

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

Le rôle des anaphores dans la compréhension de l'écrit cas des élèves de 1AS.

Présenté par :

- SOUKHAL SAID
- MOUHOUBI MESEOUD

Encadré par :

M.D NADJAR-AROUA

Soutenu publiquement le 15 / 06 / 2023

devant le jury composé de :

(Nom et Prénom)

.....

.....

.....

(Grade)

.....

.....

.....

(Désignation)

Président

Directeur de mémoire

Examineur

Année universitaire : 2022-2023

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi

Faculté des lettres et langues étrangères

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master

Thème_• *Le rôle des anaphores dans la compréhension de l'écrit cas des élèves de IAS.*

Présenté par :

- *SOUKHAL SAID*
- *MOUHOUBI
MESEOD*

- *Devant le jury:*
- *Encadreur : mm ;-Nadjar .Aroua*

Année universitaire : 2022/2023

Dédicace

Au ce terme de ce Modest travail, nous tenons à remercier

En premier notre Dieu tout puissant de nous avoir

*Donné le courage, la patience, la fois, et la volonte pour pouvoir continuer et
réaliser ce travail,*

*Un remerciement spécial à nos parents pour leur soutien indéfectible et de leur
encouragement permanent.*

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude et notre

Respectueuse reconnaissance à notre encadreuse :

*Mm : nadjar aroua pour le temps important qu'il a bien voulu réserver pour
examiner notre petite expérience et porter des corrections à chaque fois qu'il est
nécessaire. Nous*

*Remercions infiniment monsieur foughane Khaled pour nous avoir fourni des
informations importantes et combien profitable, et n'oubliez mon ferre benmaamar
abdraouf pour le temps précieux qu'il bien voulu consacrer pour nous*

N'oublierons pas de remercier

Mm : Boudershem

*Nous remercions au passage tous les membres du jury, tous les enseignants du
département de la langue français. Nos amis et tous ceux qui nous ont prêté mains
fortes pour la réalisation du projet.*

Remerciement

Nous tenons à remercier ici tous ceux qui, de près ou de loin, de manière chronique ou plus ponctuelle, n'ont soutenue dans cette aventure un peu, il faut bien l'avouer, qu'est la presentation d'une thèse de mastre.

remercie en premier mes directrices de recherche, professeur Madame Nadjar, et , qui m'ont fait confiance à l'issue de nos master d'enseignement et m'ont encadrée de manière exigeante tout au long de la thèse.

Merci à Madame Boudehem d'être le président du jury, à nos rapporteurs, et le chef de département pour leurs retours et de manière générale, à tous les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Merci aussi aux enseignants et enseignantes qui m'ont ouvert leur classe pour recueillir mes données, en particulier ,mon frère khaled ainsi qu'à . pour les textes transmis.et les imformatios qui à donne et leurs consiels Un grand merci également à Khalil pour la relecture finale et pour toute l'aide apportée.

nos reconnaissances va également aux autres.

Nous remercions particulièrement la famille Mouhoubi en génarale sans exception pour leurs encouragements et leur soutien lors des moments difficiles.

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de tous nos amis, leur écoute et leur bienveillance malgré leur perplexité quant au monde de la recherche. Merci donc à , et , et en particulier à ma famille soukhal

Nous 'adressons un remerciement tout particulier à un qui est aussi mon cousin, compagnon d'infortune dans les moments difficiles,

Bien sûr, je remercie ma famille pour son soutien moral et financier sans lequel je n'aurai mener cette thèse jusqu'à son terme. Merci aussi à notre deux belle-famille pour son intérêt manifesté tout au long de cette aventure.

Enfin, mes derniers remerciements vont à celui qui m'a soutenue.....

émotionnelles du quotidien et qui a réussi à tenir toutes ces années . Merci Benoît parce que tu as toujours cru en nous et peut-être surtout quand nous n'yons arrivais, plus

Merci à cet amour sans lequel rien n'aurait été possible.

Résumé

Si le concept d'anaphore en terme l'linguistique est. considérée comme phénomène positifs évitant la redondance des termes dans un paragraphe ou un texte, il est toute à l'opposer en ce qui concerne le traitement de sont role du dans une phase ou une texte. IL faut préciser que la présence d'une anaphore dans une phrase rend le processus de comprehension difficile, pour élaborer une communication homme machine. L'une des langues qui mis en valeur le phénomène anaphorique en valeur, est sans doute la langue est cela est due à sa richesse morphologique. Qui constitue à la fois un point fort mais aussi un point faible dans le cas de. L'objectif de ce travail, est de mettre en place une application sur l'existence de sens anaphore apable de proposer une partielle (en touchant l'aspect pronominal et verbal) du phénomène anaphorique dans le texte est influence se sens notre idée de base consiste à exploité les traits morphosyntaxiques pour localiser l'anaphore à travers son étiquette pour faire un balayage en avant ou en arrière, pour situer le référent. Pour extraire ces traites morphosyntaxiques nous avons utilisé la boite l'outil les corpus de tente experience ou apprenants pour tester le degree de la comprehension generale de l'anaphore et sont importance soit au niveau intellectuel chez les apprenants ou la comprehension implicite au sens cache dans un texte ou phrase ou poème pour arriveé derierment à une conctat finale et résultat équilible sur notre theme de fin d'etude .nous avons fait dans ce travail traitement pricéseé et nous avons fait quatres chapitres qui sont résumé notre constat de travail .

Mot clé « métacognition » renvoie à la fois à des

Connaissances que le sujet possède ou non, ainsi qu'à des processus de contrôle pouvant être Mis en œuvre durant l'activité de lecture.

Anaphore est un mot ou un groupe de mots utilisé pour remplacer un mot ou un groupe de mots qu'on appelle **référent**. Par exemple, dans la phrase Maman m'a dit qu'elle prendrait des photos, le mot elle est une anaphore et son référent est maman. Une anaphore peut être un nom, un pronom, un verbe, un adjectif, un adverbe ou même un déterminant.

Le décodage et la compréhension sont des activités cognitives complexes qu'il est nécessaire de connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation efficaces.

Tables des Matières

Introduction générale	1
Chapitre 1 : La compréhension et la résolution des problèmes dans la lecture	3
1 . Introduction	4
2. Définition compréhension	4
3. Compétences cognitives en cause dans la compréhension	5
3.1 La résolution des inférences.....	5
3.2 Les problèmes que rencontrent les enfants dans la compréhension.....	7
3.3 Les inférences élaboratrice.....	10
4. Les inférences logiques ou pragmatiques.....	10
4.1 Les inférences rétrogrades ou antérogrades.....	11
4.2 La planification.....	12
4.3La régulation ou ajustement.....	13
5. Comment évaluer la métacognition.....	13
5.1 Doit-on enseigner la compréhension ?.....	15
6. CONCLUSION.....	17
CHAPITER 2 : Les niveaux et stratégies de la compréhension de l'écrit.....	18
1. Introduction.....	19
2. LES NIVEAU ET STRATEGES DE LA COMPREHENSION DE LECRIT	19
2.1. Qu'est- ce que comprendre ?.....	19
2.2. La compréhension en lecture.....	20
2.2.1. le niveau des difficultés de la compréhension.....	21
2.2.2. Les stratégies de compréhension en lecture.....	21
3. Schéma des catégories de stratégies en lecture.....	23
4. les anaphores et les inférences.....	23
4.1. les anaphores.....	23
4.2. Les inférences	25
5 Réponse pragmatique	27
6 Conclusion	29
CHAPITER III Anaphores et inférences, référence au programme	32
1 Introduction	33
2 Définition Anaphore.....	33
3 Compétences de la compréhension de l'écrit.....	34

4 Capacités objectifs d'apprentissage en lecture.....	34
4.1 Linguistique de l'énonciation	35
5 Les facteurs influences la compréhension.....	37
5.1 La distance entre pronom et son référent	37
6 Les types de pronoms	37
7 Les marques morphologies	38
8 La position du pronom par rapport à son référent	38
8.1 C'est que faut savoir les processus anaphoriques	39
8.2 Comment peut-on travail les inférences	40
8.3 Types d'inférences.....	41
9 Conclusion/récapitulation	43
10 Conclusions	44
CHAPITRE 4 Application et résultat.....	45
1 Introduction	46
2 Compréhension de l'écrit corpus 1.....	47
3 Séance de compréhension de l'écrit texte corpus 2.....	48
4 Compréhension et analyse	49
5. Reponse et consigne de corpus	52
6 Réponses /inférences attendues.....	53
7 CORPUS 2.....	54
08 Faire des inférences pour expliciter la thèse	56
9 Conclusion	57
10 CONCLUSION GENERALE.....	57
BIBIOLOGRAPHIE.....	61

Liste de figures

FIGURE 01 : Schéma des catégories de stratégies en lecture	22
FIGURE 02 : Matin d'avril texte de lecture	47
FIGURE03 : Les genres de l'anaphore	58
FIGURE04 : L'anaphore et répétition	58
FIGURE05 : L'anaphore figure de style	59
FIGURE06 : Typologies des anaphores nominales	60

Liste de tableaux

<i>Tableau 01</i> : Schéma des catégories de stratégies en lecture.....	22
<i>Tableau 02</i> : <i>le programme des enseignants</i>	31
<i>Tableau 03</i> : Ordre du jour de travail	34
<i>Tableau 04</i> : <i>L'horaire de travail</i>	35
<i>Tableau 06</i> : lecture Compréhension et analyse.....	49
<i>Tableau 07</i> : Réponse et consigne corpus 1	51
<i>Tableau 08</i> : Réponses /inférences attendues.....	53
<i>Tableau 09</i> : Faire des inférences pour expliciter corpus 2.....	56

1. Introduction générale

Depuis les années 1970, la didactique est développée autour des mathématiques, des sciences du français, des langues, et sciences de la vie, de la terre, de l'éducation. La didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances de différentes disciplines scolaires, par le français, les langues étrangères, de transmettre des connaissances et savoirs enseignables et s'applique les règles et les différentes méthodes pour l'enseignement, l'apprentissage d'une FLE (français langue étrangère), en Algérie, les méthodes appliquées et suivies par l'enseignant pour acquiescer les apprenants dans l'apprentissage. La méthode d'approche par compétence qui passe par plusieurs étapes jusqu'à aujourd'hui qui développe l'apprentissage à partir de situations authentiques et de problèmes complexes, elle implique de s'appuyer sur des méthodes cognitives de l'apprentissage des compétences pour enseigner. L'enseignant doit être conscient de son besoin d'utiliser la matière et les outils spécifiques pour faire passer les savoirs et appliquer la langue française plus rapidement et d'une manière intellectuelle. Et au cours d'une séance, il doit passer sur les points de langue de la dernière désignée, l'ensemble des matières liées à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, et le vocabulaire des connaissances et la compréhension minimale du système de fonctionnement de la langue, c'est pour cette raison que nous avons décidé de travailler sur l'anaphore qui définit traditionnellement comme la reprise d'un élément antérieur dans un texte. Cette définition est admise de l'anaphore cachée. Les diverses problématiques en jeu dans le processus anaphorique, comme le rappelle [1] DEWECK (1991), le terme anaphore recouvre une réalité différente selon le point de vue théorique adopté. Les études portant sur le fonctionnement des anaphores ont été nombreuses au cours des vingt dernières années, ces études concernant

cependant essentiellement la narration à partir d'une livre image dans son étude du développement des processus anaphoriques[1] DEWEK(1991) montre que le fonctionnement anaphorique diffère en fonction de l'Age mais aussi en fonction du types de texte et note que la maîtrise du fonctionnement anaphorique observe dans les textes de types historique ne se généralisé pas l'emblé aux textes discursifs plus précisément ,a un mémé degré scolaire ,ou observe des décalage très net entre les différents types des textes. Alors la problématique qui se pose ici quel est le rôle joué l'anaphore dans un texte et les problèmes rencontrais ?

Alors.les hypothèses concernant l'importance de certains éléments que nous supposons sur le rôle des anaphores connu actuellement peuvent être démontrées si nous arrivons à répondre au questionnement suivant :

- Comment exploiter le rôle des anaphores et l'interprétation dans les textes ?
- quel est les obstacles rencontrés les apprenants dans la lecture des textes. ?

