi de synonymes, mais surtout d'hyperonymes et d'hyponymes. Comme l'ont bien montré B. Combettes et R. Tomassone (1988) ainsi que D. Dupont, T. Fauvaux et M. Ghenet (1994), un travail sur les anaphores et les progressions thématiques aidera les élèves à mieux saisir la progression de l'information au sein du paragraphe. Ces deux stratégies donnent lieu, là aussi, à la création de schémas synthétisant l'information dégagée via la lecture du texte. Dans l'extrait qui suit, la progression thématique éclatée permet de représenter schématiquement l'information et de classer ainsi le lexique en fonction d'un réseau de sens.

Tous les poissons ne respirent pas de la même façon. Les poissons osseux (la perche, le brochet, le cabillaud, la sole...) peuvent rester sur place pour respirer, car c'est le mouvement simultané de la bouche et des opercules qui provoque un mouvement d'eau. Les poissons cartilagineux (la raie et le requin) n'ont pas d'opercule, mais des fentes branchiales. Pour respirer, la plupart doivent bouger pour faire circuler l'eau<sup>8</sup>.



STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Relier un terme et ses substituts	Repérer les différentes reprises d'un élément clé au fil du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rechercher les passages où l'on retrouve les co-occurrences du mot dans le texte (synonymes, hyperonymes, hyponymes)</li> <li>➤ Replacer sur un schéma les différents niveaux d'emboîtement au sein d'une catégorie donnée (de l'hyperonyme aux hyponymes)</li> </ul>
	Repérer la progression thématique au sein du paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Replacer sur un schéma les différentes caractéristiques d'un phénomène donné</li> </ul>

## 5. UN TEXTE À L'ÉNONCIATION « DÉSINCARNÉE »

Dans le texte documentaire, l'auteur, externe, se veut objectif et adopte une prise en charge énonciative particulière. Au sein d'un même texte, le sujet des phrases fera référence au groupe ou au phénomène décrit (« les Aztèques », « les dunes »), à un individu ou un groupe d'individus précis (« César », « les scientifiques »), à un « on » qui renverra à des référents parfois différents au sein d'un même texte, à un « nous » incluant le destinataire, à des constructions binaires telles que « Certains... D'autres... », etc.

### 5.1. Repérer les instances énonciatives

Ce jeu de prises en charge énonciatives variées tend à rendre le texte plus « sec » et pose problème aux allophones qui éprouvent des difficultés à rattacher le pronom à son référent. Dès lors, l'élucidation du système énonciatif aidera les élèves à comprendre l'organisation des informations dans le texte.

Ainsi, dans le document en annexe III<sup>9</sup>, les auteurs jouent sur des prises en charge énonciatives variées pour délimiter des noyaux de sens dans le texte. La première partie nous parle de *l'homme* et de l'intérêt qu'il porte à la science dès l'Antiquité. Toutefois, en incise, le passage à un *nous* (*nous devrions plutôt*

<sup>8</sup> Extrait de Cocriamont et Alii, *Sciences Action 2*, Wavre, Éditions Van In, 2009, p.30.

<sup>9</sup> Extrait de Charneux et Alii, *Neurones 1*, Wavre - Womelgem, Éditions Van In, 2003, p. 69.

*parler*) marque une distance des auteurs par rapport à un terme souvent utilisé (la «*découverte*») pour parler d'un phénomène connu. Le second paragraphe resserre le sujet sur la chimie mais se place toujours dans la même époque lointaine. L'emploi du premier *on* représente les chercheurs et les études effectuées jusqu'à nos jours, alors que le second *on* fait référence aux populations de ces différentes époques éloignées. Remarquons au passage le peu d'indications temporelles pour situer ces faits. Un retour au nous, englobant auteurs et lecteurs, marque la transition entre l'introduction et l'objet du texte. Vient ensuite le passage qui nous plonge au cœur du sujet. Y alternent les formes impersonnelles et la troisième personne représentant quelques grandes figures (*Aristote, Démocrite, etc.*) ainsi que les objets de leur recherche (*la matière, les corps durs et massifs, etc.*). Au quatrième paragraphe, l'emploi du *vous* implique subitement l'élève-lecteur dans l'énoncé pour le ramener à sa scolarité à venir. De même, à la fin du texte, le retour au vous lui rappelle les principes qu'il doit garder à l'esprit s'il veut pour comprendre l'évolution des notions scientifiques. À l'instar de ce qu'a analysé S. Moirand (1992) dans ses travaux sur le discours didactique, on observe ici que le discours du manuel scolaire mêle, à travers ces variations énonciatives, des visées informatives avec un discours injonctif indirect, lequel relève davantage du «*dire de faire*» ou de la consigne. On le voit, grâce au repérage des marques énonciatives, l'élève apprendra à dégager le découpage sémantique du texte et l'intention propre à chaque partie.

