

**Role des connaissances préalables dans la compréhension du texte scientifique
chez l'enfant de 10 ans**

Role of prior knowledge in the understanding of scientific texts in 10 year old

Asma Abbes*

Abou Bekr Belkaïed Tlemcen Algérie

asma.abbes@univ-tlemcen.dz

Résumé:	informations sur l'article
<p><i>Le but de cette étude est de mesurer l'effet des connaissances préalables sur la compréhension du texte scientifique pour un enfant de 10 ans, à travers une expérience représentée en lecture d'un texte sur le « climat » par un échantillon de 20 élèves .Les résultats montre que les élèves qui avaient un haut niveau des connaissances préalables sur le sujet du texte étaient capables d'atteindre le troisième niveau de compréhension grâce à la représentation mentale du texte, tandis que les élèves qui avaient un faible niveau de connaissance étaient limités seulement au niveau local</i></p>	<p>Reçu 02/09/2021 Acceptation 28/09./2022</p> <p>Mots clés: La compréhension Texte scintifique Connaissances préalables L'enfant</p>
Abstract	Article info
<p><i>The aim of this study is to measure the effect of prior knowledge on the understanding of the scientific text for a 10-year-old child, through an experience represented in reading a text on "climate" by a sample of 20 students. The results show that students who had a high level of prior knowledge on the subject of the text were able to achieve the third level of comprehension through mental representation of the text, while students who had a low level of knowledge were limited. only at local level</i></p>	<p>Received 02/09/2021 Accepted 28/09/2022</p> <p>Keywords: The understanding The scientific text Prior knowledg Child</p>

INTRODUCTION :

A la fin de quatrième année et durant la cinquième année primaire l'enfant aborde et approfondit l'enseignement de la géographie : le programme doit permettre d'acquérir certaines notions. Parallèlement se poursuit la maîtrise des notions initiée en quatrième année. L'enfant à ce stade découvre un autre type de texte qui est le texte scientifique, tandis que leur lecture a été limitée dans les récits.

Donc le domaine de connaissance et le thème aborder dans ce type de texte sont souvent non familiaux aux lecteurs et plus variable que celui des textes narratifs.

Aussi, le texte scientifique est souvent constitué d'un vocabulaire technique et de termes scientifiques, lorsque l'élève n'a pas toujours les connaissances spécifique et nécessaire de domaine pour faire ces inférences.

C'est pourquoi, la compréhension de texte scientifique présente des difficultés contribuant l'échec dans les milieux scolaire et même universitaires.

La compréhension profonde d'un texte scientifique nécessite notamment la mise en œuvre des connaissances non évoquée par le texte, mais appartenant au modèle de situation. et nous n'oublions pas aussi le fonctionnement de la mémoire et de représentations des connaissances des élèves, Kintsch et Dijk(1978) soutiennent également que le traitement de la formation implique à la fois de faire appel à la mémoire de travail (MDT) et à la mémoire à long terme (MLT).

1.Problématique :

La majorité des études démontrent toutefois un effet significatif et positif des connaissances initiales des individus sur leur performance de compréhension. (Anderson et cruche, 1978, Anderson, Schallert et Gotez, 1977 et Johnson, 1973, Doling et Lachman, 1971, Fass et Schumacher, 1981Lipson 1982, 1983, Pearson et al, 1979, Steffensen Joag Deve et Anderson, 1997).

Les performances en compréhension varient en fonction du niveau de connaissances du lecteur (Caillies, Denhière& kintcsh 2002)

Les travaux de Voss (Spilich, Vesonder, Chiesi et Voss, 1979, Voss, Vesonder et Spilich, 1979) indiquent qu'un bon niveau initial de connaissance du domaine de référence permet un meilleur rappel du texte, au plan quantitatif et qualitatif. Les connaissances envisagées dans ces travaux sont cependant de nature très spécifique(les règles du jeu de base-ball).

Yekovich, Walker , Ogle&Tompson(1990) comparent deux groupes d'étudiant ,les deux groupes différent en fonction de leur niveaux de connaissances sur le domaine de football (faible vs fort) .les participant doivent lire deux textes : le premier faisant partie d'un texte de compréhension et le second portant sur le football ,mais construit de façon à produire la même structure que celle de texte de compréhension .les résultats indiquent que la compréhension dépend de niveaux de connaissances de sujet. Les sujets possédant plus de connaissances sur le football obtiennent de meilleures performances pour le texte portant sur

le football que pour le texte de contrôle.(voir, Bernard Idelson; Valérie Magdelaine-Andrianjafitrimo,2009 p,173).

Aussi, les études de (Mckeown,Beck Sinatra et Loxterman,1992,Means et Voss,1989,Moravcsik et Kintsch,1993,Schneider.K.rkel &Weinert 1990,Spilich ,Vesonder,chiesi et Voss,1979) ont impliquée fréquemment des groupes des participants de forte connaissances et des groupes des participants de faible connaissances dans certain domaine lisent un texte.les résultats a montrée généralement que les sujets de forte connaissances capable de rappeler beaucoup plus des information de texte et d'écrire meilleur résumer que les sujet de faible connaissances .

Le texte peut être trop facile pour les élèves ayant plus de connaissances préalables suffisantes (McNamara, E .Kintsch, Songer, &W. Kintsch 1996 ; Voss & Silfies, 1996).

Une étude a été réalisée par Rebecca Fincher-Kiefer (1992) est publiée en (2005) a examinée le rôle des connaissances relatives au domaine sur la production d'inférences lors de la compréhension d'un texte. L'hypothèse est que les personnes ayant une faible connaissance du domaine ne produisent que des inférences locales afin de construire une représentation propositionnelle cohérente du texte, alors que l'on s'attend à ce que les personnes ayant une meilleure connaissance du domaine utilisent celle-ci pour produire des inférences globales susceptibles de faciliter leur élaboration d'un modèle mental du texte.