CHAPITRE I

La compréhension et la résolution des problèmes dans la lecture

1. Introduction

Des recherches ont été menées sur les **compétences cognitives en cause dans la Compréhension orale comme écrite : résolution d'inférences, contrôle textuel, modèle de Situation, stratégie de lecture.**

2 Définition compréhension

Les compétences en compréhension orale constituent une base indispensable à la Compréhension du langage écrit. Pourtant, certains élèves ont un niveau de compréhension Nettement plus superficiel et imprécis que d'autres, ce qui constitue une gêne, en particulier Dans les activités scolaires. Il est vrai qu'il existe de grandes disparités entre les groupes Socioculturels : certains enfants sont comme « *entraînés* » à la compréhension par les Multiples sollicitations familiales. Ils sont invités à préciser leur opinion, employer un Vocabulaire adapté, réguler leur compréhension, émettre des hypothèses et les vérifier, Anticiper. Ils sont en contact quotidiennement avec toute sorte d'écrits différents. Finalement ils arrivent au CP « pour *terminer* leur apprentissage de la lecture » comme l'écrivent Gérard Chauveau et Eliane Rognas-Chauveau. (*Les chemins de lecture*, Magnard, Tournai, Belgique, 1997). Ce n'est pas le cas des enfants de milieux plus défavorisés. Comment rétablir un équilibre et permettre à tous une activité cognitive de compréhension ? Un enseignement spécifique de la compréhension dans le cadre scolaire n'apporterait-il pas un Élément de réponse ?

La compréhension passe par le rétablissement d'informations non explicites et fait intervenir Les connaissances préalables du lecteur. Le lecteur peut établir des liens s'il a d'une part-les Connaissances requises, et d'autre part une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante Pour le faire. Il doit disposer de connaissances linguistiques et conceptuelles qu'il pourra Mobiliser sans être dépassé par la tâche qui nécessite des traitements de divers niveaux. De Plus, la mémoire de travail, instance de stockage temporaire et de traitement, limite sa Capacité de traitement. Enfin, il doit allouer son attention, de manière sélective, pour Sélectionner et interpréter l'information. [1].

3 Compétences cognitives en cause dans la compréhension orale comme écrite

3.1 La résolution des inférences

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Tout n'est pas dit dans un texte. Un certain nombre d'éléments sont implicites. Il est alors nécessaire d'effectuer certaines opérations, comme la résolution des inférences, pour affiner sa compréhension [2].

On appelle **anaphore** un mot (par exemple un pronom) ou un groupe de mots qui renvoie à une entité évoquée antérieurement.

Prenons un exemple : « Maxime et Frédéric s'étaient donné rendez-vous pour aller à la piscine. En chemin *ils* croisent Jérémie et *lui* proposent de *les* accompagner ».

Les pronoms « ils » et « les » renvoient à « Maxime et Frédéric » ; le pronom « lui » renvoie à Jérémie.

Toutefois, les anaphores ne sont pas forcément pronominales.

Prenons un autre exemple : « Il était une fois un énorme lion qui terrorisait tout un village. *Ce félin* avait l'habitude de venir boire à la mare des hippopotames à la tombée de la nuit. *Ce matin-là, l'animal* s'était tapi dans les hautes herbes, quand un troupeau d'antilopes s'approcha un peu trop près. Aussitôt, *un éclair jaune* jaillit du fourré. ».

Les mots « félin », « animal » et « éclair jaune » renvoient au mot « lion ».

Il est évident que la résolution des inférences anaphoriques est nécessaire à la compréhension de l'histoire.

Il existe également des **inférences non anaphoriques**.

Par exemple, les inférences causales permettent de présumer des causes implicites de certains faits rapportés dans le texte. Si je lis en effet : « Elle ouvrit son parapluie. », j'en déduis avec une grande probabilité qu'il s'est mis à pleuvoir.

b) Le contrôle textuel

Lorsqu'un lecteur habile lit un texte, il est capable d'en détecter les incohérences. Si la phrase qu'il est en train de lire semble être en contradiction avec ce qu'il a compris précédemment, il effectue un retour en arrière, pour vérifier et réguler sa compréhension. Si son interprétation première était erronée, il la corrige.

Mais la reconnaissance des mots ne suffit pas pour lire « Les poules du *couvent Couvent* » ou « Il *est* plus à l'*est* ».

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004.[2]

La compréhension doit être ajustée lorsque la reconnaissance des mots est délicate (comme dans le cas des homographes), utilisant alors la conscience syntaxique. La prise d'indices syntaxiques (ordre des mots, accords, conjugaisons, mots de liaison, ponctuation) favorise la compréhension.

Comme le souligne Anne-Marie Chartier, pour lire « il faut à la fois des savoirs et des savoir-faire

». (*Lire et écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit*, Hatier Pédagogie, 1997).[3]

Les personnes qui n'arrivent pas à résoudre les inférences et à contrôler leur compréhension du texte ont une compréhension superficielle et très imprécise.

c) Le modèle de situation

Nous venons de souligner que la compréhension d'un texte ne concerne pas exclusivement les procédures de traitement phonologique, et les connaissances linguistiques (Lexicales, sémantiques et syntaxiques).

En effet, il ne s'agit pas seulement de comprendre le sens des mots ou des phrases, comme s'ils étaient en quelque sorte étrangère au lecteur. Celui qui entreprend de lire, même si c'est un enfant de CP, possède déjà un bagage culturel, des représentations mentales, des schémas narratifs, des connaissances préalables, c'est-à-dire une base de connaissances avec laquelle il va aborder le texte.

On a montré que plus la base de connaissances du lecteur n'est importante, plus sa lecture n'est

rapide et sa compréhension aisée. Si par contre le lecteur aborde un domaine qu'il connaît mal, sa lecture est plus lente et sa compréhension plus aléatoire.

Le contenu du texte interagit donc avec la base de connaissance du lecteur, aboutissant à une forme cohérente globale appelée modèle de situation. La lecture, en retour permet au lecteur d'élargir sa base de connaissances, qui s'enrichit donc avec le temps.

Le lecteur, pour résoudre les inférences, peut par exemple utiliser ce que les psychologues appellent les **scripts**, ou **schémas de connaissances**. Ces schémas cognitifs correspondent à des connaissances organisées en mémoire concernant les relations causales, chronologiques...qui existent entre les événements, les faits. Le terme « **script** » désigne une séquence d'actions prédéterminées et stéréotypées qui définit une situation bien connue telle que « aller au restaurant, chez le dentiste, chez le coiffeur... ». Cette situation se caractérise par la présence d'un certain nombre de régularités : quand on va dans un restaurant classique,

[2]Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Généralement, on commande, on mange, on paye. Les individus construisent une Représentation de la façon dont les éléments s'enchaînent, et en conservent la trace en Mémoire permanente. Aussi la mention de « restaurant » dans un texte constitue un indice Permettant au lecteur de retrouver parmi ses connaissances du monde un schéma de ce qui se Déroule classiquement au restaurant.

De plus, chacun d'entre nous dispose d'un grand nombre de connaissances sur le monde Physique et social et sur les évènements qui s'y produisent, sur les textes et leur organisation, Etc.

Ces connaissances, stockées et organisées en mémoire à long terme, sont mobilisées tout au Long de la lecture pour produire des inférences et interpréter le texte, sous le contrôle du Lecteur.

Par exemple, la lecture d'un livre sur le Japon, d'un roman historique qui se déroule dans une Italie médiévale, ou d'un roman policier new-yorkais font appel à des expériences du monde Différentes, probablement plus ou moins abouties, en fonction de l'histoire singulière de Chaque lecteur.

d) Stratégie de lecture

Il est évident que **la stratégie de lecture diffère, chez le lecteur habile, en fonction Du support utilisé et du but recherché.** Je n'ai pas la même façon de lire, lorsque je cherche Un numéro de téléphone dans un annuaire, que je consulte une recette de cuisine pour préparer Un déjeuner entre amis, que je lis un roman policier pour me détendre, ou les gros titres d'un Quotidien ou encore lorsque j'aborde un article scientifique ardu. Ma connaissance des genres Littéraires, des modes d'énonciation et des différents supports me permet d'adapter ma Stratégie de lecture au but recherché. Il y a en quelque sorte interaction entre le lecteur et le Texte.

3.2 Les problèmes que rencontrent les enfants dans la compréhension

Perfetti et coll. (1996) ont dénombré six sources de problèmes de compréhension:

Des difficultés liées aux connaissances [4]

1. l'étendue et la connaissance du vocabulaire

Corinne Totereau, Animation pédagogique[2] Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

2. les connaissances du domaine qui peuvent aider le lecteur à interpréter le texte

Des difficultés liées aux opérations cognitives

3. des processus lexicaux: difficulté de décodage. Lorsque le décodage demande un

Coût cognitif important, le lecteur dispose de moins de ressources pour les

Processus de haut niveau comme la compréhension.

4. Une capacité de mémoire limitée: celle-ci ne permet pas de maintenir

Simultanément en mémoire suffisamment d'informations pour pouvoir effectuer

Certains traitements nécessaires à la compréhension et notamment le traitement des

Inférences

Ces 4 sources de difficultés peuvent affecter la compréhension de textes aussi bien des bons

Que des faibles coempereurs.

Deux autres sources de difficultés semblent distinguer les Co preneurs efficaces des

Coempereurs moins efficaces:

5. les processus d'inférences

6. les stratégies de contrôle de la compréhension ou stratégies d'autorégulation: à la

Fin de chaque phrase et de chaque paragraphe, les fixations oculaires sont plus

Longues. Elles témoignent de la construction d'une représentation définitive de la

Phrase. Relecture / retours en arrière

Ce sont ces deux paramètres qui distinguent de manière constante, et cela dès le CE1, les

Meilleurs coempereurs des moins bons: la capacité à interpréter l'implicite au moyen

D'inférences et la capacité à contrôler sa propre compréhension.

a) les problèmes liés au traitement des marques linguistiques de cohésion et à la production

Des inférences

Les marques linguistiques de cohésion sont les marques d'organisation textuelle telles que:

- les connecteurs: ce sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte (les

Conjonctions *mais, donc, car*; les adverbess *alors ensuite ...*; et les groupes

Prépositionnels *d'une part, d'autre part...*)

- la ponctuation

- les anaphores

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004[2]

Les inférences réalisées pendant la compréhension peuvent être de diverses sortes et Comporter des degrés de complexité également divers.

3 dimensions pour distinguer les différentes inférences

1) Les inférences nécessaires et les inférences élaboratrices

B) Les inférences nécessaires ou obligatoires, comme leur nom l'indique, sont nécessaires à la

Compréhension d'un texte. Elles permettent de lever l'ambiguïté d'un pronom, d'établir entre Deux phrases une relation temporelle, causale ou autre, etc. Elles doivent être obligatoirement Effectuées pour assurer la cohésion du texte. Elles permettent de maintenir la continuité entre Les propositions successives : c'est le problème du traitement des anaphores ou celui des Relations de causalité.

Exemple d'anaphores

Anaphore pronominale: "Maman prépare un gâteau pour Nicolas, elle le laisse brûler"

Anaphore synonymique: "Maxence et Marine jouent dans la cour de l'école, le garçonnet Glisse et tombe à terre"

Anaphore métaphorique: "le loup entre chez la grand-mère, le monstre la dévore".

Le traitement des anaphores est une opération cruciale dans la compréhension ; en effet, un Traitement déficient aboutissant à penser qu'il y a douze personnages dans l'histoire au lieu de

Quatre, traduirait une compréhension erronée du système des personnages dont les effets Pourraient se répercuter sur la compréhension générale du texte.

Prenons par exemple, un album très célèbre dont la lecture est fréquente, à haute voix par L'enseignant, dès le cycle 1.

« *Sur une colline, vit une petite communauté de rats que l'auteur nomme les Ratinos.*

Survient, un intrus, un éléphant. » (Claude Boujon, *L'intrus*, L'Ecole des Loisirs).

Ce visiteur sera successivement appelé, dès les premières pages de l'histoire : montagne *de Chair*, *grosse bête*, *pachyderme*, *énorme animal*, *l'écraseur* ou encore *le gros empoté*.

Evidemment, cet inventaire ne tient pas compte des pronoms (de la première personne dans le

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004[2]

Récit, de la deuxième personne que lui adressent les Ratinos) mais c'est à partir de l'ensemble De ces « désignations » qu'on doit inférer une référence unique : l'éléphant, dont l'intrusion Est évoquée dès l'ouverture du récit. Le lecteur ou celui qui écoute doit sans erreur identifier Chacun des termes qui désignent le personnage, faute de quoi il ne comprendra rien à

L'histoire.

