



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues Étrangères  
Département de français

**THÈSE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat LMD  
Spécialité : Langue française  
Option : Didactique du FLE

Lecture/compréhension en classe de FLE : pour un transfert des acquis  
expérientiels de la L1 vers la L2 en contexte bi-plurilingue algérien.  
Cas des apprenants de 4 AM à Tiaret

Présentée et soutenue publiquement par :

**BENYOUCEF Mahfoudh**

Devant le jury composé de :

BOUTALEB DJAMILA	Professeure	Université d'Oran 2	Président
BENBACHIR Naziha	Professeure	Université de Mostaganem	Rapporteur
TOUATI Mohamed	Professeure	Université d'Oran 2	Examineur
BELKHITER Soraya	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
ACHAB Djamilia	MCA	ENS d'ORAN	Examineur
MEHDI Amir	MCA	Université de Tiaret	Examineur

Année : 2022/2023

*A ma mère*

*Et*

*A la mémoire de mon père*

# Remerciements

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم

« لا يشكر الله من لا يشكر الناس »

**Le Prophète que la prière d'Allah et Son salut soient sur lui a dit**

**« Celui qui ne remercie pas les gens n'a pas remercié Allah »**

Il est impensable de croire que le succès et la réussite soient imputables aux efforts d'une seule personne. Après 4 ans de dur labeur, j'ai compris qu'une thèse est une aventure humaine bien avant d'être un travail de recherche scientifique.

Pour cela, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce projet qui me tenait tellement à cœur. Tout d'abord, ma tendre *maman* qui a toujours cru en moi, quand moi-même j'avais des doutes. Merci *maman* pour ton amour, tes prières et ta présence. Mon très cher *père*, le *papa* aimant, le soutien que j'ai perdu à tout jamais, que **Dieu** l'agrée en son vaste paradis, qui aurait été fier de moi -je l'espère-.

Ma chère et tendre épouse bien aimée qui m'a toujours soutenu dans les moments les plus difficiles sans qui je ne serais pas là aujourd'hui. Merci d'être à mes côtés. Ma chère *fille*, Sérine qui veillait à mes côtés lors des longues nuits de labeur et s'endormait dans mes bras. Mon frère et ma sœur dont je suis si fier. Ma tante qui compte tellement dans ma vie.

Ma directrice de thèse, le professeur Benbachir Naziha pour son soutien, sa présence, ses conseils, ses encouragements et sa confiance que j'espère ne pas décevoir. Mon ami et mentor, le docteur Mehdi Amir qui m'a toujours encouragé. Mon ami le professeur Mostefaoui Ahmed pour son soutien inlassable. Mon ami Boumaâza Mohamed qui répond toujours présent. A mon ami le docteur Bouzerkata Amine que **Dieu** l'agrée en son vaste paradis, qui m'a continuellement encouragé.

# Sommaire

<b>Introduction générale</b>	PP.1-8
<b>Partie théorique</b>	PP.9-159
<b>Chapitre.1.</b> Psycholinguistique textuelle : vers une approche cognitive de la compréhension de textes	PP.9-36
<b>Chapitre.2.</b> Comprendre un texte : une activité cognitive complexe	PP.37-62
<b>Chapitre.3.</b> Apprenants en difficulté : vers des stratégies de compréhension de textes en FLE	PP.63-100
<b>Chapitre.4.</b> Compétence, expérience, transfert et évaluation. De l'apprentissage forcé à la neuroergonomie	PP.101-128
<b>Chapitre.5.</b> Le texte argumentatif : une typologie centrée sur le lecteur	PP.129-159
<b>Partie pratique</b>	PP.160-340
<b>Chapitre.6.</b> Phase pré-expérimentale : vers la définition d'un cadre expérimental adéquat	PP.160-192
<b>Chapitre.7.</b> Validité empirique du besoin d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2	PP.193-223
<b>Chapitre.8.</b> Analyse des résultats	PP.224-246
<b>Chapitre.9.</b> Interprétation des résultats de la deuxième phase expérimentale : vers un transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2	PP.247-278
<b>Chapitre.10.</b> Interprétation des résultats relatives à la pertinence des réponses	PP.279-314
<b>Chapitre.11.</b> La qualité des réponses : pour une intégration des connaissances et une construction de sens	PP.315-340
<b>Conclusion générale : apports, limites et perspectives</b>	PP.341-350
<b>Propositions didactiques</b>	PP.347-349
<b>Perspectives pour la recherche</b>	P.349
<b>Références bibliographiques</b>	PP.351-387
<b>Liste des figures</b>	I
<b>Liste des tableaux</b>	II
<b>Annexes</b>	III
<b>Table des matières</b>	IV

# **Introduction générale**

Base de toute vie sociale, la langue est considérée comme faisant partie du patrimoine culturel des peuples. Elle n'est pourtant ni un produit culturel ni une institution. Elle n'est pas non plus un don de la nature. En effet, ce qu'offre la nature, c'est l'aptitude d'acquisition du langage et non la langue et ce que permet la culture, c'est la possibilité de caractériser celle-ci (Yaguello, 1988). De fait, de l'énigme qui entoure la naissance des langues, découlent leurs facultés différenciatrices entre les cultures et les individus. Par ailleurs, didactiquement parlant, la langue est un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture (Cuq & Gruca, 2005). D'une manière plus approfondie, la langue et la culture sont indissociables. Pour Emile Benveniste « *la langue et la culture sont les deux facettes d'une même médaille* » (1976 : 263). En effet, toute langue véhicule et transmet à travers les mots qui la composent les schèmes culturels de ses locuteurs. Par conséquent, elle offre des versions du monde différentes. Dans cette logique, ce que nous considérons comme une réalité sociale est pour une grande part représentation ou un produit de cette représentation (Bourdieu, 1987). En outre, le concept de représentation est le point essentiel sur lequel se sont basées les sciences cognitives pour se dresser contre le béhaviorisme à la fin des années 1950 (Chambon & al., 2011). Néanmoins, à l'échelle de l'individu, même si la langue ne représente qu'une composante de l'identité personnelle, de nombreuses recherches en psychologie sociale (cf. Blanchet, 2007) affirment que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification. Ainsi, ces derniers passent inévitablement par des actes de paroles (Searle, 1972) qui sont aussi des actes d'identité (Le Page & Tabouret Keller, 1985). Si nous avons choisi de débiter l'introduction de notre thèse par un volet sociodidactique, c'est pour mieux inscrire notre problématique dans une optique pluridisciplinaire, bi-plurilingue et pluriculturelle. En effet, les échanges communicationnels entre personnes qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi importants (Martinez, 2021). En effet, cette pluralité linguistique et culturelle peut engendrer des situations d'incommunicabilité, d'incompréhension voire de conflit.

Concernant le processus d'enseignement/apprentissage d'une manière générale et celui des langues étrangères en particulier où la recherche de la CONNAISSANCE

ne connaît plus de frontières, notamment en raison de la mondialisation et des progrès technologiques, les langues représentent un atout majeur pour celui qui les maîtrise et à contrario, un handicap de taille pour celui qui ne les maîtrise pas. Aussi, la connaissance et la compréhension ne renvoient pas à la même chose, néanmoins, elles sont interdépendantes comme le souligne Hannah Arendt « *la compréhension se fonde sur la connaissance et celle-ci ne peut procéder sans une compréhension préalable et implicite* » (Arendt, 1995 : 112).

En toute logique, il est normal voire nécessaire de se demander comment prendre en charge la pluralité linguistique et la diversité culturelle au sein de la classe de langue. Quand bien même le bi-plurilinguisme et le pluriculturalisme ne concerneraient pas les apprenants eux-mêmes, le fait qu'ils soient confrontés à des textes en langues étrangères, cela les place *de facto* dans des situations de communication exolingue.

Cette prise en charge ne peut être envisagée que s'il y a en amont, la reconnaissance effective de l'existence d'un problème d'incompréhension dès qu'il s'agit de situations où plusieurs langues et cultures sont en contact. Parmi ces situations, l'activité de lecture/compréhension de textes en langues étrangères, en l'occurrence le français (désormais L2) représente le lieu décontextualisé par excellence où l'émetteur et le destinataire ne partagent pas la même langue ni la même culture. A cet égard, la prise en charge planifiée et volontaire des apprenants afin de les soutenir (Dabène, 1994) dans leur tâche de compréhension de textes en L2 est une urgence didactique et une nécessité pédagogique, sans quoi, l'incommunicabilité se transformerait en insécurité linguistique (Labov, 1966) qui dresserait des barrières entre les apprenants et la langue qu'ils apprennent. Dans cette optique, notre recherche s'intéresse à l'activité de lecture/compréhension de textes argumentatifs en L2 dans le contexte bi-plurilingue algérien. A cet égard, en tant qu'enseignant/chercheur en didactique du français langue étrangère (désormais FLE), nous nous sommes toujours posés la question suivante : comment se fait-il qu'un collégien de 4<sup>ème</sup> année moyenne avec six (06) ans d'apprentissage de français derrière lui éprouve tant de difficultés à comprendre un texte argumentatif en L2, tout en sachant que dès qu'il s'agit du même type de texte en langue arabe (désormais L1), ce dernier redevient performant ?

Des années de constatations passives ont fait naître en nous un véritable besoin de recherche afin de confronter notre intuition aux faits. L'accès en post-graduation nous a donné l'opportunité de mener une expérimentation scientifique rigoureuse, méthodique et encadrée sur cette thématique.

La 1<sup>ère</sup> phase dans toute recherche consiste à passer en revue les travaux antérieurs afin d'apprendre un peu plus sur la manière dont les autres chercheurs ont mené leurs expériences et de réunir une base de données qui servira de socle pour la recherche à venir en l'occurrence, la nôtre. Dans cette optique, nous avons remarqué que la littérature scientifique ainsi que les travaux de recherche alloués à cette thématique sont incalculables. Par conséquent, la fécondité du sujet ne fait plus aucun doute d'une part et le champ est toujours apte à l'investigation d'autre part.

Dans une vision bi-plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues, nous considérons à l'instars de Chachou (2013) et de Dourari (2003) qu'au sein de la classe de langue, l'apprenant ne peut en aucun cas se délester d'une partie de son identité linguistique pour n'en revêtir qu'une seule. Concrètement, demander à un apprenant de ne pas utiliser sa L1 dans un cours en L2, c'est en réalité « *l'empêcher de déployer pleinement toutes ces capacités* » (Dubois & al., 1994 : 439). Pour autant, encourager « *un demilinguisme* » (Miliani, 2002 : 94) qui amène l'apprenant à n'utiliser pertinemment aucune des langues de son répertoire est une pratique à proscrire.

De ce paradoxe est née notre problématique : pourquoi un apprenant performant en lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1 devient faible quand il s'agit de la même activité en L2 ? Comment aider ce dernier à transférer ce qu'il maîtrise dans une langue vers une langue qu'il ne maîtrise pas ou du moins pas encore ? Comment permettre le transfert d'un acquis expérientiel (Touhmou, 2017) de la L1 vers la L2 ? en partant du postulat que cela est possible (Cummins, 2008) et que tout n'est pas à réapprendre ni à ré-enseigner (Akmoun, 2016).

A cet égard, les recherches en sciences cognitives (Marin & Legros, 2008) et en psycholinguistique cognitive du traitement de texte (Coirier & al., 1996) ont mis en exergue l'importance de la prise en compte de la L1 lors de la compréhension de textes et de la construction de la signification en contexte bi-plurilingue. Par ailleurs, en



Algérie et vu l'importance du français pour l'apprenant/acteur-social, beaucoup de travaux de recherche (Benaïcha, 2008 ; Boudechiche, 2008 ; Bounouara, 2009 ; Yefsah, 2018) se sont intéressés à la manière dont on pourrait réconcilier didactiquement le rapport entre les langues au sein même de la classe de langue. En effet, les systèmes d'aide à la compréhension et à la production de textes sont apparus comme une solution envisageable, applicable et non coûteuse. En outre, après avoir passé en revue un grand nombre de ces recherches, nous nous sommes rendus compte que ces systèmes d'aide ne sont pas universels. Autrement dit, il y a autant de systèmes d'aide que de types de textes et d'apprenants. Alors, à notre tour, il nous fallait mettre en place un dispositif spécifique au type de textes que nous avons choisi de traiter et aux apprenants qui allaient en bénéficier, le cas échéant, le texte argumentatif et les apprenants de 4 AM.

Dans cette perspective, nous avons émis un ensemble d'hypothèses afin de baliser notre recherche. L'hypothèse principale inspirée par des travaux antérieurs (op.cit.) et notre expérience de terrain a accordé beaucoup d'importance à la manière de didactiser le recours à la L1 de l'apprenant et d'isoler empiriquement l'aide en L1 la plus à même de permettre le développement de la compétence de compréhension, la construction de la signification et le transfert des acquis expérimentiels vers la L2.

Dans cette logique, nous avons divisé notre travail en deux parties distinctes : une partie théorique comportant 05 chapitres et une autre, pratique comportant 06 chapitres.

En premier lieu, nous avons voulu mettre en lumière et de la manière la plus cohérente possible la complexité de l'acte de lire et de comprendre. En effet, les recherches en sciences cognitives, en psycholinguistique cognitive du traitement de texte et en neurosciences tentent depuis les années 1950 de percer le mystère du langage humain. Dans cette quête scientifique, de nombreuses théories, hypothèses et modélisations ont vu le jour afin de rendre compte des processus qui interviennent lors de cette activité mentale (cf. chapitre 1 et 2). Par ailleurs, si cette activité représente « *l'un des comportements humains les plus complexes* » (Blanc & Brouillet, 2005 : 17), elle l'est d'autant plus quand il s'agit d'une langue étrangère (cf. chapitre 3). Dans cette optique, nous avons voulu mettre en exergue les difficultés qui caractérisent l'activité de lecture/compréhension d'une manière générale et celles en langue étrangère en

particulier. Aussi, il a été question de détailler certaines stratégies validées empiriquement pouvant aider les apprenants/lecteurs à comprendre un texte d'une part et à construire leur propre représentation mentale d'autre part. En outre, puisqu'il s'agit avant tout d'une compétence, nous avons abordé ce concept ainsi que d'autres qui y gravitent autour en l'occurrence, la performance, la capacité, le transfert, l'expérience et l'évaluation. Toutes ces définitions savantes mettent en lumière à quel point comprendre un texte peut se révéler être une activité difficile à expliquer et à évaluer. A cet égard, rendre neuroergonomique (Aberkane, 2016) ce processus cognitif complexe est un défi pour les didacticiens et les pédagogues (cf. chapitre 4). Concernant le chapitre 05, il est dédié exclusivement au texte argumentatif étant donné qu'il représente la compétence globale pour les apprenants de la 4 AM en matière de compréhension et de production (MEN, 2019) mais pas seulement. On peut aussi arguer que ce type de textes vise une portée plus large et plus ambitieuse. En effet, selon Charolles, « *si certains textes ont bien l'apparence de l'argumentation (une apparence que l'on a donc beaucoup de peine à décrire) d'autres, n'ayant pourtant pas cette apparence, peuvent néanmoins fort bien remplir, en situation, une fonction argumentative* » (Charolles, 1980 : 38). En second lieu, la partie pratique quant à elle détaille tout ce qui a trait aux deux expérimentations que nous avons menées. De la pré-expérimentation pour sélectionner le groupe expérimental et montrer en parallèle que ce dernier possède effectivement une compétence de lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1 et de fait, qu'il est susceptible de transférer ses acquis expérimentiels vers la L2 (cf. Chapitre 6) à l'expérimentation principale (cf. chapitre 7) où il sera question de : la méthode utilisée et les hypothèses émises ; les contraintes rencontrées ; le recueil des données et l'analyse des résultats (cf. chapitre 8) ; leur interprétation (cf. chapitre 9 et 10) ou encore de la mise en exergue du système d'aide le plus efficace (cf. chapitre 11).

Dans ce sens, notre travail de recherche vise quatre (04) objectifs distincts mais complémentaires : Le premier est de montrer qu'il est possible de transférer un acquis expérimentiel de la L1 vers la L2, si on arrive toutefois, à didactiser le recours à la L1 en classe de FLE dans un contexte bi-plurilingue.

Le deuxième est de montrer que le recours à la L1 en classe de FLE ne représente pas un échec pour l'apprenant. Il serait au contraire, la manifestation concrète d'une compétence bi-plurilingue déséquilibrée en cours d'installation (CECRL, 2001).

Le troisième est de montrer que recourir à la L1 peut permettre une économie cognitive sur le plan des apprentissages et didactique sur le plan des enseignements (Akmoun, 2016).

Le quatrième est de pointer du doigt le choix des concepteurs du manuel scolaire de 4 AM en matière de textes. En effet, même si l'enseignant est libre de choisir des textes adaptés à son public, néanmoins, le manuel scolaire officiel est le support le plus utilisé en classe. Dans ce sens, proposer des textes ethnocentrés qui ignorent le contexte linguistique et culturel des lecteurs représentent selon les cognitivistes une difficulté d'apprentissage supplémentaire (Bounouara & Legros, 2009).

En outre, proposer des aides à la compréhension de textes argumentatifs aux apprenants les plus en difficulté représente une stratégie non négligeable pouvant développer leur autonomie d'apprentissage. Par ailleurs, à défaut de proposer uniquement des textes correspondant à la langue et à la culture des apprenants, on pourrait inclure dans les manuels scolaires des aides à la compréhension en L1 qui rendraient l'activité de lecture/compréhension neuroergonomique.

Le tout à présent est de valider empiriquement le(s) type(s) d'aide qui serai(en)t à même de permettre le recours didactique à la L1 de l'apprenant pour lui permettre de transférer sa compétence et ses acquis expérimentiels de compréhension de textes argumentatifs vers la L2. Pour ce faire, il nous fallait proposer différentes aides en L1 et en L2 pour mesurer l'impact de chacune d'entre elles sur la compréhension des apprenants afin d'en sélectionner l(e)s plus efficace(s). En nous appuyant sur des modèles de références (van Dijk & Kintsch, 1983) et sur des travaux ayant déjà validé empiriquement les avantages didactiques du recours à la L1 en classe de FLE (Benaïcha, 2008 ; Boudechiche, 2008 ; Bounouara, 2009 ; Yefsah, 2018), nous voulons ajouter notre pierre à l'édifice en dégageant un nouveau système d'aide à la compréhension en L1 de textes argumentatifs en L2 en contexte biplurilingue algérien.

## **Plan de travail**

Le présent travail s'articule autour de 11 chapitres :

### **Chapitre .1.**

Une présentation des principaux modèles cognitivistes de la compréhension et du traitement de textes : du modèle de référence de van Dijk et de Kintsch (1983) à celui de Giasson (1990) en passant par le modèle étendu de Snow : le caractère cognitif complexe de la lecture/compréhension sera mis au premier plan.

### **Chapitre .2.**

En se référant aux principales théories cognitivistes sur la compréhension et le traitement de textes, ce chapitre tente de mettre en exergue la complexité de l'acte de lire et de comprendre un texte. D'autre part, il y sera abordé les processus cognitifs engagés dans cette activité mentale (types de mémoire, ressources cognitifs, décodage, etc.). Aussi, à travers le prisme du 'modèle simple de la lecture', une distinction entre le profil du bon et du mauvais compreneur sera proposée.

### **Chapitre .3.**

L'attention sera portée sur les difficultés que rencontrent les apprenants d'une manière générale et ceux en langue étrangère en particulier dans une activité de lecture/compréhension. En outre, il sera question des stratégies susceptibles de remédier à ces difficultés : les deux cas seront pris en considération.

### **Chapitre .4.**

La compréhension dans ce chapitre sera abordée en tant que compétence. En outre, certains concepts gravitant autour de cette compétence seront aussi traités en l'occurrence : la performance, la capacité, l'expérience, le transfert et l'évaluation. Par ailleurs, une attention particulière sera accordée à un concept novateur, celui de neuroergonomie développé par Raja Parasuraman (2003) et démocratisé par Idriss Aberkane (2016).

### **Chapitre .5.**

Puisque les directives émanant du Ministère de l'Education Nationale algérien concernant le profil de sortie des apprenants de 4 AM accordent une grande importance à la compétence de compréhension et de production écrites et orales des textes argumentatifs, nous avons décidé de creuser en profondeur cette typologie afin d'en cerner les contours et de mettre

en relief la portée sociale, philosophique, cognitive et individuelle de l'argumentation sur l'apprenant en particulier et sur l'acteur social en devenir.

### **Chapitre .6.**

Ce chapitre signe le début de la partie pratique. En effet, il sera question ici d'installer une base solide pour notre expérimentation. A ce titre, nous avons travaillé en étroite collaboration avec l'enseignant de langue arabe afin de valider empiriquement que le groupe que nous avons choisi pour notre expérimentation possède effectivement une compétence de haut niveau en lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1. Dans cette optique seulement, nous envisageons un éventuel transfert de compétence et d'acquis expérimentiels de la L1 vers la L2.

### **Chapitre .7.**

Dans ce chapitre, il sera question de présenter tout ce qui a trait à notre expérimentation principale. De la méthode utilisée, aux hypothèses émises, il sera aussi abordé les conditions et le contexte particulier (covid-19) dans lesquels s'est déroulée cette expérience.

### **Chapitre .8.**

En raison du nombre élevé de variables (systèmes d'aide ; questions de compréhension ; groupes expérimentaux), ce chapitre sera dédié exclusivement à l'analyse détaillée de toutes les données recueillies.

### **Chapitre .9.**

Vu le nombre important des données recueillies et analysées, ce chapitre a été consacré exclusivement à leur interprétation.

### **Chapitre .10.**

En raison notamment du grand nombre de variables prises en considération, ce chapitre aussi a été dédié à l'interprétation des données recueillies mais concernant cette fois-ci un facteur bien particulier en l'occurrence : la pertinence des réponses.

### **Chapitre .11.**

Etant donné que 'compréhension' de textes signifie selon les sciences cognitives aussi 'construction' de sens, et que relever une réponse d'un texte aussi correcte soit-elle ne peut être suffisant pour croire à une compréhension efficace traduisant un véritable effort cognitif. A cet effet, ce chapitre tentera de mettre en relief l'impact de certaines aides à la compréhension sur la construction de signification et l'intégration des connaissances antérieures du lecteur lors du processus de compréhension d'un texte argumentatif en L2.

# **CHAPITRE 01**

**Psycholinguistique textuelle : vers une approche  
cognitive de la compréhension de textes**

# **1 Psycholinguistique textuelle : vers une approche cognitive de la compréhension de textes**

## **Introduction**

L'activité de lecture/compréhension représente un domaine central d'investigation pour la psychologie cognitive en raison de son importance et de sa complexité. En effet, la lecture constitue un des comportements humains les plus complexes (Blanc & Brouillet, 2005 : 17) et par conséquent, un domaine fécond pour la recherche scientifique. A cet égard, pour que l'activité de lecture/compréhension soit efficace, un ensemble de compétences basiques (décodage, analyse syntaxique), l'accès à la mémoire sémantique et épisodique, l'attention, la mémoire de travail, le raisonnement et la connaissance des stratégies de lecture sont nécessaires. De fait, cette activité ouvre une fenêtre sur le fonctionnement de la cognition humaine (ibid.) d'une part et la complexité des processus cognitifs engagés d'autre part.

Pour tenter de comprendre ce comportement si complexe, des recherches et des investigations de divers champs disciplinaires ont donné lieu à d'innombrables théories. La psychologie cognitive et en particulier la psycholinguistique cognitive qui étudie les comportements humains en relation avec l'objet « langage » (Marin & Legros, 2008 : 5) a aussi contribué à enrichir ces recherches par le fait d'avoir réussi à modéliser les opérations qui rendent compte du fonctionnement d'un lecteur lors de la lecture/compréhension d'un texte en rapport avec son contexte cognitif, social et culturel (Marin & Legros, 2008 : 6).

Les recherches menées en psychologie cognitive sur l'activité de lecture/compréhension se sont étalées sur trois générations (van den Broek & Gustafson, 1999 cités dans Marin & Legros, 2008 : 5) donnant lieu à trois modélisations successives dont les résultats de l'une fourniront le socle de la suivante.

La première génération de recherches s'est concentrée sur le « le produit de la compréhension » : De quoi se rappellent les lecteurs après la lecture d'un texte ? Quels sont les facteurs qui influencent cette mémoire ?

Dans la deuxième génération de recherches, l'accent a été mis sur « les processus de compréhension » : Quelles informations sont activées chez le lecteur lorsque celui-ci lit un texte ? Quels processus se produisent ? Quels facteurs impactent ces processus ?

La troisième génération quant à elle, s'inscrit dans une approche intégrative du produit et du processus de la compréhension (Blanc & Brouillet, 2005 : 18). En effet, quels sont les mécanismes par lesquels les processus on-line (instantanés) conduisent à la construction d'une représentation mentale stable ? Comment les représentations mentales influencent-elles à leur tour ces processus ? Quels facteurs impactent le produit, les processus et leur intégration ?

### **1.1 La première génération : le produit de la compréhension**

Lors de cette première génération de recherches (Kintsch & *al.*, 1990), l'accent a été mis sur ce que construit le lecteur, c'est-à-dire le « produit » à partir du texte lu d'une part et sur les facteurs qui influencent le produit de cette compréhension d'autre part. En effet, les recherches qui s'inscrivent dans cette lignée ont montré que la représentation mentale est une construction propre au lecteur. Cette représentation va au-delà des informations contenues dans le texte et par conséquent, elle en est différente (Mbengone, 2006 : 14). Pour désenbrumer le flou qui caractérise cette distinction, les travaux de (van Dijk & Kintsch, 1983) ont mis en relief l'existence de trois niveaux de représentation des textes (Blanc & Brouillet, 2005 : 14). En premier lieu, *le niveau de surface* qui renvoie aux mots et à la syntaxe employés dans le texte. Ensuite, le *niveau sémantique de la représentation* qui renvoie à deux sous-niveaux à savoir : la microstructure (i.e. les phrases qui composent un texte ainsi que les relations qui les lient) et la macrostructure qui regroupe les informations importantes et organisées constituant la structure locale du texte. Le troisième niveau est tributaire des connaissances et des expériences du lecteur. En effet, dès que ce dernier intègre ses connaissances antérieures au texte, il crée de facto, un modèle original appelé « modèle de situation » (Fletcher & Chrysler, 1990 ; Kintsch & *al.*, 1990 ; Van Dijk & Kintsch, 1983 cités dans Blanc & Brouillet, 2005 : 15).



Le progrès majeur apporté par cette première génération est le fait d'avoir discriminé la *mémoire de compréhension* de la *mémoire du texte*. En effet, les informations fournies par le texte ne constituent plus le sens du texte, en revanche, le lecteur en intégrant ses propres connaissances au texte développe une représentation mentale faisant la jonction entre le texte et lui-même. Cette représentation mentale est soumise à une cohérence certaine de la part du lecteur au risque de créer un dysfonctionnement qui pourrait entraver sa construction. Ainsi, le lecteur doit être interrogé sur ce qu'il a construit et non sur ce qu'il a retenu du texte (Haroun, 2016 :12).

La première génération a le mérite certain d'avoir révolutionné le regard sur la compréhension des textes en mettant sur le devant de la scène le lecteur, occulté jusqu'alors par le texte. La compréhension se construit avec et à travers le lecteur, néanmoins, les processus intervenant à chaque étape de cette construction représentent une zone d'ombre pour cette génération pionnière, ouvrant par conséquent la voie à une suivante.

## **1.2 La seconde génération : vers l'identification des processus cognitifs en compréhension**

Grâce aux avancées scientifiques, de nouvelles pistes d'investigations sont possibles. En effet, le développement théorique et méthodologique conduit les chercheurs à se tourner vers l'étude des processus cognitifs mis en place pendant l'activité de compréhension. D'un point de vue théorique, les recherches entreprises dans le champ de la psychologie cognitive révèlent les limites des ressources attentionnelles humaines qui peuvent sérieusement entraver les processus cognitifs (Just & Carpenter, 1980). D'un point de vue méthodologique cette fois, le développement de nouvelles techniques (i.e. analyse des mouvements oculaires (Blanc & Brouillet, 2005 : 20) permet aux chercheurs de mener leurs expériences au moment même où se déroule l'acte de lecture/compréhension. Ces opérations appelées on-line (ibid.) offrent la possibilité d'examiner au fur et à mesure les processus qui entrent en jeu pendant que le lecteur s'attèle à sa tâche de lecture.

Les recherches menées dans le cadre de cette deuxième génération ont mis en exergue l'activation de plusieurs éléments lors de l'activité de lecture/compréhension à savoir les éléments textuels et les connaissances antérieures du lecteur (Haroun, 2016 : 13). De plus, ces éléments rentrent en compte dans l'élaboration des inférences<sup>1</sup> (cf. chapitre 3) qui vont faire partie de sa représentation mentale.

### **1.3 La troisième génération : une approche intégrative (produit + processus)**

Les modèles relatifs à la troisième génération de recherches sur la lecture/compréhension (van den Broek & *al.*, 1996) se basent sur les conclusions des deux précédentes dans la mesure où ils intègrent dans un même cadre théorique unifié (Mbengone, 2006 : 15) le « produit » et les « processus » cognitifs en charge de cette activité complexe. Il s'agit alors d'isoler puis d'identifier les mécanismes qui conduisent à la construction d'une représentation mentale en cours d'élaboration « on-line ». Aussi, il est question de mettre en lumière les facteurs qui impactent ces interactions. Ces recherches (Denhière & Baudet, 1992 ; Goldman & Varma, 1995 ; Kintsch, 1988 ; Langston & Trabasso, 1999 cités dans Mbengone, 2006 : 15) s'efforcent donc du suivie des multiples activations inférentielles et textuelles tout au long de la lecture. Selon le modèle de (van den Broek & *al.*, 1996 cités dans Blanc & Brouillet, 2005 : 25),

*La source de ces activations provient essentiellement des contenus de la phrase en cours de traitement, des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence (qui relèvent de la réactivation de portions antérieures du texte ou de la récupération de connaissances sémantiques) et de la représentation épisodique en cours de construction en mémoire.*

---

<sup>1</sup> L'inférence renvoie à toute information non fournie par le texte mais néanmoins construite par le lecteur à travers ses connaissances antérieures auxquelles il ajoute des éléments issus du texte

Avec sa vision intégrative, cette troisième génération de recherches considère le produit de la compréhension et les processus cognitifs en charge de cette compréhension non pas comme deux entités distinctes mais au contraire, elles sont reliées par des interactions constantes rendant le processus de compréhension dynamique et fluide (ibid.).

En bref, le survol de ces trois générations de recherches met en exergue la complexité de l'activité de compréhension et le rôle du lecteur dans la construction d'une représentation mentale cohérente donnant du sens au texte. En effet, la mise en lumière de l'existence de niveaux différents de traitement de l'information, de processus s'activant au fur et à mesure de l'activité et intégrant les connaissances antérieures du lecteur pour construire une représentation mentale cohérente et originale et de la situation évoquée par le texte a ouvert de larges perspectives d'investigation dans ce domaine avec l'élaboration de nouveaux modèles.

#### **1.4 Les principaux modèles relatifs à la lecture/compréhension**

Du fait de la multitude de travaux de recherche consacrés à la compréhension de textes, beaucoup de modèles ont été proposés sur la base de variantes contextuelles et méthodologiques faisant ainsi barrage aux conceptions traditionnelles sur la lecture/compréhension qui considéraient cette activité comme une hiérarchisation des habiletés et une réception passive du texte (Giasson, 2007 : 5-6). En effet, les recherches en psychologie cognitive du traitement de texte (Denhière & Legros, 1989 ; Marin & Legros, 2008) conçoivent l'activité de compréhension de texte comme étant la résultante de l'interaction entre des informations fournies par le texte et les connaissances caractéristiques activées par le lecteur lors du processus de lecture de ce dernier (op.cit.). Cette conception fait actuellement consensus auprès des spécialistes de la sémantique linguistique et des didacticiens de la production et de la compréhension de l'écrit (Legros & Mecherbet, 2009 : 62 ).

#### **1.4.1 Le modèle de van Dijk et de Kintsch (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998)**

Le modèle cognitiviste de (Kintsch & van Dijk, 1978) représente une référence dans les recherches sur la compréhension de textes pour deux raisons principales : la première est que cette modélisation rompt avec les anciennes conceptions qui considéraient l'activité de compréhension comme un agencement et un échelonnage de différentes habiletés sans liens les unissant. La deuxième raison est l'importance accordée au lecteur et à sa propre représentation mentale du texte qui lui confère de ce fait, une compréhension originale et spécifique.

Dans la théorie de la modélisation, selon van Dijk et Kintsch (1983), le processus de compréhension est réparti en trois niveaux de représentation qui interagissent de manière simultanée. Le premier niveau est « la surface de texte », qui regroupe les éléments les plus élémentaires du texte (i.e. lexicaux et syntaxiques). Le second niveau représente « la base de texte », autrement dit, la sémantique de la représentation. Ce niveau regroupe l'ensemble des propositions contenues dans un texte et est subdivisées en deux sous-catégories : locale et globale désignées par van Dijk et Kintsch sous la terminologie de microstructure et de macrostructure. Le troisième niveau représentant « le modèle de situation », intègre les connaissances et les expériences du lecteurs (Haroun, 2016 : 15). Dans ce sens, il est défini comme étant « *une représentation cognitive des évènements, des actions, des individus, et de la situation en général évoquée par le texte.* » (Marin & Legros, 2008 : 69). Par conséquent, ce dernier niveau explique le fait qu'une compréhension peut varier d'un lecteur à un autre. En guise d'exemple : le texte représente la donnée stable et les lecteurs, la donnée variable. De fait, la représentation construite sera toujours originale parce qu'aucun lecteur ne partage son expérience et sa représentation du monde avec un autre.

La macrostructure d'un texte est constituée par l'ensemble des propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface (Coirier & al., 1996). Elle se décompose en prédicats et arguments. Pour Kintsch (cf. aussi Le Ny, 1979),

*Une proposition est une unité de signification qui contient un ou plusieurs arguments. Ces arguments sont des entités référentielles pouvant correspondre à des êtres, des objets, des idées d'autres propositions. Les prédicats donnent des propriétés aux arguments en définissant la relation qui les lient (Coirier & al., 1996 : 14).*

La microstructure quant à elle est supposée décrire la signification locale du texte et serait constituée d'un réseau de propositions hiérarchisées (ibid., : 16). Les spécialistes expliquent cette hiérarchisation par le fait que la mémoire ne pourrait contenir toutes les propositions sémantiques fournies par le texte parce que les ressources cognitives des êtres humains sont limitées (Boudechiche & Legros, 2007). Par conséquent, un classement des propositions doit être établi où celles de moindre importance sont abandonnées au profit d'autres plus importantes ou encore contractées en une seule. Ce type de traitement sélectif va donner lieu à une macrostructure sémantique cohérente. L'exemple le plus significatif en serait « le résumé ». En effet, les propositions suivantes « Il a demandé une semaine de congé à son patron pour aller se reposer quelques temps au soleil et oublier le stress du travail » pourraient être résumées en « Il est parti en vacances ». De fait, la sélection des informations pertinentes mobilise moins de ressources cognitives et permet donc d'en libérer pour d'autres tâches.

En intégrant les connaissances et les expériences du lecteur, van Dijk et Kintsch développent en 1983 le « modèle de situation ». Il s'agit d'une modélisation mêlant les informations fournies par le texte et les connaissances antérieures du lecteur formant ainsi ce que certains chercheurs appellent l'« interprétation » (Padilla & al., 2005 cités dans Legros & Marin, 2008 : 71). Par ailleurs, le lecteur construit un « modèle de situation » en intégrant à la « base de texte » ses propres connaissances qui sont la somme de ses apprentissages et de ses expériences acquises dans son environnement familial et culturel (Marin & Legros, ibid.).

Il est intéressant de mentionner qu'au-delà de la compréhension du texte, « le modèle de situation » permet en outre, de mettre en lumière certaines activités cognitives relatives à l'aptitude de compréhension du lecteur (e.g. l'acquisition de nouvelles connaissances, le raisonnement ou encore la résolution de problèmes). Rejoignant ainsi le modèle cognitiviste de Black et Bower (Black & Bower, 1980) qui considèrent l'activité de compréhension comme une activité stratégique de résolution de problèmes « problem solving » (Haroun, 2016 : 15).

Par ailleurs, les recherches menées par Mannes et Kintsch (Mannes & Kintsch, 1987) mettent clairement en évidence l'apport du lecteur dans le processus de compréhension. De fait, la compréhension de celui-ci oscille entre la construction d'un « modèle de situation » dans le cas de connaissances et de compétences élevées et du développement d'une « base de texte » dans le cas où elles seraient faibles. Ainsi, la compréhension n'est plus cantonnée à la simple mémorisation d'informations issues du texte mais représente une véritable activité de construction de signification où le lecteur possède une grande part de responsabilité dans l'élaboration et le contrôle de cette signification.

#### **1.4.2 Le modèle de construction-intégration Kintsch (1988 ; 1998)**

En dépit de toutes les avancées apportées par le modèle de van Dijk et Kintsch (1983), il est important de signaler que le lecteur bilingue en situation de diglossie n'a pas fait l'objet d'investigations approfondies et par conséquent, sa compréhension demeure floue. De fait, Walter Kintsch (Kintsch, 1998) conçoit un nouveau modèle en prolongement des travaux menés par van Dijk et Kintsch (1983) où il est question de la compréhension et le rappel de texte en langue seconde (Marin & Legros, 2008 : 72). Il s'agit du modèle de « construction-intégration ».

Le modèle computationnel (Guéraud, 2003 : 39) proposé par Kintsch (1998) est considéré comme un tournant théorique dans les recherches consacrées à la compréhension. En effet, ce nouveau modèle est en rupture avec les théories classiques qui inscrivent le processus de compréhension dans des structures « stables » sur lesquelles opèrent des processus « rigides » (ibid.). Kintsch (1998) propose alors un

système de connaissances restreint dans lequel les structures ne sont pas pré-stockées mais au contraire, activées au fur et à mesure des besoins.

En outre, « la proposition » dans ce modèle est capitale dans le sens où elle conceptualise les « entrées linguistiques » des textes représentés en mémoire. En effet,

Kintsch (1988 :

1998) à l'instar d'autres chercheurs (Denhière, 1984 ; Kintsch, 1974 ; Kintsch & van Dijk, 1978 ; van Dijk & Kintsch, 1983) considère le texte comme des propositions hiérarchiquement organisées et met l'accent sur les étapes du processus de compréhension. De fait, pour le lecteur, une compréhension efficace et efficiente doit se faire à travers la sélection d'informations congruentes et pertinentes. Pour ce faire, il propose deux étapes principales à savoir la construction et l'intégration.

#### **1.4.2.1 La construction**

La phase de construction se traduit par le fait d'activer un ensemble de représentations pouvant être correctes, mais aussi redondantes, non pertinentes et peut être même contradictoires (Marin & Legros, 2008 : 73). Cette phase dite de construction dépend étroitement de l'organisation des connaissances. En effet, pour construire la « base de texte », les entrées linguistiques et les connaissances du lecteur sont nécessaires. Selon Kintsch (1988) quatre étapes sont nécessaires à la construction de la « base de texte » :

- 1- La première étape est la formation des concepts et des propositions qui découlent directement des entrées linguistiques. Il est utile de rappeler que les concepts formés à ce stade peuvent donner lieu à des propositions incomplètes ou incohérentes ;
- 2- La deuxième étape se traduit par la sélection d'un petit nombre d'éléments associés issus du réseau de connaissances du lecteur. De cette manière, les concepts et les propositions formés lors de l'étape précédente servent d'indices de récupération des nœuds associés et ceci sans relation avec le contexte du discours ;

- 3- La troisième étape est dédiée à la production d'inférences afin de lier les propositions de manière à formuler des macropropositions ;
- 4- La quatrième étape est consacrée à la spécification des interconnexions entre tous les éléments du réseau.

Il résulte de la phase de construction un réseau exprimable sous la forme d'une matrice de connectivité (Mbengone, 2006 : 26). Cette matrice contient tous les nœuds lexicaux, toutes les propositions formées ainsi que toutes les inférences élaborés (ibid.). A l'issue de cette première phase, le lecteur construit une base initiale de texte mais incohérente qui doit être soumise à une deuxième phase appelée « intégration » pour former une structure cohérente porteuse de sens.

#### **1.4.2.2 L'intégration**

Ce processus connexionniste (Rumelhart & McClelland, 1987) permet de renforcer les éléments contextuellement corrects et cohérents et d'inhiber ceux qui ne le sont pas. Autrement dit, l'intégration consiste à supprimer les incohérences d'une part et à prendre en charge la formation de nouvelles configurations plus pertinentes d'autre part (Marin & Legros, 2008 : 73). Ainsi, la représentation du texte est constituée d'unités dont la valeur d'activation est la plus élevée (ibid.).

Cette seconde phase du modèle de construction-intégration est considérée d'un niveau plus élevé de traitement (Rekrak, 2016 : 19) dans la mesure où il est censé prendre en charge les caractéristiques spécifiques de la situation décrite par le texte et les connaissances du lecteur dans le but d'accéder au modèle de situation.

Ce modèle hybride (Mbengone, 2006 : 27) à la fois cognitiviste et connexionniste est en adéquation avec notre problématique de recherche. En effet, il répond parfaitement à la complexité de notre thématique dans la mesure où il intègre aux informations fournies par le texte, les connaissances du lecteur construites dans sa langue et sa culture, autrement dit, les connaissances idiosyncratiques (Fayol, 1985). De fait, ce modèle nous permet de comprendre comment des lecteurs traitent sur le plan cognitif des textes issus de langues et de cultures différentes des leurs. En outre, il est incontournable, selon



Marin et Legros (2008) dans les études ayant pour champ d'investigation les activités de traitement de textes et d'acquisition de connaissances, de se baser sur les représentations des connaissances acquises en langue maternelle et sur les processus de traitement en relation avec elle.

Selon certains chercheurs en sciences cognitives (cf. Marin & Legros, 2008), il en va de la crédibilité du travail de recherche de recourir et de s'appuyer sur une psycholinguistique cognitive du traitement de texte quand il s'agit de recherches concernant la compréhension/production de textes dans un contexte bi-plurilingue. En effet, dans le dessein de développer un cadre théorique commun et par là, de concevoir de façon pertinente une didactique cognitive du traitement de texte (production/compréhension) en contexte bi-plurilingue, la psycholinguistique cognitive du traitement de texte va au-delà de l'analyse des relations entre représentations et langages. Elle permet aussi, celle entre langage, langues, représentations et cultures (Bounouara, 2009 in Legros & Mercherbet, 2009 : 145), l'objectif étant de mettre en place des systèmes d'aide interculturelle à la compréhension de textes car les recherches dans ce domaine ont montré que les problèmes liés à la compréhension de textes en contexte bi-plurilingue ne sont pas imputables uniquement à des dysfonctionnements cognitifs chez les apprenants-lecteurs mais à fortiori, à « *des modèles de référence inadaptés, voire ethnocentrés, ignorant le contexte linguistique et culturel des élèves et ses effets sur l'apprentissage* » ( Legros & Marin, *ibid.*, : 123).

Notre recherche, à l'instar de nombreux travaux sur la lecture/compréhension de textes en contexte bi-plurilingue algérien (Benaïcha, 2008 ; Boudechiche & Legros, 2007 ; Bounouara, 2009 ; Yefsah, 2018) s'inscrit elle aussi dans un cadre théorique considérant cette activité comme

*Une interaction entre, d'un côté, l'individu, caractérisé par ses connaissances et ses croyances, variables en fonction de ses modalités d'apprentissage et de sa culture et, d'un autre côté, le texte, dont le*

*contenu sémantique et la structure sont les produits du milieu culturel dont ils émanent* (Legros & Mercherbet, 2009 : 146).

En résumé, pour comprendre un texte, il faut non seulement activer la signification des mots mais aussi construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) du contenu sémantique du texte. Cette condition représente une des grandes difficultés des lecteurs-compreurs en langue étrangère. En effet, selon Hoareau et Legros (Hoareau & Legros, 2006), les lecteurs en langue étrangère doivent activer leurs connaissances dans cette langue d'une part, mais aussi leurs connaissances du monde évoquées par le texte d'autre part de façon à leur permettre de faire les inférences nécessaires à la construction de la cohérence de la signification du texte. Cependant, la difficulté réside dans le fait que les connaissances en question ont été construites dans la langue maternelle et la culture originelle du lecteur. De fait, le modèle de construction-intégration de Kitsch (1988 ; 1998) permet de modéliser le fonctionnement du « compreneur » de textes en langue étrangère en contexte bilingue et accorde une grande place aux connaissances antérieures du lecteur ainsi qu'à sa langue et sa culture.

### **1.5 Décrire la signification élaborée à partir de l'objet texte**

Comme postulat de départ, le texte c'est du sens (Coirier & al, 1996 : 12). Un sens qui découle d'un ensemble de significations que l'auteur a traduites en mots. De la même manière le lecteur est tenu d'appliquer un ensemble d'opérations mentales pour en comprendre le sens.

Dans cette optique, quelles sont les unités de significations qui composent le texte et comment sont-elles organisées ?

Sous l'influence du courant chomskyen des années 1960, la psycholinguistique oriente son attention sur la façon dont se construisent les phrases (Chomsky, 1965 ; Mehler, 1969 voir *ibid.* : 13). Ensuite, dans les années 1970, l'accent a été mis sur la mémoire sémantique (Tulving & Donaldson, 1972). Dans une optique de progression toujours

constante dans les travaux en psycholinguistique, la psychologie du langage va aller au-delà de la description de phrases isolées et s'intéresser à la description de la signification des textes. En effet, l'intérêt est porté sur les aspects sémantiques au lieu de ceux relevant de la syntaxe.

En 1974, Kintsch sous l'influence de la sémantique psychologique propose un modèle d'organisation qui va révolutionner de façon durable les travaux de recherche portant sur la compréhension des textes. Il s'agit de « la mémoire sémantique ». Les travaux de la sémantique psychologique à cette époque (1970), engendrent deux types de conceptions :

- 1- Une conception componentielle (Clark, 1973) qui envisage le sens d'un mot comme un ensemble de « traits ». Le « trait » quant à lui correspond à un sous-format du mot.
- 2- Une conception propositionnelle (Anderson & Bower, 1973 ; Loftus & *al.*, 1975). Cette dernière a été adoptée par Kintsch dans ses travaux. Elle considère que l'unité sémantique minimale n'est ni le mot ni le trait mais plutôt la proposition. Elle est directement inspirée par la « grammaire » des cas proposée par Fillmore (Fillmore, 1968).

## **1.6 La proposition pour décrire et traiter le contenu**

L'une des caractéristiques principales attribuée à la conception propositionnelle est sans nul doute l'importance accordée au message plutôt qu'à sa forme (Coirier & *al.* 1996 : 14). Selon Jacqueline Sachs (Sachs, 1967), la forme sous laquelle est présentée un message est vite oubliée mais le message quant à lui est stocké et conservé en mémoire, en l'occurrence la mémoire à long terme.

La conception propositionnelle permet une certaine économie en ce qu'elle offre la possibilité d'accéder à la signification principale sans se préoccuper des éléments secondaires.



Ainsi, dans le modèle propositionnel de Kintsch (1974), la signification d'une unité lexicale renvoie en mémoire à une liste de propositions qui renvoie à son tour à une autre pour créer un réseau de propositions qui va constituer *in fine*, la signification de ce qui y est exprimé dans le texte.

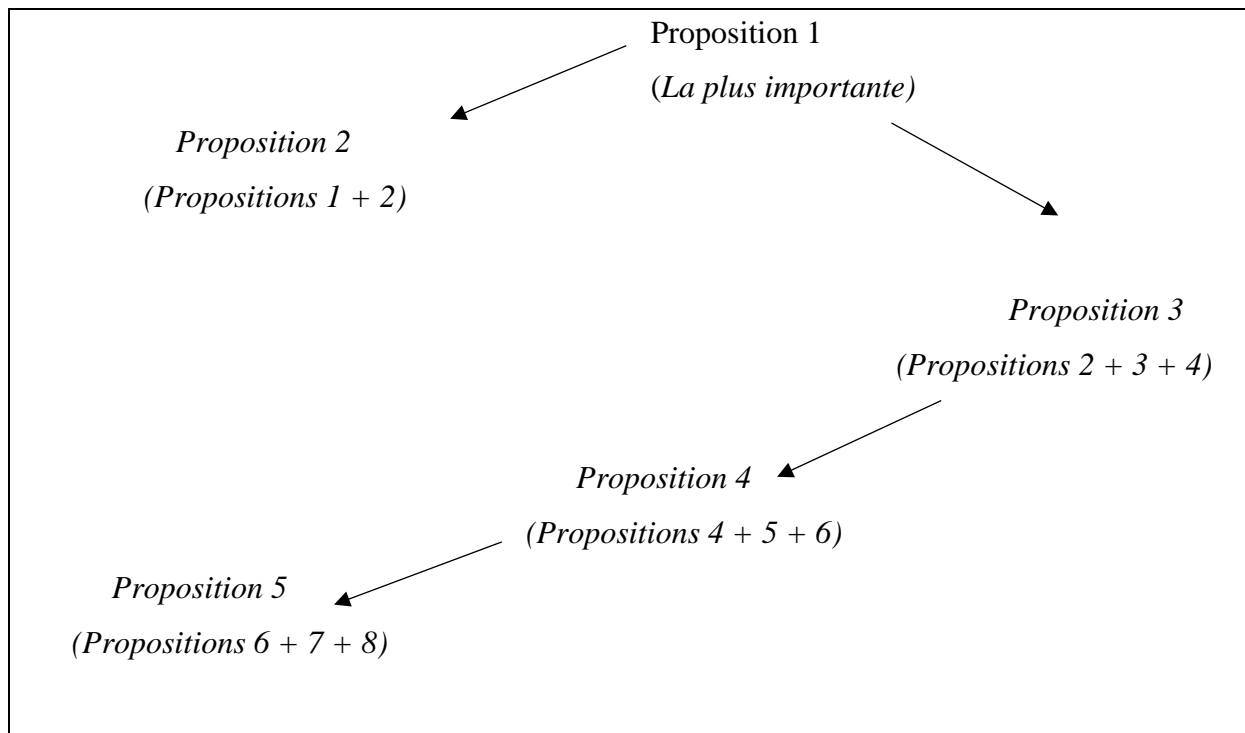
Un tel réseau est appelé microstructure (Kintsch, 1975 ; van Dijk, 1978). Pour représenter un texte dans une dimension plus globale, les deux auteurs proposent alors la macrostructure pour rendre compte des relations non-directement explicitées par la microstructure.

Les deux niveaux de description micro/macro représentent « la base de texte ». Ils constituent un niveau charnière entre « la structure de surface » et « le modèle de situation » (van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1986) qui correspond à l'ensemble de la situation évoquée par le texte (Coirier & al, 1996 : 15).

### **1.6.1 La microstructure du texte ou l'organisation interpropositionnelle**

Constituée à l'aide de l'ensemble des propositions renvoyant à ce qui est directement exprimé en surface, la microstructure du texte est un réseau caractérisé par une certaine cohérence et cohésion (Hogan & Kintsch, 1971). En effet, la caractéristique relative à la cohérence et à la cohésion est due au fait que chaque proposition du texte est reliée à au moins une autre par un argument commun. De fait, elle ne peut être réduite à une simple liste de propositions qui se suivent. C'est par conséquent, un réseau organisé hiérarchiquement.

En outre, cette organisation structurée sous-tend qu'il existe en réalité des propositions plus importantes que d'autres au sein de cet ensemble comme il est montré dans le schéma suivant (Figure 01).



**Figure .1.<sup>2</sup> : Réseau interpropositionnel formant la microstructure du texte (inspiré des travaux de Hogan & Kintsch, 1971)**

Concernant le réseau microstructural, il est important de signaler l'importance et la nécessité de la répétition des arguments d'un niveau à un autre. Dans certains cas, il est impossible de relier deux propositions avec un seul argument d'où la nécessité pour le lecteur d'inférer ce qui n'est pas présent dans le texte. L'inférence ici préserve la bonne marche du processus de construction de la signification d'une part et comble le manque qui peut impacter négativement la cohérence et la cohésion de l'ensemble (figure 02).

<sup>2</sup> Elaboré à partir des travaux de Hogan et Kintsch (1971) par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

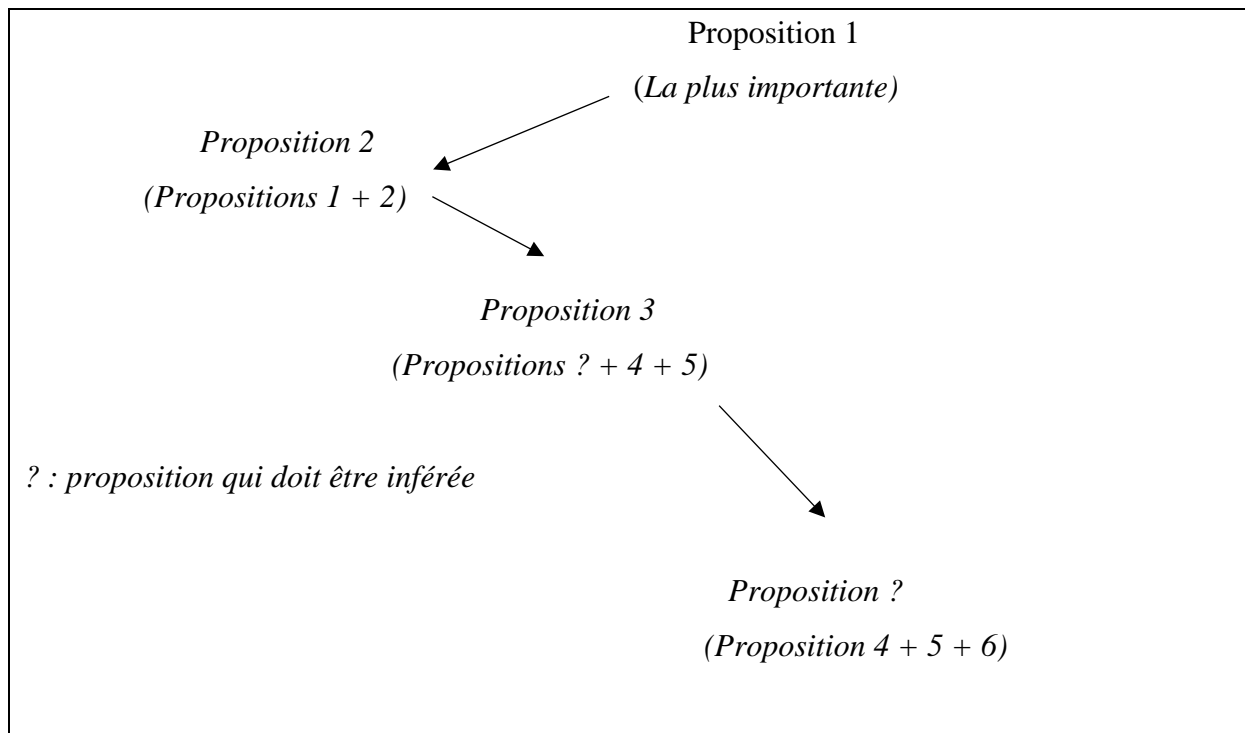


Figure .2. Réseau interpropositionnel intégrant l'inférence<sup>3</sup>

*In fine*, la microstructure est un réseau de propositions hiérarchisées renvoyant à la signification locale ou littérale du texte et qui par ailleurs, exclue tout élément étranger à ce dernier (Coirier & al., 1996).

### 1.6.2 La macrostructure du texte ou comment élaborer le contenu sémantique global

La macrostructure traite les propositions constituant un texte de manière indépendante ce qui a tendance à limiter la signification à un niveau local. Pour prétendre rendre compte de la signification d'un texte à un niveau plus global, il est capital de prendre en compte l'organisation des contenus entre cette fois-ci les paragraphes et les différentes parties formant le texte (Coirier & al., 1996 : 18). Selon Kintsch et van Dijk (1975, 1978) ce niveau est qualifié de macrostructure.

<sup>3</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse en didactique du FLE à partir de définition faite par Coirier et ses collaborateurs (Coirier & al., 1996) sur le fonctionnement d'un réseau interpropositionnel intégrant l'inférence

Afin d'extraire la signification globale du texte, van Dijk (1980) propose une description élaborée à partir de 'macro-règles'. Ces dernières ont la capacité de réduire considérablement le nombre de propositions constituant la microstructure et aussi, de les organiser.

Elles permettent par ailleurs, la construction d'unités nouvelles plus complexes :

#### **1.6.2.1 Macro-règle 01 : (Deletion) ou suppression**

Cette macro-règle permet la possibilité de supprimer toutes les propositions considérées comme peu ou non pertinentes renvoyant à un détail considéré comme facultatif qui n'aurait pas un grand impact sur la signification du texte.

#### **1.6.2.2 Macro-règle 02 : (Strong deletion) ou suppression sévère**

Dans le but d'affiner toujours et encore plus la signification globale du texte (économie), cette dernière permet d'aller encore plus loin dans la mesure où il s'agit de la suppression des éléments à priori pertinents au niveau local mais qui n'ont pas d'incidence au niveau global.

#### **1.6.2.3 Macro-règle 03 : (Generalization) ou généralisation**

Il ne s'agit cette fois-ci plus de suppression mais de remplacement. En effet, dans un souci d'économie de propositions motivé par le fait que pour traiter un texte, il faut « *beaucoup d'opérations ... mais les ressources sont limitées* » (Coirier & al., 1996 : 07).

Cette règle permet de remplacer plusieurs micropropositions par une seule macroproposition qui les transcende ou subsume dans la mesure où une seule peut englober plusieurs. Par exemple, la macroproposition '*Amine achète une maison*' est en réalité une généralisation des micropropositions '*Amine est parti voir son banquier pour lui demander de lui octroyer un crédit afin qu'il puisse acheter la maison de ses rêves*'.



#### **1.6.2.4 Macro-règle 04 : (Construction) ou construction**

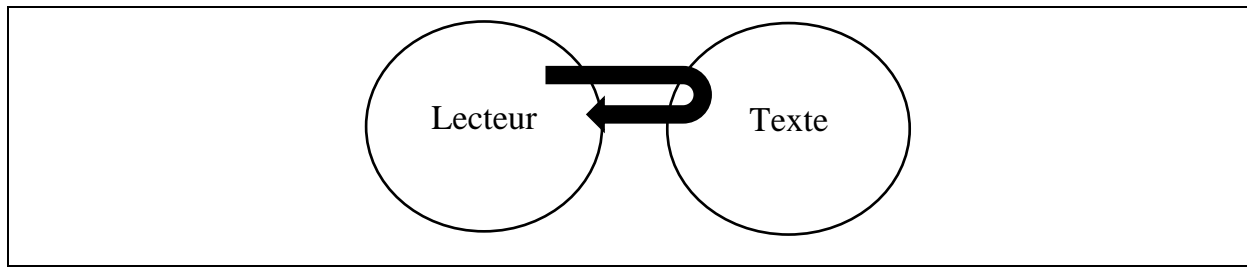
Elle consiste en la substitution de plusieurs micropropositions par une macroproposition qui en serait la cause, la conséquence ou encore, la suite logique. Dans l'exemple suivant, l'ensemble des micropropositions qui constituent la phrase : '*Elle achète toujours des fruits et des légumes et jamais de produits d'origine animale*' en leur appliquant la macro-règle 04, on peut en déduire par conséquent la macrostructure suivante : '*Elle est végétarienne*'.

Force est de constater qu'après avoir détaillé cet ensemble de macro-règles qui expliquent le fonctionnement de la macrostructure, il en ressort que l'une des applications les plus significatives en est le « résumé » (op.cit.).

#### **1.7 Le modèle interactif de Giasson (1990)**

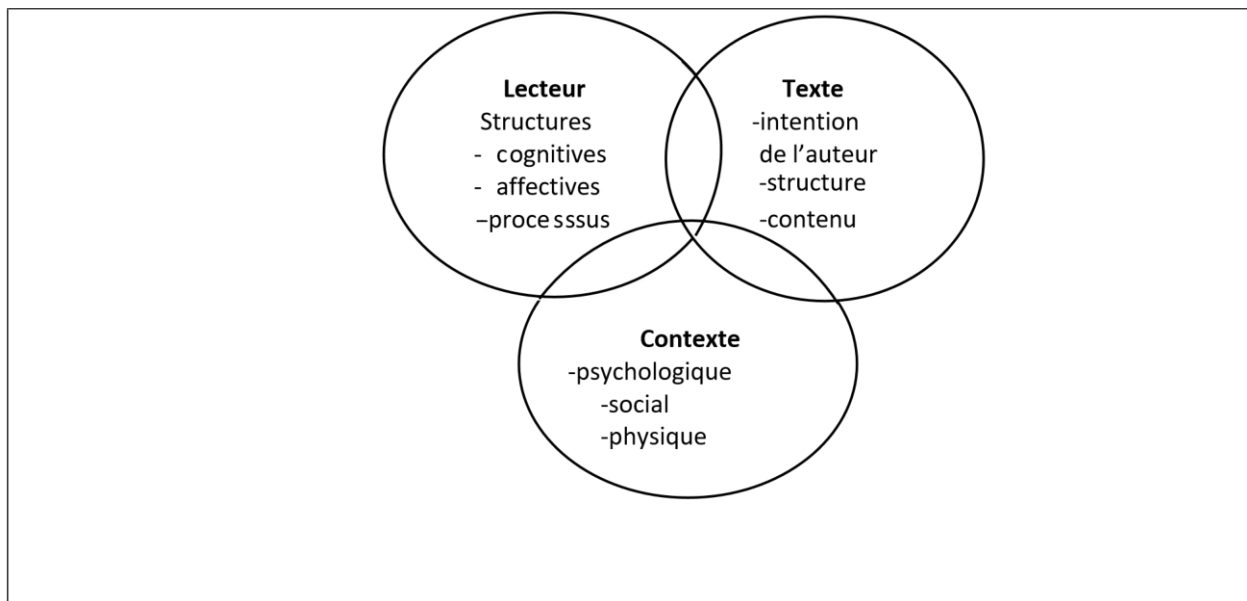
Développé sur la base des travaux menés entre autres par (Deschênes, 1986 ; Irwin, 1986 ; Langer, 1986 cités dans Haroun, 2016 :18), le modèle interactif de Jocelyne Giasson (Giasson, 1990, 2007) est une référence (Mosenthal, 1996) dans les champs ayant pour sujet d'investigation l'activité de lecture/compréhension. En effet, ce modèle se base sur une relation dynamique et simultanée unissant un lecteur, un texte et un contexte appelés des *variables consubstantielles*. Selon Giasson (2007 : 4), dans le processus de lecture, les habiletés ne sont pas hiérarchisées mais elles sont au contraire, en perpétuel interaction.

Ces trois *variables consubstantielles* mettent en jeu un ensemble d'habiletés fonctionnant simultanément et rompant ainsi avec les modèles traditionnels (figure 03) de lecture. Par ailleurs, deux éléments principaux distinguent les modèles traditionnels des modèles contemporains (figure 04) (Giasson, 1990 : 4). Le premier concerne la hiérarchisation des habiletés tandis que le deuxième, concerne la place du lecteur dans le processus de lecture/compréhension. De fait, cette activité n'est plus conçue sur le principe théorique de l'existence de listes séquentielles d'habiletés mais plutôt sur une vision intégrative des habiletés (ibid.).



**Figure .3. Conception traditionnelle de la lecture : le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête (Giasson, 1990 : 06)**

En outre, l'idée selon laquelle le lecteur est considéré comme un pôle passif recevant un message d'un auteur à travers son texte est remplacée par une nouvelle conception plus pertinente considérant le lecteur comme un pôle actif cette fois qui interagit avec le texte voire qui peut même l'impacter (Figure 4).



**Figure .4. Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990 : 07)**

### **1.7.1 Les trois variables consubstantielles (lecteur-texte-auteur)**

#### **1.7.1.1 La variable texte**

Elle comprend le matériel ou le support à lire et elle intègre trois aspects principaux : l'intention de l'auteur qui détermine la forme et le contenu du texte -la forme fait référence à la manière dont l'auteur a organisé ses idées- et le contenu du texte qui prend

en charge les concepts et le vocabulaire employés ainsi que les connaissances que l'auteur veut transmettre.

Selon Giasson (1990), pour parler des textes, il faut mettre en place un système de classification car le comportement des lecteurs face à un texte dépend en partie de la nature de celui-ci : « *il faut d'abord les classifier (les textes) d'une façon ou l'autre, car il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés* » (Giasson, 1990 : 19). Par ailleurs, même en l'absence de classification parfaite et exacte des types de textes, l'auteure propose de s'appuyer sur des critères pertinents à savoir l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure et le contenu du texte.

#### **1.7.1.1.1 L'intention de l'auteur et le genre littéraire**

Cerner l'intention de l'auteur est une condition *sine qua non* pour l'identification du type de texte. En effet, un auteur à travers son texte peut vouloir persuader, informer, raconter, expliquer, etc. Il sera question alors d'un texte argumentatif, informatif, narratif ou explicatif.

Néanmoins, en dépit de la relation étroite qui lie le genre littéraire à l'intention de l'auteur, il ne faut pas confondre ses deux concepts. En effet, un auteur peut distraire ses lecteurs à travers un roman ou une bande dessinée (BD) et en parallèle, il peut s'en servir pour informer voire persuader (ibid.).

#### **1.7.1.1.2 La structure du texte et le contenu**

La structure renvoie à l'organisation des idées dans un texte. Le contenu quant à lui, englobe le thème et les concepts présentés dans le texte. De facto, l'auteur est dans l'obligation de choisir une structure de texte qui conviendra au contenu qu'il veut transmettre.

### **1.7.1.2 La variable contexte**

Le contexte fait référence ici à toutes les conditions dans lesquelles se trouve un lecteur lorsqu'il lit un texte (peu importe le type de texte). Ces conditions sont soit fixées par le lecteur lui-même soit par le milieu (représenté par l'enseignant). Trois types de contextes peuvent être distingués : psychologique, social et physique.

#### **1.7.1.2.1 Le contexte psychologique**

Le contexte psychologique concerne exclusivement le lecteur, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture qui représente selon Giasson (1990 : 22) la condition psychologique la plus importante dans le processus de lecture/compréhension. L'importance de cette dernière a été mise en exergue dans des travaux, notamment ceux de Pichert et Anderson<sup>4</sup> (Pichert & Anderson, 1977 voir Giasson, 1990 : 22).

#### **1.7.1.2.2 Le contexte social**

Le contexte social renvoie à toutes les formes d'interaction qui peuvent avoir lieu pendant la tâche de lecture (lecteur-pairs / lecteur-enseignant). En dépit de sa simplicité, le contexte social n'en est pas moins important. En effet, un apprenant qui lit un texte à haute voix devant un auditoire aura une compréhension limitée par rapport à un lecteur lisant de manière silencieuse (Holmes, 1985).

#### **1.7.1.2.3 Le contexte physique**

Le contexte physique regroupe toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent l'activité de lecture (Giasson, 1990 : 24). De fait, tous les éléments extérieurs peuvent influencer la qualité des apprentissages scolaires notamment la lecture et par

---

<sup>4</sup> Expérience menée par Pichert & Anderson (1977) sur l'importance de l'intention de lecture. Les chercheurs ont demandé à deux groupes de lecteurs de lire un texte qui décrit une maison puis dans un second temps, il leur a été demandé d'écrire tout ce qu'ils avaient retenu du texte en question. Au premier groupe de lecteurs, il a été donné comme consigne de se mettre dans peau d'un acheteur alors que pour le deuxième groupe, de se mettre plutôt dans celle d'un cambrioleur. Comme prévu par les chercheurs, les résultats étaient contrastés. En effet, les sujets des deux groupes n'ont pas retenu les mêmes informations étant donné qu'ils n'avaient pas la même intention de lecture (Giasson, 1990 : 22).

extension, la compréhension. Parmi ces facteurs : le bruit, la température ambiante, la lisibilité des textes, etc.

### 1.7.1.3 La variable lecteur

Etant donné le nombre important de sous-variables qui le composent, le lecteur constitue la variable la plus complexe du modèle interactif de Giasson (1990). En effet, le lecteur entame le processus de lecture en déployant des structures cognitives et affectives spécifiques. Le schéma suivant (figure 05) détaille les composantes de cette variable.

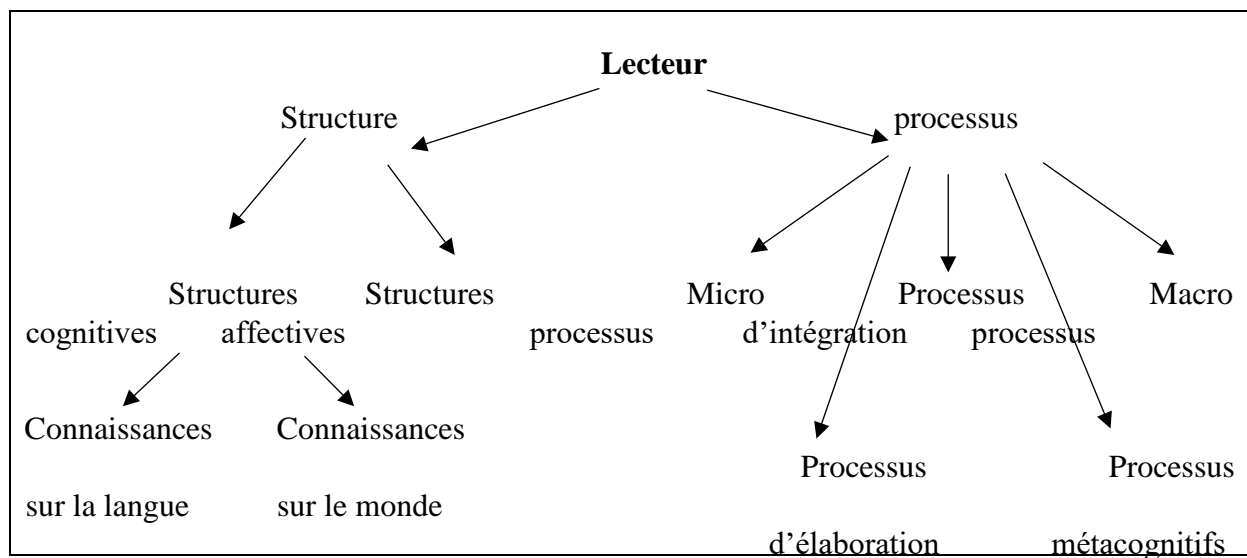


Figure .5. Les composantes de la variable 'lecteur' (Giasson, 1990 : 09)

#### 1.7.1.3.1 Les structures du lecteur

Ces structures comprennent toutes les caractéristiques que possède un individu. Autrement dit, les connaissances générales indépendantes de la situation de lecture (Giasson, 1990 : 10). Les connaissances que le lecteur possède et utilise dans des situations distinctes sont regroupées sous la terminologie « structures cognitives », tandis que l'intérêt et la motivation du lecteur par rapport au texte sont appelés « structures affectives ».