Dans la première expérience, trois groupes de sujets ayant une connaissance importante, moyenne ou faible du domaine, lisent un texte de ce domaine (règle des jeux de base-ball) comportant les deux types d'inférences. La deuxième expérience démontre que les différences de connaissance que l'on a trouvées dans la première expérience dans le traitement des phrases liées au domaine ne peuvent pas s'expliquer par de simples différences dans le caractère plus ou moins compréhensible de ces phrases. Les résultats de ces expériences démontrent que tous les groupes, quel que soit leur degré de connaissance du domaine, produisent les inférences qui servent à maintenir la cohérence référentielle. Cependant, les personnes qui ont un degré élevé de connaissance du domaine, produisent aussi des inférences prédictives afin de construire une représentation plus globale du texte.

La conclusion de ces recherches est qu'une connaissance spécifique du domaine a une influence sur les inférences que l'on tire pendant la lecture. La production d'inférences dans la compréhension de textes devrait dès lors être considérée comme un processus lié aux connaissances.

Il y a aussi des études très récentes sont intéressé par l'effet de contexte linguistique et culturelle (connaissances linguistique et culturelle) et le nouveaux système d'aide dans la compréhension et aussi la production des textes scientifique /explicatifs/ documentaires et la construction des connaissances a été réalisée par un série de recherche conduite au par (Swadogo, 2008, 2009 ; Swadogo & Legros, 2008. Hoareau & Legros, 2006) et en Algérie par (Benaicha & Legros, 2008 ; Boudechiche, 2007, Dziri, 2007).

Les résultats obtenus par ces études est important :

- Le nouveaux système d'aide faire un effet positif dans la compréhension et la production des textes scientifique en deuxième langue.

-la langue maternelle active d'avantage les connaissances construite dans le contexte des individus, et favorise l'activité inférentiel pour meilleur compréhension. Et aussi facilite la réécriture en deuxième langue.

A partir de cette série des recherches je me suis intéressé au rôle de niveau de connaissances préalable dans un domaine scientifique et spécifique(le climat) dans la compréhension d'un texte scientifique dans ce domaine.

Je me suis demandée que comment le niveau de connaissances soit forte ou faible fait son un effet sur la compréhension de texte scientifique chez l'enfant de 10 ans.

Je choisie cet âge car la plupart des études faites sur les élèves au CM, lycée ou université.et cet âge là est important car l'enfant maîtrise la lecture d'une part et d'autre part il découverte d'autre types de textes que le texte narratif dans son programme d'étude.

C'est la raison pour laquelle je me suis demandée comment la différence dans le niveaux de connaissances spécifique (For vs Fai) influence sur le niveau de la compréhension de texte scientifique à cet âge.

La problématique :

Notre recherche a la problématique suivant : Quelle est l'effet de niveaux des connaissances préalable sur le sujet de texte sur la compréhension de texte chez les enfants de 10 ans. C'est-à-dire comment le niveau de connaissances préalable sur le sujet de texte (fort +vs faible-) influence ou faire son effet sur le niveau de la compréhension de texte (local vs global).

2.L'hypothèse :

Les élèves ayant des fortes connaissances sur le sujet de texte parviendront à une compréhension globale de texte qui s'appelle le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983), tandis que les élèves ayant des faibles connaissances sur le sujet de texte parviendront à une compréhension locale de texte qui s'appelle le niveau de la base de la textuelle (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; 1983).

2.Objectif de la recherche :

Notre expérience à un but de savoir l'effet de connaissances préalable dans la compréhension de texte, précisément l'effet de niveau de connaissances spécifique de domaine « le climat » (For vs Fai) sur le niveau de la compréhension de texte (base de texte vs modèle de situation) Van Dijk & Kintsch (1983).

3. Erreur ! Source du renvoi introuvable.

3.1 Erreur ! Source du renvoi introuvable.

La compréhension de texte définie comme un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation évoquée et à laquelle viennent s'ajouter les inférences générées, dans la limite des ressources attentionnelles de l'individu ; est largement basée sur la capacité du sujet à activer des connaissances en rapport avec le texte.

Comprendre un texte c'est donc d'être capable d'**intégrer** en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mise en œuvre lors de la lecture. il nécessite aussi de faire preuve de **flexibilité** pour s'adapter au contenu situationnel décrit et mettre en avant les caractéristique les plus pertinente de la situation.

Enfin, comprendre un texte impose de **sélectionner**, parmi l'ensemble des informations, celle qui sont les plu pertinents et/ou les plus appropriés à la réussite du processus de compréhension, Blanc & Brouillet (2005).

3.2 Erreur ! Source du renvoi introuvable.

Plusieurs modèles théoriques sur la compréhension se sont développées dans les quinze dernières années permettent d'avoir une meilleure connaissance des processus intervenant dans lors de cette activité mentale, nous nous somme référée aux modélisations de van Dijk & kintsch (1983) et de kintsch (1988, 1998).