3.3 Les inférences élaboratrice ou optionnelles renforcent et enrichissent la compréhension

Mais ne sont pas strictement nécessaires. Elles ne sont d'ailleurs pas systématiquement effectuées pendant la lecture. Par exemple, après la lecture de "*Cet été, maman, mes deux Sœurs et moi, nous avons pris le car et nous sommes allées au zoo*" on peut inférer que le Groupe est composé de "*maman et ses 3 filles* et / ou de "*maman et ses 3 enfants*". Cette inférence enrichit la compréhension sans être vraiment nécessaire et n'est probablement que très rarement effectuée par les enfants.

4 Les inférences logiques ou pragmatiques

Les inférences logiques découlent de la mise en œuvre des règles du calcul logique. Leur résultat est vrai, en principe, comme par exemple dans "*Pierre est à droite de Paul et Paul est*

à droite de Marie" *Pierre est à droite de Marie*".

"*A la cantine, deux desserts sont proposés: une glace et une fruit. Laura n'aime pas les Glaces*" *Laura choisira un fruit*

Les inférences pragmatiques nous permettent de faire des déductions probables mais non certaines, fondées sur des connaissances usuelles sur le monde comme par exemple: "*Ah! C'était terrible! Jamais je n'avais vu un animal aussi rapide avec des yeux aussi luisants et Qui ronronnait aussi fort*" qui peut conduire à l'inférence plausible mais non certaine: "*il s'agit*

D'un chat sauvage".

"*Sophie pédale jusqu'à la maison*": inférence probable mais non certaine: "*Sophie se déplace À vélo*"

4.1 Les inférences rétrogrades ou antérogrades

Une inférence est dite rétrograde quand elle consiste à relier l'information en cours de

Traitement avec la portion de texte déjà interprétée. Les inférences anaphoriques sont la Plupart du temps des inférences rétrogrades.

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004[2]

On parle d'inférence antérograde lorsque le processus d'inférence vise à conserver les Informations dans la mémoire de travail et la mémoire à long terme, les garder disponibles, et Ainsi connecter l'information en cours de traitement avec quelque chose qui va suivre. Les Anticipations rentrent dans cette catégorie d'inférences (l'inférence pragmatique ci-dessus "*il S'agit d'un chat*" formulée de cette manière est une anticipation).

Ce qui différencie les faibles coempereurs des forts coempereurs ce ne sont pas les réponses Aux questions littérales sur le texte, mais aux questions inférentielles. Donc pour aider les Faibles coempereurs, il faut les aider à rétablir la cohérence des informations, rendre explicite L'implicite du texte.

Exemple: "*Sophie enfila sa veste mais la pluie redoublait d'intensité. Au lieu de sortir, elle fit Des pâtisseries pour le dîner*".

Une question littérale évaluant une compréhension superficielle: *qu'a faite Sophie?*

Deux questions impliquant une inférence et évaluant une compréhension approfondie:

Pourquoi Sophie n'est-elle pas sortie?

Où Sophie a-t-elle vraisemblablement passé l'après-midi?

b) Problèmes liés aux stratégies d'autorégulation de sa propre compréhension, à la Métacognition

Evaluer sa propre compréhension et la réguler

Pour comprendre, l'enfant doit être actif. Or beaucoup d'enfants sont passifs pendant la Lecture.

Les faibles comprennes construisent des modèles mentaux de la situation souvent partiels, Non intégrés dans un modèle général. Cela est dû à une passivité particulière devant le texte.

Ils ne font pas de retours en arrière. Ils ne relisent pas. Ils ne s'arrêtent pas quand ils ne Ne comprennent pas.

Ils ne savent pas quand faire des inférences. C'est dû à une difficulté pour évaluer et réguler Leur compréhension (en particulier ils détectent moins les incohérences, les contradictions).

La métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement Cognitif et au pilotage de nos comportements par la mise en œuvre de procédures. Elle Comporte deux composantes : les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004[2]

a) les connaissances métacognitives

On distingue 3 types de connaissances métacognitives : les connaissances déclaratives, les Connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Les connaissances déclaratives sont assez générales, et pourraient en quelque sorte

Correspondre à une liste verbalisable de propriétés : savoir « quoi faire ».

Par exemple, connaître l'utilité du dictionnaire

Les connaissances procédurales correspondent aux connaissances sur la manière d'exécuter

Des activités variées : savoir « comment faire », donc mettre en œuvre des stratégies.

Par exemple, savoir rechercher l'information dans un dictionnaire

Les connaissances conditionnelles concernent le rôle et les conditions d'application des

Stratégies en fonction des buts à atteindre, savoir « quand et pourquoi » recourir à telle ou telle

Stratégie.

Il existe, en effet, une variété de stratégies, savoir en quoi chacune est importante permet de

Sélectionner la stratégie la plus adaptée. Ainsi, les lecteurs utilisent leurs connaissances

Conditionnelles quand ils relisent un paragraphe difficile, mais choisissent d'en « sauter » un Autre.

b) le contrôle métacognitif

Le contrôle correspond au pilotage et à la régulation de l'activité, et concerne l'organisation et

Le déroulement des activités mentales. Il repose sur la mise en œuvre de trois activités : la

Planification, l'auto-évaluation et la révision.

4.2 La planification: consiste, à la fois, d'une part à déterminer, en fonction de l'objectif de la

Lecture, le temps, l'effort et les moyens à accorder pour parvenir à la meilleure performance

Possible, et d'autre part à sélectionner la procédure adéquate. Elle nécessite de se représenter

La situation et d'anticiper ses propres états de connaissance (par exemple, « *ce texte portant*

Sur un thème qui ne m'est pas familier, il faudra que je lui consacre plus de temps. »).

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004[2]

2) L'auto-évaluation :

ou vérification tient compte, à la fois, des caractéristiques de la tâche et des Capacités du lecteur. En cours ou en fin de lecture, celui-ci peut évaluer sa compréhension et L'efficacité des stratégies qu'il a employées par divers procédés (paraphrase, questionnement, Résumé, etc.). Cela suppose qu'il s'arrête, et par exemple, se pose une question. Il peut alors Prendre conscience qu'il ne comprend pas ce qu'il est en train de lire. Cette activité va donc Au-delà d'une simple vérification : elle lui fournit, en effet, un jugement sur la qualité qu' Résultat temporaire des traitements.

4.3 La régulation ou ajustement

Le lecteur peut être amené à réviser, modifier ses plans et ses Stratégies, donc agir sur le déroulement de son activité pour résoudre ses problèmes et Améliorer sa compréhension. Il fait un effort d'adaptation en fonction, par exemple, de Ruptures dans la compréhension du texte qu'il lit ou parce qu'il ne parvient pas à trouver les Éléments qu'il recherche (il cherche alors dans un autre ouvrage). Il peut alors décider de Mettre en place une stratégie de relecture des passages antérieurs, relecture qui peut faciliter L'assimilation de l'information entrante avec les connaissances antérieures et le texte lu Précédemment.

Pour contrôler son activité, le lecteur fait appel à ses connaissances sur les tâches de lecture et Sur l'organisation des textes. En résumé, le terme « métacognition » renvoie à la fois à des Connaissances que le sujet possède ou non, ainsi qu'à des processus de contrôle pouvant être Mis en œuvre durant l'activité de lecture.

5 Comment évaluer la métacognition et les stratégies de lecture ?

Les connaissances métacognitives peuvent être estimées par le biais d'entretiens ou de Questionnaires. Les questions posées émanent en partie des définitions des types de

Connaissances métacognitives ; aussi certaines concernent les variables qui influencent la Lecture. En voici quelques exemples.

Certaines questions sont relatives aux **personnes** : « *quelles sont les caractéristiques d'un très Bon lecteur ?* »

D'autres portant sur les **tâches** sont centrés sur certaines caractéristiques des textes (Longueur, familiarité...), sur la connaissance du fonctionnement de l'écrit et sur les types et Objectifs de lecture.

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Les questions relatives aux stratégies portent, par exemple, sur la manière de résoudre les Difficultés de compréhension : « *que fais-tu quand tu ne comprends pas une phrase toute Entière ?* ».

Exemple d'une question qui se déplit en plusieurs étapes :

Dans certains textes, il peut qu'une phrase ou une partie de phrase soit difficile à comprendre :

- d'après toi, quelles sont les raisons pour lesquelles une phrase peut être difficile à Comprendre ?
- que fais-tu pour surmonter cette difficulté et essayer de comprendre une phrase ?
- s'il y a dans un texte, une phrase très longue et difficile à comprendre, comment Peux-tu la réécrire de telle sorte qu'elle soit plus facile à comprendre ?

5.1 Doit-on enseigner la compréhension ? : Apprendre à comprendre

On a parfois tendance à considérer que la résolution des inférences, le contrôle textuel, L'utilisation de sa base de connaissances, ou l'adaptation de sa stratégie de lecture au support Considéré, vont de soi. Il n'en est rien.

Comme nous venons de le voir, comprendre nécessite la mise en oeuvre d'un ensemble de Processus cognitifs qui ont besoin d'être entraînés. Un certain nombre d'enfants risquent de Rester à un niveau très superficiel de compréhension, si un travail spécifique dans ce domaine N'est pas proposé à l'école maternelle et élémentaire. Il serait dommage d'attendre l'entrée en CP pour travailler la compréhension. **L'écrit oralisé est un très bon outil à l'école Maternelle.**

Pour améliorer la compréhension, on doit aider la construction d'un modèle mental intégré et

Pour ce faire on doit entraîner les opérations très générales de la compréhension. Entraîner des Habiletés spécifiques prépare et facilite la compréhension de texte.

Certaines pratiques qui ont été évaluées entraînent des effets significatifs. (Enquête "National Reading Panel, 2000)[4] .

Repérer les structures textuelles : repérer les principales caractéristiques d'un texte (Documentaire, instrumental, imaginaire...)

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Repérer la structure des histoires à partir de quoi le lecteur apprend à poser et à répondre aux Questions en « Qui, Quoi, Comment, Où, Quand et Pourquoi » et à suivre l'organisation Temporelle et causale des évènements

Répondre à des questions en "qui, comment, où, quand et pourquoi", dont les réponses sont Corrigées immédiatement par le maître.

Poser des questions: apprendre à se poser des questions en "qui, comment, où, quand et Pourquoi"; apprendre aussi à anticiper.

Résumer: identifier les idées principales qui intègrent l'ensemble des autres dans une structure Unitaire et cohérente

Travailler, modifier le texte pour faciliter la tâche du lecteur pour attirer son attention

Produire des titres, des mots clés, des résumés pour faciliter l'intégration en mémoire,

Travailler la typographie pour attirer l'attention du lecteur: gras, illustrations, schémas,

Positionnement des éléments, présentation du texte en paragraphe, mots importants soulignés

Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques qui permettent de représenter

Graphiquement la signification et les relations entre les idées.

Entraînement aux marques

Apprendre à utiliser les connecteurs : ce sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un

Texte (les conjonctions *mais, donc, car*; les adverbes *alors ensuite ...*; et les groupes

Prépositionnels *d'une part, d'autre part...*)

Le traitement des marques linguistiques de cohésion est déterminant, en particulier celui des Connecteurs. Mais c'est surtout le traitement des anaphores pronominales qui est déterminant.

Apprendre à produire des inférences

Comprendre un énoncé est un processus actif dont le but est de construire une représentation

Mentale du contenu de l'énoncé. L'enfant s'appuie sur ses connaissances afin d'en tirer des

Inférences qui sont déterminantes pour la compréhension. C'est cela qui fait la différence entre

Bons et mauvais comprennes.

Apprendre à se représenter la situation décrite par le texte

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Travail d'intégration du texte en faisant appel à l'imagerie et à la verbalisation

Contrôler sa propre compréhension

Apprendre à prendre conscience de ce qui est compris et de ce qui ne l'est pas pendant la

Lecture et apprendre les procédures qui permettent de résoudre les problèmes qui surviennent

Entraînement à être actif sur le texte, sur sa compréhension, à avoir une attitude réflexive. Les

Enfants ont rarement cette attitude.

Etude des processus que les enfants mettent en œuvre au cours de la lecture. Il s'agit de les

Regarder faire, de mesurer le temps de lecture. Dans ce domaine, deux études récentes:

Une sur l'emploi du jeu de rôles: être le maître chacun son tour et poser des questions sur la

Compréhension (Ann Brown 1984)[5].

Une autre sur l'instruction directe: le maître prend un texte inconnu et montre, explique

Comment il fait pour comprendre (arrêts, se pose des questions...) (Paris et Presley, sur 40

Semaines d'entraînement). L'efficacité de cette méthode est mesurée et réelle.

Enseignement de stratégies multiples: il s'agit d'utiliser plusieurs procédures en association

(Dont celles décrites ci-dessus) dans une interaction maître-élève.