### **1.7.1.3.1.1 Les structures cognitives**

Elles englobent d'une part les connaissances du lecteur sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et d'autres part, les connaissances sur le monde.

En effet, un lecteur ne possédant aucune connaissance antérieure sur laquelle il peut rattacher les nouvelles aura beaucoup de difficultés à comprendre un texte en le lisant voire, il ne pourra sûrement pas le comprendre (ibid.). En effet, les connaissances que l'individu acquiert sur le monde sont primordiales pour le processus de compréhension en lecture (Giasson, 1990 : 11). Ces connaissances jouent le rôle de base sur laquelle le lecteur construira de nouveaux savoirs.

Sur l'importance des connaissances antérieures, Adam et Bruce déclarent,

*La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissance antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification (1982 : 23).*

### **1.7.1.3.1.2 Les structures affectives**

Elles peuvent être résumées selon Giasson (1990) dans un seul paramètre à savoir : la volonté du lecteur. En effet, la volonté du lecteur est étroitement liée à ses aptitudes ainsi qu'à ses intérêts. Lors de l'activité de lecteur/compréhension, un lecteur peut avoir plusieurs approches face à un texte. Il peut être soit attiré soit indifférent voire complètement réfractaire et par conséquent, cela impactera sans doute sa compréhension (ibid. : 15). De fait, les structures affectives sont à considérer au même titre que les structures cognitives étant donné leur importance dans le processus de compréhension.

### 1.7.1.3.2 Les processus de lecture

La simultanéité dans l'activation des différentes habiletés lors de la lecture/compréhension d'un texte constitue une rupture théorique face aux conceptions classiques (op.cit.) qui défendaient l'idée d'une hiérarchisation entre les différentes compétences. Pour Giasson (1990), il existe des processus qui sont en charge de la compréhension des éléments de la phrase, d'autres qui sont responsables de la cohérence entre les phrases, d'autres encore qui construisent un modèle mental du texte et enfin, des processus de gestion ou *chef d'orchestre* pour coordonner et harmoniser l'intervention de chaque processus.

Concernant la classification de ces processus, Judith Westphal Irwin (Irwin 1986 citée dans Giasson, 1990 : 15) met en exergue cinq (05) catégories principales subdivisées en plusieurs sous catégories (Figure 06).

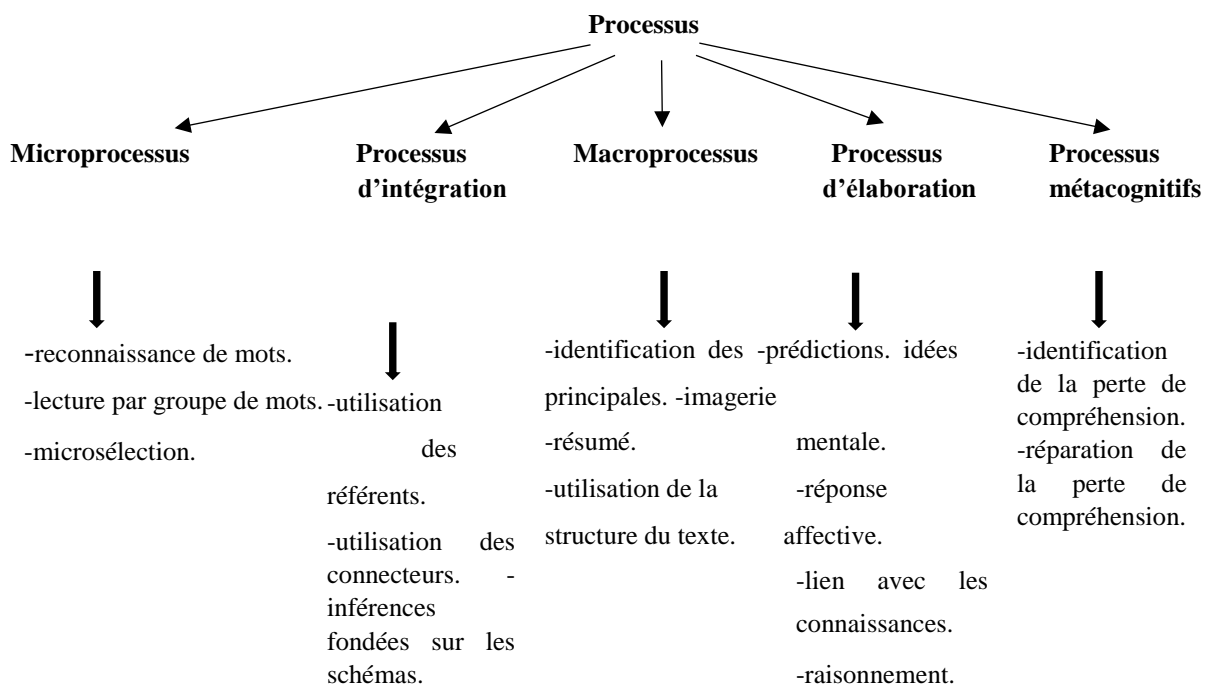


Figure .6. Classification des processus de lecture et leurs composantes d'Irwin (1986) (Giasson, 1990 : 16)

- Les microprocessus : ils prennent en charge de la compréhension continue dans les phrases ;

- Les processus d'intégration : ils servent à établir des liens entre les propositions ou les phrases grâce notamment à l'utilisation des référents, des connecteurs et des inférences ;
- Les macroprocessus : ils établissent une cohérence globale de compréhension et permettent de considérer le texte comme un ensemble porteur de sens ;
- Les processus d'élaboration : ils permettent aux lecteurs d'aller au-delà du texte et de transgresser les limites fixées par l'auteur ;
- Les processus métacognitifs : ils balisent la compréhension du lecteur pour garantir une certaine cohérence dans la construction du sens.

### 1.8 Le modèle interactif de Snow (2002)

Ce modèle développé par Catherine Snow (Snow, 2002) ne peut être considéré comme un nouveau modèle. En effet, il n'est pas en rupture avec celui de Giasson (1990) mais il s'inscrit plutôt dans la continuité. En effet, en plus des variables *lecteur, texte et contexte*, ce modèle prend en charge d'autres facteurs susceptibles de rendre mieux compte du processus de compréhension. C'est pour cette raison que Giasson (2012 : 10) le qualifie de « *modèle interactif étendu* » (figure 07).

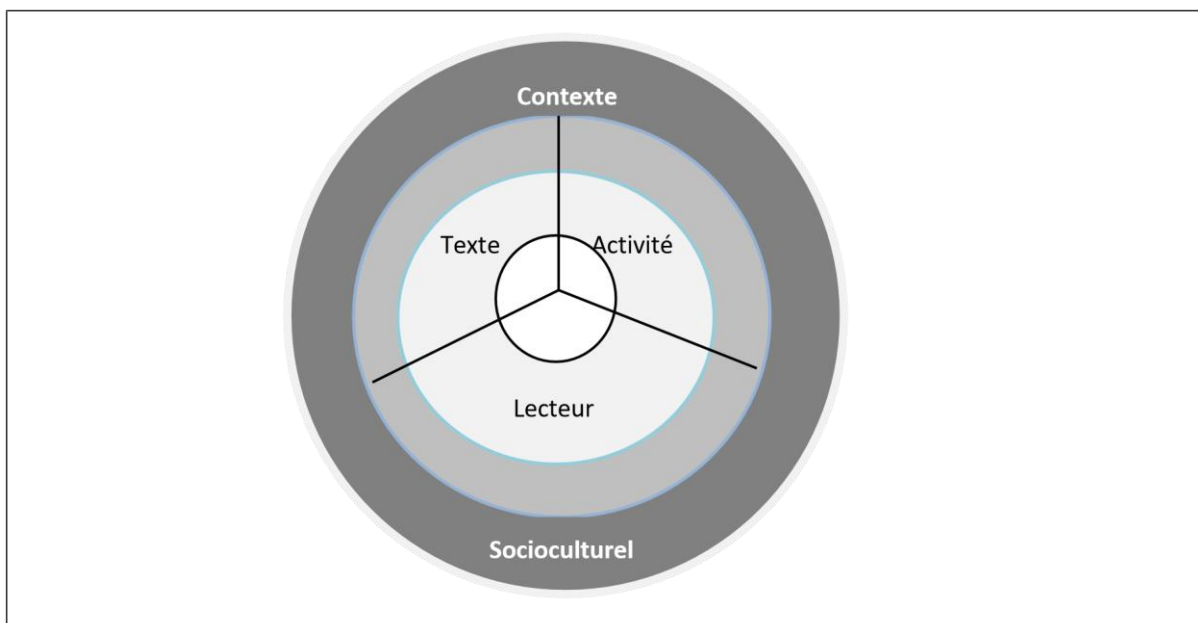




Figure .7. Modèle interactif étendu de Snow (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012)

La pertinence du modèle interactif étendu de Snow (2002) pour notre recherche réside dans l'intégration et la prise en considération de la dimension socioculturelle dans le processus de lecture/compréhension qui s'avère être un paramètre non négligeable dans un contexte bi-plurilingue où cohabitent plusieurs langues et cultures.

En plus de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte qui fait actuellement consensus auprès d'une large communauté de scientifiques (Bautier & Goigoux, 2004 ; Giasson, 1990 ; Irwin, 1986 ; Ruddell & Unrau, 2013 ; Snow, 2002). Le modèle interactif étendu de Snow (Ed & Snow, 2003 ; Snow, 2002) intègre au sein de la notion de contexte une dimension socioculturelle multidimensionnelle (Haroun, 2016 : 22).

Concrètement, il s'agit de prendre en compte l'impact que peuvent avoir les pratiques d'enseignement à savoir *la classe*, les orientations de l'école au regard de la littératie et leur pratique dans la famille et la communauté (Dupin de Saint-André, 2011: 6).

- En premier lieu, le contexte relatif à la classe influe sur la façon dont l'apprenantlecteur va amorcer le processus de lecture/compréhension. Giasson (2007) détaille les variables en relation avec le contexte de la classe : le type d'enseignement dispensé, le temps accordé à la lecture en classe, les pratiques de regroupement et les ressources matérielles (Haroun, 2016 : 22).
- En second lieu, le contexte relatif à l'école joue un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture. En effet, il englobe nombre de facteurs qui peuvent impacter positivement ou négativement le processus de lecture « *le climat général de l'école, la volonté de l'ensemble du personnel d'assumer la réussite des élèves, à l'organisation des services et aux politiques mises en place par l'école pour aider les élèves en difficulté* » (Giasson, 2007 citée par Haroun, 2016 : 22).
- En outre, le contexte relatif à la société met en évidence l'influence, parfois négligée, que peuvent avoir certains facteurs extérieurs sur l'activité de la lecture.

En effet, la communauté dans laquelle évolue l'apprenant et l'importance qu'elle accorde à la lecture, son milieu socio-économique et plus globalement sa société. - Enfin, le contexte familial qui donne à l'enfant une certaine représentation de la lecture. De facto, un enfant qui arrive à l'école possède plus au moins une certaine compétence en lecture acquise dans son milieu familial. De fait, si l'environnement familial est favorable, il peut aider l'apprenant-lecteur à développer une représentation positive pouvant l'aider dans ses apprentissages.

## **Conclusion**

La compréhension de l'écrit est le résultat d'une interaction réussie entre trois variables à savoir le lecteur, le texte et le contexte. Les modélisations explicitées précédemment montrent clairement le caractère complexe et multidimensionnel que revêt cette activité cognitive d'une part et l'importance du lecteur dans le processus de compréhension d'autre part. Revoir ces modélisations (Kintsch & van Dijk, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998 ; Giasson, 1990 ; Snow, 2002) nous semble très pertinent pour notre recherche dans la mesure où nous traitons l'activité de lecture/compréhension dans une langue étrangère et dans un contexte bi-plurilingue. En effet, la mise en exergue de toutes ces variables légitime de fait, le recours aux systèmes d'aide pour permettre aux apprenants d'accéder au sens d'un texte car il ne suffit pas seulement d'avoir une certaine connaissance de la langue mais de construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) du contenu sémantique du texte. Dans cette optique, il est clair que le lecteur demeure l'élément le plus important autour duquel gravitent d'autres facteurs ayant chacun une importance et un impact certains sur l'acte de lire et de comprendre.

Ce qui a été mis évidence à travers les différentes modélisations, c'est le fait que le processus de lecture/compréhension ne concerne pas et ne se limite aucunement à

l'action de lire. En effet, cette activité est en étroite relation avec des facteurs en amont et en aval qui peuvent influencer largement la construction du sens.

# **CHAPITRE 02**

**Comprendre un texte : une activité cognitive  
complexe**

## 2 Comprendre un texte : une activité cognitive complexe

### Introduction

Comprendre une suite cohérente de phrases ou encore un texte requiert la mise en œuvre d'une façon quasi-simultanée d'un grand nombre d'opérations mentales. Selon Coirier et ses collaborateurs, il s'agit de « *traiter la ponctuation, les connecteurs, l'organisation thématique locale et globale, le temps des verbes, pour ne citer que les plus évidents (sans même parler des opérations au niveau de la phrase elle-même* » (Coirier & al., 1996 : 07). Néanmoins, toutes ces opérations demeurent insuffisantes. Il faut par conséquent recourir à d'autres « non-linguistiques » en relation avec le domaine de référence du texte (ibid.) comme : récupérer ; analyser ; sélectionner ; organiser les informations pertinentes. De plus, il est important de prendre en considération le contexte énonciatif à savoir l'objectif du producteur du texte ainsi que de celui de son lecteur. A cet égard, le traitement du texte devra s'effectuer en prenant en compte en plus des caractéristiques du texte et du contexte, celles du lecteur-producteur.

Toute action<sup>5</sup> effectuée par un être humain passe nécessairement par le cerveau et par déduction devient une activité cognitive. Comprendre un texte à travers la lecture est considérée par la communauté scientifique comme étant une activité cognitive, oui, mais complexe (Marin & Legros, 2008 : 96). Cette complexité n'est pas synonyme de difficulté mais signifie plutôt que plusieurs processus doivent être activés simultanément et de manière cohérente et optimale pour permettre une construction de sens et par conséquent, une compréhension réussie.

Complexe aussi dans la mesure où pour atteindre la compréhension d'un texte, il faut que le lecteur-compreneur soit en mesure de mobiliser ses capacités attentionnelles de manière soutenue. Elles doivent gérer d'une part le code et d'autre part la compréhension. Néanmoins, certaines tâches peuvent être automatisées et *in fine*, permettre de libérer les ressources cognitives pour d'autres usages. En effet, « *plus le*

---

<sup>5</sup> Les actions qui ne sont pas commandées par le cerveau entre dans la catégorie des *réactions*.

*lecteur automatise le traitement du code, plus il dégage de ressources attentionnelles qu'il pourra consacrer à la compréhension* » (Jamet & al., 2004 : 49).

## **2.1 Les processus cognitifs inhérents à l'activité de lecture/compréhension**

Les processus cognitifs renvoient en réalité à un ensemble d'opérations qui permettent au lecteur d'atteindre son but de compréhension. Ces opérations peuvent être résumées selon Jamet et ses collaborateurs (2004) comme suit :

- Identifier le mot en analysant son orthographe, sa phonologie, sa morphologie ;
- Effectuer un traitement syntaxique et sémantique puis les combiner de façon à avoir une construction cohérente porteuse de sens ;
- Etablir ensuite la signification locale (phrases) et globale (texte) (Denhière & Baudet, 1992 ; Lété, 1994 ; Perfetti, 1994) ;
- Cette cohérence locale se réalise en mémoire de travail et passe nécessairement par la mise en relation entre les propositions du texte et les informations stockées par le lecteur en mémoire à long terme. Il en résulte une macrostructure du texte qui au fur et à mesure enrichit les microstructures pour *in fine*, construire la signification globale du texte ;
- La signification globale du texte ne prend son sens que si le lecteur possède des connaissances sur le monde évoqué par le texte dans le cas contraire, il serait très difficile pour lui de comprendre ce qu'il lit.

Tous ces processus mis bout à bout dévoilent combien l'activité de lecture/compréhension est complexe et nécessite des ressources cognitives importantes pour son bon fonctionnement.

Par ailleurs, à l'instar d'autres travaux sur la lecture/compréhension, notre recherche s'inscrit dans le courant théorique qui considère cette activité comme étant un processus de traitement de l'information (Jamet & al., *ibid.* : 48).

En effet, pour prouver qu'il y a eu effectivement un traitement de l'information de la part d'un individu, ce dernier doit être soumis à une série d'activités et de tâches. L'efficacité dans la réalisation de ces tâches et de ces activités montre l'existante d'un

processus de traitement complexe et relatif à chaque individu (Kintsch, 1998 ; van Dijk & Kintsch, 1983 ; Johnson-Laird, 1989).

En se référant à cette théorie, l'activité de lecture renvoie à un processus de transformation qui part d'une information textuelle pour en faire des représentations mentales (op.cit.).

En adoptant une approche cognitive pour étudier le processus de lecture/compréhension, on va au-delà de l'analyse des étapes et des opérations qui précèdent cette activité, on va considérer le lecteur dans sa dimension cognitive et non plus se limiter à la compétence de traitement de textes. Cette dimension cognitive renvoie au fait que les connaissances acquises à travers la lecture d'un texte ne sont plus nécessairement dictées par ce dernier mais *à fortiori* dépendent aussi de l'expérience du lecteur ainsi que du contexte (Acuña & al., 2006 ; Cordier & Legros, 2005 ; Hoareau & Legros, 2006).

Force est de constater que les modèles didactiques de référence actuels ne doivent plus être orientés vers l'ethnocentrisme et le monolinguisme (Bertucci & Corblin, 2004) mais plutôt vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme (Kramsch & al., 2008).

En outre, l'approche cognitive, dans notre cas, légitime théoriquement et empiriquement le fait de mettre en place des systèmes d'aide bi-plurilingues. En effet, un apprenant algérien confronté à un texte en français activera des connaissances générales mais aussi d'autres plus spécifiques qui trouvent leur genèse dans l'expérience ainsi que dans la culture de ce dernier (Jamet & al., ibid.). Par ailleurs, beaucoup de travaux en psycholinguistique cognitive du traitement de texte (Coirier & al., 1996) ont montré que l'utilisation d'une langue étrangère ou d'une langue non-dominante est une activité mentale coûteuse y compris pour des quasi-bilingues (ibid. : 256), ce qui a tendance à perturber la continuité ainsi que la dynamique de la construction de la représentation mentale.

La théorie du traitement de l'information se base sur le postulat que la capacité attentionnelle d'un individu est limitée (op.cit.), d'autant plus, en ce qui nous concerne,

il s'agit de lecteurs-compreneurs de textes en langue étrangère. Ces capacités attentionnelles doivent être mobilisées de manière équilibrée, efficace et efficiente tant sur le code que sur la compréhension. Cependant, il est intéressant de savoir que plus un lecteur automatise le traitement du code (appelé aussi traitement de *bas niveau*) plus il libère des ressources cognitives pour le traitement de *haut niveau* relatif à la compréhension (Coirier & al., *ibid.* : 257).

*Les bons lecteurs sont ceux qui peuvent mettre en œuvre des processus de bas niveau sans qu'une part d'attention importante leur soit assignée et donc sans que le fonctionnement de ces processus ne soit un handicap pour l'achèvement des objectifs interprétatifs des niveaux supérieurs* (LaBerge & Samuels, 1974 cités dans *ibid.*).

On en retient qu'une automatisation insuffisante des traitements de bas niveau peut devenir une véritable source de difficultés et un obstacle à la bonne compréhension d'un texte en L2.

Aussi, l'entraînement à la lecture dans une langue étrangère doit avoir deux objectifs distincts mais complémentaires ; selon Sophie Moirand (Moirand, 1982), il faut non seulement permettre à l'apprenant-lecteur de maîtriser les processus de bas niveau mais aussi lui apprendre à automatiser au maximum cette compétence de façon à libérer assez de ressources cognitives pour les processus de haut niveau. Ensuite, il faut amener les apprenants à travers des exercices spécifiques<sup>6</sup> à transférer le traitement des processus de haut niveau de la L1 vers la L2.

## **2.2 Les ressources cognitives et le paradigme de la tâche secondaire**

Comprendre un texte est un processus assez complexe (*op.cit.*). Il est le résultat d'une interaction réussie entre un lecteur possédant des connaissances générales, des

---

<sup>6</sup> Dans notre cas, c'est les systèmes d'aide à la compréhension.



connaissances spécifiques et des croyances avec un texte (Marin & Legros, 2008). Et afin de gérer le flux important d'informations internes (connaissances du lecteur) et externes (informations nouvelles apportées par le texte) le lecteur doit recourir à ses ressources cognitives qui de facto sont limitées (Johnston & Heinz, 1978 ; Wickens & Kessel, 1980 ; Nowon, 1984 cités dans Coirier & *al.*, 1996 : 77). En outre, la limite des ressources cognitives ne peut être mesurée parce qu'il s'agit rappelons-le de suppositions de scientifiques et de chercheurs en neurosciences. Néanmoins, à défaut de les mesurer, les chercheurs se sont basés sur un travail de déduction ; le paradigme de la tâche secondaire en sera la preuve indirecte.

Le paradigme de la tâche secondaire a été introduit pour la première fois par Binet (1890). Il a été très utilisé en psychologie du travail, en revanche, sa transposition dans le champ de la didactique et notamment dans celui de la lecture reste très récent.

### **2.2.1 Validité empirique du paradigme de la tâche secondaire**

Dans une expérience menée par Stan Dornic (Dornic, 1980 cité dans Coirier & *al.*, *ibid.* : 235), l'objectif tracé était celui de montrer à travers un travail déductif que les ressources cognitives d'un individu sont limitées. Pour ce faire, Dornic a demandé aux participants de réaliser une première tâche (principale) et à laquelle viendra s'ajouter une deuxième (secondaire) et de mesurer par la suite l'impact qu'aura la tâche secondaire sur la bonne réalisation de la principale. A noter que les deux tâches n'ont aucune relation entre elles afin de ne pas orienter la charge cognitive dans une seule direction mais plutôt pour mettre en exergue l'impact de l'une sur l'autre.

La tâche principale consiste à mémoriser une série de mots et la tâche secondaire quant à elle, consiste à détecter des modifications dans l'environnement lumineux de la pièce où se déroule l'expérience en question. Le chercheur mesure la performance dans les deux tâches et les efforts requis pour leur réalisation.

Les résultats ont mis en relief une détérioration notable de la tâche secondaire dès que la difficulté de la tâche principale s'accroît. Ce qui peut être traduit par une trop forte charge cognitive consacrée à la réalisation de la tâche principale causant un déséquilibre

dans la répartition des ressources cognitives allouées à chaque activité. De fait, il en résulte une moins bonne performance dans la tâche secondaire.

En ce qui concerne l'utilisation du paradigme de la tâche secondaire dans les recherches consacrées à la lecture, les données disponibles proviennent pour la plupart des travaux de Bitton et de ses collaborateurs (1982) (cf. Coirier & *al.*, 1996 : 237). En effet, la tâche secondaire dans cette expérience consiste à une réponse à des « bips sonores » présentés au lecteur pendant la lecture d'un texte.

Comme attendu, les résultats ont été similaires à ceux de Dornic (*op.cit.*). Concrètement, les temps de réaction à la tâche secondaire ont été plus longs sur les phrases les plus complexes qui demandent un effort cognitive important pour leur traitement. A contrario, le temps de réaction a été nettement diminué lorsque le texte est présenté sous une forme syntaxique simplifiée (Bitton & *al.*, 1982 cités dans *ibid.*).

Il devient clair à présent que pour amener un apprenant à comprendre un texte en langue étrangère, les ressources cognitives de ce dernier doivent être prises en considération et de ce fait, un travail en amont de l'enseignant est nécessaire pour alléger au maximum les efforts du lecteur-compreneur afin de lui permettre d'orienter sa charge cognitive sur les traitements de haut niveau en automatisant au maximum ceux de bas niveau.

### **2.3 Le modèle simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986)**

La compréhension est le but ultime dans le processus de lecture (Nation, 2014). Les chercheurs dans ce domaine s'accordent à dire que cette activité ne peut être restreinte à la seule question d'identification des mots, encore moins à la simple compréhension de chaque mot composant le texte. Tous les modèles qui s'intéressent à la compréhension en lecture considèrent ce processus comme étant la construction d'une représentation mentale du texte par le lecteur (*ibid.*). Aussi, ce processus exige l'intégration de différentes connaissances qui vont des caractéristiques lexicales jusqu'aux connaissances sur le monde (Garnham, 2001 ; Gernsbacher, 1990 ; Kintsch, 1998). De cette complexité qui caractérise cette activité, il n'est pas surprenant que beaucoup de lecteurs éprouvent des difficultés pour comprendre un texte. Des

recherches (Nation & Snowling, 1997 ; Oakhill, 1994) ont mis en exergue des disparités individuelles dans la compréhension en lecture dans les populations en développement et même dans des populations d'âge scolaire (Gernsbacher & Faust, 1991 ; Long & al., 1999). En outre, lorsqu'il s'agit de comprendre un texte en langue étrangère, les difficultés s'accroissent à cause de nouveaux paramètres qui s'intègrent à l'équation.

*L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle<sup>7</sup> et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ses compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel (Cuq & Gruca, 2005 : 166).*

Pour cela, il n'est plus à démontrer que les difficultés de compréhension sont réelles et les efforts doivent être orientés vers les solutions et la création de systèmes d'aide et de stratégies d'apprentissage propres à chaque public<sup>8</sup>.

Néanmoins, il est important de souligner que l'identification de la nature ainsi que de l'origine des difficultés représentent des données essentielles pour mettre en place des remèdes appropriés car si le problème est correctement diagnostiqué, cela représente un premier pas vers la solution.

Nous allons à présent passer en revue les connaissances sur les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs en général et ceux en langue étrangère en particulier. En effet, le processus de lecture/compréhension peut être scindé en deux

---

<sup>7</sup> Le lecteur en langue étrangère sait de facto lire dans sa langue maternelle dans le cas contraire, il s'agit plutôt d'alphabétisation que d'apprentissage (Cuq & Gruca, 2005).

<sup>8</sup> Nous aborderons dans le chapitre suivant l'application Babbel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues téléchargée plus d'un million de fois qui a révolutionné ce domaine et qui met l'accent justement sur le fait que la façon d'enseigner une langue doit s'adapter en fonction du public. Il n'y a pas de méthode universelle mais des méthodes propres à chaque apprenant.

partie : une partie concernant la connaissance des mots et une autre, la compréhension du message véhiculé. Signalons qu'en dépit de la relation incontestable qui lie l'acte de lire avec celui de comprendre, elle n'en demeure pas moins variable et fluctuante. En effet, certains individus peuvent obtenir des résultats satisfaisants en lecture mais à contrario, médiocres en compréhension. Des recherches menées entre autres par Oakhill et ses collègues (Oakhill, 1994 ; Yuill & Oakhill, 1991) ont montré que des lecteurs qui ont une précision a priori acceptable en lecture, présentent cependant des difficultés de compréhension.

Ces lecteurs en question sont désignés par le terme « faibles-comprenneurs<sup>9</sup> ». En effet, selon le modèle simple de la lecture proposé par Gough et Tunmer (1986), la compréhension écrite est le résultat de deux ensembles d'habiletés indépendantes : celles qui concernent le décodage ou la reconnaissance des mots et celles concernant la compréhension du langage. Néanmoins, la corrélation entre ces deux habiletés indépendantes est essentielle pour une compréhension de l'écrit efficace. Des études<sup>10</sup> montrent que le score de compréhension de la lecture d'un apprenant peut être prédit si les capacités de décodage et de compréhension de la langue sont connues en se basant sur la formule de Gough et Tunmer (1986) :

$$\text{Décodage (D)} \times \text{compréhension du langage (CL)} = \text{compréhension écrite (CE)}$$

### 2.3.1 Le décodage

Il est défini comme une reconnaissance efficace des mots (Hoover & Gough, 1990). Cette définition va au-delà de la définition traditionnelle du décodage comme étant la capacité de prononcer des mots en fonction de règles phonétiques. La signification du décodage s'étend pour inclure la lecture rapide et précise de mots familiers et non familiers dans les textes (Gough & Tunmer, *ibid.*).

---

<sup>9</sup> Terme employé en français pour désigner « the poor comprehender » (Hulme & Snowling, 2011).

<sup>10</sup> <https://myccl.org/the-simple-view-of-reading/>

### **2.3.2 La compréhension du langage**

Elle est appelée par plusieurs autres noms dans diverses études (op.cit.), notamment la compréhension linguistique, la compréhension auditive et la compréhension. Tous ces termes sont définis comme la capacité à tirer un sens des mots parlés lorsqu'ils font partie de phrases ou d'un autre discours (ibid.). Les capacités de compréhension linguistique, au minimum, englobent le vocabulaire réceptif, la compréhension grammaticale et la compréhension du discours (Catts & al., 2006).

### **2.3.3 La compréhension écrite**

Elle diffère de la compréhension du langage en raison de sa dépendance au texte écrit, par opposition au langage oral, pour percevoir les mots et en tirer un sens (Hoover & Gough, 1990). En effet, il est possible d'avoir une forte compréhension du langage et d'être encore un mauvais lecteur si les difficultés de décodage sont persistantes.

Aussi, le décodage des mots et la compréhension du langage sont interdépendants et aucun des deux ne suffit à lui seul. Dans cette optique, le récit de Gough, Hoover et Peterson (Gough & al., 1996) du « *Vieux John Milton* » résume très bien la théorie du « modèle simple de la lecture » et met en exergue de manière ludique la relation qui existe entre ces deux habiletés. En effet, le vieux John Milton, qui, en raison d'une déficience visuelle, n'a pas pu relire les classiques grecs et latins. Pour pouvoir le refaire, sa solution a été d'apprendre à ses filles comment décoder le grec et le latin. Ayant acquis les bases de la correspondance épistolaire dans ces deux langues mortes, elles ont pu lire les textes à voix haute pendant que leur père écoutait. Le produit était, pour Milton, du moins, une compréhension de lecture réussie alors que pour ses filles, c'était plutôt un décodage stérile.

### **2.4 L'importance du décodage des mots dans la compréhension de l'écrit**

La capacité à décoder peut constituer une contrainte à la compréhension de l'écrit. En effet, dans des recherches menées par Charles Perfetti (Perfetti, 1985), ce dernier affirme que lorsque le décodage est lent et laborieux, une grande partie des ressources cognitives est allouée au traitement des mots. Or, lorsque le décodage est automatisé, plus de

ressources cognitives sont libérées et de fait, disponibles pour la tâche de compréhension. D'autres recherches (Hess & Radtke, 1981 ; Jackson & McClelland, 1979) viennent conforter les résultats de la recherche précédente, dans la mesure où ils montrent la corrélation entre la vitesse de lecture des mots d'un texte et la compréhension de ce dernier. En outre, d'autres chercheurs (Perfetti & Hogaboam, 1975) ont constaté à leur tour que les faibles-comprenneurs sont de façon générale plus lents quand il s'agit de lire des mots en comparaison de leurs camarades.

De plus, selon des recherches ayant pour objectif d'identifier les méthodes de lecture les plus pertinentes, celles axées sur l'enseignement du décodage se sont avérées très efficaces (Adams, 1990 cité dans Marin & Legros, 2008 : 44). Cependant, il est à noter que l'apprentissage du décodage reste un apprentissage non-naturel<sup>11</sup> nécessitant un apprentissage systématique (Liliane Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003 cités dans Marin & Legros, *ibid.*).

## **2.5 L'importance de la compréhension orale pour la compréhension de l'écrit**

En se référant au modèle simple de lecture, si un lecteur n'arrive pas à comprendre ce qu'il lit et qu'il ne présente cependant aucune déficience relative au décodage, il est possible alors que ce dernier éprouve des difficultés de compréhension orale. En effet, des recherches (Bell & Perfetti , 1994 ; Gernsbacher & *al.*, 1990) ont mis en exergue l'existence d'une relation très étroite voire interdépendante entre ces deux compétences à savoir la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. Bien qu'il existe d'importantes différences entre l'écoute et la compréhension, néanmoins, ces deux compétences dépendent de processus sous-jacent très similaires « *on peut raisonnablement affirmer que l'apprentissage de la lecture permet à un individu de comprendre la langue écrite au même titre que la langue parlée* » (Rayner & *al.*, 2001 : 42).

---

<sup>11</sup> Un apprentissage qui n'est pas spontané (Marin & Legros, 2008 : 44).

Dans cette optique, Nation et Snowling (1997) ont demandé à des enfants d'écouter des histoires et à la fin de chaque passage du texte, ces derniers sont soumis à une série de questions. Ces questions sont divisées en deux catégories :

- La première série de questions porte sur la compréhension littérale du texte.
- La deuxième série de questions nécessite de faire des inférences.

Après analyse des données recueillies, les faibles-comprenneurs ont obtenu de moins bons résultats comparés à leurs camarades témoins dans cet exercice de compréhension orale. Conformément à ces résultats, d'autres travaux de recherche dirigés par Nation et ses collaborateurs (Nation & *al.*, 2004) ont constaté que les faibles-comprenneurs sont moins performants dans un certain nombre de tâches relatif au langage parlé, et notamment dans le test de compréhension tiré de *l'échelle d'intelligence de Wechsler pour les enfants* (Carney, 2011 ; Woolger, 2001). Le principe de ce test repose sur la faculté des enfants (de 6 à 16 ans) à fournir des réponses à des situations hypothétiques présentées oralement.

Les résultats de ce test ont montré que les faibles-comprenneurs n'ont pas apporté suffisamment de réponses par rapport à la moyenne des réponses apportées par le groupe témoin.

Ainsi, les difficultés de compréhension en lecture peuvent être expliqués par des faiblesses de décodage (Byrne & *al.*, 1992) ou par des déficits en compréhension orale (Juel, 1988 ; Stothard & Hulme, 1992). En effet, la performance en compréhension écrite relève plus du niveau de décodage au début de l'apprentissage de la lecture, en revanche, dans des étapes plus avancées, elle dépend du niveau de compréhension orale (Keenan & *al.*, 2008). Ce qui laisse à penser que chez des adultes maîtrisant la compétence de lecture, les corrélations entre compréhension orale et écrite sont très élevées (Gernsbacher & *al.*, 1990). Il est donc avéré selon Liliane Sprenger-Charolles (Sprenger-Charolles, 2016) que les individus ayant une bonne compréhension à l'oral sont de facto performants en compréhension écrite et inversement.

Par conséquent, l'intervention auprès des lecteurs n'est efficace que si elle prend en charge les faiblesses spécifiques propres à l'apprenant-lecteur qui peuvent relever soit du décodage soit de la compréhension du langage, voire des deux.

Par ailleurs, les psychologues Annes Castles, Kathleen Rastle et Kate Nation (Castles & *al.*, 2018) déclarent sur l'apprentissage de la lecture dans une revue spécialisée dans l'apprentissage de lecture *The science of learning to read*<sup>12</sup> que le raisonnement logique en faveur du modèle simple de la lecture est clair et convaincant : le décodage et la compréhension du langage sont tous deux nécessaires. Un enfant qui peut décoder les mots écrits mais qui n'est cependant pas en mesure de les comprendre ne lit pas, de même, peu importe son niveau de compréhension orale, la lecture ne peut se passer de décodage. En milieu scolaire, distinguer ces deux paramètres permettrait à l'enseignant de mettre en place des stratégies d'enseignement appropriées aux types de faiblesses de ses apprenants-lecteurs.

## **2.6 Identification des mots écrits : en contexte vs en isolat**

Pour un lecteur expert, identifier un mot en contexte ou en isolat ne représente nullement une difficulté. Cependant, en se penchant de plus près sur la question du rôle joué par le contexte dans le processus d'identification des mots écrits et de son impact sur la lecture/compréhension, les chercheurs ont constaté qu'il existe une distinction entre un mot en isolat (hors contexte) et un mot contextualisé.

Une étude menée par Perfetti et ses collaborateurs (Perfetti & *al.*, 1979) publiée dans la revue américaine *Memory & Cognition*<sup>13</sup> sous le titre « *Reading skill and the identification of words in discourse context* » qui signifie « L'aptitude à la lecture et l'identification des mots dans le contexte du discours<sup>14</sup> » s'est intéressée au sujet. Les conclusions (figure 08) de cette recherche ont permis de mettre en exergue certaines

---

<sup>12</sup> 'Psychological Science in the Public Interest' est une revue académique en libre accès, traitant des thèmes en psychologie qui intéressent le grand public. Elle est publiée par SAGE Publications au nom de l'Association for Psychological Science (2018). Consulté le 04/21/2020.

<https://www.psychologicalscience.org/publications/ending-the-reading-wars-reading-acquisition-from-novice-to-expert.html>

<sup>13</sup> <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03197600.pdf> consulté le 17/08/2020

<sup>14</sup> C'est nous qui traduisons ce titre.



données. La durée<sup>14</sup> moyenne d'identification des mots en contexte est assez similaire pour les deux groupes de participants (bons-lecteurs vs moins bons-lecteurs).

Ce qui est remarquable, c'est la durée moyenne de temps pour identifier un mot en isolat. En effet, les moins bons-lecteurs mettent beaucoup plus temps à identifier un mot décontextualisé par rapport à leurs camarades bons-lecteurs.

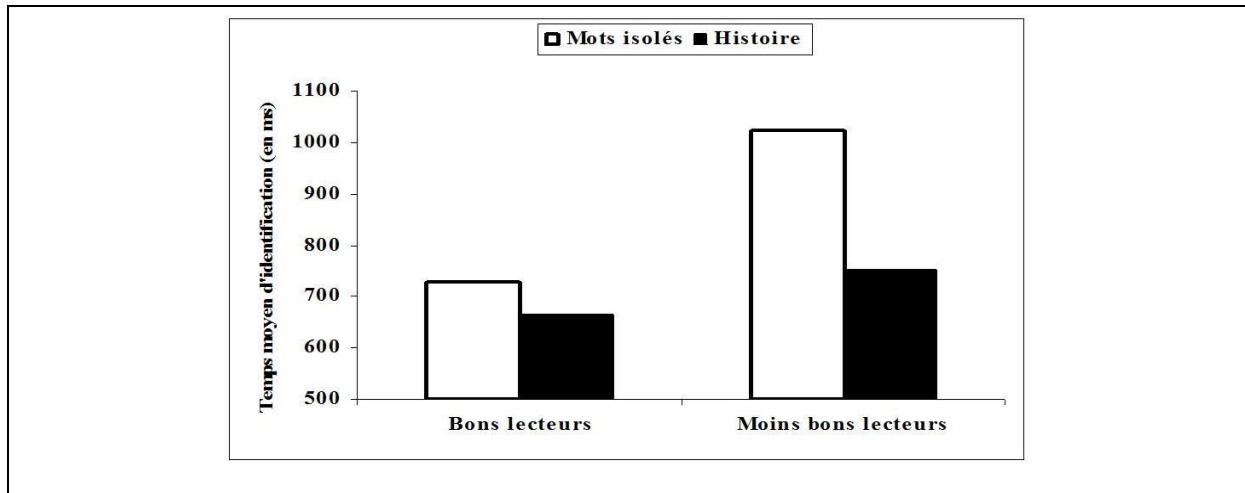


Figure .8. Temps d'identification de mots en isolat ou dans le contexte (Perfetti & al., 1979 voir SprengerCharolles, 2016 : 2)

Ces résultats s'alignent sur ceux de Sprenger-Charolles qui précisait déjà en 1986 que « les lecteurs les moins habiles sont aussi les plus dépendants du contexte et que cette dépendance s'explique par la non automatisation de leurs stratégies d'identification des mots écrits » (Sprenger-Charolles, 1986 :16).

## 2.7 Portait théorique des bons et des mauvais compreneurs en lecture

Dresser le portrait théorique des caractéristiques cognitives des bons et des mauvais compreneurs en lecture demeure un exercice conceptuel et hypothétique. En effet, il n'est pas envisageable de trouver dans la pratique un lecteur réunissant toutes les caractéristiques d'efficacité ou d'inefficacité. Néanmoins, certaines études qui se sont spécialisées dans cette optique (Martel, 2003) permettent de saisir sous l'angle de la

---

<sup>14</sup> Le délai qui s'écoule entre la présentation d'un mot sur un écran et le début de la réponse vocale du sujet.

réflexion, les causes qui peuvent expliquer l'échec ou la réussite du processus de la compréhension de textes.

La psychologie cognitive et plus précisément la psychologie cognitive du traitement de texte prend en charge les processus de traitement de l'information, pour autant, cela reste insuffisant car les mécanismes qui entraînent l'échec ou la réussite de la compréhension écrite sont très variés et découlent d'origines multiples.

En complément des données apportées par la psychologie cognitive, « *l'approche de la gestion mentale* »<sup>15</sup> prend en charge quant à elle les stratégies individuelles, les gestes mentaux utilisés pour comprendre (attention, mémorisation, réflexion, imagination), les formes éducatives, les contenus de ses évocations, les projets de sens de chacun, autrement dit, elle s'intéresse à tous ce qui peut différencier un individu d'un autre pendant la réalisation de l'activité de lecture.

### **2.7.1 Le bon compreneur : un projet en perspective**

En se référant à l'approche de la gestion mentale, les bons compreneurs considèrent le processus de lecture comme un projet et non comme une tâche à accomplir. En effet, ils placent le texte dans un espace et un temps d'accueil mental (Martel, 2003 : 77). De fait, ils font exister le texte mentalement à l'aide d'évoqués visuels, verbaux, auditifs ou kinesthésiques<sup>17</sup> (ibid.). Par ailleurs, ils ont la capacité de dépasser le stade perceptif et les évocations de compréhension irréfléchie, essentiellement parce qu'ils arrivent à effectuer un travail conscient et dirigé.

En outre, dans un contexte bi-plurilingue se sont l'expérience, les acquis et les connaissances antérieures du lecteur qui lui servent de point de repère. En effet, les bons compreneurs semblent pouvoir gérer habilement les connaissances anciennes qu'ils possèdent déjà et les nouvelles apportées par le texte grâce à un travail de comparaison

---

<sup>15</sup> « *Élaborée par Antoine de La Garanderie (La Garanderie, 1997, 2002, 2006), l'approche de la gestion mentale identifie et analyse les processus mentaux des sujets en situation d'apprentissage scolaire mais aussi de la vie quotidienne. Elle permet à l'apprenant de se rencontrer avec lui-même et de découvrir les ressources mentales qu'il construit pour élaborer ses connaissances. Elle a pour objectifs de mener à la connaissance de soi, d'élargir ses compétences et de mener à l'autonomie. Bref, elle amène l'apprenant à développer des compétences qui faciliteront ses apprentissages, particulièrement chez les élèves en difficulté scolaire. D'ailleurs, la principale valeur qui se dégage de cette approche est que tous les enfants peuvent réussir.* » (St-Pierre, 2012 : 42) <sup>17</sup> Sensation des mouvements de son corps.

(similitude ou différence). En outre, ce travail de confrontation des informations leur permet d'accéder au sens du texte avec une logique construite consciemment. Enfin, en cas de difficultés, ils peuvent user d'une gymnastique mentale<sup>16</sup>, en faisant des inférences et/ou un retour en arrière. La compréhension des bons lecteurs est d'autant plus facilitée dans la mesure où ils sont capables de passer d'un niveau à un autre ou encore de passer outre une contrainte en s'adaptant à la complexité du texte sans que cela n'affecte leur efficacité de construction du sens globale du texte en question.

### **2.7.2 Le mauvais compreneur : absence de projet**

Les conditions qui semblent expliquer la mauvaise compréhension de certains lecteurs dans la perspective de la gestion mentale seraient l'absence d'une ou de plusieurs conditions mentales nécessaires à la compréhension ainsi qu'une mauvaise gestion de ces conditions.

Cette mauvaise compréhension peut se manifester dans le fait que ces lecteurs n'arrivent pas à donner du sens au texte qu'ils sont en train de lire. Par ailleurs, ils sont dans l'incapacité de faire vivre le texte mentalement en dehors de son état figé et imprimé.

En outre, même s'ils arrivent à créer des représentations mentales, ces dernières sont inadéquates voire erronées.

Du fait de l'absence d'un vrai projet de lecture, les représentations des mauvais compreneurs sont qualifiées de « *vagabondes* » (Martel, 2003 : 78) à cause de leur caractère incertain et confus, oscillant entre d'innombrables représentations éphémères. En outre, ils accordent une importance exagérée à plusieurs mots du texte qui sont souvent sans lien direct avec le sujet. Ils dépensent leurs ressources cognitives qui ne sont pas illimitées dans des tâches secondaires, ce qui a tendance à amoindrir la charge cognitive destinée au processus de haut niveau (cf. chapitre 1).

---

<sup>16</sup> <https://www.gestionmentale-orthophonie.com/bons-et-mauvais-comprenants-en-lecture-l-apport-de-la-gestionmentale/>

Par ailleurs, certains mauvais compreneurs résumant le projet de lecture au seul paramètre de décodage et délaissent par conséquent le projet de construire du sens (La Garanderie, 2002 cité dans Martel, 2003 : 78).

Enfin, le sentiment d'insécurité est quasi-permanent chez ce type de lecteurs, ils avancent dans le texte phrase par phrase sans effort de mémorisation ou de conservation des informations.

Il est important de souligner que le contexte linguistique importe peu en réalité. En effet, qu'ils soient monolingues ou bi-plurilingues, les mauvais compreneurs réalisent un travail de confrontation limitée entre le texte et leurs connaissances antérieures. La dernière information tirée de cette recherche est celle du recours aux inférences qui représente un moyen très utile pour comprendre un texte (Menguellat, 2018: 846) mais dans leur cas<sup>17</sup>, cela s'avère quasiment absent (Martel, 2003 : 78).

## **2.8 Compréhension et mémoires**

La compréhension du langage (écrit ou oral) est une activité cognitive qui sollicite fortement les ressources de la mémoire d'une part, et qui nécessite différents types de mémoires d'autre part.

*Loin d'être une entité monolithique, la mémoire humaine, comme la plupart des processus cognitifs, est un système complexe, sous-tendu par diverses composantes spécialisées pour le traitement de différents types d'informations à court et à long terme*  
(Macoir & Fossard, 2008: 4).

Qu'il s'agisse de lire ou d'écouter, les représentations des mots et des phrases doivent être conservées en mémoire pendant que d'autres paramètres du texte ou du discours sont traités et que les connaissances de bases sont au fur et à mesure activées et intégrées (Kintsch & Rawson, 2005). En outre, il n'est pas utile pour un lecteur de stocker toutes

---

<sup>17</sup> Le mauvais-compreneurs.

les informations relatives au texte lu comme il n'est pas utile aussi, d'ignorer toutes les informations fournies par ce dernier. Aussi, un travail de sélection et de hiérarchisation des informations est nécessaire.

De fait, pour ce faire, un seul type de mémoire ne peut répondre à toutes les contraintes que représente une tâche aussi complexe que la lecture/compréhension. Il est désormais admis (Marin & Legros, 2008) qu'il existe plusieurs types de mémoires avec des fonctionnalités distinctes répondant à des besoins spécifiques.

### **2.8.1 La mémoire à court terme (MCT)**

En psychologie cognitive, la mémoire à court terme (désormais MCT) renvoie au type de mémoire qui ne peut stocker qu'un nombre limité d'informations (Rekrak, 2016 : 28). Elle permet de retenir et de réutiliser une quantité limitée de données pendant un laps de temps extrêmement court (de 20 à 30 secondes). Autrement dit, elle est « *limitée en durée et en capacité* » (Marin & Legros, 2008 : 98).

Des recherches empiriques, notamment celles de (Glanzer & Cunitz, 1966 ; Tiberghien, 1997) ont voulu démontrer l'existence effective de la MCT. Les résultats ont abouti à la mise en lumière de l'effet de « *récence* » qui est considéré actuellement comme l'une des preuves les plus importantes pour prouver l'existence de ce type de mémoire. En outre, l'effet de « *récence* » désigne la facilité d'un individu à se remémorer les derniers détails d'une liste de stimuli. Dans ce sens, les chercheurs (Glanzer & Cunitz, 1966 ; Postman & Phillips, 1965) ont demandé à des participants de rappeler une liste de mots qu'ils leur avaient proposé de deux manières différentes :

- Une première fois, le rappel a eu lieu immédiatement après la lecture des mots.
- Une seconde fois, les participants avaient dû attendre 30 secondes.

Il est important de signaler que le rappel ne doit pas obligatoirement respecter le classement des mots dans la liste (un rappel libre).

Lorsque le rappel a eu lieu tout de suite après la lecture, les participants ont rappelé les premiers et les derniers mots de la liste, cependant, après 30 secondes, les mots les plus rappelés sont ceux du début de la liste.

Les chercheurs ont expliqué ces résultats par l'effet de « *récence* ». En effet, les mots composant la fin de la liste seraient stockés en mémoire à court terme et par conséquent après 30 secondes, ils ne sont plus disponibles ni accessibles pour le rappel, contrairement aux mots du début de la liste qui eux seraient stockés en mémoire à long terme<sup>18</sup>.

### **2.8.1.1 La mémoire de travail (MDT)**

La mémoire de travail (désormais MDT) est considérée comme une mémoire à court terme (MCT) mais avec une double fonction : le maintien temporaire des informations et la possibilité de les manipuler. Elle représente un mécanisme très important dans les activités cognitives complexes telle que la lecture/compréhension (Cornoldi & McDaniel, 1991 ; Monnier & Roulin, 1994 ; Vecchi & *al.*, 1995 voir Rekrak, 2016 : 28). Dans ce sens, le modèle princeps d'Alan Baddeley (Baddeley, 1992) est considéré comme le premier à avoir introduit le concept de mémoire de travail.

#### **2.8.1.1.1 Le modèle de Baddeley (1992)**

Ce modèle (figure 09) tend à décrire les mécanismes de fonctionnement de la mémoire de travail. Selon le modèle de Baddeley (Baddeley, 1992) auquel il est fait le plus souvent référence (Marin & Legros, 2008 : 99), la MDT se compose d'un administrateur central et de deux systèmes appelés « esclaves » (*ibid.*). Ces deux systèmes regroupent la boucle phonologique et le calepin visuo-spacial (*cf.* Vecchi & *al.*, 1995).

Le premier est responsable du traitement du matériel verbal et le second prend en charge les composantes visuelles et spatiales des stimulations. L'administrateur central joue le rôle de coordinateur et détermine l'activité des deux systèmes en hiérarchisant et en programmant leurs interventions. Concrètement, lorsqu'un individu effectue une activité cognitive complexe (e.g. lecture/compréhension du langage écrit ou oral), il doit utiliser ses ressources cognitives de manière judicieuse et équilibrée afin d'éviter toute

---

<sup>18</sup> Pour plus d'informations sur la (MCT) : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire\\_à\\_court\\_terme](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_à_court_terme)

surcharge cognitive ou un déséquilibre qui risquerait de priver de ressources cognitives un système au détriment d'un autre.

A fortiori, le rôle de l'administrateur central est donc de répartir efficacement les ressources cognitives.

La figure suivante, détaille la première version de la modélisation supposée de la mémoire de travail de Baddeley (1986).

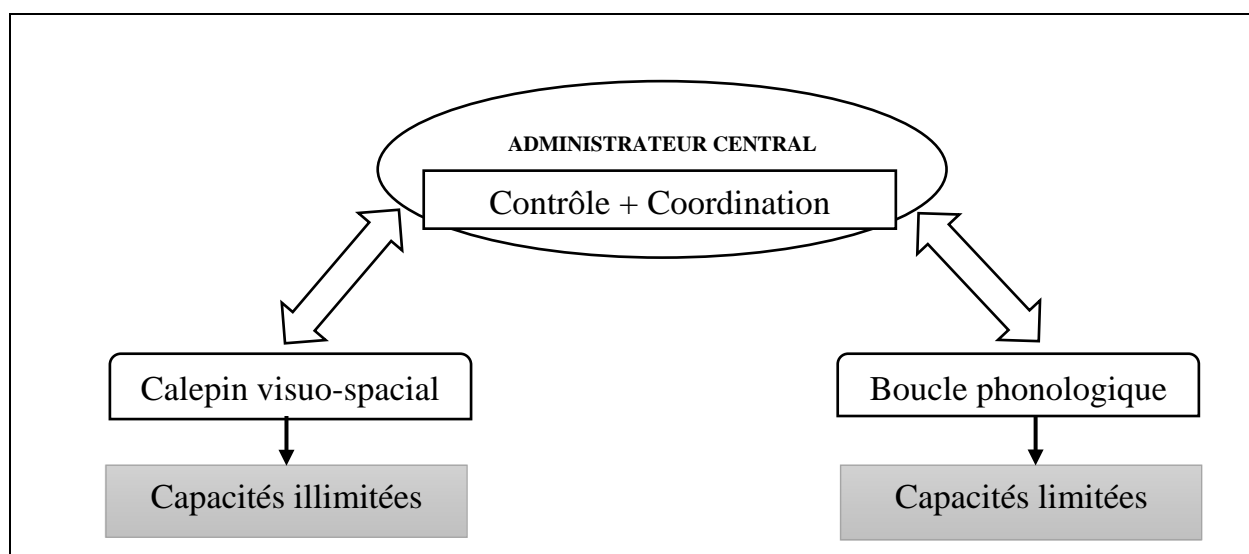


Figure .9. La première version du modèle théorique du fonctionnement de la mémoire de travail selon Baddeley (1986)

La seconde version du modèle de Baddeley (Baddeley, 2000) (figure 10) intègre un nouveau paramètre, celui du « tampon épisodique » « *episodic buffer* » (Rekrak, 2016 : 29). Ce nouveau paramètre est en charge du maintien provisoire mais de façon « active » de toutes les connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. Il est en charge d'une partie de la gestion des informations qui transitent entre les systèmes esclaves et la mémoire à long terme (ibid.).

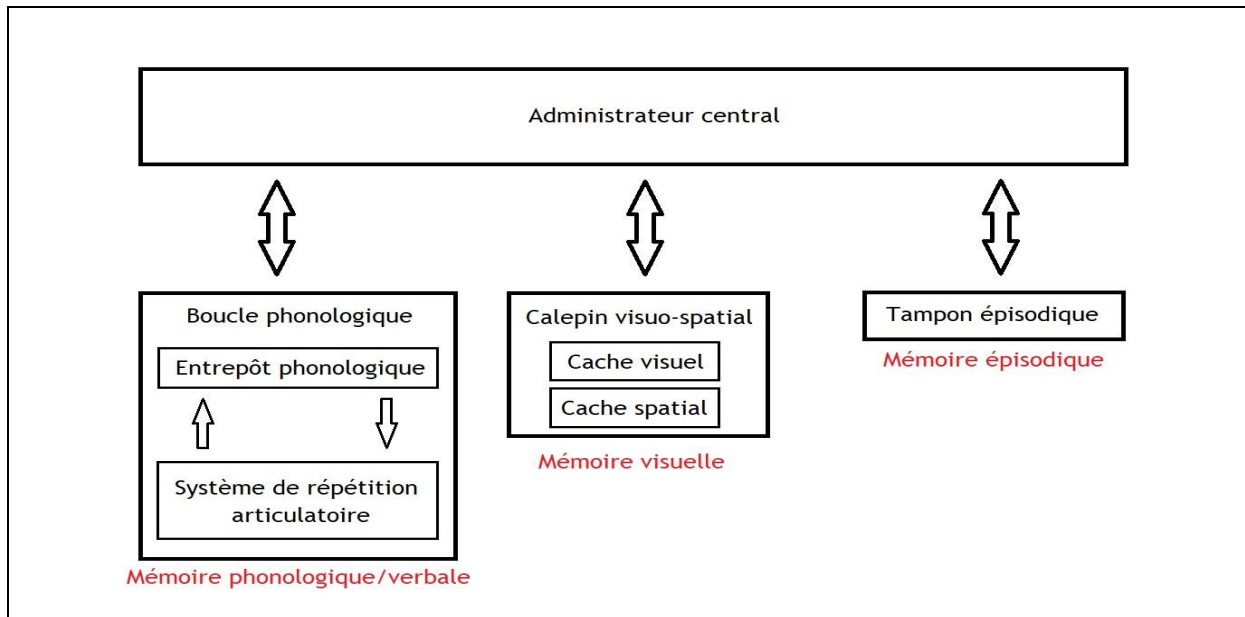


Figure .10. Seconde version du modèle théorique de la mémoire de travail (Baddeley, 1992)

Le modèle de Baddeley (1986 ; 1992 ; 2002) a rendu explicite le rôle joué par la mémoire de travail (MDT) dans les activités de production et de compréhension du langage écrit et oral. Néanmoins, cette description du fonctionnement de la MDT reste globale et manque de détails. En effet, selon Marin et Legros,

*Le modèle de Baddeley a mis en évidence l'importance du rôle de la mémoire de travail dans l'activité de production et de compréhension. Toutefois, sa description du fonctionnement de la mémoire de travail est restée globale et peu explicite (Marin & Legros, 2008 : 100).*

### 2.8.2 La mémoire à long terme (MLT)

La mémoire à long terme (désormais MLT) ne présente aucune limitation, aussi bien en ce qui concerne la durée que le nombre d'informations stockées (Marin & Legros, 2008 :

98). Elle peut de fait emmagasiner un nombre incalculable d'informations sur une durée extrêmement longue.



Par ailleurs, la MLT a beau avoir la capacité de stocker beaucoup de données sur des périodes pouvant se compter en années ou en décennies, cette mémoire ne peut être envisagée comme un seul système homogène ou encore comme une entité monolithique (op.cit.). En effet, en fonction du type d'informations stockées et de leur durée de sauvegarde, les chercheurs en psychologie cognitive en ont mis en lumière des sous-systèmes de la MLT (Cohen & Squire, 1980 ; Graf & Schacter, 1985 ; Tulving, 1972) (figure 11).

### **2.8.2.1 Mémoire sémantique/Mémoire épisodique**

La mémoire sémantique renvoie à toutes les connaissances générales qu'un individu possède sur le monde (Tulving, 1972), ces connaissances sont des représentations symboliques qui désignent les caractéristiques physiques et fonctionnelles des objets ou encore, le sens des concepts abstraits. Le stockage ici est indépendant du contexte d'acquisition des connaissances (Caramazza, 2000 ; Samson, 2003 cités dans Macoir & Fossard, 2014 : 4).

En outre, elle peut être définie comme

*La mémoire nécessaire pour l'utilisation du langage.  
C'est un thésaurus mental, le savoir organisé qu'un individu possède pour les mots, les autres symboles verbaux, leurs significations et leurs référents, leurs relations et les règles, formules, algorithmes pour la manipulation de ces symboles, concepts et relations.  
La mémoire sémantique n'enregistre pas les propriétés perceptives des stimuli mais plutôt les référents cognitifs des signaux d'entrée (Tulving, 1972 : 386 cité dans Rekrak, 2016 : 30).*

Par ailleurs, la mémoire épisodique renvoie à des événements vécus ou à des pans de vie. Elle enregistre des informations relatives à certains épisodes de la vie et elle est en mesure de les situer dans le temps et dans l'espace. En outre, elle est étroitement liée à

l'affect et aux émotions. En effet, plus un événement est chargé en émotion<sup>19</sup> plus l'individu aura tendance à s'en souvenir. Appelée aussi « mémoire autobiographique », elle permet l'encodage pendant une longue durée des souvenirs dans leur contexte spatio-temporel d'acquisition (Piolino, 2000, 2003 ; Tulving, 2002).

La mémoire sémantique de même que la mémoire épisodique peuvent être rappelées consciemment et de manière volontaire. De fait, elles font partie intégrante de la mémoire à long terme dite « explicite » (Graf & Schacter, 1985).

### **2.8.2.2 Mémoire déclarative / Mémoire procédurale**

La mémoire assure des fonctions mentales qui permettent à un individu d'emmagasiner et d'encoder des connaissances et des informations puis de les récupérer par la suite (Macoïn & Fossard, 2008 : 4). Selon Neal Cohen et Larry Squire (Cohen & Squire, 1980), il existe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale des différences élémentaires sur le plan des représentations ou encore sur celui des mécanismes de stockage et de récupération des informations. D'abord, sur le plan cognitif, la mémoire déclarative recouvre la mémoire sémantique ainsi que la mémoire épisodique (Eichenbaum & Cohen, 2001 ; Squire & Knowlton, 2000 cités dans *ibid.*) parce qu'elle est en charge du codage et de la récupération des données relatives aux événements et aux faits. De plus, les informations qui y sont stockées sont parfaitement accessibles et de fait, elles peuvent être verbalisées (*ibid.*). Ce qui *in fine*, la classe dans la catégorie des mémoires explicites (Graf & Schacter, 1985)

Concernant la mémoire procédurale, c'est un système mnésique en charge de plusieurs mécanismes relatives à l'apprentissage, le stockage ainsi que la récupération de tout ce qui est en relation avec les procédures perceptuelles, sensorimotrices et cognitives (*op.cit.*). Autrement dit, elle se charge d'enregistrer et de maintenir certaines habiletés en aval de leur apprentissage (e.g. faire du vélo, conduire une voiture, nager, etc.). En outre, les implications de cette mémoire sont difficilement verbalisables car non

---

<sup>19</sup> Cette mémoire est tellement renforcée par une charge émotionnelle intense qu'elle peut même résister aux altérations causées par la maladie d'Alzheimer (Poirier & Gil, 2018).

accessibles à la conscience. De fait, c'est une mémoire implicite (Graf & Schacter, *ibid.*).

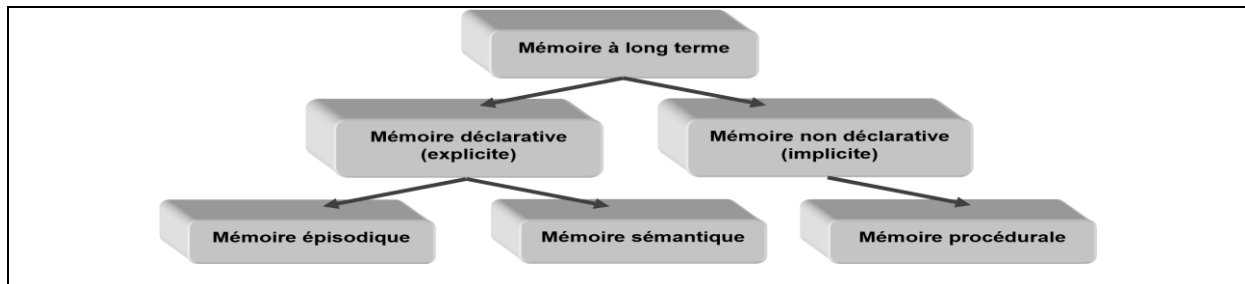


Figure .11. Conceptualisation générale de la mémoire à long terme (Gazzaniga, Ivy, & Mangun, 2002 voir Macoin & Fossard, 2008 : 4)

## 2.9 L'importance de la mémoire dans le processus de lecture/compréhension

Après avoir détaillé les différents types de la mémoire humaine ainsi que leurs fonctions respectives. Nous allons à présent et à la lumière des recherches en psychologie cognitive nous intéresser au rôle effectif que joue la mémoire dans la compréhension de textes.

La compréhension du langage écrit, de par sa complexité exige un certain nombre de processus cognitifs qu'on a passé en revue précédemment. Aussi, la mémoire et ses différents sous-systèmes jouent un rôle primordial dans la construction d'une représentation mentale cohérente et *in fine* une compréhension correcte du message de l'auteur car comme le souligne Paul Valérie cité par Blanc & Brouillet (2005 : 6) :

*« l'incohérence d'un discours dépend de celui qui l'écoute. L'esprit me paraît ainsi fait qu'il ne peut être incohérent pour soi-même »* (1986 : 24).

Une compréhension de texte réussie nécessite l'intervention de deux sous-systèmes de la mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire de travail (Gineste & Le Ny, 2002), ce qui peut être traduit concrètement par une double fonction de traitement et de stockage des informations (Mbengone, 2006 : 47). En effet, la construction de sens implique de facto un travail sur plusieurs étapes et par conséquent, un échange

permanent et une collaboration en continu entre ces deux types de mémoire (Gineste & Le Ny, *ibid.* : 110-111).

Dans cette optique, la mémoire de travail à travers le registre sensoriel<sup>20</sup> mémorise brièvement les informations sensorielles et perceptives pour les traiter. Ce traitement consiste à activer la signification des mots à partir de la mémoire sémantique<sup>21</sup> ou de la MLT (Haroun, 2016 : 26). En outre, dès que l'accès à la signification est effectué, la représentation nouvellement construite sera transférée puis stockées définitivement en mémoire à long terme. Cette procédure de traitement et de transfert des informations issues du texte dépend étroitement du niveau du lecteur. En effet, plus le processus de décodage est automatisé comme c'est le cas des lecteurs experts, plus cette démarche se fera rapidement, facilement et ne demandera pas beaucoup de ressources cognitives. A contrario, il se produira une surcharge mémorielle qui causera la perte des informations retenues et *in fine*, l'inaccessibilité au sens du texte (Haroun, 2016 : 26).

Par ailleurs, pour comprendre un texte, le lecteur doit recourir à deux types d'informations stockées respectivement dans deux mémoires différentes appartenant toutes les deux à la mémoire à long terme, il s'agit de : la mémoire épisodique qui emmagasine des informations spécifiques au lecteur et la mémoire sémantique qui prend en charge les connaissances générales. Par conséquent, la MLT conserve toutes les informations que possède et acquiert un individu, constituant ainsi sa base de données que les spécialistes nomment « mémoire encyclopédique » (*op.cit.*). De fait, toutes les informations présentes dans cette mémoire et qui peuvent être verbalisables car rappelons-le, toutes les informations stockées ne sont pas verbalisables ni accessibles à la conscience, constituent le « lexique mental » de l'individu (Gineste & Le Ny, *ibid.* : 106). En outre, l'expansion de ce lexique reste tributaire de la fréquence qu'a l'individu par rapport à l'apprentissage de nouveaux mots à travers la lecture de textes ou la documentation. En outre, l'acquisition du lexique dépend pour beaucoup de

---

<sup>20</sup> « Registre sensoriel » ou « mémoire sensorielle » est une structure qui garde pendant un très court laps de temps (quelques millisecondes) des informations sensorielles notamment des sons, des images, des odeurs et qui se met en marche de manière inconsciente ([fr.wikipedia.org/wiki/Registre\\_sensoriel](http://fr.wikipedia.org/wiki/Registre_sensoriel)).

<sup>21</sup> Ce qui peut poser problème dans le cas d'une langue étrangère où la signification est inexistante dans la mémoire sémantique.

l'environnement linguistique, social, économique et culturel de l'individu (ibid., : 108). Ainsi, les mots nouvellement appris et acquis viendront s'ajouter aux anciens pour enrichir le « lexique mental » de l'individu.

Par ailleurs, des recherches menées notamment par (Pressley & *al.*, 1987 cités par Deschênes, 1991 : 30) ont mis en avant la place qu'occupe la mémoire dans le profil des lecteurs performants. En effet, ces derniers possèdent un bon répertoire de stratégies de compréhension et de résolution de problèmes. Aussi, ils utilisent à bon escient toutes leurs capacités mémorielles afin de ne pas surcharger une mémoire au dépend d'une autre (ibid.).

## **Conclusion**

Les travaux mentionnés dans ce chapitre sont très loin de rendre justice à l'ensemble des recherches qu'il aurait fallu citer. Etant donné l'importance de ce thème d'une part et de l'essor de la doxa relative à la psychologie cognitive du traitement de texte d'autre part.

Une profusion de travaux et une littérature scientifique abondante s'offrent à celui qui les cherche. Mais nous avons dû faire des choix en nous limitant à ceux en relation directe avec notre problématique de recherche à savoir l'activité de lecture/compréhension dans un contexte bi-plurilingue. A travers cet ensemble de travaux distincts mais cohérents, nous nous sommes intéressés aux modèles principes vus à travers le prisme des recherches en sciences cognitives du traitement de texte. Cette présentation ou synthèse permet de mettre en exergue le progrès accompli par tant de chercheurs qui tentent de percer le mystère de l'intelligence humaine si complexe et si fascinante à la fois, de pointer du doigt le grand intérêt consacré à la

lecture/compréhension par des scientifiques et des chercheurs des quatre coins du monde et de permettre enfin, d'améliorer la qualité des enseignements proposés aux apprenants. Puisque mieux on connaît les processus par lesquelles passe une opération mentale, mieux on pourra intervenir pour l'améliorer.

# **CHAPITRE 03**

**Apprenants en difficulté : vers des stratégies de  
compréhension de textes en FLE**

### **3 Apprenants en difficulté : vers des stratégies de compréhension de textes en FLE**

#### **Introduction**

La façon dont les êtres humains abordent le monde est articulée à travers le langage. De fait, la psycholinguistique étudie les comportements humains qui sont en relation avec le langage (Marin & Legros, 2008 : 5). Ces comportements renvoient à plusieurs domaines de recherche : l'acquisition et le développement des activités langagières orales et écrites ; la lecture ; la compréhension et la production de textes ; les pathologies relatives aux dysfonctionnements d'acquisition, de perception et de production (ibid.). La psycholinguistique cognitive, longtemps cantonnée dans un rôle secondaire de sousdiscipline de la psychologie cognitive est en train de se démarquer en se spécialisant dans l'étude des comportements humains en relation avec l'objet langage (op.cit.). De plus, elle se consacre à l'étude scientifique des processus cognitifs impliqués lors de l'acquisition, de la perception de la compréhension et de la production du langage écrit et oral (ibid.). A travers une évaluation des activités langagières et des mesures de laboratoire ainsi que des simulations informatiques, la psycholinguistique cognitive tente de comprendre et d'analyser un certain nombre de processus mentaux en relation avec la compréhension et la production du langage qu'il soit écrit ou oral, par exemple le rôle de la mémoire, la hiérarchisation du système de connaissances et les mécanismes sur lesquels ils impactent et sont en mesure d'expliquer les résultats observés (ibid.).