Parallèlement, le système des temps verbaux du français se révèle généralement complexe pour des élèves dont la langue maternelle ne connaît pas ces temps (l'imparfait en allemand, le futur en arabe). Or V. Spaëth (2008) constate que, selon les disciplines, certains temps prédominent : le futur et le passé composé en maths; le présent et le passé composé en géographie; le présent, le passé simple et l'imparfait en histoire; l'importance du participe et de l'infinitif en sciences.

Dans *La grammaire expliquée du français*, les auteurs illustrent comment, dans un même texte, le passé simple met en évidence un ensemble de faits tandis que l'imparfait plante la toile de fond<sup>10</sup>.

Clovis, alors qu'il était âgé d'une quinzaine d'années, **apparut dans l'histoire vers 481 lorsqu'il devint roi des Francs saliens, après la mort de son père Childeric**, un roitelet franc qui tenait la région située entre l'Escaut et la Somme. **Peu à peu il élimina tous ses concurrents : en 486, il annexa le royaume de Syagrius** qui était le chef du dernier État gallo-romain **et choisit Paris comme capitale** parce que la position de cette ville était très avantageuse militairement. **Cinq ans plus tard, il arracha Blois aux Armoricaïns. En 496, il épousa Clotilde, la nièce - catholique - du roi des burgondes.** Il entra ainsi dans le cercle des grands qui se partageaient les restes de l'Empire romain d'Occident<sup>11</sup>.

10 Et les auteurs d'ajouter que le même texte sans les informations à l'imparfait serait beaucoup plus aride.

11 Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Malheo-Le Coadic, M., *Grammaire expliquée du français*, Paris, Clé International, 2002, p.145.

Lire ce texte en s'appuyant sur la compréhension des valeurs de ces deux temps permet de dégager, d'une part, les faits historiques importants à replacer dans la chronologie temporelle et, d'autre part, les faits d'arrière-plan qui situent le contexte ou commentent les faits. Autrement dit, ces clés actuelles permettent de hiérarchiser l'information.

En revanche, le même texte au présent se révélera plus complexe, car on y distinguera moins facilement l'essentiel de l'accessoire. Le présent masque l'enchaînement causal, la mise en relief des actions d'avant-plan et rend finalement la construction du sens plus difficile.

*Clovis, alors qu'il est âgé d'une quinzaine d'années, apparaît dans l'histoire vers 481 lorsqu'il devient roi des Francs saliens, après la mort de son père Childeric, un roitelet franc qui tient la région située entre l'Escaut et la Somme. Peu à peu il élimine tous ses concurrents : en 486, il annexe le royaume de Syagrius qui est le chef du dernier État gallo-romain et choisit Paris comme capitale parce que la position de cette ville est très avantageuse militairement. Cinq ans plus tard, il arrache Blois aux Armoricaains. En 496, il épouse Clotilde, la nièce - catholique - du roi des burgondes. Il entre ainsi dans le cercle des grands qui se partagent les restes de l'Empire romain d'Occident.*

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Repérer les instances énonciatives	Relier des pronoms à leur référent	→ Classer les informations en fonction des pronoms « on », « nous », « ils », « vous » → Retrouver, via un chemin tracé dans le texte, les reprises d'une information
	S'appuyer sur les valeurs des temps	→ Classer les faits, les phénomènes à partir du repérage des temps présents dans le texte

Dans l'apprentissage du FLE, nombreux sont les enseignants qui privilégient une approche linéaire des temps et des modes : d'abord le présent, puis le passé composé et l'imparfait, enfin le subjonctif. Or V. Spaëth (Op. Cit.) et G.-D. De Salins (1996) s'accordent sur la nécessité d'exposer très tôt les apprenants à la palette des formes verbales du français, formes nécessaires tant pour communiquer que pour entrer dans les discours scolaires. Les différentes nuances apportées par ces temps et ces modes s'affineront au fil de l'apprentissage, via une démarche en spirale.

