

L'impact du vocabulaire dans la compréhension de textes écrits de spécialité dans le contexte algérien

أثر المفردات في فهم النصوص المكتوبة المتخصصة في السياق الجزائري.

MAZARI Chafia*

Received: 25/06/2022

Accepted: 21/12/2022

Published: 10/05/2023

Abstract:

Notre présente recherche traite la relation entre le vocabulaire et la compréhension d'un texte informatif. Pour ce faire, nous la présentons dans le contexte du français langue étrangère chez un public d'étudiants algériens inscrits en 1^{ère} année hydraulique et ayant l'arabe comme langue 1. Notre protocole consiste à leur enseigner le vocabulaire de spécialité via des textes écrits.

Pour comparer les résultats, Les différents groupes passeront des tests au début et à la fin de l'expérimentation pour montrer l'effet de l'entraînement sur la compréhension de l'écrit.

Keywords: compréhension écrite ; enseignement ; texte informatif ; vocabulaire.

ملخص:

يتعامل بحثنا الحالي مع العلاقة بين المفردات وفهم النص الإعلامي. للقيام بذلك ، نقدمها في سياق اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لجمهور من الطلاب الجزائريين المسجلين في

*Cmazari2019@gmail.com

السنة الأولى للهدروليكيا واللغة العربية كلغة أولى. بروتوكولنا يتمثل في تعليمهم المفردات المتخصصة من خلال النصوص المكتوبة.

لمقارنة النتائج، ستجري المجموعات المختلفة اختبارات في بداية التجربة ونهايتها لإظهار تأثير التدريب على فهم القراءة.

كلمات مفتاحية: الفهم الكتابي ، التدريس ، النص الإعلامي ، المفردات.

*** **

Corresponding author: CoMAZARICHAFIA: cmazari2019@gmail.com

1. INTRODUCTION

Notre premier objectif consiste à montrer l'importance et le lien existant entre le vocabulaire et la compréhension d'un texte écrit et qui est d'ailleurs largement démontrée sauf que le public concerné sera amené à s'entraîner pour enrichir son bagage lexical dans le contexte du français langue étrangère et de spécialité. La méthode poursuivie consiste à combiner la compréhension et l'enseignement du vocabulaire et de la production.

Dans la littérature scientifique, une grande importance est accordée à la connaissance du vocabulaire dans les activités de lecture. En effet, pour comprendre un texte, il est nécessaire de connaître les mots qui le composent ; l'étendu du vocabulaire d'un apprenant/ étudiant serait la condition sine qua non de ses habiletés de compréhension en lecture et plus précisément en français langue étrangère (fle). L'explication des mots difficiles et nouveaux occupe une partie importante dans différentes

pratiques de lecture. Tout manuel utilisé lors d'un cours de lecture contient des textes qui sont accompagnés de nombreuses notes de vocabulaire. Les manuels destinés aux apprenants en langue seconde ou étrangère contiennent ces notes avec un étalonnage de la difficulté des textes en fonction du nombre de mots différents. Toutes ces pratiques existent dans les premiers cycles de l'éducation mais arrivé au cycle supérieur, tout étudiant est confronté à un double apprentissage à savoir la spécialité choisie et la langue utilisée. Ces pratiques demeurent stériles dans la mesure où l'apprenant ne participe pas à son apprentissage. Le fait d'expliquer des mots ou les classer à la fin du texte ne signifie en aucun cas que l'apprenant l'a retenu ou l'a appris et ne risque pas de l'oublier dans d'autres lectures.

Certains étudiants ont des déficits au niveau linguistique et ceci est le cas des étudiants inscrits dans des spécialités scientifique dans les établissements algériens.

En effet, ces étudiants sont amenés à lire des textes informatifs pour apprendre tout au long de leur cursus universitaire. Cependant, il n'est pas aussi facile que cela de comprendre ce type de texte étant donné leurs spécificités comparées aux autres types de textes. Notre thème traite deux points essentiels et qui sont : comprendre un texte informatif et enseignement du vocabulaire.