L'intérêt de la psycholinguistique cognitive pour notre recherche est celui de la prise en compte lors de l'élaboration des modèles qui expliquent le fonctionnement du système langagier des relations avec le contexte cognitif, social et culturel de l'individu en question. Cette prise en compte permet,

*d'élaborer des conceptions didactiques, de concevoir et de valider des aides et des systèmes d'aide à l'apprentissage plus efficaces dans la mesure où ils se fondent sur le fonctionnement cognitif des apprenants et prennent en compte les contextes sociaux, culturels,*



*linguistiques dans lesquels ces apprenants évoluent*

(Marin & Legros, *ibid.* : 6).

En effet, prendre en considération des facteurs sociaux, culturels et linguistiques pour élaborer des enseignements destinés à des apprenants qui étudient une langue étrangère s'avère pour le moins pertinent voire nécessaire.

Les recherches concernant la lecture/compréhension en contexte bi-plurilingue sont capitales si on veut développer chez les apprenants des stratégies efficaces et élaborer des systèmes d'aide à la compréhension qui soient adaptés aux modalités de traitement des apprenants dans ce contexte spécifique.

Les travaux qui s'inscrivent dans ce champ en contexte bi-plurilingue algérien (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Bounouara, 2009 ; Akmoun, 2016 ; Benhouhou, 2010) permettent de concevoir une nouvelle conception de la lecture/compréhension de textes en FLE et de proposer *in fine*, d'autres alternatives susceptibles de mieux répondre aux exigences et aux spécificités réelles du terrain algérien.

Un nouveau modèle didactique vient toujours en réponse à des difficultés rencontrées dans des modèles précédents ou encore pour remédier à de nouvelles contraintes. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit et en raison de son caractère complexe et multidimensionnel, les sources de difficultés sont très variées (Lima, 2001), nous tenterons dans ce qui suit d'en détailler les causes à la lumière de recherches et de travaux empiriques.

### **3.1 Difficultés de compréhension de textes en L2**

Avant d'aller plus loin dans cette démarche qui consiste pour rappel à identifier à travers des recherches et des travaux (*op.cit.*) les difficultés spécifiques à la lecture/compréhension que peut rencontrer ou éprouver un apprenant-lecteurcompreneur algérien vis-à-vis d'un texte écrit en français. A ce titre, il nous paraît judicieux de survoler en amont le statut actuel de la langue française en Algérie.

### **3.2 Le paysage sociolinguistique en Algérie : mono-bi-pluri-lingue ?**

A l'instar d'autres pays<sup>22</sup> dans le monde, le panorama sociolinguistique algérien, de par son bi-plurilinguisme<sup>23</sup> n'est pas une exception. En effet, d'autres pays sont aussi plurilingues et pluriculturels à divers degrés<sup>24</sup>. La situation sociolinguistique de l'Algérie quant à elle, est caractérisée par la coexistence de plusieurs langues qui sont la conséquence directe ou indirecte de l'histoire et des civilisations qui l'ont traversée. Officiellement, deux langues sont reconnues en Algérie et inscrites dans la constitution : **Article 3** : « *L'Arabe est la langue nationale et officielle*<sup>25</sup> ». **Article 4** : « *Tamazight est également langue nationale et officielle*<sup>26</sup> ». Cependant, dans les échanges communicationnels de la vie de tous les jours, les Algériens ne parlent pas l'arabe classique (celui qui est inscrit dans la constitution) mais un arabe dialectal (*darija*). En effet, la *darija* est une langue principalement orale qui intègre des variantes spécifiques à certaines régions. Il est admis qu'elle est la langue maternelle de la majorité de la population algérienne (Benamar, 2014 : 3). Par conséquent, c'est la langue de la première socialisation (ibid.). Dans cette optique, Khaoula Taleb Ibrahimy souligne que « *c'est à travers elle que se forge l'imaginaire de l'individu et son univers affectif, pour la majorité des Algériens* » (Taleb Ibrahimy, 1997 : 28).

Cependant, la langue française en tant que langue étrangère possède au sein de la société algérienne une place assez particulière du fait d'un certain nombre de paramètres historiques, géographiques et culturels. En effet, loin d'être une langue étrangère lambda comparée à l'anglais, l'italien ou l'allemand, son statut en Algérie et particulier voire privilégié (Queffélec & al., 2002 ; Verdelhan-Bourgade, 2007) de par le fait qu'elle est avec l'arabe et le tamazight une langue intégrée à part entière dans le paysage

---

<sup>22</sup> Suisse (le français, l'allemand, l'italien et le romanche). Belgique (le néerlandais, le français et l'allemand). Afrique du Sud (11 langues officielles : L'afrikaans, l'anglais, le ndébélé, le sotho du Nord, le sotho du Sud, le tswana, le swati, le tsonga, le venda, le xhosa et le zoulou) ([www.babbel.com](http://www.babbel.com)) consulté le 20/12/2020.

<sup>23</sup> « On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (...) le niveau et la nature de la compétence plurilingue d'un individu change d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales » (Cuq, 2003: 195-196).

<sup>24</sup> Nous pensons que tous les pays le sont en réalité.

<sup>25</sup> <https://www.constitution2020.dz/fr/constitution/3/>

<sup>26</sup> <https://www.constitution2020.dz/fr/constitution/4/>

sociolinguistique algérien. En outre, le paysage sociolinguistique algérien intègre et fait cohabiter trois systèmes linguistiques distincts à savoir,

*la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère* (Grandguillaume, 1983 : 11 cité dans Benamar, 2014 : 3).

Par ailleurs, la langue française assume en Algérie un certain nombre de rôles importants, elle est la langue de la communication, des sciences et de l'économie (Yefsah, 2018 : 23).

De plus, *en Algérie, les rôles assumés par la langue française font de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat en contradiction avec la politique d'arabisation* (Queffélec & al., 2002 : 67).

Aussi, la presse qui représente un moyen de communication et d'information très important dans la vie d'un citoyen reflète par ailleurs ses orientations politiques et linguistiques. En effet, la profusion d'une presse d'expression française (Quotidien d'Oran, La dépêche de Kabylie, El-Watan, El-Moudjahid, La Tribune, Liberté, L'Expression, Le soir d'Algérie, Horizons, Le jeune INDEPENDANT, El Khabar, La voix d'Algérie, Le buteur, Le matin Dz, etc.)<sup>27</sup> montre à fortiori, l'existence d'un fort lectorat francophone avec une audience et un tirage qui peuvent égaler et dans certains cas, dépasser ceux de la presse en langue arabe (op.cit.).

---

<sup>27</sup> Source : [www.denisdar.com](http://www.denisdar.com)

En outre, d'un point de vue purement didactique, le concept de langue étrangère se construit selon Cuq et Gruca dans (Cuq & Gruca, 2005 : 38) par opposition à celui de langue maternelle. De fait, toute langue non maternelle est une langue étrangère. Par ailleurs, dans sa conception de langue étrangère, Louise Dabène (Dabène, 1994) souligne qu'une langue ne devient effectivement étrangère que lorsqu'un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). En outre, le caractère de « xénité »<sup>28</sup> que peut revêtir une langue peut avoir deux origines possibles : sociétale ou politique. Par exemple, bien qu'elle fût la langue d'une grande partie de la société, l'Algérie a classé le français comme une langue étrangère dès son indépendance.

Les facteurs qui peuvent rendre une langue plus au moins étrangère sont appelés les « degrés de xénité », selon Dabène (Dabène, 1999), ils sont au nombre de trois :

- La distance matérielle ou géographique. En effet, plus la distance physique est grande plus la langue paraît étrangère (pays d'Asie par exemple).
- La distance culturelle. Elle représente un paramètre important qui influence la représentation d'étrangeté d'une langue par rapport à une autre dans la mesure où ce paramètre permet l'appréciation correcte des connaissances idiomatiques.
- La distance linguistique. Etant donné que les linguistes ont classé les langues en famille, il va de soi que certaines langues paraissent moins étrangères à d'autres puisqu'elles appartiennent à la même famille (e.g. les langues romanes, les langues slaves...)

Loin de toute considération politique mais d'un point de vue purement didactique là aussi, une langue devient étrangère « *lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à langue maternelle* » (Cuq & Gruca, 2005 : 94). En effet, en Algérie le français n'est pas la première langue de socialisation ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Le français est par conséquent, une langue étrangère pour tout locuteur qui ne la reconnaît pas comme langue maternelle mais qui rentre néanmoins dans un

---

<sup>28</sup> « Xénité » signifie étrangeté selon le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003 : 150)

processus d'appropriation plus au moins volontaire d'où le concept de didactique du français langue étrangère qui apparaît pour la première fois dans les années soixante (ibid.).

Pour autant, force est de constater que le concept de français langue étrangère ne couvre pas toute la dimension que représente le français. En effet, cette langue joue un rôle important dans beaucoup de systèmes éducatifs et notamment en Algérie en plus de la production culturelle et scientifique (ibid. : 95). En outre, catégoriser une langue comme étant étrangère ne suffit pas pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation de cette dernière étant donné qu'elle ne se limite pas à l'école et n'explique pas non plus le rôle qu'elle peut jouer dans la société. De fait, la prise en compte de ces nouveaux paramètres pousse les spécialistes à adopter une nouvelle terminologie, celle du français langue seconde (désormais FLS). Pour Pierre Martinez cité dans Cuq et Gruca (2005), une langue seconde peut être définie comme tout système acquis chronologiquement après la langue seconde.

En outre, Jean Pierre Cuq le définit comme,

*Un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Cuq, 1991: 139).*

De cette définition, il en ressort que la langue française en Algérie est loin d'être étrangère. En effet, le français bénéficie d'un statut « privilégié » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 18) pour diverses raisons :

En premier lieu, son classement. En effet, il est enseigné juste après la langue arabe et avant l'anglais puisque ce dernier est considéré comme une deuxième langue étrangère.

En second lieu, il transmet la culture locale et occidentale à travers des textes francophones écrits par des auteurs étrangers ou des auteurs algériens d'expression française.

Aussi, il est très utilisé par la société algérienne au point de s'en approprier certains mots et de les algérianiser<sup>29</sup> par la suite.

Par ailleurs, on est forcé de constater et de s'aligner sur les déclarations de Verdelhan-Bourgade (2007) qui déclare que dans la réalité des faits,

*le concept de « FLE » n'existe pas, ni pour les élèves ni pour les enseignants, il ne fait partie ni de leur vécu subjectif, ni de leur réalité objective appréhendée dans leur environnement socio-culturel. Le français qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique* (Verdelhan-Bourgade, 2007 cité dans Haroun, 2016 : 53).

Néanmoins, sur le plan psycholinguistique et social, il sera plutôt question d'une langue seconde (Miled, 1998 cité dans *ibid.*).

Concrètement, toutes ces définitions savantes n'enlèvent pas le fait que le FLS n'est pas un concept linguistique mais bien un concept didactique. En effet, qui parle le français langue seconde (FLS), le français langue étrangère (FLE) ou encore le français langue maternelle (FLM) ? Selon Cuq (1995 : 3) « *personne* ». En réalité, « *On parle, on*

---

<sup>29</sup> Un mot hybride alliant des caractéristiques arabes à des mots français et inversement.

*apprend, on acquiert un idiome qui a pour nom français, pluriel dans ses variations observables, bien qu'il soit fortement unifié par une norme écrite à tendance centralisatrice* » (ibid. : 3).

### **3.3 Spécificités de la langue française**

Qualifiée souvent de système « opaque » (Crahay & Dutrévis, 2015 :192 cités dans Haroun, 2016 : 153), la langue française entretient elle-même la relative difficulté de son apprentissage d'une manière générale et de sa lecture d'une manière spécifique (ibid. : 190). Par ailleurs, les modèles didactiques contemporains défendent l'idée que « *l'entrée dans la compréhension du système symbolique de l'écrit nécessite un effort d'observation des caractéristiques intrinsèquement liées à la langue* » (Rafoni, 2007 : 185). En effet, mettre en lumière les caractéristiques d'une langue lorsque l'on ambitionne d'effectuer des recherches dans le domaine de la compréhension de textes écrits dans cette langue s'avère élémentaire. Cette mise au point est indispensable dans le cadre de notre recherche puisqu'elle permet en premier lieu d'analyser le système relatif à la langue française. Puis, de mettre en exergue certaines difficultés qui peuvent entraver l'accès au sens d'un texte. Isoler ces difficultés dans notre cas, c'est comme diagnostiquer une maladie pour choisir par la suite le traitement le plus efficace pour la soigner. Pour rappel, élaborer des systèmes d'aide à la compréhension de textes rédigés en langue française (désormais L2) pour des apprenants ayant des difficultés de compréhension de l'écrit ne peut se faire que si on arrive à préciser le type de difficultés en question.

La langue française est une langue alphabétique, autrement dit, elle fait correspondre aux mots des lettres. Ces derniers sont en nombre de 26 pouvant former un total de 130 graphèmes<sup>30</sup> et de 37 phonèmes<sup>33</sup>. L'une des spécificités de la langue française réside dans le fait que la relation entre la langue écrite et la langue orale n'est pas toujours évidente et peut prêter à confusion même pour un natif. En effet, plusieurs graphèmes peuvent traduire un seul son (Haroun, ibid. : 62). En effet, « ch » dans le mot « technique » se prononce [K] et non [ʃ] en revanche, il se prononce [ʃ] dans le mot (chat).

---

<sup>30</sup> Le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes.

<sup>33</sup> Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée.

La langue française comporte aussi une autre caractéristique spécifique à son système d'écriture : les diagraphes ou les triagraphes muets (Dutrevis & Grahay, *ibid.*). En effet, ces derniers représentent un ensemble de lettres qui généralement s'écrivent mais ne se prononcent pas (e.g. **doigt**, **estomac**, **corps**, etc.).

Aussi, des particularités orthographiques comme « **monsieur** » ou encore des graphies étrangères comme « iceberg ». De fait, la langue française s'oppose aux langues possédant un système d'écriture dit « transparent » (e.g. l'allemand ou l'italien). En plus de cette non correspondance graphème-phonème qui caractérise le système français et qui peut se révéler une source de difficultés supplémentaires, pour un lecteur, il existe d'autres difficultés spécifiques à la compréhension cette fois-ci pouvant entraver l'accès au sens d'un texte écrit en français et surtout pour un non-natif qui ne maîtrise pas toutes les subtilités de la langue de Molière.

### **3.4 Difficultés inhérentes à l'activité de lecture/compréhension en classe de FLE**

Certains aspects de la langue française qui peuvent paraître plus au moins contraignants voire amusants pour les natifs deviennent pour un lecteur non-natif un véritable casse-tête à comprendre et une contrainte certaine pour accéder au sens d'un écrit. En effet, le français se caractérise entre autres, par certains mots qui se prononcent de la même manière mais qui n'ont ni la même orthographe ni le même sens « homophones lexicaux non hétérographes » (*op.cit.*) comme *maire*, *mer* et *mère* ou encore *ver*, *vert*, *vers* et *verre*.

Aussi, les mots « polysémiques » dont le sens change suivant le contexte où ils se placent, représentent une difficulté supplémentaire de compréhension que nous constatons quotidiennement chez nos apprenants. En effet, beaucoup d'entre eux ont accès à internet et effectuent par conséquent des recherches et veulent traduire des expressions de l'arabe vers le français ou inversement, ces derniers ne comprennent pas pourquoi leur phrase est incorrecte étant donné qu'elle a été traduite sur « Google traduction ». L'explication donnée se résume à la polysémie des mots qui peuvent revêtir un sens différent pour chaque contexte. De fait, « Google traduction » aura tendance à traduire une expression française telle que « cet homme est gauche » qui veut



dire « cet homme est maladroit » par « الرجل بقي هذا<sup>31</sup> » qui n'a aucune relation avec la signification de la phrase en français en raison notamment du caractère polysémique de certains mots.

En plus de la polysémie et de l'homophonie de certains mots, pour des lecteurs qui ont pour langue première une langue qui n'est pas sur caractères latins (Rafoni, 2007 : 71), la lecture en langue française sera plus ardue. Par ailleurs, la direction d'écriture qui peut paraître un détail sans grande importance pour un lecteur moyen voire expert s'avère dans le cas d'apprentis-lecteurs une réelle difficulté à prendre en considération<sup>32</sup>. En outre, les interférences phonologiques posent elles aussi problème pour les lecteurs arabophones étant donné que certaines voyelles ou consonnes de la langue française n'ont pas d'équivalent en langue arabe comme le O, E ou encore le P.

### **3.4.1 Difficultés de lecture en langue étrangère (Cornaire & Germain, 2001)**

Dans ce sens, des recherches effectuées par Claudette Cornaire et Claude Germain (Cornaire & Germain, 1991) mettent en exergue les spécificités de la lecture en langue étrangère/seconde. En effet, ces travaux avancent que ces lecteurs se rejoignent dans certaines caractéristiques : en premier lieu, la lenteur de lecture et les retours répétés en arrière. Cette lenteur s'explique notamment par des connaissances linguistiques limitées et un vocabulaire restreint qui a tendance à produire une incertitude et une insécurité pendant l'acte de lire. Ensuite, des stratégies de lecture limitées et inadéquates avec la situation de lecture en langue seconde ou étrangère. En outre, les apprenants concentrent une grande part de leurs efforts dans le déchiffrement du code, ce qui épuise leurs ressources cognitives à défaut de transférer leurs stratégies de lecture/compréhension acquises en langue maternelle (Moirand, 1975) vers la langue seconde.

Ces informations trouvent toutes leur légitimité dans notre recherche étant donné que nous élaborons des systèmes d'aide à la compréhension de textes qui permettraient aux apprenants de transférer leurs acquis expérimentiels (Touhmou, 2017 : 30) de la L1 vers

---

<sup>31</sup> Nous pensions que Google traduction allait traduire cette expression d'une manière littérale mais le résultat était plus incompréhensible que prévu.

<sup>32</sup> Ce que nous remarquons avec nos élèves de première année moyenne.

la L2 s'alignant ainsi sur les travaux de Danièle Moore (Moore, 2006, 2012) qui mettent en exergue l'importance de la prise en considération des acquis expérimentiels des apprenants dans un contexte bi/plurilingue.

Ces constatations orientent les nouvelles recherches vers un nouveau paradigme où il est question de doter les apprenants de stratégies pour leur permettre d'utiliser leur préacquis en langue maternelle (désormais L1) dans des situations d'apprentissage nouvelles en langue seconde ou étrangère (ibid.). Aussi, il est utile de rappeler la théorie développée par Jim Cummins (Cummins, 1979, 1981, 1991, 2001, 2008, 2009), selon laquelle les habiletés littéraciques acquises dans la L1 et celles acquises dans la L2 entrent conjointement en jeu dans le processus d'apprentissage (Touhmou, ibid.). Les recherches de Cummins en contexte bi-plurilingue ont mis en lumière l'importance du transfert entre les langues en coprésence dans l'apprentissage d'une L2.

En outre, des recherches effectuées par Cornaire et Germain dans (Cornaire & Germain, op.cit.) mettent en relief les spécificités de la lecture en L2. En effet, les informations recueillies à partir de ces travaux nous ont permis de faire un parallèle avec les participants à notre expérience d'où l'intérêt pour nous de connaître en détail ce qui peut entraver le processus de lecture quand celui-ci se déroule en L2.

Par ailleurs, le point essentiel soulevé dans les travaux de Cornaire et Germain (ibid.) est celui du recours aux stratégies ou plus exactement le non-recours aux stratégies. En effet, ils ont remarqué que les apprenants utilisent des stratégies de lecture limitées et inadéquates et qu'ils ne font aucun parallèle entre les stratégies qu'ils ont acquises dans leur langue maternelle pour les transférer en langue étrangère. De fait, ils sont dans une situation où ils doivent tout réapprendre alors que des recherches en contextes plurilingue avancent qu'en situation d'apprentissage plurilingue, tout n'est pas forcément à réapprendre et à ré-enseigner (Akmoun, 2016).

En effet, faire acquérir aux apprenants des stratégies qui leur permettent de faire la jonction entre les connaissances antérieures et une situation d'apprentissage nouvelle peut s'avérer très utile en contexte bi-plurilingue et assurer une économie cognitive sur le plan des apprentissages et une économie didactique sur le plan des enseignements (ibid.).

### 3.5 Des stratégies pour comprendre un texte. Oui, mais comment ?

Comme citer précédemment, user de stratégies pour comprendre un texte permet notamment,

*au lecteur de décider consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés des textes, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte (GiassonLachance & Vandecasteele, 2012 : 152-153).*

En effet, beaucoup de recherches (voir Boubir, 2010 : 180) ont prouvé l'importance de recourir aux stratégies pour améliorer la compréhension de textes écrits en L2. Par ailleurs, une stratégie est « *une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale de la performance* » (Fayol & Monteil, 1994 : 26).

De plus, 'procédures sélectionnées' signifient en d'autres termes que c'est un travail conscient, volontaire et décidé par le lecteur qui s'opposent de fait aux processus, qui sont quant à eux inconscients et automatiques (Fayol, 2004 ; Zabrucky & Commander, 1993 ; Tardif, 1997 ; Giasson, 1990 cités dans Boubir, ibid. : 180). En outre, le caractère conscient des stratégies démontre une implication et une motivation de la part du lecteur-compreneur car selon Deschênes (1991) et Raynal et ses collaborateurs (1997), sans but déterminé au préalable, il ne peut y avoir de stratégies. De facto, le(s) but(s) détermine(nt) la/les stratégie(s) à engager.

Pour identifier les stratégies qui permettent à un lecteur de comprendre un texte de manière efficace, les chercheurs en sciences cognitives se sont intéressés à celles utilisées par les lecteurs experts (cf. chapitre 2) dans le but d'extrapoler ces caractéristiques et en faire une sorte de référence à atteindre. Dans ce sens, Deschênes (1991 : 30) définit le lecteur performant en se référant aux travaux menés par Pressley et ses collaborateurs (Pressley & al., 1987) dans le cadre de leur modèle de l'Utilisateur

de Bonnes Stratégies « The Good Strategy User » comme un lecteur possédant un répertoire incluant des stratégies de mémoire, de compréhension et de résolution de problèmes ayant acquis aussi « *les métaconnaissances nécessaires à la sélection, la mise en œuvre et le réajustement de ses stratégies en fonction de la tâche et des objectifs poursuivis* » (Deschênes, 1991 cité dans Haroun, 2016 : 37).

Selon les chercheurs (Flavell, 1985 ; Flavell & *al.*, 1981 ; Garner & Alexander, 1989 ; McCombs & Whisler, 1989 cités dans *ibid.*), les stratégies qu'un lecteur expert utilise peuvent être classés en trois catégories distinctes : des stratégies cognitives ; des stratégies métacognitives ; des stratégies affectives.

Concrètement, le premier type, à savoir les stratégies cognitives permettront au lecteur d'avoir une vision à long terme sur les objectifs à atteindre. Le deuxième type de stratégie lui permettra d'effectuer un travail de gestion, de contrôle et de régulation du processus de lecture au fur et à mesure du déroulement de celui-ci. Enfin, le troisième type en relation cette fois-ci avec l'affect du lecteur joue un rôle capital dans le processus de lecture. En effet, regroupant des facteurs tels que la motivation, l'intérêt ou encore les états émotifs du lecteur, ce type de stratégies peut avoir un impact positif ou au contraire négatif sur la situation d'apprentissage allant jusqu'à entraver le déroulement des autres types de stratégies dans le cas où il y aurait de la part du lecteur, une démotivation voire un refus pour un texte donné (Deschênes & *al.*, 1990 ; Weinstein, 1987 cités dans *ibid.* : 31).

### **3.5.1 Des stratégies cognitives et métacognitives**

Pour un lecteur en situation, les stratégies cognitives et métacognitives (tableau 01) peuvent se traduire de manière concrète dans la préparation, la planification et ultérieurement, dans l'évaluation (Haroun, *ibid.* : 37) de l'activité de lecture ce qui confère à ces deux types de stratégies un caractère conscient, volontaire et méthodique, ce qui n'est pas le cas de la stratégie de type affectif dans le sens où il est peu probable qu'un individu puissent contrôler ses sentiments ou ses ressentiments à l'égard d'une situation d'apprentissage.

Étapes de la lecture	Types	Stratégies (objectifs)
Préparer la lecture	Métacognitif	Identifier la motivation Déterminer des buts Identifier les tâches à réaliser Prendre conscience des aspects affectifs Sélectionner les stratégies Préciser le temps
	Cognitif	Activer les connaissances Anticiper les contenus Se familiariser avec le vocabulaire
Faciliter la compréhension	Métacognitif	Superviser la démarche Ajuster la démarche
	Cognitif	Sélectionner les informations importantes Organiser les informations Intégrer les informations
Evaluer la compréhension	Métacognitif	Faire le point sur la motivation Vérifier l'atteinte des buts Vérifier la réalisation de la tâche Vérifier l'affectif Vérifier l'efficacité des stratégies Faire le point sur le temps Identifier les connaissances acquises.
	Cognitif	Produire des connaissances Transférer des connaissances

**Tableau .1. Stratégies d'apprentissage et de compréhension (Deschênes, 1991 : 32)**

Le tableau ci-dessus détaille selon Deschênes (1991), les différentes étapes ainsi que les stratégies relatives à l'aspect cognitif et métacognitif du lecteur. En effet, les étapes de la lecture sont au nombre de trois et pour chaque étapes le lecteur fait intervenir des stratégies cognitives et métacognitives spécifiques.

Concernant la première étape relative à la compréhension de l'écrit, les stratégies métacognitives regroupent un ensemble d'objectifs stratégiques à savoir : identifier la motivation dans le sens où la réussite d'une tâche dépend du degré de motivation et

d'implication du lecteur (Vienneau, 2011 : 210). En effet, plus le lecteur est motivé par la tâche à accomplir plus le taux de réussite de celle-ci est élevé ; Déterminer des objectifs de sorte que l'action de lire ait un sens pour le lecteur, en d'autres termes, cela signifie avoir en visuel un point d'arrivée ; l'identification des tâches à réaliser désigne pour le lecteur, le fait de détailler et de préciser les tâches à accomplir de sorte que le travail à faire soit univoque ; la prise en conscience des aspects affectifs met en exergue le rôle de la mémoire à long terme et des informations qui y sont emmagasinées puisque les concepts sont stockés en MLT avec leur contexte et leurs émotions<sup>33</sup> (Denhière & Le Ny, 1980 cités dans Deschênes, 1991) ; la sélection des stratégies implique à priori que le lecteur les connaisse en amont et soit en mesure de choisir efficacement celles qui répondent aux mieux à la tâche à réaliser ; la précision du temps dépend de plusieurs facteurs, à titre d'exemple : la détermination du temps alloué à la lecture est en relation étroite avec les caractéristiques de la tâche à accomplir, les objectifs à atteindre ainsi que le texte à lire (Deschênes, *ibid.*).

Par ailleurs, concernant les stratégies cognitives, toujours selon le même auteur, elles consistent en premier lieu, en l'activation des connaissances qui interviennent lors de la compréhension dans la sélection et dans la classification (Afflerbach, 1990 ; Alvarez & Risko, 1989 ; Alvermann & Hague, 1989 ; Alvermann & Hynd, 1989 ; Deschênes, 1988 ; Maria, 1989, 1990 ; Roller, 1985, 1990 ; Stahl & *al.*, 1989 ; Townsend & Clarihew, 1989 cités dans *ibid.*). Dans ce sens, l'activation des connaissances comme stratégies cognitives conforte notre problématique de recherche dans la mesure où un apprenant peut recourir à ses propres connaissances même celles acquises en L1 pour les transférer en L2.

En second lieu, l'anticipation du contenu ou l'émission d'hypothèses pour prédire le contenu d'un texte est une opération mentale très importante qui peut servir à l'apprenant-lecteur dans sa tâche de lecture/compréhension dans le sens où cela revient à donner une information hypothétique au lecteur et de laisser ce dernier la confirmer

---

<sup>33</sup> Voir chapitre 2

ou l'infirmier<sup>34</sup>. Pour autant, cette stratégie est dépendante des prés-requis des apprenants : connaissances antérieures et signification du modèle de situation évoqué par le texte (Boubir, 2010 : 180). Ces paramètres lui permettront d'anticiper le contenu d'un texte et d'émettre des hypothèses pertinentes.

En outre, se familiariser avec le vocabulaire du texte facilite la construction de la microstructure du texte et l'accès à son sens (Stahl & *al.*, 1989).

En effet, à chaque texte correspond un lexique spécifique, ce que nous constatons dans les manuels scolaires, c'est que cette stratégie est utilisée<sup>35</sup> mais en aval de l'activité de lecture/compréhension, il serait plus opportun à notre avis de proposer cette activité en l'occurrence « vocabulaire » en amont afin de permettre aux apprenants de se familiariser avec le lexique spécifique à un genre de texte en particulier.

En ce qui concerne la deuxième étape qui succède à celle de la préparation de la lecture et se focalise sur le processus de compréhension. Cette étape selon (Deschênes, *ibid.*) peut grandement faciliter l'accès au sens du texte à condition que le lecteur suive scrupuleusement les stratégies cognitives et métacognitives qui lui sont assignées.

Pour un lecteur, superviser la démarche consiste concrètement à effectuer un travail de vérification en temps réel. En effet, il doit vérifier la conformité du processus cognitif avec ce qui a été prévu au départ (Haroun, 2016 : 44). En outre, selon Dejong et Simons (De Jongs & Simons, 1988), le lecteur examine au fur et à mesure si la stratégie qu'il utilise est efficace et si elle va lui permettre d'atteindre ses objectifs, c'est ce qu'ils appellent des lecteurs flexibles, capables d'adapter, de changer et de remettre en question leurs stratégies engagées dans le processus de lecture/compréhension. Aussi, la stratégie de supervision permet au lecteur d'identifier les éléments qui peuvent poser problème et entraver l'accès au sens. En effet, beaucoup de recherches (Baker & Brown, 1984 ; Glenberg & *al.*, 1982 ; Maki & Berry, 1984 ; Waern & Askwall, 1981

---

<sup>34</sup> Dans ma classe autant que professeur de FLE, j'ai constamment recours à cette stratégie en y incluant une part de ludique et de la compétition. En effet, après l'émission d'hypothèses par les apprenants, chaque groupe d'élèves se voit attribuer une hypothèse qu'il doit confirmer ou infirmer. Force est de constater que cela crée une atmosphère de compétition dans la classe d'une part et motive les apprenants d'autre part.

<sup>35</sup> A titre d'exemple : le vocabulaire du merveilleux lorsqu'il s'agit d'un conte ; le vocabulaire scientifique lorsqu'il s'agit d'un texte scientifique, etc.

; Zabucky & al., 1987 cités dans ibid.) ont constaté que les faibles compreneurs ne peuvent pas expliquer pourquoi justement ils ne comprennent pas un texte, en revanche, s'agissant des bons compreneurs, il y a plutôt surestimation de la compréhension (Haroun, 2016 : 41).

Par ailleurs, la stratégie de l'ajustement de la démarche qui ne survient pas en aval de celle de la supervision mais en parallèle a pour objectif d'apporter les modifications nécessaires pour surmonter les difficultés rencontrées par le lecteur. En effet, le lecteur peut le cas échéant, changer complètement de stratégie s'il considère celle adoptée comme obsolète ou ne répondant plus aux besoins de la situation, à condition toutefois d'en connaître et d'en maîtriser d'autres.

Sur le plan cognitif cette fois-ci, sélectionner les informations importantes<sup>36</sup>, les organiser puis les intégrer constituent une démarche importante dans le processus de compréhension. En effet, les informations contenues dans un texte ne peuvent être toutes considérées comme indispensables à sa compréhension. C'est pourquoi, identifier les plus pertinentes s'avère une stratégie cognitivement économique.

Après la sélection des informations, organiser ces dernières est une étape cruciale pour la construction d'une image mentale cohérente (Denhière & Deschênes, 1987 ; Deschênes, 1988 cités dans ibid.). De plus, l'intégration des informations sélectionnées vient finaliser cette étape. En effet, cette stratégie consiste à intégrer les informations nouvellement acquises à partir du texte avec celles déjà présentes et stockées dans la MLT du lecteur (Glynn & Britton, 1984 ; Mayer, 1984).

En outre, afin d'apprécier l'efficacité des stratégies mises en œuvre lors du processus de lecture/compréhension, une étape d'évaluation s'impose. En effet, l'évaluation permet d'avoir un regard rétrospectif sur les tâches accomplies (Haroun, ibid : 34) d'une part et de mesurer le degré d'atteinte des objectifs tracés au préalable par le lecteur d'autre part.

---

<sup>36</sup> Cette stratégie est communément appelée « la recherche des mots clés. » (Holmes, 1983 cité dans Giasson, 1990).



De même que les deux étapes précédentes, l'étape de l'évaluation comprend des stratégies cognitives et métacognitives.

Pour les stratégies relevant de la métacognition, il s'agit selon (Deschênes, *ibid.*) de jeter un regard critique sur les stratégies choisies et utilisées de sorte que le lecteur puisse juger de leur degré de pertinence. En parallèle, cette étape prend en charge l'évaluation de deux types de connaissances : celles acquises antérieurement et celles que le lecteur ambitionne d'acquérir. Cependant, dans le cas où un lecteur n'accorderait pas suffisamment d'importance au processus d'évaluation et par conséquent n'évaluerait pas sa compréhension, il peut être confronté au phénomène de « la compréhension illusoire ».

Cette compréhension illusoire a été mise à jour par Arthur M. Glenberg, Alex Cherry Wilkinson, William Epstein (Glenberg & *al.*, 1982) sous l'appellation anglophone « *The illusion of knowing* » qui peut se traduire par le fait qu'un lecteur considère à tort qu'un texte ne comporte aucune difficulté de compréhension et par conséquent, cela lui confère le sentiment erroné d'avoir compris le texte.

En ce qui concerne les stratégies de type cognitif, de par le fait qu'elles se consacrent à l'évaluation des apprentissages, elles présupposent qu'un lecteur ait réellement acquis des connaissances de manière certaine.

Pour la première stratégie, il s'agit de la production des connaissances. En effet, un lecteur ne peut produire des connaissances que s'il les possède. Dans ce sens, l'efficacité de cette acquisition peut être évaluée à travers certaines tâches bien précises tel que le résumé ou l'auto-questionnement (Haroun, *ibid.* : 44).

Par ailleurs, vérifier si un lecteur a effectivement compris un texte s'avère une tâche pas si évidente que ça en a l'air. En effet, les activités de rappel proposées aux lecteurs en aval mettent à l'épreuve leurs capacités mnémotechniques ou mnémoniques (*ibid.*).

Puisque des informations rappelées ne permettent en rien de juger de la bonne compréhension d'un texte lu mais juste d'évaluer la capacité de ces derniers à se

rappeler d'informations lues (Deschênes, 1986 ; Lundberg, 1987 cités dans Deschênes, *ibid.* : 40).

De même, les QCM<sup>37</sup> ne traduisent pas une véritable compréhension du texte par le lecteur mais seulement la capacité de celui-ci à reconnaître les informations lues, ce qui peut provoquer chez le lecteur ou encore chez l'évaluateur une fausse impression de compréhension ou une compréhension illusoire (*op.cit.*).

Pour la deuxième stratégie qui concerne le transfert des connaissances, cela nécessite en aval et traduit en amont un véritable effort cognitif de la part du lecteur. En effet, utiliser des connaissances nouvellement acquises dans des contextes originaux souligne l'aptitude du lecteur à coordonner ses apprentissages et à réemployer des connaissances antérieures dans des situations nouvelles (Spiro, 1987 cité dans Deschênes, *ibid.* : 39).

De surcroît, cette stratégie représente la pierre angulaire de notre projet de recherche dans la mesure où nous prédisons un transfert de connaissances de la part de nos participants. Le transfert de la L1 vers la L2 serait facilité au moyen de systèmes d'aide à la compréhension que nous allons expliciter dans les chapitres suivants.

Pour conclure, arriver à la fin de la description des stratégies d'apprentissage de la compréhension mise en exergue par Deschênes (1991), nous soulignons le fait qu'elles ne sont ni uniques ni référentielles d'une part et qu'il est compliqué pour les enseignants de la mettre en pratique étant donné que la formation des enseignants n'inclut en aucun cas l'apprentissage de stratégies de compréhension<sup>38</sup>.

Pour autant, catégoriser, détailler et mettre l'accent sur les processus (Giasson, 2007) permet entre autres de gérer, de contrôler voire d'améliorer cette activité stratégique (Haroun, 2016 : 44). De fait, l'apprentissage et l'évaluation de l'activité de lecture/compréhension ne se limite plus à des questions qui ne traduisent en rien une

---

<sup>37</sup> Question à choix multiples.

<sup>38</sup> Nous parlons à travers notre expérience personnelle en tant que professeur de français au collège, on n'a jamais bénéficié d'aucune formation concernant l'apprentissage ou l'enseignement de stratégies spécifiques à la compréhension de textes en L2. Cette activité se limite le plus souvent à un texte et des questions toutes prêtes.

compréhension effective mais seulement un rappel des connaissances contenues dans le texte. Par conséquent, une compréhension efficace et effective dépend de « *la mise en œuvre de bonnes stratégies* » (Nisbet & Shucksmith, 1994 cités par Deschênes, *ibid.* : 41).

Somme toute, il serait judicieux voire utile d'accorder beaucoup plus d'importance à l'enseignement des stratégies lors de l'activité de lecture/compréhension. En effet, beaucoup de chercheurs (Deschênes & Michaud, 1987 ; Garner & Alexander, 1989 ; Wade & *al.*, 1990) tirent la sonnette d'alarme sur le fait qu'une grande partie des lecteurs même les adultes n'utilisent aucune stratégie en raison notamment de leur méconnaissance. Les stratégies les plus souvent utilisées se limitent à la mémorisation. De surcroît, il s'avère primordial d'intégrer l'apprentissage des stratégies en amont dans la formation des formateurs.

En outre, en psychologie cognitive, la compréhension de textes nécessite un savoir-faire stratégique (Giasson, 1990 ; 2003) qui se base sur un ensemble de compétences : le « quoi faire » le « comment faire » et le « moment adéquat de faire ». Dans ce sens,

*In the cognitive research of the reading process, reading is purposeful and active (Pressley & Afflerbach, 1995). According to this view, a reader reads a text to understand what is read, to construct memory representations of what is understood, and to put this understanding to use (Langenberg, 2000 : 4 cité dans Boisvert, 2008 : 16).*

Ce qui peut se traduire par le fait que dans les recherches en sciences cognitives sur la lecture, cette dernière est un acte réfléchi et actif. Selon le point de vue des sciences cognitives un lecteur lit un texte dans le but de comprendre ce qu'il lit, de construire une représentation mentale de ce qu'il a compris et d'utiliser cette compréhension<sup>39</sup>. Dans

---

<sup>39</sup> C'est nous qui traduisons la citation de Langenberg (2000).

cette optique, il est admis à la compréhension une dimension utilitaire qui va au-delà du simple fait de comprendre un texte en classe.

Par ailleurs, mettre en place des systèmes d'aide à la compréhension peut se traduire par le développement d'une stratégie que l'apprenant doit pouvoir utiliser de manière consciente et en vue de dépasser certaines difficultés rencontrées lors de la compréhension d'un texte en L2. Dans ce sens, une stratégie désigne comme nous l'avons explicité précédemment, des actions conscientes et intentionnelles que l'apprenant met en œuvre dans un but précis : construire le sens d'un texte.

Concernant cette fois-ci les stratégies spécifiques à la lecture et par conséquent, à la compréhension, Renald Legendre les définit comme : « *une façon générale de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés plus au moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension* » (Legendre, 2005 : 1262). Aussi, pour Giasson (1990), la lecture stratégique est liée aux connaissances déclaratives « quoi faire », aux connaissances pragmatiques<sup>40</sup> « pourquoi et quand faire » et aux connaissances procédurales relatives au « comment le faire ». Ainsi, un lecteur choisit la ou les stratégies de lecture selon « *le niveau de compréhension d'un texte et les types d'opérations qui caractérisent l'activité de lire* » (Turcotte, 1994 : 26).

### **3.5.2 Et en langue étrangère, quelles stratégies utilisées ?**

En situation de langue étrangère, le recours à une stratégie peut revêtir un tout autre sens. En effet, un apprenant en classe de langue étrangère est confronté à des difficultés autres qu'un apprenant évoluant dans une classe de langue maternelle. De fait, leurs stratégies respectives ne vont pas avoir les mêmes objectifs. En contexte exolingue, une stratégie regroupe :

*l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/à*

---

<sup>40</sup> Il est important de souligner que les connaissances pragmatiques chez Giasson (1990) correspondent aux connaissances conditionnelles chez Jacques Tardif (J. Tardif, 1997) (cf. Boisvert, 2008 : 27).

*l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe (Causa, 2002 : 57 citée dans Benamar : 2014 : 3).*

A priori donc, pour un apprenant en classe de langue étrangère, user de stratégies a pour but de résoudre des difficultés relatives à l'apprentissage de la langue cible.

Concernant les stratégies de compréhension de textes utilisées par les lecteurs en langue étrangère, il s'agit en réalité d'une nouvelle problématique (Gaonac'h, 1991) avec de nouvelles variables qu'il faut prendre en considération et notamment, la langue maternelle du lecteur, son contexte sociolinguistique et même le milieu culturel dans lequel il évolue.

Les stratégies explicitées précédemment (Deschênes, 1991) concernent à la fois les lecteurs en langue maternelle et en langue étrangère dans la mesure où ces stratégies ont été établies sur la base de recherches et de modèles cognitifs de la compréhension de textes qui décrivent le fonctionnement humain de manière générale (Haroun, 2016 : 45). De plus, l'acquisition de la compétence de compréhension de textes en langue étrangère implique le transfert des connaissances de la L1 vers la L2 (Cuq & Gruca, 2005 : 166) qui peut dans ce cas être considéré à juste titre, comme une stratégie spécifique aux lecteurs en langue étrangère.

Par ailleurs, en tant qu'activité cognitive,

*la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, la maîtrise plus ou moins partielle ou floue qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs*

*extralinguistiques tels que son bagage socioculturel ou la motivation de ce même lecteur à comprendre un texte écrit dans une langue différente de la langue maternelle* (Hernández, 2012 : 3).

En effet, il a été mis en relief selon une recherche menée par Ana Teresa Gonzalez Hernandez (2012) sur les stratégies de compréhension de textes rédigés en langue étrangère que l'enseignant dans ce cas de figure, redevient l'élément central de la communication en classe. Puisque l'intervention de ce dernier a pour objectif d'aider et d'amener les apprenants à « *apprendre à comprendre* » (ibid. : 5). De plus, pour inverser le courant et permettre à l'apprenant de regagner sa place d'élément central, il faut que celui-ci devienne autonome. Rappelons aussi, que l'autonomie d'apprentissage représente le but ultime dans chaque processus d'enseignement (Perrenoud, 2002).

Dans cette optique, l'enseignant doit recourir à une série de stratégies mises en exergue par l'auteure :

- Des stratégies de planification, où il sera question de déterminer les objectifs de lecture, les moyens pour les atteindre ainsi que le parcours pédagogique pour la réalisation de la tâche ;
- Des stratégies de pilotage et de gestion afin de vérifier la conformité du processus de compréhension de l'apprenant avec la tâche à réaliser ;
- Des stratégies d'évaluation afin d'apprécier le degré de réussite de la stratégie choisie.

En premier lieu, il sera question de mettre en place une planification structurée des activités. En d'autres termes, déterminer les objectifs, choisir les stratégies et expliquer les tâches qui devront être accomplies. De surcroît, l'objectif de l'enseignant à long terme sera d'installer chez les apprenants un protocole d'accès au sens qu'ils pourront utiliser de manière automatique voire routinière (ibid. : 6). En outre, toute une série de stratégies de pilotage doivent être mises en place pour faciliter et guider les apprenantslecteurs dans leur recherche-construction du sens. Selon l'auteure, trois paramètres doivent structurer ces stratégies, à savoir :

- 1- Activer les connaissances antérieures et les aptitudes préalables dont l'apprenant aura besoin lors du processus de compréhension ;
- 2- Mettre en place des entraînements spécifiques relatifs à chaque type de textes (compétence textuelle) ;
- 3- Vérifier les hypothèses émises au préalable en les validant ou en les infirmant.

### **3.5.2.1 L'activation des aptitudes préalables et des connaissances antérieures**

Pour faire acquérir aux apprenants des compétences de lecture/compréhension en langue étrangère, l'enseignant dispose d'une panoplie d'instruments d'aide afin de faciliter l'accès au sens du texte en question. En effet, parmi cet attirail d'outils susceptibles de développer chez l'apprenant-lecteur la compétence de compréhension de textes en L2, on retrouve l'influence exercée par sa langue maternelle sur le processus de compréhension (ibid. : 7). Selon Sophie Moirand,

*l'apprenant sait lire dans sa langue maternelle : il est donc inutile de lui proposer des pratiques de déchiffrage comme s'il n'avait jamais appris à lire ; il est par contre utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère (Moirand, 1979 : 23).*

De fait, prendre appui sur la L1 constitue un apport primordial, disponible et facilement exploitable par les apprenants. Dans ce sens, l'enseignant n'est pas censé apprendre aux apprenants de nouvelles compétences mais à priori, de réorienter les anciennes pour d'autres tâches. Il est donc question de faire prendre conscience aux apprenants de la transversalité de leurs compétences d'une langue à une autre, en l'occurrence de l'arabe, langue maternelle vers le français langue étrangère car rappelons-le « *tout n'est pas à réapprendre et à ré-enseigner.* » (Op.cit.).

Par ailleurs, longtemps considérée comme sources de difficultés et un frein à l'apprentissage d'une langue étrangère,

*la référence à la langue maternelle est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser (Castellotti, 2001 : 34).*

En outre, Oesch Serra et Py partagent cette opinion dans la mesure où, pour eux,

*[...] l'autre langue, celle que l'on appelle en général langue-source, langue maternelle ou langue première est présentée le plus souvent soit comme un obstacle plus au moins important sur le chemin de l'acquisition [...], soit comme un facteur négligeable (Oesch Serra & Py, 1996 : 183).*

Pourtant, le statut de la langue maternelle évolue au grès des recherches et des expérimentations de terrains. En effet, la L1 n'est plus considérée à tort comme obstacle pouvant entraver l'apprentissage et l'acquisition d'une langue nouvelle mais au contraire, elle peut être nécessaire pour l'intercompréhension et le déblocage de la communication (Benamar, 2014 : 14). En outre, didactisée, elle peut devenir une stratégie complémentaire facilitant l'apprentissage en L2 (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018).

*On peut dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte : on peut ensuite si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle, ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue ; on peut à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une autre langue étrangère (Castellotti, ibid. : 7).*



Dans cette optique, Louise Dabène concernant l'usage de la L1 en classe de langue souligne que,

*la langue maternelle reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sien. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant (Dabène, 1994 : 184).*

Il va de soi qu'un apprenant-lecteur sait lire dans sa langue maternelle<sup>41</sup> et de fait, il utilise des stratégies de compréhension relatives à sa propre langue. C'est pourquoi selon Hernandez (ibid.), il est judicieux de faire prendre conscience à l'apprenant de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle si on veut diminuer l'impact des éléments du texte en L2 qu'il considère comme opaques, en lui permettant d'augmenter la possibilité de déclencher des inférences sur les parties dites opaques du texte (ibid. : 8).

Par ailleurs, il est important de souligner qu'en contexte bi-plurilingue, l'enseignant a tendance à considérer l'apprenant comme un enfant qui vient d'être scolarisé pour la première fois de sa vie. Or, s'il est vrai pour un élève de première année primaire, il ne l'est pas pour autant pour un collégien ou un lycéen.

En outre, rappelons que pour un apprenant-lecteur en langue étrangère, ce dernier<sup>45</sup> n'est en contact avec la L2 qu'après avoir appris le b.a.-ba relatif à sa L1. Il est de fait, judicieux de comprendre que ce dernier, dans ce cas précis, ne démarre pas de *zéro* (ibid.) mais à *fortiori*, il possède un bagage socioculturel et linguistique qui aura toute son importance lors de son contact avec le texte en L2. Dans cette optique, les connaissances extralinguistiques de l'apprenant ne sont pas à négliger (e.g. sa perception

---

<sup>41</sup> Dans le cas contraire, la situation relève plutôt de l'alphabétisation des adultes (Cuq & Gruca, 2005 : 166). <sup>45</sup> Dans l'école algérienne.

du monde, ses expériences vécues, ses connaissances antérieures). En effet, en se référant à ses connaissances, l'apprenant élabore des schémas (Cornaire, 1991 : 25-26) qui vont impacter grandement sa compréhension du texte en L2. Par ailleurs, il existe trois types de schémas qui vont être élaborés par l'apprenants, en se référant à plus forte raison à ses connaissances antérieures acquises en L1 (Cornaire, 1991 citée dans Hernandez, ibid. : 8), à savoir :

- a- Des schémas de contenu : regroupant des connaissances sur le monde, les croyances ainsi que des événements relatifs au sujet du texte ;
- b- Des schémas formels : relatifs à la structure, la typologie et l'organisation du texte ;
- c- Des schémas linguistiques : désignant les connaissances lexicales et grammaticales du texte en L2.

En outre, de la jonction des aptitudes de l'apprenant-lecteur et des connaissances apportées par le texte, le processus de lecture/compréhension devient une activité dynamique qui dépasse de loin le simple recueil d'informations pour se transformer en « *une construction de sens pour un lecteur actifs s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs* » (Gaonac'h, 1987 : 159).

### **3.5.2.2 La compétence textuelle**

Lorsqu'un lecteur est en contact avec un texte rédigé dans sa langue maternelle, ce dernier, à priori, sera en mesure de mobiliser toutes ses compétences afin de comprendre le texte et reconstruire le sens. Cependant, dans le cas d'une confrontation avec un texte en langue étrangère, le cas échéant le français, l'apprenant-lecteur se trouve dans l'impossibilité de mobiliser toutes ses ressources. Ce constat justifierait le recours à des stratégies en relation avec la compétence textuelle (Hernandez, ibid. : 9).

*La compétence textuelle se met en place à partir des expériences du sujet qui sont directement liées à sa fréquentation des textes. Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut*

*être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoirfaire et de représentations (Souchon, 2000 : 6).*

Il est admis que la structure des textes ne varie pas beaucoup d'une langue à une autre. En effet, un texte descriptif en français, en arabe ou en anglais comptera un nombre élevé d'adjectifs qualificatifs et aura pour fonction de décrire une personne, un lieu ou encore une situation donnée. De même, un texte argumentatif aura pour objectif de convaincre à l'aide d'arguments qui seront organisés au moyen d'articulateurs et cela peu importe la langue utilisée. Dans ce sens, les expériences textuelles de l'apprenantlecteur peuvent lui servir d'appui (op.cit.) afin de déterminer la structure et la typologie du texte en L2.

*Des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres [...]. Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs. Ils sont donc utilisables dans l'enseignement/apprentissage : vagues modèles de textes, ils sont actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs (Beacco, 1991 cité dans ibid. : 9).*

Par ailleurs, la compétence textuelle qui peut amener un apprenant à identifier la typologie d'un texte trouve tout son sens dans le cadre de notre recherche. En effet, dans le programme de la 4<sup>ème</sup> année moyenne (désormais 4 AM) et dans une démarche de transversalité des compétences entre les différentes matières enseignées aux apprenants, ces derniers, sont en contact, en parallèle avec le même type de textes en langue arabe et en langue française, en l'occurrence le texte argumentatif (en arabe : حجائي). D'où la pertinence de la compétence textuelle d'une part et du transfert des acquis expérimentiels stratégiques de la L1 vers la L2.

Concernant la mise en pratique de la compétence textuelle en classe de langue étrangère, Sophie Moirand (1979) souligne à ce propos que l'attention de l'apprenant doit être portée sur les éléments relatifs au péri-texte. Concrètement, il s'agit d'informations courtes et pertinentes pouvant guider le lecteur vers la découverte, la compréhension et par extension à la construction du sens :

*Tout texte écrit a une fonction iconique qu'on se doit de prendre en compte. Dans cette étape on doit attirer l'attention de l'apprenant sur tous les éléments du péri-texte, car il s'agit de signes pertinents pour guider la découverte du sens ; c'est là qu'il va trouver l'essentiel de l'information, à travers les éléments typographiques : Titre, surtitre, sous-titre, intertitres, photos, légendes, tableaux, etc. C'est également au long de cette première approche du texte que notre apprenant-lecteur formule des hypothèses sur le(s) type(s) et le(s) genre(s) textuel(s) (Moirand, 1979 : 24).*

De plus, c'est grâce à ces informations que l'apprenant-lecteur peut formuler des hypothèses<sup>42</sup> sur le type et le genre de texte. En outre, il est important d'entraîner les apprenants en classe de FLE à une « approche globale » des textes (Moirand, 1979). A cet égard Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca déclarent :

*une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE : il s'agit de la lecture globale<sup>43</sup> qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa*

---

<sup>42</sup> Processus de compréhension onomasiologique (de haut en bas), consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. Pour ce faire, le lecteur utilise différentes connaissances : référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques, socioculturelles. De ce fait, le sens du texte est construit par le lecteur (Cuq, 2003 : 50).

<sup>43</sup> Pour plus de détails sur l'approche globale, voir : Moirand S. « Les textes sont aussi des images... ». Le français dans le monde, n 137 : 38-52.

*langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique, intentions de lecture, etc. (Cuq & Gruca, 2005 : 167).*

A ce titre, notre expérience en tant qu'enseignant de FLE nous a montré à maintes reprises qu'en raison de l'insuffisance linguistique chez nos apprenants, il est par conséquent très compliqué voire parfois impossible pour eux d'accéder au sens du texte en L2, d'où la nécessité de l'approche globale pour aller au-delà du déchiffrage et rechercher le sens global sans obligatoirement avoir besoin d'énormément de ressources linguistiques d'une part, et d'user de ressources acquises en langue maternelle d'autre part. Dans cette approche, l'attention de l'apprenant est orientée vers la macrostructure du texte en question (cf. chapitre 1) pour réussir à dégager le thème et les idées principales du texte (Charolles, 1978 cité dans Hernandez, *ibid.* : 9) afin de l'amener à reconstruire l'essentiel du sens du texte. En outre, en repérant les mots clés, le lecteur peut reconstruire les différents réseaux sémantiques ou isotopies (*ibid.*) et par extension, accéder au sens du texte ou du moins en recouvrir une partie.

### **3.5.2.3 La vérification et la validation des hypothèses**

En portant son attention sur « *les signes visuellement prégnants* » (Moirand, 1975 : 24), l'apprenant-lecteur construit un schéma de représentations qui va l'amener à émettre des hypothèses de sens provisoire qui seront confirmées ou infirmées ultérieurement. De plus, lorsqu'il s'agit, comme dans le cas de notre recherche du domaine de l'intercompréhension bi-plurilingue, à défaut de décrypter le sens d'un texte à travers les mots qui le composent, le lecteur peut toujours se rabattre sur certains indices porteurs de signification. En effet, ces indices sont définis comme « *l'ensemble des éléments à extraire du texte et la façon dont ils se combinent entre eux pour donner une image globale de la signification* » (Portine, 1983 : 47).

A travers cette dynamique interprétative dans laquelle l'enseignant joue un rôle important en guidant l'apprenant-lecteur dans sa recherche d'indentification des indices

porteurs de sens, ces derniers avancent dans le texte et confrontent leurs représentations au sens effectif du texte en confirmant ou en infirmant les hypothèses émises au départ. En outre, au fur et à mesure qu'ils avancent dans le texte en question, les apprenants prennent appui sur les hypothèses validées qui deviendront par conséquent, des informations avérées et qui serviront de base pour la suite de la démarche. Par ailleurs, dans un deuxième temps, ils supprimeront les hypothèses non-validées, dont le sens est incertain ou incompatible avec les informations recueillies dans le texte.

Ce travail de confirmation-infirmation donnera du sens au processus de lecture de l'apprenant dans la mesure où son attention sera constamment sollicitée et activée. En outre, la mise en pratique des différentes compétences en compréhension par les apprenants-lecteurs, habilement guidés par l'enseignant peut aboutir au développement de stratégies de compréhension et, à long terme, à l'autonomie de l'apprentissage selon (ibid. : 13).

### **3.6 Les inférences**

Pour conclure ce chapitre, nous avons décidé de mettre l'accent sur une stratégie de compréhension bien précise, il s'agit en effet de l'*inférence* pour deux raisons essentielles :

- La première est que cette stratégie est explicitement citée et recommandée par le Ministère de l'Education à travers son guide destiné aux enseignants du FLE de 4 AM « ... *retrouver l'organisation des textes argumentatifs ; construire du sens à partir d'un texte lu ; inférer le point de vue de l'auteur ; développer des stratégies de compréhension...* » (MEN, 2019 : 16).
- La deuxième raison est celle de l'utilité de cette stratégie dans un contexte bilingue où il est question de comprendre un texte en langue étrangère (Hernandez, ibid. : 8). En effet, cette dernière dans la mesure où elle serait mise en pratique correctement par l'apprenant-lecteur-compreneur, lui permettrait alors de recourir à un ensemble de connaissances aussi bien antérieures que paratextuelles et de les incorporer aux connaissances textuelles nouvelles pour

reconstruire le sens de ce dernier. De fait, cela permettrait à l'apprenant de dépasser certaines zones d'ombre qu'il pourrait rencontrer dans le texte en L2.

En outre, en langue étrangère, la stratégie inférentielle est pertinente en ce qu'elle permet « *la reconstruction d'une partie de l'énoncé à partir des connaissances et du contexte personnel. Autrement de combler la non-compréhension d'une partie du texte* » (Poussard, 2003 : 143). Dans ce sens, inférer c'est « *utiliser l'information disponible pour deviner le sens d'items nouveaux, prédire des résultats ou combler des informations manquantes* » (Wenden, 1991 : 21).

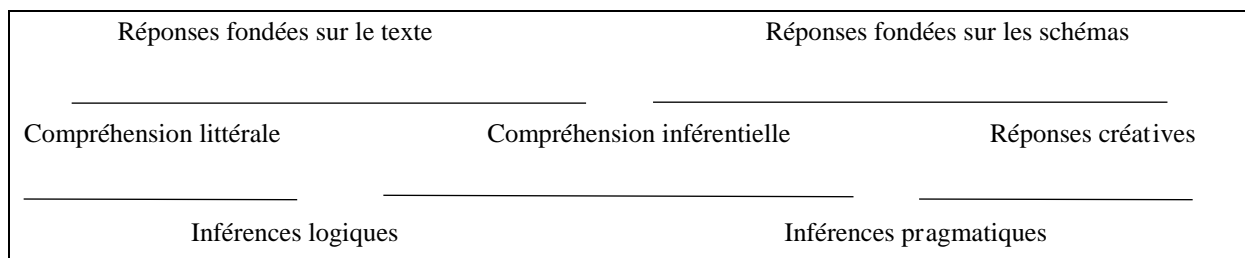
Il est utile de rappeler qu'il n'existe pas un seul type d'inférences<sup>44</sup>, néanmoins pour des raisons de précision relatives à notre travail de recherche, nous nous sommes limités au modèle conceptuel de J. Cunningham (Cunningham, 1987) pour les raisons suivantes :

D'abord, c'est un modèle qui décrit de façon très claire ce qu'est une inférence.

Ensuite, il distingue de façon très logique les trois types d'inférences qui composent son modèle.

Enfin, il regroupe les types d'inférences en échelle (Giasson, 1990 : 60) et ne les isole pas, ce qui le rend plus cohérent et compréhensible (figure 12). Dans ce sens, Cunningham (ibid.) distingue deux types d'inférences :

Les inférences logiques (fondées sur le texte) ; les inférences pragmatiques (fondées sur les connaissances ou les schémas du lecteur).



**Figure .12. Echelle des inférences de Cunningham (Giasson, 1990 : 61)**

<sup>44</sup> Pour plus de détails sur les types d'inférences (cf. Trabasso, 1980 ; Beach & Brown, 1987).

Cette échelle met en relief le fait qu'il est très difficile de délimiter les différentes catégories d'inférences. En effet, sur la gauche de ce schéma, on peut distinguer les réponses qui découlent seulement de la compréhension littérale du texte. A contrario, celles de droite n'ont aucune relation avec le texte. Elles sont la source d'une compréhension créative et originale de la part du lecteur. En effet, plus le lecteur utilise le texte, plus la compréhension sera logique. En revanche, plus le lecteur aura tendance à se fier qu'à ses connaissances personnelles pour comprendre le texte, plus l'inférence sera pragmatique. A cet effet, Giasson souligne qu'« *il est plus profitable de conceptualiser l'inférence en se représentant jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances* » (1990 : 61).

### **3.6.1 Les inférences logiques et les inférences pragmatiques**

En dépit de leurs différences, qu'elle soit logique ou pragmatique, inférer c'est aller au-delà de la compréhension littérale du texte et dépasser ce qui est présenté en surface. Dans ce sens, Cunningham (1987) considère que si la réponse donnée à une question est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte lu, alors on parlera d'une réponse littérale. Dans cette même logique, si la réponse est une information supplémentaire, par conséquent, non présente dans le texte ; il s'agira alors par voie de fait, d'une inférence.

De fait, pour distinguer une inférence logique d'une inférence pragmatique, on peut se référer à la présence ou non de la réponse dans le texte. L'inférence logique est de facto incluse dans le texte sous une manière directe ou indirecte, alors que l'inférence pragmatique ne l'est pas.

#### **3.6.1.1 Quelques exemples**

Pour plus de précision, analysons les exemples suivants :

**A** : Les touristes se dirigent vers Adrar.

**Réponse** : Les touristes se dirigent vers le Sud algérien.

**Type de réponse** : Inférence logique (Adrar se situe dans le Sud algérien).

**B** : Les touristes se dirigent vers Adrar.



**Réponse** : Les touristes se dirigent en voiture ou en avion vers Adar.

**Type de réponse** : inférence pragmatique (un lecteur avec des connaissances sur l'Algérie sait que le Sud algérien est très vaste, par conséquent on ne peut s'y rendre qu'en voiture ou en avion).

La logique de l'inférence de l'exemple (A) repose sur le fait que cette dernière est de fait incluse dans le texte. Cependant, concernant l'exemple (B), il s'agit plutôt d'une inférence pragmatique pour la raison suivante : Il est fort probable que les touristes utilisent un moyen de locomotion, avion ou voiture, pour se rendre à Adrar. Du fait que cette information n'est pas présente dans le texte, elle se base sur les connaissances antérieures du lecteur.

### 3.6.2 Stratégies pour l'enseignement/apprentissage des inférences

Comme toute stratégie, l'inférence peut être enseignée et apprise. Il est toutefois utile de se référer aux travaux antérieurs en relation avec l'enseignement/apprentissage de l'inférence en contexte bi-plurilingue algérien. A cet égard, la recherche menée par Menguellat Hakim (Menguellat, 2018) visant à identifier la place des stratégies de lecture, et plus précisément, de l'inférence dans la compréhension de textes en L2 chez les élèves du cycle moyen en Algérie.

Par ailleurs, le constat de cette recherche est très frappant dans la mesure où il tire la sonnette d'alarme. En effet, selon l'auteur de la recherche<sup>45</sup> « *les stratégies convoquées par les enseignants sont insuffisantes pour permettre à l'élève de comprendre* »

(Menguellat, 2018 : 8). En outre, il conclue en recommandant d'introduire dans les programmes de formation des enseignants des activités stratégiques relatives à la compréhension de textes en L2 : la formulation d'hypothèses ; les inférences ou encore l'utilisation d'indices périphériques.

Dans ce sens Giasson (1990 : 70) énumère un certain nombre de stratégies qui peuvent amener l'apprenant-lecteur à inférer certaines parties du texte lu.

---

<sup>45</sup> Menguellat, H. (2018). La place de la stratégie inférentielle au deuxième palier du système éducatif algérien : quelle formation pour l'enseignement de la lecture ?

### **3.6.2.1 Lire un passage et poser une question d'inférence**

Il est admis et habituel que les questions de compréhension soient posées à la fin de l'activité de lecture, après que les apprenants ont lu tout le texte, dans le but d'évaluer la compréhension de ces derniers. Or, les amener à se poser eux même des questions au fur et à mesure de la lecture peut se révéler très utile. En fait, un apprenant peut poser une question à la fin d'un passage puis inférer la réponse sans pour autant la chercher dans le texte. Ce jeu de questions/réponses internes peut dans certains cas améliorer la compréhension des apprenants, et avec de l'entraînement<sup>46</sup>, devenir une véritable stratégie de compréhension. En effet, tout texte est construit avec une logique. De fait, sans cohérence, le texte serait incompréhensible. Il est alors aisé de s'appuyer sur la logique d'un auteur pour inférer et par conséquent, comprendre des pans de son texte qui sont ni plus ni moins qu'une partie de son raisonnement.

### **3.6.2.2 Emettre des hypothèses**

De par notre expérience dans l'enseignement du FLE, nous avons constaté que la séance de lecture ou de lecture/compréhension peut se révéler très ennuyeuse voire pénible pour les apprenants. En effet, il n'y a rien de plus lassant que d'entendre ses camarades lire un texte pendant une heure<sup>47</sup>. De fait, émettre des hypothèses permet de donner un but à la lecture. En effet, déterminer si une hypothèse est correcte ou incorrecte revient à donner une *mission* à l'apprenant pendant la tâche de lecture (ibid.). Ce dernier ne lit plus pour lire mais pour chercher à valider ou infirmer une idée. Cela crée une dynamique de lecture et des interactions apprenants/enseignant et apprenants/pairs pour convaincre du bienfondé de sa réponse.

### **3.6.2.3 Identifier les mot clés**

L'une des difficultés les plus récurrentes voire handicapantes pour les apprenants est celle d'un répertoire lexical insuffisant (Giasson, ibid.). En effet, un apprenant a tendance à baisser les bras dès qu'il commence à se heurter à des mots dont il ignore la

---

<sup>46</sup> Consolidation à travers la répétition.

<sup>47</sup> Constat de terrain et avis des apprenants.

signification. Cela le décourage. Or, le sens d'un texte ou l'idée principale n'est pas contenue dans tous les mots mais dans un certain groupe de mots. Dans cette logique, faire comprendre aux apprenants-lecteurs qu'ils n'ont pas nécessairement besoin de saisir le sens de tous les mots du texte pour en comprendre la signification peut être considéré comme une stratégie en soi. De fait, apprendre aux apprenants à identifier les mots clés peut les aider à dépasser la difficulté engendrée par un vocabulaire pas suffisamment riche (Cuq & Gruca, 2005 : 168).

#### **3.6.2.4 Formuler des questions de type oui/non et y répondre**

Installer un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et les apprenants-lecteurs dont la règle serait de répondre seulement par oui ou non peut se révéler très utile dans certains cas (Giasson, *ibid.* : 61) en l'occurrence, pour une classe de FLE. En effet, pour guider les lecteurs dans leur quête de sens d'une part et dans leur construction de la compréhension d'autre part, l'auteure suggère que l'enseignant pose des questions afin d'affiner la compréhension de ses apprenants qui eux, répondraient seulement par oui ou non<sup>48</sup>. Graduellement, les apprenants vont aussi commencer à poser des questions à leurs camarades dans une logique de recherche de sens plutôt que dans le but de comprendre le texte à travers des questions classiques.

#### **3.6.2.5 Porter un jugement final**

Il s'agit de la dernière étape dans laquelle l'apprenant-lecteur pourra effectivement savoir si son inférence est pertinente. En effet, en ayant compris le sens global du texte puis en ayant construit sa propre représentation mentale, le lecteur pourra valider son inférence et constater si cette dernière s'imbrique d'une manière cohérente dans le continuum du texte.

---

<sup>48</sup> Répondre par oui ou non est plus facile et plus accessible pour les apprenants que de formuler des réponses complètes.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons voulu mettre en exergue le fait que le système qui compose la langue française n'est pas analogue à celui de la langue maternelle de l'apprenant algérien. De fait, savoir cela fait changer le regard qu'un enseignant de FLE peut avoir sur ses apprenants. De plus, il a été aussi question de montrer que pour comprendre un écrit, le lecteur mobilise consciemment ou inconsciemment un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui ne sont pas toujours évidentes à mettre en place. Aussi, nous avons passé en revue les difficultés qui peuvent entraver la compréhension d'un texte en L2 de la part des apprenants-lecteurs puis nous avons mis en relief les stratégies qui seraient susceptibles de les aider. Enfin, nous avons mis l'accent sur la stratégie d'inférence étant donné l'importance qu'elle revêt dans le cas d'une situation de lecture/compréhension en contexte bi-plurilingue. Nous concluons ce chapitre par un constat qui est celui de l'urgence d'intégrer l'enseignement des stratégies dans le cursus des formateurs et des apprenants.

# **CHAPITRE 4**

**Compétence, expérience, transfert et évaluation**

**De l'apprentissage forcé à la neuroergonomie**

## 4 Compétence, expérience, transfert et évaluation : de l'apprentissage forcé à la neuroergonomie

### Introduction

Dans un monde en perpétuel évolution, hyperconnecté, plurilingue et pluriculturel, l'enseignement des langues prend de plus en plus d'importance. A cet égard, il suffit de constater le développement exponentiel des structures destinées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en présentiel (écoles de formation, instituts) ou en distanciel (tutoriels, applications, cours en ligne), payantes ou gratuites. Par ailleurs, faire acquérir une nouvelle langue à une personne signifie que cette dernière manifeste des compétences langagières observables qui puissent être évaluées. En outre, l'évaluation constitue une étape cruciale dans le processus d'acquisition d'une compétence (Aberkane, 2016) d'où la nécessité de ne pas en faire une activité traumatisante pour l'apprenant (ibid.). En effet, selon les recherches en neurosciences cognitives et plus particulièrement en neuroéducation<sup>49</sup>, l'un des quatre piliers de l'apprentissage est *le retour de l'information* (feedback) (Dehaene, 2013 cf. chapitre 5) ce qui correspond au processus d'évaluation. Dans ce sens, plus l'évaluation est fréquente, mieux la compétence sera acquise, améliorée et automatisée (Aberkane, ibid.) ce qui amène l'apprenant à développer son autonomie. En effet, « *l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence* » (Zarifian, 2001 cité dans Perrenoud, 2002)<sup>50</sup>. Par conséquent, l'évaluation fréquente mène à l'autonomisation de la compétence ce qui développe par ailleurs, l'autonomie de l'apprenant (figure 13).