## 6. UN TEXTE QUI SUSCITE LA DISCUSSION

Dans son ouvrage portant sur les stratégies d'apprentissage en L2, P. Cyr montre que les activités de coopération encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et face aux autres. Il rappelle toutefois que certains élèves risquent d'être réticents face à une telle démarche, car ils estiment que travailler avec d'autres allophones les expose au risque d'apprendre des erreurs. P. Cyr admet que si cet écueil est possible, il est de peu d'effet face aux bénéfices que procurera la participation active au sein du sous-groupe. En effet, c'est à travers l'interaction avec ses pairs que l'apprenant allophone va petit à petit consolider ses apprentissages. Dans le

cas qui nous occupe, il revient donc à l'enseignant d'expliquer aux élèves le bien-fondé d'une lecture coopérative pour les engager dans cette démarche.

### 6.1. Combiner les stratégies

Les stratégies de lecture, décrites ici de manière isolée pour les besoins de l'exposé, se réalisent le plus souvent de façon concomitante et l'on sait que le bon lecteur est celui qui combine les stratégies. Si, face à une difficulté de compréhension, les élèves allophones négocient et exercent collectivement des stratégies différentes, ils saisissent, via cet échange, qu'il n'y a pas qu'une stratégie possible et qu'ils peuvent revenir au texte et l'aborder à partir d'un nouvel angle de vue. Cette technique permet bien évidemment une distanciation par rapport à ses façons habituelles de procéder et une ouverture vers la métacognition. On peut également proposer aux élèves de prendre chacun en charge une stratégie différente, puis collectivement de combiner les stratégies pour dégager du sens.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Combiner les stratégies	Varier les stratégies	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Construire du sens via la discussion avec les pairs</li> <li>→ Lire le texte en sous-groupe en prenant chacun en charge une stratégie spécifique</li> </ul>
	Face à une perte de compréhension, choisir la stratégie qui convient pour récupérer le sens	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Relire un passage et le reformuler</li> <li>→ Relire le titre</li> <li>→ Choisir une stratégie commune</li> </ul>

### 6.2. Oraliser

À ce stade, les élèves allophones de niveau plus avancé ont généralement acquis une compétence de communication suffisamment développée pour pouvoir se consacrer à une lecture satisfaisante et s'employer à une intercompréhension. L'oralisation du texte en sous-groupes marque cette étape. Si en début d'apprentissage, il est nécessaire que l'oralisation se fasse par l'enseignant pour que l'élève fasse le lien entre l'oral et l'écrit, il est ensuite intéressant que l'élève s'approprie la lecture expressive du texte. Cette lecture se fait lorsque celui-ci est assuré d'une compréhension suffisante du texte pour pouvoir l'oraliser de manière habile et attentive au sens.

Chaque élève du groupe lit le texte à haute voix pendant que les condisciples suivent sur leur texte. Ce type de travail aura déjà pu être initié sur des textes moins complexes. Ces lectures répétées amélioreront les performances à l'oral. Il s'agira que les élèves conçoivent que lire aux autres signifie lire de façon expressive si l'on veut que le sens de ce qui est lu soit accessible. La recherche collective d'une lecture expressive la plus adéquate obligera l'ensemble du sous-groupe à s'impliquer dans la tâche.