Van Dijk et kintsch (1983) décrivent le processus de compréhension comme impliquant l'élaboration de trois niveaux de représentation, et avant de les expliquer

Nous identifions les concepts procéduraux :

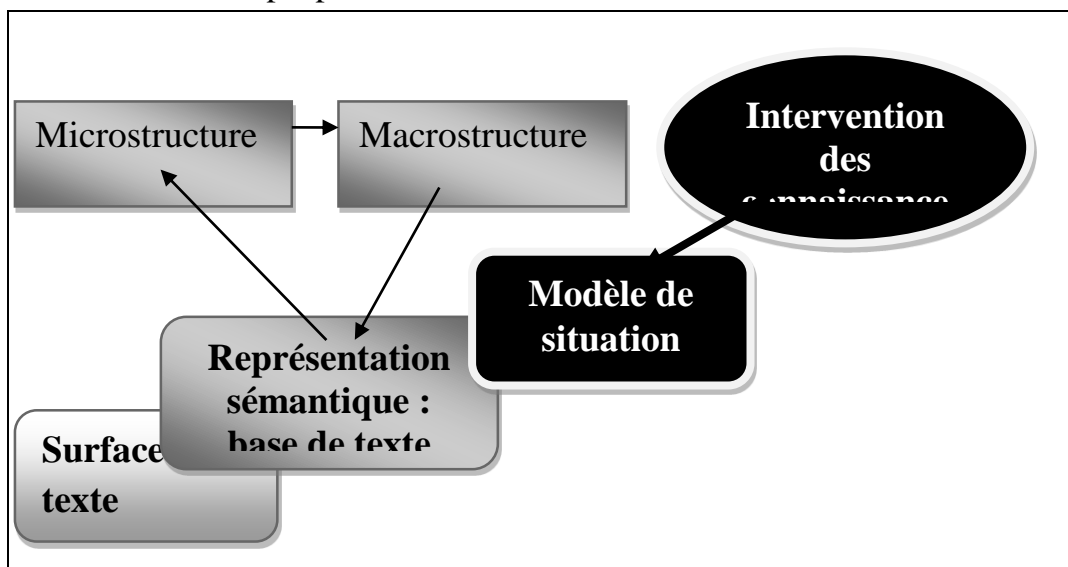


Figure 1 : Les trois niveaux de représentation proposée par van Dijk et kintsch (1983)

Les propositions : pour Kintsch (aussi le Ny .1979) est une unité de signification. et unité sémantique de base. Proposition : Prédicat (*argument*)

Enoncé : « Jaques est grand » Proposition P : \longrightarrow Grand (jaques)

Les prédicats : sont des termes relationnels comme les verbes les adjectifs ou les adverbes ou des connecteurs. « Grand ».

Les arguments : remplissent différentes fonctions sémantiques telles qu'agent, patient, objet et but... « Jaques ».

La surface de texte : un ensemble de proposition ordonnée à l'aide de diverses relations sémantiques.

Cette structure sémantique est définie à deux niveaux, celui **la Macrostructure** et **la Microstructure**, forment la base de texte.

La Microstructure : correspond à la structure locale de texte et se compose de prédicats et arguments ; et Les propositions qui entrant dans la microstructure sont appelées micro propositions.

La macrostructure : correspond à la structure globale de texte, constituée par un série de propositions hiérarchiquement organisée. les proposition qui entrant dans la macrostructure sont appelées macro propositions.

Les nœuds :

Sont des propositions provenant du texte et des concepts issus de la base de connaissances du lecteur reliée entre eux avec des forces de connexion variables en fonction de la place de chaque élément dans le texte et dans le réseau de connaissances.

Dans le modèle procédural de Kintsch et Van Dijk (1978), Le lecteur Sélectionne dans un premier temps des informations au détriment d'autres jugée Moins importantes et/ou pertinentes, puis il les hiérarchise en fonction du thème général du texte.

L'ensemble de ces informations est agencé et coordonné afin de construire la cohérence locale et globale du texte.

Le 1^{er} niveau « la surface de texte » : niveau de représentation le plus élémentaire comprenant la forme (les mots de texte et la syntaxe).

2^{ème} niveau « Base de texte » : représentation sémantique local ou global qui est obtenue à partir une analyse sémantique de texte et sa structure.

La construction de la cohérence locale et globale de texte correspondant respectivement a la microstructure et macrostructure qui sont reliés entre eux par un ensemble de règles sémantiques de projection, les macros règles (suppression, généralisation et construction).

A ce réseau pauvre et souvent incohérent, le lecteur doit ajoutée des nœuds et établir d'autre connexion à partir de ses propre connaissances et expériences parce que au-delà des deux premiers niveaux dont le contenu est directement extrait de texte lui-même.

4. Les différences entre les bonne et mauvaise compreneures :

selon Nathalie Blanc (2006) il ya 6 compétences de différencier entre les bonne et mauvaise compreneures

- Habileté à générer des inférences

- Habilité à relourde les références* anaphoriques : ex : difficulté à faire le lien qui s'impose entre le pronom et le protagoniste (Yuill & Okhill, 1991)
- Utilisée le contexte situationnel pour inférer le sens d'un mot
- Intégrer de l'information du texte
- Produire une structure de texte cohérente
- Évaluer leur compréhension

***Les inférences :**

Les inférences sont les opérations qui vont nous conduire à rendre l'implicite explicite. Les inférences réalisées pendant la compréhension peuvent être de diverses sortes et comporter des degrés de complexité également divers.

Ces processus concernent les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu. De manière générale, la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments), la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée, il basée aussi sur l'utilisation de connaissances générale permettant de combler certaines lacunes de texte ne sont pas produite (Caïn & Okhill, 1998,1999).

Ce type d'activité personnalise la signification et les résultats de vraiment comprendre la situation décrite dans le texte. C'est ce type de profondeur au niveau de traitement de texte qui créent des connaissances qui peuvent être accessible rapidement et flexible ment que la situation requiers (Kintsch & Kintsch, 2005, voir McNamara, 2007).

2.Partie expérimentale :

2.1Les hypothèses opérationnelles :

-Hypthèse 1 : Le groupe G For+ produira et ajoutera d'avantage des propositions pertinence que le groupe G Fai-.