---

<sup>49</sup> La neuroéducation : champ de recherches novateur et interdisciplinaire combinant des disciplines différentes (neurosciences, psychologie, éducation) mais œuvrant dans une optique similaire à savoir mettre en relief les manières les plus performantes et efficaces pour enseigner et proposer des programmes scolaires optimisés (Masson, 2012), consulté le 11/12/2021.

Voir aussi <https://www.neuroeducation-ini.fr/quest-ce-que-la-neuroeducation/>

<sup>50</sup> Perrenoud, P. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html)

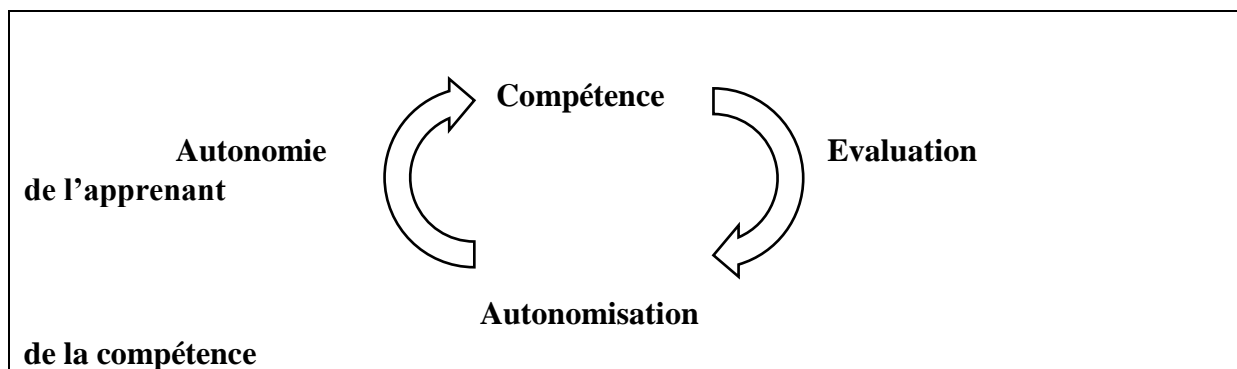


Figure .13.<sup>51</sup> : Cercle vertueux montrant la relation entre l'évaluation de la compétence, son autonomisation pour arriver à celle de l'apprenant

En outre, l'évaluation est une étape intégrée dans le processus d'apprentissage (Abid, 2013 : 12) en amont, en aval et en parallèle (évaluation diagnostique ; évaluation formative ; évaluation certificative).

Par ailleurs, s'il fallait à chaque fois réapprendre tout ce qui est inhérent à une langue pour pouvoir l'utiliser dans des situations de communication, cela prendrait des années. Cependant, tout n'est pas à réapprendre et à ré-enseigner (Akmoun, 2016). Dans cette logique, le transfert des compétences et des acquis expérimentiels d'une langue à une autre représente une stratégie permettant une économie cognitive non négligeable (ibid.).

Dans ce chapitre, il sera question d'aborder quelques concepts essentiels à notre problématique. D'une part, en les définissant et d'autre part en essayant d'établir des relations entre eux pour *in fine*, mettre en exergue que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère peut être envisagé comme une activité neuroergonomique (Aberkane, ibid.).

#### 4.1 La compétence (performance/capacité)

Dans le langage courant, les concepts performance et capacité sont souvent employés pour désigner la compétence. Cependant, ces trois concepts sont intrinsèquement

<sup>51</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

différents. A cet effet, nous allons définir chacun d'entre eux afin de mieux en cerner le sens et délimiter les contours.

#### **4.1.1 La compétence**

Peu importe le champ dans lequel elle s'inscrit, professionnel, social ou éducatif, la compétence est devenue une notion incontournable (Coulet, 2016 : 2). Concernant celui de l'éducation (Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Perrenoud, 1999 cités dans *ibid.*), la notion de compétence touche à tous les domaines qui gravitent autour d'elle : de l'élaboration des programmes à la définition des objectifs pédagogiques en passant par l'évaluation et même, la formation des formateurs. Dans ce sens, la notion de compétence, riche et féconde a donné naissance à un nombre important de définitions et d'acceptions : pour preuve, entre 1990 et 2002, il a été recensé<sup>52</sup> plus de 2726 articles scientifiques comportant le mots 'compétence' dans leurs intitulés (Koebel, 2006 : 54 cité dans Coulet, *ibid.*). Toutefois, loin d'avoir une ou des définitions qui font consensus, c'est la divergence dans les conceptions élémentaires qui se dégagent et qui est de fait, la source de cette richesse dans la littérature allouée à ce concept.

Vue à travers le prisme du cognitivisme, la notion de compétence est perçue comme « *un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* » (Montmollin, 1984 : 122). Ainsi, l'autonomie qui correspond à l'expression « *sans apprentissage nouveau* » (*ibid.*) devient un facteur nécessaire à la compétence.

A ce titre, Philippe Zarifian souligne que,

*l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence, parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à*

---

<sup>52</sup> Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST) affilié au CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), France.



*suivre des prescriptions* (Zarifian, 2001 cité dans Perrenoud, 2002, 16).

Néanmoins, la notion de compétence possède aussi des retombées sociales. A ce titre, « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » (Bellier, 1999 : 226). En outre, cette définition met l'accent sur le fait que la compétence peut prendre effet dans différents contextes sociaux mais qu'elle recourt toujours à des capacités cognitives (intégrées).

Concernant le processus d'enseignement/apprentissage, la compétence y est considérée comme un moteur, un outil et un objectif. En effet, elle ne se limite pas uniquement à l'école mais elle est censée préparer l'apprenant à « *mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles* » (Perrenoud, 1995 : 20). A cet égard, l'auteur en propose une définition qu'il qualifie d'*exigeante*. En effet, la notion de compétence est vue comme « *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* » (ibid.). Dans cette optique, on s'éloigne de la conception traditionnelle qui considère la compétence uniquement à travers des comportements observables à des fins d'évaluation.

Par ailleurs, « des savoir-faire » qui constituent une compétence, cela signifie que cette dernière peut être décomposée en plusieurs composants. Néanmoins, il est admis (Perrenoud, ibid.) que la somme des composants d'une compétence n'équivaut pas à la compétence globale. De fait, la compétence est vue comme étant un système vivant, changeant et évolutif qui ne peut être cerné par une définition arrêtée (Tardif, 1992, 1995 cité dans ibid.).

Concernant l'enseignement/apprentissage des langues, le concept de compétence peut renvoyer à un ensemble d'habiletés et de capacités que Philippe Perrenoud (2002) a mis en exergue, il s'agit de :

- L'habilité à communiquer efficacement en langue étrangère ;

- La capacité à résoudre des situations-problèmes dans et avec cette langue ;
- La capacité à coopérer avec une personne ou un groupe en utilisant cette langue.

Cette énumération met en relief l'aspect transversal de la compétence qui dépasse le cadre de son apprentissage pour impacter celui qui la maîtrise, dans tous les aspects de sa vie.

#### 4.1.1.1 Le modèle de la compétence sous-jacente commune (Cummins, 1979, 1981, 1991, 2008)

Issu de la théorie de l'interdépendance des langues, le modèle de la compétence sous-jacente commune ou *common underlying proficiency model*. Cette théorie développée par Cummins dans un continuum de recherches et travaux de presque 30 ans, se base sur l'hypothèse qu'il existerait un seuil linguistique qui peut impacter positivement ou négativement l'apprentissage d'une L2. Concrètement, cela signifie que les langues ont en commun des processus cognitifs identiques et transférables (Touhmou, 2015 : 88) même si les systèmes linguistiques présentent des différences d'un point de vue phonologique, syntaxique ou encore morphosyntaxique (figure 14).

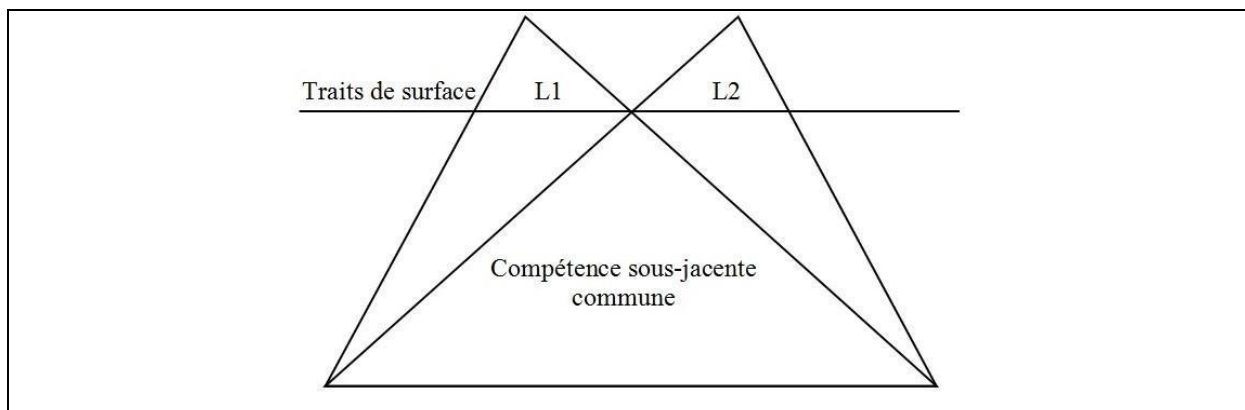


Figure .14. La théorie de l'iceberg. Adapté de Cummins (1981 : 24 cité dans Touhmou, 2015 : 88)

Ce qui nous intéresse dans la théorie de Cummins d'un point de vue didactique, c'est la mise en évidence de l'interdépendance qui existe entre la L1 et la L2. A ce titre, promouvoir une conception bi-plurilittérée de l'enseignement/apprentissage des

langues devient une évidence étant donné que l'apprentissage de la L2 prend appui sur celui de la L1.

#### **4.1.1.1.1 Validité empirique du modèle de la compétence sous-jacente commune de Cummins**

Le modèle de la compétence sous-jacente proposé par Cummins a été validé par deux types de travaux dans des domaines relativement éloignés.

En premier lieu, les travaux sur le transfert interlangue (Chuang & *al.*, 2012 ; Dressler, 2006). Les résultats de ces recherches ont mis en exergue le fait que les habiletés en lecture dans la L1 en l'occurrence le mandarin puisqu'il s'agissait d'apprenants taïwanais, impactent sérieusement celles de l'anglais L2. De fait, la littératie en L1 est intrinsèquement liée à la littératie en L2. On notera toutefois que les travaux menés par Chuang et ses collaborateurs (2012) se sont intéressés à deux systèmes linguistiques très éloignés (mandarin/anglais) qui ne partagent aucune caractéristique visible ni sur le plan phonologique, syntaxique et encore moins scriptural.

En second lieu, des recherches en neuropsychologie (Bultena & Dijkstra, 2002 ; Indefrey, 2006 ; Klein & *al.*, 1999 cités dans Touhrou, *ibid.* : 89) ont montré qu'un bilingue traite les deux langues qu'il maîtrise dans une zone cérébrale commune dédiée au traitement du langage. De fait, sur le plan cérébral, un bilingue n'est pas différent d'un monolingue (cf. chapitre 6) bien au contraire, ils partagent selon les neuroscientifiques, une zone commune (l'aire de Broca) responsable de la production du langage.

#### **4.1.2 La performance**

Le concept de performance s'oppose à celui de compétence dans le sens où ce dernier n'est pas aussi fécond que le premier d'une part et ne renvoie pas à autant de définitions et d'acceptions d'autre part. Toutefois, il existe une corrélation entre les deux. En effet, la performance est un curseur plus au moins fiable de la compétence dont la mesure ne peut être directe. A ce titre, Perrenoud souligne que « *la compétence est une promesse*

*de performance de tel niveau moyen » (1995 : 22). En contexte d'enseignement/apprentissage, la performance renvoie à un comportement observable produit par l'apprenant, il peut être écrit ou oral et témoignerait de sa compétence à réaliser une tâche particulière et d'avoir atteint un objectif visé au préalable.*

En outre, selon Tagliante, la performance est « *une activité observable, accomplie par l'élève et que l'on peut mesurer ou apprécier*<sup>53</sup> » (1991 : 122).

### **4.1.3 La capacité**

En didactique, la notion de capacité est souvent employée à tort pour désigner une compétence. En effet, cet amalgame est compréhensible étant donné que pour définir une compétence, la notion de capacité est souvent utilisée. A titre d'exemple :

*La notion de compétence<sup>54</sup> communicative désigne la capacité<sup>59</sup> d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionne : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq & Gruca, 2005: 48).*

Cependant, si la capacité n'est pas la compétence, elle en est toutefois constitutive. En effet, pour Cardinet,

*en tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de*

---

<sup>53</sup> Tagliante, C. (1991). « L'évaluation », Clé international. Paris.

<sup>54</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>59</sup> C'est nous qui soulignons.

*formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation* (Cardinet, 1988 : 133).

En outre, Philippe Meirieu considère la notion de capacité comme « *une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance* » (Meirieu, 1988 : 153-154).

D'autres chercheurs, notamment Pierre Gilet<sup>55</sup> (Gillet, 1991: 78) considère que les capacités renvoient aux hypothèses que le formateur émet sur ce que doit développer l'apprenant au terme d'une formation donnée. A cet égard, la capacité est stable, stockée au sein d'un répertoire cognitif et mobilisable à tout moment, à condition toutefois, de réunir les facteurs qui permettent son exécution optimale.

Pour autant, le problème de la contextualisation d'une capacité est posé. En effet, la capacité à accomplir une tâche donnée qui aurait été acquise dans un contexte particulier pourrait-elle se déployer si ce dernier venait à changer ?

Dans cette optique, la notion de « transfert » ou de « transversalité » devient nécessaire. De fait, l'acquisition d'une capacité doit s'inscrire dans un continuum de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation pour installer chez l'apprenant « des savoir-faire abstraits », acontextuels, autrement dit « théoriques » qui peuvent être mobilisés dans des situations différentes (Raynal & al., 1997).

En somme, les définitions des trois concepts mettent en évidence le fait qu'ils sont fondamentalement distincts mais intrinsèquement liés. Si la compétence n'est pas la performance et encore moins la capacité. Ces deux dernières en sont la manifestation observable et l'indicateur de son acquisition ainsi que de son déploiement.

## **4.2 Le transfert**

Le transfert est une notion importante du point de vue des sciences cognitives. En effet, il ne s'agit pas d'un mécanisme de restitution et encore moins de répétition. Il s'agirait plutôt comme nous l'avons mentionné auparavant, d'une recontextualisation des

---

<sup>55</sup> Chercheur formateur au CEPEC de Lyon et auteur de « Construire la formation » paru en 1991.

apprentissages (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Meirieu, 1996 ; Tardif, 1992 cités dans Akmoun, 2016 : 4). Par ailleurs, le transfert est considéré comme un processus mental extrêmement complexe qui a pour objectif d'identifier les ressemblances et les différences entre deux situations ou contextes distincts.

En outre, sa complexité réside dans le fait que les mécanismes qui l'entourent sont encore peu connus. En effet, il s'agit « *du phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage* » (Raynal & al., ibid. : 452). Mais en même temps, c'est la condition sine qua non d'un apprentissage de qualité (Péladeau & al., 2010: 191).

Par ailleurs, selon Guy Le Boterf (Le Boterf, 1994), le transfert désigne aussi une composante du savoir-agir. En effet, il renvoie à « *l'usage qui est fait des connaissances acquises dans une situation nouvelle* » (Legendre, 2005 : 1370). Cette définition met l'accent sur le concept de recontextualisation des compétences ou des savoirs dans des situations nouvelles, inédites ou originales. La réussite du transfert se mesure par une performance aussi efficace en situation d'apprentissage contextualisé qu'en situation-problème décontextualisée.

Concernant notre problématique, la notion de transfert est y capitale. En effet, partant de la doxa que pour qu'un apprenant soit autonome, il puisse transférer ses connaissances, ses compétences et ses acquis expérimentiels d'une situation-problème (A) à une situation-problème (B). Les recherches (Jones & Tetroe, 1987 ; Miled, 1998) qui ont abordé ce concept en didactique témoignent que le transfert interdisciplinaire est toujours possible mais ce qui est le plus intéressant, c'est que le transfert puisse avoir lieu même dans un contexte linguistique différent (Moirand, 1979). En effet, les travaux de Rutherford (1983) ont mis en exergue le fait que la distance linguistique n'impacte pas ou peu le transfert d'une compétence, surtout si cette dernière n'est pas totalement dépendante de la langue.

Par ailleurs, d'un point de vue plus général,

*le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant (Cuq, 2003 : 240).*

Selon l'auteur, dans ce cas précis, le transfert est « positif », appelé aussi « facilitation proactive ». C'est-à-dire que l'individu s'appuierait sur les similitudes qui existent entre deux contextes différents pour employer une compétence, une connaissance ou une expérience commune qui répondrait efficacement à une situation-problème originale. Il est toutefois possible que certaines connaissances, compétences ou expériences soient au contraire un facteur entravant le transfert, on parle alors de transfert « négatif » ou « d'inhibition proactive » (ibid.).

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, le transfert peut avoir lieu dans deux situations distinctes : au sein d'une même discipline ou entre des disciplines différentes mais offrant un certain nombre de tâches similaires.

Le transfert dans ce cas, serait le résultat d'une stratégie d'apprentissage maîtrisée ou encore d'une technique spécifique (ibid.). En effet, une coordination entre les différentes disciplines et l'élaboration d'un programme centré sur les compétences globales paraissent être les conditions requises pour opérationnaliser une stratégie de transfert en classe. Il s'agit en réalité selon Cuq (ibid.) « *d'apprendre à apprendre* ».

En outre, pour être efficaces,

*les savoirs scolaires doivent être transférables mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face (Perrenoud, 2011: 5).*

#### 4.2.1 Validité empirique du transfert entre L1 et L2 : Le modèle des continuums de Hornberger (Hornberger, 2003, 2004)

Le modèle développé par Hornberger (2004, 2003) (figure 15) apporte la validité empirique selon laquelle le transfert entre L1 et L2 est possible et envisageable. *Continua model* ou *modèle des continuums* permet de mettre en lumière les facteurs multidimensionnels qui interviennent dans le processus de transfert ainsi que leur interdépendance.

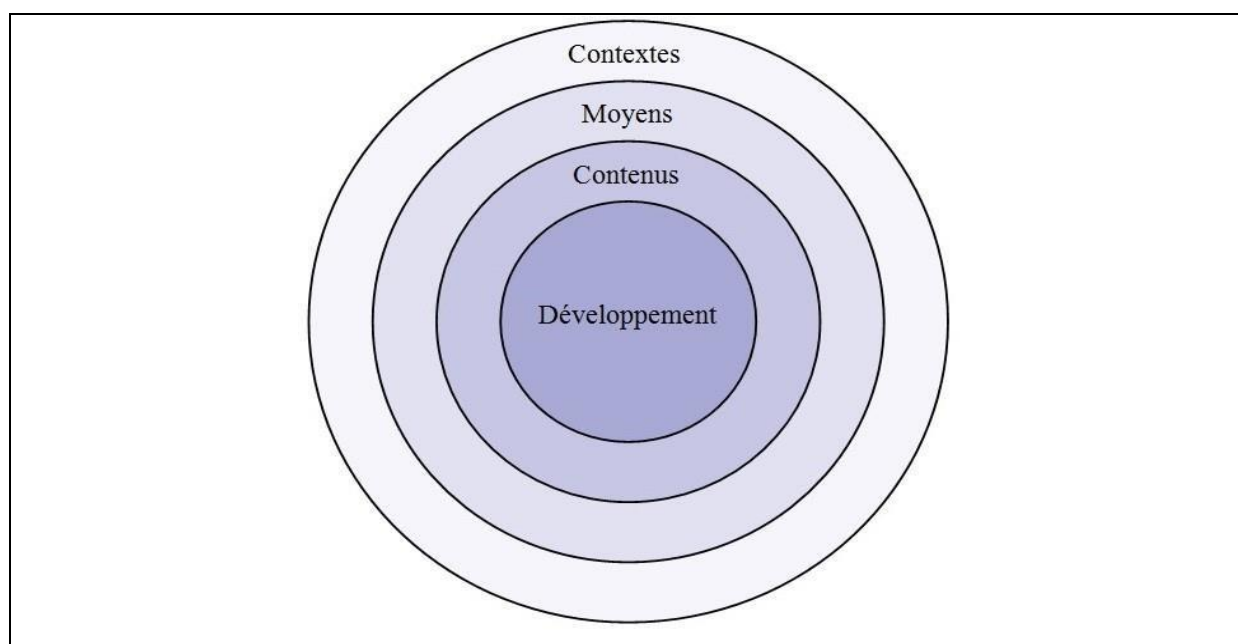


Figure .15. Les quatre dimensions de la bilittératie. Adapté de Hornberger (2004 : 157 cité dans Touhmou, 2015 : 89)

En outre, ce modèle permet de questionner les pratiques pédagogiques et didactiques qui rentrent en jeu dans un contexte bi-plurilingue : de quelles manières les « contextes », les « moyens », les « contenus » et le « développement de la bilittératie » permettent de favoriser le transfert bi-plurilittératié dans un contexte bi-plurilingue ?

##### 4.2.1.1 Les contextes

La dimension contextuelle représente le cadre dans lequel évoluent les trois autres dimensions à savoir, les moyens, les contenus et le développement de la bilittératie. Par ailleurs, cette dimension aide l'apprenant à se situer et à situer ses apprentissages par



rapport à l'environnement sociolinguistique (Touhoum, *ibid.*) où se déroulent les enseignements. Selon l'auteur, les contextes renvoient à trois continuums qui s'entrecroisent :

- Le continuum macro/micro : il situe le contexte de l'apprenant par rapport aux autres contextes de niveaux national, régional et local. Le niveau local correspond au niveau le plus proche de l'apprenant à savoir l'école (*ibid.*).
- Le continuum oral/écrit : dans certaines cultures, l'accent est mis sur l'oral au détriment de l'écrit ou au contraire, l'écrit sera privilégié par rapport à l'oral. Ce choix oriente grandement les programmes mis en place dans le but d'amener les apprenants à développer des compétences qui leur serviront concrètement dans leur vie en dehors de l'école.
- Le continuum bi-plurilingue/monolingue : il met en évidence la politique linguistique entreprise par l'institution en question. En effet, une politique prônant le monolinguisme ne favorisera pas le développement des compétences plurilittéraciées. En revanche, une politique prônant le bi-plurilinguisme mettra tout en œuvre pour permettre aux apprenants/acteurs-sociaux d'acquérir une compétence bi-plurilingue/pluriculturelle afin d'évoluer dans une société mondialisée.

#### **4.2.1.2 Les moyens**

Cette dimension renvoie à la caractérisation concrète des moyens mis en place pour permettre la réalisation de situations de communications effectivement bi-plurilingues. Selon Touhoum (*ibid.*), les moyens sont constitués eux aussi de trois continuums : l'exposition simultanée-succcessive ; les structures dissemblables-semblables ; le système d'écriture divergeant-convergeant.

Ces trois continuums proposent de mettre en relief d'une part le degré d'exposition/utilisation des différentes langues au sein d'une seule structure/société (école/société bi-plurilingue) et de préciser d'autre part les relations divergentes ou convergentes qui existent entre les langues en cohabitation.

### **4.2.1.3 Les contenus**

Cette dimension concerne les contenus d'apprentissage proposés pour développer la compétence bi-plurilingue. Ces contenus sont rattachés aux ressources linguistiques/culturelles de l'apprenant et aux contenus proposés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

A ce stade, l'accent est mis sur la compétence linguistique en tant que telle et en tant que véhicule de la culture.

### **4.2.1.4 Le développement de la bilittératie**

Dans son modèle, Hornberger (2004, 2003) souligne que le développement de la bilittératie dépend d'un mouvement de va-et-vient (Touhmou, *ibid.*) entre trois continuums : la réception/ la production, l'oral/l'écrit et la L1/la L2.

Dans cette optique, la cohésion, l'interdépendance et la bidirectionnalité sont des facteurs qui permettent le plein développement d'une compétence bi-plurilingue. En effet, plus la relation entre ces trois continuums est fluide, c'est-à-dire qui permet un échange continue, plus ladite compétence sera développée.

Pour résumer, à la lumière de tous les concepts mis en évidence par ces théories, il appert que l'enseignement/apprentissage d'une L2 est étroitement lié à celui de la L1. De fait, mettre en place une didactique qui reconnaît l'ensemble des langues en présence d'une part et leur interdépendance d'autre part faciliterait le transfert des compétences entre les langues et dans des contextes variés.

## **4.3 L'expérience**

Limiter le concept d'expérience à la seule accumulation temporelle (heures, mois ou années) dans la pratique d'une compétence donnée serait réducteur et ne rendrait pas compte de l'importance qu'il revêt au sein même de la notion de compétence.

En effet, des connaissances intériorisées, des compétences maîtrisées ainsi que des savoir-faire automatisés seraient une définition plus pertinente à notre sens et rendrait

mieux compte du concept d'expérience. En outre, l'expérience permet le plein déploiement des compétences acquises tout en économisant les ressources cognitives allouées à une tâche donnée. De fait, elle est la condition sine qua non d'une compétence automatisée.

Selon Touhmou, l'expérience aussi peut être transférable, ainsi « *l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte* » (2015, 86). Cette définition montre que l'expérience n'est pas un concept abstrait. Elle est en réalité tout à fait concrète, observable et transférable puisqu'elle permet une économie d'apprentissage.

#### **4.4 L'évaluation**

De par son importance dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, l'évaluation a donné lieu à une littérature scientifique foisonnante. Néanmoins, la vision moderne de l'évaluation s'aligne sur les théories cognitivistes et leur perception du traitement de l'information dans un contexte bi-plurilingue. Dans ce sens,

*elle se centre sur les processus cognitifs dans l'apprentissage et s'intéresse désormais à l'analyse des processus mentaux du traitement de l'information, puisque la recherche a montré qu'il existe divers modes d'acquisition des langues étrangères ou secondes et divers profils de compétence langagière* (Springer, 2000 : 112).

Avant d'aborder cette notion plus en détails, nous souhaitons apporter une précision qui nous semble pertinente étant donné l'importance que revêt l'évaluation dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Cette précision concerne deux concepts voisins mais ayant des objectifs distincts : il s'agit de l'évaluation et de la notation.

En effet, la note ne sert qu'à établir un classement (Aberkane, 2016). Elle est par conséquent un moyen de classification par rapport à une norme ou un seuil. Selon

l'auteur, le manque de temps alloué à l'évaluation ainsi que le nombre important d'apprenants au sein d'une même classe ne permettent pas à l'enseignant de distinguer entre ces deux concepts. De fait, l'évaluation est devenue synonyme de notation alors qu'elle ne le devrait pas (ibid.).

Cette précision faite, recentrons-nous sur l'évaluation. Un concept important voire capital dans tout processus d'enseignement/apprentissage. La définition qu'en fait Jean Pierre Cuq dans son « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » est la suivante :

*l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq, 2003 : 90).*

Cette acception met en exergue le rôle continu que joue l'évaluation au sein du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, elle est présente à toutes les étapes des apprentissages. En amont pour identifier les prérequis, en parallèle pour ajuster les apprentissages et enfin, en aval pour les apprécier et les juger. Dans cette optique, il est clair que l'évaluation n'est pas une étape supplémentaire mais bien un processus concomitant à tout apprentissage.

#### **4.4.1 Les étapes de l'évaluation**

Avant de passer en revue les types d'évaluation qui sont utilisés en classe de langue, nous allons détailler à présent ses étapes. En effet, comme notion, l'évaluation passe par quatre étapes distinctes (op.cit.) :

#### **4.4.1.1 L'intention**

Elle identifie en amont les buts assignés à l'évaluation ainsi que les démarches qui doivent être suivies notamment, choisir une mesure donnée pour juger de la performance d'une tâche langagière.

#### **4.4.1.2 La mesure**

Cette étape doit correspondre aux données que l'évaluateur veut analyser et interpréter. En effet, mettre en place un système de mesure adéquat permettra à celui qui évalue d'isoler les données de manière précise d'une part, et de leur donner une signification pertinente (ibid.) d'autre part afin de proposer des apprentissages et des remédiations répondant au mieux aux résultats observés, recueillis et analysés.

#### **4.4.1.3 Le jugement**

« *Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir* » (ibid.). Cette définition proposée par Cuq (2003) met l'accent sur le rôle de l'évaluateur dans le processus d'évaluation. En effet, l'évaluation se fait à travers des modalités et des démarches prédéfinies pour que cette dernière soit la plus objective possible. Néanmoins, l'étape du jugement de la situation de l'apprentissage d'un apprenant en l'occurrence du développement de sa performance langagière ne peut être assujettie aux seules critères évaluatifs. De fait, le jugement de l'évaluateur permettra de rendre compte *humainement* à travers son *intuition* des progrès réalisés par les apprenants et qui ne peuvent être décelés autrement.

#### **4.4.1.4 La décision**

A l'instar du jugement, cette étape met également le rôle de l'évaluateur au-devant du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, toutes ces étapes amènent à réfléchir sur l'autonomie que doit avoir l'enseignant en classe de langue ainsi que l'importance de la formation des formateurs. A cet égard, la décision n'engage que l'évaluateur qui pourra soit *retroagir* (Cuq, ibid.) soit continuer dans la progression des apprentissages.

Concrètement, l'enseignant prendra la décision de proposer d'autres apprentissages à ses apprenants s'il juge que ces derniers ont atteint les objectifs tracés. Par ailleurs, dans le cas contraire, il pourra proposer des activités de remédiation, des exercices de consolidation ou encore des activités de renforcement.

#### **4.4.2 Les approches de l'évaluation**

Ces étapes passées en revue, nous constatons que *les objectifs* constituent un point essentiel lors du processus d'évaluation au point d'en impacter l'approche pour la subdiviser en deux types : l'approche normative ; l'approche critérielle.

##### **4.4.2.1 L'approche normative**

Elle a pour objectif d'opérer une distinction entre les apprenants forts et les apprenants faibles (Cuq, 2003). Cette distinction s'opère en comparant les résultats obtenus par un apprenant avec un seuil minimal ou un score standardisé afin de situer ce dernier par rapport à une moyenne. Basée sur l'approche psychométrique de l'évaluation (ibid.), elle permet de quantifier la performance de l'apprenant sous la forme d'une note, d'un score ou d'un pourcentage.

##### **4.4.2.2 L'approche critérielle**

Dans une classe de langue, cette approche se manifeste sous la forme d'une échelle d'évaluation qui permet de déterminer le degré (insuffisant ; minimal ; cible ; optimal) d'atteinte de certains objectifs relatifs à la compétence de communication notamment les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle mises en relief par Sophie Moirand (1982). En outre, en définissant des critères, on précise un seuil d'acceptabilité de la performance au-delà duquel on parle d'une performance langagière réussie.

#### **4.4.3 Les fonctions d'évaluation**

Comme tout processus participant à la mise en place des apprentissages et œuvrant pour la réussite des apprenants, l'évaluation en classe de langue a deux fonctions fondamentales (Cuq, 2003).

#### **4.4.3.1 La fonction sommative**

Une démarche ayant lieu à la fin d'une activité, d'un cours, d'un programme d'étude ou encore d'un cycle afin de juger du degré de maîtrise des apprentissages/compétences en vue d'établir un classement. En outre, le classement peut avoir une portée interne ou externe :

Interne, lorsqu'il s'agit de permettre ou non la continuité des apprentissages au sein de l'école, de passer d'un palier vers un autre. Externe, quand il s'agit de la prise d'une décision pouvant impacter l'aspect social de l'apprenant comme la remise d'un diplôme ou encore l'exclusion.

#### **4.4.3.2 La fonction formative**

Elle représente une démarche pédagogique qui accompagne le processus d'enseignement/apprentissage pendant toutes ses étapes. En effet, elle a pour objectif de guider l'apprenant dans ses apprentissages en cernant les difficultés qu'il rencontre afin de lui permettre de les surmonter puis de progresser. En se référant à une vision cognitiviste, la fonction formative de l'évaluation se traduit par le fait de proposer aux apprenants des moyens pédagogiques concrets pour faire évoluer leurs représentations par rapport à la manière dont ils construisent leurs connaissances pour *in fine*, leur permettre de développer des stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces (Bonniol & Vial, 1997 cités dans Cuq, *ibid.* : 91).

De plus, en raison de son importance, les spécialistes lui associent trois dénominations afin de rendre compte de tout son potentiel.

##### **4.4.3.2.1 L'évaluation formatrice**

Ce dispositif s'inscrit dans une démarche visant à l'amélioration continue des pratiques d'enseignement/apprentissage (Vial, 2012 : 241). Centrée sur l'apprenant recevant une formation (Cuq, 2003 : 91), l'évaluation formatrice tend à stabiliser les connaissances, les savoir-faire et les compétences acquis en contrôlant les processus mis en place par le formateur. Une des manifestations possibles de cette évaluation en particulier est

l'auto-évaluation car elle est centrée sur l'apprenant et sur l'appropriation progressive du savoir par ce dernier.

#### **4.4.3.2.2 L'évaluation-réajustement**

Cette évaluation a pour but de réduire au maximum l'écart entre le comportement (langagier) réel de l'apprenant et le comportement attendu (référentiel). De cette manière l'objectif tracé en amont deviendra un but à atteindre en réduisant progressivement l'écart entre les deux.

#### **4.4.3.2.3 L'évaluation-régulation**

Elle a pour objectif de réguler les apprentissages en les adaptant au niveau et aux besoins des apprenants. Dans un sens, elle sous-tend une évaluation diagnostique mais pas seulement. Si l'évaluation diagnostique s'inscrit dans une optique proactive, l'évaluation-régulation, en plus d'être proactive, peut être rétroactive et interactive (Huberman & Allal, 1988 cités dans *ibid.*) afin de mettre en place des apprentissages individualisés ou différenciés (*ibid.*).

En bref, toutes ces appellations savantes tentent de rendre compte de l'importance du processus d'évaluation ainsi que des différents objectifs qui lui sont assignés. A ce titre, ce qui a été proposé dans ce chapitre ne résume en rien toute la richesse de la littérature scientifique allouée à cette notion. Néanmoins, nous avons tenté de mettre en relief certains points qui nous paraissent pertinents étant donné leur relation avec notre problématique. En effet, c'est grâce à l'évaluation que nous avons pu mettre en exergue les lacunes des apprenants dans la tâche de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 (cf. chapitre 6). Ensuite, c'est encore grâce à elle que nous avons mesuré, jugé et apprécié l'impact des aides sur la compétence de compréhension des participants (cf. chapitre 7). Enfin, c'est l'évaluation qui nous a permis d'isoler les systèmes d'aide les plus à même de permettre aux apprenants de comprendre un texte argumentatif en L2 (cf. chapitre 8, 9 et 10).



Par ailleurs, nous tenons à préciser un dernier point concernant l'évaluation avant de passer à autre chose, il s'agit de l'évaluation authentique.

#### **4.4.4 L'évaluation authentique ou pragmatique**

Considérer l'évaluation dans sa dimension authentique renvoie à une vision pragmatique de cette démarche. Il ne s'agit plus d'évaluer des compétences ou des connaissances scolaires. Dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'évaluation authentique/pragmatique évalue la performance langagière dans des situations contextualisées inspirées de la vie courante. En effet, elle tend à rendre compte de la façon dont l'apprenant se comportera en situation de communication réelle et comment il utilisera les compétences et les connaissances acquises. Dans ce sens,

*elle se centre tant sur les processus que sur les produits de l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire (Cuq, 2003 : 92).*

Cette manière de considérer l'évaluation comme une démarche non cloisonner au sein d'une classe ou d'une école ouvre de nouvelles perspectives. En effet, elle propose de mettre en place des dispositifs visant à évaluer une performance langagière non pas pour elle-même mais pour mesurer le degré de justesse et de pertinence lors de son déploiement hors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans des situations authentiques.

Pour toutes ces raisons, l'évaluation authentique propose de faire le lien entre l'école et la société : d'évaluer plus qu'un apprenant, un acteur-social.

#### **4.4.5 Evaluer la compréhension de l'écrit**

Mesurer la compréhension de l'écrit nécessite de définir en amont ce que comprendre un texte veut dire. En effet, comme nous l'avons abordé dans les chapitres précédents (cf. chapitre 1 et 2), comprendre un texte ou un document est une activité complexe dont

le but ultime est l'élaboration d'une représentation cohérente du contenu (Gernsbacher, 1994 ; Kintsch, 1998 ; Megherbi & al., 2009). En outre, l'activité de lecture est greffée à celle de la compréhension car on ne peut comprendre un texte ou un document qu'en déchiffrant les caractères qui le composent. Or, l'activité de décodage ou de déchiffrement seule n'implique pas automatiquement la compréhension (cf. chapitre 2 et 3). Dans ce sens, Jean François Le Ny considère,

*la compréhension d'un énoncé, c'est-à-dire son traitement cognitif dans l'esprit/cerveau d'un compreneur, y produit causalement, d'abord une suite de sous-processus et d'états mentaux transitoires, qui aboutissent finalement à la construction d'une représentation sémantique terminale, mentale, qui est composée et structurée : c'est cette représentation qui constitue le sens de l'énoncé (Le Ny, 2005 : 104).*

En effet, la compréhension est une activité de construction de sens (ibid.) qui sous-tend que son évaluation ne doit pas se limiter aux seules informations contenues dans le texte et transmises à travers les mots et expressions qui le constituent. Par conséquent, elle doit se concentrer sur le lecteur et non sur le texte.

Ainsi, pour éviter toute redondance dans le traitement de l'activité de lecture/compréhension, nous allons nous intéresser ici uniquement à l'évaluation de l'activité de compréhension en partant du postulat que les processus de « bas niveau » relatifs au décodage sont maîtrisés par les lecteurs. De cette manière, on pourra opérer une distinction entre l'activité de lecture de celle de la compréhension.

En parcourant certains travaux de recherche (Haroun, 2016 ; Menguellat, 2017) qui traitent de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, nous nous sommes rendus compte que pour la plupart d'entre eux, il s'agit en réalité que d'un rappel théorique des différents types d'évaluation d'une part et de l'explication théorique des processus qui interviennent pendant la lecture et la compréhension d'autre part. Rien de concret sur

comment évaluer réellement le fait qu'un lecteur ait effectivement compris ce qu'il lit donc qu'il ait construit sa propre représentation mentale du texte. Une recherche pourtant se distingue des autres (cf. Megherbi & *al.*, 2009), celle menée par Megherbi et ses collaborateurs sur un grand nombre de participants (7389) qui ont tous la caractéristique de maîtriser les processus de bas niveau. Dans cette optique, les objectifs de la recherche étaient précis dès le départ et orientés clairement sur la compréhension de l'écrit.

Les résultats de cette expérience ont mis en relief un certain nombre d'informations sur les types d'évaluation adéquats afin de rendre compte de la compréhension d'un texte ou d'un document.

Tout d'abord, les items. En effet, dans les pratiques courantes de l'évaluation de la compréhension en classe de FLE, les questions de compréhension sont le moyen le plus utilisé et le dispositif le plus répandu<sup>56</sup> dans les manuels scolaires et lors des examens. Dans ce sens, la rédaction des items destinés à cet effet est une opération complexe et délicate. Elle doit nécessairement passer par un travail réflexif afin d'éviter toute ambiguïté (Laidoudi & Khadraoui, 2020 : 377) qui brouillerait les lecteurs et par conséquent, les données recueillies par l'évaluateur.

D'abord, les items qui sollicitent le traitement de la continuité référentielle (op.cit.) sont indiqués pour mesurer la compréhension d'un texte. En effet, mettre en place une série de questions dans laquelle un item est en relation avec celui qui le suit rendra mieux compte de la compréhension du lecteur. Ensuite, les items qui nécessitent la mise en relation des informations contenues dans le texte d'une part et la mobilisation des connaissances du monde d'autre part (ibid.). En effet, mesurer le degré d'investissement du lecteur dans sa tâche de compréhension sous-tend de mesurer le degré de réinvestissement des connaissances sur le monde qu'évoque le texte pour le lecteur.

---

<sup>56</sup> Il existe d'autres moyens : Le modèle de Abdelhamid Khomsi (Khomsi, 1999) et Le modèle de Christine Maeder (Maeder, 2006). Le premier modèle consiste à l'instar de celui développé par Pierre Lecoq (Lecoq, 1996) à proposer aux lecteurs des images qui correspondent au texte et d'analyser par la suite le degré de corrélation établi par les lecteurs. Le second se concentre sur la dimension syntaxique du texte, puisque le sens du texte est distillé dans ses énoncés.

Enfin, les items faisant intervenir les stratégies inférentielles sont eux aussi recommandés dans la mesure où dès qu'un lecteur arrive à combler un vide sémantique soit par la déduction (relative à l'auteur) soit par l'inférence (relative au lecteur), cela traduit de facto, la construction d'une représentation mentale cohérente et originale.

Par ailleurs, Nathalie Blanc et Denis Brouillet (Blanc & Brouillet, 2005) mettent en exergue trois processus cognitifs censés rendre compte de la compréhension d'un texte.

Le premier est « *l'intégration de plusieurs informations en un ensemble cohérent* » (ibid., : 132). En effet, un texte est un agencement cohérent de mots, de propositions et de phrases. La performance de compréhension d'un lecteur réside alors dans sa capacité à relier sémantiquement tout cet ensemble.

Le deuxième est « *la compréhension flexible* » (ibid., :141). Par flexible, les auteurs insinuent qu'une information contenue dans un texte n'a pas une signification figée « *une information acquiert sa signification non pas à partir d'un sens qui lui serait propre, mais plutôt en fonction du contexte dans lequel elle apparaît* » (ibid.). De cette manière, un même texte aura des sens différents en fonction des contextes dans lesquels il est lu. La construction du sens par le lecteur doit nécessairement prendre en considération non pas uniquement le contexte d'écriture du texte mais aussi le contexte de lecture.

Le troisième est « *la sélection des informations pertinentes* » (ibid., 147) qui renvoie à la non linéarité de l'activité de lecture. En effet, il est impossible de construire immédiatement une représentation complète et cohérente d'un texte dès sa lecture. Le lecteur averti procède par hypothèse et tâtonnent au fur et mesure qu'il avance dans le texte. Il est donc important qu'il puisse abandonner certaines hypothèses pour en confirmer d'autres. Celles abandonnées représentent soit des idées non pertinentes soit des idées fausses.

#### 4.4.6 Critique de l'évaluation selon la neuroergonomie

Cette rubrique consacrée à l'évaluation dans le système éducatif sera clôturée par une critique. Cette dernière émise par Idriss Aberkane (2016) et que nous partageons, a mis en relief l'existence d'un point commun entre toutes les évaluations.

*Imaginez... Vous êtes dans un hôtel de grand luxe, devant un buffet à volonté. Le buffet de votre vie. Il y a des plats que vous n'avez jamais vus mais ils ont l'air appétissants. Pour couronner le tout, vous avez faim, très faim. Beaucoup de gens appelleraient cela « le paradis ». Maintenant, imaginez que le maître d'hôtel surgisse en hurlant : « Tu dois absolument tout manger ! Chaque assiette que tu laisseras sera portée sur l'addition, tu payeras non pas ce que tu as mangé mais ce que tu n'as pas mangé ». Puis le maître d'hôtel sort sa montre et ajoute, fatidique : « Tu as une heure !  
Quelqu'un l'a fait avant toi, donc on sait que c'est possible »  
(Aberkane, 2016 : 118-119).*

Cette façon imagée de caricaturer l'évaluation est pourtant bien réelle. A l'école, l'apprenant est évalué sur ce qu'il n'a pas assimilé et non sur ce qu'il a appris. Ce constat nous a amené à approfondir nos recherches et à tenter de trouver des conceptions novatrices et contemporaines dans le champ de l'enseignement/apprentissage et le transfert/partage des connaissances (Aberkane, *ibid.*).

#### 4.5 La neuroergonomie

La neuroergonomie est une discipline relativement nouvelle appartenant au champ des neurosciences. Proposée pour la première fois par Raja Parasuraman (Parasuraman, 2003), considéré comme le père de la neuroergonomie moderne puis reprise par Idriss Aberkane (2016) dans son ouvrage « Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société ». Ce concept se compose de deux mots : neuro et

ergonomie : le premier en l'occurrence « neuro », fait référence au cerveau et aux neurones qui le constituent, le second, « ergonomie » renvoie à la discipline qui permet l'adaptation d'un environnement quelconque aux comportements humains afin d'éviter que ces derniers ne souffrent (ibid.). De fait, la neuroergonomie désigne toutes les démarches, les procédures et les stratégies qui évitent au cerveau de souffrir dans des situations d'apprentissage (ibid.). Dans cette optique, cette discipline se concentre sur les performances mais en prenant en compte le bien-être de l'individu.

A ce titre, mettre en place des systèmes d'aide à la compréhension en L1 pour comprendre un texte en L2 peut être considéré comme une stratégie mais aussi comme de la neuroergonomie. En effet, permettre à un apprenant d'utiliser sa L1 dans le cas d'une situation-problème offre à ce dernier un refuge, une béquille et un sentiment de sécurité linguistique (cf. chapitre 8) ce qui diminue son stress et favorise son efficacité. En outre, loin des tergiversations des spécialités sur la validité ou non du recours à la L1, un des principes fondateurs de la neuroergonomie est celui du refus de la conformité (ibid. : 145). En effet, si les théories de l'apprentissage évoluent, changent et se substituent les unes aux autres, c'est justement parce qu'aucune d'entre elles n'est absolue. Ce qui était vrai jadis ne l'est pas aujourd'hui et ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera pas forcément demain. Cette façon de considérer les choses peut ouvrir de nouvelles perspectives dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, développer des méthodes et des stratégies qui permettent de rendre l'apprentissage neuroergonomique ne doit pas être freiné et limité par la notion de conformité si chère aux institutions. Le plus important dans la conception neuroergonomique, c'est l'épanouissement et le bien-être de l'apprenant d'une part et sa performance d'autre part.

Enfin, un des mythes que la neuroergonomie tente de déconstruire est celui de la souffrance comme condition sine qua non à la réussite. En effet, le mot « travail » est issu du latin « tripalium » qui signifie un instrument de torture. De fait, à travers le temps, le sens du mot travail désigne sans le nommer une certaine souffrance considérée comme légitime ou encore comme le prix à payer pour réussir (ibid.). Par conséquent, la neuroergonomie envisage le travail ainsi que l'apprentissage comme un processus

œuvrant pour le bien de l'individu et non le contraire. Dans ce sens, la neuroergonomie « *c'est l'art de bien utiliser le cerveau humain* » (Aberkane, 2016, 15) ainsi que « *l'art de présenter les savoirs d'une façon digeste et accessible, donc efficace* » (ibid., : 108).

#### **4.5.1 L'impuissance apprise**

Ce sentiment d'impuissance est causé notamment par le fait qu'un individu soit continuellement plongé dans des situations difficiles et inextricables dans lesquelles il ne peut ni agir ni échapper (Goodman & Mayer, 2008)<sup>57</sup>. Cette situation rappelle à si méprendre celle d'une classe où l'apprenant se sentirait en perpétuel difficulté. Ceci expliquerait éventuellement le fait qu'une grande partie des participants à notre expérimentation n'ait proposé aucune réponse aux questions posées (cf. chapitre 7). De fait, en se référant à la théorie de l'impuissance apprise ou acquise, on peut en déduire que l'apprenant en classe de FLE se sentirait de facto impuissant face à une tâche de compréhension.

Par ailleurs, la théorie de l'impuissance apprise a été élaboré par Martin Seligman<sup>58</sup> (Miller & Seligman, 1975) puis reformulée par d'autres chercheurs notamment, Abramson et ses collaborateurs (Abramson & *al.*, 1978) en « Attribution et impuissance apprise ». Enfin, elle a été révisée, complétée et validée par Abramson, Metalsky et Alloy (Abramson & *al.*, 1989) pour devenir à présent « La théorie de manque d'espoir ou de désespoir ».

Sur le plan expérimental, cette théorie est intéressante dans la mesure où elle permet d'expliquer un état récurrent en classe de FLE. Il s'agit d'un état psychologique qui résulte d'une situation d'apprentissage où l'apprenant est confronté à son incapacité de maîtrise des éléments qui gravitent autour de lui. Cette situation provoquerait chez le sujet l'adoption d'une posture passive, résignée et docile. Aussi, ce qui a été constaté à

---

<sup>57</sup> Amy Goodman & Jane Mayer, « The Dark Side: Jane Mayer on the Inside Story of How the War on Terror Turned Into a War on American Ideals » [www.democracynow.org](http://www.democracynow.org) (consulté le 22/04/2021)

<sup>58</sup> Chercheur en psychologie expérimentale et professeur à l'Université de Pennsylvanie. Une étude menée en 2002 sur les 100 psychologues les plus influents du XXe siècle a classé Seligman à la 13<sup>ème</sup> position des auteurs les plus cités dans les manuels d'initiation à la psychologie et le 31e plus éminent toutes catégories confondues. Source Wikipédia [https://fr.wikipedia.org/wiki/Martin\\_Seligman](https://fr.wikipedia.org/wiki/Martin_Seligman) (consulté le 22/04/2021) <sup>64</sup> Inclure les théories neuroscientifiques dans la formation des formateurs.

travers les expériences menées en vue de mettre en exergue ce phénomène, c'est le fait que l'impuissance apprise se propagerait et impacterait l'apprenant même dans des situations où il aurait pu être performant (effet de contagion).

Enfin, faire connaître cette théorie au corps professoral<sup>64</sup> pourrait sans doute permettre aux enseignants d'avoir un autre regard sur le comportement réfractaire de leurs apprenants en classe de langue et de fait, envisager des aides, des stratégies et des remédiations. Puisque ce comportement a été installé (famille, société, école), il est par conséquent possible de le désinstaller (Aberkane, *ibid.*, 271).

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il a été question d'aborder certaines notions relatives au processus d'enseignement/apprentissage d'une L2. Dans ce sens, il a été établi une distinction entre des notions connexes mais nécessaires à la mise en marche de la tâche de lecture/compréhension, il s'agit de : la compétence, la performance et la capacité. En outre, un intérêt particulier a été porté à la notion d'expérience ou acquis expérimentiels dans la mesure où, ce dernier se rapproche de celui de compétence mais le dépasse dans certains cas de figure. Par ailleurs, la notion d'évaluation a été abordée non pas dans le sens typologique du terme mais dans celui d'une vision qui l'intègre à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage. Enfin, un concept novateur a été mis en relief dans la dernière rubrique en l'occurrence, celui de neuroergonomie où il s'agit de porter un regard nouveau sur les processus d'enseignement/apprentissage dans une perspective dérivée des neurosciences prônant le recours à toutes les procédures ou stratégies qui permettent à l'apprenant de s'épanouir pour être performant.





# **CHAPITRE 05**

**Le texte argumentatif : une typologie centrée**

**sur le lecteur**

## 5 Le texte argumentatif : une typologie centrée sur l'apprenant

### Introduction

Dans un travail de recherche qui s'inscrit pleinement dans une lignée cognitiviste où l'apprenant fait partie intégrante de son apprentissage, le texte argumentatif représente la typologie qui répond le mieux à cette exigence. En effet, en étant confronté à ce type de textes, le lecteur est de facto impliqué, il n'est plus dans la posture de celui qui prend connaissance/acte des informations distillées dans le texte<sup>59</sup> mais plutôt dans la position centrale de celui qui doit être convaincu. Dans ce sens, Isabelle Delcambre (Delcambre, 1997 : 23) considère que le texte argumentatif est centré sur le destinataire alors qu'une dissertation est quant à elle, centrée sur l'émetteur. Par ailleurs, produire oralement et par écrit des textes argumentatifs représente les compétences globales visées pour la fin du 3<sup>ème</sup> pallier à savoir la 4 AM. En effet, il est explicitement dit que,

*au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs (MEN, 2019 : 13).*

Dans cette logique, il devient clair que le texte argumentatif revêt une importance capitale pour l'apprenant de 4 AM en classe de langue. En effet, ce dernier n'est plus le récepteur passif mais un acteur actif ayant ses propres opinions qu'il confronte à celles développées dans le texte.

En outre, faire acquérir à un apprenant une compétence de compréhension de textes argumentatifs va au-delà du fait de lui apprendre à comprendre un texte. En effet, ce genre de texte fait appel à un certain nombre de processus mentaux : réflexion, logique,

---

<sup>59</sup> Comme c'est le cas des textes littéraires.

cohérence, progression qui amènent l'apprenant-lecteur à poser un regard critique sur ce qu'il lit.

Par ailleurs, à une époque où la connaissance était rare et l'accès au savoir était un luxe, la parcoeurisme<sup>60</sup> était de mise. Cependant, au 21<sup>e</sup> siècle où l'accès à la connaissance n'a jamais été aussi facile grâce notamment aux TICE<sup>61</sup> et aux réseaux sociaux, faire acquérir aux apprenants la compétence de l'esprit critique devient une nécessité. Dans ce sens les didacticiens et les pédagogues recommandent de faire acquérir les « 4 C » dans un modèle d'apprentissage contemporain répondant aux exigences actuelles<sup>62</sup> (Vincent-Lancrin & al., 2020) à savoir : esprit critique ; communication ; coopération ; créativité.

## 5.1 Cerner le concept

De par le fait que le discours argumentatif ou l'argumentation a de tout temps intéressé les philosophes, les logiciens ainsi que les linguistes, chacun d'entre eux en a proposé sa propre définition.

*L'argumentation comme un des secteurs de l'activité langagière connaît une longue histoire qui remonte à l'Antiquité. Le terme « argumentation » a été l'objet d'un grand nombre de définitions données par des philosophes, des logiciens et des linguistes, ce qui a pu amener certaines confusions dans cette notion (Guy, 2005 : 6).*

En mettant en avant l'aspect langagier, nous nous inscrivons de facto dans le modèle dialogal de l'argumentation développé par Christian Plantin (Plantin, 1996, 2005, 2012) selon lequel,

---

<sup>60</sup> Mémoriser scrupuleusement, retenir dans les moindres détails.

<sup>61</sup> Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

<sup>62</sup> Vincent-Lancrin, & al. (2020), Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris

*L'argumentation peut être saisie comme un mode spécifique de traitement verbal du désaccord, qui consiste en la construction de positions solides, c'est-à-dire étayées par un travail textuel de justification et situées par un travail interactionnel et dialogique de positionnement* (Jacquin & Micheli, 2012 : 600 cités dans Jacquin, 2018 : 2).

Par ailleurs, plusieurs domaines s'intéressent à la notion d'argumentation. En effet, convaincre est l'objectif ultime d'un énoncé ou d'un discours même si cela n'est pas dit clairement. A défaut de persuader le lecteur ou l'interlocuteur, l'émetteur n'en cherche pas moins à influencer, « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* » (Benveniste, 1974 : 241-242). De cette façon de considérer que tout énoncé a une volonté explicite ou implicite de convaincre, d'influencer ou d'orienter l'Autre, il devient alors évident que la parole dans ce cas, n'est plus abstraite mais concrète puisqu'elle permet d'agir. Force est de constater à l'instar de la perspective développée par les courants pragmatiques que la parole a de la force, et par conséquent, *dire c'est faire*<sup>63</sup> (Austin, 1962).

L'intérêt dans cette façon d'envisager l'argumentation est celle de considérer que le lecteur est tout aussi important que l'auteur. En effet, il ne s'agit pas d'une situation de communication monodirectionnelle mais plutôt bi-pluridirectionnelle intégrant et accordant de l'importance à tous les participants. C'est en réalité un échange, une interaction et des influences mutuelles. En effet, « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 54-55).

Dans cette optique,

*l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on*

---

<sup>63</sup> Nous faisons référence à l'ouvrage de John Langshaw Austin : « Quand dire, c'est faire » paru en 1962.

*lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles* (Grize, 1990 : 41).

Cette manière de concevoir l'échange qui peut exister entre un émetteur et un récepteur ou encore un écrivain et ses lecteurs permet de concevoir la situation de communication orale ou écrite comme une interaction entre deux pôles distincts mais interdépendants. En effet, un discours argumentatif n'aurait de sens que s'il est confronté à des auditeurs/lecteurs. En effet, « *l'argumentation appartient à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre. Sa spécificité est donc de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication* » (Breton, 1996 : 3).

Par ailleurs, un discours argumentatif n'aurait de sens aussi que si le sujet traité ne fait pas consensus. En effet, comme le précisait déjà Aristote (cf. Aristote, 1991), on n'argumente pas sur quelque chose qui met tout le monde d'accord. A cet égard, Michel Meyer avance qu'argumenter,

*consiste à trouver les moyens pour provoquer une unicité de réponse, une adhésion à sa réponse auprès de l'interlocuteur, donc à supprimer l'alternative de leurs points de vue originels, c'est-à-dire la question qui incarne ces alternatives* (Meyer, 2005 :15).

Dans ce sens, Christian Plantin définit la situation argumentative « *comme le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question* » (Plantin, 2005 : 53).

Pour conclure, cet ensemble de définitions qui est loin d'être exhaustive mais dont le but est de montrer la fécondité et la complexité de ce concept, il est important de souligner son caractère multidimensionnel. En effet, de nombreuses disciplines gravitent autour du concept d'argumentation, ce qui le rend inclassable.

*Les recherches qui se réclament de l'argumentation essaient de définir un champ en soi, un champ à part entier, particulier et autonome. Mais l'unité de ce champ s'avère d'emblée problématique, en raison de la variété des disciplines connexes qui rencontrent sur le chemin de leur recherche des faits qui relèvent de l'argumentation, sans que celle-ci soient forcément au centre des théories ou des méthodologies propres à ces disciplines : il en est ainsi de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle, des sciences de la communication et de l'information, et des sciences cognitives dans leur relation au langage et aux langues naturelles. Sans parler des domaines d'application, tel l'enseignement (par le biais des formes et le prisme des connecteurs), le marketing ou la communication politique par le biais de l'influence sur l'autre et la persuasion, etc. (Doury & Moirand, 2004 citées dans Ait Djida, 2013 : 24).*

Ce concept renvoyant à plusieurs disciplines, nous pousse à nous intéresser à son volet historique afin d'en cerner la genèse et le développement.

## **5.2 Genèse d'un concept**

Réfléchir sur les pratiques argumentatives ne peut se faire qu'en se référant à ceux qui ont installé les bases d'un discours argumentatif en l'occurrence les sophistes (Romilly, 1988) (V<sup>e</sup> siècle av. J.-C). En effet, à cette époque, les sophistes ont soumis les conceptions sociales et éthiques qui prévalaient en Grèce antique à une critique particulièrement virulente (Plantin : 1996), ce qui leur a valu d'être considéré comme des parias. Dans ce sens, les confrontations entre Platon et les sophistes ont fait émerger des pratiques argumentatives qui se sont soldées par la mise en place de la rhétorique classique.

*Elle constitue en effet le socle idéal des théories de l'argumentation en tant qu'elles s'intéressent au mécanisme global qui va de l'invention d'un argument à son acception ou son rejet par ceux qui le reçoivent (Fortin, 2005 : 1).*

A ce titre, Francis Wolff ajoute,

*L'argumentation est peut-être co-extensive à l'existence du langage, mais la codification de la réflexion sur l'argumentation remonte à l'apparition de techniques de vérité dans la pensée grecque classique (Wolff, 1995 : 63 cité dans ibid.).*

En outre, les théories modernes de l'argumentation s'inscrivent elles aussi, dans les premières notions platoniciennes et aristotéliennes sur le langage qui étaient basées sur la mythologie du *logos*, renvoyant au concept même du « convaincre » (ibid.).

### **5.3 Tout discours/énoncé est-il nécessairement argumentatif ?**

La rhétorique classique définit l'argumentation comme l'art de persuader et précise que cette caractéristique ne peut être attribué à tous les genres (Breton, 1996). En effet, dans cette conception (rhétorique classique), Aristote<sup>64</sup> cite le juridique, le délibératif et l'épidictique. Par ailleurs, dans sa conception, Chaim Perelman (Perelman, 1977) élargit le concept dans le sens où il y intègre aussi bien, le discours littéraire que philosophique à condition toutefois que ces derniers mobilisent les moyens du langage pour amener l'interlocuteur à se rallier à la thèse proposée. En outre, pour les théories contemporaines de l'argumentation, la vision est identique. En effet, dans cette perspective, tous les discours ambitionnent d'une manière plus au moins déclarée d'agir sur un auditoire par le moyen du *logos* qui signifie le raisonnement. Dans ce sens,

---

<sup>64</sup> Aristote. 1991. Rhétorique, trad. Ruelle, introd. M. Meyer



Philippe Breton définit l'argumentation comme « [...] *appartenant à la famille des actions humaines qui ont pour objectifs de convaincre [...]* » et précise que sa caractéristique est « *de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication.* » (Breton, 1996 : 3). Cette manière plus globale de concevoir l'argumentation englobe de fait, toute démarche qui vise à modifier, infléchir ou encore affirmer grâce aux moyens qu'offre le langage, les représentations du destinataire.

## **5.4 L'argumentation dans la nouvelle rhétorique**

Si on a choisi de limiter le survol historique du concept d' « argumentation », c'est pour ne pas trop empiéter sur le champ de l'analyse du discours<sup>65</sup>. En effet, pour rappel notre recherche se situe dans un cadre didactique. Elle traite certes d'un type de texte particulier et très fécond en terme de concepts, de définitions et de relations pluridisciplinaires mais ce qui nous intéresse dans ce chapitre, c'est de monter l'importance de ce type de textes pour un apprenant : dans le cadre scolaire en particulier et dans le cadre social en général.

En effet, nous tentons de montrer la portée lointaine de l'intérêt de l'argumentation dans la formation d'un acteur social conscient qui puisse porter un jugement critique sur ce qu'il lit/écoute, et qu'il puisse à son tour développer une compétence de persuasion qui lui servira dans sa vie quotidienne plus tard.

Pour ce faire, nous allons aborder les différentes approches de l'argumentation par le prisme de travaux contemporains de référence (Anscombe & Ducrot, 1983 ; Grize, 1982 ; Perelman, 1977 ; Toulmin, 1958).

### **5.4.1 L'argumentation chez Grize ou la logique naturelle (1982)**

Dans sa conception contemporaine de l'argumentation, Jean-Blaise Grize (1982) se propose de distinguer entre l'argumentation et la persuasion. En effet, il considère que les deux concepts pourtant ayant une optique similaire ne sont pas synonymes. En effet, Grize souligne qu'une argumentation n'a pas pour objectif de persuader directement

---

<sup>65</sup> Même si on inscrit notre travail dans une optique pluridisciplinaire.

mais en réalité, elle amène l'allocutaire à se persuader lui-même (Grize, 1982 : 15). En revanche, la persuasion, c'est conduire le destinataire à vouloir, à croire ou à faire une chose (ibid.).

Dans ce sens, il distingue deux sortes de logiques inhérentes à l'argumentation : la logique-système et la logique-procès.

#### **5.4.1.1 La logique-système**

Purement formelle, elle est décontextualisée. En effet, la logique formelle voire mathématique n'a pas besoin d'un auditoire dans le sens où elle se présente sous forme de démonstration « *on démontre une proposition mais on prouve toujours quelque chose à quelqu'un* » (Grize, 1982 cité dans Doury & Moirand, 2004 : 47).

#### **5.4.1.2 La logique-procès**

Elle se distingue de la première dans la mesure où elle est dépendante des sujets (auditoire). En effet, si la démonstration se suffit à elle-même, la preuve doit être apportée à un autre dans l'objectif de le convaincre « [...] *on prouve toujours quelque chose à quelqu'un* » (ibid.).

Autre point spécifique à la conception de Grize, c'est celui du facteur émotionnel. En effet, un individu n'est pas constitué uniquement de raison, l'émotion tient une grande place dans sa façon de concevoir les choses. Un équilibre entre raison et émotion est essentiel selon Grize pour maximiser les chances de convaincre.

*Dans nos activités de tous les jours, les sentiments importent autant que la raison et une argumentation ne peut se contenter de s'adresser à la seule intelligence, elle doit encore émouvoir. Il ne suffit pas pour émouvoir de communiquer des idées donc de faire savoir, encore faut-il faire voir ce qui se réalise par l'usage des figures du discours (Grize, 1982 cité dans Ait Djida, 2013 : 39).*

Dans ce sens, le fait d'impliquer l'émotion dans l'argumentation ne signifie pas pour autant un recours à la psychologie ou à la psychologie sociale comme le précise Patrick Charaudeau (Charaudeau, 2005). Il est simplement dit que l'argument présenté doit être conduit par un canal qui suscite l'intérêt du destinataire afin d'être apprécié à sa juste valeur.

#### **5.4.2 L'argumentation chez Ducrot & Anscombe ou la pragmatique sémantique (1983)**

Dans leur conception de l'argumentation, Oswald Ducrot et Jean Claude Anscombe (1980) proposent de faire la distinction entre l'argumentation *linguistique* et l'argumentation *rhétorique*. En effet, selon les deux auteurs, le sens de rhétorique renvoie à une activité de persuasion alors que celui de linguistique désigne plus un enchaînement d'énoncés dont les premiers servent d'arguments pour le dernier, considéré comme leur conclusion (Doury & Moirand, 2004 : 7). Dans cette logique, il n'existe pas de rapport direct entre l'argumentation linguistique et rhétorique néanmoins, la première peut dans certains cas, contribuer de façon indirecte à la deuxième<sup>66</sup>.

##### **5.4.2.1 Une conception dichotomique de l'argumentation**

###### **5.4.2.1.1 Argumentation rhétorique**

Ce concept sous-tend une activité verbale visant à faire croire quelque chose à quelqu'un (ibid. : 8). Selon Ducrot (1980), cette activité exclue consciemment toute activité visant à faire faire quelque chose sauf, si elle est en amont d'une autre visant quant à elle, la volonté de faire croire. De cette manière, l'argumentation rhétorique se limite seulement aux écrivains et aux auteurs – ceux qui manipulent le verbe – cette limitation réduit considérablement le nombre de situations dans lesquelles on peut faire croire sans pour autant parler ou écrire<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> Notamment en améliorant l'image que renvoie le locuteur à travers son discours (ethos).

<sup>67</sup> Il suffit de mettre quelqu'un dans une situation où il est obligé de croire ce qu'on veut lui faire croire.

#### 5.4.2.1.2 L'argumentation linguistique

L'argumentation linguistique se différencie de l'argumentation rhétorique dans la mesure où elle représente un moyen direct de persuasion. Dans ce sens,

*les segments de discours constitués par l'enchaînement de deux propositions (A) et (C), reliées implicitement ou explicitement par un connecteur du type de donc, alors, par conséquent [...].*

*(A) représente l'argument, et (C) constitue la conclusion. Cette définition peut être étendue aux enchaînements reliant, non pas deux propositions syntaxiques, mais deux suites de propositions, par exemple deux paragraphes d'un article (ibid. : 9).*

Il semblerait selon l'auteur que la façon la plus évidente de faire admettre qu'une proposition (A) est valide ou vraie, c'est de la justifier. Et de fait, pour faire accepter cette justification, il faut d'abord présenter une proposition (C) qui est censée être consentie sans résistance, et que cette dernière, en l'occurrence (A), entretienne un rapport conclusif avec (C). Autrement dit, un rapport avec *donc*. Force est de constater alors que l'adhésion à (A) puisse se transformer en une adhésion à (C). Toutefois, il est probable que l'argumentation linguistique ait des retombées persuasives.

#### 5.4.2.2 Les retombées persuasives dans l'argumentation linguistique

Si on a choisi de garder le même titre employé par Oswald Ducrot dans sa contribution dans l'ouvrage collectif intitulé « L'argumentation aujourd'hui » dirigé par Marianne Doury et Sophie Moirand (2004), c'est pour mettre en exergue de la manière la plus significative qui soit, l'importance de l'argumentation dans tout discours ou texte. En effet, selon Ducrot, « *la plupart des expressions, qu'elles soient employées ou non avec une visée persuasive, comportent dans leur sens des argumentations* » (Ducrot, 2004 : 25). Dans cette logique, Ducrot et Carel (Carel & Ducrot, 1999) ont entrepris un projet ambitieux qui est celui de rechercher dans la signification interne des mots une

dimension argumentative, « *on peut, selon M. Carel et moi*<sup>68</sup>, *décèler dans la signification interne de beaucoup de mots des argumentations* » (ibid., : 27). En se référant à ce passage et aux travaux enclenchés, il appert que l'argumentation rhétorique est incluse au sein même de l'argumentation linguistique pour trois raisons principales :

#### **5.4.2.2.1 Mais (concession)**

En premier lieu, Ducrot mentionne *la concession*. En effet, lorsqu'un locuteur énonce deux propositions reliées par *mais*, il s'est de fait, inscrit dans une stratégie de persuasion. Il met en cohabitation dans la même structure l'argument et son contraire. Il est par conséquent en train d'entamer un processus de persuasion de son interlocuteur. Ducrot (ibid., : 29) cite l'exemple suivant « *d'accord fumer diminue le stress mais ça fait tousser* » dans lequel la volonté de convaincre l'allocutaire de ne pas fumer est claire.

#### **5.4.2.2.2 Donc (conséquence)**

L'auteur constate à cet égard que le simple fait d'énoncé une argumentation en *donc* est de fait, considéré comme une tentative de persuasion (ibid., : 30). En effet, le *donc* soutend explicitement un argument afin de justifier une prise de position. De la sorte, l'allocutaire est forcé d'adhérer à l'argument du locuteur ou dans le cas contraire, de proposer ses propres arguments qui doivent être plus convaincants. Par conséquent, le *donc* « *oblige l'interlocuteur à donner à son tour un argument s'il refuse la conclusion* » (ibid.).

Il est évident que dans le cas de la concession avec *mais* et de la conséquence avec *donc*, le locuteur n'impose pas son argument d'une part et offre à l'allocutaire la possibilité de refuser ce dernier à condition toutefois, d'en proposer un autre plus solide. De fait, selon Ducrot, cela améliore considérablement l'image du locuteur (ethos) puisque ce dernier, n'impose pas son point de vue.

---

<sup>68</sup> Le Moi dans la citation renvoie à Oswald Ducrot.