6. CONCLUSION

La compréhension est un phénomène complexe qui pour l'essentiel se déroule à notre Insu. Pourtant comprendre le langage est parfois source de difficultés. On peut aider l'enfant à Les résoudre.

Avoir un bon niveau de décodage ne suffit pas pour comprendre un texte. Il faut traiter les Inférences, l'implicite, les marques anaphoriques. **Comprendre c'est rarement comprendre Ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit.** Une cause D'échec: c'est la lecture plate, vide qui ne s'interroge pas, qui ne revient pas sur elle-même. Les enfants, d'une manière générale, comprennent très lentement, c'est une des raisons pour Lesquelles ils demandent qu'on leur lise souvent les mêmes histoires. Ne pas leur parler trop vite. Redire plusieurs fois les textes pour aider l'enfant à construire des modèles mentaux Unifiés, pas partiels (exemple des ateliers de lecture partagée avec les albums).
Montrer les chemins, les stratégies de compréhension. Enseigner les clés pour comprendre.

Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

Le décodage et la compréhension sont des activités cognitives complexes qu'il est nécessaire De connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation

Efficaces. La lecture est l'outil numéro 1 de la réussite scolaire: 50% des difficultés en maths Proviennent de difficultés en lecture.

Dans ce courant et pour la première fois depuis sa création, l'Observatoire National de la Lecture préconise des pratiques spécifiques. Les programmes de février 2002 sont également Orientés vers la maîtrise de la langue et l'enseignement de la compréhension.[5]

CHAPITER II

*Les niveaux et stratégies de la compréhension de
l'écrit*

1 Introduction

Écrire un texte, c'est construire un ensemble de phrases dont l'objectif est. d'être interprétés et compris par un lecteur. En d'autres termes, un texte intelligible est un texte dans lequel s'articulent des idées en un rapport de sens logique. Un texte possède donc des qualités et attributs qui lui confèrent une certaine *coherence*. De manière très générale, la coherence peut être appréhendée comme la fabrique du sens d'un texte (Beudet, 2001). Dans cette perspective, la coherence prend en compte le sens global du texte par la consideration à la fois d'opérations inférentielles et de marques linguistiques formelles (Charolles, 1995). [6]

2 LES NIVEAU ET STRATEGES DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

2.1 Qu'est- ce que comprendre ?

La compréhension est un processus qui permet au lecteur de construire du sens en interagissant avec le **texte** grâce à ses connaissances antérieures combinées avec ses expériences personnelles, les informations contenues dans le **texte** et le contexte de la lecture du **texte** (Capello & Moss, 2010).[7]

La compréhension passe par le rétablissement d'informations non explicites et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur. Le lecteur peut établir des liens s'il a d'une part les connaissances requises, et d'autre part une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire. Il doit disposer de connaissances linguistiques et conceptuelles qu'il pourra mobiliser sans être dépassé par la tâche qui nécessite des traitements de divers niveaux. De plus, la mémoire de travail, instance de stockage temporaire et de traitement, limite sa capacité de traitement. Enfin, il doit allouer son attention, de manière sélective, pour sélectionner et interpréter l'information.

2- 2 La compréhension en lecture (Jocelyne Giasson- 2000) [3] .

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le «pêcher». Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture.

2.2.1-« - le niveau des difficultés de la compréhension

Niveau 1 (le Lecteur) : le lecteur peut être en difficulté à cause d'un déficit de connaissances, de son attitude face à la lecture, des processus qu'il ne maîtrise pas, de son d'habileté à mettre en œuvre sa lecture.

Niveau 2 (le Texte): comprendre les intentions de l'auteur, la forme du texte, le contenu du texte.

Niveau 3 (le Contexte de lecture): intérêt et intention du lecteur, interaction sociales, environnement dans lequel se fait la lecture.

● Niveau 1

Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire, le lecteur doit avoir un **intérêt** à le lire, il doit aussi avoir des **connaissances sur la langue** et sur le sujet du texte.

Simultanément, il doit mettre en œuvre **des habiletés de lecture**.

Les habiletés sont au nombre de cinq:

1. **Microprocessus**: déchiffrage, identification des mots, propositions, phrases.
2. **Intégration**: les connecteurs; lien entre les propositions et les phrases.
3. **Macroprocessus**: idée principale, résumé, texte en tant qu'un tout cohérent.
4. **Élaboration**: dépassement du texte, appropriation personnelle du texte.
5. **Métacognition**: gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

● Niveau 2

Pour comprendre, le lecteur a besoin de **représentations du texte**, il doit savoir à

quel **type de texte** il va avoir à faire, il doit connaître les **intentions de l'auteur** (Veut-il nous persuader, veut-il nous informer, veut-il nous distraire?), il doit saisir comment l'auteur a **organisé ses idées** (la forme) et ce que l'auteur veut nous **transmettre** (le contenu). La forme et le contenu sont imbriqués.

- **Niveau 3**

Le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Quelle est **l'intention du lecteur**? → que va il chercher dans sa lecture? Dans quel **contexte social** se fait la lecture? → devant un public, en interaction avec un pair... Le contexte physique joue également → bruit, qualité du document, confort de lecture...

2-2.2 Les stratégies de compréhension en lecture

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte.

L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

3. Schéma des catégories de stratégies en lecture

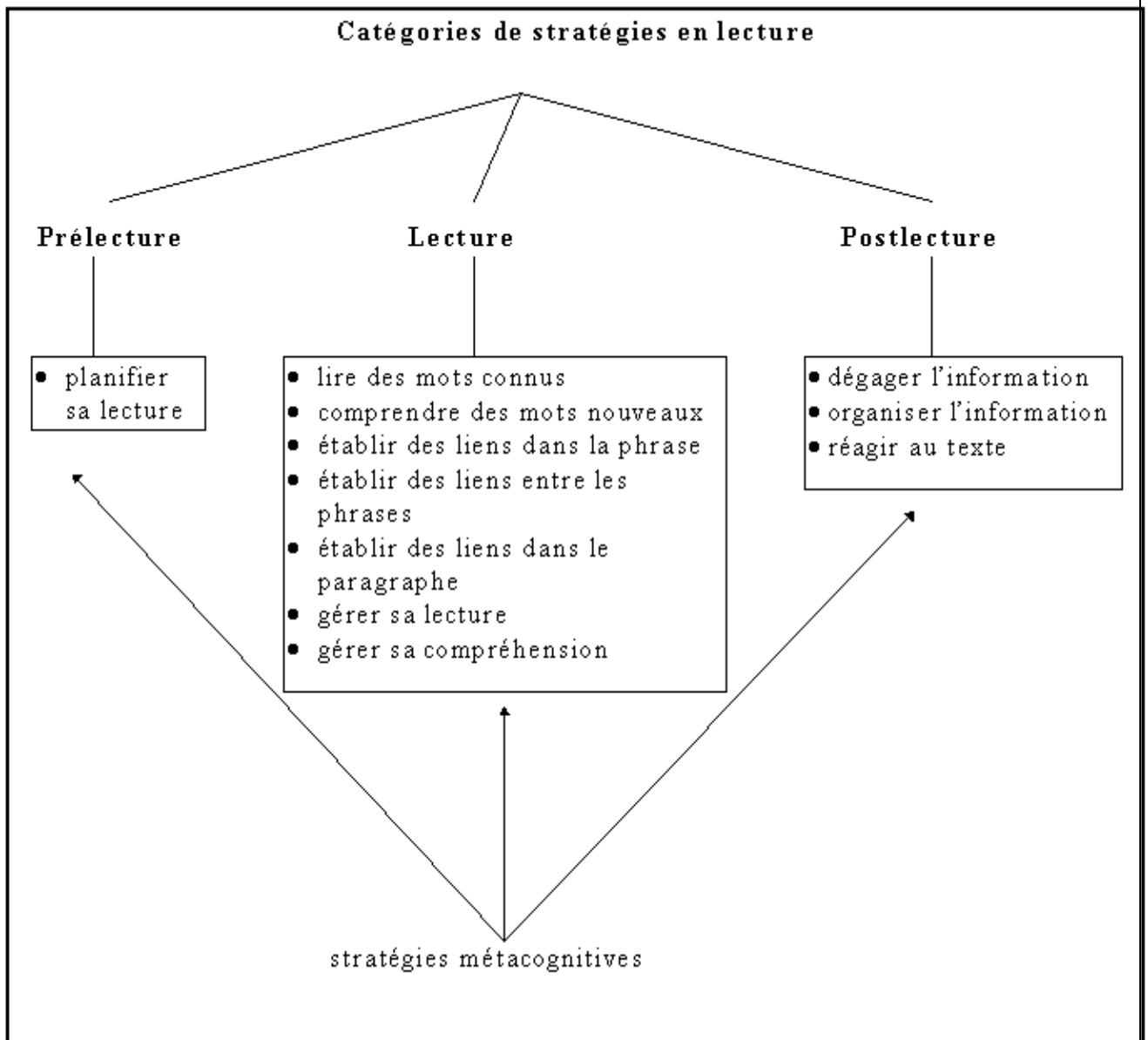


Figure et tableau 1 Schéma des catégories de stratégies en lecture.

4-les anaphores et les inférences

Certains élèves ont un niveau de compréhension nettement plus superficiel et imprécis que d'autres, ce qui constitue une gêne, en particulier dans les activités scolaires.

Tout n'est pas dit dans un texte. Un certain nombre d'éléments sont implicites. Il est alors nécessaire d'effectuer certaines opérations, comme la résolution des inférences, pour affiner sa compréhension.

4-1 les anaphores

1 Définition

On appelle anaphore un mot (par exemple un pronom) ou un groupe de mots qui renvoie à une entité évoquée antérieurement. Donc Une anaphore est un mot ou un groupe de mots utilisé pour remplacer un mot ou un groupe de mots qu'on appelle *référent*. Par exemple, dans la phrase *Maman m'a dit qu'elle prendrait des photos*, le mot *elle* est une anaphore et son référent est *maman*. Une anaphore peut être un nom, un pronom, un verbe, un adjectif, un adverbe ou même un déterminant [5] (Nasufi, 2008; Giasson, 1990; Giasson, 2011).

Avec le texte grâce à ses connaissances antérieures combinées avec ses expériences personnelles, les informations contenues dans le texte et le contexte de la lecture du texte (Capello & Moss, 2010).[6]

La compréhension passe par rétablissement d'informations non explicites et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur. Le lecteur peut établir des liens s'il a d'une part les connaissances requises, et d'autre part une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisantes pour le faire. Il doit disposer de connaissances linguistique et conceptuelle qu'il pourra mobiliser sans être dépassé par la tâche qui nécessite des traitements de divers niveaux. De plus, la mémoire de travail, instance de stockage temporaire et de traitement, limite sa capacité de traitement. Enfin, il doit allouer son attention, de manière sélective, pour sélectionner et interpréter l'information.

2- la compréhension en lecture (Jocelyne Giasson-2000)

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le pêcher, Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture.[7]

2-1 - le niveau des difficultés de la compréhension :

Niveau 1 (le lecteur) : le lecteur peut être en difficulté à cause d'un déficit de connaissances, de son attitude face à la lecture, des processus qu'il ne maîtrise pas, de son

D'habilité à mettre en œuvre sa lecture.

Niveau 2 (le texte) : comprendre les intentions de l'auteur, la forme du texte, le contenu du Texte.

Niveau 3 (le contexte de lecture) : intérêt et intention du lecteur, interaction sociales, Environnement dans lequel se fait la lecture.

Niveau 1

Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire, le lecteur doit avoir un intérêt à le lire, il doit avoir des connaissances sur le sujet du texte.

Simultanément, il doit mettre en œuvre des habiletés de lecture.

Les habiletés sont au nombre de cinq:

1. Microprocessus: déchiffrage, identification des mots, propositions, phrases.

2. Intégration: les connecteurs; lien entre les propositions et les phrases.

3. Macro processus: idée principale, résumé, texte en tant qu'un tout cohérent.

4. Elaboration: dépassement du texte, appropriation personnelle du texte.

5. Métacognition: gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

3- Les anaphores et les inférences

Certain élèves ont un niveau de compréhension nettement plus superficiel et imprécis que d'autres, ce qui constitue une gêne, en particulier dans les activités scolaires.

Tout n'est pas dit dans un texte. Un certain nombre d'éléments sont implicites. Il est

Alors nécessaire d'effectuer certaines opérations, comme la résolution des inférences, pour affiner sa compréhension.