-Hypothèse2 : Le groupe G For+ ajoutera d'avantage des propositions pertinence ayant des origines renvoie aux connaissances préalables que le groupe G Fai-.

-Hypothèse3 : les résultats de questionnaire final seront élevés chez le G For+ que le G Fai- et confirme l'hypothèse générale.

2.2Méthode :

2.2.1Participants (caractéristique et critère d'inclusion) :

L'expérience s'est déroulée au sein d'une école primaire à tlemcen ayant pour échantillons d'étude les élèves de 5 emme année primaire, leurs langue maternelle est la langue arabe .l'âge moyen des groupes est : 10 ans et 6 mois.

Les enfants sont répartis, selon leurs résultats dans un questionnaire initial de connaissances qui concernant le contenu de texte de l'expérience, aussi les notes des enfants dans la matière de géographie pour confirmer.

Chaque groupe comprend 10 enfants (G1=10 enfants ayant niveaux forte de connaissances, G2= 10 enfants ayant niveaux faible de connaissances).

G1 compose de 5 filles et 5 garçons, G2 compose de 6filles et 4 garçons.

Nous avons présentée à deux groupes d'enfants un texte de compréhension.

2.2.2Matérielle et lieux de passation :

Notre matériel que nous avons utilisé pour administrer cette expérience est constituée de deux questionnaires de connaissances (initial et final) et d'un texte scientifique pour l'activité de lecture intitulé « le climat ».

Le texte se compose de162 mots extrait d'un site éducatif qui destinée aux élèves de 5 emme année primaire.

Le texte est différent de ce qui est prescrit dans le programme d'étude, explique le concept de temps et le climat et la différence entre eux et décrit les éléments de climat en forme simplifiée, finalement traite les résultats de l'abus de climat de l'homme.

Voir textes annexes

Nous avons donc élaboré un questionnaire de connaissances proposé en pré- et en post-test qui interroges les élèves sur le contenu de texte de compréhension.

Le questionnaire comprend six questions qui permettre d'activer trois types de représentations qui avait été développé par Kintsch et van Dijk (1983).

Les deux premières questions, l'enfant doit retourner à la structure locale de texte (la microstructure) au cours de la réponse, qui nécessite un simple rappel de texte sans faire d'un traitement inférentiel.

Les questions 3 et 4, les réponses renvoient à la structure globale de texte (la macrostructure), qui nécessite à l'enfant de faire un traitement inférentiel.

Les questions 5 et 6, L'enfant doit retourner à ses connaissances antérieures et préalables concernant le contenu de texte. Donc ses réponses renvoient au modèle de situation sous jacent au texte.

Voir questionnaire annexe

L'analyse de résultats de cette expérience s'appuie sur les catégorisations et l'analyse des informations textuelle.

Donc nous avons fait une analyse propositionnelle de texte, c'est -à-dire nous avons décomposé le texte en propositions sémantiques Kintsch (1998).

Nous avons suivi la méthode d'analyse propositionnelle généré par les travaux des auteurs en psychologie cognitive (Denhière, 1984 ; Kintsch, 1974 ; Le Ny, 1979 ; 1989) 'qui sert à effectuer les analyse de la production des élèves lors d'un rappel écrit qui ont déjà lu. Cette analyse permet de décomposée les informations ajoutée en unités de signification minimale (propositions sémantiques), chaque proposition représente donc une unité d'information formée d'au moins deux concept le prédicat (verbe, adjectif ou des connecteurs) et des arguments (agent, objet...).

Les propositions qui produite par les élèves ont été analysée et classée comme suit :

*Pertinence d'ajoute :

-propositions pertinente

- propositions non pertinente.

*origine d'ajoute :

-texte (surface ou base de texte)

-connaissances préalable (modèle de situation, Van Dijk & Kintsch, 1983).

Nous avons donnée aux élèves des feuilles spéciaux pour répondre aux questions et faire la tache de rappel contenir le non et, le prénom et l'âge.

Lieu de passation :

Notre expérience s'est déroulée dans une salle de cour, L'endroit était familier aux enfants, et Chacun est assis seul dans une table.ils ont été soumis à un contrôle pour éviter d'autre facteurs qui peuvent affecter à la validité de l'expérience.

Les élèves étaient en compagnie de l'expérimentateur et la maitresse dans la 1ère séance pour nous aider à clarifier l'objectif et les étapes de l'expérience.

2.2.3 La Procédure expérimentale et consignes :

L'expérience s'est déroulée sur trois séances d'une durée de demi-heure à une heure et espacées par une semaine

1^{er} séance :

Lors de la première rencontre avec les élèves nous avons justifiée notre présence et nous avons expliquée notre objectif de l'étude d'une manière simplifiée.

Consigne générale :

« Vous allez participer à une expérience qui a pour but d'écrire un texte qui Décrit le climat et le temps et la différence entre eux et décrit les éléments de climat en forme simplifiée, finalement traite les résultats de l'abus de climat de l'homme. Nous avons choisi ce sujet, car il nous concerne tous et vous en avez tous entendu parler. Vous avez tous vu la météo et des documentaires à la télévision. Le But est de fabriquer un texte qui constitue une encyclopédie sur le climat, Permettre d'aider les lecteurs à le comprendre »

Puis nous avons présentée le questionnaire initial de connaissances à tous les élèves.

Consigne de questionnaire initial de connaissances :

« Vous allez répondre à un questionnaire qui a pour but de vous interroger sur le sujet de climat. Essayez de vous Concentrer au maximum pour répondre le plus précisément possible »(Le temps était 30 min)

Selon les résultats de questionnaire nous avons divisée les groupes en deux :

G1 = les élèves ayant des fortes connaissances (G For+) : ils ont répondu correctement sur quatre questions et plus

G2 = les élèves ayant des faibles connaissances (G Fai-) : ils ont répondu correctement sur trois questions et moins.