Tout d'abord, dans notre article, nous parlerons des apports théoriques traitant les deux points déjà cités plus haut. Une deuxième partie sera destinée à expliciter notre enquête. Nous finirons notre article par des pistes didactiques dans le but d'aider tout étudiant en difficultés de lire/comprendre un texte informatif.

2. Apport théorique

2.1 Qu'est-ce que comprendre un écrit ?

La compréhension en lecture est une habileté complexe et multidimensionnelle car elle sollicite quatre grandes catégories : identifier les mots, les connaissances stockées en mémoire, des habiletés relatives au traitement des textes permettant la construction de la cohérence et enfin, les capacités cognitives générales.

Pour Fayol, M. (2000 :32):« la lecture est une activité mentale complexe qui peut s'analyser en, au moins, deux dimensions complémentaires; ces deux dimensions sont la compréhension et le traitement des mots ».

Tout d'abord, pour maîtriser la lecture, il est nécessaire d'identifier les mots écrits et cette habileté doit être construite et automatisée chez les lecteurs. Néanmoins, identifier les mots écrits n'est nullement suffisant pour maîtriser la lecture car les connaissances stockées en mémoire jouent un rôle dans la compréhension en lecture. Chacun des lecteurs possède des connaissances sur le langage et d'autres plus générales sur le monde. On arrive à comprendre le contenu d'un texte lorsque le vocabulaire est connu. Cette maîtrise du vocabulaire active les significations correspondantes dans la mémoire lexicale où celles-ci sont liées entre elles à l'intérieur de la phrase par le recours aux connaissances liées à l'organisation morphosyntaxiques des énoncés. Les textes se caractérisent par une organisation spécifique et différente l'une par rapport à l'autre. Le lecteur arrive à reconnaître le type de texte qu'il lit en maîtrisant son organisation et identifiant les marqueurs de cette

dernière au niveau microstructural et au niveau macrostructural.[†] Chacun des types de texte traite des thèmes particuliers et pour en extraire le sens, le lecteur fait appel à ses propres connaissances du monde. Le lecteur interprète le sens d'un texte lorsqu'il arrive à établir les relations entre les idées exprimées dans les énoncés successifs. Les sens circulent d'une phrase à l'autre et ces relations sont à extraire du matériau linguistique ou à inférer si les relations inter-phrastiques sont implicites. Le suivi des références et l'enchaînement logique des arguments sont deux aspects importants de ces traitements afin d'élaborer une représentation cohérente. Les capacités cognitives générales telles que la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification ont un rôle dans la compréhension de l'écrit. Lorsqu'on lit un texte, et étant donné les limites de notre système cognitif, on est amené à le relire plusieurs fois pour le mieux comprendre. L'interprétation du contenu d'un texte se fait petit à petit et au cours de cycles successifs et là intervient la mémoire de travail dont le rôle est de maintenir actives les informations récemment lues avec celles qui seront lues dans l'énoncé suivant. Par ailleurs, le lecteur expert et lors de la lecture auto-évalue ou contrôle sa compréhension car il sait à tout moment ce qu'il comprend ou n'arrive pas à comprendre et par la suite initie des régulations au moyen des stratégies. Cette auto-évaluation ou contrôle est l'une des caractéristiques du lecteur expert et qui requiert peu de ressources attentionnelles contrairement au lecteur débutant qui devrait passer par un entraînement pour

[†]Microstructural : il s'agit de repérer tout sur la ponctuation à l'organisation des paragraphes et macrostructural qui consiste à reconnaître les propriétés de chaque type de textes.

l'apprendre et la développer. L'auto-évaluation de la compréhension et l'utilisation des stratégies de compréhension interpelle les capacités de planification et de flexibilité (les fonctions exécutives) comme les capacités de raisonnement de l'individu.

Stratégies et automatismes de la compréhension: comprendre un texte demeure une activité sollicitant à la fois une activité délibérée, stratégique et la mise en œuvre d'automatismes dépassant ceux de bas niveau (décodage et identification des mots). Être expert en lecture suppose la construction d'habiletés spécifiques au traitement de texte telles que les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte. Ces habiletés représentent les prédicteurs de la performance de compréhension et sont également des médiateurs entre les compétences élémentaires à savoir : le décodage phonologique et la capacité à répondre aux questions après la lecture.