3-1 les anaphores

A-définition

On appelle anaphore un mot (par exemple un pronom) ou un groupe de mots qui renvoie à une entité évoquée antérieurement. Donc une anaphore est un mot ou un groupe de mots utilisé pour remplacer un mot ou un groupe de mots qu'on appelle référent. Par exemple, dans la phrase Maman m'a dit qu'elle prendrait des photos, le mot elle est une anaphore et son référent est maman. Une anaphore peut être un nom, un pronom, un verbe, un adjectif, un adverbe ou même un déterminant (Nasufi, 2008; Gassion, 1990; Gassion, 2011).[8]

Prenons un exemple : << Maman et Frédéric s'étaient donné rendez-vous pour aller à la

Piscine. En chemin ils croisent Jérémie et lui proposent de les accompagner>>.

Les pronoms << ils >> et << les >> renvoient à << Maxime et Frédéric >> ; le pronom << lui>>

renvoie à Jérémie. Toutefois, les anaphores ne sont pas forcément pronominales.

Prenons un autre exemple : <<il était une fois un énorme lion qui terrorisait tout un village. Ce félin avait l'habitude de venir boire à la mare des hippopotames à la tombée de la nuit. Ce

Matin-là, l'animal s'était tapi dans les hautes herbes, quand un troupeau d'antilopes s'approcha un peu trop près. Aussitôt, un éclair jaune jaillit du fourré. >>

Les mots << félin>>, << animal >> et << éclair jaune >> renvoient au mot << loin >>.

Il est évident que la résolution des inférences anaphoriques est nécessaire à la compréhension de l'histoire.

B- les facteurs influençant la compréhension des anaphores pronominales

Tout intervenant qui désire aider ses élèves à mieux comprendre les anaphores doit d'abord être conscient des facteurs qui influencent leur compréhension.

- 1) La distance entre le pronom et son référent
- 2) Le type de pronoms
- 3) Les marques morphologiques
- 4) La position du pronom par rapport à son référent
- 5) Le type de référent
- 6) Le statut thématique et la fonction syntaxique du référent

3-2 Les inférences

En lecture, les élèves apprennent assez rapidement à **repérer** l'information lorsqu'elle explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficulté à **dégager** l'information lorsqu'elle est implicite, lorsqu'ils doivent lire entre les lignes, bref **inférer**.

L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. Par exemple:

"Le passant détourna le regard et accéléra le pas: son métro arrivait. Stéphane jeta un coup d'œil sur son chapeau, posé par terre, qui ne contenait qu'un peu de menue monnaie. Il soupira. Mais il ne fallait pas se laisser abattre. Il reprit son archet."

L'élève comprendra-t-il du premier coup que Stéphane est un musicien ambulancier qui mendie dans le métro?

L'information nécessaire est là, mais il faut l'inférer à d'indices. Nous les mettons ici en gras:

"**Le passant** détourna le regard et accéléra le pas: son **métro** arrivait. Stéphane jeta un coup d'œil sur son **chapeau, posé par terre**, qui ne contenait qu'un peu de menue monnaie. Il soupira. Mais il ne fallait pas de laisser abattre. Il reprit son **archet**."

L'enseignement de l'inférence suppose une mise en contact régulière de l'élève devant de tels problèmes. Selon la démarche pédagogique choisie, l'enseignant fournira d'abord un modèle en raisonnant devant l'élève à haute voix; puis, il se contentera de mettre en relief les indices, en demandant à l'élève de faire l'inférence et de la justifier; à l'occasion, il fera lui-même l'inférence, mais demandera à l'élève quels indices dans le texte permettent de la faire. Finalement, l'élève devra effectuer lui-même la mise en relief des indices, l'inférence et sa justification. Catégorisation des inférences.

Il existe deux grandes catégories d'inférences:

1-les inférences fondées sur le texte (inférence logique)

Exemple: Marc veut pratiquer un sport le mercredi.au centre de loisirs, on lui propose le football, le rugby et le judo.il n'aime pas les jeux de ballon

Réponse logique : il pratique le judo.

2-Les inférences fondées sur les connaissances du lecteur (inférences pragmatique)

Exemple: la sorcière car aboulique s'est trompée dans ses formules. Elle voulait transformer Jules en souris mais elle a oublié le sel et Jules miaule toute la journée.

5 Réponse pragmatique : elle a transformé Jules en chat.

<< ...On ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée. Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui paraît le plus évident. C'est à ce prix seulement que tous les élèves deviennent susceptibles de comprendre les textes qu'ils lisent ...>> Michel Fayol

On propose ci-dessous la classification des inférences regroupées en 9 catégories:

- **Temps** (à quel moment, époque, temps de la journée, saison de l'année... se passe l'action?)
- **Lieu** (dans quel lieu, contexte physique, pays, bâtiment... se passe l'action?)
- **Action/agent** (quel événement se produit? Ou: qui a fait l'action décrite? Ou: que fait le personnage dont on parle?)
- **Objet** (de quel objet matériel est-il question?)
- **Catégorie** (dans quelle catégorie générale entrent les objets énumérés? Quel mot peut les désigner tous ensemble?)
- **Instrument** (de quel objet se sert le personnage? A quoi sert cet objet? Que permet-il de faire?)
- **Cause/effet** (quelle est la cause de l'action décrite? ou: quelle conséquence aura l'action décrite?)
- **Problème/solution** (quel problème l'action décrite résout-elle? Ou: comment va-t-on résoudre le problème décrit?)
- **Attitude/sentiment** (quelle attitude manifeste le personnage? Ou: quel sentiment semble éprouver le personnage?)

L'inférence ci-haute, par exemple, en est une de la catégorie action/agent. La question posée à l'élève sera: "Que fait Stéphane?".

Temps

En cette fin d'année, ils n'avaient plus d'argent et ils se demandaient comment ils pourraient s'acheter ces bons gâteaux de riz tant appréciés par les familles japonaises.

Dans ce texte, en quelle saison sommes-nous? Peut-on préciser le mois?

Lieu

1/ la détective écoutait attentivement. elle avait l'intuition que quelque chose se passerait... Elle entend soudain des cris affolés et un pas de course dans les coulisses. Tout le monde retient son souffle.

Où, les actions décrites se déroulent-elle?

Action/agent

Quand des poussières traversèrent les filtres du nez et de la gorge, un signal a été envoyé au cerveau de Ludovic. Les mini-tubes conduisant à ses poumons se sont rétrécis subitement pour bloquer le passage aux intus. il essayait d'expirer mais n'y parvenait pas, parce que ses tubes étaient rétrécis. Bientôt, la pression devient trop grande, les tubes se débloquent violemment et on entendit un fort bruit.

Quel est le phénomène décrit?

Maintenant, à cause de lui, Georges était au lit. Il faisait près de 40° de fièvre, ses muscles étaient douloureux et sa mère lui donnait régulièrement de l'aspirine. Il avait la grippe. Tout compte fait, il aurait préféré être à l'école. Mais non, cloué au lit, il en voulait à ce minuscule envahisseur qui lui causait tant d'ennuis.

Qui est l'envahisseur?

Objet

- La guêpe l'avait piqué tout près de l'œil, sur la paupière. C'était tellement douloureux! Il lui semblait que c'était une véritable aiguille à coudre qui lui avait traversé la peau.

Qu'est-ce qui avait réellement traversé la peau de la paupière?

- Tous les soirs, vers 20h, il se glisse dedans et profite de son confort. il apporte quelques jouets et s'imagine en train de naviguer en haute mer; parfois, il aime bien se prendre pour le capitaine Cousteau ou se transformer

en pirate. Fabrice pourrait difficilement se passer de sa petite piscine personnelle.

Quel est cet objet qui rend Fabrice si de bonne humeur?

6 Conclusion

La compréhension est un phénomène complexe qui pour l'essentiel se déroule à notre

Insu. Pourtant comprendre le langage est parfois source de difficultés. On peut aider l'élève à les résoudre. Avoir un bon niveau de décodage ne suffit pas pour comprendre un texte. Il faut traiter les inférences, l'implicite, les marques anaphoriques. Comprendre c'est rarement comprendre ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. Une cause d'échec: c'est la lecture plate, vide qui ne s'interroge pas, qui ne revient pas sur elle-même.

Les élèves, d'une manière générale, comprennent très lentement, c'est une des raisons pour lesquelles ils demandent qu'on leur lise souvent les mêmes histoires. Ne pas leur parler trop vite. Redire plusieurs fois les textes pour aider l'élève à construire des modèles mentaux unifiés, pas partiels (exemple des ateliers de lecture partagées avec les albums). Montrer les chemins, les stratégies de compréhension. Enseigner les clés pour comprendre.

Le décodage et la compréhension sont des activités cognitives complexes qu'il est nécessaire de connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation efficaces. La lecture est l'outil numéro 1 de la réussite scolaire: 50% des difficultés en maths proviennent de difficultés en lecture.

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Éducation Nationale Inspection Générale

Direction de l'éducation de la wilaya de BBA
Service de l'inspection et de la formation
Circonscription n°2

Thème :

**Le rôle des anaphores dans la compréhension de l'écrit cas des élèves
1As**

Date :

18/25 janvier et 01 février 2023

Travail préparé Par

En collaboration avec les collègues

Nom	Prénom	Etablissement	Lieu
Gasmi	Ahmed	Benahmed Ahmed	El-Anassers
Hammouche	Yamani	Sahed Mebarek	El-Hamadia
Mohammadi	Smaïl	Mohammadi Ahmed	El-Anassers
Saâdi	Réadh	Abadi Boussouali m	Ras El-Oued
Bouabdallah	Fayçal	Cherif Larguet	Ras El-Oued
Benhamza	Kamel	Abdelhak Benhamou da	El-Mehir

Tableau 1 le programme des enseignants

Contenus	Horaires
IEN	08h30 – 09h30
Aspect théorique	09h30 – 10h
Pause-café	10h 00 – 10h 30
Mise en pratique	10h30 – 11h00
Mise en commun	11h – 11h 30
Travaux d’ateliers	11h 30 – 13h -00
Déjeuner	13h – 13h 30
Mise en commun	13h30 – 14h 00
Clôture du séminaire	14h 00

Tableau2 Ordre du jour de travail

CHAPTER III

**Anaphores et inférences, référence
au programme :**

1 INTRODUCTION

L'Aspect central et essentiel de la compréhension de textes consiste à établir des connexions entre les différentes entités du texte à partir d'une autre dans le discours. Ces connexions signalées généralement par les anaphores.

2 DEFINITION ANAPHORE

L'anaphore est un phénomène abstrait qui utilise une forme abstraite liée à une langue, c'est une relation linguistique entre deux entités textuelles qui est définie quand une entité textuelle (l'anaphore) se réfère à une autre entité du texte qui se produit habituellement avant (l'antécédent) [HAM, al, 09]. La détermination et l'identification des entités référées par les pronoms et les verbes, est l'une des challenges du TLAN. En effet, la résolution des anaphores est considérée comme une tâche importante dans plusieurs applications telles que l'extraction d'information, résumé des textes, les systèmes question-réponse et autres. La plupart des travaux sur l'anaphore ont été réalisés pour l'anglais et le français, mais malheureusement restent insuffisants .

2.1 Qu'est-ce qu'une anaphore?

Une anaphore est un mot ou un groupe de mots utilisé pour remplacer un mot ou un groupe de mots qu'on appelle *référent*. Par exemple, dans la phrase *Maman m'a dit qu'elle prendrait des photos*, le mot *elle* est une anaphore et son référent est *maman*. Une anaphore peut être un nom, un pronom, un verbe, un adjectif, un adverbe ou même un déterminant.

Dans cet exposé nous nous intéresserons spécifiquement aux anaphores pronominales puisqu'elles sont omniprésentes dans les textes et entravent fréquemment la compréhension des élèves. En effet, les anaphores pronominales sont difficiles à comprendre, car ce sont des mots abstraits dont le sens est relatif. Les pronoms n'ont effectivement pas un sens fini, c'est-à-dire qu'ils peuvent référer à plusieurs réalités concrètes.

Une anaphore pronominale est un mot appartenant à l'une des six catégories de pronoms:

- les pronoms personnels sujets (*tu, il, elle, nous, etc.*) et compléments (*me, te, se, la, les, etc.*)
- les pronoms démonstratifs (*celui-ci, celle-ci, cela, etc.*)
- les pronoms possessifs (*le mien, le tien, la tienne, etc.*)
- les pronoms indéfinis (*tous, chacun, aucun, etc.*)
- les pronoms relatifs (*qui, que, dont, où, lequel, etc.*)
- les pronoms interrogatifs (*qui, quoi, où, etc.*)

3 Compétence liée à la compréhension de l'écrit :

Comprendre et interpréter divers discours oraux ou écrits pour les restituer sous forme de résumé, de compte rendu objectif ou critique.

.Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe... . C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

4 Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture :

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none">• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte.	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. Repérer la structure dominante du texte. Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. Repérer la progression thématique. Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. Repérer les marques de l'énonciation. Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.

	<p>Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</p>
Réagir face à un texte.	<ul style="list-style-type: none"> - Se construire une image du scripteur. - Prendre position par rapport au contenu. - Découvrir l'enjeu discursif. - Justifier la transparence ou l'opacité du texte. - Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. - Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

Tableau 4 Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture_

4.1/ Linguistique de l'énonciation et approche communicative :

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotique-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

B/ Inférences et références :

Lire ne se résume pas à bien identifier les mots écrits. En effet, le but ultime de la lecture est la compréhension. Chez les élèves, les habiletés de compréhension en lecture sont corrélées à plusieurs habiletés langagières dont, notamment, celle qui consiste à effectuer des inférences. Les inférences n'agissent pas toutes de la même façon sur la compréhension en lecture. Certaines sont obligatoires puisqu'elles contribuent à la cohérence du texte. En d'autres mots, ces inférences permettent d'établir des liens entre les différentes parties et idées du texte afin que celui-ci forme un tout et qu'il soit compréhensible. D'autres inférences sont facultatives, c'est-à-dire qu'elles viennent ajouter des informations supplémentaires qui enrichissent le contenu d'un texte sans contribuer à sa cohérence.

Parmi les *inférences obligatoires*, on trouve les *inférences anaphoriques*. Ces dernières consistent à comprendre que **des mots différents d'un texte peuvent représenter la même entité. Malheureusement, un grand nombre d'élèves éprouve des difficultés à effectuer ce type d'inférence.** Autrement dit, ces élèves ont du mal à comprendre les anaphores, aussi appelées mots de substitution, ce qui entrave de manière importante leur compréhension en lecture.

5 Les facteurs influençant la compréhension des anaphores pronominales:

Tout intervenant qui désire aider ses élèves à mieux comprendre les anaphores pronominales doit d'abord être conscient des facteurs qui influencent leur compréhension.

5.1 La distance entre le pronom et son référent

La mémoire de travail joue un rôle important dans le traitement des anaphores et sur la compréhension de texte en général. En effet, l'habileté à comprendre un pronom, c'est-à-dire à trouver le mot qu'il remplace, demande au lecteur d'accéder à une portion du texte qui est emmagasinée dans sa mémoire de travail et qui contient ce mot. La compréhension des anaphores est donc influencée par la distance qui sépare le référent de l'anaphore. Plus cette distance augmente, plus l'inférence anaphorique est difficile à faire, car le référent n'est plus directement accessible en mémoire. Ainsi, les anaphores dont le référent est adjacent dans le texte sont plus faciles à comprendre que celles dont le référent est éloigné. Le référent est considéré comme adjacent lorsqu'il est dans la même phrase ou dans des phrases qui se suivent, alors qu'il est considéré comme éloigné lorsqu'au moins une phrase le sépare de l'anaphore.

6. Les types de pronoms

Les pronoms personnels **sujets** sont plus faciles à comprendre que les pronoms personnels **compléments**. Ces derniers sont plus difficiles à traiter en raison de leurs propriétés syntaxiques. Ils ont en effet la particularité d'être placés entre le sujet et le verbe, c'est-à-dire dans des phrases à structure «sujet – complément - **verbe**» qui ne respectent pas la structure habituelle des phrases en français («sujet – **verbe** - complément»). Ainsi, au moment de remplacer l'anaphore par le référent trouvé, l'élève devra, pour vérifier son hypothèse, effectuer un déplacement du complément pour que la phrase ait du sens, ce qu'il n'a pas à faire pour les pronoms sujets. Prenons par exemple le texte suivant: Je suis allé admirer la chute d'eau la plus élevée du monde. Tu peux la voir sur cette carte postale. Si l'élève croit que le référent du pronom complément la est la chute d'eau, il doit remplacer le pronom par le référent trouvé pour vérifier son hypothèse. Toutefois, si l'élève remplace le pronom par le référent en le laissant au même endroit (Tu peux la chute d'eau voir sur cette carte postale...), sa compréhension sera altérée. L'élève doit plutôt se dire: Tu peux voir quoi sur la carte postale? La chute d'eau. Tu peux voir la chute d'eau sur cette carte postale...

7. Les marques morphologiques

Les pronoms sont peu porteurs de sens, mais leur genre et leur nombre peuvent donner des indices aux lecteurs pour repérer leur référent. Par exemple, dans la phrase Il a donné son parapluie à sa sœur parce qu'elle ne voulait pas se faire mouiller, l'élève peut s'aider de la marque du genre pour trouver le référent du pronom personnel elle, qui est sa sœur. Dans les phrases Ma mère a nourri les canards. Elle leur a donné du pain, le lecteur peut s'aider de la marque du nombre pour trouver le référent du pronom complément leur, qui est les canards. Notons toutefois que le lecteur ne peut pas toujours se fier aux marques de genre et de nombre pour trouver le référent. Par exemple, dans la phrase Alice a donné son parapluie à Lucie parce qu'elle ne voulait pas se faire mouiller, le lecteur ne peut pas se fier à la marque du genre puisque les deux noms qui précèdent le pronom sont féminins (Alice et Lucie). Par conséquent, le lecteur doit ici faire des inférences supplémentaires pour déterminer le référent du pronom elle. Il doit en fait déduire que la fille qui ne veut pas se faire mouiller est celle qui reçoit le parapluie et non celle qui le donne.

8. La position du pronom par rapport à son référent

Un pronom qui suit son référent dans un texte est plus facile à comprendre qu'un pronom qui le précède. Précisons qu'un pronom qui suit son référent est une anaphore (p. ex.: La reine aperçut une fille en train de se noyer et voulut la sauver), tandis qu'un pronom qui précède son référent est plutôt appelé **cataphore** (p. ex.: Qu'on la sauve! s'écria la reine en apercevant une fille se noyer). Évidemment, le positionnement du référent après le pronom correspond à un style d'écriture moins utilisé.

5. Le type de référent

Une anaphore peut remplacer un nom, un verbe ou même une proposition. Les anaphores qui remplacent des noms sont plus faciles à comprendre que celles qui remplacent un verbe ou une proposition. Lorsque le référent est un nom, la compréhension de l'anaphore est influencée par le caractère animé ou non de ce nom. Les anaphores qui remplacent des noms d'êtres animés sont effectivement plus faciles à comprendre que celles qui remplacent des noms d'entités inanimées, comme des objets ou des lieux.

6. Le statut thématique et la fonction syntaxique du référent :

Chez les élèves, il a été démontré que les pronoms qui réfèrent au personnage principal d'un texte sont plus faciles à comprendre que ceux qui réfèrent à un personnage secondaire, les pronoms seraient également plus faciles à interpréter lorsqu'ils se rapportent à un concept clé ou à une idée principale du texte plutôt qu'à une information secondaire.

Bien que chez les élèves, les pronoms qui réfèrent au personnage secondaire d'un texte soient plus difficiles à saisir, leur compréhension peut être influencée par la fonction syntaxique de leur référent. En effet, lorsqu'un pronom se rapporte à un personnage secondaire, il est plus facile à comprendre si son référent occupe la position de sujet que s'il occupe la position de complément. Par exemple, dans une histoire où le personnage principal serait un loup et le personnage secondaire serait un renard, le pronom il serait plus facile à comprendre dans le premier segment de texte ci-dessous que dans le deuxième:

Le renard était furieux contre le loup. Il partit se réfugier à l'autre bout de la forêt.

Le loup s'ennuyait de son ami le renard. Il était parti se réfugier à l'autre bout de la forêt depuis leur dispute.

Cet effet de la position syntaxique du référent sur la compréhension d'un pronom lié au personnage secondaire varie selon que l'on a affaire à des élèves "bons compreneurs" ou des élèves "tout-venant". En effet, chez les faibles «compreneurs», un pronom ne serait pas plus facile à comprendre lorsque son référent occupe la position de sujet. Ces faibles «compreneurs» auraient tendance à choisir le complément plutôt que le sujet comme référent du pronom car, en comparaison au sujet de la phrase, le complément est toujours plus près du pronom. En d'autres mots, les faibles «compreneurs», qui ont souvent une faible mémoire de travail, seraient davantage influencés par la distance entre le pronom et son référent que par la position syntaxique de ce dernier.

En conclusion, rappelons que la compréhension des anaphores est primordiale pour assurer la cohérence d'un texte.

8.1 Ce qu'il faut savoir sur les processus anaphoriques et les inférences

Le mauvais maniement des anaphores est facteur d'entrave à la lecture pour un grand nombre d'élèves. Il faut donc les préparer très tôt à la maîtrise de ces différentes dénominations. Si le repérage des anaphores est réalisé régulièrement lors de différentes lectures, les élèves seront d'autant plus à l'aise à l'écrit.

Qu'est-ce qu'une inférence ?

La notion d'inférence peut être définie comme un processus selon lequel une proposition est admise en vertu de son lien logique avec une ou plusieurs propositions antécédentes. Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. Ainsi, une réponse est littérale si elle

est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes.

Ainsi, dans l'exemple suivant :

Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Réponse : Les indiens voyageaient vers le soleil couchant.

Le fait de remplacer le verbe souligné par un autre équivalent aboutit à un type de compréhension qu'on appelle: compréhension littérale. »

Il s'agit d'un exemple de compréhension littérale parce que les termes «se dirigeaient» et « voyageaient» peuvent être considérés comme synonymes.

Par contre, l'exemple qui suit est un cas de compréhension inférentielle :

« Dans un texte, on peut lire : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Réponse : Les indiens se dirigeaient vers l'ouest.

Type de compréhension : compréhension inférentielle. »

Dans cet exemple, le texte et la réponse ne sont pas synonymes, c'est-à-dire que l'on ne peut pas prouver à l'aide de la grammaire ou de la syntaxe que ces deux phrases sont équivalentes.

En effet, l'ouest est une information supplémentaire à «soleil couchant». Il s'agit donc d'une inférence.

D'après Nicholas Campion (astrologue anglais), « Faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir des informations disponibles....

Pour ce qui concerne la lecture, les inférences engendrent de nouvelles propositions à partir des propositions du texte et des connaissances associées à ces propositions....

La production d'inférences pertinentes implique un accès rapide aux connaissances nécessaires et des processus d'évaluation de la plausibilité de l'inférence produite. En amont, interviennent la capacité de la mémoire de travail du lecteur, sa capacité de lecture et d'utilisation des connecteurs linguistiques, ainsi que son niveau d'expertise vis à vis du domaine de connaissance abordé. »

De plus, il ajoute que les inférences du lecteur sont en étroite relation avec ses connaissances personnelles d'où l'importance du milieu socioculturel.

8.2 Comment peut-on travailler les inférences ?

1. en entraînant la mise en mémoire d'informations au cours d'une lecture
2. en exerçant la mise en relation des informations pour la construction de sens
3. en enrichissant le lexique, en développant la culture personnelle

Quelles situations concrètes ?

L'outil de travail proposé par Johnson et Johnson 1986 « Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs » permet à l'enseignant de développer des situations intéressantes. Cette classification, composée de 10 types d'inférences devrait fournir selon les auteurs une base solide pour répondre aux tâches d'inférence dans la plupart des textes.

8.3 Types d'inférences :

- **Temps** (à quel moment, époque, temps de la journée, saison de l'année... se passe l'action?)
- **Lieu** (dans quel lieu, contexte physique, pays, bâtiment... se passe l'action?)
- **Action/agent** (quel événement se produit? ou: qui a fait l'action décrite? ou: que fait le personnage dont on parle?)
- **Objet** (de quel objet matériel est-il question?)
- **Catégorie** (dans quelle catégorie générale entrent les objets énumérés? quel mot peut les désigner tous ensemble?)
- **Instrument** (de quel objet se sert le personnage? à quoi sert cet objet? que permet-il de faire?)
- **Cause/effet** (quelle est la cause de l'action décrite? ou: quelle conséquence aura l'action décrite?)
- **Problème/solution** (quel problème l'action décrite résout-elle? ou: comment va-t-on résoudre le problème décrit?)
- **Attitude/sentiment** (quelle attitude manifeste le personnage? ou: quel sentiment semble éprouver le personnage?)

L'inférence dans l'exemple qui suit, par exemple, en est une de la catégorie **Action/agent**. La question posée à l'élève sera: "Qui est Stéphane ? Que fait-il?".