Grâce à cette approche, un travail différencié s'avère possible dans des DASPA souvent très hétérogènes, vu l'arrivée de nouveaux élèves à tout moment de l'année. Disposant d'acquis plus limités, ces nouveaux élèves auront ainsi l'opportunité de se familiariser avec la musicalité de la langue et, peut-être, d'intégrer certaines formes linguistiques en écoutant leurs camarades<sup>12</sup>.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS
Oraliser	<p>Découper les phrases en unités de sens</p> <p><i>Lire à haute voix pour des élèves qui ont également le texte sous les yeux</i></p> <p><i>Lire à haute voix pour des élèves qui n'ont pas le texte sous les yeux</i></p> <p><i>Chercher ensemble la lecture expressive la plus adéquate et se corriger mutuellement</i></p>

### 6.3. Inférer et confronter les interprétations

Nombreuses sont les études qui montrent que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde se réalise dans de meilleures conditions lorsque l'enseignant encourage les élèves non seulement à maîtriser le code linguistique, mais aussi à négocier le sens dans le cadre d'interactions sociales. Des interprétations distinctes du sens résultent de perceptions culturelles différentes mais également de références et d'aptitudes liées à des perceptions individuelles. Via la recherche commune de sens, les élèves réagissent, débattent, mettent en commun leur compréhension du texte, font part de leur expérience personnelle sur le sujet et réfléchissent à la pertinence de leur interprétation. L'inférence, stratégie complexe pour les allophones, peut alors être travaillée grâce à la confrontation des observations.

Selon F. Armand (1996), les discussions en classe, suscitées par le texte documentaire, favoriseront la création d'une communauté de lecteurs et donneront aux élèves allophones le sentiment d'appartenance à une société où la littératie est valorisée. En effet, le partage d'informations, le dialogue et l'échange de commentaires sur le texte permettront de créer un réseau de références communes. Sous forme de discussion, les élèves font part de ce qu'ils ont appris et des questions restées sans réponses. Après s'être interrogés sur le phénomène décrit ou sur les raisons qui motivent l'auteur du texte à fournir telle ou telle donnée, ils pourront hiérarchiser les informations et les classer.

### 6.4. Confronter les sources

Pour inciter les élèves à faire part de leurs découvertes, l'enseignant pourra distribuer plusieurs textes traitant d'un même phénomène. Chaque sous-groupe devra le traiter pour pouvoir en retirer les informations les plus importantes et les livrer à ses condisciples. Une telle démarche offre une possibilité de travailler, là

<sup>12</sup> Une expérience de ce type, menée entre des élèves faibles lecteurs et des élèves allophones, est relatée sur le site du CNDP. Dans le dossier «Après la classe d'accueil. Adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire», on découvre des vidéos illustrant certaines séances. Voir : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-developper-loral/vei-developper-L-oral-acces-au-sens>



aussi, de façon différenciée, en adaptant le niveau de difficultés du texte aux élèves. Par ailleurs, la confrontation des informations ouvrira au développement de l'esprit critique, étant donné qu'un texte n'est jamais qu'un angle de vue sur une réalité donnée. Avant tout, l'élève doit réaliser qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs sources de documentation pour confronter les informations sur un même sujet<sup>13</sup>.

### 6.5. Résoudre une tâche commune

Interagir avec ses pairs en vue de réaliser une tâche commune constitue depuis longtemps une démarche privilégiée en FLE/S. Réaliser collectivement, pour des tiers, un support qui condense les informations glanées lors de la lecture donne du sens à cet échange autour du genre documentaire : on lit pour s'informer, structurer les informations prélevées et les transmettre à d'autres. De la sorte, il ne s'agit pas de passer d'une tâche de lecture à une tâche de production d'un texte du même genre, ce que l'on observe dans certains manuels, mais de considérer la tâche de lecture comme une tâche finalisée à part entière.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Inférer	Mettre en relation différents indices	→ Rechercher collectivement les indices qui permettent de saisir l'implicite
	Réagir affectivement au texte	→ Associer les informations dégagées à une expérience personnelle
Confronter les interprétations	Se questionner mutuellement sur le phénomène décrit dans le texte	→ Préparer des questions sur le texte et les réponses que l'on y apporte individuellement → Confronter les réponses à ces questions
	Classer les informations	→ Hiérarchiser les informations → Confronter des systèmes de classement différents
Confronter les sources	Évaluer les apports de textes différents sur un même sujet	→ Mettre en commun les informations apportées par chaque texte → Observer les informations nouvelles ou différentes → Observer la présentation des informations selon les sources
Résoudre une tâche commune	Élucider le sens pour le synthétiser dans un support commun	→ Réaliser un schéma → Réaliser un panneau explicatif → Construire un court texte résumant le texte à destination de tiers → Rechercher dans un corpus de nouveaux éléments visuels illustrant le texte (illustrations, plans, cartes, etc.)