La littérature scientifique distingue 4 types de stratégies de lecture-compréhension :

Les stratégies de préparation à la lecture : qui consistent à identifier les objectifs de la lecture, explorer les différents éléments du texte à lire, se poser des questions sur le contenu du texte, guider sa lecture en fonction d'abord des objectifs visés et des questions posées.

Les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées du texte : elles sont importantes pour l'élaboration d'une représentation cohérente du contenu qui se résume à : comprendre les mots difficiles, faire des inférences, prendre des notes, repérer et utiliser la structure du texte ;

Les stratégies pour aller au-delà du texte : elles ont le rôle de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies sont également impliquées dans la compréhension de l'implicite : se poser les questions suivantes : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?, auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour dépasser les difficultés.

Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse: de l'ensemble des informations lues : qui consiste à utiliser le guide de lecture, à faire et réussir le résumé, à évaluer les sources, et faire une analyse critique.

Les deuxième et troisième stratégie, chez les lecteurs experts deviennent automatisées et s'intègrent à la compréhension. Chez les débutants, la construction des automatismes de la compréhension se fait grâce à un enseignement continu et explicite des textes. (Bianco, M., 2016 : 3-4).

Donc, Lire et comprendre un texte scientifique de spécialité nécessite la compréhension du lexique. Pour se faire une représentation mentale de ce qu'on lit, il est indispensable de connaître le sens des mots afin de comprendre la globalité du texte. Chaque apprenant a ses propres connaissances lexicales sur le sujet étudié ou contenu dans un texte. Ce vocabulaire sera utilisé pour comprendre et interpréter les informations du texte scientifique. Nous parlerons dans ce qui suit des recherches qui ont traité l'enseignement du vocabulaire en L2.

2.2 Des recherches sur le vocabulaire

Il faut retenir que le lexique mental est divisé en deux

parties : la partie réceptive et la partie productive. Francine Melka[‡] donne une définition du lexique réceptif et du lexique productif. Le premier consiste en la reconnaissance et la compréhension des mots et le deuxième indique la production et l'utilisation des mots. Généralement, lors de l'acquisition une langue, les compétences réceptives devancent les compétences productives. Les compétences réceptives se résument dans l'acte de lire et celui d'écouter alors que les compétences productives sont produire à l'oral et à l'écrit. Dans ce qui suit, il nous faut expliciter quelques notions relatives au vocabulaire. Les connaissances réceptives du vocabulaire consistent à reconnaître le sens d'un mot en L2 et avoir la compétence de le traduire vers la L1. Les connaissances productives du vocabulaire sont les compétences d'exprimer un mot en L2 et qui consiste à le traduire de la L1 vers la L2. L'apprentissage du vocabulaire réceptif consiste à apprendre le sens d'un mot en L2. L'apprentissage productif signifie apprendre un concept à l'aide d'un mot L2, il consiste à apprendre un mot de la L1 vers la L2 dans une liste sans contexte.

Il existe une recension d'études portant sur le vocabulaire réceptif et productif allant de la plus ancienne jusqu'à la plus récente à savoir : Schuyten(1906), Stoddard (1992), Griffin & Harley (1996), Waring (1997), Schneider et al. (2002), Mondria& Wiersma[§] (2004), Al-Quarni (2008), Webb (2009).

[‡]Francine Melka, 'Receptive vs. Productive aspects of vocabulary' dans *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (Cambridge University Press : 1997) pp. 84

[§] Jean-Arjen Mondria & Boukje Wiersma, 'Receptive, productive, and receptive+ productive L2 vocabulary learning : What difference does it make ?' Dans *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and*

Nous ne citons ici que celle de Mondria&Wiersma (2004) dont l'expérience avait pour but de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quelle est la meilleure méthode pour apprendre plus de vocabulaire ? celle d'une manière réceptive ou celle d'une manière productive ?
- 2- Ces deux méthodes ou manières mèneront aux mêmes résultats ou scores ?
- 3- Quelles sont les difficultés liées à ces deux types d'apprentissage (réceptif ou productif) montrées par la rétention réceptive et la rétention productive ?