1,2/Agent/action

"Le **passant** détourna le regard et accéléra le pas: son **métro** arrivait. Stéphane jeta un coup d'oeil sur son **chapeau, posé par terre**, qui ne contenait qu'un peu de menue monnaie. Il soupira. Mais il ne fallait pas se laisser abattre. Il reprit son **archet**."

L'élève comprendra-t-il du premier coup que Stéphane est un musicien ambulant qui mendie dans le métro?

L'information nécessaire est là, mais il faut l'inférer à partir d'indices. Ils sont mis en gras.

3) Lieu

Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. Où sommes-nous ?

1) Agent

Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. Qui est Christian?

4) Temps

Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète. À quel moment se passe la scène?

5) Instrument

D'une main sûre, le dentiste mit l'instrument bruyant dans ma bouche. Quel instrument le dentiste utilisa-t-il?

6) Catégorie

La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et l'Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objets s'agit-il ?

7) Objet

Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute. Quel est ce géant rutilant?

08) Cause-effet

Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches. Qu'est-ce qui a causé cette "situation" ?

09) Problème-solution

L'enfant avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir. Comment son père pourrait-il solutionner son problème?

10) Sentiment-attitude

Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux. Quel sentiment éprouvait mon père ?

9 Conclusion/récapitulation :

Comment pratiquer les inférences en lecture ?

Objectifs :

- expliquer en quoi consiste une inférence.
- Montrer comment pratiquer les inférences en lecture.

Inférer :

1- **c'est quoi ?**- c'est lire entre les lignes

- induire une information, aller au-delà de ce qui est dit dans un texte.

2- **Comment** ? - indices

- mémoire
- à quoi cela me fait généralement penser

A partir de la phrase : Il sort avec son **parapluie**.

Mon indice dans la phrase est « parapluie » qui me fait penser à ... qui permet d'induire : Possibilité de mauvais temps, apparence de pluie. Notions de temps et de température.

10 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté une des tâches importantes de traitement automatique de la langue qui est la résolution des anaphores. Son but est de déterminer pour un pronom, ou une structure quelconque son antécédent approprié pour établir la cohérence dans les textes. Du fait de son importance, plusieurs recherches et implémentations ont été effectuées pour réaliser la résolution anaphorique pour les différentes langues du monde surtout l'anglais et latins. Cependant, les travaux destinés pour notre langue l'arabe, restent encore insuffisantes à cause de sa particularité et complexité morphologique et syntaxique. Dans le prochain chapitre, nous allons détailler le processus de résolution d'anaphores du point de vue technique et architectural.

CHAPITRE 4

PRTIQUE

Application et résultat

1 Introduction

Le destinataire des messages suivants ignore l'auteur. Aidez-le à l'identifier en faisant des inférences. Bien avant, d'une mise en œuvre de cette partie pratique des corpus choisis, faut-il rappeler que le principe fondamental de la lecture d'un texte (discours) porte sur sa compréhension, autrement dit, l'acte de lire porte sur un but ; **lire pour ...?**

Si le lecteur (l'apprenant) lit un texte avec un objectif précis qu'on assigne, il est alors probable qu'il produira des inférences qui sont en relation avec cet objectif.

. Une lecture sans un objectif, ne serait que de surface, superficielle.

Or, l'apprenant qui devrait lire pour répondre à une question précise présentée avant, durant et après la lecture, il s'engageait alors dans l'activité inférencielle fondée, d'une part sur les informations **textuelles** de type *-logique-* et d'autres part sur des informations **extratextuelles** - non présentes dans le texte- de type *-pragmatique-* ; mais appartenant aux connaissances du sujet et évoquées lors de la lecture.

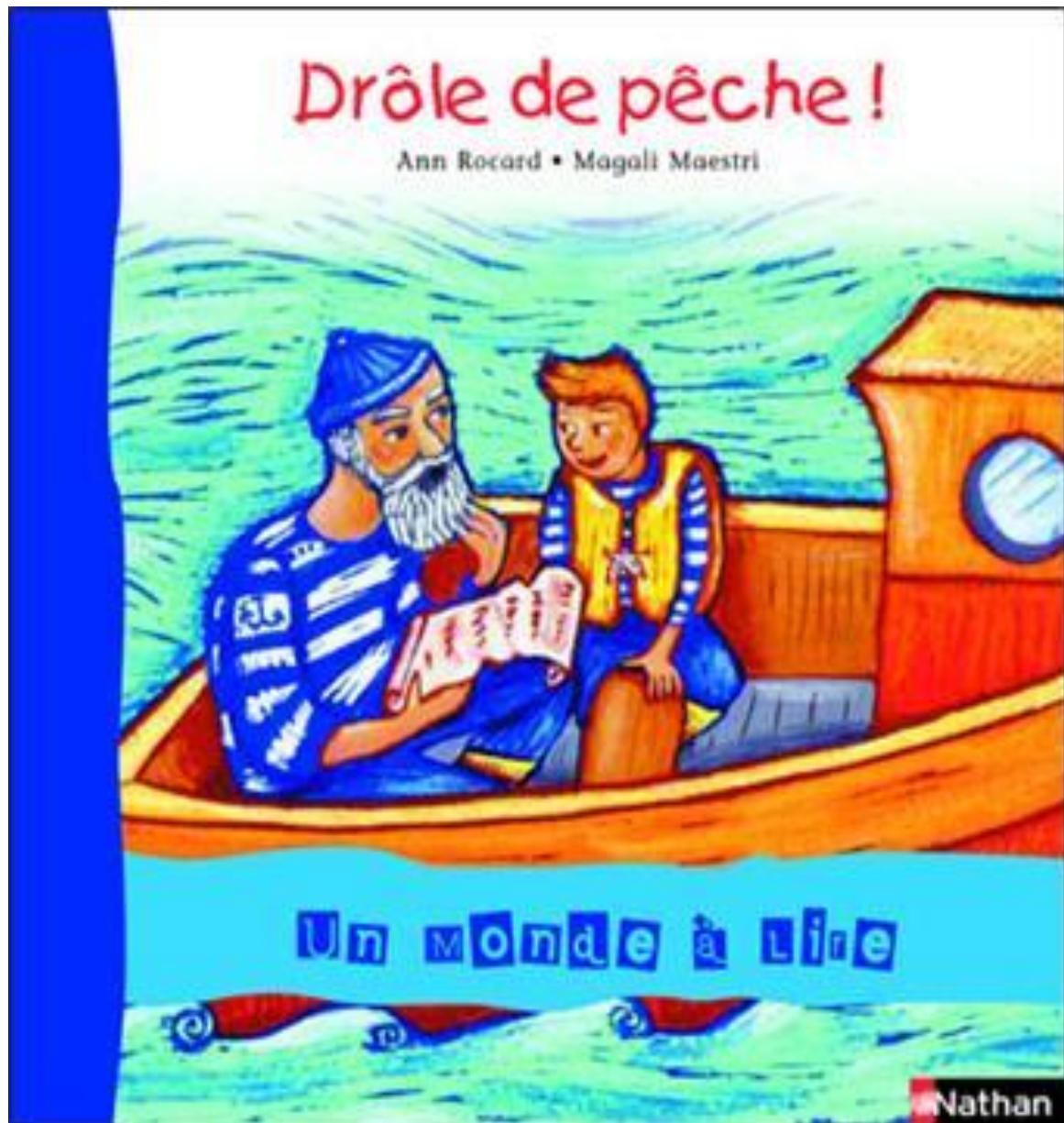
► **Comprendre s'apprend** : Du fait enseignants, que nous sommes, sommes appelés à développer des stratégies de lecture **-guidée-** qui tendent vers une lecture de compréhension **-autonome-** .

Nos corpus de textes mettent l'accent sur, seulement, des questions qui génèrent de l'inférence lors de l'activité *-séance-* de la compréhension écrite, qu'on pourra s'inspirer également comme un modèle pour d'autres activités.

2 COPREHENSION DE L'ECRIT

Corpus 1 :

FIGURE 02 texte metin d'évril



3 Séance de compréhension de l'écrit

Objet d'étude : La nouvelle réaliste

Niveau 1AS

Activité : Compréhension de l'écrit

Objectif visé : Lire et comprendre un texte - **Générer des inférences**

-

Texte : Drôle de pêche (24 pages)

Auteur : Ann Rocard in –Un monde à lire- édition Nathan, 2005

Un matin d'avril

Jules Dufilet était un vieux pêcheur. Chaque jour, il s'en allait à la pêche sur son bateau à moteur. Il voulait arrêter de travailler et se reposer, mais pour l'instant, il n'avait pas assez d'argent. Ce matin d'avril, quelqu'un l'accompagnait : c'était Robin, son petit-fils.

- «Enfile ton gilet de sauvetage! » ordonna son grand père.

- « Papi, je sais nager comme un poisson», protesta le petit garçon.

Jules Dufilet fronça les sourcils et Robin obéit. Il n'avait aucune envie de rester à terre si son grand père se mettait en colère.

En route ! Le moteur ronfla et le bateau quitta le port.

A- Emettre des hypothèses de sens

-Présenter l'illustration (l'image) sans titre

4 Compréhension et analyse

Consignes	Réponses /inférences attendues
<p>a- Qui sont les deux personnages ?</p> <p>b- Où se trouvent-ils ?</p> <p>c- A quel moment se passe cette scène ? Le jour ou la nuit ? Justifier.</p> <p>Quelle attitude du pêcheur traduit l'expression : « il <u>fronça les sourcils</u> et Robin obéit. Il n'avait aucune intention de rester à terre.»</p> <p>d- Surpris ! le pêcheur et son petits fils du contenu de la lettre. -Deviner : Quel est le contenu de cette lettre ?</p>	<p>► Un pêcheur (un grand-père) et un enfant (son petit-fils) → relation de parenté → Inférence : - Agent(s)-</p> <p>► sur un <u>bateau</u> en <u>mer</u> ? → Inférence textuelle (instrument / lieu)</p> <p>► le jour (l'arrière-plan) -le pêcheur, vieux-âgé-ne pourra pas lire pendant la nuit. → Inférence temporelle → Inférence causale Attitude/ sentiment</p> <p>➤ Cette expression traduit la colère, l'énerverment du pêcheur.</p> <p>➤ Le caractère préventif, par expérience, mesure de sécurité prise par le pêcheur. On n'est jamais trop prudent en mer.</p> <p>➤ D'où l'aspect initiatique de la nouvelle.</p> <p>► un S.O.S. d'un naufragé / le lieu du trésor/ Des pirates sur la route (un danger), un secret message. → inférence extratextuelle</p>

Tableau 6 lecture Compréhension et analyse

5.REPONSE ET CONSGNE CORPUS 1

Consignes	Réponses /inférences attendues
<p>Dites pourquoi Jules Dufilet voulait arrêter la -a pêche ? Et alors ! Pourquoi il n'arrêtait pas la pêche ? -</p> <p>C- Quel temps –climat- faisait-il ? justifier.</p> <p>d- « Chaque jour, il s'en allait ... » - « quelqu'un l'accompagnait » -A qui renvoient les mots soulignés ?</p>	<p>► Pour se <u>reposer</u>. Parce qu'il est devenu <u>vieux</u></p> <p>► Il n'avait pas assez d'argent. Il est un pauvre pêcheur →Inférence textuelle de cause</p> <p>► le métier de pêcheur n'apporte pas assez d'argent. →Inférence combinée (logique fondée sur le contenu du texte et pragmatique fondée sur la connaissance du monde du lecteur, extratextuelle)</p> <p>► Il faisait beau, journée ensoleillée -Le mois d'avril →Inférence combinée (logique fondée sur le contenu du texte et pragmatique fondée sur la connaissance du monde du lecteur, extratextuelle)</p>

	<p>► Il désigne..... Jules Dufilet</p> <p>Quelqu'un désigne Robin </p> <p>l' désigne ... Jules Dufilet</p> <p>→ Inférence anaphorique</p>
--	--

Tableau 7 REPOSE ET CONSGNE CORPUS 1

Texte : suite

La côte était déjà loin. Le vieux Jules remontait son filet et Robin l'aidait de son mieux : des dorades, des sols, des maquereaux ! La journée s'annonçait bien.

Là ! Des dauphins bondissaient au-dessus de la mer. Le petit garçon les montra du doigt et soudain il s'écria : « Papi, regarde ! Une bouteille ! » ...Le vieux pêcheur tendit le bras et attrapa la bouteille sans trop de difficultés. Ravi, le petit fils applaudit : « Bravo papi !