<sup>13</sup> Également dans le dossier réalisé par CNDP [Op. Cit.], un exemple de confrontation de deux textes issus de manuels d'histoire différents montrent comment une même information peut être traitée de manière distincte : [www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-comprehension-ecrite/vei-comprehension-ecrits-documentaires](http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-comprehension-ecrite/vei-comprehension-ecrits-documentaires)

## CONCLUSION

En classe de FLE/S, le texte documentaire peut s'avérer plus accessible qu'un texte littéraire qui regorge d'implicites et de références culturelles. L'élève allophone, loin d'être une « page blanche », dispose de connaissances sur le monde qui gagneront à être exploitées. Ces savoirs préalables ouvriront vers la mise en place d'hypothèses et la vérification de plus en plus précise de celles-ci. Par ailleurs, pensé en termes didactiques, le texte documentaire fournit de nombreux points d'appui pour le lecteur.

Grâce à des balayages successifs et une approche globale, l'élève tirera parti des éléments de surface. Ensuite, des activités d'analyse le conduiront à la compréhension d'éléments plus locaux et de noyaux sémantiques plus denses.

À la charnière entre le DASPA et l'enseignement ordinaire, le texte documentaire ouvre la voie vers les compétences en lecture attendues au premier degré de l'enseignement secondaire, même si elles sont encore en construction. Travailler le texte documentaire dès le DASPA, c'est donner l'occasion aux élèves de se familiariser avec la langue des disciplines. Mais c'est aussi la possibilité d'exercer de nombreuses stratégies de lecture qui lui enseigneront à adopter une technique et une posture de lecteur actif, capable de prélever du sens, même si certaines difficultés linguistiques sont encore rencontrées. Il est en effet illusoire de vouloir enseigner « toute » la langue en DASPA. En revanche, fournir aux élèves un maximum d'outils les aidant à avoir une démarche autonome, notamment en lecture, leur confèrera des clés pour appréhender tout type de texte et pour progressivement maîtriser la langue des disciplines.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Armand, F. (1996). L'élève allophone et le texte documentaire, *Éducation et francophonie Revue virtuelle*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Vol. XXIV, No 1 et 2.

En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand2.html>

Boyzon-Fradet, D. (1997). Enseigner / apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration, *Migrants-formation*, n°108.

Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Après la classe d'accueil.

Adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire.

En ligne : <http://www2.cndp.fr/vei/>.

Cevennes, I., & Dartigues, J.-P. (2005). Une appropriation précoce des manuels pour les élèves nouveaux-arrivants. En ligne : <http://www.ac-toulouse.fr>

Combettes, B., & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*, Bruxelles, Éd. De Boeck.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Coll. « Didactiques des langues étrangères », Paris, Clé International.

De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.

Dupont, D., Fauvaux, T., & Ghenet, M. (1994). *La dynamique de l'information. Éléments de grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde, in Chiss J.-L. *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Éd. Didier.

Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité, in *Les Carnets du CEDISCOR 1, Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, in Chiss J.-L., *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Éd. Didier.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.

Vigner G. (2009). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Éducation.

## ANNEXE 1

### 3 L'évolution des campagnes

Comment évoluent les campagnes du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle ?

#### A L'augmentation de la population

1. Du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle, l'Occident connaît une **augmentation régulière** de sa population. Elle passe d'environ 40 millions d'habitants vers l'an Mil à 75 millions vers 1300 (doc. 1).

2. On explique cette croissance par une **meilleure alimentation** des hommes. Les récoltes sont plus abondantes grâce au réchauffement du climat et aux progrès agricoles.