L'expérience consistait à enseigner le vocabulaire à des élèves néerlandais dans la 3^{ème} année de français et dont l'âge varie de 14 à 16 ans. Il s'agissait de trois types d'enseignements du vocabulaire : apprentissage réceptif, apprentissage productif, combinaison entre les deux réceptif + productif.

Le matériel utilisé est : les mots ciblés, les matériaux d'apprentissage et les tests. Les 16 mots présentés sont divisés entre 8 verbes et 8 noms et ce sont des mots nouveaux pour les élèves. Les mots sont proposés sans contexte mais présentés du français au néerlandais et du néerlandais au français ou tous les deux. Pour les tests, tous les participants ont passé un test réceptif et un autre productif. Les deux tests contiennent 16 mots cibles. L'expérience s'est déroulée en trois temps : session d'apprentissage puis le test de RI (test de réception) et RP (test de production). Le temps consacré à l'apprentissage des 16 mots

testing. P. Boggards&B.Laufer eds.(Amsterdam: Benjamins,2004)pp.79-100.

était 15 minutes puis les élèves passaient le test RI sans rien écrire ou noter et après une quinzaine de jours ils devaient passer le test RP et la procédure était la même.

Les résultats les plus pertinents de l'expérience étaient et bien sûr pour répondre aux questions de départs :

- les deux auteurs ont confirmé la similitude des résultats des deux apprentissages réceptif et celui du réceptif + productif dans les épreuves des tests RP réceptifs. Les scores étaient respectivement 7.7 et 7.6. ils affirment que les élèves qui ont appris les mots de manière réceptive+ productive ont pu se concentrer sur l'apprentissage productif que celui de l'apprentissage réceptif car ils ont obtenu de meilleurs scores dans le test de RP productif comparé à ceux qui avaient appris les mots d'une manière réceptive.
- D'après Mondria&Wiersma, il n'y avait pas de différences entre les résultats de l'apprentissage productif et réceptif+productif dans les résultats des tests RP productifs. Les scores étaient 4.1 et 3.8. En effet, les résultats ont montré que cette nuance est causée par le fait que les participants ont fait seulement attention à l'apprentissage productif au dépend de l'apprentissage réceptif et ils ont pu décrocher un score élevé à l'épreuve RP réceptif.
- Les deux auteurs confirment que l'apprentissage productif est plus difficile que l'apprentissage réceptif et l'effet des tests est plus significatif sur la rétention que l'effet de la correspondance entre la manière de

tester et celle d'apprendre. Les connaissances réceptives diminuées peuvent être suffisantes pour réussir dans un test réceptif mais les connaissances productives diminuées ne peuvent pas être suffisantes pour réussir les tests de production.

- Finalement, Mondria&Wiersma affirment que la rétention ou l'apprentissage réceptif est plus grand comparé au productif du fait de la difficulté de ce dernier.

Retenons que d'après ces recherches suscitées, nous pouvons enseigner le vocabulaire en L2 dans le but d'enrichir le bagage lexical et d'optimiser l'apprentissage à la réception et à la production. Dans le point suivant, nous présentons notre protocole de recherche ainsi que les résultats.

3. Méthodologie de recherche

Notre démarche consiste à montrer le rôle que peut jouer la compréhension du lexique de spécialité dans la compréhension d'un texte scientifique. Nous avons tenté de montrer cet impact du dit lexique scientifique sur la compréhension d'un texte informatif auprès des étudiants inscrits en 1ère année à l'Ecole Nationale de l'hydraulique. Par la présente recherche nous voulons savoir pourquoi les étudiants de la 1ère année hydraulique éprouvent des difficultés à comprendre un texte scientifique de leur spécialité ?

Pour y répondre nous avons supposé que :

- 1- Les étudiants n'arrivaient pas à comprendre le lexique du texte scientifique et c'est ce qui entrave leur compréhension.

2- Un enseignement du vocabulaire scientifique pourrait faciliter la compréhension d'un texte informatif. Il n'est pas question de comparer entre l'enseignement du vocabulaire réceptif ou productif mais de l'impact de cet enseignement sur la compréhension.

Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Steve Masson qui a montré comment optimiser l'apprentissage et ce en respectant les sept étapes à suivre pour optimiser l'apprentissage à savoir : Activer les neurones, à plusieurs reprises (répétition), de façon espacée, en récupération en mémoire, en élaborant des explications, maximiser la rétroaction, état d'esprit dynamique.

Nous avons réparti les participants en deux groupes comptant chacun 100 étudiants. Le premier groupe est appelé expérimental et le deuxième est témoin.

Le groupe expérimental a eu une batterie de texte informatif contenant des questions visant la compréhension et un entraînement dans lequel ils apprenaient les mots dans leurs contextes (scientifique) et les réutilisaient dans leurs propres phrases. Ils utilisaient un cahier de mots pour regrouper tous les mots appris lors du cours de CE. En effet, l'idée de l'entraînement était de combiner la compréhension à l'enseignement du vocabulaire.

La séance suivante, nous avons proposé un mot au tableau et demandé aux étudiants de donner le sens du mot dans les différents contextes et de proposer des phrases personnelles avec ces mêmes mots. Chacun des cours de CE respectait la même démarche durant trois mois d'entraînement. Les étapes de Masson se font de cette manière : nous avons proposé des

activités de production c'est-à-dire lorsque l'étudiant a appris un nouveau mot, il doit l'utiliser dans sa propre phrase donc, il est actif lors de son apprentissage. Puis, à chaque fois, nous questionnons l'étudiant sur le mot appris et il sera amené à répondre et à se rappeler des différents sens de ce mot donc une répétition et consolidation. Nous avons proposé également des petits tests à intervalle d'un test après deux cours de CE et de vocabulaire. Ces petits tests ont été proposés seulement au groupe expérimental. Au début de chaque séance, nous leur posons des questions que ce soit pour le rappel ou les tester, de la sorte, l'étudiant sera toujours en position de récupération ou consolidation dans le cas d'erreur ou d'oubli.

Le groupe témoin n'avait que la batterie des textes informatifs avec les questions de compréhension. Les deux groupes ont passé des tests au début de l'expérimentation T0 et à sa fin T1.

3.1 Résultats et analyses

Le premier test était une évaluation diagnostique montrant ainsi le niveau des étudiants au niveau de la compréhension d'un texte informatif. Les tests proposés seront les mêmes pour les différents moments de l'expérimentation et pour les deux groupes.

Les résultats ont montré que les six groupes avaient des difficultés à comprendre un écrit scientifique. Le test proposé était un texte contenant des questions ouvertes visant la compréhension. Notre choix des questions ouvertes avait un seul motif : celui de voir comment les étudiants répondront aux questions ? Est-ce qu'ils pouvaient y répondre en utilisant leurs propres mots ou se contentaient-ils de copier-coller les réponses

du texte.

Nous les avons également questionnés pour connaître la source de leurs difficultés et leurs réponses étaient à titre unanime « le vocabulaire ».

Au test T0, les résultats des deux groupes étaient 54,3% et les notes ont varié de 6 à 14/20.

Ce que nous avons remarqué dans leurs réponses est que 80% des étudiants ont emprunté les phrases du texte pour répondre aux questions posées. 20% de ces étudiants ont formulé des phrases personnelles pour y répondre. Ces mêmes élèves ont utilisé un vocabulaire simple et usuel.

Après trois mois et au test T1, les résultats des deux groupes sont différents par rapport au test T0. Le groupe expérimental a obtenu le score de 79,66% après entraînement. Leurs réponses étaient différentes comparé au test T0, au début, nous avons obtenu des copies qui contenaient des non réponses ou des réponses contenant un seul mot. Après entraînement, leurs réponses étaient complètes où ils ont utilisé leurs propres mots pour y répondre ; des phrases simples, complexes et correctes. Nous avons également remarqué que durant les séances d'enseignement du vocabulaire, le groupe expérimental était actif et motivé de jour en jour pour apprendre plus de mots programmés par séance. Au début, ils éprouvaient des difficultés à suivre et à respecter la méthode mais après la troisième séance tous les étudiants se sentaient satisfaits, motivés et voulaient apprendre plus de mots durant la séance.