### 5.4.2.2.3 Le lexique (mots)

Nous avons déjà évoqué les recherches entreprises par Carel et Ducrot (1999) dans lesquelles il est question de déceler un argument dans chaque mot. En effet, selon leur conception, le sens commun d'un mot est d'une telle force qu'il ne peut prêter à confusion à moins d'être « enrôlé » dans un discours.

*Ainsi nous cherchons actuellement à décrire la plus grande partie possible du lexique français en caractérisant chaque mot par une paraphrase qui a la forme d'un enchaînement discursif en donc ou en pourtant. Que signifie par exemple un adjectif comme intéressé (au sens moralement négatif du terme) ? Pour nous, il est constitutif de la sémantique de cet adjectif d'évoquer des enchaînements du type « c'est son intérêt donc il le fait » et aussi « ce n'est pas son intérêt donc il ne le fait pas » (ibid., : 28).*

Dans un certain sens, les travaux<sup>69</sup> de Ducrot (cf. Ducrot, 1980) ont réussi à mettre en évidence que l'argumentation linguistique est autonome par rapport à l'argumentation rhétorique. En effet, en axant ses travaux essentiellement sur le langage et les faits linguistiques, en décortiquant et en cherchant l'argument dans le simple mot, il a réussi à ouvrir de nouvelles perspectives de recherche concernant l'argumentation.

**5.4.3 L'argumentation chez Toulmin (1958) : vers un champ argumentatif** Dès la publication de son ouvrage « The Uses of Argument » en 1958 ou « Les usages de l'argumentation », le philosophe britannique de l'argumentation Stéphane Toulmin propose une conception de l'argumentation en total rupture avec les conceptions traditionnelles. En effet, il rompt avec la logique formelle et considère l'argumentation comme une procédure hiérarchisée. A cet égard, il définit l'espace de l'argumentation

---

<sup>69</sup> Les Échelles argumentatives, Minuit, 1980 ; L'argumentation dans la langue, Mardaga, 1983

comme un lieu de pluralité et de richesse loin de tout monolithisme théorique (Hoogaert, 1995 : 156).

Dans sa conception de l'argumentation, Toulmin en vient à proposer « *un schéma d'argumentation aussi sophistiqué que celui du droit* » (ibid.). Par ailleurs, dans une perspective semblable à celle développée par Shannon et Weaver (Shannon & Weaver, 1949) dans leur théorie mathématique de la communication « A Mathematical Theory of Communication », le schéma toulminien représente un modèle linéaire où il n'est guère pris en compte une quelconque possibilité de rétroaction de la part de l'auditoire.

De fait, le processus d'argumentation est monodirectionnel même si l'orateur/interlocuteur et émetteur/récepteur sont présents mais leur rôle est minime : l'accent est mis sur le message.

A ce titre, il relève qu'une argumentation efficace se compose généralement de six (06) parties<sup>70</sup> :

- 1- **(Data ou grounds) ou les « faits »** : représentant les preuves ou les données employées pour démontrer un argument ;
- 2- **(Claim) ou la « thèse »** : elle représente le sujet défendu par l'argumentation ;
- 3- **(Warrants) ou les « garanties »** : elles signifient les relations logiques qui lient la thèse aux faits ;
- 4- **(Qualifiers) ou les « modalisateurs »** : ils renvoient à certaines expressions comme certainement ou probablement qui reflètent la force de l'argument présenté ;
- 5- **(Rebuttals) ou les « contre-arguments »** : ils sous-tendent les possibilités où l'argument peut ne pas être valide ;
- 6- **(Backings) ou les « supports »** : ils renvoient aux preuves qui consolident les garanties et qui ne laissent pas de place au doute quant à la validité du cheminement logique de ces dernières.

---

<sup>70</sup> Voir <https://web.cn.edu/kwheeler/documents/Toulmin.pdf>

Dans ce modèle structuré hiérarchiquement, Toulmin (1958) tente de mettre en place une procédure d'argumentation implacable. Dans cette logique, il faut non seulement que l'argument avancé soit garanti mais que les garanties elles-mêmes soient garanties, de manière à ce que l'allocataire ne puisse le contester.

En outre, ce modèle (figure 16) soutient que la présentation d'arguments ne vise pas uniquement la persuasion mais cherche en parallèle à produire des connaissances (Ait Djida, 2013 : 36).

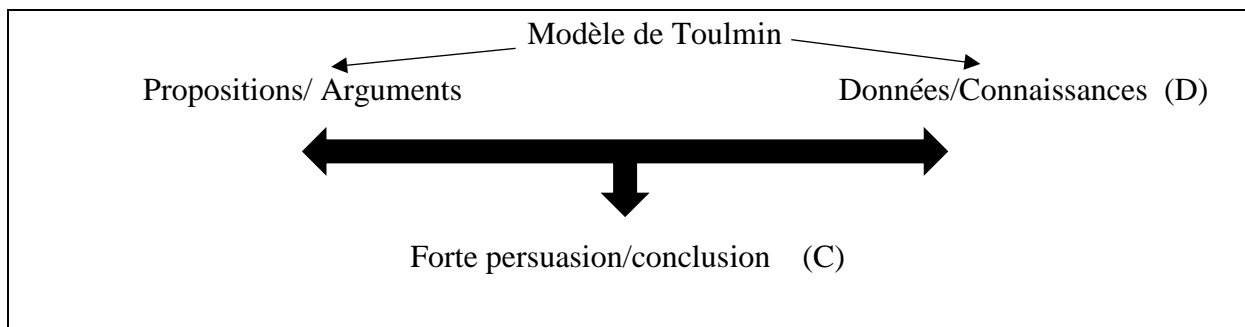


Figure .16. Finalités du modèle de Toulmin (1958) (inspiré<sup>71</sup> par le modèle de Toulmin, 1958)

Le schéma ci-dessus présente brièvement les finalités du modèle de l'argumentation selon Toulmin (1958). Il est mentionné que toute proposition intègre à la fois des données (D) et une conclusion (C). Pour assurer le passage de (D) vers (C), les six étapes mentionnées auparavant, et notamment celle des *garanties* sont nécessaires afin de maximiser les chances de persuader, de la façon la plus efficace et la plus pertinente possible l'allocataire.

#### 5.4.4 L'argumentation selon Perelman (1958) ou le paradigme de l'auditoire universel

« Il faut qu'un discours soit écouté, qu'un livre soit lu, car, sans cela, leur action serait nulle » (Perelman, 1977 : 23-24). Nous avons choisi d'entamer cette rubrique consacrée à l'argumentation selon Chaim Perelman par une citation qui souligne d'emblée

<sup>71</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.



l'importance qu'accorde la conception perelmanienne à l'auditoire. En effet, si pour Toulmin, le crédit apporté à l'auditoire est minime, en revanche pour Perelman, le récepteur du message est plus important que l'émetteur et le message réunis, car sans lui, ni l'un ni l'autre n'existerait.

A cet égard, dans son ouvrage « Traité de l'argumentation » (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970)<sup>72</sup>, Perelman souligne les bases de « La nouvelle rhétorique ». A ce titre, il mettra l'accent sur le caractère persuasif voire manipulateur de la rhétorique (Hoogaert, 1995 : 162) en délaissant volontairement son aspect stylistique qu'il considère comme ornemental.

En outre, dans sa conception de la nouvelle rhétorique, il va en premier lieu, hiérarchiser les domaines relatifs à l'argumentation en privilégiant le paradigme juridique (Ait Djida, 2013 : 34). En second lieu, il va opposer une distinction dans la définition même de la rhétorique et de la logique. En effet, pour Perelman « *L'argumentation est à la rhétorique ce que la démonstration est à la logique* » (Hoogaert, *ibid.*). Dans ce sens, la démonstration emploie des règles rigides et précises : elle recourt à un cheminement logique pour arriver à la conclusion (Y) à partir de données (X). Le résultat est de fait, sûr et évident, et qui ne laisse nulle place au doute.

Cependant, concernant l'argumentation, il souligne son caractère humain, relatif et partiel dans la mesure où il s'agit d'un langage naturel. Ces caractéristiques expliquent d'une part et excusent d'autre part une certaine ambiguïté. En outre, l'argumentation est centrée sur l'homme et cherche son adhésion (*ibid.*), elle renvoie alors selon Perelman à « *une rencontre d'esprits* » (*ibid.*).

En outre, l'expression « *rencontre d'esprits* » sous-tend une situation de communication dans laquelle les différents acteurs du champ argumentatif sont importants<sup>73</sup>. En effet, l'émetteur doit prendre en compte ceux qui vont recevoir son message s'il veut arriver

---

<sup>72</sup> Première version de l'ouvrage paru en 1958

<sup>73</sup> Dans cette logique, nous tenons à souligner que Perelman accorde une importance particulière à la situation de communication et de fait, aux acteurs qui y participent. Nous considérons ainsi que dans une activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif, les spécificités de l'apprenant/lecteur doivent être prises en considération puisque selon Perelman, sans lecteur, il n'y a pas de texte et pas d'argumentation.

à les convaincre : « *Chaque orateur pense, d'une façon plus ou moins consciente, à ceux qu'il cherche à persuader* » (Perelman, *ibid.*).

A cet effet, Perelman distingue deux sortes d'auditoires : le particulier et l'universel. L'auditoire particulier désigne un certain groupe de personne à une époque bien déterminée, alors que l'auditoire universel renvoie à l'humanité toute entière<sup>74</sup>. Cependant, un auditoire universel est un concept mental relatif à l'orateur. Il est logique donc, selon cette conception, qu'il puisse exister autant d'auditoires que d'orateurs. De la sorte, ce qui était au préalable destiné à une généralité se retrouve de facto réduit à un cas particulier « *Cela ferait, paradoxalement, de la notion d'auditoire universel un cas particulier de la notion d'auditoire particulier* » (Hoogaert, *ibid.* : 163). Par ailleurs, le concept d'auditoire universel oblige l'orateur/auteur à sélectionner ses arguments de façon à avoir plus d'impact sur son public. En outre, cette sélection d'arguments pertinentes deviendrait par la suite une « norme » qui servirait à dissocier puis à classer implicitement les 'bons' arguments des 'mauvais' (*ibid.*).

Cette façon de considérer l'*argument* d'une part, et d'accorder de l'importance à l'*auditoire* d'autre part, va amener Perelman à distinguer trois types d'arguments qui ont été mis en relief dans son « *Traité de l'argumentation* » (1985) :

#### **5.4.4.1 L'argument quasi-logique**

Sur la forme, les arguments quasi-logiques peuvent être comparés à ceux de la logique formelle. Néanmoins, ils sont différents sur le fond. En effet, du point de vue de la logique formelle, une contradiction peut détruire une conclusion. Mais dans la conception perelmanienne, la *contradiction* est vue comme une *incompatibilité* qui permet le conflit entre différentes positions sans pour autant que l'une annule l'autre : le choix est laissé à l'auditoire. Comme exemple, Perelman cite la personne qui déclare n'avoir jamais fait de mal à un être vivant et à qui on fait remarquer que lorsqu'il soigne

---

<sup>74</sup> Il limite cependant l'expression « humanité toute entière », en faisant référence seulement aux personnes raisonnables et compétentes.

un abcès, en réalité, il tue des millions de microbes qui sont de fait des êtres vivants (ibid).

#### **5.4.4.2 Les arguments fondés sur la structure du réel**

Ce type d'arguments implique des *liaisons*. Ces dernières, du fait qu'elles associent des éléments du réel entre eux peuvent permettre « *de passer de ce qui est accepté à ce que l'on veut faire accepter* » (Hoogaert, ibid. : 165). Ainsi, les arguments basés sur le réel ont besoin de liaisons de *succession* qui renvoient au rapport de cause à effet, et à des liaisons de *coexistence* qui renvoient cette fois-ci au rapport entre la personne et ses actes (ibid.).

Concernant les liaisons de succession, Perelman cite l'exemple du « raisonnement par les conséquences<sup>75</sup> » qui de par sa logique implacable n'a pas besoin d'explications autrement dit, il va de soi (ibid.).

Concernant les liaisons de *coexistence* qui mettent en exergue les relations qui peuvent exister entre un argument primaire et ceux qui en découlent. Perelman illustre ce type de liaisons par les arguments d'autorité. En effet, si un auditoire fait confiance à l'auditeur, il s'en suivra de facto, une adhésion à la thèse qu'il avance : l'un implique l'autre. L'exemple cité par Perelman (1958) est celui d'un candidat à une élection présidentielle qui de par l'image qu'il renvoie et le crédit que l'auditoire lui accorde, il lui sera aisé de convaincre. Cette persuasion est due non pas à la force de ses arguments mais au crédit que l'auditoire lui a accordé. De fait, s'il perd son crédit, ses arguments deviendraient par conséquent obsolètes.

#### **5.4.4.3 Les liaisons qui fondent la structure du réel**

Dans ce type précisément, Perelman distingue deux catégories, elles-mêmes regroupant des sous-catégories.

---

<sup>75</sup> L'argument pragmatique.

En premier lieu, l'argumentation peut se faire à travers l'illustration, le modèle ou l'exemple. En second lieu, elle peut se faire grâce à l'analogie<sup>76</sup> ou la métaphore<sup>77</sup>.

L'exemple en argumentation a une fonction spécifique qui est celle de 'préciser', alors que le rôle de l'illustration, ne peut être accompli que si l'argument est déjà admis. Concernant le modèle, il renvoie à une image de prestige, d'autorité ou de référent qui sert de garantie à l'argument avancé.

En somme, il serait difficile de restreindre le concept d'argumentation à une seule définition ou à un seul domaine étant donné sa fécondité, sa pluridisciplinarité et son importance sur le plan individuel, communicationnel et social. L'important est de considérer l'argumentation en se référant à son caractère rhétorique et linguistique, en prenant en compte les spécificités de chacun et les avantages qu'ils peuvent apporter à chaque situation de communication. Les théories contemporaines de l'argumentation mettent en exergue le fait que ce concept est toujours en perpétuel évolution et sa définition n'est pas figée. Cette évolution survient en réponse aux exigences de l'époque, aux attentes des situations de communication ainsi qu'aux considérations accordées à l'orateur/auteur et à l'allocutaire/lecteur.

### **5.5 Le texte/discours argumentatif en classe de FLE**

Nous allons nous intéresser à présent aux caractéristiques du discours argumentatif écrit en raison de sa pertinence avec notre thématique. En effet, le discours argumentatif écrit occupe une place importante dans le programme de français de 4 AM. Dans ce sens, la maîtrise de la compétence de compréhension et de production orale et écrite du discours argumentatif représente un objectif à atteindre. En fait, qu'il s'agisse de compétences terminales ou globales, la compréhension et la production de textes argumentatifs par l'apprenant de 4 AM est le but visé (MEN, *ibid.*). Dans cette optique, le programme de

---

<sup>76</sup> Ressemblance établie par l'esprit (association d'idées) entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents. Source : dictionnaire LE Rober en ligne, <https://www.lerobert.com>

<sup>77</sup> Procédé de langage (figure, trope) qui consiste à une modification de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique. Source : dictionnaire LE Rober en ligne, <https://www.lerobert.com>

français ambitionne de former des apprenants compétents sur le plan linguistique mais aussi sur le plan critique. En outre, exprimer et défendre son point de vue est une compétence nécessaire en société démocratique (Chartrand, 1993 : 679). Aussi, savoir poser un regard critique en interrogeant les arguments apportés est une compétence qui peut s'avérer très utile, surtout dans une société où l'information circule à grand V notamment, grâce à l'internet et aux réseaux sociaux<sup>78</sup>.

Dans les travaux menés par Suzanne-G. Chartrand (Chartrand, 1992a), il a été mis en évidence que l'enseignement du discours argumentatif écrit souffre de lacunes d'une part et ne distingue pas spécifiquement son caractère écrit d'autre part. Par ailleurs, en réponse à cette problématique, l'auteure propose un modèle théorique qui prend en charge les dimensions structurelles et fonctionnelles de ce genre de discours en se basant sur les recherches récentes en didactique, linguistique pragmatique, psycholinguistique et en analyse du discours (Chartrand, 1992b).

## **5.6 Vers une didactique de l'argumentation**

En prenant appui sur la distinction fondamentale qui existe entre le discours et le texte mise en relief par van Dijk (1984) et en se référant à la définition du discours argumentatif considéré comme « *un type de discours ayant des propriétés textuelles et discursives qui permettent de réaliser directement un acte d'argumentation* » (Ducrot, 1980 cité dans Chartrand, 1993 : 680), Chartrand (ibid.) présente les composants structurels<sup>79</sup> de son modèle théorique sur le texte argumentatif.

### **5.6.1 Structure du texte argumentatif écrit selon Chartrand (1993)**

L'identification des éléments qui font d'un discours quelconque un discours argumentatif est l'objectif que s'est fixé Chartrand (1993) dans le dessein de mettre en place une approche systémique. En effet, saisir la structure qui compose un texte peut

---

<sup>78</sup> Un sondage mené par Franceinfo en 2019 a mis en exergue que 47% des jeunes entre 18 et 34 ans s'informent sur les réseaux sociaux. <https://www.sudouest.fr/economie/reseaux-sociaux/les-reseaux-sociaux-premieresource-d-info-chez-les-18-34-ans-2816448.php>

<sup>79</sup> Les éléments constitutifs de la structure de tout discours argumentatif (Chartrand, 1993 : 680).

grandement aider un apprenant à le comprendre ou à le rédiger : pour se faire, il suffit d'identifier la structure qui le compose ou encore, de se référer à elle pour le rédiger.

Dans cette optique, l'auteure décrit la structure d'un texte argumentatif en identifiant ses composants et les relations qui les lient. Cette approche systémique a mis en exergue l'existence de quatre (04) classes (Chartrand, *ibid.*) :

- Deux (02) correspondant au plan discursif et textuel propre à tous les types de discours renvoyant aux composants situationnels et aux composants textuels ;
- Deux (02) correspondant aux composants inhérents au discours argumentatif.

L'une regroupe les trois (03) catégories qui constituent la *superstructure prototypique* qui renvoie selon l'auteure à la *macrosyntaxe* du discours argumentatif et l'autre, quant à elle, englobe ses composants rhétoriques.

### **5.6.1.1 Les composants situationnels**

Loin de toutes définitions savantes, le discours renvoie à « *une activité humaine de communication qui fait intervenir, outre le langage, des paramètres physiques et sociaux* » (Chartrand, 1993 : 680). Cette acception met l'accent sur le caractère pragmatique et fonctionnel du discours. Ce dernier met en relation des personnes à un moment donné dans un lieu précis en vue d'atteindre un but spécifique. Par ailleurs, ces paramètres qui n'ont pas de relations à proprement dites avec l'aspect linguistique<sup>80</sup> du discours, mais, qui représentent la base de toute communication verbale au sein d'une société sont appelés « les composants situationnels » et, ils sont au nombre de cinq (05) : l'auteur et le lecteur empirique ; le lieu social ; le contexte spatiotemporel et le but.

#### **5.6.1.1.1 L'auteur et le lecteur empiriques**

Dans un discours argumentatif écrit, la prise en compte de l'auteur<sup>87</sup> est un point essentiel pour la bonne marche de la situation de communication. En effet, le nom d'un

---

<sup>80</sup> Ils sont de fait extralinguistiques.

<sup>87</sup> Singulier ou collectif.

auteur qu'il soit connu ou connaissable est porteur de sens et d'informations qui même s'ils ne sont pas mentionnés dans le texte, ils représentent malgré tout un élément ayant un impact réel sur le lecteur. De fait, l'âge, le sexe, l'idéologie, la nationalité, le passé et la position sociale de l'auteur influencent indirectement son écrit et par extension, ses lecteurs ainsi que la force de ses arguments.

Quant au lecteur, il représente la clé de voûte de la situation de communication étant donné que c'est lui qui est visé à travers elle. En se référant à la rhétorique ancienne, l'auditoire avait une importance considérable dans le discours argumentatif. Néanmoins, la notion d'auditoire change au gré des approches. En effet, cette notion chez Aristote (1991) est empirique, alors que Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958 : 1988) la considèrent comme une construction de l'auteur. Pour autant, peu importe la définition accordée à la notion d'auditoire, dans un texte argumentatif écrit, l'auditoire est celui qui perçoit le discours écrit, celui que l'auteur essaie de convaincre et, c'est celui qui est susceptible d'y répondre. Pour résumer, c'est le lecteur.

#### **5.6.1.1.2 Le contexte spatiotemporel**

Toute communication verbale se déroule au sein d'un continuum espace/temps appelé aussi le contexte spatiotemporel. Cet élément extérieur à la situation de communication est néanmoins influent. En effet, en changeant l'espace et le temps, le statut de l'auditoire change aussi : il peut passer du simple observateur à celui de juge ou de décideur. Par exemple :

- Observateur : le public d'une pièce théâtrale.
- Juge : le jury au tribunal lors d'un procès. - Décideur : le votant pendant une élection.

#### **5.6.1.1.3 Le lieu**

Bronckart et ses collaborateurs (1985) définissent le lieu social où se déroulent la production et la réception du discours argumentatif comme « *la zone de coopération dans laquelle se déroule, (et dans laquelle s'insère) l'activité langagière* » (Bronckart &

*al.*, 1985 : 33). Aussi dans une perspective interactionniste social (Vygotsky, 1980), l'activité discursive organise et contrôle les interactions des acteurs sociaux entre eux et avec le milieu social dans lequel ils évoluent (*ibid.*, 1985 : 31 cités dans Chartrand, 1993 : 682). Par ailleurs, il est avéré que le milieu social constitue un critère décisif pour classer les différents types de discours. En effet, le discours argumentatif a de tout temps été inhérent à certains types de discours en particuliers, notamment, celui du juridique, du politique, du scientifique, du religieux, du journalistique ou encore du publicitaire (*ibid.*).

#### **5.6.1.1.4 Le but**

C'est la volonté d'agir, de modifier ou d'influencer les opinions, les croyances, les comportements ou les savoirs du lecteur (Bronckart & *al.*, *ibid.* : 32). En effet, le discours argumentatif n'est pas innocent. Il n'a pas fonction de distraire. C'est un acte de parole à travers lequel l'auteur empirique vise un but prédéterminé (*ibid.*).

En outre, le paramètre relatif au « but de la conduite langagière » dans le discours revêt une importance telle qu'il oriente la définition du discours argumentatif. En effet, c'est à travers lui que Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958 : 1988) ainsi que Grize (1982) le définissent dans leur approche respective (*op.cit.*).

En dépit de son importance pour les auteurs susmentionnés, le *but* ne représente pas pour autant un critère déterminant dans la conception du discours argumentatif écrit de Chartrand (1993 : 682) étant donné qu'il n'a pas forcément d'impact sur le plan textuel (*ibid.*).

#### **5.6.1.2 Les composants textuels**

Tout en sachant que l'énonciation a une grande importance dans les théories relatives au discours argumentatif et que le contexte d'énonciation façonne grandement l'organisation de ce dernier, les spécialistes ne s'accordent pas pour autant sur la définition canonique de ce phénomène. Pour passer outre ces divergences d'ordre théorique, Chartrand (*ibid.*) s'aligne sur la définition proposée par Kerbrat-Orecchioni



sur la perspective étendue de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 30-31). Dans ce sens, ce qui relèvent et correspondent à l'énonciation se sont les rapports qui existent entre l'énoncé même et les éléments de l'énonciation qui le composent. Selon l'auteure, il s'agit de quatre (04) composants à savoir : l'auteur modèle, le lecteur modèle, l'intention du texte et le thème (Chartrand, *ibid.* : 683).

#### **5.6.1.2.1 L'auteur modèle**

Le discours en général et plus spécifiquement le discours argumentatif accorde un intérêt particulier à celui qui le produit étant donné qu'il est directement responsable de la stratégie discursive mise en place ainsi que des résultats escomptés. Dans ce sens, la connaissance de l'auteur à travers sa signature (*ibid.*) permettra au lecteur/récepteur de combler les zones d'ombre<sup>81</sup> dans le texte, en se référant justement aux informations sur l'émetteur. Néanmoins, ne pas connaître l'auteur, n'est pas en soit un facteur handicapant la réception et la compréhension du message (*ibid.*).

Dans cette logique, faire la distinction entre l'auteur modèle et l'auteur empirique est nécessaire. En effet, l'auteur modèle est celui qui est responsable, et du discours, et de la stratégie mise en place pour sa construction. En effet, le lecteur construit sa compréhension en se basant sur le point de vue de l'auteur qui n'est pas caché. Puisque dans un texte argumentatif, l'auteur « modèle » plus que dans d'autres types de textes, aura tendance à s'impliquer ouvertement en précisant sa position par rapport au thème abordé.

Aussi, l'auteur modèle peut citer d'autres auteurs, certains partageant sa position d'autres, non : « *Il devient le maître-d'œuvre d'une polyphonie du discours et ses ressources sont nombreuses* » (Ducrot, 1984 cité dans *ibid.* : 684).

---

<sup>81</sup> En utilisant notamment le procédé d'inférence.

### 5.6.1.2.2 Le lecteur modèle

Dans sa construction puis dans l'énoncé de son discours, l'auteur implante<sup>82</sup> en face de lui un lecteur. Cette implantation est variable (Benveniste, 1970) dans le sens où pour un auteur, elle peut être quasi-physique. En effet, l'auteur pendant la production du discours peut imaginer le lecteur idéal qui recevra son message et comment il le recevra. Cette façon de considérer le lecteur modèle peut amener l'auteur modèle à modifier son discours de manière à, que ce dernier satisfasse le lecteur qui est en réalité l'autre face de l'auteur.

En outre, le lecteur modèle, dans cette conception est préalablement prévu par la stratégie discursive. Elle le considère comme un partenaire qui participe malgré lui à l'élaboration du discours étant donné qu'*in fine*, c'est lui qui sera visé à travers le texte.

### 5.6.1.2.3 L'intention du texte

L'intention du texte est ici, un concept qui ne correspond pas à l'intention de l'auteur. En effet, le but que l'auteur veut atteindre n'est pas forcément identifiable pour tous les lecteurs. En raison notamment de certains dysfonctionnements liés soit à une stratégie discursive mal déployée, soit à une erreur dans le choix du lecteur. Aussi, dans certains cas, le but peut être dévié de sa trajectoire initiale à cause d'un auteur incompetent ou d'un lecteur inconscient. Par ailleurs, l'intention du discours/texte renvoie à la finalité de la stratégie discursive mise en place par l'auteur, et qui se manifeste dans la textualité du discours lui-même (Chartrand, *ibid.* : 685).

Pour atteindre son objectif de persuasion du lecteur, l'auteur du texte argumentatif met en place une stratégie discursive (*ibid.*) qui sous-tend un ensemble de moyens activés dans et à travers le texte. Ces stratégies peuvent signifier des procédés argumentatifs comme des définitions, des périphrases, des citations, des explications, etc. Ainsi, leur mise en place constitue en réalité, une stratégie énonciative.

---

<sup>82</sup> Dans le sens d'imaginer.

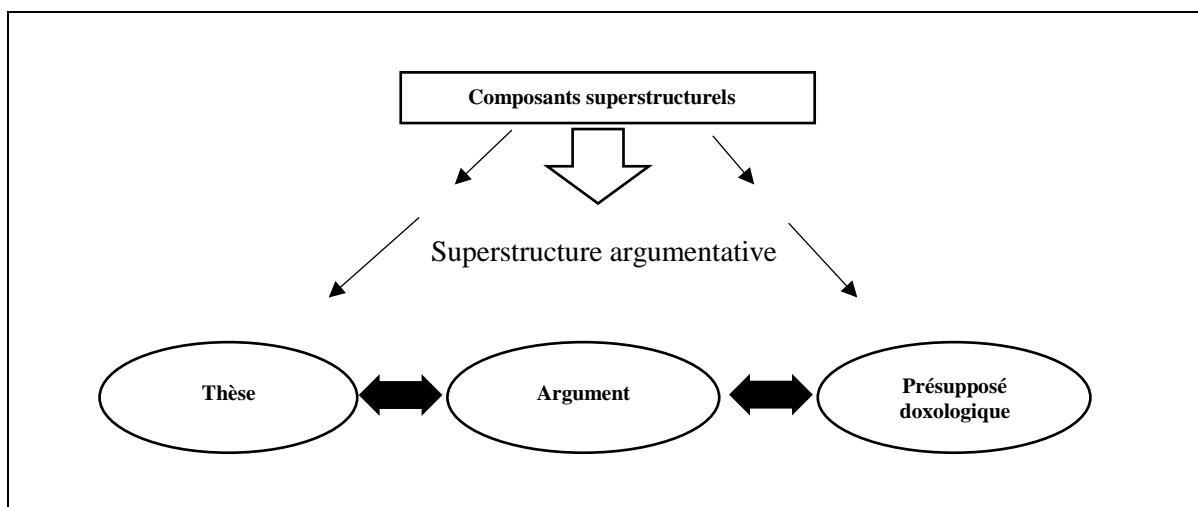
#### 5.6.1.2.4 Le thème

La notion « thème » peut englober le monde matériel et immatériel. Dans cette optique, l'universalité du concept peut être subdivisée en une infinité de catégories sémantiques qui composent à leur tour le discours. En outre, le texte argumentatif se construit autour d'un ou de plusieurs thèmes qui représentent un élément langagier et non un référent qui lui, peut renvoyer à un univers référentiel (ibid.).

#### 5.6.2 Les composants superstructurels

Chaque discours possède une organisation structurelle qui lui est propre. Cette organisation hiérarchise ses propositions et assure leur cohérence/cohésion. En effet, le texte argumentatif possède lui aussi, une structure interne caractérisée par des propriétés textuelles (ibid.) qui forment sa superstructure prototypique correspondant à une macrosyntaxe (Adams, 1985 ; Chartrand, 1993 ; Toulmin, 1958).

La superstructure prototypique signifie en des termes plus simples, la forme globale d'un discours qui selon Chartrand (1993 : 686) est composée de deux macropropositions reliées (figure 17) : l'une représentant l'argument et l'autre la thèse (conclusion) ; d'une macroproposition prenant en charge l'implicite relevant d'un énoncé discursif doxologique<sup>83</sup>.



<sup>83</sup> Énoncé d'une opinion généralement admise.

Figure .17. Les éléments constitutifs de la superstructure argumentative (inspiré<sup>84</sup> de la conception de Chartrand (1993))

Le schéma représenté par la figure ci-dessus met en exergue les relations enchevêtrées mais néanmoins cohérentes qui peuvent exister dans un texte ou un discours argumentatif. Dans ce sens, l’auteure appelle ‘thèse’ ce qui est visé explicitement ou implicitement par le texte. Cette visée est orientée de fait par des ‘arguments’. Ainsi, l’argumentation est la résultante d’un ensemble d’arguments liées, cohérents et finis.

### 5.7 Les composants argumentatifs

Par composants argumentatifs, l’auteure sous-tend les matériaux qui composent un discours argumentatif mais aussi qui le rendent opérant. Néanmoins, à cause notamment du manque de travaux qui abordent cette problématique d’une part et le nombre insuffisant de corpus argumentatifs analysés et étudiés d’autres part, une réponse catégorique et précise n’est pas actuellement possible (Chartrand, 1993 : 690).

En dépit d’une définition considérée comme globalisante du discours argumentatif, l’auteure en se référant à des théories antérieures (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Angenot, 1982) a pu avancer des hypothèses sur les stratégies discursives mises en œuvre dans le discours/texte argumentatif.

Par ailleurs, selon Aristote, les « composants argumentatifs » renvoient aux « *voies de la persuasion* » qui sont le *logos*, le *pathos* et l’*ethos* désignant à leur tour, la proposition argumentative enthymématique, le procédé argumentatif, le couple notionnel antithétique et la figure (Chartrand, 1993 : 687) (figure 18).

Les voies de la persuasion

---

<sup>84</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

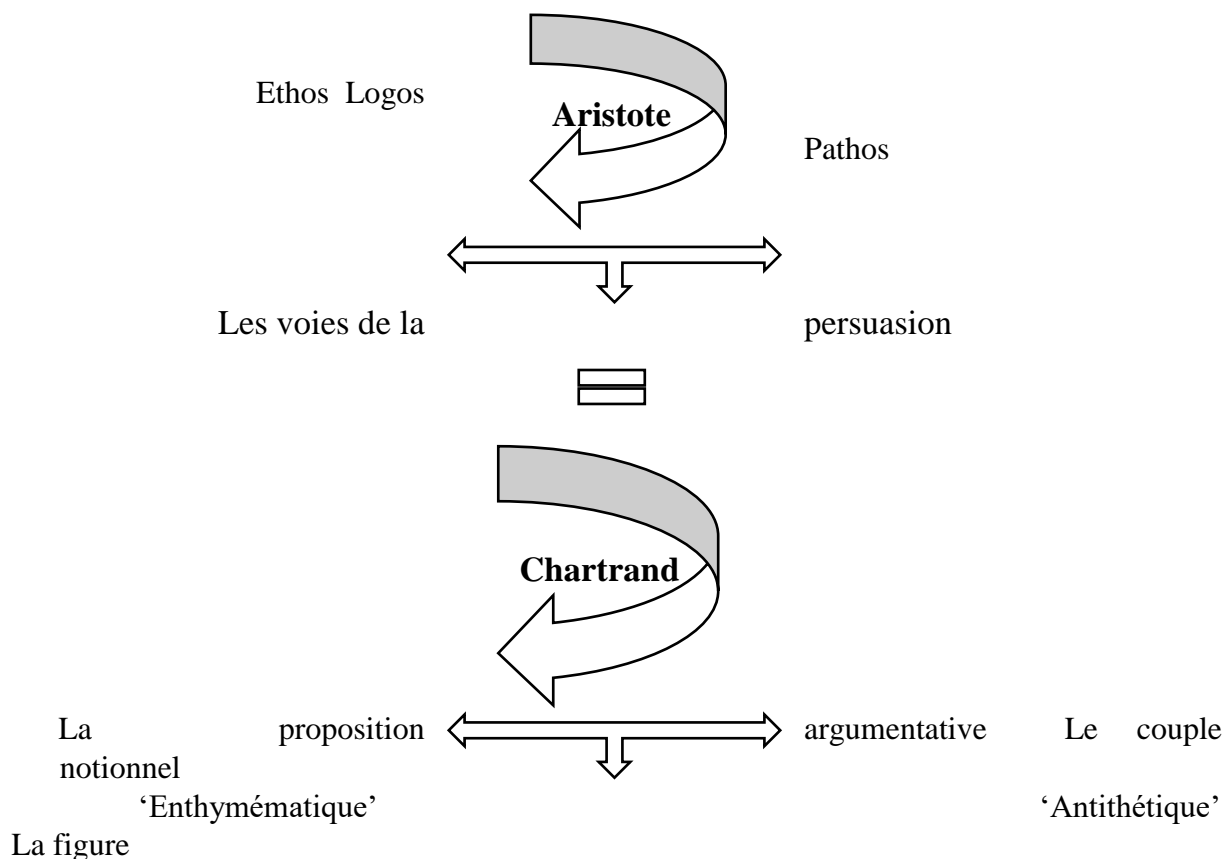


Figure .18. Schéma<sup>85</sup> détaillant les composants argumentatifs selon Aristote et Chartrand. Ancienne rhétorique vs Nouvelle rhétorique (inspiré des travaux de Chartrand (1993)).

### 5.7.1 La proposition argumentative ou l'enthymème

Argumenter c'est un cheminement (un parcours) construit sur la base de raisonnements qui peuvent être isolés afin de reconstruire l'organisation du discours argumentatif (op.cit.). Dans la logique d'Aristote, les types de raisonnement sont au nombre de trois (03) : Tout d'abord l'exemple. Ensuite, le raisonnement par analogie et enfin, l'enthymème.

Dans la conception développée par Chartrand (1993), l'exemple et le raisonnement par analogie ne sont pas considérés comme faisant nécessairement partie du discours argumentatif (cf. Chartrand, 1993), mais l'enthymème ou le syllogisme rhétorique est le mode de raisonnement par excellence du discours argumentatif. En effet, relevant de

<sup>85</sup> Elaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

l'ordre de l'opposable et du vraisemblable (ibid.), il tient sa force de persuasion par le fait qu'il recourt à un présupposé discursif implicitement exprimé mais accepté -faisant consensus-. Dans ce sens, l'enthymème renvoie à

*Toute proposition argumentative trouve sa force persuasive dans un autre énoncé implicite, un présupposé discursif, qu'il soit un topos ou un idéologème. Ainsi l'enthymème est une proposition argumentative qui découle de l'application d'un topos ou d'un idéologème à un contexte textuel précis (Aristote, 1991 cité dans Chartrand, 1993 : 687).*

Par ailleurs, c'est en décortiquant ces présupposés argumentatifs que le système idéologique immanent au discours argumentatif paraît au grand jour. *In fine*, l'enthymème est alors, par la force des choses, le composant le plus important au sein du discours argumentatif.

### **5.7.2 Les procédés argumentatifs**

Dans un discours argumentatif, l'organisation propositionnelle est dépendante de l'intention du texte. En outre, chaque type d'organisation donnera naissance à un procédé argumentatif spécifique. En se référant aux théories sur la rhétorique, l'auteure en retient quatre (04) : la réfutation, l'explication, la démonstration et la délibération qui sont définies en fonction de leur contrat de communication (Brassart, 1990 cité dans ibid. : 688) ainsi que de leur structure procédurale.

#### **5.7.2.1 La réfutation**

C'est un procédé qui ne se base pas sur des arguments nouveaux apportés par l'auteur mais sur ceux proposés par l'adversaire. En effet, l'auteur modèle met en place une stratégie ou un raisonnement consistant à renverser la conclusion du lecteur en rendant obsolète(s), inefficace(s) et impertinent(s) un ou plusieurs de ses arguments (Dupriez, 1984 : 390).

Dans cette optique, l'auteur modèle construit ses arguments en étroite collaboration avec son lecteur modèle, au point que la force de l'argumentation de l'auteur dépend du degré de l'intérêt apporté aux arguments du lecteur modèle.

### **5.7.2.2 L'explication**

Pour que ce procédé soit efficace, il faut en amont considérer le thème comme un fait explicable et non comme une opinion. Dans ce sens, l'auteur modèle construit son raisonnement sur le postulat qu'il donne à son lecteur modèle, les informations qui manquent à ce dernier.

### **5.7.2.3 La démonstration**

Construite sur le même postulat que l'explication, la démonstration néanmoins, s'en différencie dans le sens où pour l'auteur modèle, il n'y a pas d'intérêt à ce que le lecteur sache. En effet, comme le soulignait Toulmin (1958), en recourant à une information de facto admise et acceptée par les deux interlocuteurs dans une situation de communication, l'auteur n'a pas besoin de convaincre ni de proposer un 'garant' étant donné que cette dernière est vraie. L'auteur modèle en déduira donc, une conclusion en se basant sur un raisonnement déductif ou inductif où les deux informations (A) et (C) se suivent.

[Dyades A et C] = enchaînement déductif/inductif

### **5.7.2.4 La délibération**

Procédé avançant en progression, la délibération se distingue nettement des trois premiers. En effet, elle nécessite un contrat de communication impliquant soit un entretien intime avec soi-même, soit un entretien extérieur avec les pairs pour arriver à une conclusion. Par ailleurs, la différence entre les deux procédés (réfutation ou démonstration) réside dans le fait que le procédé de 'délibération' ne cherche pas à établir des arguments pour convaincre et persuader mais plutôt, pour construire

progressivement un enchaînement logique afin d'arriver jusqu'à la conclusion, qui sera *ipso facto* admise et non apte à la discussion.

### **5.7.3 Le couple notionnel antithétique**

Considéré comme l'« *outil par excellence du discours cognitif* » (Angenot, 1982 : 112), les couples contraires sont un moyen privilégié au sein du discours argumentatif. Concrètement, ce procédé consiste à construire une thèse en se basant sur une opposition lexicale : réel/idéal, bon/mauvais, science/idéologie ou encore objectif/subjectif (ibid. : 690). Contrairement au procédé qui tendent à annuler ou à rejeter entièrement l'argument de l'adversaire, le couple notionnel antithétique quant à lui, tend vers son renversement.

### **5.7.4 La figure**

Loin de constituer de simples jeux de mots ou encore un décor pour enjoliver un discours, les figures de style sont considérées comme un véritable atout de persuasion. En effet, définit pas Angenot (1982 : 236) comme « *un énoncé dont la forme ne correspond pas à la fonction* », la figure recourt à l'implicite. Dans cette logique persuasive, il est admis que la force du discours réside dans ce qui n'est pas mentionné ou dit explicitement (Chartrand, ibid. : 690).

En résumé, cette structure qui compose le fonctionnement complexe du discours argumentatif montre clairement qu'il n'existe pas un seul chemin identifié pour accéder à l'esprit humain et le persuader. De fait, mettre en exergue les composants d'un discours argumentatif sous-tend que chaque individu peut être persuadé, mais de manière différente : qu'un procédé efficace dans une situation et avec un public donné ne l'est pas forcément dans d'autres situations avec d'autres publics.

Ces travaux ont mis en relief, après avoir analysé, décortiqué et synthétisé un nombre important de discours argumentatifs, les procédés couramment employés de manière à établir une liste de composants et de sous-composants<sup>93</sup> dans le but de se rapprocher le plus possible de l'élaboration d'une didactique du texte argumentatif qui tendrait vers une approche systémique de sa rédaction.



## **Conclusion**

Ce chapitre consacré au texte argumentatif a mis en relief l'importance que revêt cette typologie pour un apprenant, et dans un second temps, pour un acteur social. En effet, développer chez l'individu un esprit critique nous paraît être l'objectif ultime dans tout ce qui a été dit auparavant. En outre, mettre en exergue les composants (d'une manière relative) d'un texte argumentatif (Chartrand, 1993) ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine du FLE dans le sens où cela pourrait amener d'autres chercheurs à s'intéresser aux spécificités des textes argumentatifs étudiés en classe de FLE. Ainsi, après analyse des textes proposés, les chercheurs mettraient à disposition des concepteurs de manuel, une grille leur permettant de choisir les textes les plus à même de correspondre à la typologie et au but recherchés.

# **CHAPITRE 06**

**Phase pré-expérimentale :**

**vers la définition d'un cadre expérimental**

**adéquat**

## 6 Phase pré-expérimentale : vers la définition d'un cadre expérimental adéquat

### Introduction

Parmi les sujets qui font débat chez les professionnels de l'éducation (didacticiens et pédagogues), celui du recours à la langue maternelle en classe de FLE demeure l'un des plus importants d'une part et l'un des plus controversés d'autre part (Giroux, 2016). En effet, loin de se limiter à la simple utilisation de la langue maternelle pour expliquer un mot ou une expression, il s'agit en réalité d'une stratégie d'enseignement/apprentissage à part entière. De fait, cette stratégie doit être enseignée, apprise et développée.

En tant qu'enseignant de FLE au collège, nous avons utilisé dans certains cas la langue maternelle des apprenants, en l'occurrence l'arabe. Cela nous a permis de débloquent des situations difficiles, de clarifier une zone d'ombre ou encore de capter l'attention des apprenants en difficulté. En effet, le décrochage en cours de FLE est fréquent et très récurrent à cause notamment du manque d'attention que le neuroscientifique Stanislas Dehaene n'hésite pas à qualifier comme étant le premier pilier de l'apprentissage à côté de l'engagement actif, le retour d'information, et enfin, la consolidation.

*L'attention, un filtre qu'il faut savoir captiver et canaliser. L'attention est le mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Et en comprenant que pour ainsi faire elle élimine pour concentrer, on réalisera soudain la justesse profonde du terme de concentration. Le système de l'attention se décompose en trois systèmes attentionnels : l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif (Dehaene, 2013).<sup>86</sup>*

De fait, il est vrai qu'un apprenant qui ne possède pas les compétences lexicales minimales requises peut rapidement se sentir exclu du groupe-classe et par conséquent, décrocher du cours. Ce décrochage est directement attribué au manque d'attention.

---

<sup>86</sup> Cité dans <http://parisinnovationreview.com>, les quatre piliers de l'apprentissage ou ce que nous apprennent les neurosciences (2013). Consulté de 17/04/2021.

## 6.1 Les axes de la recherche

A travers notre thèse, l'occasion nous est donnée de vérifier empiriquement s'il existe réellement un impact de la langue maternelle<sup>87</sup> sur l'enseignement-apprentissage du FLE. Contraintes doctorales exigent, il faut par conséquent travailler sur un aspect bien précis de la langue.

De fait, la compétence de la lecture/compréhension s'avère pour nous l'une des plus importantes<sup>88</sup>.

L'objectif principal de notre recherche concerne l'impact de manière générale de la langue maternelle sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette intention se subdivise en plusieurs objectifs distincts. Ces derniers tentent d'isoler quelle serait la meilleure façon de recourir à la L1 pour optimiser l'enseignement/apprentissage de la compétence de lecture/compréhension en L2 (figure 19). *In fine*, la visée de cette première phase est de répondre aux questions de recherches qui lui sont spécifiques, puis, de préparer le terrain pour l'expérimentation principale.

Les questions de recherche pré-expérimentale peuvent être formulées de la sorte :

- Les apprenants de 4 AM<sup>89</sup> possèdent-ils effectivement une compétence de compréhension de textes argumentatifs en L1 ?
- Existe-t-il réellement un contraste significatif entre la compétence de compréhension de textes argumentatifs en L1 et en L2 ?
- Les bons-comprenneurs de textes en L1 sont-ils les mêmes qu'en L2 ?
- Les mauvais-comprenneurs de textes en L1 sont-ils les mêmes qu'en L2 ?

A cet effet, à travers le schéma suivant (figure 19), nous avons synthétisé afin de proposer une lecture claire et simplifiée de l'ensemble des objectifs que nous visons dans cette expérimentation.

---

<sup>87</sup> « On appelle langue maternelle la première langue apprise par un sujet parlant au contact de l'environnement familial immédiat » (Dubois & al., 2002 : 296).

<sup>88</sup> Voir partie théorique où nous expliquons l'importance de la lecture/compréhension d'une part et ce qui a motivé notre choix d'autre part.

<sup>89</sup> Nous ciblons uniquement la classe où nous allons effectuer notre expérience et non les apprenants de 4 AM d'une manière générale.

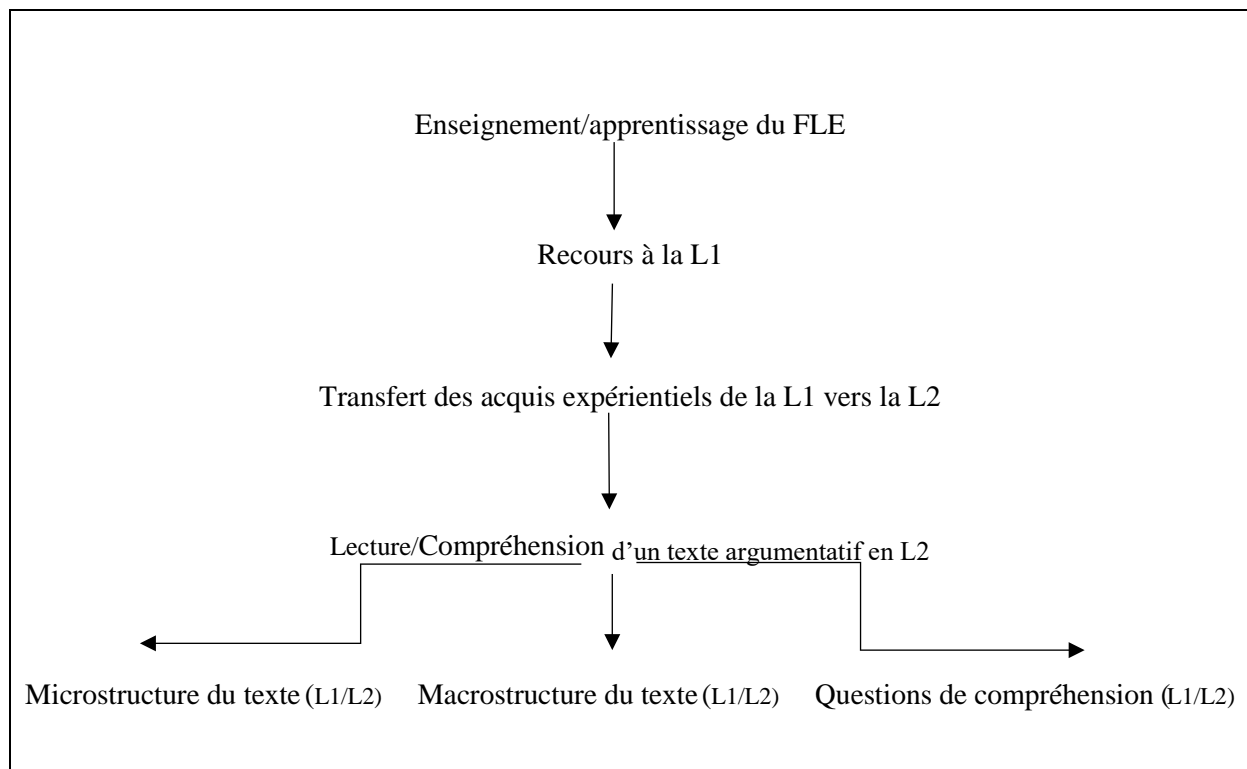


Figure .19. Schéma détaillant les objectifs principaux et secondaires de l'expérimentation<sup>90</sup>

Le schéma ci-dessus met en exergue l'ensemble des objectifs de la recherche que nous voulons didactiques et scientifiques afin de mettre en relief de quelle façon un enseignant pourrait éventuellement recourir à la L1 dans une classe de FLE en s'assurant un rendement optimal sans pour autant tomber dans l'excès de la traduction.

Pour ce faire, nous inscrivons notre problématique générale sur trois axes principaux :

Axe 1 : texte d'aide relevant de la microstructure en L1

Axe 2 : texte d'aide relevant de la macrostructure en L1

Axe 3 : questions de compréhension en L1

Dans un objectif de comparaison et afin de valider empiriquement nos résultats futurs, nous avons aussi mis en place les mêmes axes en L2 :

Axe 4 : texte d'aide relevant de la microstructure en L2

Axe 5 : texte d'aide relevant de la macrostructure en L2

<sup>90</sup> Elaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

## Axe 6 : questions de compréhension en L2

A travers notre expérience en classe renforcée par les recherches antérieures dans le domaine de la lecture/compréhension en L2, nous sommes convaincus à l'instar d'Ait Djida et Mohand Amokrane que

*la simple connaissance du sens des mots et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relèvent de ce qui est inhérent à la langue alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur (Djida & Amokrane, 2020 : 467).*

Par ailleurs,

*les informations retenues dans la mémoire de compréhension du texte sont celles ayant un lien direct ou indirect avec les connaissances antérieures du lecteur [...] celles-ci représentent en quelques sorte, le socle sur lequel repose toute la compréhension nouvelle (Ibid. : 477).*

En outre, il est indéniable que les apprenants en classe de FLE soient souvent en difficulté, à cause notamment du fait qu'ils n'arrivent pas à décoder le sens des mots du texte en L2. Il devient par conséquent impossible d'accéder à l'information et encore plus improbable, que cette dernière soit enrichie ou intégrée aux autres connaissances antérieures du lecteur (cf. chapitre 3).

D'où l'intérêt que pourrait avoir le fait de mettre à disposition pour les apprenants les plus en difficulté, des informations relevant soit de la microstructure soit de la macrostructure du texte dans le but de leur permettre de passer outre cette contrainte et de fait, construire la signification globale du texte en transférant leurs acquis expérientiels de la L1 vers la L2 (Touhmou, op.cit.). Puisque rappelons-le, les apprenants comprennent un texte en L1, à fortiori donc, ils ont les compétences requises pour cette tâche, le tout, est de leur permettre de transférer ces dernières de la L1 vers la L2.

Dans le cas d'un texte argumentatif, l'apprenant est confronté à une double difficulté. En effet, d'une part, il doit identifier la typologie du texte et d'autre part, il est censé dégager la visée de l'auteur. Il est évident que si pour comprendre un texte argumentatif, saisir le sens des mots est important, néanmoins, cette compréhension demeure insuffisante, car pour accéder au niveau supérieur et comprendre ce que l'auteur vise à travers le texte, l'apprenant a besoin de dépasser la compréhension littérale et d'aller au-delà. Dans le cas contraire, sa compréhension si elle n'est pas bloquée, dans le meilleur des cas, demeure inachevée voire superficielle.

## 6.2 Pourquoi recourir à la L1 ? Constat d'un praticien en classe de FLE

Entre la théorie, les discours officiels et les formations axées essentiellement sur ce qu'un enseignant est censé faire dans une classe parfaite<sup>91</sup>, répondant à toutes les conditions d'enseignement/apprentissage et la réalité que connaissent les praticiens du FLE en Algérie, il existe un fossé voire un monde. En effet, s'il fallait un indicateur pour montrer la non-concordance des consignes officielles avec la réalité du terrain, celui des résultats du btransversalrevet de l'enseignement moyen (BEM) serait à lui seul suffisant pour tirer la sonnette d'alarme<sup>92</sup>. Ainsi, il devient évident que changer de manuel scolaire et rajouter des heures supplémentaires n'a en réalité que très peu d'impact sur le niveau de l'enseignement/apprentissage de cette langue en Algérie, et plus particulièrement au sein du collège où nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation (tableau 02).

Année	Pourcentage de réussite au BEM (français)
2016	22%
2017	19%
2018	25%
2019	20%
2020	24%
2021	40%

<sup>91</sup> Une classe parfaite est théoriquement censée répondre à toutes les conditions humaines et matérielles pour permettre un enseignement/apprentissage optimal.

<sup>92</sup> Déclarations qui seront confortées par les chiffres officiels (voir tableau .2.)

**Tableau .2. Pourcentage de réussite au BEM en français pour le collège Tahri Abdelkader (source : direction de l'éducation, Tiaret)**

A travers les données recueillies (tableau .2.) qui traduisent un niveau qu'on pourrait qualifier pour le moins de faible, il est urgent de remettre en question l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. En effet, il est préférable à notre sens, de s'appuyer davantage sur les recherches en sciences cognitives (Marin & Legros, 2008), en neurosciences (Dehaene, 2013) et en neuroergonomie (Aberkane, 2016) étant donné que ces recherches prônent constamment le recours à la L1 des apprenants comme l'une des solutions possibles, faisables et réalisables concrètement. Par ailleurs, cette solution ne requiert pas un investissement supplémentaire mais seulement un changement de mentalité par l'adoption d'une nouvelle vision de l'enseignement des langues ainsi qu'un regard bi-plurilingue et pluriculturel sur l'école algérienne (Chachou, 2013).

Ce que nous préconisons n'est pas récent. En effet, dès 1998 dans l'un des pays les plus cosmopolites<sup>93</sup> du monde, à savoir le Canada, et en raison de l'afflux migratoire extraordinaire que connaît ce pays jusqu'à maintenant, Monique Lebrun et Denise Lussier de l'université du Québec à Montréal et de l'université McGill préconisaient dans le colloque « *Tendances en enseignement et apprentissage des langues secondes* » dans leur communication intitulée « *Former des enseignants de langue à la pédagogie interculturelle* » où il était question entre autres sujets, de prendre en considération la langue première du locuteur ainsi que sa culture dans l'enseignement de la langue du pays d'accueil qui lui est de facto étrangère (Lebrun & Lussier, 1998).

### **6.3 Connaissez-vous Babel ? Vers une vision novatrice de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères**

Si on a choisi dans cette rubrique de parler d'une application d'apprentissage des langues mondialement connue et reconnue et utilisée par plus d'un million d'utilisateurs<sup>94</sup> à

---

<sup>93</sup> Une ville ou un pays cosmopolite comprend des personnes et des éléments de multiples nationalités.

<sup>94</sup> Un chiffre extrêmement élevé étant donné que l'application est payante (08,95 dollars par mois). Source : site officiel <https://fr.babbel.com/prix/ENG>



travers le monde, en l'occurrence Babel, c'est que cette dernière a d'une certaine manière révolutionné l'apprentissage des langues. Loin de nous l'idée de juger, de comparer ou de recommander cette application mais il s'agit plutôt, d'analyser la recette de son succès. En effet, cette dernière a mis en lumière le fait qu'apprendre une nouvelle langue ne nécessite pas forcément tout l'arsenal pédagogique et didactique mis en place par l'école. En revanche, il est certain que cette application rompt franchement avec les méthodes d'enseignement/apprentissage classiques.

Dans un article paru dans le site *devenirbilingue.com* le 13/09/2019 où Emmanuelle Labbé<sup>95</sup> décortique toutes les nouvelles applications d'apprentissage des langues, cette dernière déclare à propos de Babel,

*si l'on en croit les polyglottes qui ont testé Babel sur plusieurs langues, aussi bien l'anglais que le russe ou l'italien par exemple, la qualité et la richesse des leçons se retrouve dans chaque langue. L'un des facteurs de succès est que les cours sont adaptés à la langue de l'apprenant*<sup>96</sup>.

Ce qui est déclaré là-dessus est très intéressant, dans la mesure où les leçons proposées dans cette application sont actuellement destinées à plus d'un million d'utilisateurs dans 14 langues différentes, ce qui n'empêche pas Babel d'adapter ses leçons à ses apprenants. Ce qui traduit d'une certaine manière une vision neuroergonomique de l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, un Russe n'apprendra pas l'anglais de la même manière qu'un Chinois ou un Italien (ibid.). Chacun d'entre eux abordera une langue étrangère à travers le prisme de sa propre langue et de sa propre culture.

Dans ce sens, les responsables de l'application expliquent qu'un Français apprendra l'italien différemment d'un Anglais, il est donc important d'en tenir compte. Les créateurs de l'application ont appliqué cette approche à chaque domaine de l'enseignement, tant pour la lecture et l'écriture, que pour l'écoute et l'expression orale.

---

<sup>95</sup> Spécialiste des nouvelles technologies dans les domaines pédagogique et didactique.

<sup>96</sup> <https://devenirbilingue.com/apprendre/anglais/application-logiciel/avis-babel> consulté le 25/04/2021

Il est donc pertinent et urgent de revoir les méthodes d'enseignement des langues dans notre pays et de rentrer au plutôt dans l'école 2.0<sup>97</sup>.

Notre objectif premier à travers cette recherche est de montrer qu'il est possible d'amener un apprenant à transférer ses acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 dans une optique d'adaptation des apprentissages destinés à des élèves algériens. Il est incompréhensible que dans une réunion entre enseignants de différentes langues, en discutant des résultats de nos apprenants, on puisse trouver un si grand écart, alors qu'il s'agit en réalité d'un même domaine : les langues.

En effet, pourquoi un apprenant comprend-t-il mieux un texte en L1 qu'un texte en L2 ? Supposer qu'il s'agit seulement d'un problème de compréhension des mots relatif à la compétence linguistique n'est pas une réponse suffisante (Ait Djida, op.cit.). Puisqu'il existe aussi des termes en L1 que les apprenants ne comprennent pas. Cependant cela ne les empêche pas pour autant d'accéder au sens global du texte et de passer outre certaines difficultés.

#### **6.4 Le bi-plurilinguisme en neurosciences cognitives**

Les recherches en neurosciences cognitives<sup>98</sup> qui se sont développées depuis les années 1990 ont prouvé que le cerveau d'un bilingue n'est pas différent d'un monolingue. Autrement dit, qu'une personne bilingue n'utilise pas une partie différente de son cerveau pour gérer son bilinguisme (Boutaleb, 2019). Selon les chercheurs<sup>99</sup> Arturo Hernandez et Ping Li (Hernandez & Li, 2007), les personnes bilingues maîtrisant leur bilinguisme activent les mêmes zones cérébrales peu importe la langue qu'ils utilisent, qu'elles soient parlées ou écrites. D'autres recherches<sup>100</sup> cette fois-ci sur le bilinguisme précoce menées par Karl Kim et ses collaborateurs (Kim & al., 1997) ont mis à jour

---

<sup>97</sup> « Expression qui appartient au concept "Web 2.0", désignant les technologies qui suivent la forme initiale du web. Le 2.0 favorise l'échange entre les utilisateurs et la création de réseaux sociaux » source <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/2-0/>

<sup>98</sup>

<sup>99</sup> Bulletin, vol. CXXXIII, n° 4, 2007.

<sup>100</sup> Karl Kim & al., « Distinct cortical areas associated with native and second languages », Nature, vol. CCCLXXXVIII, 1997.

qu'un sujet qui maîtrise deux langues précocement active la même région dans son cerveau, en particulier l'aire de Broca<sup>101</sup>.

Les recherches effectuées par Christophe Pallier (Pallier, 2006) à l'unité de neuroimagerie cognitive sur *l'imagerie cérébrale, bilinguisme et apprentissage des langues* ont montré à leur tour, qu'il existe en réalité, que très peu de différences entre les zones du cerveau activées par un bilingue et par un monolingue. En effet, dans le cas d'un bilingue de haut niveau de maîtrise, les zones du cerveau activées sont les mêmes (figure

20), cependant, dans le cas d'un bilingue de faible niveau, la zone activée dans le cerveau lors de l'utilisation de la L2 ne recouvre pas complètement celles activées lors du recours à la L1 (figure 21).

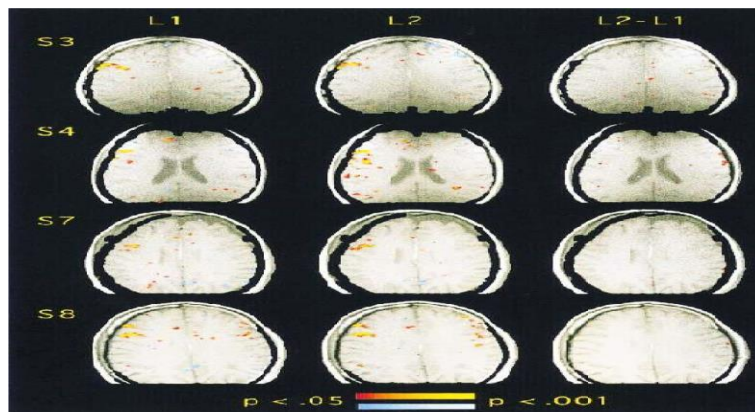


Figure .20. Décision sémantique chez des bilingues anglais/espagnols (Illes & al., 1999)

Les images du cerveau mises en relief par le scanner (figure 20) montrent clairement que les zones cérébrales activées lors de la prise d'une décision sémantique (parler) sont sensiblement les mêmes dans le cas d'un sujet bilingue.

---

<sup>101</sup> L'air de Broca ainsi que l'air de Wernicke sont les deux zones du cerveau humain responsable du langage : la première est associée à la production du langage (elle a été découverte par Paul Broca en 1861) et la seconde est responsable de sa compréhension. [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d\\_10/d\\_10\\_cr/d\\_10\\_cr\\_lan/d\\_10\\_cr\\_lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html) consulté le 01/11/2021

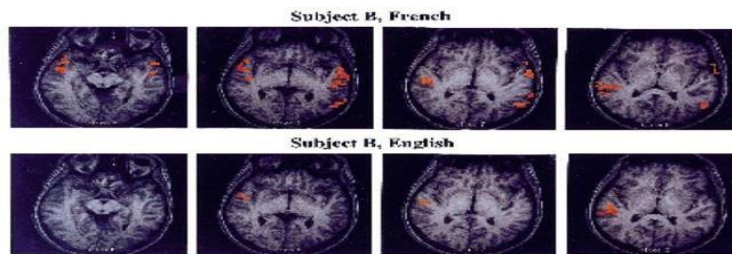


Figure .21. Variabilité anatomique dans les représentations corticales de la L1 et la L2 chez des bilingues "déséquilibrés" (Dehaene & *al.*, 1997)

Les résultats de ces recherches (Dehaene & *al.*, 1997) ont mis en lumière d'une manière empirique que le bi-plurilinguisme n'est pas une faculté réservée à une frange d'individus dotés de ressources cognitives supérieures à la normal. Aussi, ce constat renforce notre postulat de départ qui pour rappel considère l'apprenant algérien de facto comme bi-plurilingue<sup>102</sup>. Il existe certes un déséquilibre plus au moins fort entre les apprenants qu'il faudrait selon nous aider, grâce notamment à des stratégies spécifiques, puisqu'au niveau cérébral, toutes les aires sollicitées par un monolingue sont les mêmes que sollicite un plurilingue, sauf cas de pathologies avérées.

### 6.5 Phase pré-expérimentale

Après avoir esquissé quelques recherches montrant qu'un individu bilingue n'est pas une personne extraordinaire possédant un cerveau surdéveloppé et que par conséquent, il est possible à tout un chacun (sauf pathologies) avec un apprentissage adéquat, de devenir à des degrés différents bilingue voire plurilingue. Cette mise au point réalisée et notre postulat précisé, l'objectif de notre recherche sera de montrer qu'il est possible d'amener un apprenant à transférer ses acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 et ainsi, de comprendre un texte argumentatif en L2 en s'appuyant sur sa langue maternelle. N'est-il pas avéré aussi qu'une compétence plurilingue est transversale (Beacco, 2004 : 47 cité dans Chardenet, 2006 : 90).

En outre, les hypothèses que nous émettons prennent leur ancrage sur des travaux de recherches ayant prouvé l'efficacité des aides sur la compréhension de textes et la construction de connaissances en contexte monolingue (Rouet & Vidal-Abarca, 2002) ainsi qu'en situation diglossique (Boudechiche, 2008 ; Boudechiche & Legros, 2007).

<sup>102</sup> Dourari considère qu'il n'existe pas d'Algérien exclusivement monolingue (Dourari, 2003 : 17).

Dans cette optique, notre projet de recherche compte rajouter une pierre supplémentaire à cet édifice pour prouver l'impact, l'importance ainsi que le bénéfice que pourrait apporter le recours didactisé, encadré et choisi consciemment de la L1 dans une classe de FLE. Il est toutefois judicieux de préciser que nous faisons le parallèle entre deux activités similaires à savoir la lecture/compréhension, mais enseignées dans deux langues différentes (l'arabe et le français).

A cet égard, nous nous sommes toujours posés la question suivante : comment se fait-il qu'un apprenant obtienne des résultats satisfaisants voire excellents dans une langue pour une activité donnée mais qu'il éprouve à contrario, beaucoup de difficultés lorsqu'il s'agit de la même activité dans une autre langue ? tout en sachant qu'il apprend cette dernière depuis plusieurs années déjà<sup>103</sup>.

La réponse selon laquelle il s'agit justement d'une langue étrangère ne justifie en rien cet écart. En effet, rappelons que pour un apprenant algérien, la langue française est enseignée dès la troisième année primaire, six ans après, la majorité d'entre eux n'est toujours pas en mesure de comprendre un texte en L2. Par ailleurs, l'impact de la distance linguistique n'est pas le facteur unique responsable des problèmes qui peuvent survenir dans le transfert de compétences, d'habiletés ou d'expériences. En effet, selon Rutherford (Rutherford, 1983), lorsqu'il ne s'agit pas d'une compétence exclusivement linguistique, comme la compréhension de texte par exemple, il peut y avoir d'autres facteurs pouvant impacter le transfert, notamment cognitifs et psychosociaux<sup>104</sup>.

### **6.5.1 Objectifs de la pré-expérimentation**

Dans cette optique, nous avons entamé notre investigation par une étude comparative entre l'activité de lecture/compréhension dans deux langues différentes (l'arabe vs le français). Cette étude préliminaire ou pré-expérimentale tente de rendre compte du décalage entre les résultats des apprenants obtenus dans les deux langues.

---

<sup>103</sup> Un apprenant de 4 AM a derrière lui 6 ans d'apprentissage de français puisqu'il a commencé à l'apprendre dès la 3<sup>ème</sup> année primaire.

<sup>104</sup> Pour plus d'informations sur la distance linguistique entre les langues et leur impact sur le transfert des compétences : les travaux de Rutherford (1983) sur le classement typologique des langues. Rutherford, W. 1983. « Language typology and language transfer ». In Gass, S.M. & L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House.

Les objectifs assignés à cette première phase sont au nombre de deux : un objectif en amont et un autre en aval :

**En amont** : La sélection et le choix du panel adéquat ou le groupe expérimental approprié pour la recherche est la condition *sine qua non* au bon déroulement de cette dernière et un atout majeur pour arriver à des résultats cohérents et valides.

En effet, l'objectif premier de cette phase pré-expérimentale est de déterminer si oui ou non la classe choisie comme terrain expérimental répond favorablement aux besoins de la recherche. Puisqu'il est nécessaire pour la bonne marche de l'expérimentation que les apprenants de cette classe possèdent effectivement une compétence de haut niveau en lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1 par rapport à la L2 pour pouvoir escompter un transfert.

**En aval** : L'objectif secondaire assigné à cette phase ne peut être vérifié qu'après l'analyse des résultats de la phase expérimentale principale qui seront présentés en détails ultérieurement. En effet, si cette classe est choisie pour l'expérimentation principale, c'est qu'elle a sûrement rempli les conditions préalables citées ci-dessus. De fait, après la mise en place du protocole de recherche qui se traduit par des systèmes d'aide à la compréhension proposés aux apprenants, on pourra apprécier alors, l'impact de ces derniers sur la compétence de compréhension d'un texte argumentatif en L2 et par extension, mettre en exergue le transfert des acquis expérimentiels d'une langue vers une autre, en l'occurrence, de la L1 vers la L2.

Dans une optique de travail collaboratif entre enseignants de différentes langues, nous avons demandé à l'enseignant de langue arabe de nous assister dans cette étape cruciale. En effet, nous avons travaillé en étroite collaboration afin de trouver un texte en langue arabe dans le manuel scolaire<sup>105</sup> qui soit susceptible de se rapprocher le plus possible du texte que nous avons choisi pour notre expérimentation sans être identique ni traitant du même sujet. Il a été entendu dès le départ qu'il ne peut en aucun cas être question d'une traduction du même texte. Les seuls critères à retenir sont ceux de l'argumentation ainsi que des questions.

---

<sup>105</sup> Manuel scolaire de langue arabe de 4 AM.

## 6.5.2 Matériel expérimental

Après concertation avec l'enseignant de langue arabe et lui avoir expliqué l'*ad hoc* du texte en arabe que nous voulons pour notre expérimentation, le choix s'est porté sur le texte pages 97-98 du manuel scolaire de 4 AM de langue arabe « التقدّم العلمي و الاخلاق » (annexe 1). Ce dernier répond à nos attentes en matière de typologie, de structure et de ressemblance avec notre corpus principal en français sans qu'il en soit une copie ou une traduction. Par ailleurs, l'objectif de cette pré-expérimentation est d'une part, d'identifier si effectivement les participants possèdent une compétence en lecture/compréhension en L1 et d'autre part, que cette compétence soit supérieure à celle acquise en L2. De fait, les aides à la compréhension qui tendent à transférer *les acquis expérimentiels* ou autrement dit *les compétences acquises* en langue première à savoir l'arabe vers le français langue étrangère trouveront tout leur sens. Puisqu'on ne peut transférer une compétence que si cette dernière est acquise de manière optimale (cf. chapitre 4).