#### B Les progrès agricoles

1. Les outils, de plus en plus souvent **en fer**, s'améliorent. Avec la **charrue**, le sol est mieux retourné qu'avec la houe ou l'araire (doc. 3 et 5) ; avec le **collier d'épaules**, les chevaux font plus rapidement le travail qu'avec le collier de cou qui les étranglait (doc. 4). Les moulins à eau et les **moulins à vent** (doc. 2) permettent de moudre le grain plus vite qu'avec les anciennes meules à bras.

2. Les paysans doivent laisser la terre en **jachère** une année sur deux ou trois pour qu'elle se repose. Mais dans certaines régions, ils remplacent la jachère par des **plantes fourragères** qui ne fatiguent pas le sol : ils peuvent ainsi avoir davantage d'animaux et d'engrais.

#### C Les grands défrichements

1. Plus nombreux et mieux outillés, les paysans se lancent à la **conquête de nouvelles terres**. Ils **défrichent** les bois en bordure des clairières puis vont créer de nouveaux villages au milieu des forêts (doc. 6).

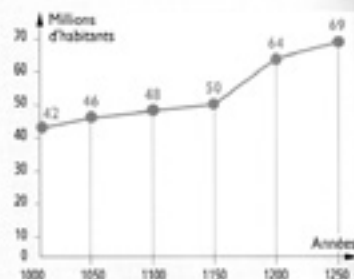
2. Les **seigneurs encouragent** ces défrichements qui augmentent leurs revenus. Pour attirer des paysans dans leurs forêts, ils promettent des taxes moins lourdes qu'ailleurs et la **liberté pour les serfs**. C'est ainsi que, peu à peu, le servage disparaît.

#### VOCABULAIRE

Un **défrichement** : la destruction de la végétation naturelle pour faire des cultures.

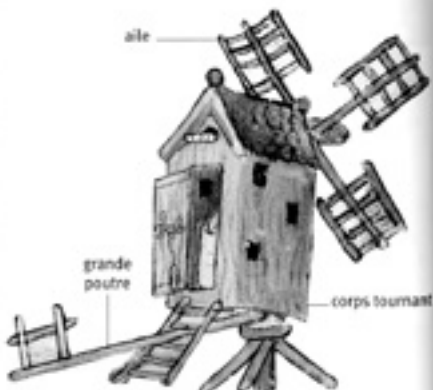
Une **jachère** : une terre laissée au repos.

Une **plante fourragère** : une plante destinée à la nourriture des animaux.



#### 1 La population européenne

○ Combien l'Europe a-t-elle gagné d'habitants entre 1000 et 1250 ? Quelle est la période de plus forte croissance ?



#### 2 Un moulin à vent

(Miniature, XIII<sup>e</sup> siècle, Bodleian Library, Oxford.)

Il s'agit d'un moulin à vent à corps tournant. La grande poutre permet de diriger les ailes vers le vent.

○ À quoi sert un moulin ? Quels avantages offre le moulin à vent sur le moulin à eau ?



1 Une scène de labour (Miniature, manuscrit hollandais du XV<sup>e</sup> siècle, British Library, Londres.)

Q Quelles sont les parties visibles de la charrue (voir doc. 5) ? Q Quel est le collier utilisé pour le cheval (voir doc. 4) ?

Le collier de cou  
(ancien système)

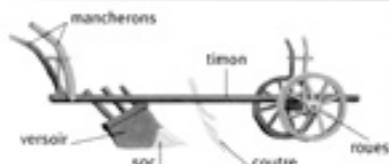


Le collier d'épaules  
(nouveau système)



#### 4 Du collier de cou au collier d'épaules

Q Quel avantage présente le collier d'épaules sur le collier de cou ?



#### 5 La charrue

Q À quoi servent le coutre, le soc, le versoir, les mancherons ?



#### 6 Les forêts en 1000 et 1300

Q Comment évolue l'espace forestier ? Expliquez pourquoi.

## ANNEXE 2

### SYNTHÈSE



1. La répartition de la population en Afrique.

#### REPÈRES

L'Afrique c'est :  
 - 30 millions de km<sup>2</sup>  
 - 790 millions d'habitants.