2^{ème} séance :

Les deux groupes ont été invités à une tâche de lecture individuelle d'un texte scientifique sur « le climat ».

Consigne :

« Vous avez un texte sous les yeux intitulé « le climat » lisez le bien et attentivement de façon à comprendre son contenu. Essayer de vous concentrer autant que possible pour bien comprendre le texte et pour maintenir le plus d'informations possible . » (Le temps était 15 minutes).

3^{ème} séances :

1. tâche de rappel :

Une semaine plus tard les élèves ont participé à une tâche de rappel individuelle du texte qui l'ont lu précédemment.

Consigne :

« Vous allez rédiger aujourd'hui un texte qui explique de manière claire et précise tout ce que vous avez compris de ce texte précédent. Essayez d'être le plus précis possible, de façon à ce que vos lecteurs puissent bien le comprendre. Vous avez 30 minutes »

2. questionnaire finale :

Dans la même séance et après la tâche de rappel les élèves ont répondu sur le questionnaire final qui a été le même que le questionnaire initial.

3.3. Analyse et unité d'analyse (variables explicatives) :

Dans le cadre de ce travail nous avons réalisé trois niveaux d'analyse :

La 1^{er} analyse pour évaluer l'effet de niveaux de connaissances préalable de contenu de texte sur le nombre des propositions qui produites par les élèves.

Ensuite, l'analyse porte sur l'effet de niveaux de connaissances préalable de contenu de texte à la pertinence des ajoutes, les propositions ajoutées peuvent être pertinentes (AP), cela signifie que les ajoutes apportant des informations directement liées à la consigne donnée ou répondent directement à la question posée, ou pas pertinentes (A non P), signifie qu'elles apportent des informations pas directement liées à la consigne donnée ou à la question posée.

La 2^{ème} analyse renvoie aux origines des ajoutes, soit la base de texte micro ou macrostructure (TS) (Kintsch, 1998), soit aux connaissances préalables d'élève sur le contenu de texte (TC).

(TS) sont les informations qui renvoient à la signification locale ou globale de texte (Van Dijk et Kintsch, 1983).

(TC) sont les informations que l'élève à intégrer ses connaissances aux informations issues de texte (Van Dijk et Kintsch, 1983).

La troisième analyse a pour but de comparer les réponses de questionnaire final (pré-test) par rapport à celle de questionnaire initial (post-test), c'est-à-dire les modifications apportée par les réponses.

2.4 Résultats :

1^{er} Analyse :

- **Pertinence d'ajoute :**

Tableau 1 : Nombre des propositions produites par l'ensemble des 2 sgroupes

	Moyenne	Écart type
G For+	30.1	6,47
G Fai-	20.3	4,45

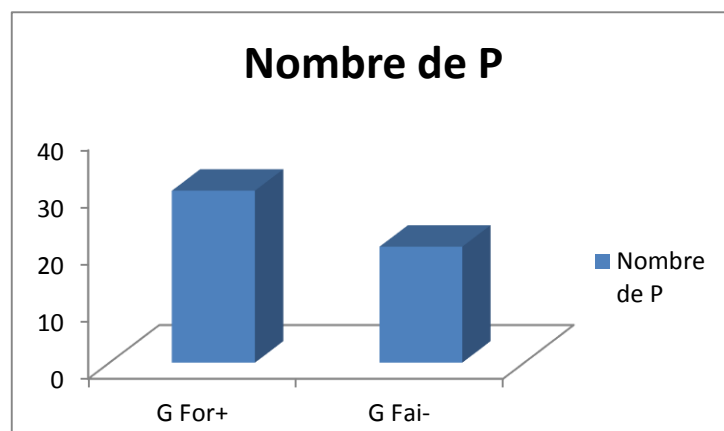


Figure 2: Nombre des propositions produites en fonction des groupes

Tableau 2 : Moyennes et Écarts-types des ajoutes pertinentes et non pertinentes en fonction des groupes

	Moyenne		Écart type	
	AP	A non P	AP	A non P
G For+	18.8	3.1	2,78	1,72
G Fai-	8.6	10.2	2,22	2,78

Rôle de connaissances préalable dans la compréhension de texte

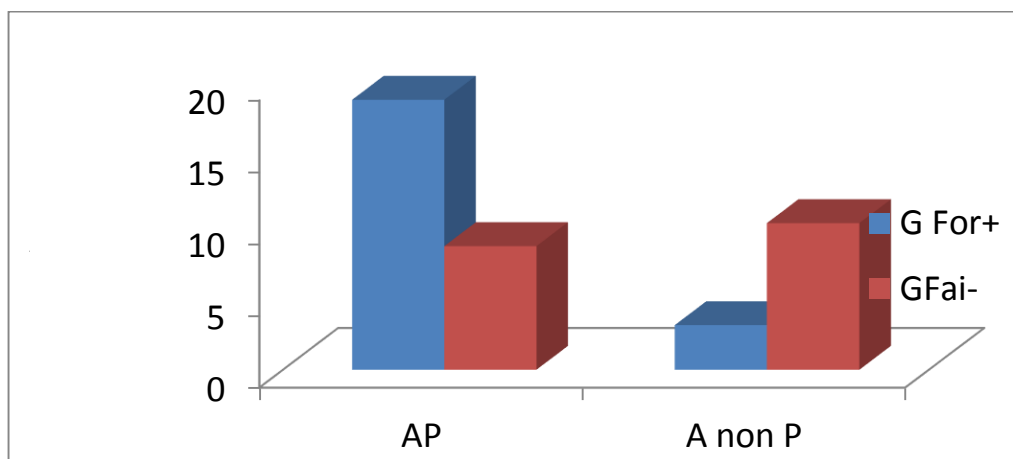


Figure 3: Moyenne des ajoutes pertinente et non pertinente en fonction des groupes

Les propositions ajoutée ont été analysée selon le plan d'expérience $S < G \text{ Fai-} > * AP$ dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement au facteur Sujet, Groupe (G For+=ayant forte connaissances, G Fai-=ayant faible connaissances) Pertinence (AP=ajoutes pertinence, A non P=ajoutes non pertinence).