## 6.5.3 Déroulement de la pré-expérimentation

### 6.5.3.1 Méthode

En premier lieu, nous avons demandé aux apprenants-participants de lire le texte rédigé en langue arabe puis de répondre aux six (06) questions de compréhension (posées en langue arabe également). Cette première étape a duré une heure. Après l'écoulement de la durée de la pré-expérimentation, nous avons demandé au professeur de langue arabe de corriger les copies des apprenants en précisant le nombre et le type de réponses données.

Dans un second temps, nous avons mis en place le protocole de l'expérimentation principale. Le tableau suivant détaille les résultats d'une part de la pré-expérimentation et d'autre part de la première étape de l'expérimentation principale<sup>106</sup>. Les résultats obtenus seront comparés.

Nous tenons à souligner que cette étape préliminaire ne constitue pas l'expérience principale mais le premier pas pour s'assurer d'un socle solide pour entamer la phase

---

<sup>106</sup> Les informations relatives à l'expérimentation seront présentées en détails dans le chapitre suivant.

principale et de fait, tous les détails relatifs au déroulement, présentation, analyse et interprétation des résultats de cette dernière seront abordés au chapitre suivant.

### 6.5.3.2 Les participants

Les participants à notre expérimentation sont un groupe de 29 apprenants âgés de 14 à 17 ans scolarisés au collège « Tahri Abdelkader » situé dans la ville de Tiaret<sup>107</sup> (wilaya de Tiaret). Ces apprenants sont issus pour la plupart de familles qui habitent dans des quartiers populaires<sup>108</sup>. Ils sont pour la grande majorité exclusivement arabophones<sup>109</sup> et cet état de fait influence grandement leurs enfants, qui d'une manière générale n'ont pas un bon niveau dans cette langue. En effet, la langue arabe est prédominante dans leur vie (société, parents, amis, télévision), dans le sens où ils ne sont en contact avec d'autres langues, en l'occurrence le français ou l'anglais, que lorsqu'ils sont à l'école et pendant une durée très limitée et qui ne cesse de diminuer<sup>110</sup> d'année en année. *In fine*, le climat général n'est pas forcément favorable à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce sens, mettre en place des stratégies efficaces pour permettre à ces derniers de s'intéresser dans un premier temps, puis d'apprendre par la suite une langue étrangère n'est pas un luxe mais une nécessité.

### 6.5.3.3 Hypothèses et prédictions pré-expérimentales

Afin d'orienter notre investigation puis de répondre à nos questions de recherche relatives à la pré-expérimentation, nous avons émis une série d'hypothèses et de prédictions qui seront confirmées ou infirmées après l'analyse des résultats.

- **H1 pré-expérimentale** : nous supposons que les apprenants proposeraient plus de réponses aux questions de compréhension lorsque le texte argumentatif est présenté en L1.

---

<sup>107</sup> Wilaya situé à 393 km au sud-ouest de la capitale Alger. D'une superficie de 111,45 km<sup>2</sup> pour une population de plus de 850 000 habitants.

<sup>108</sup> Oued Tolba, Zaâroura et Manar.

<sup>109</sup> Constat de l'enseignante qui exerce et vit dans cette zone.

<sup>110</sup> En 2018/2019, les apprenants de 4 AM avaient 05 heures consacrées à l'enseignement du français par semaine. En 2019/2020 et à cause de la pandémie de la COVID-19, il y a eu un allègement qui se traduit par 04 leçons de 45 mn chacune, pour arriver en 2020/2021, à 03 heures de cours par semaine (en 2 ans, les apprenants ont perdu 2 heures de cours de français).



- **H2 pré-expérimentale** : nous prédisons dans un second temps que les réponses des apprenants seraient plus pertinentes pour le texte argumentatif en L1 et de manière significative.
- **H3 pré-expérimentale** : nous supposons que les apprenants qui ont bien répondu aux questions de compréhension du texte argumentatif en L1 seraient les mêmes que ceux ayant répondu pertinemment aux questions du texte en L2. De fait, il y aurait de facto, un transfert de compétence de lecture/compréhension de textes argumentatifs de la L1 vers la L2.

## **6.6 Données empiriques et résultats de l'étude comparative**

Cette comparaison détaillée par le tableau ci-dessous (tableau 03) révèle quelques informations qui nous paraissaient évidentes au départ mais pour des raisons de fiabilité scientifique, nous ne pouvons baser notre expérimentation que sur des données tangibles et vérifiables et non sur des intuitions. En effet, comme il sera présenté et explicité ultérieurement, nous avons subdivisé les types de réponses susceptibles d'être données par les participants en cinq 05 catégories distinctes :

- Nombre de réponses (désormais NR) ;
- Réponses pertinentes (désormais RP) ;
- Réponses peu pertinentes (désormais RPP) ;
- Réponses non pertinentes (désormais RNP) ; - Pas de réponses (désormais R0).

<b>Apprenants</b>	<b>Nombre de réponses FR / AR</b>	<b>Réponses pertinentes FR / AR</b>	<b>Réponses peu pertinentes FR / AR</b>	<b>Réponses non pertinentes FR / AR</b>	<b>Pas de réponses FR / AR</b>
<b>APP 01</b>	01 / 06	01 / 04	00 / 01	00 / 01	05 / 00
<b>APP 02</b>	04 / 06	02 / 05	00 / 01	02 / 00	02 / 00
<b>APP 03</b>	04 / 06	02 / 05	00 / 00	02 / 01	02 / 00
<b>APP 04</b>	03 / 06	01 / 03	00 / 02	02 / 01	03 / 00
<b>APP 05</b>	06 / 06	03 / 03	01 / 01	02 / 02	00 / 00
<b>APP 06</b>	03 / 06	02 / 04	00 / 02	01 / 00	03 / 00
<b>APP 07</b>	04 / 06	00 / 06	00 / 00	04 / 00	02 / 00
<b>APP 08</b>	06 / 06	03 / 06	00 / 00	03 / 00	00 / 00
<b>APP 09</b>	05 / 06	02 / 06	02 / 00	01 / 00	01 / 00
<b>APP 10</b>	05 / 06	00 / 05	00 / 01	05 / 00	01 / 00
<b>APP 11</b>	06 / 06	01 / 06	00 / 00	05 / 00	00 / 00
<b>APP 12</b>	05 / 06	02 / 05	02 / 01	01 / 00	01 / 00
<b>APP 13</b>	05 / 06	02 / 03	01 / 03	02 / 00	01 / 00
<b>APP 14</b>	02 / 06	01 / 04	01 / 02	00 / 00	04 / 00
<b>APP 15</b>	06 / 06	02 / 03	01 / 02	03 / 01	00 / 00
<b>APP 16</b>	01 / 06	01 / 02	00 / 03	00 / 01	05 / 00
<b>APP 17</b>	02 / 06	01 / 04	00 / 02	01 / 00	04 / 00
<b>APP 18</b>	01 / 06	00 / 03	00 / 02	01 / 01	05 / 00
<b>APP 19</b>	04 / 06	01 / 03	00 / 03	03 / 00	02 / 00
<b>APP 20</b>	06 / 06	02 / 06	00 / 00	04 / 00	00 / 00
<b>APP 21</b>	01 / 06	00 / 04	00 / 02	01 / 00	05 / 00
<b>APP 22</b>	05 / 06	02 / 04	00 / 02	03 / 00	01 / 00
<b>APP 23</b>	04 / 06	01 / 02	00 / 03	03 / 01	02 / 00
<b>APP 24</b>	06 / 06	04 / 06	00 / 00	02 / 00	00 / 00
<b>APP 25</b>	02 / 06	01 / 03	00 / 02	01 / 01	04 / 00
<b>APP 26</b>	04 / 06	00 / 02	00 / 02	04 / 02	02 / 00
<b>APP 27</b>	06 / 06	03 / 06	01 / 00	02 / 00	00 / 00
<b>APP 28</b>	05 / 06	01 / 04	00 / 01	04 / 01	01 / 00
<b>APP 29</b>	03 / 06	02 / 05	00 / 01	01 / 00	03 / 00

**Tableau .3. Comparatif des résultats obtenus par les participants en lecture/compréhension : arabe VS français**

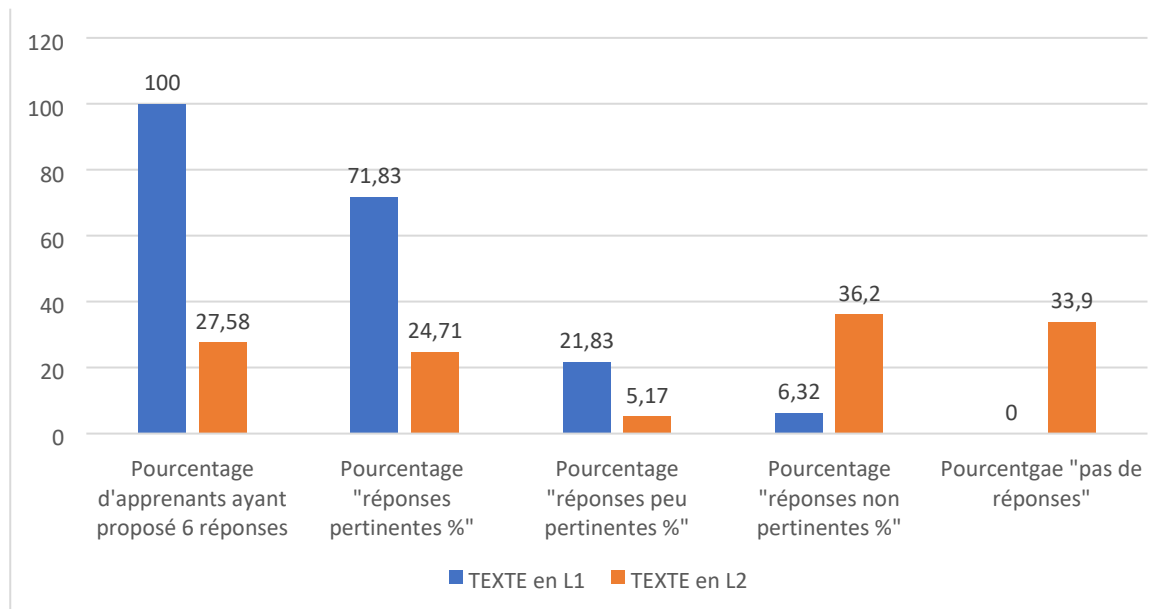
Le tableau ci-dessus détaille les résultats de notre expérimentation préliminaire sur laquelle repose notre problématique à savoir : le transfert des acquis expérimentiels en lecture/compréhension de la L1 vers la L2. En effet, nous supposons qu'un apprenant, et dans la mesure où il a acquis une certaine compétence ou habileté dans une activité donnée, il peut, avec un entraînement orienté et spécifique, la transférer dans l'objectif de la réutiliser dans une autre langue (Moirand, 1979) car comme le notent certains chercheurs (Péladeau & *al.*, 2010 : 191), ce « phénomène », en dépit du fait qu'il soit mal connu représente une des conditions d'un apprentissage de qualité. En outre, le transfert d'une compétence ne peut être réduit à la simple réutilisation automatique des apprentissages (Akmoun, 2016 : 4). En effet, il s'agirait plutôt d'une *recontextualisation* (Blanchet & Chardenet, 2011: 71 ; Meirieu, 1996: 4 ; Tardif, 1992: 19 cités dans Akmoun, *ibid.*). Selon l'auteure, cette opération renvoie vers un traitement cognitif qui cible un double objectif : préciser les similitudes et/ou les différences entre deux situations (*ibid.*).

## **6.7 Analyse des résultats**

Dans ce qui suit, nous allons exposer les principaux résultats obtenus après l'analyse et la comparaison des données obtenus lors de la pré-expérimentation. Ce travail méthodique a été accompli après avoir procédé à l'évaluation, l'appréciation, le classement et le comptage des réponses des apprenants, dans le cas du texte en L1 puis du texte en L2.

Le graphique (figure 22) ci-dessous met en évidence et de façon sans équivoque que les apprenants sont plus compétents en lecture/compréhension lorsque cette activité est présentée dans leur langue première. En effet, nous relevons que s'agissant du premier critère à savoir le NR, le contraste est saisissant entre les deux langues. En effet, concernant la langue arabe, tous les apprenants ont proposé des réponses à la totalité des questions, soit un taux de 100 %. En neuroergonomie cela est décrit par le fait d'avoir une faible barrière d'entrée qui permet un accès facile à une activité d'une part, et une forte barrière de sortie, ce qui permet de limiter le décrochage de l'activité d'autre part (Aberkane, 2016 : 157).

Or, concernant le texte en L2, sur 29 apprenants, 08 seulement ont proposé des réponses, soit un taux de 27,58 %. Ceci conforte les théories relatives à la neuroergonomie (Aberkane, ibid.) pour expliquer pourquoi il est facile d'abandonner une tâche en cours. En effet, cela pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants éprouveraient une forte barrière d'entrée et une faible barrière de sortie. Autrement dit, commencer difficilement une tâche et l'abandonner facilement.



**Figure .22. Graphique comparant les résultats obtenus par les apprenants en lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1 et en L2.**

Par ailleurs, concernant les RP, là aussi la différence est flagrante. En effet, en comptabilisant le nombre total des RP données par les participants dans les deux langues, on se rend compte de l'ampleur du problème de compréhension que rencontrent ces derniers. En effet, en chiffre cela nous donne : 43 RP en français sur 174 attendues ;

125 RP en arabe sur 174 attendues. En outre, le nombre d'apprenants ayant proposé des RP pour le texte en L2 est de 24 apprenants et pour le texte en L1 est de 29 apprenants. Cependant, en analysant de plus près le rapport entre les RP et les apprenants qui les ont proposées, on se rend compte que dans le cas du texte en L1, il existe un certain équilibre dans la mesure où pratiquement tous les participants ont réussi cette tâche. A contrario, nous constatons un déséquilibre énorme lorsqu'il s'agit du texte en L2. En effet, seule une minorité détient une grande part de RP. Par conséquent, même si le chiffre 25

semble très proche de 29, en réalité, il existe une grande disparité comme nous venons de l'expliquer.

Considérons maintenant, le troisième critère, en l'occurrence celui des RPP. A cet égard, nous constatons que 20 apprenants sur 29 ont proposé des RPP dans le cas du texte en L1. Or, ce chiffre est rapidement revu à la baisse quand il s'agit du texte en L2. En effet, sur 29 apprenants, 07 ont proposé des RPP. Il apparaît alors que cette classe de FLE se divise en réalité, en deux catégories distinctes (figure 23) : une minorité de bons compreneurs et une majorité de faibles compreneurs. A contrario, lorsqu'il s'agit du texte en langue première, cette même classe voit émerger une troisième catégorie, celle d'apprenants avec un niveau moyen en compréhension. En effet, nous remarquons qu'il existe une majorité de bons compreneurs, une minorité de faibles compreneurs et au milieu, une catégorie d'apprenants avec un niveau moyen. De fait, c'est cette dernière qui fait défaut en classe de FLE.

Concentrons-nous à présent sur le quatrième critère à savoir celui des RNP. S'agissant du texte en L1, le nombre d'apprenants d'une part et les réponses non pertinentes d'autre part représentent la minorité de la classe. En revanche, concernant le texte en L2, la tendance s'inverse complètement pour devenir la majorité.

De facto, il est aisé d'affirmer que les participants sont plus compétents en lecture/compréhension quand il s'agit d'aborder cette activité en L1 et par conséquent, cette classe répond aux conditions préalables au bon déroulement de l'expérimentation.

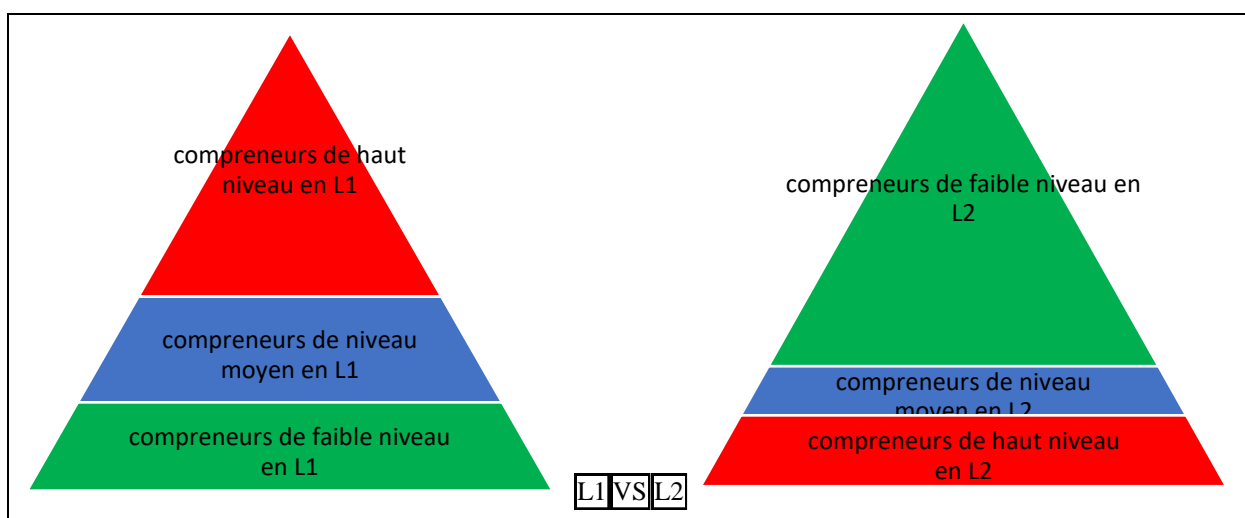


Figure .23. Deux structures pyramidales détaillant la différence du niveau de compréhension dans une même classe lorsqu'il s'agit d'un texte en L1 ou en L2<sup>111</sup>

La figure ci-dessus met en relief le bouleversement qui survient dans la même classe avec les mêmes apprenants dès qu'on change la langue du texte à lire et à comprendre. En effet, une classe qui regroupe une large catégorie d'apprenants ayant un bon niveau de compréhension, une deuxième catégorie non négligeable, ayant un niveau moyen de compréhension et une troisième petite catégorie de faibles compreneurs peut se transformer et voir sa hiérarchie complètement bouleversée dès qu'il s'agit d'une langue étrangère. En effet, comme il est montré dans la deuxième pyramide, le premier changement est celui de l'inversement de la tendance bons-compreneurs/faiblescompreneurs. Il apparaît clairement que si les bons-compreneurs sont majoritaires lorsque le texte est en L1, ils sont largement inférieurs quand le texte est en L2. L'autre changement notable est celui de la diminution voire la quasi-disparition de la catégorie des apprenants ayant un niveau moyen de compréhension quand il s'agit du texte en L2. De fait, la classe de FLE se retrouve divisée en deux catégories (bons/faibles compreneurs) alors que la classe de L1 regroupe trois catégories d'apprenants (bons/moyens/faibles compreneurs) avec une nette domination de la première.

Ces constatations mettent en exergue un véritable problème de transfert de compétences, d'habiletés et d'acquis expérimentiels dans cette classe de langue et par conséquent, motive encore plus notre volonté d'y remédier en proposant aux apprenants des aides à la compréhension pouvant jouer le rôle du maillon manquant entre la L1 et la L2.

Notre objectif par rapport aux apprenants et même si on ne va pas leur présenter d'une façon directe, est de leur faire prendre conscience qu'ils doivent à présent recourir à une compétence bi-plurilingue et pluriculturelle pour concevoir un apprentissage pluriel qui ne juxtapose pas les langues et qui ne les considère pas comme étanche les unes aux autres<sup>112</sup> (Blanchet, 2004 : 27). En effet, un « plurilingue » n'est pas un «

---

<sup>111</sup> Figure élaborée par Benyoucef Mahfoudh pour rendre compte des résultats de la pré-expérimentation.

<sup>112</sup> Pour des informations complémentaires, consulter « L'approche interculturelle en didactique du FLE ». Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licence. Présenté par Philippe Blanchet. Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004/2005.

plurimonolingue » qui juxtaposerait en lui des cultures et des langues étanches les unes aux autres (ibid.).

En outre, puisque ces apprenants maîtrisent à des degrés divers<sup>113</sup> plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, ils possèdent de facto, une compétence bi-plurilingue et pluriculturelle. En effet, selon le CECR<sup>114</sup>,

*on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste & al., 1997: 12).*

Donc notre rôle *in fine*, est de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils possèdent à des degrés différents cette compétence plurilingue et pluriculturelle.

## **6.8 Rappel du cadre expérimental**

Nous allons dans ce qui suit discuter des résultats obtenus lors de la phase préexpérimentale. Par ailleurs, il est utile de rappeler qu'il s'agit d'une expérience en amont de l'expérimentation principale qui concerne le transfert des acquis expérimentiels en lecture/compréhension d'un texte argumentatif de la L1 vers la L2 en contexte

---

<sup>113</sup> Nous précisons bien à plusieurs degrés.

<sup>114</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues.

biplurilingue algérien, dans une classe de 4 AM qui se situe dans la ville de Tiaret. Cette étude vise essentiellement la mise en place d'une série de systèmes d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2. Néanmoins, il aurait été incohérent de travailler avec des apprenants qui ne possèderaient pas déjà un haut niveau de lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1, d'où l'intérêt de la préexpérimentation. Cette dernière a pour but de mettre en évidence les disparités et les inégalités de compréhension d'un même type de texte ? dans le cas où ce dernier est présenté en L1 ou en L2.

Notre interprétation des résultats va se faire en nous référant à nos hypothèses et prédictions dans le dessein de les confirmer ou de les infirmer.

### **6.9 Interprétation et discussion des résultats**

Dans cette première expérience, nous avons travaillé avec un groupe de 29 apprenants de 4 AM scolarisés au sein du collège « Tahri Abdelkader » qui se situe dans un quartier populaire dans la ville de Tiaret. Nous avons effectué deux séances expérimentales avec 03 jours<sup>115</sup> de décalage entre les deux : une première séance de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1 ; une deuxième séance de lecture/compréhension d'un même type de texte en L2. Les deux séances ont duré une heure chacune et ont été suivies d'une série de (06) six questions afin d'évaluer la compréhension des apprenants. Notre première hypothèse pour rappel concerne le nombre de réponses susceptibles d'être proposées par les apprenants d'une même classe dans deux cas de figure : un texte argumentatif en L1 et un autre en L2.

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, le nombre de réponses proposées par les apprenants confrontés à un texte argumentatif en L1 serait plus important qu'en L2 (H.1). Cette hypothèse a pour visée de mettre en relief non pas la qualité de la compréhension par la pertinence des réponses, mais le degré d'investissement des apprenants dans l'activité présentée en L2. En effet, il n'est pas rare que lors d'une activité de lecture/compréhension d'un texte en L2, les apprenants n'essaient même pas

---

<sup>115</sup> De manière à ce que la durée ne soit ni trop courte pour ne pas fatiguer les sujets ni trop longue pour éviter l'oubli.



de proposer des réponses. Ils préfèrent laisser la question sans réponse plutôt que de s'aventurer à écrire n'importe quoi<sup>116</sup>.

Après l'analyse des résultats, il s'est avéré que l'hypothèse (H.1) a été validée dans la mesure où les apprenants face à un texte en L1 ont proposé des réponses à chacune des questions posées. Par ailleurs, quel que soit le niveau de compréhension de l'apprenant et peu importe la difficulté de la question, il y a eu systématiquement une réponse proposée : elle peut être pertinente, peu pertinente ou non pertinente. Or, les mêmes apprenants confrontés à un texte en L2 en proposent nettement moins (L1 : 100 % > L2 : 27,58 %), le contraste est saisissant.

Ce constat peut être expliqué de deux manières différentes mais dépendantes de la langue dans laquelle est présentée l'activité de lecture/compréhension (L1 vs L2). En effet, dans le cas où le texte est présenté en L1, à savoir l'arabe dans notre cas, les apprenants abordent le texte avec moins d'appréhension car le fait d'identifier le sujet d'une part et de comprendre les questions d'autre part, rend la tâche nettement plus abordable (faibles barrières d'entrée + fortes barrières de sortie). Pour preuve, le nombre de propositions de réponses : En effet, les trois catégories d'apprenants ont proposé des réponses : les bons compreneurs, les apprenants avec un niveau moyen mais le plus étonnant, ce sont les faibles compreneurs. Force est de constater que même cette frange de la classe a proposé des réponses à toutes les questions, sans pour autant se soucier de la pertinence ou non de leurs réponses. Cette pratique ne traduit pas un manque d'intérêt face à l'activité, bien au contraire, elle signifie en réalité une volonté et une envie de réussite même dans une situation difficile. En outre, dans ce cas précis, la tâche de l'enseignant se voit préciser et orienter, dans la mesure où ses apprenants veulent comprendre le texte mais ils n'y arrivent pas.

Concernant la deuxième partie de la pré-expérimentation, pour rappel, il s'agit des mêmes apprenants mais face à un texte argumentatif en L2. Pourquoi les apprenants ne prennent-ils pas le risque de répondre peu importe la pertinence de leurs réponses ? Dans le cas du texte en L2, nous interprétons ces résultats par le fait que cette langue concentre un ensemble de difficultés successives qui entravent l'initiative des

---

<sup>116</sup> Constat réalisé après analyse des copies des participants.

apprenants à proposer des réponses mêmes non-pertinentes (fortes barrières d'entrée + faibles barrières de sortie). En effet, rappelons que pour le bon déroulement de l'expérimentation, nous avons dicté aux participants un ensemble de règles sous forme de charte (cf. chapitre 6) qu'ils doivent scrupuleusement respecter. Parmi ces règles : il est strictement interdit de poser des questions ni au professeur ni aux camarades. De fait, en empêchant toute communication, nous avons en réalité obligé les apprenants à ne recourir à aucune aide ni à aucune stratégie impliquant une tierce personne ou un élément extérieur. De facto, nous avons mis sur le carreau la majorité des apprenants qui ne sont pas aussi faibles en compréhension de texte en L2 que les chiffres le montrent, pour autant, ils ont besoin d'un coup de pouce qui peut se traduire par l'explication d'une question, la traduction d'un mot ou d'une expression voire, juste le sentiment qu'il peuvent à tout moment demander de l'aide et la trouver. De la sorte, nous pensons que la majorité des apprenants aurait au moins pu proposer plus de réponses et par conséquent, ils auraient eu plus de chance d'en proposer des RPP ou des RP, ce qui n'a pas été le cas.

Par ailleurs, ce qui ressort de cette analyse, c'est le fait que comprendre un texte en L1 ou en L2, le cas échéant, l'arabe ou le français, représente pour l'apprenant algérien deux activités distinctes et étanches l'une à l'autre (Blanchet, op.cit.) dans la mesure où ce dernier ne fait aucun rapprochement entre les deux compétences, autrement dit, il n'a pas conscience ou plus exactement, on ne lui a pas fait prendre conscience qu'il lui est possible de recourir à une compétence bi-plurilingue et pluriculturelle (Coste & al., ibid.).

En effet, il est important de souligner que « *désormais on cherche moins à acquérir des compétences per se (pour elles-mêmes) qu'à mobiliser les compétences acquises, en situations pour les développer ou en développer d'autres afin de mieux intégrer les savoirs et leur donner un sens* » (Romainville, 2009 : 11). Ce que l'auteur veut dire, c'est que la définition actuelle de compétence ne recouvre pas seulement le fait d'en acquérir toujours de nouvelles mais aussi, de réutiliser celles acquises, dans des situations nouvelles, ce que Christian Puren (Puren, 2004) nomme dans la perspective co-actionnelle l'idée de *mobilisation située*.

Passons dès à présent à l'interprétation du deuxième point relatif à la seconde hypothèse (H.2) émise qui concerne cette fois-ci, le fait que les réponses des apprenants seraient significativement plus pertinentes pour le cas du texte en L1. En effet, comme nous l'avons prédit, le nombre d'apprenants ayant répondu correctement aux questions de compréhension est nettement supérieur quand il s'agit d'un texte argumentatif en L1, ce qui traduit par extension, une meilleure compréhension du texte et une construction plus pertinente du sens. Cette constatation révélée par des chiffres qui ne laissent nulle place au doute, nous permet de penser que les difficultés liées à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 par des apprenants algériens sont en réalité beaucoup plus complexes et d'origines différentes que ne laissent croire les idées préconçues, selon lesquelles, il ne s'agirait que de difficultés inhérentes à la langue (linguistique ; syntaxique). En effet, comment expliquer sinon que toute la configuration de la classe en soit bouleversée ? Comment expliquer aussi que la hiérarchie relative à la compréhension soit totalement renversée dès que la langue du texte est modifiée ?

Les recherches dans le domaine de la compréhension de textes en contexte bi-plurilingue (Bounouara & Legros, 2009 : 145) désignent le choix de certains textes comme inapproprié aux apprenants algériens, car renvoyant à des modèles de référence inadaptés voire ethnocentrés qui ignorent le contexte linguistique et culturel de ces derniers et ses effets sur l'apprentissage. Dans ce sens, l'apprenant se trouve confronté à un texte qui d'une part est rédigé dans une langue étrangère et d'autre part, qui renvoie à un modèle culturel éloigné du sien.

Avant d'aller plus loin dans notre interprétation, il est utile de rappeler que lors de la compréhension du texte en L1, nous avons vu apparaître et se dessiner trois catégories distinctes au sein de la classe avec une majorité de bons-compreneurs, une deuxième catégorie avec un niveau moyen de compréhension et pour finir, une minorité de faibles compreneurs (figure 23). Cette hiérarchie en soi, nous paraît cohérente et témoigne d'un très bon niveau de maîtrise de la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1. En revanche, s'agissant des mêmes apprenants face à un texte en L2, la composition de la classe s'en trouve rapidement ébranlée.

En effet, seulement deux catégories resurgissent : une minorité de bons compreneurs et une majorité de faibles compreneurs. Par ailleurs, la catégorie représentant les

apprenants ayant un niveau moyen de compréhension est presque inexistante. En outre, les réponses pertinentes proposées par les apprenants pour le texte en L1 sont nettement supérieures à celles proposées pour celui en L2. En effet, les chiffres sont clairs : 71,83% > 24,71%. Par conséquent, la deuxième hypothèse est aussi validée.

L'explication que nous proposons pour justifier un tel écart concernant la pertinence des réponses, dans le cas du texte en L1 et en L2, ne peut être réduite à la seule différence linguistique (L1 vs L2). En effet, même si le texte en L1 est présenté dans la L1 des apprenants et que ces derniers, a priori la maîtrisent mieux que la L2, le français dans l'école algérienne n'est pas si étranger aux apprenants qu'on pourrait le penser. En effet, un apprenant de 4 AM a déjà passé six années à étudier cette langue, il a commencé dès la troisième année primaire. De fait, elle ne lui est pas vraiment étrangère. Comment expliquer alors un si grand fossé par rapport à la compétence de compréhension dans les deux langues ?

En nous appuyant sur des travaux antérieurs prenons en charge les relations qui peuvent exister et qui doivent exister entre les langues en cohabitations (Coste & al., 1997 ; Castellotti & Moore, 2008 ; Moore & Gajo, 2009 ; Bono & Melo-Pfeifer, 2011 ; Jonnaert, 2009 ; Mondada, 2006 ; Pekarek Doehler, 2006), nous pensons que le problème réside dans la non-prise en compte et la non-prise en charge de la compétence plurilingue au sein de la classe de FLE, et d'une manière plus globale, au sein même de l'école. A cet égard, Jean Claude Beacco déclare dans un entretien publié dans le site de l'observatoire européen du plurilinguisme<sup>117</sup> que,

*l'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique / culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou*

---

<sup>117</sup> <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-actions/la-petite-librairie-de-l-oep/177778547-publications-du-comité-scientifique-et-membres-de-l-oep/10709-quest-ce-qu'une-education-plurilingue-entretien-fdlmj-c-beacco>

*physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie* (Beacco, 2008 : 32).

En effet, les chercheurs précédemment cités insistent sur le fait de : premièrement, la reconnaissance d'une compétence plurilingue comme étant fondamentalement partielle, déséquilibrée et composite (ce que les résultats de notre pré-expérimentation mettent en exergue) ; deuxièmement, qu'il existe une évolution individuelle par rapport à la compétence plurilingue (d'où le contraste si frappant entre les résultats des apprenants) ; troisièmement, qu'il faut analyser la gestion des langues de communication dans l'interaction plurilingue (Bono & Melo-Pfeifer, 2011 : 64-65).

Les résultats dévoilent qu'il n'existe aucune gestion ni travail en collaboration entre les différents professeurs de langues (arabe, français et anglais) encore moins de coordination. En dépit du fait que les trois langues coexistent ensemble au sein d'une même classe, elles sont en réalité étanches les unes aux autres. De ce constat, il devient clair que les apprenants ne sont pas conscients de leur compétence bi-plurilingue, qu'ils ne font pas de rapprochement entre les différentes langues qu'ils étudient et par conséquent, ils ne pensent à aucun moment à transférer une compétence, un savoir ou un acquis d'une langue vers une autre.

Concernant la troisième hypothèse (H.3) qui suppose l'existence d'un certain équilibre entre la maîtrise de la compétence de compréhension de l'écrit qu'elle soit en L1 ou en L2, en réalité cet équilibre n'est pas si évident et ne transparait pas chez tous les apprenants.

D'abord, le fait que la structure hiérarchique de la classe concernant cette compétence en particulier (voir figure 23) s'en trouve directement affecter dès qu'il y a un changement de langue, ce qui laisse à penser qu'en terme d'équilibre de maîtrise de compétence, il y a en réalité *déséquilibre*. Ce déséquilibre transparait dans le fait que certains apprenants pourtant ayant très bien répondu pendant la première phase de la pré-expérimentation (texte en L1) se sont montrés par la suite, de faibles compreneurs en L2. A titre d'exemple :

- ↪ - Le sujet 01 : texte en L1 a proposé 06 réponses, 04 RP / 01 RPP / 01 RNP
- ↪ - Le sujet 01 : texte en L2 a proposé 01 réponse, 01 RP / 00 RPP / 00 RNP
- ↪ - Le sujet 10 : texte en L1 a proposé 06 réponses, 05 RP / 01 RPP / 00 RNP
- ↪ - Le sujet 10 : textes en L1 a proposé 05 réponses, 00 RP / 00 RPP / 05 RNP
- ↪ - Le sujet 14 : texte L1 a proposé 06 réponses, 04 RP / 02 RPP / 00 RNP
- Le sujet 14 : texte en L2 a proposé 03 réponses, 02 RP / 00 RPP / 01 RNP
- Le sujet 06 : texte en L1 a proposé 06 réponses, 04 RP / 02 RPP / 00 RNP
- Le sujet 06 : texte en L2 a proposé 02 réponses, 01 RP / 01 RPP / 01 RNP
- Le sujet 21 : texte en L1 a proposé 06 réponses, 04 RP / 02 RPP / 00 RNP
- Le sujet 21 : texte en L2 a proposé 01 réponse, 01 RP / 00 RPP / 01 RNP

Par conséquent, le fait que des apprenants, a fortiori, faisant partie de la catégorie des bons compreneurs de textes argumentatifs en L1 deviennent de faibles compreneurs lorsqu'il s'agit d'un texte en L2 montre qu'il n'existe pas de parallèle entre la maîtrise de compétences similaires et les langues dans lesquelles elles ont été apprises étant donné que « *chaque langue enseignée isolant l'apprenant dans une bulle épistémologique étanche dont il lui est quasiment impossible de sortir* » (Dabène, 1995 : 138).

De facto, notre troisième hypothèse est réfutée. Puisque nous avons constaté qu'il n'existe aucune relation avérée entre le fait de comprendre un texte argumentatif en L1 et en L2 dans cette classe.

Notre explication pour justifier un tel déséquilibre repose sur le constat que ni les apprenants ni les enseignants n'accordent d'importance à la compétence bi-plurilingue. Pour preuve, si un apprenant parle ou utilise une autre langue dans un cours qui ne lui est pas dédié, il sera réprimandé. En effet, l'enseignant d'arabe n'accepte comme langue de communication que l'arabe classique, même la daridja n'est pas tolérée que dire alors

du français. Aussi, le professeur de français refuse catégoriquement que ses apprenants utilisent l'arabe au sein de sa classe<sup>118</sup>. De fait, pour les apprenants, cela creuse un fossé entre les langues étudiées. Ces derniers ne voient aucune relation pouvant lier une langue à une autre et par la force des choses, ils développent exactement le contraire d'une compétence plurilingue. Puisqu'ils considèrent à tort que chaque langue est indépendante des autres ; qu'utiliser une langue différente dans le cours est un mauvais comportement. Or, la définition même d'une compétence plurilingue est justement de considérer les langues dans leur globalité. Dans le domaine de la didactique des langues, la notion de compétence plurilingue revêt une allure collaborative dans la mesure où, elle permet « *d'intégrer la compétence dans une langue étrangère à d'autres compétences par exemple : en langue maternelle, dans d'autres langues connues, en TIC, dans des savoirs spécialisés...* » (Bono & Melo-Pfeifer, *ibid.* : 63).

Par ailleurs, l'approche par compétences (désormais APC) prône la valorisation des expériences préalables et la consolidation des acquis à travers leur intégration et leur transfert afin de donner un vrai sens à l'apprentissage (*ibid.*). En effet, à cause d'une conception erronée sur les rapports entre les langues, les apprenants ont construit un mur virtuel pour séparer toutes les langues qu'ils apprennent (Dabène, *op.cit.*). Tantôt novices dans une langue, tantôt experts dans une autre, ils sont en plein pied dans une compétence bi-plurilingue partielle et déséquilibrée qu'il leur faut reconnaître et gérer. Cette gestion passe inévitablement par la nécessité de reconnaître le plurilinguisme des apprenants, car oui, l'apprenant algérien est bi-plurilingue (*op.cit.*), si on se réfère encore une fois, à la définition de ce qu'est une compétence plurilingue et pluriculturelle, pour rappel :

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là*

---

<sup>118</sup> Avis des enseignants qui ont participé à l'expérimentation

*superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* (CECRL, 2001 : 129).

Dans cette optique, nous partageons l'idée de Dourari qui souligne que « *il est rare de trouver un Algérien monolingue stricto sensu* » (2003 : 17). Puisqu'il n'a jamais été question de la maîtrise totale et à part égale de deux ou plusieurs langues pour devenir plurilingue (Coste & al., *ibid.*). Aussi, en raison de l'interdiction<sup>119</sup> aux apprenants de recourir à une autre langue et/ou à demander de l'aide, a grandement joué à consolider leur représentation selon laquelle, ces comportements tout à fait normaux et légitimes<sup>120</sup> deviennent prohibés en cours de langue. Par conséquent, l'apprenant se voit amputer d'une part de son répertoire, de ses acquis et de ses expériences pour gérer une situation problème (Dubois & al., *op.cit.*).

Il est important par ailleurs, de souligner que même dans le cas d'un groupe d'apprenants arabophones, l'analyse des résultats a permis de mettre en relief qu'il existe un petit nombre maîtrisant mieux la compétence de lecture/compréhension en L2 qu'en L1. Ils sont ainsi de bons compreneurs de textes en L2 et de faibles compreneurs de textes en L1. Dans l'état actuel des choses, ce constat n'est pas surprenant. En effet, le développement d'une telle compétence ne peut être soumis à des règles générales, dans la mesure où chaque individu évolue d'une manière singulière. Cette évolution est en relation directe avec ses besoins, son milieu socioculturel et l'intérêt qu'il porte à telle ou telle langue (Moore & Castellotti, 2008 ; Moore & Cajo, 2009). C'est donc grâce aux traits définitoires complexes qui composent la compétence plurilingue (*ibid.*) que nous pouvons rencontrer des apprenants dans une région de l'intérieur du pays qui maîtrisent mieux la compréhension de textes en L2 qu'en L1 sans que cela ne soit un phénomène extraordinaire ou inédit.

---

<sup>119</sup> Lire la chart chapitre 6.

<sup>120</sup> Demander de l'aide quand on est en difficulté, c'est un comportement normal et recourir à sa langue maternelle pour comprendre une langue étrangère, c'est un comportement logique.



## Conclusion

En arrivant au terme de cette première phase, nous sommes plus que jamais convaincus de la pertinence du thème que nous avons choisi de traiter, à savoir le bi-plurilinguisme d'apprenants algériens de l'intérieur du pays dans une classe de FLE. De plus, nos suppositions ont été renforcées et affinées grâce à cette pré-expérimentation dans la mesure où, nous pensons qu'il existe effectivement un plurilinguisme chez les apprenants algériens d'une manière générale et chez les sujets de notre expérimentation en particulier. De fait, mettre en lumière cette compétence a pour objectif de la faire accepter pour qu'elle soit prise en compte et en charge et *in fine*, développée.

Par ailleurs, en tant que compétence en langues, la compétence bi-plurilingue est surtout une compétence-en-action et donc en situation, de la sorte, elle ne dépend pas exclusivement du sujet mais elle est liée à d'autres compétences, aux savoirs, aux savoirfaire et aux représentations (Bono & Melo-Pfeifer, *ibid.* : 71). Fondamentalement, il est plus judicieux de considérer la compétence bi-plurilingue des apprenants comme un processus interpersonnel et non comme un objet « déjà-là » (*ibid.*). Concrètement, c'est à l'apprenant de juger du bon moment où il décidera d'utiliser son répertoire linguistique bi-plurilingue. De cette manière, cette compétence est toujours en devenir, en train de se constituer dans un contexte social, éducatif ou familial. Nos observations et constations empiriques nous poussent à considérer à l'instar de Lüdi (Lüdi, 2008) que les ressources plurilingues d'un individu ou d'un apprenant sont malléables et leur déploiement imprévisible car dépendant directement d'une situation ou d'une tâche.

Dans cette optique et au regard d'une didactique des langues qui se veut bi-plurilingue, mettre en place des curriculums ainsi que des programmes où l'intégration des apprentissages et la création des synergies entre les différentes langues apprises et enseignées est une priorité plus que jamais essentielle et actuelle. Aussi, où l'ensemble des langues de l'apprenant sera mis à contribution pour permettre la pleine manifestation des capacités de ce dernier (Dubois & *al.*, 1994).

Pour toutes ces raisons, le répertoire bi-plurilingue de l'apprenant n'est pas prêt à l'emploi telle une compétence acquise et maîtrisée qu'il pourrait utiliser à chaque fois que l'occasion se présente ou le besoin se fait ressentir, selon Lüdi, le répertoire plurilingue n'est pas « *un ensemble stable (et fini) de variétés déposées dans le cerveau*

*et mis en œuvre dans des contextes différents »*, il est au contraire, « *construit et reconfiguré à travers les activités pratiques des interlocuteurs* » (2008 : 30).

Ainsi, en comprenant le fonctionnement du répertoire bi-plurilingue des apprenants et en le considérant comme une action au service de l'apprentissage, ni les enseignants ni les apprenants n'auront d'à priori à l'utiliser, et ce qui était perçu comme étant une compétence mal acquise sera considéré comme une compétence en devenir.

# **CHAPITRE 07**

**Validité empirique du besoin d'aide à la  
compréhension d'un texte argumentatif en L2**

## **7 Validité empirique du besoin d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2**

### **Introduction**

Après avoir mis en évidence le déséquilibre concernant la compétence de lecture/compréhension (L1 vs L2) d'un texte argumentatif au sein de la classe où nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation. Aussi, grâce aux résultats de la préexpérimentation, nous sommes convaincus à présent que cette dernière répond parfaitement aux conditions préalables à notre travail de recherche. En effet, pour rappel, notre problématique concerne le transfert des acquis expérimentiels d'une langue vers une autre, en l'occurrence, de L1 vers la L2. Ce transfert sous-entend de facto, l'existence d'une compétence bi-plurilingue. Puisque sans compétence bi-plurilingue, il ne peut y avoir de transfert entre les différentes langues en relation. A ce titre, nous avons mis en relief, le fait que les participants à notre expérimentation maîtrisent bel et bien dans leur grande majorité (71 % de bons compreneurs et 21 % ayant un niveau moyen) la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1, ce qui laisse à penser qu'il pourrait y avoir un transfert d'acquis expérimentiels de la L1 vers la L2. Or, la pré-expérimentation a révélé le contraire dans la mesure où, pour une grande partie des apprenants, il n'y a pas eu de transfert. Ce qui a causé un bouleversement dans la hiérarchie de la classe. En outre, il devient évident que les apprenants n'ont pas pleinement conscience de leur compétence bi-plurilingue et qu'ils considèrent leur répertoire linguistique comme des compartiments indépendants contenant chacun une langue bien précise.

*Un pluriculturel n'est pas un pluri-monoculturel, tout comme un plurilingue n'est pas un pluri-monolingue, qui tous deux juxtaposeraient en eux des cultures et des langues étanches entre elles. Poser ces cloisonnements comme des modèles ou comme des objectifs (ce qui s'est beaucoup fait dans l'enseignement des langues et des cultures), c'est non seulement viser l'impossible,*

*mais surtout instaurer comme norme le repli identitaire et l'isolement communicationnel d'un éventuel monolingue monoculturel, ce qui s'avère paradoxal et inacceptable sur le plan éthique*  
(Blanchet, 2005 : 27).

Dans ce cas de figure, nous visons à travers les systèmes d'aide à la compréhension bilingues la possibilité de permettre aux apprenants d'ériger des ponts entre les langues en cohabitation dans leur répertoire linguistique, de les gérer et de les faire travailler en collaboration dans le but d'enrichir un seul répertoire plurilingue au lieu de plusieurs monolingues, pour que ce répertoire plurilingue soit doté de plusieurs langues, expériences et cultures. Ainsi, on va œuvrer au développement d'un acteur social possédant à des degrés différents la maîtrise de plusieurs langues et par extension de plusieurs cultures qui sont en synergie et non en concurrence.

### **7.1 Rappel du cadre expérimental**

La pré-expérimentation et l'expérimentation principale sont étroitement liées ou plus exactement l'une est la base de l'autre. En effet, pour rappel lors de la phase préexpérimentale nous avons demandé à nos participants de lire un texte de type argumentatif écrit en arabe et un autre en français puis, de répondre à une série de 06 questions à chaque fois. Les résultats (cf. chapitre 5) ont mis en exergue trois principales informations concernant cette classe :

- La majorité des apprenants, soit 71,83% maîtrisent la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1 ;
- Une minorité d'apprenants, soit 24,71% est en mesure de comprendre un texte argumentatif en L2;
- Les apprenants ne sont pas conscients de leur compétence plurilingue et par conséquent, ils ne peuvent transférer une compétence, un savoir ou des acquis expérimentiels de la L1 qu'ils maîtrisent, vers la L2 qu'ils maîtrisent moins.

Par ailleurs, concernant l'expérimentation principale, nous avons gardé les mêmes résultats obtenus lors de pré-expérimentation par rapport au texte en L2. En effet, il s'agit d'un extrait du roman autobiographique « Black Boy » de l'écrivain américain Richard Wright paru pour la première fois en 1945. Ensuite, nous avons explicité les consignes aux apprenants pour qu'ils ne se comportent pas comme lors d'une activité de lecture/compréhension ordinaire. En effet, les élèves sont habitués à une certaine routine pendant ce genre d'activité. Une routine visant essentiellement un besoin d'aide pour comprendre un texte. Par exemple : discuter entre pairs ; poser des questions ; demander des traductions ou des clarifications. Pour l'expérimentation, il nous fallait isoler avec la plus grande précision possible, le niveau réel de compréhension du texte à travers les réponses données par les apprenants et pour se faire, nous leur avons, en quelque sorte, dicté une charte qu'ils doivent respecter pour veiller au bon déroulement de l'expérience.

#### **7.1.1 La charte :**

- *Je dois lire mon texte seul ;*
- *Je dois répondre aux questions de la compréhension en comptant uniquement sur moi-même ;*
- *Je ne dois pas poser de questions, ni à mes camarades ni à mon professeur ; - Je ne dois pas utiliser le dictionnaire.*

Par ailleurs, dans le souci de ne pas tresser<sup>121</sup> les apprenants et par conséquent, rajouter un facteur qui pourrait biaiser les résultats de l'expérimentation, nous avons précisé aux participants que cette expérience n'est pas notée et qu'elle n'aura aucune incidence sur leur parcours scolaire. De la sorte, ils peuvent répondre et aborder cette expérience de la façon la plus ordinaire possible.

En outre, la première partie de l'expérience vise essentiellement à analyser le niveau de compréhension du texte de tous les apprenants-participants dans des conditions aussi proches que possible d'une situation d'enseignement/apprentissage ordinaire. Pour ce

---

<sup>121</sup> Dans le sens où, c'est une situation nouvelle pour les apprenants donc potentiellement stressante.

faire, les élèves sont priés de lire le texte puis de répondre aux 06 questions de compréhension qui accompagnent le texte. Cette étape est partagée entre la phase préexpérimentale et la phase de l'expérimentation principale.

En effet, nous avons choisi de ne pas changer le texte en L2 et de laisser un seul texte pour les deux phases de l'expérimentation (pré et principale). Ce choix est justifié par le fait que nous ne pouvons pas proposer aux apprenants plusieurs textes, cela aurait certainement eu une incidence négative sur notre travail de recherche. Par ailleurs, on ne pouvait non plus diversifier les corpus pour une seule expérience car cela aurait biaisé les résultats, dans la mesure où, les données de la pré-expérimentation n'auraient pas eu de relations avec ceux de l'expérience principale. De fait, nous avons décidé de garder le même texte en L2 (cf. chapitre 5).

## **7.2 L'évaluation de la compréhension du texte**

### **7.2.1 Procédés d'évaluation de la compétence de compréhension d'un texte**

Le tableau ci-dessus détaille : le nombre de réponses données par chaque participant. Ensuite, les réponses sont classées par niveau de pertinence. Dans une optique de clarté et d'optimisation, nous avons décomposé les types de réponses en 05 catégories : le nombre de réponses (NB) ; les réponses pertinentes (RP) ; les réponses peu pertinentes (RPP) ; les réponses non-pertinentes (RNP) ; pas de réponses (R0).

#### **7.2.1.1 Le nombre de réponses**

Ce critère, même s'il ne traduit nullement la compréhension du texte par les apprenants, il demeure néanmoins un indicateur révélateur du degré d'investissement et d'intéressement de ces derniers. En effet, il n'est pas rare que des apprenants remettent leur copie de devoir ou de composition *blanche* en d'autres termes, aucune réponse proposée. Par conséquent, lorsqu'un apprenant propose une réponse non-pertinente ou n'en propose aucune, cela ne signifie pas la même chose.

### **7.2.1.2 Les réponses pertinentes**

Ce sont des réponses considérées comme correctes qui traduisent un niveau de compréhension satisfaisant répondant aux exigences de la question. Ainsi, elles prouvent d'une certaine manière que l'apprenant a pu, du moins pour cette question trouver, rechercher ou produire une réponse attendue et jugée comme pertinente.

### **7.2.1.3 Les réponses peu pertinentes**

Il est admis que chaque lecteur construit le sens du texte qu'il a lu (Marin & Legros, 2008). Dans ce sens,

*l'activation ou l'activité cognitive de construction des représentations est à la base de l'activité de traitement du texte. L'individu en effet lorsqu'il lit un texte construit une représentation du contenu du texte, c'est ce qu'on appelle la signification qui n'est donc pas contenue dans le texte, mais dans la tête du lecteur (Denhière & Legros, 1989 cités dans Marin & Legros, 2008 : 17).*

En outre, il est assez rare, sauf pour les questions du type « trouve dans le texte ? » de constater des réponses similaires ou répondant exactement à ce que l'enseignant ou l'évaluateur attend. Puisque chaque lecteur possède un bagage socioculturel qui diffère de son camarade, il est peu probable par conséquent, que les réponses se ressemblent. Néanmoins, cette différence n'influence pas la pertinence de la réponse mais la rend toutefois originale. Donc, le rôle de l'enseignant-évaluateur est très important pour identifier une réponse 'peu pertinente' qui peut se traduire par le fait qu'elle réponde partiellement aux attentes, d'une réponse non pertinente, qui pour le cas, ne répond aucunement aux attentes.



#### **7.2.1.4 Les réponses non-pertinentes**

Elles ne répondent aucunement aux attentes de la question de compréhension et elles révèlent par la même occasion des difficultés d'accès au sens du texte. Elles peuvent, par conséquent, signaler une compréhension erronée d'une part et un besoin pressant d'aide et de soutien d'autre part, voire dans certains cas, une incompréhension totale ou partielle soit du texte soit des questions.

#### **7.2.1.5 Pas de réponses**

Cela pourrait signifier que l'accès au texte est complètement entravé. Aussi, cela pourrait témoigner d'une grande détresse par rapport à la compréhension et un besoin urgent de la mise en place de stratégies adaptées. Un autre problème pourrait être soulevé : il s'agit de la motivation des apprenants mais dans ce cas précis, cela relève d'une dimension psychologique qui nécessite des investigations spécifiques.

### **7.2.2 Les questions auxquelles doivent répondre les apprenants**

Avant de détailler les questions auxquelles doivent répondre les apprenants lors de cette activité, nous allons expliciter les raisons qui nous ont poussés à garder les questions de compréhension proposées avec le texte dans le manuel scolaire de 4 AM. En effet, d'une part, nous cherchons à travailler exclusivement avec le manuel scolaire étant donné qu'il représente le premier support de textes pour l'enseignant et les apprenants. Il est vrai qu'avec la démocratisation des NTICE<sup>122</sup>, il n'a jamais été aussi facile de trouver des extraits de textes et des passages déjà prêts à l'emploi. Néanmoins, le manuel scolaire reste le lien privilégié qui rattache l'enseignant à ses élèves en classe et à la maison. En plus, avec la politique de l'état algérien « un livre pour chaque élève », tous les apprenants sont censés avoir leur propre manuel scolaire. En outre, certains travaux de recherche menés par des non-praticiens de la classe de FLE, choisissent comme support des textes adaptés au niveau des apprenants et ils y ajoutent des questions en fonctions

---

<sup>122</sup> Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education.

de leurs objectifs à atteindre, sauf que, comme nous venons de le mentionner, dans la réalité, le manuel scolaire représente l'unique support pour les élèves et leur professeur. Par conséquent, nous avons choisi pour notre travail de recherche de ne pas nous éloigner de la réalité de la classe, et cela passe nécessairement par l'utilisation des moyens réels qui sont disponibles et non par des moyens qui sont mobilisés spécialement pour une expérience donnée. En outre, il est utile de rappeler que le manuel scolaire de l'année scolaire 2020/2021 s'inscrit comme ses concepteurs le soulignent dans la lignée des sciences cognitives et prône de fait, une vision d'un savoir n'ont pas copier/coller du texte mais au contraire construit et dans lequel y sont intégrées les connaissances antérieures du lecteur. En effet, selon Farid Adel,<sup>123</sup>

*Les programmes de deuxième génération, qui seront appliqués dès la prochaine rentrée (2016-2017), visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents qui, eux, étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation<sup>124</sup>.*

### 7.2.3 Les questions

<b>Question 1</b>	Choisis la bonne réponse. Le thème abordé dans le texte est : <b>a.</b> la violence faites femmes ; <b>b.</b> le racisme ; <b>c.</b> la violence dans les stades.
<b>Question 2</b>	Que reproche le vieil homme à l'enfant ?
<b>Question 3</b>	Ce reproche surprend-il l'enfant ? Qu'est-ce qui le montre ?
<b>Question 4</b>	Les explications de l'enfant ont-elles convaincu le vieil homme ? Justifie ta réponse.
<b>Question 5</b>	A la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon. Quel est-il ?
<b>Question 6</b>	D'après toi, qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?

<sup>123</sup> Le président de la commission nationale des programmes au Ministère de l'Education Nationale.

<sup>124</sup> Source : Algerie Presse Service (Algiers) <https://www.aps.dz> consulté le 06/02/2019

### **7.3 Les hypothèses et les prédictions**

Afin de rendre compte, de la manière la plus objective et la plus scientifique possible du phénomène du transfert des acquis expérimentiels en lecture/compréhension d'un texte argumentatif de la L1 vers la L2 en contexte bi-plurilingue algérien, nous avons balisé notre travail avec un ensemble d'hypothèses et de prédictions dans le souci d'englober autant que possible, les aspects divers et variés qui peuvent découler de cette problématique. Rappelons que nous ne proposons pas un seul type d'aide à la compréhension mais plusieurs, et via deux langues différentes à savoir, l'arabe et le français.

Nous détaillons dans ce qui suit les principales hypothèses et prédictions.

#### **7.3.1 Hypothèses relatives à chaque groupe expérimental**

**H1 :** Nous supposons que les membres du G1 produiraient plus de réponses et de type RP après avoir bénéficié d'une aide de type MACRO/L2.

**H2 :** Nous supposons que les membres du G2 produiraient plus de réponses pertinentes lors de la deuxième phase de l'expérimentation : c'est-à-dire, grâce à l'aide à la compréhension de type MACRO/L1.

**H3 :** Nous supposons que l'aide de type MICRO/L2 apporterait un faible bénéfice sur tous les plans pendant la tâche de compréhension au G3.

**H4 :** Nous supposons que l'aide de type MICRO/L1 permettrait aux apprenants du G3 de mieux comprendre le texte en comparaison avec celle de type MICRO/L2 du G4.

**H5 :** Nous supposons que l'aide de type « QUESTIONS en L1 » permettrait aux apprenants du G5 de mieux saisir ce qu'on attend d'eux et par conséquent, ils seraient plus performants sur tous les plans évaluatifs.

**H6 :** Nous supposons que sans aucune aide apportée aux apprenants (G6), ces derniers éprouveraient toujours autant de difficultés dans une activité de lecture/compréhension

d'un texte argumentatif en L2. Aussi, leurs résultats seraient en amont et en aval de l'expérimentation insuffisants.

### **7.3.2 Hypothèses relatives à l'ensemble de la classe**

#### **7.3.2.1 Première série d'hypothèses : nombre de réponses**

**H.7 :** Nous supposons que les apprenants du G2, G4 et G5 produiraient plus de réponses en comparaison avec les résultats de la pré-expérimentation (désormais pré-exp).

**Prédiction :** G2, G4 et G5 (exp) > G2 G4 G6 (pré-exp) quant au nombre de réponses.

- L'analyse de cette hypothèse pourrait nous indiquer l'impact de la L1 comme aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 peu importe la façon dont elle est utilisée par les apprenants.

**H.8 :** Nous supposons que les apprenants du G1, G2, G3, G4 et G5 produiraient plus de réponses que ceux du G6.

**Prédiction :** G1, G2, G3, G4 et G5 > G6 quant au nombre de réponses.

- L'analyse de cette hypothèse mettrait en relief l'importance des systèmes d'aides à la compréhension. En effet, à l'instar de toutes les classes, celle du FLE ne peut être homogène. De fait, son hétérogénéité implique une diversité de systèmes d'aide à la compréhension pour répondre aux différents besoins en compréhension des apprenants.

**H.9 :** Nous supposons que les apprenants du G5 proposeraient plus de réponses que ceux du G6.

**Prédiction :** G5 > G6 quant au nombre de réponses.

- L'analyse de cette hypothèse pourrait montrer qu'un apprenant qui comprend la question proposerait ou du moins tenterait de proposer une réponse peu importe sa pertinence car rappelons-le lors de la phase pré-expérimentale, 08 apprenants sur 29 seulement ont proposé 06 réponses aux 06 questions, d'où l'intérêt de savoir, si la difficulté provient du texte en L2 ou des questions en L2.

**H.10 :** Nous supposons que les groupes qui ont bénéficié d'une aide en L1 s'investiraient d'une manière plus significative dans leur tâche de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2.

**Prédiction :** G2, G1, G3 > + d'investissement.

- L'analyse de cette hypothèse nous permettrait de mettre en évidence l'intérêt de mettre en place des systèmes d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte, pour donner entre autre, la possibilité à l'apprenant d'avoir une vue d'ensemble sur le texte en lui fournissant des informations non présentes dans ce dernier mais, capitales pour sa bonne compréhension. Le facteur de la L1 assurerait la transmission de ses informations. Puisque proposées en langue première, elles seraient plus susceptibles d'être assimilées par les apprenants.

### 7.3.2.2 Deuxième série d'hypothèses : pertinence des réponses

**H.11 :** Nous supposons que le recours à la L1 (MACRO/QUESTIONS) impacterait positivement toutes les réponses des groupes concernés en l'occurrence G2 et G5.

**Prédiction :** G2 + MACRO/L1 et G5 + QUESTIONS/L1 = RP.

- L'analyse de cette hypothèse mettrait en exergue le fait qu'un apprenant qui bénéficie d'une aide à la compréhension de type MICRO/L1 serait toujours moins performant qu'un apprenant bénéficiant d'une aide de type MACRO/L1. En outre, un apprenant bénéficiant d'une aide de type QUESTIONS/L1 serait plus susceptible de proposer des réponses plus pertinentes pour chaque type de questions (cf. chapitre 9).

**H.12 :** Nous supposons que les apprenants du G2 proposeraient des réponses plus pertinentes que ceux du G4.

**Prédiction :** G2 > G4 quant à la pertinence des réponses.

L'objectif visé à travers cette hypothèse est celui de montrer qu'il ne suffit pas de recourir à la L1 en classe de FLE pour arriver à résoudre une situation-problème. En

effet, concernant la compréhension d'un texte argumentatif en L2, la L1 doit être utilisée de telle manière à ce qu'elle puisse amener l'apprenant-lecteur à transférer ses acquis expérimentiels de la L1 vers la L2. Cette manière, nous l'envisageons du point de vue des informations véhiculées à travers la L1. En effet, nous considérons que l'aide de type MACRO/L1 amènerait les apprenants à proposer des réponses plus pertinentes qu'une aide de type MICRO/L1.

**H.13 :** Nous prédisons que pour un apprenant en difficulté, n'importe quel système d'aide à la compréhension serait le bienvenu. A ce titre, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les membres du G1 et du G3 proposeraient des réponses plus pertinentes que celles du G6 (groupe témoin).

**Prédiction :** G1 et G3 > G6 quant à la pertinence des réponses.

L'objectif visé à travers cette hypothèse est celui de mettre en exergue l'importance de mettre en place des systèmes d'aide à la compréhension même en L2.

### **7.3.2.3 Troisième série d'hypothèses : qualité des réponses.**

Dans cette optique, nous pensons qu'une réponse n'est pas seulement correcte ou incorrecte, elle peut être aussi transformées (désormais RT) ou plus au moins détaillées (désormais RD).

En effet, un apprenant peut proposer des réponses correctes mais en utilisant ses propres mots. Il emploie par conséquent, ce que nomment Bereiter et Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1991) la stratégie des connaissances transformées (*Transforming knowledge strategy*). De fait, le rôle de l'évaluateur dans cet exercice est très important dans la mesure où, il en va de validité des résultats de l'expérimentation d'apprécier correctement le type de réponses proposées par les participants. Puisqu'une réponse mal évaluée est une réponse pertinente en moins ou une réponse impertinente en plus.

**H.14 :** Nous supposons que les membres du G1 proposeraient des réponses qui intégreraient à différents degrés les connaissances incluses dans l'aide de type MACRO/L2. De fait, leurs réponses seraient transformées (RT) et plus détaillées (RD).

**Prédiction :**  $G1 + \text{MACRO/L2} = \text{Réponses (RT - RD)} \geq G1$  (pré-exp)

- L'analyse de cette hypothèse mettrait en évidence le fait qu'un apprenant puisse être en mesure de construire ses réponses en y intégrant ses propres connaissances antérieures. En effet, les systèmes d'aide proposés sont des informations que l'on fournit à l'apprenant en amont de l'activité de lecture/compréhension. Si nous retrouvons *la trace* des informations contenues dans les systèmes d'aide dans les réponses des apprenants, cela s'alignera de facto sur les théories cognitivistes du traitement de textes qui considèrent la compréhension comme une construction de sens, mêlant à la fois les informations contenues dans le texte, les connaissances référentielles (Mehdi & Kheir, 2012 : 136) et les connaissances antérieures du lecteur sur le domaine évoqué par le texte en question (Coirier & al., 1996 ; Marin & Legros, 2008).

**H.15 :** Nous supposons que les membres du G2 proposeraient des réponses qui intégreraient à différents degrés les connaissances incluses dans l'aide de type MACRO/L1. Par conséquent, leurs réponses seraient transformées (RT) et plus détaillées (RD).

**Prédiction :**  $G2 + \text{MACRO/L2} - \text{Réponses (RT-RD)} \geq G2$  sans aide

L'analyse de cette hypothèse, dans le cas où elle serait validée par les résultats empiriques mettra en exergue le fait que lors d'une activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2, l'apprenant qui aura eu connaissance d'informations relevant de la macrostructure du texte dans sa langue maternelle, proposerait des réponses pertinentes mais aussi transformées et plus détaillées. En outre, cela traduirait une construction d'une représentation mentale originale effective, une compréhension plus aboutie du texte et un effort cognitif certain.

#### **7.4 Distribution des groupes :**

Le tableau ci-dessous (tableau 04) détaille la répartition des systèmes d'aide à la compréhension.

Les groupes	Les systèmes d'aide à la compréhension
G1	MACRO L2
G2	MACRO L1
G3	MICRO L2
G4	MICRO L1
G5	Questions de compréhension en L1
G6	Groupe témoin

Tableau .4. Répartition des systèmes d'aide à la compréhension sur les 06 groupes expérimentaux

## 7.5 Méthode

Dans cette rubrique, il sera question de détailler tout ce qui concerne l'expérimentation de telle manière à présenter les conditions ainsi que l'environnement dans lesquels s'est déroulé notre travail de recherche : la ville, l'établissement, le public, les dates, les problèmes rencontrés. En effet, les facteurs extérieurs de même que la spécificité du public sont aussi importants que le corpus et les objectifs de recherches, puisque ces derniers peuvent grandement influencer les résultats et les conclusions.

### 7.5.1 Rappel des participants

Une classe de 4 AM composée de 29 apprenants, 16 filles et 13 garçon, âgés de 14 à 17 ans (tableau 05) scolarisés au collège Tahri Abdelkader dans la ville de Tiaret (wilaya de Tiaret).

<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>	29
55,17%	44,82%	apprenants

Tableau .5. Pourcentage de filles et de garçons au sein de la classe de 4 AM

Il est important à ce stade de présenter cette wilaya ainsi que le quartier dans lequel se trouve cet établissement. En effet, beaucoup de travaux de recherche qui s'intéressent à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ont mis en exergue l'écart concernant le niveau des apprenants en français par rapport à leur zone géographique (Benaissa, 2017 ; Chariet, 2014 ; Kharroubi, 2016). En effet, il a été attesté que le Nord de l'Algérie regroupe des villes (ibid.) telles que Alger, Oran et Tizi Ouzou où le niveau des



apprenants en français est assez élevé en comparaison avec ceux de l'intérieur du pays, en raison notamment du fait que les familles sont pour une grande part francophones<sup>125</sup> (milieu familial) et que le marché du travail exige la maîtrise des langues étrangères plus que dans d'autres wilayas (contexte économique)<sup>126</sup>, ce qui explique l'intérêt pour cette partie du pays pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Par ailleurs, la wilaya de Tiaret est une région à caractère agropastoral. Située à peu près à 270 km au sud-ouest de la capital Alger. Elle compte<sup>127</sup> 851 426 habitants sur une superficie de 13 480 km<sup>2</sup>.

### **7.5.2 L'établissement**

L'établissement dans lequel nous avons choisi de mener notre expérimentation se trouve dans le quartier populaire de Zaâroura qui se situe en périphérie de la ville de Tiaret près de la zone industrielle. Le collège « Tahri Abdelakder » est un établissement construit dans les années 1980. Il comporte 13 classes, 02 laboratoires, une salle d'informatique, une bibliothèque ainsi qu'un petit terrain de sport servant aussi de cour. En outre, 452 élèves y sont scolarisés et 24 enseignants tous titulaires y travaillent.

Cette école, selon son directeur, en dépit de son emplacement, bénéficie d'une bonne réputation, que ce soit au niveau de la discipline des apprenants ou des enseignements qui y sont prodigués.

Il est important de signaler que du fait que le directeur, lui-même prépare sa thèse de doctorat en droit, ce dernier nous a facilité toutes les démarches, et s'est montré très compréhensif. De fait, nous n'avons rencontré aucune difficulté majeure concernant les procédures administratives pour pouvoir mener à bien notre expérimentation au sein de cet établissement, ce qui nous a permis de concentrer nos efforts exclusivement sur notre travail de recherche.

---

<sup>125</sup> Non pas exclusivement mais qui interagissent grandement en français.

<sup>126</sup> Cette doxa mériterait des recherches plus approfondies.

<sup>127</sup> Source : <https://fr.db-city.com/Algérie--Tiaret> consulté le 05/11/2021

### **7.5.3 L'enseignant**

L'enseignante chez laquelle on a été orienté pour mettre en pratique notre protocole expérimental est une jeune femme de 34 ans, titulaire d'un master en didactique du FLE de l'université de Tiaret et exerçant dans cet établissement depuis six (06) ans. Elle était en charge des niveaux de 2 AM et de 4 AM pendant l'année scolaire 2020/2021, année durant laquelle on a effectué notre expérimentation.

Pour ce qui est de la coopération, cette enseignante s'est montrée très ouverte et coopérative dans le sens où, elle a assisté à toutes de nos réunions pour discuter, préparer et mettre en place le protocole expérimental. Grâce à son entrain, elle a largement contribué au bon déroulement de l'expérience en veillant à ce que les apprenants le respectent à la lettre. Puisqu'on lui a bien fait comprendre que la véracité des résultats dépendait étroitement de la bonne mise en marche de l'activité qu'elle allait devoir mener avec ses apprenants.

### **7.5.4 Problèmes rencontrés**

D'une manière générale et grâce au soutien du directeur et surtout de celui de l'enseignante, on a eu en réalité aucun problème majeur à surmonter.

Pour autant, l'année dans laquelle nous avons effectué notre expérimentation a été caractérisée par la pandémie liée à la COVID 19<sup>128</sup>.