2. Des peuples de l'Afrique.

## L'Afrique

### 1. Un continent inégalement peuplé

■ L'Afrique est un continent relativement peu peuplé. Ce qui frappe surtout, c'est la discontinuité de l'occupation humaine (**document 1**). Les côtes et les vallées fluviales regroupent les plus fortes concentrations d'habitants : littoral d'Afrique du Nord et du golfe de Guinée, vallée du Nil et région des Grands Lacs. À l'inverse, l'intérieur du continent connaît des densités extrêmement faibles, liées en grande partie aux contraintes naturelles : moins de 1 hab./km<sup>2</sup> dans les régions désertiques, moins de 3 hab./km<sup>2</sup> dans la forêt dense.

■ Les conditions de vie plus ou moins favorables ne peuvent seules expliquer les contrastes de peuplement. Elles pèsent cependant lourdement sur la répartition des habitants au sein du continent.

#### VOCABULAIRE

• densité (la) voir p. 185

#### À RETENIR

• Un peuplement inégal.  
 • Des contraintes naturelles fortes.

### 2. La diversité ethnique et culturelle

■ Les populations africaines sont très diverses dans leurs croyances et leurs modes de vie. Les musulmans sont regroupés principalement au nord. L'islam progresse cependant dans tout le continent africain. Plus au sud, le christianisme et les religions animistes dominent.

■ Les peuples de l'Afrique subsaharienne sont divisés en ethnies (**document 2**), mais les frontières des États ne respectent pas leur répartition. C'est une source d'instabilité dans de nombreuses régions. Cette diversité est parfois utilisée par les États, entraînant des conflits meurtriers qui peuvent aller jusqu'au génocide.

#### VOCABULAIRE

• animisme (sm) voir p. 189  
 • ethnies (sme) voir p. 189  
 • génocide (le) voir p. 189

#### À RETENIR

• Islam, christianisme et animisme sont présents en Afrique.  
 • Des peuples très divers.

### 3. Le continent le plus pauvre

■ L'Afrique est le plus endetté des continents, ce qui constitue un frein à son développement. Malgré les richesses du sous-sol, elle n'est pas très industrialisée. Elle participe peu au commerce mondial.

■ Les 24 pays les plus pauvres du monde sont africains. La plupart des pays d'Afrique ont un IDH faible et l'espérance

de vie de leurs habitants est courte. L'Afrique subsaharienne est l'espace le plus touché par la malnutrition, aggravée par les accidents climatiques (sécheresse) et les guerres, causées de famines. De plus, les maladies sont nombreuses et les faibles moyens financiers des Africains ne leur permettent pas de se soigner (document 3). L'épidémie de SIDA particulièrement dévastatrice (70 % des malades dans le monde vivent en Afrique subsaharienne) traduit cette grande misère et l'amplifie. Elle frappe en effet les individus en âge de travailler et augmente le nombre d'orphelins. Les conséquences sociales sont dramatiques.

#### VOCABULAIRE

- espérance de vie (nm) voir p. 193
- IDH (nm) voir p. 193
- malnutrition (la) voir p. 193
- SIDA (le) voir p. 193

#### À RETENIR

- L'Afrique est un continent pauvre.
- L'Afrique subsaharienne connaît les difficultés les plus graves.

### 4. Croissance démographique et essor des villes

La population africaine connaît de très forts taux d'accroissement naturel : elle a été multipliée par 2 en 30 ans. Le taux de natalité est élevé, les femmes ont en moyenne 4,7 enfants et peu d'entre elles ont recours aux moyens de contraception. Le taux de mortalité diminue : la population africaine est donc très jeune (document 4). Les Africains sont confrontés à de multiples problèmes : se nourrir, se soigner, éduquer les enfants, se loger, trouver du travail. Les campagnes ne répondent pas, le plus souvent, à ces besoins et l'exode rural vient augmenter des populations citadines de plus en plus nombreuses. Le nombre de villes s'accroît et les mégapoles s'étendent toujours davantage. Les nouveaux arrivants s'installent dans des quartiers insalubres. Touchés par le chômage, ils survivent grâce à de petits métiers : c'est l'économie informelle.