Le groupe témoin a obtenu le score de 57,67% et les notes ont varié de 5 à 11/20. Rappelons que ce groupe témoin a eu la

même épreuve que le groupe expérimental. Leurs notes ont varié de 6 à 13/20. Leurs copies contenaient toujours des réponses ou phrases non complètes ou non réponses.

Rappelons que le groupe expérimental a eu un enseignement du vocabulaire combiné à des activités de production c'est ce qu'il lui a permis de retenir et d'enrichir son bagage lexical.

En fait, le vocabulaire joue un rôle important dans la compréhension d'un texte. Lorsque le mot lu est connu par le lecteur, ceci active les significations stockées dans la mémoire lexicale où celles-ci sont liées entre elles à l'intérieur de la phrase par le recours aux connaissances liées à l'organisation morphosyntaxiques des énoncés et donc il arrive à faire le lien entre ce qu'il est en train de lire et les informations déjà acquises sur le sujet. Ce lien entre la nouvelle information et celle déjà connue peut lui permettre de comprendre et interpréter le contenu et donc répondre à toutes les questions. Par contre, lorsque le mot lu n'est pas connu par le lecteur, ce dernier n'arrivera pas à accéder au sens et faire le lien entre le contenu du texte et ces propres informations sur le sujet. En effet, Interpréter un texte se fait d'une manière successive où intervient la mémoire du travail dont le rôle consiste à maintenir actives les nouvelles informations. Les lecteurs experts arrivent à s'auto-évaluer et à contrôler leur compréhension car ils n'ont aucun déficit qui pourrait causer la surcharge cognitive. Par contre, les lecteurs en difficultés face au texte ne pourront s'auto-évaluer ni contrôler leur compréhension et donc ne pourront utiliser leurs stratégies pour résoudre les problèmes rencontrés et pour y remédier il leur faudrait un entraînement pouvant les aider à

apprendre et développer leurs stratégies pour accéder au sens de l'écrit.

Dans ce qui suit, nous proposons des pistes didactiques pouvant aider les apprenants à surmonter les difficultés de la compréhension liées au vocabulaire.

3.2 Quelles aides dans la classe ?

Quelles sont les aides à envisager pour amener les apprenants à lire et comprendre les différents types de textes en dépit de leurs ignorances lexicales ? Plusieurs propositions sont possibles dans les classes :

Il est nécessaire de clarifier ce qu'est la lecture :

Construire des images mentales du contenu du texte lu, lier les informations les unes aux autres, mobiliser ses connaissances antérieures sur le sujet pour compléter le contenu du texte, contrôler continuellement la cohérence des informations lues avec celles déjà construites de la situation décrite. Il faut également que le travail sur le vocabulaire ne mène pas les apprenants à se tromper sur les stratégies mobilisées lors de la lecture. Les apprenants en difficultés en lecture, non seulement n'arrivent pas à utiliser ces stratégies de compréhension, mais se font une fausse représentation sur l'acte de lire, pensant qu'il suffit d'identifier les mots écrits, et sont dépendant des directives et questions de l'enseignant. (Goigoux, 2000 ; Goigoux&Cèbe, 2011).

Diversifier les lectures, proposer tous les types de textes en alternant ceux les plus faciles favorisant une identification de plus en plus rapide des mots connus et leur complète mémorisation et donc la mise en œuvre des processus de

compréhension et des textes contenant un riche lexique et des problèmes suscitant l'emploi de nouvelles stratégies. Relire plusieurs fois les mêmes textes.

Les remédiations proposées devraient dépendre du niveau des apprenants et de leurs difficultés face au lexique du texte proposé. Les notes sont une sorte d'aide pour les apprenants en difficultés (elles doivent être marginales sur les supports version papier, sur les documents électroniques, les notes hypertextuelles). L'enseignant peut expliquer les mots nouveaux ou difficiles avant la lecture du texte ce qui pourrait être une aide et qui serait sous forme de situations orales de découverte du contenu du texte. Cette explication du sens des mots est reconnue comme un moyen simple et efficace aidant d'une part à la compréhension du texte et d'autre part à acquérir le sens des mots.

Engager les apprenants à utiliser leurs connaissances de la morphologie travaillés en classe, afin de les réinvestir pour faire des hypothèses de sens des mots inconnus en les rapprochant de mots de la même famille.