Cette pandémie a eu un impact désastreux sur tous les systèmes éducatifs du monde et en particulier sur celui de l'Algérie, en dépit de toutes les mesures d'urgence qui ont été prises. En effet, étant donné la propagation de la pandémie au niveau mondial et le nombre de décès qui augmentait de jour en jour, l'Algérie à l'instar d'autres pays du monde a décidé de suspendre les cours en présentiel le 14 mars 2020<sup>137</sup>.

Parmi les mesures qui ont suivi la rentrée scolaire de 2020/2021, celles relatives au protocole sanitaires ont eu un impact direct sur notre expérimentation. En effet, la

---

<sup>128</sup> Coronavirus, ou Covid-19 (acronyme de l'anglais coronavirus disease 2019), est une maladie infectieuse émergente de type zoonose virale causée par la souche de coronavirus SARS-CoV-2. <sup>137</sup> Par ordre du président de la république Abdelmadjid Tebboun.

diminution du temps alloué à chaque séance<sup>129</sup> et la réorganisation des classes<sup>130</sup> ont pesé lourdement sur le déroulement de l'expérimentation. Néanmoins, grâce à la bonne volonté du directeur et de l'enseignante, on a pu passer outre ces contraintes.

Il est clair qu'il a fallu surmonter toutes ces contraintes pour mener à bien cette recherche qui s'est déroulée dans des conditions sanitaires exceptionnelles.

Néanmoins, lorsqu'on a voulu réunir les statistiques concernant les résultats du BEM des années précédentes, on croyait qu'avec la numérisation des données tout serait disponible en un clic. Bien au contraire, nous avons constaté que cette opération n'était en réalité qu'à ses balbutiements en Algérie, et que pour avoir des données antérieures, il fallait en faire la demande à l'administration de l'établissement en question ou bien effectuer des recherches dans les archives.

### **7.5.5 Présentation du matériel expérimental**

Etant donné que notre recherche se situe en milieu scolaire, nous avons choisi de nous limiter aux textes proposés dans le manuel scolaire<sup>131</sup> de 4 AM pour différentes raisons que nous allons expliciter.

En effet, si nous avions choisi un texte hors du manuel scolaire, notre choix aurait été critiqué à juste titre d'ailleurs. Puisque, le texte en question aurait servi ou à contrario desservi notre objectif principal, les résultats auraient été biaisés. De plus, l'un des objectifs secondaires de notre recherche est de montrer que le choix des textes du manuel de 4 AM n'est pas toujours en adéquation avec le niveau de connaissances socioculturelles des apprenants, à moins de les doter d'outils et d'informations complémentaires en amont, notamment sous forme d'aides directes ou indirectes pour leur permettre de mieux situer les textes dans un paradigme espace/temps connu.

*Face à des publics d'enfants côtoyant des milieux culturels et linguistiques multiples, les modèles de*

---

<sup>129</sup> D'une heure de cours, on est passé à 45mn.

<sup>130</sup> La division de toutes les classes en deux groupes afin de limiter le nombre d'apprenants en présence.

<sup>131</sup> En sachant que les enseignants ont la liberté de choisir d'autres supports.

*référence explicites culturellement marqués rendent plus difficile l'accès à la compréhension. Ainsi, un grand nombre de difficultés d'apprentissage ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais dans des modèles de référence ethnocentrés, souvent inadaptés aux enfants aux appartenances sociales et culturelles de plus en plus hétérogènes. Les données disponibles de la recherche permettent en effet de constater que les apprenants traitent l'information en fonction des connaissances construites dans leurs contextes culturels et linguistiques, et qu'ils adaptent leurs stratégies d'apprentissage en fonction de ces différents contextes (Marin & Legros, 2008 : 123).*

A travers notre expérience de terrain<sup>132</sup>, nous avons remarqué à maintes reprises que les textes proposés dans le manuel ne prennent nullement en considération les connaissances réelles des apprenants. Ajoutant ainsi aux difficultés linguistiques, des difficultés extralinguistiques d'ordre culturel et socioculturel entravant un peu plus l'accès au sens du texte « *Le contexte culturel influence en effet le style et les processus cognitifs des apprenants, et doit donc être pris en compte dans les activités d'apprentissage/enseignement* » (Timm, 1999 cité dans *ibid.*). D'où notre intérêt particulier pour les systèmes d'aide à la compréhension de niveau macrostructural qui permettent à l'apprenant d'avoir une vision globale du contexte dans lequel le texte a été écrit.

A cet effet, nous avons choisi pour notre expérimentation un texte tiré du manuel scolaire de 4 AM intitulé « *Le racisme* » extrait du roman autobiographique « *Black Boy* » de l'écrivain américain Richard Wright publié aux éditions Folio Plus Classiques, et édité pour la première fois en 1945 (annexe 2).

---

<sup>132</sup> En tant qu'enseignant de FLE au collège.

Par ailleurs, d'un point de vue historique, l'année 1945 aux Etats Unis d'Amérique ( désormais USA) n'est pas anodine et renvoie à des informations extrêmement utiles pour la compréhension du texte <sup>133</sup>. En effet, les informations relevant de la macrostructure, si elles ne sont pas prises en compte, impacteraient grandement le niveau de compréhension du texte voire le freineraient.

Puisque, jusqu'aux dans les années 1950/1960, les USA connaissaient et vivaient un racisme anti-Noirs institutionnels que nos apprenants ne conçoivent pas<sup>134</sup>. En effet, pour nos participants, les USA représentent un pays de libertés, de prospérité où tous les habitants vivent heureux et épanouis<sup>144</sup>. Cette représentation est le résultat d'une certaine représentation construite à travers le cinéma hollywoodien. Or, la vérité est tout autre.

Cependant, comment des apprenants influencés par une culture nationale à laquelle on y ajoute des influences soit du moyen orient soit de la Turquie<sup>135</sup> pourraient envisager le contexte socioculturel dans lequel a été rédigé ce texte ?

Le choix de ce corpus a été motivé donc entre autres raisons, par le fait que les apprenants-participants ignorent une grande partie du contexte dans lequel a été écrit le texte. Ce constat justifie à notre sens, la mise en place de systèmes d'aide relevant de la macrostructure afin de doter les apprenants de connaissances non présentes dans ce dernier mais capitales pour sa compréhension.

En outre, il n'est pas demandé aux apprenants de comprendre le texte uniquement mais d'identifier et de repérer l'argumentation. En effet, peu importe la typologie des textes proposés dans le manuel de 4 AM, ils ont tous en commun une visée argumentative que les apprenants doivent identifier en repérant l'opinion de l'auteur et les arguments

---

<sup>133</sup> Dans les faits, aucun indice n'est présenté pour les apprenants. Ces derniers sont mis directement en contact avec le texte qui est culturellement très éloigné d'eux.

<sup>134</sup> Nos apprenants ont été très choqués quand ils ont appris à la fin de l'expérimentation ce qu'est un racisme institutionnel et étatique couvert par les lois d'un pays qu'ils considéraient comme un eldorado. <sup>144</sup> Selon les apprenants-participants.

<sup>135</sup> A cause notamment de la télévision car la plupart des apprenants viennent de familles exclusivement arabophones dont les programmes télévisés préférés sont des séries turques ou du moyen orient. <sup>146</sup> Guide d'utilisation du manuel « français » 4<sup>e</sup> année de l'enseignement moyen. Edition 2019

utilisés pour convaincre et persuader un ou des personnage(s) dans le texte et par extension, les lecteurs.

*Au terme de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, dans une démarche de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs (MED<sup>146</sup>, 2019 : 15).*

Par ailleurs, étant donné que les apprenants de 4 AM sont tous candidats pour passer un examen national en l'occurrence, le brevet de l'enseignement moyen (désormais BEM), chaque enseignant doit parcourir tous les textes du manuel scolaire de peur que l'un des sujets soit abordé lors de l'épreuve du BEM.

## 7.6 Données empiriques de l'expérimentation

Le tableau ci-dessus (tableau 06) détaille le nombre et le type de réponses données par tous les apprenants dans la première phase de l'expérimentation.

Les apprenants ont eu une (01) heure<sup>136</sup> pour lire et répondre aux six (06) questions de la compréhension.

Apprenants	Nombre de réponses	Réponses pertinentes	Réponses peu pertinentes	Réponses non pertinentes	Pas de réponses
APP 01	01	01	00	00	05
APP 02	04	02	00	02	02
APP 03	04	02	00	02	02

<sup>136</sup> En dépit du fait qu'en raison de la pandémie, la séance est passée d'une heure à 45mn. Cependant, avec l'accord du directeur et de celui de l'enseignante, nous avons eu une dérogation spéciale afin de mener notre expérimentation en une heure pour respecter la durée moyenne d'une activité de lecture/compréhension en temps normal.

<b>APP 04</b>	03	01	00	02	03
<b>APP 05</b>	06	03	01	02	00
<b>APP 06</b>	03	02	00	01	03
<b>APP 07</b>	04	00	00	04	02
<b>APP 08</b>	06	03	00	03	00
<b>APP 09</b>	05	02	02	01	01
<b>APP 10</b>	05	00	00	05	01
<b>APP 11</b>	06	01	00	05	00
<b>APP 12</b>	05	02	02	01	01
<b>APP 13</b>	05	02	01	02	01
<b>APP 14</b>	02	01	01	00	04
<b>APP 15</b>	06	02	01	03	00
<b>APP 16</b>	01	01	00	00	05
<b>APP 17</b>	02	01	00	01	04
<b>APP 18</b>	01	00	00	01	05
<b>APP 19</b>	04	01	00	03	02
<b>APP 20</b>	06	02	00	04	00
<b>APP 21</b>	01	00	00	01	05
<b>APP 22</b>	05	02	00	03	01
<b>APP 23</b>	04	01	00	03	02

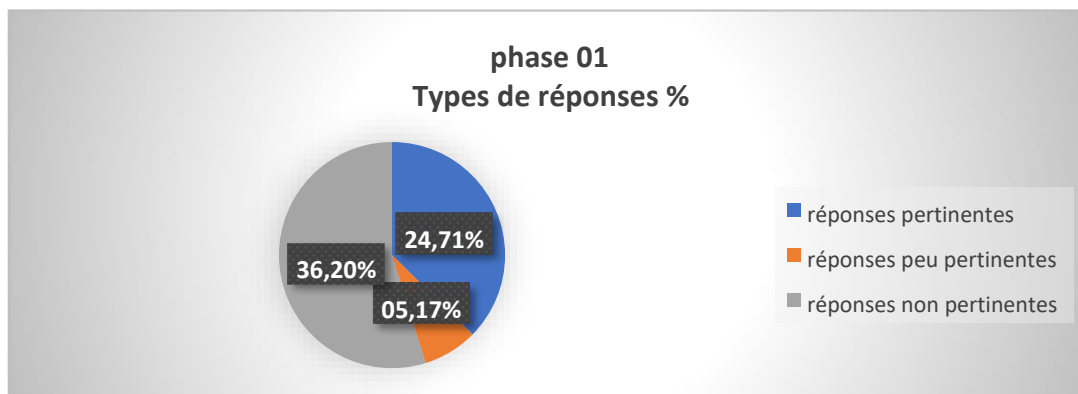
<b>APP 24</b>	06	04	00	02	00
<b>APP 25</b>	02	01	00	01	04
<b>APP 26</b>	04	00	00	04	02
<b>APP 27</b>	06	03	01	02	00
<b>APP 28</b>	05	01	00	04	01
<b>APP 29</b>	03	02	00	01	03

**Tableau .6. Tableau présentant en chiffre le nombre et le type de réponses proposés par les apprenants lors de la phase 01 de l'expérimentation (phase pré-expérimentale) (cf. chapitre 5)**

Le tableau ci-dessus traduit un certain nombre de points très caractéristiques en classe de FLE. En effet, il est assez aisé après une lecture détaillée et approfondie des données recueillies de relever les informations suivantes (figure 24) :

- Le nombre de réponses total proposé est de 115 sur 175 attendues soit 65,71%.
- Sur 29 participants, seuls 07 ont proposé 06 réponses pour les 06 questions soit, 24,13%.
- Le nombre de réponses non-pertinentes est nettement supérieur à celui des réponses pertinentes et peu-pertinentes à raison de (63 RNP/ 115 ; 43 RP/ 115 ; 09 RPP/ 115).
- Le contraste est plus saisissant si on observe attentivement le nombre de réponses peu-pertinentes. En effet, sur 29 élèves, on retrouve 07 seulement dont les réponses sont qualifiées de peu pertinentes cela correspond à un taux de 04,02%. Une moyenne très faible comparée aux 34,48% relatif aux RNP et aux 21,83% relatif aux RP.





**Figure .24. Les types et le nombre de réponses des apprenants lors de la phase 01 de l'expérimentation –texte en L2– (données en pourcentage)**

En observant le graphique ci-dessus (figure 24), nous pouvons dire que cette classe de FLE se décompose en réalité en deux groupes distincts : un petit groupe ayant un bon niveau en lecture/compréhension et un second groupe, plus conséquent avec un faible niveau. Par ailleurs, le nombre d'apprenants proposant des réponses de type RPP est très faible, ce qui pose problème. En effet, un apprenant proposant une réponse de type RPP signifie en quelques sortes, un niveau moyen. Or, la majorité écrasante a proposé des réponses de type RNP. Pourquoi alors, y a-t-il plus d'apprenants qui répondent incorrectement et de façon sans équivoque que d'apprenants qui proposent au moins des réponses partiellement pertinentes ou s'approchant de la bonne réponse ?

Comme le souligne le schéma suivant (figure 25), cette classe de FLE traduit de véritables difficultés de compréhension. Il est de fait fortement recommander de proposer des stratégies de compréhension qui permettraient de renverser la tendance et par conséquent, qu'on puisse retrouver dans cette classe au moins plus d'apprenants se rapprochant de la bonne réponse que d'apprenants en proposant que de mauvaises.

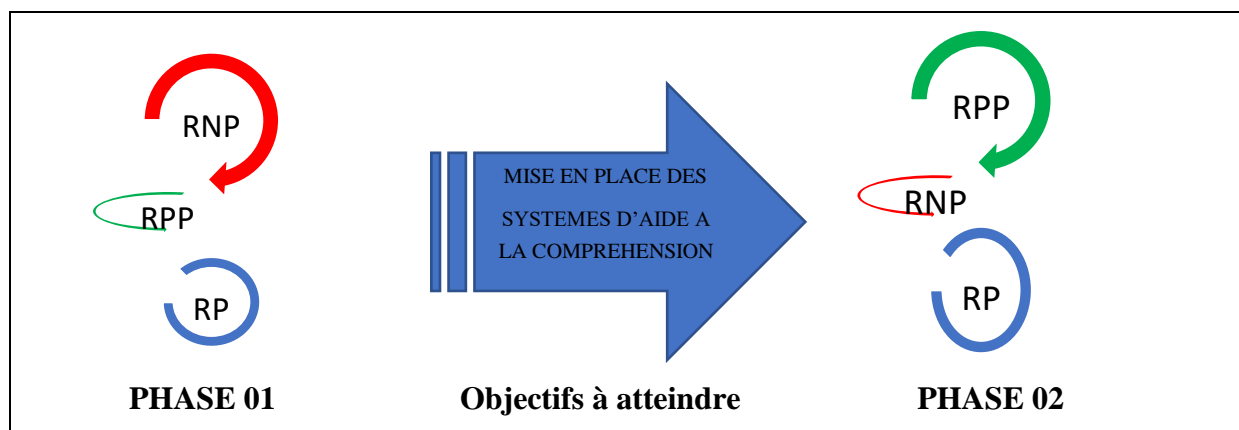


Figure .25. Objectif d'inversement de la tendance après la mise en place des systèmes d'aide à la compréhension

Le schéma ci-dessus met en exergue les objectifs qu'on ambitionne d'atteindre grâce à la mise en place des systèmes d'aide à la compréhension. Néanmoins, les résultats finaux nous permettront de préciser quels systèmes est le mieux à même de renverser la tendance dans cette classe de langue.

## 7.7 Deuxième phase de l'expérimentation

Cette deuxième phase consiste dans la mise en place du protocole expérimental inhérent aux systèmes d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2. En effet, après trois 03 jours de la première phase (cf. chapitre 5), nous avons mis en route la seconde étape.

### 7.7.1 Déroulement de la deuxième étape

Nous avons demandé aux apprenants-participants de prendre leurs manuels scolaires puis de les ouvrir à la page 70, sauf que pour cette fois-ci, nous avons distribué en parallèle des feuilles de papier dans lesquelles sont mentionnées des aides à la compréhension de 05 manières différentes.

*« Prenez vos manuels, ouvrez-les à la page 70. Voici pour chacun de vous une petite feuille dans laquelle sont mentionnées des informations relatives au texte. Ces informations sont écrites soit en arabe soit en français. Elles vous seront distribuées au*

*hasard. Leur rôle est de vous aider à mieux comprendre le texte. Lisez le texte et les informations puis répondez aux questions. »*

Il est demandé aux apprenants de relire le texte et d'utiliser ces aides ensuite, de répondre aux mêmes questions de compréhension que lors de la 1<sup>ère</sup> phase. Cette séance a également duré une heure.

### **7.7.2 Les systèmes d'aide bi-plurilingues**

Ces systèmes d'aide ont été conçus sur la base de travaux antérieurs ayant mis en lumière la construction des connaissances en contexte bi-plurilingue algérien (Hoareau & al., 2006 ; Legros & al., 2006 ; Abid-Houcine, 2006 ; Boudechiche, 2008). Ils renvoient à des informations différentes du texte en question : un système d'aide relatif à la « macrostructure » sous-jacente au texte en L1 et en L2 ; un autre résumant les informations explicites contenues dans le texte en L1 et en L2 renvoyant par conséquent, à la « microstructure » ; des questions de compréhension en L1 et en L2.

#### **7.7.2.1 Premier système d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte en L2 (Macro/L2)**

*« Black Boy » est un texte extrait de la biographie de Richard Wright parue en 1945. Aux USA, cette période est caractérisée par un racisme anti-Noirs extrêmement violent. Ce racisme ne se limitait pas à quelques personnes dans la société, c'était un racisme gouvernemental, politique, juridique, culturel et social.*

*Quelques exemples de racisme à cette époque aux USA :*

- *Le Noir n'a pas le droit de voter ;*
- *Il n'a pas le droit de s'asseoir dans un bus ;*
- *Il n'a pas le droit de rentrer dans les lieux réservés aux Blanc (restaurant, café, stade, théâtre...)*
- *Il n'a pas le droit de se balader la nuit ;*
- *Il n'a pas le droit d'intégrer l'université ;*

- *Si un Noir tue un Blanc, alors il sera exécuté sur le champ mais si un Blanc tue un Noir, cet acte n'est pas puni par la loi.*

### **7.7.2.2 Deuxième système d'aide à la compréhension renvoyant à la microstructure du texte en L2 (MICRO/L2)**

*Ce texte est un dialogue entre deux personnes Noires. Un petit garçon et un vieil homme. Le petit garçon vend un journal qui véhicule des idées racistes mais il ne le sait pas alors, le vieil homme essaie de le convaincre d'arrêter cette activité.*

### **7.7.2.3 Questions de compréhension en L2 (manuel scolaire)**

**Q 01 :**

*Choisis la bonne réponse.*

*Le thème abordé dans le texte est : a. la violence faites femmes ; b. le racisme ; c. la violence dans les stades ?*

**Q 02 :**

*Que reproche le vieil homme à l'enfant ? Q*

**03 :**

*Ce reproche surprend-il l'enfant ? Qu'est-ce qui le montre ?*

**Q 04 :**

*Les explications de l'enfant ont-elles convaincu le vieil homme ? Justifie ta réponse.*

**Q 05 :**

*A la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon. Quel est-il ?*

**Q 06 :**

*D'après toi, qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?*

### **7.7.2.4 Quatrième système d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte en L1 (MACRO/L1)**

*هذا النص هو مقطع من كتاب السيرة الذاتية للكاتب الأميركي رشارد ورايت الذي صدر في عام 1945.*

*في هذه الفترة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية كانت العنصرية ضد السود قوية جدا.*

هذه العنصرية لم تكن تقتصر على بعض الفئات من المجتمع الأميركي بل كانت عنصرية حكومية، سياسية، قانونية، ثقافية واجتماعية.

بعض صور العنصرية انا ذاك:

- الشخص الاسود ليس له الحق في الانتخاب؛
- ليس له الحق في الجلوس في الحافلة؛
- ليس له الحق في دخول الاماكن المخصصة للبيض (المطاعم، المقاهي، الملاعب، المسرح ...).
- ليس له الحق بالالتحاق بالجامعة؛
- ليس له الحق في التجوال ليلا؛
- القانون انا ذاك: إذا شخص أسود قتل شخص أبيض فإنه يعدم فوراً وإذا كان العكس، فهذا الفعل لا يعتبر جريمة ولا يعاقب عليه القانون.

#### 7.7.2.5 Cinquième système d'aide à la compréhension renvoyant à la microstructure du texte en L1 (MICRO/L1)

هذا النص عبارة عن حوار ما بين شخصين اسودى البشرة. الاول طفل صغير يبيع الجرائد والثاني رجل عجوز. الطفل يبيع جرائد تحمل أفكارا عنصرية دون علمه، فلما رآه هذا الرجل، أراد أن يقنعه بعدم بيعها.

#### 7.7.2.6 Questions de compréhension (manuel scolaire) en L1

- 1- اختر الاجابة الصحيحة
- ما هو موضوع النص: **العنف ضد المرأة؛ العنصرية؛ العنف في الملاعب؟**
- 2- لماذا الرجل العجوز يلوم الطفل؟
- 3- هل هذا اللوم فاجأ الطفل؟ ما الذي يدل على ذلك في النص؟
- 4- هل تبرير الطفل أقنع الرجل العجوز؟ برر إجابتك من النص.
- 5- في نهاية النص، قدم الرجل العجوز نصيحة للطفل، ماهي؟
- 6- في وجهة نظرك، ماذا كان يجب على الطفل فعله قبل بيع الجريدة؟

**7.7.3 Distribution des aides aux groupes** La distribution des aides aux différents groupes s'est faite au hasard. En effet, en répartissant 29 apprenants sur 06 groupes, cela nous donne cinq (05) groupes de cinq (05) apprenants chacun et un groupe de quatre (04) apprenants que nous avons choisi

comme groupe témoin.

Donc :

1- Le groupe 01 se compose de cinq (05) apprenants bénéficiant d'une aide renvoyant à la macrostructure du texte en langue française.

- **G1 = 05 apprenants = MACRO/L2**

2- Le groupe 02 se compose de cinq (05) apprenants bénéficiant d'une aide renvoyant à la macrostructure du texte en langue arabe.

- **G2 = 05 apprenants = MACRO/L1**

3- Le groupe 03 se compose de cinq (05) apprenants bénéficiant d'une aide renvoyant à la microstructure du texte en langue française.

- **G3 = 05 apprenants = MICRO/L2**

4- Le groupe 04 se compose de cinq (05) apprenants bénéficiant d'une aide renvoyant à la microstructure du texte en langue arabe.

- **G4 = 05 apprenants = MICRO/ L1**

5- Le groupe 05 se compose de cinq (05) apprenants bénéficiant de questions de compréhension en langue arabe.

- **G5 = 05 apprenants = QUESTIONS/ L1**

6- Le groupe 06 se compose de 04 apprenants ne bénéficiant d'aucune aide à la compréhension (groupe témoin)

- **G6 = 04 apprenants = aucune aide / texte L2 + questions L2**

Après la mise en place du protocole expérimental et le déroulement de l'expérimentation qui a duré pour rappel une heure (01 h), nous avons procédé au ramassage des copies des apprenants que nous avons par la suite, évalué et corrigé avec toute la rigueur et l'objectivité possibles afin d'apprécier à juste titre, l'impact<sup>137</sup> des différentes aides sur la compréhension des apprenants.

---

<sup>137</sup> Si toutefois il y a impact.

Après évaluation, nous avons obtenu les résultats qui sont mentionnés dans le tableau ci-dessus (tableau 07).

### 7.8 Résultats de la seconde expérimentation

Le tableau ci-dessous (tableau 07) détaille le nombre et le types de réponses proposés par chaque participant ainsi que le type d'aide dont il a bénéficié.

<b>APPRENANTS</b>	<b>NR</b>	<b>RP</b>	<b>RPP</b>	<b>RNP</b>	<b>R0</b>
<b>APP 01 G1 / macro L2</b>	03	01	02	00	03
<b>APP 02 G1 / macro L2</b>	05	02	02	01	01
<b>APP 03 G1 / macro L2</b>	04	02	01	01	02
<b>APP 04 G1 / macro L2</b>	03	01	00	02	03
<b>APP 05 G1/ macro L2</b>	06	03	01	02	00
<b>APP 06 G2 / macro L1</b>	06	04	02	00	00
<b>APP 07 G2 / macro L1</b>	06	02	02	02	00
<b>APP 08 G2 / macro L1</b>	06	04	02	01	00
<b>APP 09 G2 / macro L1</b>	06	04	03	01	00
<b>APP 10 G2 / macro L1</b>	06	03	03	01	00
<b>APP 11 G3 / micro/L2</b>	06	01	00	05	00
<b>APP 12 G3 / micro/L2</b>	05	02	02	01	01

<b>APP 13 G3 / micro/L2</b>	06	02	01	02	01
<b>APP 14 G3 / micro/L2</b>	03	01	01	00	04
<b>APP 15 G3 / micro/L2</b>	06	02	01	03	00
<b>APP 16 G4 / micro/ L1</b>	01	01	00	00	05
<b>APP 17 G4 / micro/ L1</b>	02	01	00	01	04
<b>APP 18 G4 / micro/ L1</b>	01	00	00	01	05
<b>APP 19 G4 / micro/ L1</b>	04	01	00	03	02
<b>APP 20 G4 / micro/ L1</b>	06	02	00	04	00
<b>APP 21 G5 / questions/ L1</b>	01	00	00	01	05
<b>APP 22 G5 / questions/ L1</b>	05	02	00	03	01
<b>APP 23 G5 / questions/ L1</b>	04	01	00	03	02
<b>APP 24 G5 / questions/ L1</b>	06	04	00	02	00
<b>APP 25 G5 / questions/ L1</b>	02	01	00	01	04
<b>APP 26 G6 / témoin</b>	04	00	00	04	02
<b>APP 27 G6 / témoin</b>	06	03	01	02	00
<b>APP 28 G6 / témoin</b>	05	01	00	04	01
<b>APP 29 G6 / témoin</b>	03	02	00	01	03



Tableau .7. Résultats de la seconde expérimentation (phase 02)

## 7.9 Analyse des résultats

Les réponses des apprenants ont été analysées avec les mêmes paramètres que ceux de la pré-expérimentation. En effet, chaque réponse a été lue, évaluées puis catégorisée et par la suite classée dans l'une des catégories suivantes :

- Nombre de réponses (NR)
- Réponses pertinentes (RP)
- Réponses peu pertinentes (RPP)
- Réponses non pertinentes (RNP)
- Pas de réponses (R0)

Afin de ne pas dévier de notre thème principal à savoir « la compréhension d'un texte argumentatif en L2 », nous avons concentré notre attention exclusivement sur les informations relatives à la compréhension, ce qui sous-entend que si une réponse contient des informations correctes, la façon dont elle est présentée importe peu<sup>138</sup>. Par conséquent, à l'instar d'autres recherches menées dans le contexte bi-plurilingue algérien (Hamidou, 2014), nous accordons beaucoup plus d'importance au fond qu'à la forme. De fait, cette façon de faire nous permet d'isoler les informations relatives à la compréhension et de ne pas encombrer notre analyse avec des critères autres, que nous considérons comme secondaires dans cette problématique. Bien entendu, dans le cas d'une réponse incompréhensible où l'apprenant n'aurait fait aucun effort afin de rendre sa réponse un tant soit peu intelligible, cette dernière sera classée de facto comme réponse « non-pertinente ».

---

<sup>138</sup> De la sorte nous prenons en considération le niveau réel des apprenants.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons posé les bases de notre expérimentation afin de la rendre la plus cohérente possible. En effet, en ayant réalisé une pré-expérimentation dédiée exclusivement à valider le choix de la classe où se déroulera l'expérience sous-tend une recherche de scientificité dans les objectifs visés. Il est important de mettre en relief l'existence d'une compétence pour prétendre à son transfert : le cas échéant, une compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1.

Par ailleurs, après un travail en étroite collaboration avec l'enseignant de la langue arabe, nous sommes arrivés au constat suivant : la classe de 4 AM choisie pour l'expérimentation regroupe une majorité d'apprenants possédant une compétence de haut niveau en lecture/compréhension de textes argumentatifs en L1. Par conséquent, ce constat laisse à penser qu'un transfert d'acquis expérimentiels est possible.

La prochaine étape qui sera abordée dans le chapitre suivant (cf. chapitre 8) sera dédiée à l'analyse complète et détaillée des résultats obtenus lors de la deuxième phase de l'expérimentation.



# **CHAPITRE 08**

## **Analyse des résultats**

## 8 Analyse des résultats

### Introduction

Nous avons décidé de consacrer ce chapitre exclusivement à l'analyse des résultats obtenus. En effet, la multitude de paramètres et de variables dans cette expérimentation a donné lieu à un nombre important de données. De fait, afin de rendre compte de toutes ces données recueillies, il fallait parcourir l'ensemble des informations dégagées sans pour autant négliger les autres paramètres à savoir, les différents groupes, les différents systèmes d'aide ainsi que les différentes langues employées.

### 8.1 Analyse des résultats obtenus par le G1

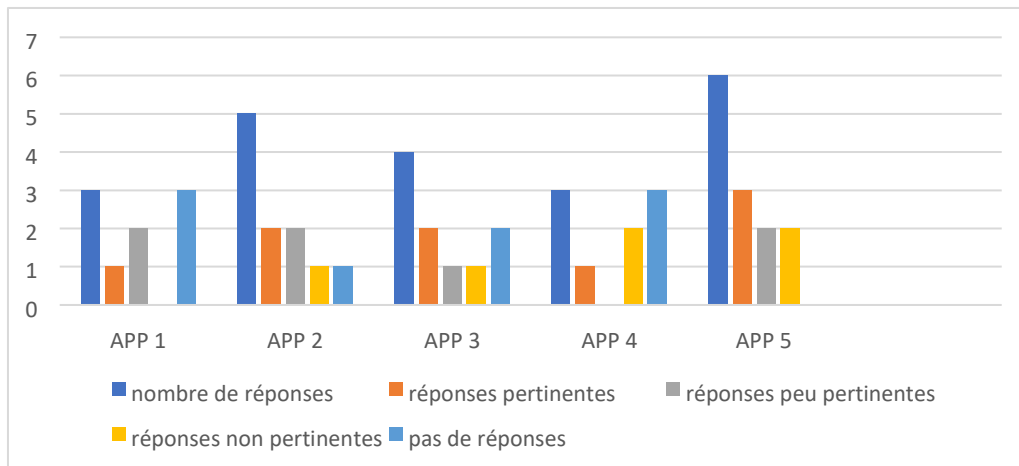
Le G1 a bénéficié d'une aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte en L2. C'est-à-dire qu'il a eu accès à des informations supplémentaires présentées en langue française sur le texte à comprendre. Ces informations sont d'ordre macrostructural permettant à l'apprenant d'être en mesure de connaître le contexte dans lequel a été rédigé le texte, celui qui l'a rédigé et dans quelles conditions il a été rédigé. Ce qui en langage relatif aux sciences cognitives renvoie aux connaissances du monde évoqué par le texte (Kintsch & van Dijk, 1975 ; 1987). En outre, ce savoir relatif au texte offre une vision globale à l'apprenant qui peut lui permettre de situer cet extrait dans un paradigme espace/temps concret, réel et presque tangible dans la mesure où, le texte appartient à une sphère culturelle extrêmement éloignée dans le temps et l'espace<sup>139</sup> de celle de l'apprenant-lecteur . Outre le fait que ces informations sont censées armer l'apprenant pour entamer sa tâche dans de bonnes prédispositions, ils sont d'autant plus nécessaires que ce dernier ignore presque tout (si ce n'est tout) des connaissances référentielles qui gravitent autour du texte<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Les faits se passent aux USA (espace) dans les années 1940 (temps).

<sup>140</sup> Puisque nous avons demandé au préalable aux apprenants ce qu'ils connaissaient des USA. Les réponses données ne faisant aucune allusion aux problèmes de ségrégation que vivaient et vivent encore les communautés afro-américaines dans ce pays. D'autre part, au moment de l'expérimentation, il s'est produit le meurtre d'un homme-noir (George Floyd) par la police américaine sous les yeux du monde entier, ce qui a soulevé une vague

Après avoir eu accès à des informations supplémentaires en L2 relatives à la macrostructure du texte, nous avons obtenu les résultats détaillés dans le graphique correspondant à la figure 26.



**Figure .26. Graphique décrivant les résultats du G1 après recours à l'aide de type MACRO/L2**

Concernant le nombre de réponses, nous avons constaté une légère progression concernant 02 apprenants :

- App 01/G1 avant : 01 R / après : 03 R
- APP 02/ G1 avant : 04 R / après : 05 R
- App 03/ G1 avant : 04 R / après : 04 R
- App 04/G1 avant : 03 R / après : 03 R
- App 05 / G1 avant : 06 R / après : 06 R

Les chiffres présentés dévoilent l'impact quasi-nul de l'aide proposée sur le critère évaluatif relatif au nombre de réponses données par les participants du G1. Ces derniers n'ont pas intégré les informations incluses dans l'aide, dans la mesure où celles-ci étaient censées leur apporter des connaissances supplémentaires sur le monde évoqué par le texte, ce qui dans une certaine logique se serait traduit par un nombre supérieur de réponses.

---

d'indignation « Black lives matter » ce qui signifie « La vie des Noirs compte », suivie de manifestations dans tout le pays. Néanmoins, les participants semblaient ne pas être au courant de cette actualité.

Par ailleurs, concernant le critère de pertinence des réponses, nous constatons aucun changement là aussi : ni progression ni régression. De fait, l'aide proposée s'est révélée une fois de plus improductive.

- App 01/G1 avant : 01 RP / après : 01 RP
- APP 02/ G1 avant : 02 RP / après : 02 RP
- App 03/ G1 avant : 02 RP / après : 02RP
- App 04/G1 avant : 01 RP / après : 01 RP
- App 05 / G1 avant : 03 RP / après : 03 RP

D'autre part, une légère amélioration par rapport aux réponses peu pertinentes a été constatée. Cette progression concerne seulement 03 apprenants et elle n'est pas conséquente. A cet égard, nous sommes dubitatifs concernant ce type d'aide, dans la mesure où les chiffres montrent son inefficacité sur tous les plans évaluatifs.

- App 01/G1 : avant 00 RPP/ après 02 RPP
- App 02/G1 : avant 00 RPP / après 02 RPP
- App 03/G1 : avant 00 RPP/ après 01 RPP
- App 04/G1 : avant 00 RPP/ après 00 RPP
- App 05/G1 : avant 01 RPP/ après 01 RPP

Concernant le dernier critère, en l'occurrence celui des réponses non pertinentes, là aussi, sans surprise, les chiffres montrent une quasi-stabilité dans les données. Par conséquent, ce genre d'aide en L2 renvoyant à la macrostructure du texte a montré qu'il n'a à aucun moment de la tâche de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 œuvré de quelques manières que ce soit à faire progresser le niveau des apprenants de 4 AM.

- App 01/G1 : avant 00 RNP/ après 00 RNP
- App 02/G1 : avant 02 RNP / après 01RNP
- App 03/G1 : avant 02 RNP/ après 01 RNP
- App 04/G1 : avant 02 RNP/ après 02 RNP
- App 05/G1 : avant 02 RNP/ après 02 RNP

## 8.2 Analyse des résultats obtenus par le G2

Le G2 a bénéficié quant à lui du même type d'aide à la compréhension à savoir des informations renvoyant à la macrostructure du texte, néanmoins une différence subsiste : la langue dans laquelle ont été présentées ces informations. En effet, pour le G1, ces dernières ont été présentées en L2, mais pour le G2, elles sont en L1. Ce seul paramètre a révélé une grande disparité quant aux données recueillies (voir figure 27).

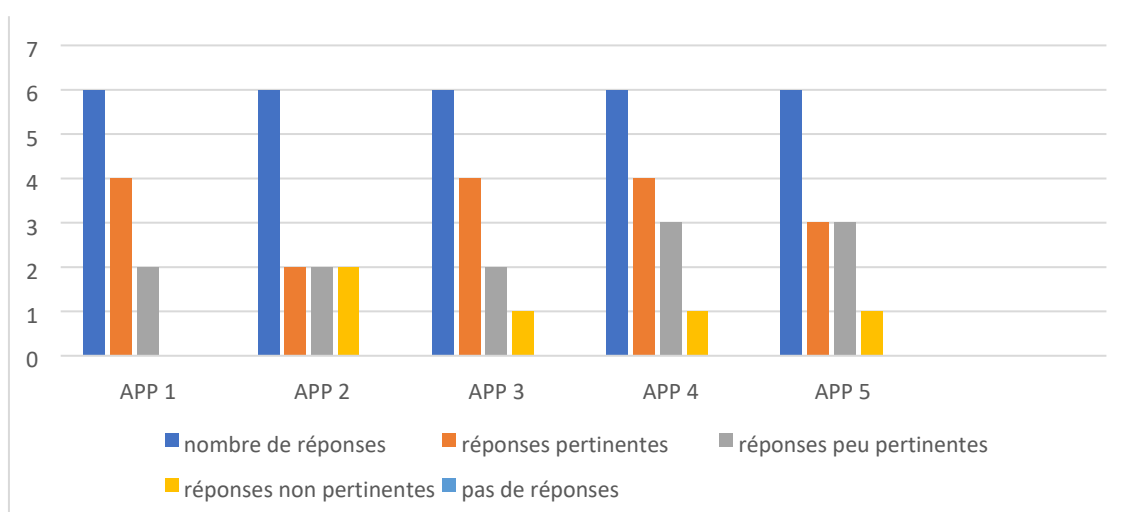


Figure .27. Graphique décrivant les résultats du G2 après recours à l'aide de type MACRO/L1

Concrètement, les 05 apprenants constituant le G2 ont tous été impactés de différentes manières après avoir eu connaissance des informations renvoyant à la macrostructure du texte en L1. En effet, concernant le premier critère relatif au nombre de réponses proposées par les apprenants du G2, nous constatons une nette amélioration : tous les apprenants ont proposé plus de réponses grâce à ce type d'aide.

- App 01/ G2 avant : 03 R / après : 06 R
- APP 02/ G2 avant : 04 R / après : 06 R
- App 03/ G2 avant : 06 R / après : 06 R
- App 04/ G2 avant : 05 R / après : 06 R
- App 05 / G2 avant : 05 R / après : 06 R



Il est donc devenu clair que les apprenants ayant eu connaissance d'informations référentielles d'ordre macrostructural sur le texte à comprendre et qui plus est ces dernières ont été présentées dans leur langue maternelle, cela a joué un rôle important dans la façon dont les participants du G2 ont abordé le texte. En effet, les apprenants se sont clairement investis dans la tâche de lecture/compréhension, ce qui s'est traduit par un nombre de propositions de réponses nettement supérieur.

Néanmoins, le fait de proposer plus de réponses ne signifie pas forcément une bonne compréhension. Or, force est de constater qu'après avoir bénéficié de système d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte et que la langue qui a véhiculé ces dernières est l'arabe, cela se soit répercuté positivement sur le processus de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2. Pour preuve, les résultats obtenus montrent une progression notable des réponses de type pertinent :

- App 01/ G2 avant : 02 RP/ après : 04 RP
- APP 02/ G2 avant : 00 RP/ après : 02 RP
- App 03/ G2 avant : 03 RP / après : 04 RP
- App 04/ G2 avant : 02 RP / après : 04 RP
- App 05 / G2 avant : 00 RP / après : 03 RP

Ces informations dévoilent une progression en parallèle entre le nombre de réponses proposées et leur pertinence. En effet, loin de se limiter au fait de donner plus de réponses, nous constatons que les membres de G2 ont réussi à affiner leur compréhension. Ce qui se traduit concrètement par plus de réponses pertinentes en comparaison avec la première phase de l'expérimentation, où ils n'avaient accès à aucune aide en particulier. L'impact de cette aide spécifique sur les types de questions sera abordé ultérieurement (cf. chapitre 11).

Comme il a été montré dans la phase pré-expérimentale, le classement hiérarchique des niveaux qui composent une classe de langue par rapport à la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 varie ostensiblement en fonction de la langue de ce dernier. En effet, nous avons réussi à mettre en exergue que dans le cas où, le texte est présenté en L1, trois niveaux distincts resurgissent (cf. chapitre 6) :

une majorité de bons-compreneurs (70%) ; les compreneurs de niveau moyen représente quant à eux 20% des apprenants ; les faibles compreneurs avec un pourcentage de 07% clôturent le classement.

En revanche, s'agissant du même type de texte mais présenté en L2, la hiérarchie de la classe s'en trouve profondément affectée. En effet, la majorité des apprenants se retrouvent relégués au niveau de faibles compreneurs (près de 37 %), suivi de 24 % de bons compreneurs. Autre point notable est celui de la quasi-disparition de la catégorie d'apprenants dont le niveau peut être qualifié de moyen (05 %).

Après cette mise au point, il devient évident à présent que les aides en L1 renvoyant à la macrostructure du texte ont eu un impact positif sur la capacité des apprenants à comprendre un texte en L2. Nous en apporterons les explications dans le chapitre consacré à l'interprétation des résultats (cf. chapitre 9).

Par ailleurs, ce critère bien précis, à savoir « les réponses peu pertinentes » qui fait cruellement défaut à la classe de FLE mais grâce à ce type d'aide (MACRO/L1) a émergé et d'une façon remarquable. En effet, lors de la première phase de l'expérimentation, les membres du G2 ont fourni en tout et pour tout 02 réponses peu pertinentes. En revanche après la mise en place du protocole expérimental et le déploiement des aides à la compréhension du type MACRO/L1, les mêmes participants ont réussi à proposer 12 RPP.

- App 01/ G2 avant : 00 RPP / après : 02 RPP
- APP 02/ G2 avant : 00 RPP / après : 02 RPP
- App 03/ G2 avant : 00 RPP / après : 02 RPP
- App 04/ G2 avant : 02 RPP / après : 03 RPP
- App 05 / G2 avant : 00 RPP / après : 03 RPP

Par conséquent, nous assistons à une métamorphose de la classe de sorte qu'une catégorie quasi-inexistante réapparaît (les apprenants avec un niveau moyen), suivi d'une amélioration de la compréhension pour tous les membres du G2.

En outre, en observant les résultats obtenus par le G2 quant au critère de non-pertinence des réponses, une diminution remarquable est notée. En effet, sur 06 participants du G2, 05 ont réussi à baisser leur taux de mauvaises réponses.

- App 01/ G2 avant : 01 RNP / après : 00 RNP
- APP 02/ G2 avant : 04 RNP / après : 02 RNP
- App 03/ G2 avant : 03 RNP / après : 01 RNP
- App 04/ G2 avant : 01 RNP / après : 01 RNP
- App 05 / G2 avant : 05 RNP / après : 01 RNP

Les résultats affichés sont sans appel. En effet, l'impact positif sur la compréhension d'un texte argumentatif en L2 devient évident. Cet impact est si marquant que les résultats au niveau de ce groupe précisément rappellent à peu de choses près, les résultats obtenus lors de la phase pré-expérimentale où le texte à lire et à comprendre était proposé en L1. Y a-t-il eu transfert d'acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 grâce à cette aide ? nous tenterons de le préciser ultérieurement.

Il est judicieux de rappeler que ni les apprenants ni le texte n'ont changé. De plus, les conditions dans lesquelles se sont déroulées les expériences ne permettent aucunement la prise en compte d'autres facteurs susceptibles d'influencer la compréhension des apprenants de ce groupe à un tel point. Cependant, le fait d'avoir doté les participants du G2 d'outils qui se traduisent par des aides en L1 leur a permis non seulement d'être plus performants en compréhension à l'échelle individuelle mais aussi, d'avoir pu bouleverser la hiérarchie des niveaux à l'échelle du groupe-classe.

L'interprétation des résultats nous permettra de mettre la lumière sur ce qui s'est produit dans ce groupe, en se référant aux théories relatives à cette recherche (van Dijk & Kintsch, 1983), aux travaux antérieurs (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) et à notre propre expérimentation.

### 8.3 Analyse des résultats obtenus par le G3

Le G3, composé également de 05 apprenants a quant à lui bénéficié d'une aide à la compréhension d'un autre type. En effet, il s'agit d'un court paragraphe renvoyant à la microstructure du texte à comprendre. L'aide dans ce cas précis a été présentée en L2. Les résultats présentés dans le graphique (figure 28) révèlent un certain nombre d'informations que nous allons détailler dans ce qui suit.

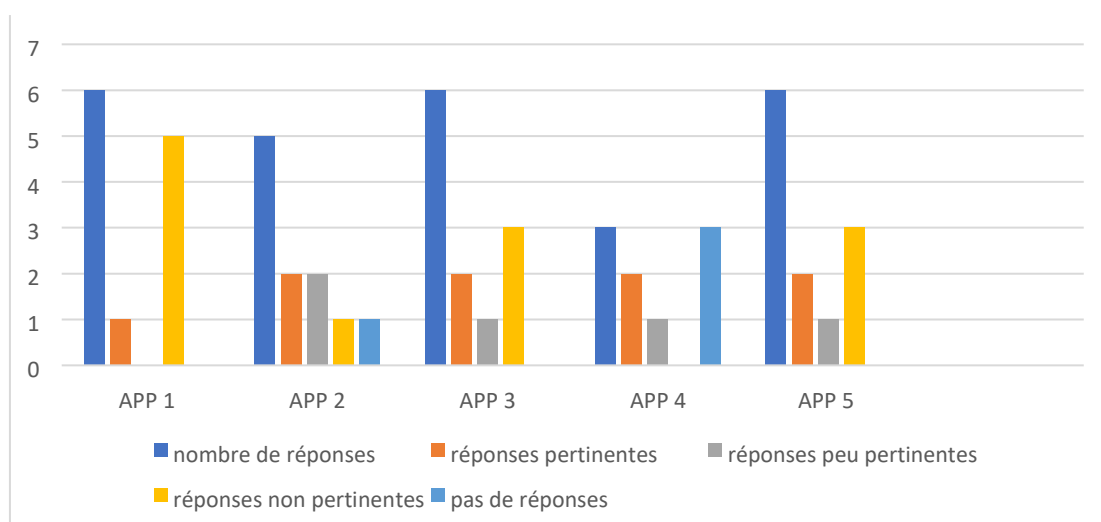


Figure .28. Graphique décrivant les résultats du G3 après recours à l'aide de type MICRO/L2

D'abord, le premier critère « le nombre de réponses » censé mettre en évidence le degré d'implication des apprenants face à la tâche à accomplir, à savoir lire et comprendre un texte argumentatif en L2, dévoile que ce type d'aide n'a en réalité eu que peu d'impact. En effet, sur 05 apprenants, 02 seulement ont ajouté plus de réponses en comparaison avec les résultats de la première phase de l'expérimentation :

- App 01/ G3 avant : 06 R / après : 06 R
- APP 02/ G3 avant : 05 R / après : 05 R
- App 03/ G3 avant : 05 R / après : 06 R
- App 04/ G3 avant : 02 R / après : 03 R
- App 05 / G3 avant : 06 R / après : 06 R

Il est important de souligner que les participants du G3 lors de la première phase de l'expérimentation ont proposé un nombre satisfaisant voire très satisfaisants de réponses. Par ailleurs, pour ce groupe, ce critère n'apporte en réalité peu ou pas d'informations supplémentaires.

Penchons-nous sur le deuxième critère, à savoir celui des réponses pertinentes, pour mettre en relief l'existence ou non d'un rapport entre le nombre de réponses proposées et leur pertinence. En observant les données présentées dans le tableau, on peut facilement voir que proposer plus de réponses ne signifie pas forcément qu'elles seront pertinentes. En effet, sur les 05 participants formant le G3, un seul apprenant a proposé une seule réponse pertinente supplémentaire.

- App 01/ G3 avant : 01 RP / après : 01 RP
- APP 02/ G3 avant : 02 RP / après : 02 RP
- App 03/ G3 avant : 02 RP / après : 02 RP
- App 04/ G3 avant : 01 RP / après : 02 RP
- App 05 / G3 avant : 02 RP / après : 02 RP

De fait, l'aide à la compréhension en L2 renvoyant à la microstructure du texte à comprendre n'a été presque d'aucune utilité pour ce groupe.

Dans la même optique, nous allons nous concentrer sur le troisième critère à savoir celui des « réponses peu pertinentes ». En effet, même si de prime abord, les réponses proposées ne sont pas pertinentes comme on vient de le souligner, si cette aide a permis aux apprenants de se rapprocher de la pertinence totale en proposant des réponses peu pertinentes, cela traduira un impact non négligeable sur la compréhension du texte par les participants.

En effet, le développement ne passe pas nécessairement du « mauvais » au « bien » en un clin d'œil, il peut aussi dans certain cas, passer du « mauvais » au « un peu moins mauvais », l'intérêt est de repérer qu'il y a bien eu progression, impact et amélioration. En observant les données recueillies, le constat est sans équivoque : aucun impact constaté sur le critère des réponses peu pertinentes. En effet, pas un seul participant n'a

réussi à proposer plus de réponses qui se rapprocheraient un tant soit peu de celles du type pertinent. De plus, en décortiquant les copies des participants de ce groupe (G3), on constate à peu de choses près que c'est pratiquement les mêmes réponses. De fait, l'inutilité d'un tel système d'aide à ce stade de l'expérimentation, ne fait plus aucun doute car les données sont implacables à ce propos :

- App 01/ G3 avant : 00 RPP / après : 00 RPP
- APP 02/ G3 avant : 02 RPP / après : 02 RPP
- App 03/ G3 avant : 01 RPP / après : 01 RPP
- App 04/ G3 avant : 01 RPP / après : 01 RPP
- App 05 / G3 avant : 01 RPP / après : 01 RPP

En outre, sans entamer l'analyse des données et sans interpréter les résultats, nous pouvons dire que tous les types d'aides à la compréhension ne se valent pas. En effet, il ne suffit pas de proposer des informations concernant un texte pour espérer que les apprentis-compreneurs les assimilent, les transforment puis les réutilisent à bon escient. Le type d'informations proposées et la langue dans laquelle ces dernières sont proposées sont d'une importance cruciale.

Le dernier critère que nous nous apprêtons à présenter et dont les résultats viendront sans doute confirmer et conforter nos propos, est celui du critère relatif aux réponses non pertinentes : leur nombre a-t-il diminué grâce à l'aide de type microstructural en L2 ? les données recueillies sont là aussi sans appel. Sur les 05 participants formant le G3, seul un, a diminué son score de réponses non pertinentes. Une diminution assez relative en réalité car il s'agit d'une seule réponse :

- App 01/ G3 avant : 05 RNP / après : 05 RNP
- APP 02/ G3 avant : 01 RNP / après : 01 RNP
- App 03/ G3 avant : 02 RNP / après : 03 RNP
- App 04/ G3 avant : 00 RNP / après : 00 RNP
- App 05 / G3 avant : 03 RNP / après : 03 RNP

L'analyse consacrée au type de questions/réponses, nous révélera plus d'informations quant à l'impact d'une aide sur un genre de question bien précis. Puisque pour rappel, il s'agit de 06 questions différentes visant chacune des informations distinctes : certaines se trouvent dans le texte ; d'autres que l'apprenant doit lui-même construire en y intégrant ses propres connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte à comprendre.

#### 8.4 Analyse des résultats obtenus par le G4

Ce groupe a bénéficié du même type d'aide à la compréhension que le G3, le seul point de divergence demeure dans la langue dans laquelle a été proposée l'aide : G3 = MICRO/L2 ; G4 = MICRO/L1.

Pour rappel, les résultats obtenus par le G3 ont été décevants sur tous les points, ce qui traduit un impact quasi-nul d'une aide renvoyant à la microstructure du texte en L2 pour comprendre un texte, lui aussi en L2.

Nous allons à présent détailler les données obtenues (figure 29) par le G4 en fonction des types de réponses afin de mesurer à juste titre le degré d'impact d'une aide de niveau microstructural proposée en L1 sur la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2.

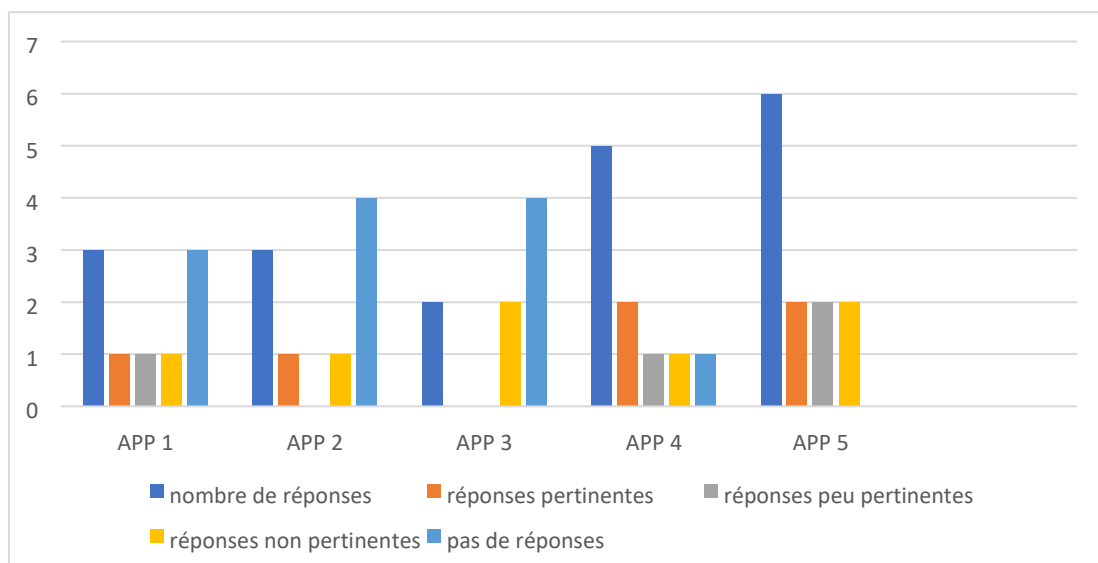


Figure .29. Graphique décrivant les résultats du G4 après recours à l'aide de type MICRO/L1

Concernant le premier critère « le nombre de réponses », nous constatons une légère progression par rapport aux données obtenues lors de la première phase expérimentale. En effet, à travers l'adjectif « léger », nous insinuons qu'il n'y a pas eu un bond fulgurant comme pour le G2, ni une stagnation décevante comme pour le G3. Les chiffres qui suivent mettent en exergue ce léger impact :

- App 01/ G4 avant : 01 R / après : 03 R
- APP 02/ G4 avant : 02 R / après : 02 R
- App 03/ G4 avant : 01 R / après : 02 R
- App 04/ G4 avant : 04 R / après : 05 R
- App 05 / G4 avant : 06 R / après : 06 R

En observant les données ci-dessus, nous remarquons que sur les 05 membres du G4, 03 apprenants ont proposé plus de réponses en comparaison avec les données de la première phase. On pourrait penser et à juste titre, que 03 apprenants sur 05 est un résultat très satisfaisant étant donné que cela représente 60% de la classe. En revanche, en creusant un peu plus les chiffres, nous nous sommes rendus compte que dans la réalité des faits, cette progression est minime. En effet, l'impact est en réalité peu profond et n'a en rien modifié, ni le niveau de compréhension à l'échelle de l'apprenant ni à celui de la classe. Puisque ce que nous attendons d'une aide à la compréhension, c'est qu'elle puisse aider celui qui en bénéficie d'une manière effective et notable. Autrement dit, qu'elle puisse faire progresser un apprenant d'un niveau à un autre ; que les résultats obtenus après sa mise en place soient différents de ceux enregistrés avant son utilisation. De fait, cette aide spécifique n'a pas eu l'effet escompté sur les participants car leur intérêt ou leur capacité à proposer un nombre supérieur de réponses n'a pas été modifié grâce à ce système d'aide.

Au fur et à mesure de la présentation des résultats de cette expérience, nous avons compris qu'évaluer la compétence de compréhension est un exercice compliqué et subtil (cf. chapitre 4). En effet, en se référant aux critères d'analyse des réponses, on se rend vite compte qu'il n'existe pas de concordance absolue : un apprenant qui propose un nombre important de réponses ne signifie pas de facto qu'il sera plus compétent ou



performant qu'un autre de ses camarades ayant proposé moins de réponses. Ce qui nous amène au second critère à savoir « la pertinence des réponses ».

Afin d'apprécier correctement le degré d'impact d'une aide sur une compétence donnée, nous nous référons souvent aux résultats obtenus avant la mise en place de cette dernière dans une optique comparative. En effet, dans notre cas, les participants n'ont pas été impactés par l'aide de type MICRO/L2 dans la mesure où les chiffres n'ont pas évolué après la mise en place du protocole expérimental.

- App 01/ G4 avant : 01 RP / après : 01 RP
- APP 02/ G4 avant : 01 RP / après : 01 RP
- App 03/ G4 avant : 00 RP / après : 00 RP
- App 04/ G4 avant : 01 RP / après : 02 RP
- App 05 / G4 avant : 02 RP / après : 02 RP

Les données recueillies après présentation des chiffres, nous révèlent certaines informations qu'il est utile de mettre en exergue. La première est que les apprenants lors de la première phase de l'expérimentation ont montré des faiblesses concernant la compétence de compréhension du texte argumentatif en L2. La deuxième est que ces faiblesses qui sont assez flagrantes, sont en réalité un très bon curseur pour indiquer le moindre impact ou effet d'une aide sur la compréhension des apprenants. En effet, un apprenant qui obtient un score de 05 bonnes réponses sur 06 et qu'après avoir eu accès à une aide (peu importe laquelle) obtiendrait un score de 06 sur 06. Ce résultat ne peut être considéré comme un indicateur fiable de l'impact de cette dernière sur la compétence de compréhension. Puisque au départ et sans aucun facteur extérieur l'apprenant a démontré une maîtrise de la compétence de compréhension. En revanche, un participant qui obtiendrait un score de 01 ou 02 bonnes réponses sur 06 et qu'après la mise en place des systèmes d'aide à la compréhension ferait un bon et passerait à 05 ou 06 bonnes réponses sur 06, dans ce cas précis, les résultats obtenus prouveraient qu'il y a eu effectivement impact, et mettrait en évidence l'effet positif de ces dernières sur la compétence de compréhension.

Par ailleurs, les résultats obtenus par les membres du G4 mettent en relief l'inefficacité de l'aide proposée dans la mesure où, en dépit des résultats très faibles concernant le critère de pertinence des réponses sans les aides, on attendait une progression même minime avec les aides à la compréhension. Cependant, les chiffres sont implacables, sur 05 participants seul 01 a proposé une réponse pertinente en plus. Ce constat est loin d'être satisfaisant.

Concernant le troisième critère relatif aux réponses peu pertinentes, là aussi le constat est amer. En effet, une légère progression est constatée mais cette dernière n'est pas conséquente. De fait, nous constatons que 03 participants ont réussi à proposer plus de réponses de ce type.

- App 01/ G4 avant : 00 RPP / après : 00 RPP
- APP 02/ G4 avant : 00 RPP / après : 00 RPP
- App 03/ G4 avant : 00 RPP / après : 00 RPP
- App 04/ G4 avant : 00 RPP / après : 01 RPP
- App 05 / G4 avant : 00 RPP / après : 02 RPP

Les données présentées révèlent un impact assez mitigé sur ce critère. En outre, loin de proposer des réponses pertinentes, les apprenants qui ont bénéficié de ce type d'aide (MICRO/L2) n'ont même pas pu se rapprocher de la bonne réponse à défaut d'en proposer des correctes. Par ailleurs, ce constat ne fait que conforter les résultats concernant le premier et le second critère. Donc pour résumer, ce type d'aide renvoyant à la microstructure en L2 n'a eu d'impact, ni sur le nombre de réponses proposées ni sur leur pertinence. L'interprétation de ces données nous éclairera mieux sur les causes de l'inefficacité de ce système d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2.

### **8.5 Analyse des résultats obtenus par le G5**

Dans une autre optique, le G5 a bénéficié d'une aide ciblant une partie extérieure au texte mais qui est étroitement liée à son évaluation : les questions de compréhension.

En effet, lors de nos nombreuses séances de lecture/compréhension avec nos différentes classes, on a souvent été confronté à des questions de la part de nos apprenants. Ces

questions ne concernaient pas exclusivement le texte, elles concernaient aussi l'évaluation qui accompagne généralement les textes dans les activités de lecture/compréhension. De fait, à maintes reprises, dès qu'on expliquait ou reformulait une question de façon à ce qu'elle soit plus accessible aux apprenants, ces derniers se montraient beaucoup plus performants lors de l'activité, plus investis et concernés aussi. Cette performance se traduit concrètement par le fait de répondre correctement (RP) aux différentes questions posées ou du moins, de se rapprocher de la bonne réponse (RPP).

Ce constat réoriente notre attention vers d'autres paramètres pendant ce genre de tâches. Il est donc probable que dans certains cas, la difficulté ne découle pas du texte lui-même mais des consignes qui l'accompagnent (Laidoudi & Khadraoui, 2020 ; Megherbi & *al.*, 2009 ; Menguellat, 2018).

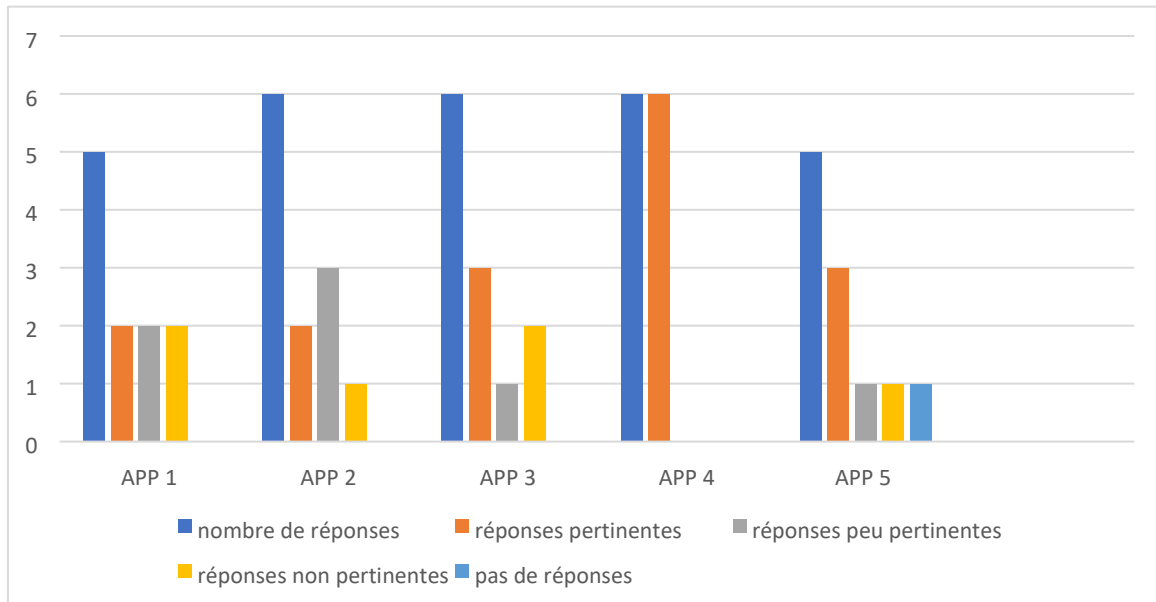
Dans cette optique, nous avons mis en place cette fois-ci, un système d'aide qui vise non pas le texte mais les questions qui l'accompagnent. En effet, ce système d'aide se caractérise par le fait de proposer en L1 les questions qui étaient au préalable posées en L2. Par ailleurs, nous cherchons à travers ce genre d'aide à orienter les apprenants dans leur recherche/construction de sens étant donné que beaucoup de travaux de recherche (Rosenshine & *al.*, 1996 ; Taboada & *al.*, 2012) ont mis en exergue l'importance des questions dans ce genre d'activités. De fait, si un apprenant-compreneur sait ce qu'il recherche, il aura plus de chance de le trouver<sup>141</sup>.

Pour ce faire, nous avons distribué à chaque membre du G5 un papier dans lequel a été écrit l'ensemble des questions de compréhension en L1. Lors de cette distribution, nous avons constaté un sentiment de soulagement de la part des apprenants, comme si les apprenants étaient « heureux » d'avoir des consignes qu'ils peuvent comprendre et saisir d'une manière autonome, sans rien demander à personne.

---

<sup>141</sup> Dans cette optique, Idriss Aberkane (2016) met en exergue le fait que dans certains cas, ce n'est pas la situation problème qui est compliquée à comprendre mais c'est plutôt, la façon de l'évaluer qui n'est pas adéquate.

Nous allons à présent voir si le sentiment de soulagement sera accompagné par des résultats concrets (voir figure 30) et un impact positif sur la compréhension des membres du G5.



**Figure .30. Graphique décrivant les résultats du G5 après recours à l'aide de type QUESTIONS/L1**

Concentrons-nous sur le premier critère à savoir, le nombre de réponses proposées par les participants. Nous avons expliqué à différentes reprises l'importance accordée au fait qu'un apprenant propose plus au moins de réponses aux questions qui lui ont été posées. Observons à présent le nombres de réponses que les participants ont proposé :

- App 01/ G5 avant : 01 R/ après : 05 R
- APP 02/ G5 avant : 05 R/ après : 06 R
- App 03/ G5 avant : 04 R / après : 06 R
- App 04/ G5 avant : 06 R / après : 06 R
- App 05 / G5 avant : 02 R / après : 05 R

Concernant ce critère en particulier, les données présentées ci-dessus sont remarquables. En effet, tous les participants ont proposé plus de réponses grâce à ce système d'aide spécifique. De plus, le nombre de réponses en aval dépasse de loin, dans certains cas, le nombre en amont. A titre d'exemple : le participant 01 a proposé lors de la première

phase de l'expérimentation, c'est-à-dire sans aide à la compréhension une (01) réponse pour les six (06) questions qui lui ont été posées. Par ailleurs, il en a proposé cinq (05) après avoir bénéficié de l'aide de type « QUESTIONS/L1 ». De même pour l'apprenant 05 qui a proposé quant à lui deux (02) réponses pour les six (06) questions et dans un second temps, il en a proposé cinq (05). D'une manière générale, tous les participants ont été impactés positivement par les questions en L1.

Passons au second critère concernant la pertinence des réponses. Les données suivantes présentent les résultats obtenus :

- App 01/ G5 avant : 00 RP/ après : 02 RP
- APP 02/ G5 avant : 02 RP/ après : 02 RP
- App 03/ G5 avant : 01 RP / après : 03 RP
- App 04/ G5 avant : 04 RP / après : 06 RP
- App 05 / G5 avant : 01 RP / après : 03 RP

Pour la deuxième fois pendant cette expérimentation, nous remarquons un équilibre entre la progression du nombre de réponses et leur pertinence. En effet, la première fois, c'était le G2 qui a bénéficié d'aide de type MACRO/L1 et la seconde fois, c'est celle-ci. En effet, sur les 05 apprenants formant le G5, 04 ont vu leurs réponses passer au niveau supérieur, c'est-à-dire se transformer en « réponses pertinentes ». Une progression à chaque fois de 02 bonnes réponses pour chaque participant. Ce qui traduit un impact bénéfique d'une part et un équilibre dans le processus de compréhension d'autre part. Nous tenterons d'en expliquer les causes lors de l'interprétation des résultats (cf. chapitre 9).

Orientons-nous maintenant sur le troisième critère « les réponses peu pertinentes » de façon à mesurer si le nombre de réponses non pertinentes a diminué. Cette diminution peut se faire de deux manières distinctes : en devenant soit une réponse pertinente dans le meilleur des cas soit une réponse peu pertinente.

- App 01/ G5 avant : 00 RPP/ après : 02 RPP
- APP 02/ G5 avant : 00 RPP/ après : 03 RPP

- App 03/ G5 avant : 00 RPP / après : 01 RPP
- App 04/ G5 avant : 00 RPP / après : 00 RPP
- App 05 / G5 avant : 00 RPP / après : 01 RPP

Comme nous l'avons supposé, la progression concernant le G5 est constatée sur tous les plans. En effet, sur les 05 participants, 04 ont vu leur score de RPP augmenter. Ce qui signifie de facto que le nombre de RNP a diminué considérablement en comparaison avec les résultats de la première phase expérimentale. En outre, nous pouvons en déduire que la compréhension des membres du G5 s'est affinée grâce aux questions destinées à son évaluation. Ce constat nous amène à penser que dans certains cas, la difficulté ne réside pas uniquement dans le texte mais aussi dans la façon d'évaluer sa compréhension.

Par ailleurs, grâce à une série de questions de compréhension en L1, les apprenants du G5 ont vu leur niveau de compétence relatif à cette tâche augmenter significativement. D'où l'intérêt d'intégrer des aides spécifiques destinées aux apprenants algériens dans les manuels scolaires. Ces aides seraient proposées au choix. De fait, si des apprenants estiment qu'ils n'en ont pas besoin, ils peuvent s'en passer. En revanche, d'autres en difficulté peuvent les utiliser et seraient par conséquent plus autonomes. Il est évident qu'un travail en amont et une sensibilisation à leur utilisation seront nécessaires mais les bénéfices seraient très avantageux pour les apprenants et pour les enseignants (cf. propositions didactiques).

Penchons-nous maintenant sur le dernier critère évaluatif en l'occurrence celui des « réponses non pertinentes ». En décortiquant les données recueillies, une contradiction apparaît. En effet, le nombre de réponses non pertinentes a légèrement augmenté par rapport aux résultats de la première phase expérimentale. Ce qui ne corrobore pas les données relatives aux deux autres critères mentionnés préalablement.