#### VOCABULAIRE

- exode rural (nm) voir p. 195
- mégapole (la) voir p. 195
- taux d'accroissement naturel (le) voir p. 195
- taux de mortalité (le) voir p. 195
- taux de natalité (le) voir p. 195

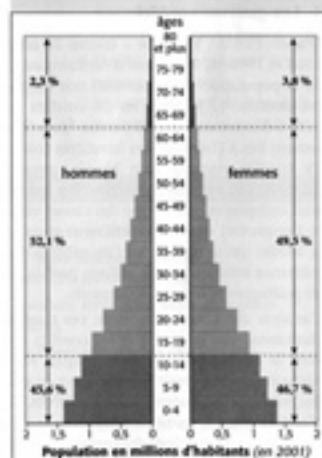
#### À RETENIR

- La croissance démographique reste forte.
- Les citadins sont de plus en plus nombreux.

Pays	Adultes analphabètes (en %)	Population ayant accès à l'eau potable (en %)	Population ayant accès aux services de santé (en %)
Nigeria	32	90	90
Bénin	60	72	18
Égypte	45	84	99
Liberia	46	30	30
Niger	84	48	32
Zimbabwe	11	79	85

D'après L'Etat du monde, 2001.

3. Quelques indicateurs du niveau de développement de plusieurs pays africains.



4. La pyramide des âges de la Côte d'Ivoire.

### Résumé

L'Afrique est le continent le plus pauvre de la planète. Elle est très inégalement peuplée. Si l'Afrique du Nord et du Sud connaissent un développement réel, l'Afrique subsaharienne est en grande difficulté. La faible espérance de vie, les épidémies dévastatrices et les guerres révèlent la très grande misère de cette région.



## ANNEXE 3

DOCUMENT

2

## Histoire des sciences

### 1 Introduction

De tout temps, l'homme s'est intéressé aux sciences avec ou sans intérêt technique. La chimie s'est surtout développée avec la "découverte" (nous devrions plutôt parler de l'utilisation) du feu. En effet, il y a plus de 400 000 ans, l'homme utilisait le feu pour cuire de l'argile servant à confectionner divers objets.

On peut retrouver ainsi beaucoup de trace de l'utilisation par l'homme de la « chimie » même si à ces différentes époques on n'appelait pas encore cette science la chimie.



Mais revenons à la découverte des molécules qui nous occupe dans ce thème 4.

L'un des premiers à s'être penché sur l'explication de la nature des choses est **Aristote** (- 650), qui expliquait la nature des choses par 4 éléments : le feu, l'air, l'eau et la terre. Il s'interroge notamment sur la divisibilité de la matière. Vous retrouverez souvent le nom d'Aristote tout au long de votre approche des sciences car ses théories ont été très longtemps suivies par les scientifiques.



Aristote



Démocrite

Ensuite vient **Démocrite** (- 400) et les premières idées atomistiques. Selon lui, la matière est faite d'atomes en nombre très grand mais fini. *Atomos* en grec signifie « indivisible ou insécable ». Il s'agit d'une théorie totalement philosophique sans expérience ou contre-expérience justificatrices. Pour lui, les corps durs et massifs (les solides) doivent leur cohésion à des particules plus crochues, plus intimement liées. Ce sont au contraire des particules lisses et rondes qui forment les liquides et les fluides.

**Descartes** et **Newton** vont également au 17<sup>e</sup> siècle se pencher sur cette problématique. En effet, ces deux mathématiciens, physiciens et même philosophes s'interrogent principalement sur deux aspects : la matière est-elle divisible à l'infini, et ses particules sont-elles ou non séparées par du vide ?



Avogadro



Newton

Ce n'est finalement qu'au cours du 19<sup>e</sup> siècle qu'apparaît le concept de molécule. **Avogadro** est en effet le premier à expliquer certaines réactions chimiques à partir de la molécule.

Comme vous pouvez le constater, l'évolution du concept « matière » et l'évolution du modèle moléculaire de la matière a pris un certain temps pour s'affiner et ce n'est peut être pas fini... (puisqu'un modèle n'est jamais définitif et qu'il peut être amené à être encore amélioré, voire même complètement changé avec les nouvelles technologies...).