Le nombre de propositions produites par G For+ est supérieur à celui de groupe (G Fai-), précisément les élèves d'un for niveau de connaissances G For+ produisent plus de propositions pertinence (30.1) que ceux d'un moins bon ou faible G Fai- (20.3).

L'interaction facteur *groupe* et *pertinence d'ajoute* indique que le groupe G For+ a produit d'avantage d'ajoute pertinence (AP=18.8) que le groupe G Fai-(AP=8.6)

Le T trouvée (3.43) est supérieur de T critique (2.262) Il est significatif à .05. En revanche, la moyenne des ajoutes non pertinence est plus supérieur chez le groupe G Fai-(A non P=10.2) que le groupe G For+ (A non P=3.1).

Le T trouvée (2.640) est supérieur de T critique (2.262) Il est significatif à .05

L'hypothèse H1 est donc valide.

2 Emme Analyse :

- **Origine d'ajoute :**

Tableau 3: Moyenne et écart type des ajoutes selon leurs origines en fonction des groupes

	Moyenne		Écart type	
	TS	TC	TS	TC
G For+	5.4	15.6	3,16	3,13
G Fai-	7.5	2.1	2,23	0,99

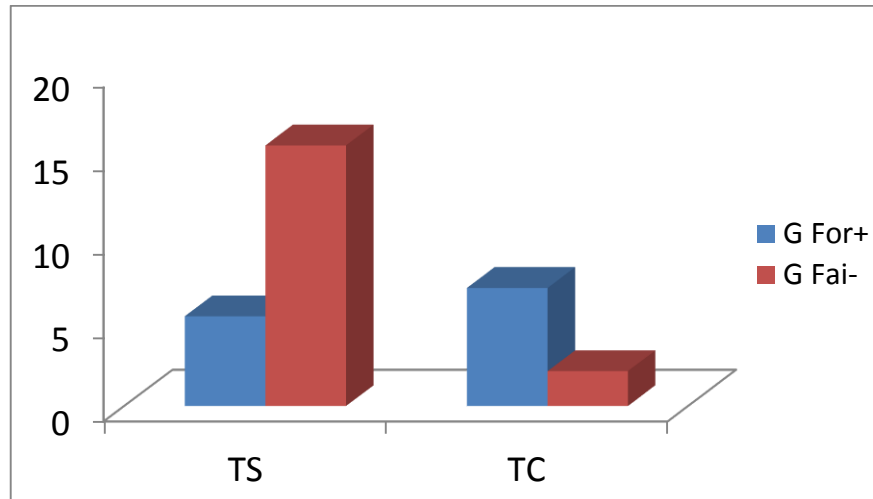


Figure 4: Origine des ajoutes en fonction des groupes

Cette analyse porte sur les origines des propositions ajoutées en fonction des groupes. Les résultats obtenus ont été réalisés selon le plan $S < G \text{ Fai} > * TC$ dans lequel les lettres S, G, TC renvoient respectivement aux facteurs sujet, groupe (G For+=ayant forte connaissances, G Fai-=ayant faible connaissances) Origine d'ajoute (TS=ajoute issue de base de texte micro ou macrostructure, TC=issue de connaissances préalable d'élève).

Le facteur groupe et l'origine des ajoutes indique que le groupe G Fai+ produit un peu plus de proposition issue de base de texte que le groupe G For+ (7.5 vs 5.4). Le T trouvée (0.19) est inférieur de T critique (2.262) Il n'est pas significatif à .05. Tandis que le G For+ produit d'avantage des propositions issue de connaissances préalable que le groupe G Fai- (15.6 vs 2.1).

Le T trouvée (3.05) est supérieur de T critique (2.262) Il est significatif à .05

Ainsi, L'hypothèse 2 est valide.

3eme Analyse :

Tableau 4: Moyenne et écart-types des résultats de Questionnaire final en fonction des groupes

	Moyenne	Écart type
G For+	5,4	1,13
G Fai-	3,35	0,45

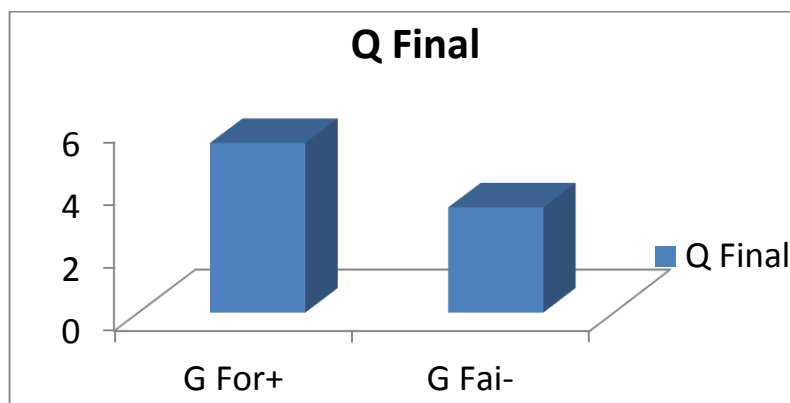


Figure 5: les résultats de questionnaire final en fonction des groupes

Les résultats au questionnaire final ont été analysés selon le plan : $S < G \text{ Fai-} > * Q$ dans lequel la lettre Q renvoie aux résultats obtenus par les élèves au questionnaire final.