Encourager également les apprenants à s'appuyer sur leurs connaissances partielles de certains mots, lorsque les réseaux des relations avec des mots sémantiquement proches ne sont pas assurés dans le but de tenter des hypothèses.

Les inciter à utiliser le contexte pour approcher le sens d'un mot nouveau ou dont le sens connu ne convient pas. Un mot rare est généralement paraphrasé dans le contexte immédiat. Privilégier le raisonnement par inférence pour trouver le sens vraisemblable dans la situation. Dans les deux cas, il

indispensable de vérifier l'hypothèse proposée est compatible avec les sens possibles du mot, en langue.

Les amener à réguler de manière autonome leur compréhension du texte. Déceler les incohérences dans leur représentation provisoire de la situation leur permettra de remettre en question le sens d'un mot et de proposer d'autres hypothèses sur celle-ci (Crinon, J. 6-10).

Réinvestir les textes lus dans un travail de structuration du lexique liés à quelques mots en analysant les ressemblances et différences avec des mots déjà connus, en produisant des contextes de réemploi, en rédigeant des définitions. Tout cela dans le but de créer un intérêt pour les mots eux-mêmes, suscitant une curiosité pour les mots nouveaux, leur histoire, leurs relations pouvant être le socle des apprentissages lexicaux (Gaussel, M., (2015 :17)

4. CONCLUSION

Nous avons comme objectif de vérifier l'impact du vocabulaire sur la compréhension d'un texte informatif chez les étudiants inscrits en 1^{ère} année hydrauliques. Nous avons combiné l'enseignement du vocabulaire à la compréhension et à la production de phrases pour entraîner les étudiants ayant un déficit en vocabulaire. Les résultats les plus pertinents de la recherche sont qu'il est possible d'enseigner le vocabulaire en L2 et il est également possible de combiner plusieurs méthodes pour le faire. Le vocabulaire a un impact primordial dans la compréhension d'un texte informatif et il est indispensable de l'enseigner dans le but d'enrichir le bagage lexical et de favoriser la compréhension.

Nous avons finalisé notre article par des pistes didactiques qui touchent à l'enseignement du texte informatif et celui du vocabulaire. Il est à noter que ce public peut gérer lui-même son apprentissage du vocabulaire en lisant ce qui leur permettra de développer leurs stratégies de compréhension et d'enrichir leur vocabulaire que ce soit pour comprendre ou pour le réinvestir dans leur écrit.

*** **

5. Bibliography:

1. Bentolila, A. (11/2011) : Le vocabulaire : pour dire et lire.MENJVA/DGESCO.
Eduscol.education.fr/vocabulaire. pp6-7
2. Bianco Marise, 2016 : « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? » disponible sur :
<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf>
consulté le 25/11/2020.
3. Crinon Jacques, novembre 2011 :« Lexique et compréhension des textes » Université Paris-Est Créteil, (IUFM de l'académie de Créteil), Équipe CIRCEFT-ESCOL. Disponible sur
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf consulté le 24/11/2020.
4. Fayol Michel, 2004 : « la lecture et son apprentissage » Les journées de l'ONL, janvier 2004 Disponible sur:
<file:///C:/Users/metal/Downloads/regards lec.pdf> consulté le 20/11/2020

5. Gagnon Renée et Ziarko Hélène, 2017 « Indicateurs lexicaux dans les textes de comparaison et de problème-resolution produits par des élèves de 8-9 ans », Pratiques [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 04 mai 2020. URL :
<http://journals.openedition.org/pratiques/>
6. Gaussel Marie (2015) : « Lire pour apprendre, lire pour comprendre ». Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne :
<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr> . consulté le 03/12/2020.
7. Giasson Jocelyne, 2005. La lecture de la théorie à la pratique. De Boeck & Larciens.a., Bruxelles.
8. GOIGOUX, R. (2000) : Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés, Suresnes, CNEFEI.
9. GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2003) : « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », Repères, n° 27, INRP, p. 45-53.
10. Masson, S. : « comment activer ses neurones ? » consulté le 22/06/2022 en ligne :
<https://sciencescoetpedago.wordpress.com/2020/05/10/comment-activer-ses-neurones/>
11. Melka, F. Receptive vs. Productive aspects of vocabulary. Vocabulary: description, acquisition and pedagogy. (Cambridge University Press: 1997), 84-102
12. Mondria, J.-A. & Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive+productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? In Bogaards, P. & Laufer, B. (eds),

13. Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing. Amsterdam: Benjamins.
14. Schneider, V.I., Healy, A.F. & Bourne, L.E., Jr. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-440.
15. Stoddard, G.D. (1929). An experiment in verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 20, 452-457.
16. Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature (Notre Dame Seishin University)* 21, 1, 94-114.
17. Webb, S. The Effects of Receptive and Productive Learning of Word Pairs on Vocabulary Knowledge. *RELC journal*, Volume: 40, Issue: 3 (December 2009), pp: 360-376

6. Appendices

Annexe A2

Texte :

La sécheresse, encore la sécheresse. On a beau être conscient du problème, on continue à rester inerte devant ce fléau, dont on sait pourtant qu'il va se reproduire d'années en années. On le commente comme pour conjurer le sort. Tantôt, ce sont les paysans qui viennent expliquer soit le désastre, soit pourquoi ils arrosent malgré tout. Tantôt, ce sont les écologistes qui viennent dénoncer le gaspillage de l'eau. Et, entre les deux, les maitres de communes rurales tentent à coups d'arrêter de gérer la crise en essayant bien sûr de satisfaire tout le monde et en espérant que le préfet prendra seul les décisions rudes mais nécessaires. En attendant que, dans les mêmes zones sèches ou les sols devenus imperméables, un violent orage provoque des glissements de terrain ou des inondations. Tout cela et non seulement parfaitement gérable, mais aussi largement évitable, à condition bien

sûr de s'en donner les moyens, c'est-à-dire de prévoir, un mot qui a disparu du dictionnaire politique.

Lorsque je dis qu'on a rien fait, ce n'est pas exact. Je devrais dire : on a fait un petit peu, mais on s'est arrêté en chemin. C'est dommage, car le travail de surveillance des nappes phréatiques a donné de bons résultats. Il faut franchir une étape de plus, passé de l'observation à l'action !

Parmi les nouvelles technologies à mettre en œuvre, il y a bien sûr le recyclage des eaux usées. Au lieu de les rejeter purement et simplement. Il faut désormais les nettoyer et les réutiliser pour l'arrosage ou les réinjecter dans un aquifère.

Pourquoi arrose-t-on le maïs avec de l'eau propre, alors qu'on pourrait très bien utiliser l'eau de recyclage filtrée ?

Voilà pour l'amant. L'aval c'est le développement de plantes qui consomment moins d'eau. En Afrique du sud, les biologistes travaillent avec succès sur des plantes OGM qui résistent à la sécheresse. Il sera bientôt possible d'avoir des maïs avec de telles propriétés.

Les compétences humaines et les ressources existent pour résoudre le problème. C'est une question de volonté.

Adapté de Claude Allègre/ l'Express, 2005.

Question :

- 1- « on continue à rester inerte devant ce fléau ». De quel fléau s'agit-il dans le texte ?
- 2- Quelles sont les conséquences négatives de l'inaction face à la sécheresse ?
- 3- Relevez du premier paragraphe quatre mots appartenant au champ lexical de la parole.

Formulez des phrases personnelles en utilisant ces mêmes mots ?

- 4- « Passer de l'observation à l'action ». Relevez du texte les expressions nécessaires pour compléter le tableau ci-après.

observation	action

- 5- Quelle solution l'auteur a-t-il proposée pour récupérer ?
- 6- Quelles sont les signes de la mauvaise utilisation de l'eau cités dans le texte ?

- 7- « il sera bientôt possible d'avoir du maïs avec de telles propriétés ». Relevez ces deux propriétés et reformulez-les en utilisant vos propres mots.
- 8- « C'est une question de volonté ». cette phrase s'oppose à :
- On continue à rester inerte devant ce fléau.
 - Tout cela est parfaitement gérable.
 - Il faut passer de l'observation à l'action.
- 9- Selon vous, existe-il d'autres solutions pour sauver la situation ? lesquelles ?