Il y a **un génie là-dedans**. Je parie qu'il va réaliser tous nos vœux ! » Jules Dufilet avait bien du mal à ouvrir la bouteille. Avec son couteau, il ôta la cire rouge qui recouvrait le bouchon, un bouchon de liège très abîmé ! Il le retira et que trouva-t-il à l'intérieur ? Un génie ? Pas du tout ! Une feuille de papier enroulée, une feuille jaunie et très ancienne. « Oh, oh ! dit le pêcheur, surpris. Sapristi, on dirait une carte...
 - Une carte au trésor, papi ? »

Le grand-père hocha la tête et montra à son petit-fils ce qui était écrit sur la feuille : IBIS LION ECUREUIL

DINDON ELEPHANT BREBIS ABEILLE LAPIN ESCARGOT

IGUANE NAJA ESPADON

Le petit garçon croisa les bras et ronchonna : « Des noms d'animaux qui ne veulent rien dire. A quoi ça sert ?

- C'est un message secret, expliqua le vieux pêcheur. Il faut le déchiffrer en gardant certaines lettres. Heu... Si l'on gardait une seule lettre par mot ? Par exemple, la première ? » I de Ibis, L de Lion, E de Ecureuil ...

- « J'ai trouvé ! cria Robin en sautillant dans le bateau au risque de tomber à l'eau. J'ai trouvé: île de la baleine. C'est sûrement le nom de l'île dessinée sur la carte.

Consignes	Réponses /inférences attendues
<p>a- « <i>Il y a un génie là-dedans ?</i> » - Pourquoi parle-t-on d'un génie ?</p> <p>A quelle histoire cela fait-il penser ?</p> <p>« <i>Une feuille de papier -b enroulée, une feuille jaunie et très ancienne...</i> »</p> <p>-Pourquoi la feuille est-elle jaunie ?</p>	<p>► le génie pourrait bien réaliser les vœux du pêcheur et son petit-fils. -Un génie est un esprit bénéfique →Inférence : problème-solution (la situation misérable de la famille du pêcheur)</p> <p>► « Le Génie de la bouteille » « Aladin et la merveilleuse lampe » Conte des frères Grimm. →inférence pragmatique (savoir culturel)</p> <p>► Une feuille qui a dû se trouver depuis très longtemps, Elle s'est oxydée</p> <p>→Inférence à l'objet</p> <p>► L'écriture</p>

<p>c-« ...est très ancienne... » - Qu'est ce qui est ancienne : -la feuille ? l'écriture ? - Pourquoi, on la qualifie d'ancienne ?</p> <p>c - Soit les énoncés ci-dessous : -« <i>Le grand-père hocha la tête et montra à son petit-fils ce qui était écrit sur la feuille</i> » -« <i>Le petit garçon croisa les bras et ronchonna A quoi ça sert ?</i> » (se référer également à l'illustration)</p> <p>●Le pécheur et son petit-fils se trouvent dans une situation –un état de : quiétude ? inquiétude ? - Justifiez.</p> <p>d-Face à cette délicate situation, quelle solution trouvent-ils ?</p> <p>●« - <i>C'est un message secret, expliqua le vieux pêcheur. Il faut le déchiffrer en gardant certaines lettres.</i> » - Reliez les deux propositions par l'articulateur logique qui convient.</p> <p>e - « Jules Du—filet ? Qu'est-ce que cela signifie ?</p>	<p>► La langue d'écriture là-dessus n'est plus utilisée (une langue morte) → Inférence à l'objet</p> <p>► inquiétude. → Inférence d'attitude. et → inférence cause-effet (un message secret)</p> <p>► Ils décidèrent de déchiffrer le secret de ce message codé. → Inférence problème- solution.</p> <p>► le rapport de conséquence.</p> <p>→Adéquation parfaite avec le métier qu'il exerce. (...filet /pêcheur)</p>
---	--

Tableau 8 Réponses /inférences attendues

7 CORPUS 2

Objet d'étude : Le discours argumentatif

Séquence : Produire un texte pour défendre ou réfuter un point de vue

Activité : Compréhension de l'écrit

Objectif visé : Faire des inférences pour expliciter la thèse
soutenue /réfutée

Texte support : Manuel scolaire 1AS, page109

Source : Poil de carotte, Jules Renard

08 Faire des inférences pour expliciter la thèse soutenue /réfutée corpus 2

Consignes	Réponses attendues /Inférences		
<p>a- Observez le texte. Quelles sont les marques typographiques qui y sont les plus utilisés? Quel est, donc, le type de ce document ? -b</p> <p>a- Soit l'énoncé : « <i>Pour moi, dit-il, les titres de familles ne signifient rien. Ainsi papa tu sais ...</i> » -2</p> <p>-Lisez le texte et dites qui est désigné par moi ? /il ? -Ce personnage est :Un garçon ? Une fille ?</p> <p>-A qui s'adresse-t-il ?</p> <p>Poil de carotte est-il : -3 -l'enfant aîné ? -l'enfant cadet ?</p> <p>« Pour moi, dit-il, les titres de familles ne signifient rien » -4</p> <p>-Relevez du texte-dialogue- les expressions qui montrent que ni le père, ni les frères ne sont en accord avec l'opinion de Poil de carotte.</p> <p>5-Faites correspondre les énoncés de la colonne « A » à ceux de la colonne « B »</p> <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; text-align: center;">Colonne A</td> <td style="width: 50%; padding: 5px; text-align: center;">Colonne B</td> </tr> </table>	Colonne A	Colonne B	<p>► Les marques typographiques les plus utilisées sont : le point d'interrogation, le point d'exclamation, les tirets...</p> <p>► Il s'agit d'un dialogue, d'une conversation.</p> <p>► Poil de carotte.</p> <p>► Un garçon → Inférence textuelle logique –dit-il-</p> <p>► à son père M. Epic, à son grand frère Félix, et à sa sœur Ernestine. → Inférence : les agents de l'action de la conversation. On déduit alors qu'ils forment une famille.</p> <p>► L'enfant cadet : grand frère. → Inférence textuelle logique :(grand frère)</p> <p>► -Ah ! Répond M.Lepic (ici l'interjection exprime l'étonnement, le désaccord)</p>
Colonne A	Colonne B		

<p>a-Je t'aime non parce que tu es mon père</p> <p>b-Je t'aime papa parce que tu es mon ami</p>	<p>1-favorise le lien familiale basé sur L'amitié.</p> <p>2-Poil de carotte défavorise la relation de parenté</p>		<p>- Tu ne le répéterais pas deux fois, dit grand frère Félix. →Inférence d'attitude des personnages</p> <p>Thèse soutenue :</p> <p>Thèse réfutée :</p>
---	---	--	--

-A partir de la colonne B, expliquez à votre camarade l'expression de Poil de carotte « *Les titres de familles ne signifient rien* » en complétant ce qui suit par les mots et expressions suivants : **défend / involontaires et non choisies / voulues et raisonnées /dénonce**

« Poil de carotteles relations familiales fondées sur les liens de parenté etles liens fondés sur l'amitié. En effet les premières sont.....Cependant les secondes sont..... »

Tableau 09 Faire des inférences pour expliciter la thèse soutenue /réfutée corpus 2

9 Conclusion

L'anaphore reste une figure de style d'insistance .c'est une répétition qui consiste à répéter un mot, une expression ou un groupe de mot, en début de phrase de paragraphe vers ou de Strophe avec ce constat que le rôle de l'anaphore sert à mettre l'accent sur un ou des éléments présents dans le texte. Elle peut insister, entre autre, sur un état psychologique, sur les caractéristiques, d'un lieu ou d'un personnage ou sur un thème. Elle peut également créer un effet sonore.

5 CONCLUSION GENERALE

Dans cette travail de recherche, nous avons présenté l'implémentation de notre application de résolution des anaphores pronominales et verbales « de textes. Les experimentations et testes exploités sur les différents corpus ont donnés des résultats encourageantes et satisfaisantes.Efficaces. La lecture est l'outil numéro 1 de la réussite scolaire: 50% des difficultés en maths enroviennent de difficultés en lecture. Dans ce courant et pour la première fois depuis sa création, l'Observatoire National de la Lecture préconise des pratiques spécifiques. Les programmes de février 2002 sont également Orientés vers la maîtrise de la langue et l'enseignementde la compréhension.

L'anaphore

- Répétition du même mot en tête des phrases ou des membres de phrase.
- L'anaphore est une figure particulièrement courante en poésie, mais on la trouve dans tous les genres.
- Elle permet de souligner une idée, de rythmer un énoncé.

Exemple

Semblable à la nature...

Semblable du duvet,

Semblable à la pensée...

Semblable à l'erreur, à la douceur et à la cruauté...

À la moelle en même temps qu'au mensonge...

Semblable à moi, enfin,

Et plus encore à ce qui n'est pas moi.

Henri MICHAUX, *L'Espace du dedans*.

FIGURE 3 LES GENRES DE L'ANAPHORE

La répétition

Mer et mère

Mer et mère vous êtes si calmes
 Mer et mère je vous trouve si douces sur la peau
 Mer et mère que j'aime retrouver dans mes rêves
 Mer et mère vous êtes si belles
 Que vous portez le même nom
 Mer et mère vous si merveilleuses à mes yeux
 Mer et mère qu'on ne trouve jamais amères.



Érika-Jade Plante

FIGURE 4 L'anaphore et répétition

Anaphore figure de style

- Occupez-vous à vivre ou occupez-vous à mourir.
- Donnez-moi la liberté ou donnez-moi la mort.
- Soyez prudent. Rester bien. Rester heureux.
- Je voudrais pouvoir ; J'aimerais pouvoir le faire.
- Donnez beaucoup, donnez souvent, donnez librement.
- Courez loin, courez vite.
- J'aime tout de toi. J'aime ton visage. J'aime votre esprit.
J'aime ton cœur.

FIGURE 5 ANAPHORE ET FIGURE DE STYLE

*Les glaces claires laissaient voir la salle. Le fond humide de couleur vert tendre
laissa apparaître des guirlandes de feuillages, de pampres et de grappes.*

La typologie des anaphores nominales est représentée par le schéma suivant :

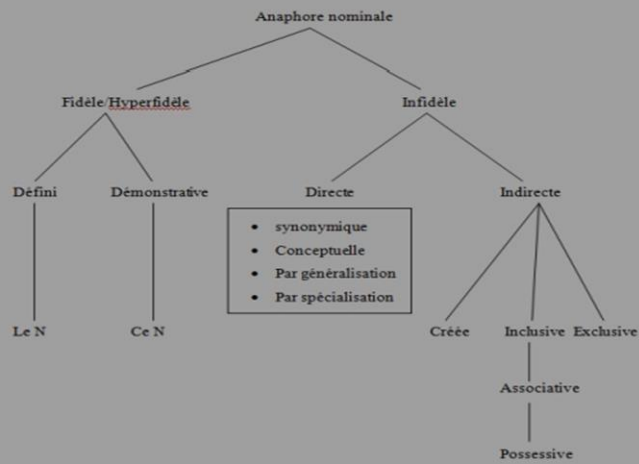


Figure 2 : Typologie des anaphores nominales

2. PROBLEMATIQUE

Dans cette partie, nous reviendrons sur les raisons qui motivent notre recherche
avant de détailler les anaphores définitives et les anaphores nominales de notre étude.

Figure 6 typologies des anaphores nominales

BEBIOLOGRAPHIE

[GG-ERC ,97] ’écrivent Gérard Chauveau et Eliane Rognas-Chauveau. (Les chemins de lecture, Magnard, Tournai, Belgique, 1997.

[CT, 04] Corinne Totereau, Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004.

[DCK ,91] le fonctionnement des anaphores étude du développement des processus anaphoriques ,1991.

[P, C, 96] Perfetti et coll. (1996) ont dénombré six sources de problèmes de compréhension 1996.

[RP, EN ,20] Certaines pratiques qui ont été évaluées entraînent des effets significatifs. (Enquête "National)Reading Panel, 2000).

[AN, BW ,84]. L’emploi du jeu de rôles: être le maître chacun son tour et poser des questions sur la Compréhension (Ann Brown 1984). (Paris et Presley, sur 40 Semaines d'entraînement).

[CON, 02] Dans ce courant et pour la première fois depuis sa création, l'Observatoire National de la Lecture préconise des pratiques spécifiques. Les programmes de février 2002.

[CAP, MOS ,10] les informations contenues dans le texte et le contexte de la lecture du texte (Capello & Moss, 2010)

[PC, JR, MSC ,09] de carotte, Jules Renard Manuel scolaire 1AS p 109.

**[AN, RD, ED, 05] Drôle de pêche (24 pages) manuel scolaire 1a
Ann Rocard in –Un monde à lire- édition Nathan, 2005.**