L'interaction de facteur groupe et les résultats de questionnaire final est significative : le T trouvée (4.88) est supérieur de T critique (2.262). Il est significatif à .05.

Donc H3 est valide

2.5 Discussion et conclusion :

La discussion des résultats obtenus sera précédée d'un rappel de principales hypothèses mise à l'épreuve de cette expérience.

Nous supposons que les élèves ayant des fortes connaissances sur le sujet de texte parviendront à une compréhension fine de texte qui s'appelle le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983), tandis que les élèves ayant des faibles connaissances sur le sujet de texte parviendront à une compréhension locale de texte qui s'appelle le niveau de la base de la textuelle (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; 1983).

Les résultats nous permettent d'étudier l'effet de niveaux de connaissances préalable et leurs activations sur la compréhension précisément sur la production des ajouts (inférences) nécessaire à la compréhension. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse générale selon laquelle le recours aux connaissances préalable spécifique de contenu de texte facilite l'élaboration d'un modèle mental.

La 1^{er} hypothèse concerne l'effet de niveaux connaissances préalable spécifique de contenu de texte sur la production des ajouts pertinents c'est-à-dire le groupe G For+ produira et ajoutera d'avantage des propositions pertinentes que le groupe G Fai-.

Cette hypothèse est valide. Les résultats indiquent que le groupe G For+ produit plus d'avantage des propositions pertinentes que le groupe G Fai-, en revanche le moyen des propositions non pertinentes est plus élevée dans le groupe Fai- que le groupe For+.

Ça pour la production des propositions en générale, en ce qui concerne les ajouts pertinents, toujours le groupe For+ produit plus des ajouts pertinents et plus moins non pertinents par rapport le groupe Fai- qui ajoute le contraire.

La 2^{ème} hypothèse était : le groupe G For+ ajoutera d'avantage des propositions pertinentes ayant des origines renvoie aux connaissances préalables que le groupe G Fai-, le

résultat aussi est compatible avec l'hypothèse, car l'interaction avec le facteur du groupe et les origines des ajoutes indique que le G For+, contrairement à ceux du groupe G Fai-, produisent beaucoup des informations renvoie aux connaissances préalable que à la base de texte, de plus ils produisent aussi des informations renvois à la macrostructure que à la microstructure.

Cela montre que ce groupe d'élèves étaient capable de construire une représentation de texte qui grâce à elle et en ajoutent le niveau forte et suffisante de connaissances, Les élèves ont atteint le troisième niveau de représentation et ont construit un modèle mentale .ces donnée peuvent s'interprétée par le fait que le niveau fort ou importante de connaissances préalable sur le contenus de texte facilite l'extraction des informations implicite de texte qui nécessaire à la compréhension, aussi permet d'avantage aux élèves de comprendre les informations sous-jacentes fournies par le texte.

Nous constatons que la production des ajoutes pertinences (génération des inférences) apparait comme activité liée aux connaissances préalables, précisément le niveau suffisant de connaissance.

La troisième hypothèse est relative aux questionnaires de connaissances qui était : les résultats de questionnaire final seront élevés chez le G For+ que le G Fai- et. L'analyse de ce résultat était donc très significative, cela confirme notre principale hypothèse et soutient l'objectif que nous voulions de cette étude.

Le niveau important de connaissance conduit les élèves à inférer d'avantage les informations absentes du contenu textuelle .ce résultat confirme que les connaissances préalables à un rôle influent sur la compréhension de l'implicite de texte scientifique parce que les élèves qui ont déjà un stock très suffisant des informations spécifique de contenus de texte, ils capable de traiter non seulement le niveau de la surface textuelle en reformulent les informations du texte avec leurs propre mots et idées, mais aussi au niveau sémantique et mentale en ajoutant des informations renvoyant à leurs connaissances personnelle activée lors de la lecture.

En conclus que les résultats de notre recherche valident notre hypothèse principale et générale, ils montrent que le groupe For+ a parvient à une compréhension fine et profond de texte et a effectuée le troisième niveau le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983), tandis que les élèves ayant des faibles connaissances sur le sujet de texte a parvient à une compréhension locale de texte et n'a effectuée seul le niveau de la base de la textuelle (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; 1983).

Ça confirme qu'en l'absence de connaissance, il n'est pas possible de dépasser le niveau de la base de texte (Moravcsik & kintsch, 1993) et un déficit spécifique à un niveau de représentation peut se propager aux autres niveaux.

La compréhension et le rappel de texte scientifique présentent des obstacles si les connaissances de l'élève sur le domaine évoquée par le texte sont absentes ou moins disponible, ce qui rend difficile l'activité inférentilles, ces connaissances aide à élaborée une représentation cohérente et améliorent la qualité de texte produit.

Notre étude confirme tous les études précédente qui ont adopté ce thème par ce que l'effet de connaissances préalable dans la compréhension de la lecture était significatif dans tous les études de :(Fincher-Kiefer, 1992, Anderson et cruche, 1978, Anderson, Schallert et Gotez, 1977 et Johnson, 1973, Doling et Lachman, 1971, Fass et Schumacher, 1981; Lipson 1982, 1983, Pearson et al, 1979, Steffensen Joag Deve et Anderson, 1997 Blissens&Denhière, 2004 à b, kintsch, Patel et Ericsson, 1999, McNamara&kintsch ,1996).

Si la construction de la représentation propositionnelle est automatiquement rapide l'élaboration du modèle mentale impose une charge importante sur la mémoire de travaille (Johnson Laid, 1983).

De plus si le degré de connaissances préalable d'un individu influence peu la qualité de la représentation propositionnelle élaboré par un lecteur, l'effet de degré de l'expertise dans le domaine du texte influence la qualité du modèle mental (Tardieu et al, 1992).

Donc le premier bute des élève ayant des fortes connaissances dans leurs traitement de domaine liée au texte permet de construire une interprétation du texte, qui est cohérente avec leur structure de connaissance. Ils commencent avec schéma de ce qu'ils savent déjà sur le sujet de texte ils peuvent générer des ajoutés (des inférences) basé de leur schéma pour faciliter et guider leur traitement des entrants du texte (Collins, Brown, et Larkin, 1980).

Alors, les élèves de forte connaissances construire un modèle mental (Johnson-Laid ,1983)

Il y a certain nombre d'étude et d'auteur ont mis en évidence aussi le rôle de la mémoire de travail à long terme(MTLT) d'Erickson & Kintsch (1995) dont l'activation des connaissances, ils ont montré que lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par Le texte, et notamment sont activées les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de MTLT et donc une meilleure compréhension de texte.

Conclusion :

Les résultats de cette expérience démontrent que le niveau de connaissances préalable a une influence sur le niveau de la compréhension de texte.

Il ya une différence significatif entre les deux groupes, entre les élèves qui ont une connaissance spécifique élevée et ceux qui ont peut de connaissances dans la réalisation du troisième niveau de compréhension, ou le premier groupe pourrait faire une représentation mentale de texte, en revanche le deuxième groupe n'a pas atteint sauf le traitement de la base de texte.

Les résultats démontrent aussi qu'il n'y a pas une différence significative entre les groupes dans la compréhension locale de texte, cela signifié que quel que soit le degré de connaissances préalable spécifique les élèves comprennent le texte au niveau locale, mais les élèves ayant de fort connaissances sont capables d'une profonde compréhension de texte.

On conclu que la compréhension dépend et liée aux connaissances préalable spécifique, et les connaissances préalables spécifiques doivent être retenues comme point de départ de l'apprentissage.

Bibliographique:

• **Livres :**

- Brouillet, D., & Blanc, N. (2005). *comprendre un texte:L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Press.
- Brouillet, D., & Blanc, N. (2003). *Mémoire et compréhension lire pour comprendre*. Paris: Press.
- Chauveau, G. (2006). *comment l'enfant devient lecteur*. France: Retz.
- Collins, C., Morrow, B. L., & Parris, S. R. (2008). *Comprehension instruction :research-based best practice* (éd. 2e édition). new yourk: The gelford Press.
- Derman, J. m. (1996). *Method de recherche pour l'éducation*. de boeck
- Fayol, D. G. (2003). *aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris: Hachette éducation.
- K.Reed, S. (2007). La compréhension et la mémoire de textes . Dans M. A. Doren, *Cognitions théories et application* (pp. 296-321). Bruxelles: de Boeck.
- Legros, B. M. *itroduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture de la compréhension et de l production de textes*. paris: de boeck.
- Legros, D., & Marin, B. (2008). *psycholinguistique cognitive:lecture,compréhension et production*. paris: de boeck.
- Lemane, A. B. (2007). *psychologie de developpement cognitive de l'enfant* (éd. 1er edition). paris: de boeck.
- Lemane, A. (2007). *Psychologie de developpement cognitive* (éd. 1er édition). Paris: De Boek.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive (249-250)*. paris: Dunod.
- Mecherbet, A., & Legros, D. (2009). *cognition didactique de la compréhension et de la production de l'écrit en FLE/S en contexte plurilingue*. kounouse.

• **Article du Journal :**

- BLANC, N. (2006, Novembre 17). *La compréhension de textes chez l'enfant:Quel usage de la théorie dans la pratique ?* Genève.
- Kintsch, W., & Dijik, T. A. (1978). Toward a modèl of texte compréhension and production. *Psychologie réview* , 85, 85-142.;

• **Sites web**

- Wang, H., Luan, L., & Sui, D. (2009). Récupéré sur www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/3142/2886

Annexes :

Questions initiale et finale:

1-ما هو المناخ؟

2-ما هو الطقس؟

3-ما الفرق بين الطقس و المناخ؟

4- اشرح كيف يؤثر المناخ على تحديد أنواع النبات و الحيوان ؟

5- هناك ثلاثة عناصر للمناخ اذكرها؟

6- ما هي نتائج سوء استخدام الإنسان للمناخ؟

Le Texte :

المناخ

المناخ هو حالة الجو السائد من حرارة ورياح وأمطار لفترة طويلة من الزمن، قد تمتد لعدة سنوات بينما الطقس هو أيضا حالة الجو السائد من حرارة ورياح وأمطار، ولكن لفترة قصيرة من الزمن.

إن المناخ يؤثر على الحياة اليومية في منطقة ما، خاصة في نوعية الثياب والطعام والسكن و وسائل النقل والاتصالات ، وفي تحديد أنواع النبات والحيوانات التي يمكن أن تعيش في تلك المنطقة.

للمناخ مجموعة من العناصر أولها الحرارة وهي تختلف باختلاف الموقع بالنسبة لدوائر العرض بحيث ترتفع قرب خط الاستواء وتقل شمالا وجنوبا. كما أنها تختلف أيضا باختلاف التضاريس، والقرب أو البعد عن سطح البحر والمسطحات المائية، والغطاء النباتي.

إن العنصر الثاني من عناصر المناخ هو الضغط الجوي بحيث أن اختلاف الحرارة يؤدي إلى اختلاف الضغط الجوي. أما العنصر الثالث والأخير فهو الأمطار.

من نتائج سوء استخدام الإنسان للمناخ هو حدوث تغيرات مناخية عادة مثل ارتفاع الحرارة، انتشار الجفاف والتصحر.