- App 01/ G5 avant : 01 RNP/ après : 02 RNP
- APP 02/ G5 avant : 03 RNP/ après : 01 RNP
- App 03/ G5 avant : 03 RNP / après : 02 RNP
- App 04/ G5 avant : 02 RNP / après : 00 RNP

- App 05 / G5 avant : 01 RNP / après : 01 RNP

Les chiffres présentés révèlent des informations assez contrastées que nous tenterons d'expliquer ultérieurement (cf. chapitre 9). En effet, l'apprenant 01, 02 et 03 ont vu le nombre de leur réponses augmenter. Cette augmentation est vite relativisée si on prend en compte toutes les données concernant ces trois apprenants. En effet, lors de la première phase (avant la mise en place des aides), le nombre de réponses proposées était très faible, ce qui restreignait le choix lors de la catégorisation des réponses. En revanche, lors de la seconde phase, le nombre de réponse a augmenté significativement d'où un choix plus large par rapport aux critères évaluatifs.

Par conséquent, il n'y a plus de contradiction mais plutôt une concordance à un niveau plus général.

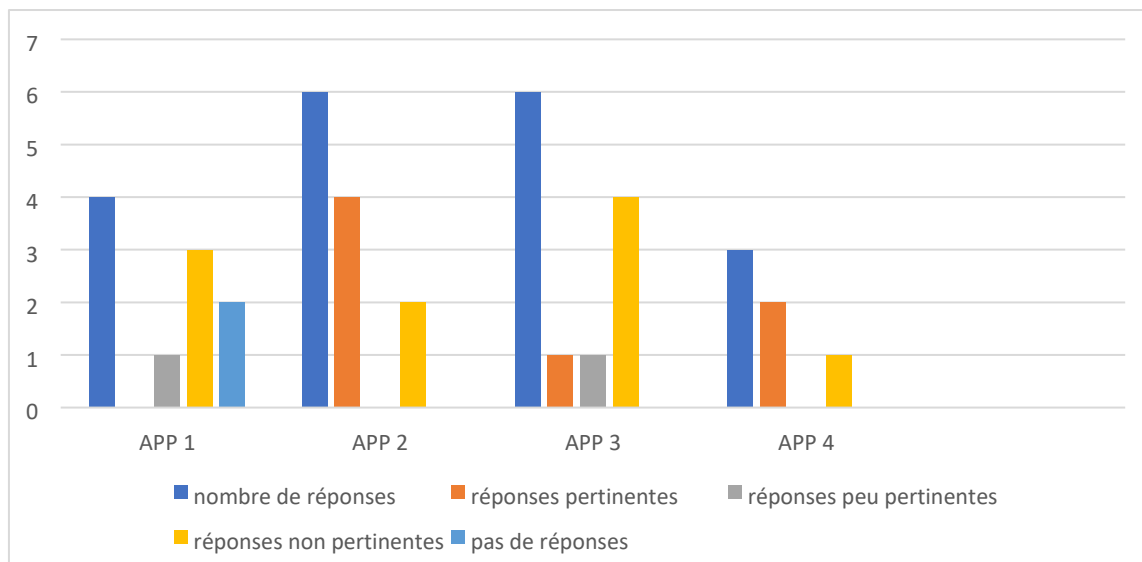
### **8.6 Analyse des résultats obtenus par le G6**

Le dernier groupe, en l'occurrence le G6, n'a bénéficié d'aucune aide pour comprendre un texte argumentatif en L2, il est par conséquent le groupe témoin de notre expérimentation. Ce que nous avons relevé lors de la distribution des aides aux différents groupes, c'est que ces derniers ont montré à chaque fois un sentiment de « soulagement » plus au moins intense. Cette intensité dépendait étroitement de la langue dans laquelle l'aide leur a été proposée : L1 + soulagement / L2 – soulagement.

En revanche, ce qui est certain, c'est que les membres du groupe témoin n'ont manifesté aucun sentiment de soulagement mais plutôt une « déception » quand ils ont vu que tous leurs camarades avaient bénéficié d'aides pour leur permettre de mieux comprendre le texte.

Les participants du G6 ont eu l'occasion de travailler le texte à deux reprises, ce qui peut laisser à penser que refaire une activité peut avoir un certain bénéfice.

Les données recueillies (figure 31) nous permettront d'apprécier ce niveau de progression, si toutefois, progression il y a !



**Figure .31. Graphique décrivant les résultats du G6 (groupe témoin) n'ayant bénéficié d'aucune aide**

Concernant le premier critère relatif au nombre de réponses proposées par les apprenants, nous constatons une stagnation dans les chiffres. En effet, sur les 04 apprenants formant le G6, seul un (01) a proposé une réponse en plus. Une progression insignifiante pour révéler une quelconque amélioration. De fait, le nombre de réponses proposées est quasi-stable. Rien d'étonnant dans la mesure où ces derniers n'ont bénéficié d'aucune aide.

- App 01/ G6 avant : 04 R / après : 04 R
- APP 02/ G6 avant : 06 R / après : 06 R
- App 03/ G6 avant : 05 R / après : 06 R
- App 04/ G6 avant : 03 R / après : 03 R

Regardons de plus près si le degré de pertinence des réponses formulées par les membres du G6 a évolué. En effet, l'analyse des données relatives au cinq (05) groupes nous a montré que la progression dans certains cas, ne concerne pas tous les critères évaluatifs. Elle peut être équilibrée ou déséquilibrée. Voilà pourquoi, il faut toujours présenter les données dans leur intégralité même si cela concerne un groupe qui de prime abord n'a aucune raison de développer sa compétence de compréhension de texte argumentatifs en L2 en procédant de la même manière, deux fois de suite.



- App 01/ G6 avant : 00 RP / après : 00 RP
- APP 02/ G6 avant : 03 RP / après : 04 RP
- App 03/ G6 avant : 01 RP / après : 01 RP
- App 04/ G6 avant : 02 RP / après : 02 RP

Les données présentées ci-dessus montrent une absence totale de progression. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, les apprenants du G6 n'ont pas produit plus de réponses lors de la deuxième phase de l'expérimentation, constat cohérent, puisqu'ils n'ont bénéficié d'aucune aide. De plus, leur nombre de réponses pertinentes n'a pas augmenté : trois (03) apprenants ont proposé le même nombre de RP mais un seul (01) en a proposé une de plus. Cette progression isolée doit être mentionnée mais en réalité, elle ne signifie pas grand-chose dans ce cas précis. En effet, en se concentrant sur le profil de l'apprenant dont les RP ont augmenté, on se rend vite compte que ce dernier possède déjà de bons résultats de compréhension lors de la première phase de l'expérimentation. Il a de fait affiné une de ses réponses lors de la deuxième phase de en passant d'une réponse de type RPP à une RP.

- App 01/ G6 avant : 00 R / après : 01 R
- APP 02/ G6 avant : 01 R / après : 00 R
- App 03/ G6 avant : 00 R / après : 01 R
- App 04/ G6 avant : 00 R / après : 00 R

Les chiffres présentés montrent une fluctuation de données assez légère dans la mesure où, elle est soit d'une RPP en plus soit d'une RPP en moins, si ce n'est pas une stabilité totale comme pour le cas de l'apprenant 04. En effet, concernant les RPP qui sont de facto sujettes à discussion, on ne peut pas affirmer qu'un apprenant qui produit une seule RPP en plus ait vraiment progressé dans sa compréhension. Ces résultats confortent le fait que des apprenants sans stratégies, sans aides et sans informations en plus ne peuvent améliorer seuls leur compétence dans ce domaine.

Concernant le dernier critère à savoir « les réponses non pertinentes » là aussi, le constat est mitigé car les résultats sont quasi-stables. En effet, à part l'apprenant 01 qui a transformé une RNP en RPP et qui par conséquent a vu le nombre de ses RNP baissé

d'un chiffre, pour les autres participants, aucun changement n'a été constaté. Ce qui prouve encore une fois que laisser à eux-mêmes, les apprenants en difficulté le resteront, d'où l'urgence de l'intégration de systèmes d'aide à la compréhension en classe de FLE comme le préconisent beaucoup de recherches (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) à l'instar de la nôtre.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il a été question d'aborder un seul élément de notre expérimentation, il s'agit de l'analyse des résultats. Cette étape cruciale pour notre travail de recherche nous a poussé à aller dans le sens des théories en sciences cognitives et psycholinguistique cognitive du traitement de textes qui considèrent l'activité de lecture/compréhension comme un processus mental complexe (Coirier & *al.*, 1996). En effet, cette complexité sous-tend une pluralité de détails, de paramètres et de processus qu'il fallait prendre en considération afin de rendre compte de cette activité.

Passer au crible cette multitude de critères a fait ressurgir des constatations essentielles pour la suite de la recherche. En premier lieu, l'existence d'un déséquilibre certain dans la compétence de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1 et en L2 chez les apprenants de cette classe. En second lieu, l'impact de certaines aides sur l'investissement des apprenants dans la tâche de compréhension. Enfin, l'impact que peut avoir un certain type d'aide à la compréhension sur la compétence visée tant au niveau individuel que collectif.

Dans ce qui suit (cf. chapitre 9), il sera question d'interpréter, d'expliquer et de justifier l'efficacité de certaines aides et aussi l'inefficacité d'autres à la lumière des théories en sciences cognitives, ainsi que des travaux antérieurs qui ont lieu dans un contexte bilingue algérien. L'objectif sera de dégager les aides les plus bénéfiques pour les apprenants afin de leur permettre de transférer leurs acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 pour développer leur compétence en lecture/compréhension de texte argumentatif en L2.

# **CHAPITRE 09**

**Interprétation des résultats de la 2<sup>ème</sup> phase  
expérimentale : vers un transfert des acquis  
expérientiels de la L1 vers la L2**

## **9 Interprétation des résultats de la 2<sup>ème</sup> phase expérimentale : vers un transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers L2**

### **Introduction**

Lire et comprendre un texte nécessite l'intervention simultanée de plusieurs processus mentaux (cf. chapitre 1 et 2). La complexité de l'opération ne permet pas de généralités. En effet, comprendre un texte n'a pas de signification monolithique étant donné que le sens n'est ni inclus dans le texte ni chez le lecteur. De fait, c'est la cohésion entre eux qui permettra la construction d'une signification mentale cohérente. L'impact de cette multitude de facteurs sur la construction de sens justifie le fait que nous ayons consacré 04 chapitres<sup>142</sup> pour l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Pour rappel, avant d'entamer nos deux expériences, nous avons émis un ensemble d'hypothèses. Ces dernières nous ont servi de point d'encrage afin d'avoir un postulat de départ cohérent dont il faudrait par la suite, en vérifier la véracité. Ce qui nous amène au point suivant : l'interprétation des résultats obtenus. Par conséquent, nous allons effectuer deux opérations en parallèle : d'une part, confirmer ou infirmer nos hypothèses préalablement émises en les confrontant à la réalité des chiffres et d'autre part, tenter d'expliquer les données recueillies à la lumière des théories en sciences cognitives et des travaux de recherches antérieures (cf. chapitre 1 ; chapitre 6).

### **9.1 Interprétation des résultats obtenus par le G1**

Pour rappel le G1 a bénéficié d'une aide à la compréhension de type MACRO/L2. C'est-à-dire qu'il a eu accès à des informations renvoyant au domaine évoqué par le texte (Kintsch & van Dijk, 1975 : 1987). On suppose par conséquent que ces derniers possèdent de facto, des connaissances supplémentaires qui vont leur conférer une longueur d'avance par rapport aux autres groupes (excepté le G2 qui a bénéficié aussi d'une aide du même type). Cette longueur d'avance se traduira dans les faits, par des

---

<sup>142</sup> Chapitres 08, 09, 10 et 11.

réponses plus nombreuses et plus pertinentes qui seront les indicateurs d'une compréhension réussie.

Pour ce groupe, nous avons supposé qu'il produirait plus de réponses, et de type RP grâce notamment, à l'aide spécifique dont il a bénéficié. Néanmoins, les résultats obtenus ne permettent nullement la validation de cette hypothèse. Puisque ces derniers n'ont montré aucun progrès concernant leur compétence de compréhension du texte. En effet, les sujets, d'une manière générale se sont contentés à peu de choses près, de réécrire leurs réponses telles qu'elles ont été présentées lors de la première phase de l'expérimentation, montrant ainsi, l'inefficacité des systèmes d'aide proposés et leur non assimilation par les participants. Cet échec concernant la non réutilisation des informations qui étaient pourtant à portée de mains des apprenants peut s'expliquer de plusieurs manières. Néanmoins, la plus significative serait que ces derniers, dans la mesure où ils ont montré au préalable des difficultés de compréhension face au texte lui-même ne pourraient comprendre un autre texte en L2, même si l'objectif de ce dernier est de les aider à mieux comprendre le premier. En effet, les informations fournies aux apprenants à travers cette aide auraient pu leur être extrêmement bénéfiques afin d'avoir une vision globale sur le domaine évoqué par le texte, dans le sens où ces derniers ignorent à peu près tout, des connaissances référentielles le concernant. Cependant, le fait que les apprenants n'aient pas pu réutiliser les aides proposées montre que le canal de transmission, en l'occurrence la langue, et tout aussi important que l'information qu'il transmet. Puisque dans une certaine logique, si les apprenants n'ont pas pu saisir ni construire le sens du texte argumentatif en L2, c'est en partie à cause de la langue, alors comment pourraient-ils comprendre une aide présentée dans la même langue avec laquelle ils ont des difficultés ?

Donc l'hypothèse (H.1) est non validée par les résultats empiriques.

## **9.2 Interprétation des résultats obtenus par le G2**

Le système d'aide dont a bénéficié le G2 est du même type que celui du G1, hormis une différence concernant la langue : G1= MACRO/L2 -- G2= MACRO/L1. En effet, tout

comme le G1, le G2 a eu comme aide à la compréhension un texte renvoyant à la macrostructure mais présenté en L1 cette fois-ci.

L'hypothèse que nous avons émise (H.2) supposait que les membres du G2, après avoir eu accès à des informations en L1 renvoyant au domaine évoqué par le texte comprendraient mieux ce dernier. De fait, on s'attendait à ce que les résultats lors de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation soient beaucoup plus concluants que ceux de la 1<sup>ère</sup> phase.

Dans ce sens, après avoir analysé les données recueillies, nous avons constaté une nette progression dans tous les critères évaluatifs : un nombre de réponses proposées plus important ; des réponses beaucoup plus pertinentes ; plus de réponses de type RPP ; une diminution des réponses non pertinentes. Par conséquent, ces données nous permettent de valider l'hypothèse émise.

Cette progression de la compétence de compréhension des apprenants du G2 d'un texte argumentatif en L2 s'explique grâce à deux facteurs distincts mais complémentaires en l'occurrence, l'aide proposée et la langue dans laquelle cette dernière a été présentée.

Premièrement, les recherches en sciences cognitives (Marin & Legros, 2008) ainsi que les travaux en psycholinguistique textuelle (Coirier & al, 1996) ont montré empiriquement la pertinence du recours à des aides à la compréhension de type macrostructural. En effet, lorsqu'un lecteur est confronté à un texte, ce dernier n'est jamais isolé d'une part, et ne peut être isolé d'autre part. En outre la construction macrostructurale implique de facto, le recours aux connaissances du lecteur : connaissances qui sont apportées par l'aide en question dans notre cas. Il est utile de rappeler que dans une optique cognitiviste, comprendre un texte, c'est mettre en œuvre toute une série de traitements cognitifs (Coirier & al, *ibid.* : 62).

Par ailleurs, ces traitements cognitifs doivent s'imbriquer et se compléter afin d'assurer une compréhension optimale. Aussi, l'apprenant-lecteur-comprenneur doit selon les auteurs :

- Reconstituer les informations implicites du texte ;
- Gérer la construction macrostructurale en faisant appel aux connaissances générales évoquées par le texte ;
- Comprendre et intégrer les informations explicites apportées par le texte (ibid.).

Ces trois étapes, si elles sont menées à bien conduiraient le lecteur à construire une représentation cohérente du texte en alliant les caractéristiques de ce dernier, les connaissances du lecteur ainsi que les éléments pertinents de la situation de lecture.

Les sujets du G2, grâce à l'aide de type MACRO/L1 ont entamé la tâche de compréhension sur de bonnes bases, comme ils l'auraient fait lors de la même activité en L1. Ce qui s'est traduit par des résultats concluants lors de l'évaluation. Les chiffres sont si positifs qu'ils se rapprochent de ceux obtenus lors de la 1<sup>ère</sup> phase expérimentale –texte en L1–. De fait, nous déduisons de ce rapprochement des résultats, une manifestation concrète d'un transfert d'acquis expérimentiels de la L1 vers la L2.

Par ailleurs, déjà en 2006, l'expression « *compétences plurilittéraciées* » a été utilisée par Danièle Moore<sup>143</sup>. Cette expression sous-tend « *toute communication qui s'opère dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit* » (Moore, 2006 : 118).

L'auteure à travers ses travaux de recherche (Moore, 2006, 2012), recommande la prise en considération des acquis expérimentiels des apprenants bi-plurilingues afin de développer leur littératie. Cette vision novatrice souligne l'importance de recourir à la langue première comme stratégie à part entière de transfert de compétences d'une langue à l'autre (Touhmou, 2017 : 30).

Dans ce sens, selon les travaux de George Spilich et ses collaborateurs (Spilich & al., 1979 cités dans Coirier & al, 1996 : 62), un niveau initial satisfaisant du domaine de référence évoqué par le texte permet un rappel et par conséquent, une compréhension plus approfondie du texte sur le plan qualitatif et quantitatif. De plus, si les connaissances relatives au texte à comprendre sont de niveau très général (Afflerbach,

---

<sup>143</sup> Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris : Didier

1990 ; Anderson & *al.*, 1977 cités dans *ibid.*), la compréhension s'en trouve tout aussi impactée positivement. C'est-à-dire que peu importe le degré des connaissances du domaine référentiel sur le texte, l'important, c'est qu'il y en ait.

Par ailleurs, les travaux menés par Stahl et Jakobson (Stahl & Jacobson, 1986) mettent clairement en évidence la relation qui existe entre les connaissances « installées » chez les lecteurs sous forme de cours et d'exercices en amont de l'activité de lecture/compréhension et la tâche de compréhension elle-même. En effet, ces connaissances qui sont « installées » au préalable conduisent à une meilleure performance de compréhension.

D'autres travaux (Mandl & Ballstaedt, 1986) mettent en exergue le fait que les connaissances référentielles se transforment, s'enrichissent et s'intègrent au cours de la lecture, et au contact des connaissances qui sont incluses dans le texte.

Un autre intérêt des aides relatives à la macrostructure du texte a été mis en évidence cette fois-ci par les travaux de Baudet et Denhière ainsi que ceux de Denhière et Deschênes (Denhière & Baudet, 1989 ; Deschênes & Denhière, 1988). Il s'agit de la vitesse de lecture du texte (Birkmire, 1985). En effet, un lecteur doté de connaissances référentielles sur le texte aura tendance à réaliser plus rapidement les opérations liées à l'intégration d'ensemble des informations (Afflerback, 1990 cité dans Coirier & *al.*, *ibid.* : 63).

Tous ces éléments imbriqués et consolidés grâce à l'usage de la L1 dont le bénéfice dans ce genre d'activité n'est plus à prouver (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) expliquent la progression des résultats du G2 qui traduisent une meilleure performance de compréhension du texte argumentatif en L2.

En outre, l'impact de l'aide de type MACRO/L1 sur la compréhension du texte argumentatif en L2 se vérifie d'une manière significative chez les apprenants du G2. En effet, en contexte bi-plurilingue, les données empiriques obtenues chez ce groupe mettent en exergue l'importance de proposer des aides à la compréhension elles aussi bi-plurilingues afin de faciliter et de fluidifier l'interaction entre les informations



contenues dans le texte (informations explicites/implicites) et les connaissances antérieures du lecteur (Boudechiche, 2007 : 163), ce qui améliore *in fine*, la capacité de traitements du texte et sa compréhension. Force est de constater que la L1 utilisée dans l'aide proposée au G2, a engendré des résultats nettement supérieurs à ceux obtenus avec le même type d'aide à savoir 'MACRO' mais proposé en L2.

Ces résultats nous permettent à présent de montrer que la L1 favorise considérablement le transfert des acquis expérientiels encodés et stockés en L1 vers d'autres langues, ce qui s'aligne de facto, sur la théorie de l'interdépendance développementale mise en exergue par les travaux de Cummins (1990).

Donc l'hypothèse (H.2) est validée par les résultats empiriques.

### **9.3 Interprétation des résultats obtenus par le G3**

Les apprenants du G3 ont bénéficié d'un autre type d'aide à savoir MICRO/L2. Concrètement, la microstructure du texte renvoie exclusivement aux informations explicites contenues dans celui-ci. Néanmoins, ce système d'aide s'est révélé efficace à des degrés distincts. En effet, lors de travaux de recherche menés sur des étudiants universitaires à qui on a demandé de faire le rappel d'un texte explicatif (Boudechiche, 2007), et sur des lycéens à qui on a demandé de rappeler des informations concernant un texte narratif (Yafsah, 2018) : les résultats de ces dernières montrent que ce type d'aide en particulier s'est révélé assez efficace (cf. Boudechiche, 2007 ; Yafsah, 2018).

Néanmoins, concernant notre recherche, en l'occurrence sur la lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 par des collégiens de 4 AM, les données recueillies lors de la phase d'analyse des résultats ne s'alignent pas sur ceux des travaux mentionnés auparavant. En effet, les données recueillies (cf. chapitre 6) ont montré l'inefficacité de l'aide de type MICRO/L2 sur la compréhension d'un texte argumentatif lui aussi en L2.

En tout état de cause, ces résultats ne nous ont pas surpris, puisqu'en décortiquant l'aide proposée, nous nous sommes rendus compte qu'elle n'apporte aucune information supplémentaire aux apprenants. En effet, cette aide peut se traduire par une courte

sélection d'informations déjà présentes dans le texte. Force de constater donc qu'elle ne dote l'apprenant d'aucune connaissance nouvelle, ni sur le plan linguistique ni sur celui du domaine référentiel (Mehdi & kheir, 2012).

Par ailleurs, les théories relatives à la psychologie cognitive du traitement de texte ne considèrent pas la microstructure d'un texte comme « accessoire » mais, ils lui accordent une grande importance.

En effet, elle ne se réduit pas uniquement à une liste de propositions mais bien un « réseau » (Coirier & al, 1996 : 16). Ce réseau est organisé hiérarchiquement dans la mesure où chaque proposition occupe un niveau spécifique de la hiérarchie :

- Niveau (1) relatif aux propositions les plus importantes ;
- Niveau (2) renvoie aux propositions qui reprennent un argument dans la proposition du niveau précédent ;
- Niveau (3) représente celles qui reprennent à leur tour une proposition correspondant au niveau 2, et ainsi de suite (cf. chapitre 2).

Par conséquent, la microstructure est censée décrire la signification locale du texte (ibid.).

Par ailleurs, l'intérêt de la notion de « microstructure » sur la compréhension d'un texte a été validé par un certain nombre de travaux en psychologie cognitive du traitement de texte et notamment, par ceux de Kintsch & Keenan (Kintsch & Keenan, 1973). En effet, les résultats de cette recherche ont mis en exergue le fait que la relation entre lecture/compréhension/temps ne dépend pas de la longueur du texte mais plutôt, du nombre de propositions qui le constituent. En outre, la hiérarchie propositionnelle est aussi un indicateur assez fiable de la conservation en mémoire à long terme (MLT) des données contenues dans les propositions, ce qui peut considérablement aider le processus de rappel et de compréhension. Aussi, les propositions de niveau (1) sont mieux rappelées, mieux réutilisées surtout dans le cas d'activités qui suivent directement le processus de lecture comme les questions de compréhension par exemple.

L'organisation hiérarchique des propositions dans la microstructure conduit le lecteur dans la grande majorité des cas, à ne pas les oublier avec le temps (Kintsch & al., 1975).

Après avoir été validé par tous ces travaux, comment expliquer alors que dans notre cas, la microstructure n'ait été d'aucun intérêt pour les apprenants du G3 ?

La réponse se trouve *a priori* dans la langue dans laquelle l'aide a été présentée. En effet, rappelons que concernant la microstructure, il s'agit de propositions renvoyant exclusivement à ce qui est exprimé en surface du texte. Par conséquent, si l'apprenant a déjà du mal à comprendre les propositions contenues dans le texte, même si ces dernières sont sélectionnées, organisées et hiérarchisées pour former la microstructure du texte en question, elles n'en demeurent pas moins exprimées avec les mêmes mots dont l'apprenant éprouve des difficultés à comprendre. C'est donc du pareil au même.

Enfin, les résultats de cette expérience viennent valider encore une fois toutes celles qui prônent l'utilisation de la L1 dans un contexte bi-plurilingue pour comprendre un texte en L2. Aussi, elles soulignent l'importance du recours à la L1 des apprenants dans des activités de ce type puisque ni le texte ni la langue ne lui appartiennent.

*A travers un répertoire composé de plusieurs langues, les outils communicatifs et réflexifs du bilingues sont plus riches ; les langues en présence tendent à se spécialiser : la L1 assume alors une fonction essentiellement métalinguistique (Gajo, 2000 : 136).*

De fait, l'intégration d'éléments familiers telle que la langue première de l'apprenant-lecteur dans des activités de langues étrangères d'une manière didactique ne peut que lui être bénéfique étant donné que « *l'interprétation variable du statut du recours à la L1 trouve son écho dans les discours et les pratiques didactiques* » (ibid., 2000 : 122).

Donc l'hypothèse (H.3) est validée par les résultats empiriques.

#### **9.4 Interprétation des résultats obtenus par le G4**

Les membres du G4 ont bénéficié du même type d'aide à la compréhension que ce du G3, néanmoins, la différence réside dans la langue dans laquelle a été présentée l'aide

en question. En effet, pour le G3, il s'agit d'une aide en L2 relevant de la microstructure du texte et pour le G4, il s'agit du même type d'aide mais en L1 cette fois-ci.

Au fur et à mesure que nous avançons dans notre interprétation des données recueillies, nous nous rendons compte de l'importance que revêt la langue sur le type d'aide. De fait, une aide efficace en L1 ne l'est pas forcément en L2<sup>144</sup>, surtout quand il s'agit d'un contexte particulier, en l'occurrence bi-plurilingue.

En outre, concernant ce groupe, on a émis l'hypothèse suivante : nous supposons que l'aide de type MICRO/L1 permettrait aux apprenants de mieux comprendre le texte en comparaison avec celle de type MICRO/L2. Après avoir analysé les données recueillies, nous sommes en mesure de dire que ce type d'aide n'a en réalité eu que peu, sinon pas d'impact sur la compréhension du texte argumentatif en L2 par les membres du G4. Ce constat nous a surpris dans la mesure où pour le G3, l'aide est en L2, ce qui a pu, à notre sens, justifier son inefficacité, mais pour le G4, elle est en L1, donc nous nous attendions à des résultats plus concluants.

En confrontant les résultats du G3 et du G4, nous nous sommes rendus compte qu'il y a eu pour chaque groupe un élément différent qui a freiné l'impact des aides. En effet, les résultats obtenus par le G3 et le G4 ne sont pas contradictoires ; ils sont en réalité, complémentaires.

En effet, puisque chaque groupe nous a révélé le point faible de l'aide dont il a bénéficié : pour le G3, c'est la langue et pour le G4, c'est le manque d'informations sur le domaine référentiel qui a fait défaut. Par conséquent, en associant ces deux informations complémentaires, nous nous retrouvons avec une aide de type MACRO/L1 dont les résultats ont été très satisfaisants.

Force est de constater que les résultats obtenus par l'aide en L1 renvoyant à la macrostructure du texte confirment que cette dernière est la plus efficace dans l'exercice de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 pour les apprenants de 4 AM.

---

<sup>144</sup> G1 MACRO/L2 = inefficacité : G2 MACRO/L1 = efficacité

Cette complémentarité entre la langue de l'aide et les informations qui y sont incluses nous ramène au résultats d'une expérience menée par Legros, Acuna et Maître de Pembroke (Legros & *al.*, 2006) et Celle de Legros, Maître de Pembroke et Rysman (Maître de Pembroke & *al.*, 2001). En effet, ces expériences ont été menées en parallèle à Saint Denis (France) et à Lomé (Togo) dans le but de mettre en exergue entre autres, l'importance que revêtent les connaissances culturelles des apprenants sur la compréhension d'un texte<sup>145</sup> en L2. En effet, les résultats ont montré que plus l'apprenant baigne dans la culture du texte qu'on lui demande de comprendre, plus sa compréhension est performante, meilleure et précise. En outre, il aura tendance à rappeler des propositions construites. Ce qui traduit un effort cognitif et une construction de sens et non pas une simple restitution de données présentes dans le texte.

Pour faire le parallèle avec notre expérimentation et plus précisément avec le G4, il s'agit dans ce cas précis, d'un manque de connaissances flagrants du domaine de référence relatif au texte en L2 de la part des apprenants. Il est clair que les apprenants ne peuvent avoir à faire exclusivement à des textes relevant de leur culture, néanmoins, dans le cas échéant, il faut les outiller convenablement. Cet outillage se traduit par des connaissances référentielles sur le texte. De la sorte, ce dernier sera en mesure de situer le texte dans un paradigme temps/espace plus au moins connu. A ce niveau, pour une compréhension efficace, c'est sans nul doute le concept de « modèle de situation » prôné par van Dijk et Kintsch (1983) qui fait consensus auprès de la majorité des chercheurs qui ont traité cette problématique (Coirier & *al.*, 1996 : 118).

En effet, dans le domaine de la lecture/compréhension, l'élaboration d'un modèle de situation signifie la mise en relation par le lecteur des informations apportées par le texte (microstructure) avec les connaissances du monde évoquées par le texte. Cette définition peut expliquer une compréhension ratée de la part du G4, dans la mesure où ses membres n'avaient aucune connaissance initiale sur le domaine qu'évoque le texte.

---

<sup>145</sup> Un texte narratif pour cette expérience.

Dans cette optique van Dijk et Kintsch (1983) considèrent que la compréhension fait intervenir trois niveaux distincts : la forme linguistique (lexique et syntaxe) ; le contenu sémantique (micro/macro) ; le modèle de situation qui inclut dans la base de texte les connaissances relatives au domaine référentiel du texte.

Par ailleurs, force est de constater que le manque d'un seul de ces niveaux réduira considérablement la possibilité d'une compréhension aboutie.

Pour conclure notre interprétation concernant ces résultats, nous considérons que c'est le niveau des connaissances initiales relatives au domaine référentiel sur le texte qui a fait défaut aux membres du G4.

Donc l'hypothèse (H.4) est non validée par les résultats empiriques.

### **9.5 Interprétation des résultats obtenus par le G5**

Dans notre expérimentation, nous pouvons classer les aides auxquelles les apprenants de la classe de 4 AM ont bénéficié en deux catégories : la première catégorie constitue les aides en relation directe avec le texte et la seconde catégorie, celles en relation avec l'évaluation de la compréhension. De fait, après avoir passé au crible les aides de la première catégorie, nous allons nous intéresser à présent à la seconde catégorie.

Dans ce sens, le G5 a justement bénéficié d'une aide appartenant à la seconde catégorie, en l'occurrence : les questions de compréhension. Le rôle que ces dernières sont censées permettre à l'évaluateur d'apprécier le degré de compréhension du texte de la part des lecteurs (cf. chapitre 4). Par ailleurs, afin d'évaluer la compréhension, il existe différents moyens : rappel de texte, résumé, questions de compréhension ainsi que différents types d'évaluation, néanmoins, l'objectif ultime de la lecture d'un texte ne se limite pas uniquement au fait de le comprendre mais de re-construire son sens (Marin & Legros, op.cit.), d'y intégrer une part du lecteur et de saisir les non-dits. Par conséquent, le rôle de l'évaluation prend de plus en plus d'importance (cf. chapitre 4). C'est ce que nous pensons et, c'est ce qui nous a poussé à réorienter une aide spécifique à l'évaluation.

Concernant le G5, nous avons supposé que ses membres, comprendraient mieux ce que nous attendions d'eux et de fait, ils seraient plus à même d'y répondre. Ce qui se traduirait concrètement par des réponses plus riches et plus pertinentes dans la mesure où les consignes sont claires, puisque présentées en L1.

Après avoir eu recours aux questions de compréhension en L1, les résultats obtenus par les participants du G5 ont été très satisfaisants en comparaison avec ceux obtenus lors de la 1<sup>ère</sup> phase expérimentale (cf. chapitre 8). En effet, qu'il s'agisse du nombre de réponses, de leur pertinence ou encore de leur progression graduelle (c'est à dire qu'une réponse peut passer du type « non pertinent » au type « peu pertinent »), le développement est remarquable.

De fait, l'hypothèse (H.5) est validée par les résultats empiriques.

En outre, « les questions en L1 » comme système d'aide ont eu un impact bénéfique sur la qualité de la compréhension des apprenants peu importe le niveau de maîtrise de la L2 de ces derniers. En effet, nous avons constaté une nette progression de tous les membres du G5 et sur tous les plans évaluatifs. Ces résultats rappellent ceux obtenus par le G2. Par ailleurs, en contexte bi-plurilingue, cette aide a *boosté* le processus d'activation des connaissances chez les apprenants (Rosenshine & al., 1996 ; Taboada & al., 2012), « *Les questionnaires en L1 constituent une aide à l'activation des connaissances dans l'activité de compréhension de texte chez des étudiants bilingues quel que soit leur niveau d'expertise en L1 et en L2* » (Boudechiche, 2007 : 165). Dans cette logique, nos résultats s'alignent avec ceux de Nawal Boudechiche<sup>146</sup> sur l'effet des aides à la compréhension de type « questionnaire » et « notes explicatives » en L1.

Par ailleurs, une meilleure performance de la compétence de compréhension peut éventuellement s'expliquer par l'importance que revêt l'évaluation dans tout processus d'enseignement/apprentissage. En effet, c'est une tâche inhérente à l'activité éducative (Renard & Thépot, 2016 : 10). En dépit du fait que l'évaluation émane généralement de

---

<sup>146</sup> Boudechiche, N. (2007), Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. Synergies Algérie n°1 - 2007 pp. 157-172, consulté le 12/12/2019.

l'enseignant, Allal (Allal, 1999) souligne qu'il est important d'associer l'apprenant à son évaluation pour lui permettre de donner du sens à ses apprentissages. Fort de cet argument, il devient clair que les questions en L1 ont joué un rôle crucial dans la progression des résultats liés à la compétence de compréhension d'un texte argumentatif en L2, dans la mesure où, elles ont permis à l'apprenant d'intégrer son propre contexte linguistique, social et culturel dans le texte. Cette intégration d'éléments relevant du lecteur a eu un impact sur la manière dont l'apprenant-lecteur a appréhendé et a compris le texte (Giasson, 1990).

En outre, répondre à des questions de compréhension en L1 favorise l'activation des structures mémorielles du lecteur (Legros & Mecherbet, 2009 : 95) évoluant dans un contexte plurilingue (Hoareau & Legros, 2006). En effet, selon le modèle de couplage de la théorie de la mémoire de travail à long terme (MLT) développée par Ericsson et Kintsch (Ericsson & Kintsch, 1995) et du modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988), ce genre d'aide, en l'occurrence QUESTIONS/L1, facilite l'activation des connaissances lors d'activités de relecture, de retraitement et de rappel de texte (Boudechiche, *ibid.*) et *in fine*, la compréhension.

Donc l'hypothèse (H.5) est validée par les résultats empiriques.

## **9.6 Interprétation des résultats obtenus par le G6**

Le G6 n'ayant bénéficié d'aucune aide à la compréhension est de facto considéré comme le groupe témoin de notre expérimentation. En effet, il n'est pas étonnant que concernant ce groupe en particulier, nous ayons supposé qu'il n'y aurait aucune progression effective de la compétence de compréhension d'un texte argumentatif en L2 lors de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation.

Les résultats obtenus par ce dernier confortent notre hypothèse de départ dans la mesure où, nous n'avons constaté aucune amélioration de la compétence de compréhension sur tous les plans évaluatifs. Par conséquent, l'hypothèse (H.6) est validée.



En outre, la stabilité des chiffres additionnée au fait que les réponses n'ont pas changé ni dans la forme ni dans le fond, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu à titre d'exemple, de reformulation des propositions lors de la 2<sup>ème</sup> phase, ce qui traduit des difficultés récurrentes, constantes et persistantes auxquelles sont confrontés les apprenants-lecteurs-compreneurs en classe de FLE dans un contexte bi-plurilingue.

En effet, un apprenant aura beau faire des activités de lecture/compréhension tout au long de l'année voire de son cursus (le cycle moyen dans notre cas), arrivé en 4 AM, il aura toujours autant de difficultés à comprendre, saisir et construire le sens d'un texte argumentatif en L2.

La raison de cet échec persistant et continué réside dans une pratique répétitive d'une activité dès le départ mal enclenchée dont on espère l'amélioration par hasard ou pas accident. Chose qui n'arrivera que rarement sinon jamais. Alors comment expliquer qu'un apprenant de 4 AM éprouve toujours autant<sup>147</sup> de problèmes de compréhension face un texte en L2 (cf. chapitre 6).

Force est de constater que le manque d'alternatives répondant aux besoins réels des apprenants algériens évoluant dans un contexte bi-plurilingue leur est extrêmement préjudiciable. Par ailleurs, recourir à des stratégies de compréhension demande un travail important en amont :

- Identifier les stratégies susceptibles d'apporter un bénéfice ;
- Former les formateurs afin qu'ils puissent les mettre en place ;
- Former les apprenants à les utiliser (ce qui peut prendre des mois afin d'automatiser leur utilisation).

Dans ce sens, proposer des aides à la compréhension « prêtes à l'emploi » s'avère un moyen économique en temps et en ressources cognitives, et d'une efficacité, comme l'ont montré les résultats du G2 et du G5 rapidement constatable.

---

<sup>147</sup> Consulter les résultats du BEM de la classe de 4 AM (cf. chapitre 6).

Pour finir, abandonner les apprenants en difficultés à leur sort face à une activité aussi importante que la lecture/compréhension, à de très nombreux égards (e.g. éducatif, personnel, social, communicatif) aura forcément des impacts néfastes à court et à long terme sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Revenons à l'interprétation des résultats obtenus par le G6. Dans un premier temps, il est permis de croire que la répétition d'une activité, d'une compétence ou d'une tâche quelconque peut améliorer à coup sûr l'efficacité de celle-ci. En effet, la répétition ou la consolidation selon Dehaene (2013) fait partie intégrante de la maîtrise d'une compétence dans la mesure où, elle permet de rendre la tâche moins coûteuse en ressources cognitives (Coirier & al. : 1996). En effet, plus une tâche est automatisée plus elle nécessite moins de ressources cognitives (ibid.). Néanmoins, la répétition visant la consolidation des compétence ne peut être efficace que si elle survient après la réalisation « correcte » « pertinente » « juste » et « efficace »<sup>148</sup> de celle-ci. A contrario, répéter une compétence mal ou non acquise n'aura de facto aucun bénéfice.

Concernant le G6, le fait d'avoir eu à refaire la même activité deux fois de suite sans aucune aide supplémentaire n'a fait en réalité, que renforcer notre postulat de départ qui encourage le recours à des aides bi-plurilingues en contexte lui aussi bi-plurilingue.

Dans une autre optique, une aide non adaptée peut se révéler aussi peu voire pas efficace que pas d'aide du tout, c'est ce qui a été mis en exergue par les résultats obtenus par les groupes G1, G3 et G4.

Donc l'hypothèse (H.6) est validée par les résultats empiriques.

## **9.7 Interprétation des résultats à l'échelle de la classe**

Après avoir analysé et interprété les résultats obtenus à l'échelle du groupe, nous allons à présent nous concentrer sur une interprétation à l'échelle de la classe. En effet, nous n'allons plus concentrer notre attention sur chaque groupe en particulier mais plutôt, sur

---

<sup>148</sup> Différentes terminologies relatives à différentes compétences.

l'impact des différentes aides sur l'ensemble de la classe. De fait, nous serons en mesure de confirmer ou infirmer notre deuxième série d'hypothèses.

Il va de soi que le choix de notre sujet, l'orientation de notre problématique et les objectifs visés gravitent tous autour du bi-plurilinguisme des apprenants et par extension, de la société algérienne tout entière (Chachou, 2013) et l'importance d'y recourir didactiquement, concrètement et sans complexe.

Par ailleurs, un apprenant algérien possède un répertoire plurilittéraire<sup>149</sup>. Ce néologisme a été introduit par Dagenais (Dagenais, 2012 : 21) pour rendre compte des pratiques de l'apprenant bi-plurilingue (Touhmou, 2017 : 28).

Dans ce sens, en proposant des aides bi-plurilingues à un apprenant lui aussi bilingue, on ne fait concrètement que correspondre une situation sociale réelle avec une situation d'enseignement/apprentissage. En outre, faire cette jonction entre deux situations permettra à l'apprenant de recourir à tout son potentiel (Dubois & al., 1994 : 439) linguistique, culturel et expérientiel qui a été acquis dans un contexte bi-plurilingue et non monolingue, dans la mesure où, l'apprenant communique à longueur de temps dans un langage utilisant et mélangeant dans une alternance codique plus au moins équilibrée : le français, l'arabe, le tamazight voire même l'anglais. Par conséquent, il s'agit bien du bi-plurilinguisme instable dont parle Dourari (Dourari, 2003 : 16).

De fait, il devient irrationnel, incohérent voire aberrant de procéder à la séparation des langues au sein même de la classe de langue.

**9.7.1 Première série d'hypothèses relatives au nombre de réponses données** Dans un premier temps, nous avons supposé que le G2, G4 et G5 proposeraient plus de réponses par rapport au G1, G3 et G6. A ce titre, nous accordons plus d'importance à la L1 dans le cas d'apprenants bi-plurilingues évoluant dans une société/école, elles aussi bi-plurilingues.

---

<sup>149</sup> Nous faisons cette déduction en confrontant la réalité des pratiques langagières de l'apprenant algérien à la définition du répertoire plurilittéraire faite par Dagenais (2012).

Pour toutes ces raisons, nous pensons qu'introduire la L1 dans le cours de L2 serait de facto bénéfique. Ce bénéfice nous le supposons, serait mesurable et visible, du moins sur le critère relatif au nombre de réponses proposées par rapport à celui des questions posées.

En effet, pendant la 1<sup>ère</sup> phase de l'expérimentation, les apprenants ont proposé plus de réponses que lors de la 2<sup>ème</sup> phase. Concrètement, ils ont dans le cas du texte en L1 plus de probabilités de données des réponses pertinentes que pour le texte en L2. Puisque statistiquement, une réponse peut être qualifiée soit de pertinente, peu pertinente ou non pertinente, mais l'absence de réponse est de facto, une preuve d'échec. Voici pourquoi le critère du nombre de réponse n'est pas important pour lui-même mais pour ce qu'il implique.

Les données recueillies après la deuxième phase de l'expérimentation (cf. chapitre 6) ne valident qu'à moitié notre hypothèse. En effet, concernant le G2 et le G5, il y a effectivement eu une progression notable dans le nombre de réponses proposées par les apprenants après avoir bénéficié des aides en L1 (MACRO/QUESTIONS). Néanmoins, les résultats du G1 posent problème dans la mesure où nous n'avons constaté aucune progression significative concernant le nombre de réponses.

Cette divergence dans les résultats du G2, G5 et G1 n'est pas imputable uniquement à la langue des aides<sup>150</sup>. En effet, pour les trois groupes, les aides ont été proposées en L1 cependant, pour le G2, l'aide renvoyait à la macrostructure du texte, ce qui a doté les apprenants de connaissances référentielles relatives au texte. D'autre part, pour le G5, les questions en L1 ont permis aux sujets d'avoir des consignes claires, ce qui a induit une implication plus grande de leur part dans la tâche de compréhension d'une part, et une activation de connaissances d'autre part. En revanche, pour le G1, malgré l'aide en L1, les résultats n'ont pas été au rendez-vous.

*C'est ainsi que de nombreuses difficultés  
d'apprentissage souvent traitées comme des*

---

<sup>150</sup> Les aides ont été proposées en L1.

*dysfonctionnements cognitifs ne sont en réalité que la conséquence de l'ignorance du contexte linguistique et culturel des élèves et de ses effets sur l'apprentissage* (Marin & Legros, 2008 : 138).

Concernant le G1, les informations apportées en amont ont été bien trop pauvres pour espérer un quelconque impact sur la compréhension des apprenants, quand bien même elles auraient été proposées dans leur langue maternelle.

Force est de constater que le recours à la L1 n'est pas synonyme de compréhension de textes en L2. Il ne suffit pas de traduire un mot ou une expression pour voir la compétence des apprenants se développer. Il faut au contraire, didactiser le recours à la L1 dans une optique de complémentarité/facilitation/transfert de compétences et d'acquis expérientiels entre les différentes langues en contact. A cet égard,

*en langue maternelle (L1), de nombreux apprentis lecteurs et producteurs de textes éprouvent des difficultés à élaborer la cohérence des significations locale (microstructure) et globale (macrostructure) du contenu sémantique des textes à comprendre et à produire* (Marin & Legros, ibid. : 138).

En tout état de cause, l'hypothèse (H.7) est validée qu'à moitié. En effet, concernant le G2 et le G5, il y a bien confirmation, cependant, pour le G1, on est en mesure de dire qu'il a eu infirmation.

La seconde hypothèse (H.8) de cette série, laisse à penser que toutes formes d'aides se répercutent positivement sur le nombre de réponses. Toutefois, les chiffres révèlent que ce n'est pas tout à fait vrai. En effet, sur les (05) cinq groupes expérimentaux ayant bénéficié de différentes aides à la compréhension d'un texte argumentatif en L2, seuls deux groupes ont vu leur nombre de réponses augmenter en l'occurrence le G2 et le G5. D'autre part, le G1, G3 et le G4 n'ont eu en réalité qu'une progression qu'on pourrait qualifier de quasi-nulle sur ce critère en particulier.

Donc, nous pouvons dire à présent que l'hypothèse (H.8) n'a pas été validée dans le sens où les chiffres montrent que la progression imperceptible du nombre de réponses des groupes 1, 3 et 4 et comparable dans les faits avec celle du groupe témoin G6 qui pour rappel, n'a bénéficié d'aucune aide en particulier (groupe témoin).

Concernant l'effet des questions en L1 sur la compréhension d'un texte argumentatif en L2, nous n'étions au départ pas très confiants. A vrai dire, nous sommes surpris par les résultats obtenus, tant ils sont satisfaisants et inattendus. En effet, en proposant des questions de compréhension en L1 à des apprenants pour qu'ils comprennent un texte en L2, la logique est assez difficile à saisir au début. On est en droit de se poser la question de la relation d'un questionnaire destiné à évaluer la compréhension des lecteurs et le texte à comprendre. Toutefois, les données recueillies montrent une progression fulgurante à tous les niveaux : nombre de réponses ; réponses pertinentes ; réponses peu pertinentes et diminution des réponses non pertinentes.

En outre, ces résultats lèvent le voile sur un problème apparemment invisible pour les concepteurs du manuel de 4 AM. Lors d'activités de lecture/compréhension, l'apprenant-lecteur est constamment confronté à des problèmes qui ne devraient pas l'être en temps normal à savoir : des questions de compréhension difficiles, ambiguës et équivoques. Ce problème met à mal le bon déroulement de la séance car l'enseignant se voit obliger, en plus de la gestion des difficultés relatives au texte (stratégies de compréhension ; informations référentielles ; explication de mots et d'expressions) de devoir gérer en parallèle, les questions proposées avec le texte<sup>151</sup>.

Cette double difficulté à laquelle y sont ajoutés les facteurs temps et le nombre élevé d'apprenants en classe devient très vite insurmontable et *in fine*, un nombre considérable d'apprenants seront laissés sur le carreau, d'où le pourcentage majoritaire de la catégorie

---

<sup>151</sup> On est en droit de se demander pourquoi l'enseignant n'adapte-t-il pas les questions au niveau réel de ses apprenants en se référant aux théories relatives à la pédagogie différenciée. Concrètement, cela est faisable et préférable. Néanmoins, pour des apprenants de 4 AM qui vont passer un examen national (BEM), l'enseignant doit les habituer à un type de questions bien précis qu'ils vont assurément rencontrer au BEM.

des « apprenants ayant un niveau faible de compréhension de textes en L2 » en classe de FLE.

Par voie de conséquence, proposer des alternatives pouvant apporter une certaine autonomie aux apprenants en classe de FLE devient urgent. Certes, ce n'est pas la solution miracle, nous sommes parfaitement conscients. Nonobstant, il est important de souligner qu'aucune stratégie ne peut prétendre à la perfection, et à aucun moment, il lui est demandé de l'être : seulement, elle doit apporter un bénéfice observable.

Concrètement, les résultats avec *elle* doivent être meilleurs que sans *elle*.

A cet égard, nous avons anticipé l'importance que pourrait avoir le fait de proposer des questions en L1 plus compréhensibles et plus claires pour les apprenants en difficulté de compréhension.

Dans ce sens, nous avons prédit (H.9) que le nombre de réponses données par les apprenants du G5 serait nettement supérieur à celui du G6. Cette hypothèse a pour objectif d'isoler ce facteur à savoir, l'importance des questions d'évaluation de la compréhension sur la compréhension d'un texte argumentatif en L2.

En analysant les données relatives à la 1<sup>ère</sup> phase et la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation puis, en procédant à une étude comparative entre les deux, le constat est sans appel : l'hypothèse (H.9) est validée par les résultats empiriques.

En effet, cette validation se traduit par une progression des chiffres en aval nettement supérieure à celle enregistrée en amont. Concrètement, lors de la 1<sup>ère</sup> phase expérimentale, le G6 n'a bénéficié d'aucune aide. Il a par conséquent dû travailler sur un texte en L2 et répondre à des questions elles aussi en L2. Comme nous l'avons supposé, les résultats ont été mitigés, pour ne pas dire faibles, traduisant le fait que les apprenants n'ont clairement pas compris le texte. Néanmoins, en tant qu'évaluateur, on doit se poser les bonnes questions et rechercher les causes réelles qui ont abouti à cette échec de compréhension. Est-ce que les apprenants n'ont pas compris le texte ou n'ont-ils pas compris ce qu'on attendait d'eux ?

A la lumière des résultats pris dans leur globalité, on peut dire à présent qu'il s'agit des deux (texte + questions), mais si on se recentre sur les données recueillies puis comparées, il devient clair que dans ce cas précis, les questions en L2 représentent un facteur aggravant de l'échec de la compréhension d'un texte argumentatif en L2 par des apprenants bi-plurilingues.

En effet, le texte dans ce cas de figure, représente une donnée stable qui n'a pas subi de transformations alors que les questions de compréhension sont des données variables. Le bon sens voudrait qu'on se concentre sur le seul facteur variable afin d'en déterminer l'impact réel.

En premier lieu, tous les membres du G5 ont vu le nombre de leur réponse augmenter après avoir bénéficié de l'aide à la compréhension de type « QUESTIONS/L1 ». Cette progression peut être montrée comme suit :

- App 01/ G5 : progression de 66,67 %
- App 02/ G5 : progression de 16,67 %
- App 03/ G5 : progression de 33,43 %
- App 04/ G5 : progression de 00 % (puisqu'il a proposé 06 réponses pour 06 questions en amont, pas de progression possible)
- App 05/ G5 : progression de 50 %

En second lieu, concernant les membres du G6, nous avons enregistré une infime progression concernant un seul sujet.

- App 01/ G6 : progression de 00 %
- App 02/ G6 : progression de 00 %
- App 03/ G6 : progression de 16,66 %
- App 04/ G6 : progression de 00 %

Ces données dévoilent une large disparité entre le G5 et le G6 concernant le nombre de réponses proposées. Nous tenons à souligner et à relativiser ces chiffres. A aucun moment, il n'est dit que grâce à l'aide de type « QUESTION/L2 », la compréhension



des membres du G5 s'est améliorée. Nous tenons donc à préciser que les apprenants qui ont bénéficié de cette aide ont proposé plus de réponses et de fait, nous en déduisons un intérêt plus grand pour le texte et une probabilité plus grande de le comprendre.

Les avantages attribués aux questions en L1 pour comprendre un texte argumentatif en L2 ne sont pas si difficiles à cerner. En effet, le recours à la L1 dans n'importe quelle tâche nécessitant une langue étrangère donne à l'apprenant un sentiment de « sécurité linguistique », de familiarité et d'habitude, à contrario de celui ressenti lorsqu'il est plongé dans une situation éducative ou sociale qui lui est complètement étrangère. Ce sentiment est appelé « insécurité linguistique » (Labov, 1966 ; Cuq & Gruca, 2005).

Concernant ce point précis, toute situation d'enseignement/apprentissage qui découle d'une représentation bidirectionnelle (Ballarín Rosell, 2021 : 18) engendrée par un biplurilinguisme qu'il soit attribué à l'apprenant, l'école ou la société a pour enjeu principal le degré de maîtrise des dites langues.

Dans les faits, pour un apprenant en difficulté face un texte en langue étrangère, le sentiment de non-maîtrise de cette dernière peut vite se transformer en un sentiment d'insécurité linguistique doublé d'une insécurité culturelle (Cuq & Gruca, 2005 : 143).

Ce phénomène qui au départ était réservé aux communautés immigrées dans des pays où la langue d'accueil leur est étrangère touche à présent, les apprenants des langues étrangères. En effet, loin de nous la prétention de soumettre un quelconque jugement visant à hiérarchiser les langues entre elles en classe de FLE. Néanmoins, lors d'une activité qui se déroule en L2, il est clair que la langue cible dans ce contexte bien précis endosse le rôle de la langue qui doit prédominer. Dans ce cas précis, l'apprenant ne maîtrisant pas ou pas suffisamment cette langue se sent moins en confiance dans le cours d'où le sentiment d'insécurité linguistique et culturelle (Cuq & Gruca, *ibid.*) qui peut le ralentir, le freiner ou le bloquer.

Il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point

d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus au moins étrangères (Castellotti, 2001 : 47).

Dans cette optique, l'alternative qu'offrent les questions en L1 devient plus évidente. En effet, un apprenant ne maîtrisant pas suffisamment la L2, peut se référer à sa langue première qui peut le cas échéant, lui fournir les informations, les clarifications et un sentiment de sécurité qui lui permettrait de s'investir pleinement dans cette tâche (Dubois, *ibid.*) sans se sentir exclus.

#### **9.7.1.1 Objectifs des questions à la compréhension : pour des réponses à pertinence variable**

Ici, il sera abordé l'impact des différentes aides sur la pertinence des réponses données par les apprenants. Nous avons évoqué précédemment un fait statistique selon lequel, il est très probable que plus un apprenant propose de réponses, plus il aurait de chance que ces dernières soient pertinentes. A contrario, s'il n'en propose pas ou peu, ses chances s'amenuiseraient considérablement. Dans cette logique, nous pensons que les apprenants, en plus d'avoir proposé plus de réponses, ses dernières ont gagné en pertinence, ce qui traduit de fait, une compréhension plus fine. Aussi, il sera question de la relation entre la pertinence des réponses et le genre de questions posées.

Nous rappelons que concernant l'évaluation de la compréhension du texte argumentatif en L2, nous nous sommes basés sur les 06 questions proposées avec le texte dans le manuel scolaire de 4 AM, afin de mener cette expérimentation dans les conditions les plus proches possibles d'une situation d'enseignement/apprentissage authentique en classe de FLE.

En outre, ces six (06) questions visent toutes un objectif différent nécessitant des compétences et des connaissances spécifiques afin d'y répondre correctement. Nous allons à présent présenter les questions et mettre en relief leurs objectifs. Puis, il sera

question de détailler les connaissances nécessaires dont le lecteur aura besoin afin de mener à bien sa tâche de compréhension d'un texte argumentatif en L2.

#### **9.7.1.1.1 Première question**

Q 1 : *Choisis la bonne réponse.*

*Le thème abordé dans le texte est : a. la violence faites femmes ; b. le racisme ; c. la violence dans les stades.*

Appelée aussi QCM ou questionnaire à choix multiples. Elle propose aux apprenant plusieurs possibilités de réponses. Il n'a qu'à choisir l'une d'elles sans justification aucune.

Cette question dans ce cas précis, vise la thématique (sujet) abordée par le texte.

#### **9.7.1.1.2 Deuxième question**

Q 2 : *Que reproche le vieil homme à l'enfant ?*

Cette question vise le contenu explicite du texte, en d'autres termes, l'apprenant est interrogé sur ce qui est présenté directement dans ce dernier. Il n'a nullement besoin de connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte et de fait, l'apprenticompreneur peut compter sur un type de stratégies ne demandant pas un effort cognitif conséquent pour accéder à la réponse pertinente, il s'agit de la stratégie des connaissances racontées « Telling knowledge strategy » en opposition à celle des connaissances transformées « Transforming knowledge strategy » (Bereiter & Scardamalia, 1991).

Par connaissances racontées, nous entendons des informations contenues d'une manière explicites, claires et complètes dans le texte que l'apprenant doit identifier. Ce genre de questions vise la microstructure du texte et ne nécessite pas le recours à des stratégies telles que l'inférence par exemple.

#### **9.7.1.1.3 Troisième question**

Q 3 : *Ce reproche surprend-il l'enfant ? Qu'est-ce qui le montre ?*

Cette question précisément tend vers un double objectif. En premier lieu, il s'agit de deviner donc d'inférer ce qu'a ressenti l'enfant lorsque le vieil homme lui a adressé des reproches. Le sentiment de l'enfant n'est pas mentionné dans le texte mais si l'apprenant a pu déchiffrer le problème entre l'enfant et le vieil homme, alors dans ce cas, il pourra supposer que le jeune garçon qui vendait des journaux à caractère raciste fait un travail répréhensible envers sa propre communauté et par conséquent, il en sera surpris voire choqué.

En second lieu, dans la deuxième partie de la question, il s'agit encore une fois de recourir à la stratégie des connaissances racontées. Il est demandé à l'apprenant de *justifier* sa réponse mais à partir du texte. De fait, une certaine cohérence et cohésion dans la tâche de compréhension doivent être respectées si l'apprenant veut atteindre l'objectif visé par cette question.

#### **9.7.1.1.4 Quatrième question**

*Q 4 : Les explications de l'enfant ont-elles convaincu le vieil homme ? Justifie ta réponse.*

Dans cette question, l'apprenant rentre dans le vif du sujet à savoir l'*argumentation* (cf. chapitre 5). Dans cette optique, il s'installe un va et vient d'idées, d'arguments et de justification pour que chacun des deux protagonistes puissent justifier son opinion.

En outre, cette question tend à évaluer si l'apprenant a d'une part, identifier puis compris les arguments présentés par l'enfant et d'autre part, si ces derniers ont eu l'impact escompté sur le vieil homme. Là encore la stratégie utilisée reste toujours celle relative aux connaissances racontées. Puisqu'à aucun moment, il n'est demandé au lecteur de s'investir personnellement, de donner son avis ou de dire ce qu'il pense de la situation.

#### **9.7.1.1.5 Cinquième question**

*Q 5 : A la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon. Quel est-il ?*

Le but visé à travers cette question est d'une part, le repérage des paragraphes. En effet, connaître le nombre de paragraphes est un élément relevant des informations relatives au paratexte qui dans certaines situations, facilite la tâche de compréhension (Cuq & Gruca, 2005 ; Moirand, 1979) dans la mesure où, l'apprenant n'a pas à chercher la réponse dans tout le texte mais seulement dans un paragraphe bien précis.

En outre, en dépit de la facilité apparente de la question, dans les faits, elle n'est pas si évidente. En effet, il est demandé au lecteur de retrouver d'une manière claire le conseil donné par le vieil homme à l'enfant. Néanmoins, le conseil fait partie d'un tout et le tout ne constitue pas le conseil, donc, l'apprenant doit l'isoler. Cette opération aussi anodine soit-elle, ne l'est pas forcément pour tous les lecteurs.

Pour rappel, cette classe de FLE se décompose en deux catégories d'apprenants comme nous l'avons cité précédemment : une majorité de faibles compreneurs ; une minorité de bons compreneurs<sup>152</sup>. De fait, une question qui semble de prime abord facile ne l'est pas forcément pour tous les apprenants.

Par ailleurs, dans ce genre de questions où le paragraphe est spécifié, nous rencontrons<sup>164</sup> d'habitude trois sortes de réponses : soit l'apprenant relève le paragraphe en entier, pensant que la réponse s'y trouvera forcément ; soit l'apprenant relève un passage ou une proposition au hasard en espérant que cela serait suffisant ; et dans le meilleur des cas, il identifiera la bonne réponse.

#### **9.7.1.1.6 Sixième question**

*Q6 : D'après toi, qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?*

Afin de répondre à cette question, l'apprenant-lecteur-comprenant doit recourir à une série de tâches nécessitant un effort cognitif, des stratégies appropriées, des connaissances linguistiques, des connaissances référentielles, des connaissances

---

<sup>152</sup> Les apprenants avec un niveau moyen de compréhension représentent un faible pourcentage qui n'impacte guère la hiérarchie de la classe <sup>164</sup> Dans nos classes.

antérieures relatives au monde évoqué par le texte et une compréhension en amont du déroulement des faits.

En effet, « d'après toi » sous-tend tout un ensemble d'informations que les concepteurs du manuel pensent acquises de l'apprenant-lecteur. Dans les faits, rien n'est moins sûr.

Les lecteurs qui ne possèdent pas suffisamment d'informations sur la période dans laquelle se déroulent les faits comme c'est le cas des participants à notre expérimentation, ne peuvent en aucun cas faire le lien entre deux informations (la vente du journal – une mauvaise action) qui n'ont rien de répréhensible, si on se réfère à la culture et aux connaissances de ces derniers.

En effet, pour les participants, vendre un journal n'a rien de problématique en soi néanmoins, dans les circonstances du texte, vendre un certain type de journaux représente un danger pour la communauté afro-américaine vivant aux USA des années 1950<sup>153</sup>. De fait, sans connaissances référentielles, le lecteur ne peut saisir cette nuance. Par conséquent, les informations relevant de la macrostructure du texte prennent toutes leur importance dans ce genre de questions en particulier.

De plus, demander à l'apprenant-lecteur ce que l'enfant aurait dû faire avant de vendre le journal, suppose que ce dernier sache déjà que vendre ce journal est une mauvaise action. Aussi, un détail qui passe pour acquis aux yeux d'un lecteur expert possédant des connaissances syntaxiques (grammaticales) ou encore des connaissances suffisantes en matière de conjugaison sur le temps du verbe utilisé dans la question, peut devenir une entrave supplémentaire pour un faible lecteur (cf. chapitre 3). Il s'agit du verbe « aurait dû » conjugué au conditionnel passé première forme. Ce temps inexistant en langue arabe n'est pas facile à appréhender pour un apprenant de 4 AM. En outre, se représenter ce mode ou encore le situer dans un paradigme espace/temps sans des connaissances suffisantes en linguistique, syntaxe et conjugaison en langue française est quasi-impossible.

---

<sup>153</sup> L'époque où se déroulent les événements.

En outre, la mise en relation cohérente de tout cet ensemble de connaissances relevant à la fois du texte, du lecteur et du monde évoqué par le texte doit se solder par une étape de production écrite.

Ainsi, l'apprenant-lecteur doit à présent utiliser un ensemble de stratégies d'une manière cohérente dans le but de montrer l'action adéquate qu'aurait dû faire l'enfant avant de faire une action qui nuirait à sa communauté et seulement à elle. Il s'agit, des stratégies de connaissances racontées « Telling knowledge strategy », la stratégie des connaissances transformées « Transforming knowledge strategy » (ibid.), l'inférence et la rédaction.

En effet, concernant la première stratégie, l'apprenant doit rappeler l'ensemble des connaissances apportées par le texte pour saisir le paradoxe existant entre le fait de vendre un journal et son caractère répréhensible voire dangereux pour une catégorie de personnes. En outre, l'apprenant doit transformer et adapter les connaissances relevant du texte avec son propre savoir antérieure afin de l'intégrer, formant ainsi une compréhension originale.

Par ailleurs, en ce qui concerne la stratégie de l'inférence, là aussi, sa maîtrise est importante pour la pertinence de la réponse. En effet, toutes les informations nécessaires à la compréhension d'un texte ne peuvent y être toutes mentionnées explicitement sans quoi, la lecture serait monotone, ennuyeuse et monodirectionnelle. De fait, réaliser les inférences nécessaires pour combler *les trous sémantiques* (Benaïcha citée dans Legros & Mecherbet, 2009 : 21) laissés par le texte représente une stratégie capitale pour faire le lien entre ce qui est explicitement dit dans le texte et, les connaissances antérieures du lecteur dans le but de construire une représentation mentale, globale et cohérente.

Enfin, dans le cas de l'enchaînement efficace et effectif de tous ce qui a été mentionné au préalable, l'apprenant-lecteur va devoir user de ses compétences rédactionnelles afin de transcrire par écrit sa propre conclusion concernant la 6<sup>ème</sup> question. Puisque pour rappel, il lui est demandé de donner son point de vue à la lumière des connaissances nouvellement apprises et de celles antérieurement acquises pour qu'il puissent

construire une représentation mentale cohérente qui le projetterait à la place de l'enfant dans le but de ne pas commettre la même erreur que ce dernier.

Arriver à cette conclusion, l'apprenant-lecteur-compreneur aura construit sa propre représentation mentale dans laquelle ont été incluses ses connaissances antérieures, les connaissances du texte et les inférences, le tout, dans une articulation originale mais porteuse de sens et allant vers la volonté et l'intention de l'auteur.

### **9.8 Investissement et implication des apprenants : la L1 est-elle la solution ?**

Pour répondre à cette question, nous avons émis l'hypothèse (H.10). En effet, l'objectif visé à travers elle, est celui de mesurer l'impact des aides à la compréhension en L1 sur l'investissement et l'implication de l'apprenant-lecteur dans sa tâche de compréhension du texte en L2. Nous entendons par investissement et implication le fait qu'un apprenant-lecteur ne ressentent aucune appréhension face à un texte en langue étrangère.

Aussi, qu'il puisse déployer tout son attirail relatif à ses connaissances, ses acquis expérimentiels et sa culture acquis dans sa langue maternelle sans pour autant être gêné ou freiné par le facteur « L2 ».

Comme il a été discuté auparavant, nous mesurons le degrés d'implication d'un apprenant dans la tâche de lecture/compréhension par le nombre de réponses proposées. Ce genre d'évaluation sommative est loin d'être parfait d'une part, et ne peut traduire d'une manière exacte le degré d'investissement du lecteur dans sa tâche de compréhension d'autre part. Néanmoins, il reste un moyen habituel pour l'apprenant et l'enseignant. De plus, la diversité des questions de compréhension permet à l'évaluateur d'apprécier chaque paramètre séparément afin de cerner les points positifs à renforcer et, les points négatifs à corriger.

Dans cette optique, les données recueillies concernant « le nombre de réponses » des groupes G2, G4, G5 pris dans leur globalité traduisent effectivement un impact positif sur l'investissement du lecteur dans sa tâche de compréhension. En effet, le bénéfice



apporté par la L1 dans une tâche de compréhension d'un texte en L2 n'est plus à démontrer (Boudechiche, 2007 ; Benaïcha, 2008).

Ce qui nous conduit de facto à valider l'hypothèse (H.10).

Par ailleurs, les recherches en psychologie cognitive (Marin & Legros, *ibid.*) qui analysent le fonctionnement cognitif de l'apprenant d'une part, et son rôle actif dans l'apprentissage (Legros & Mercherbet, *ibid.* : 18) ont permis la conception d'une didactique cognitive conduisant le développement d'une pédagogie d'enseignement/apprentissage spécifique au contexte bi-plurilingue de l'apprenant algérien évoluant dans une classe qui n'est ni exclusivement arabophone ni entièrement francophone.

En outre, la conception de systèmes d'aide bi-plurilingues prenant en compte le caractère pluriel de l'apprenant algérien devient une urgence, aussi bien didactique que pédagogique. En effet, de nombreuses recherches en sciences cognitives (*op.cit.*) pointent du doigt les effets délétères de l'inhibition volontaire ou involontaire d'une caractéristique spécifique d'un public donné dans le processus d'enseignement/apprentissage (Dubois & al., 1994). Il est donc primordial de prendre en compte le contexte linguistique et culturel de l'apprenant lorsqu'il s'agit d'activités en L2. De la sorte, la réactivation et la récupération des informations stockées en mémoire à long terme sera facilitée (Hoareau & Legros ; 2006 : 2008).

## **Conclusion**

Ce qu'on attend d'un système d'aide à la compréhension, c'est d'amener un apprenant à développer sa compétence de lecture/compréhension d'une manière équilibrée, constante et autonome. Cet équilibre doit être par ailleurs, observable et mesurable à travers un ensemble de critères évaluatifs dont la progression de l'un ne doit pas se faire au détriment d'un autre.

Après avoir mis en exergue le fait que les aides à la compréhension en L1 ont apporté un bénéfice certain en matière de nombre de propositions de réponses. Nous allons nous intéresser à présent, à la pertinence de ces dernières (cf. chapitre 10).

Pour rappel, nous avons déjà procédé à l'interprétation des résultats concernant ce critère et nous sommes arrivés à la conclusion que les aides de type MACRO/L1 amènent l'apprenant à proposer plus de réponses concernant le nombre et plus de réponses concernant la pertinence.

Ce qui nous intéresse désormais, c'est l'impact de cette aide spécifique sur chaque type de questions. En effet, comme nous venons de l'expliquer, chaque question vise un objectif distinct donc il est logique que l'impact des aides diffère d'une question à une autre. En effet, les connaissances, les compétences et les références requises pour répondre à une question ne sont pas forcément valables pour une autre.

Dans ce qui suit (chapitre 10), nous allons orienter notre attention uniquement sur les deux groupes dont la compétence de compréhension s'est développée grâce aux aides à savoir, le G2 et le G5. En effet, une aide qui s'est révélée obsolète et n'a apporté aucun plus pour un groupe donné ne doit pas bénéficier de la même attention d'analyse et d'interprétation qu'une autre ayant impacté positivement la compréhension d'un autre groupe. Dans cette logique, nous allons nous limiter aux aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 dans la mesure où, elles ont prouvé leur efficacité dans notre expérimentation.

Si les aides en L1 ont montré, à différents degrés leur efficacité dans l'investissement et l'implication des apprenants dans leur tâche de compréhension d'un texte argumentatif en L2, en revanche, dans notre cas, celles en L2 ont prouvé leur inefficacité totale dans cette exercice. Ce constat s'aligne de fait sur les résultats de recherches menées en psychologie cognitive du traitement de texte (Boudechiche, 2007 ; Boudechiche & Legros, 2007 ; Legros & *al.*, 2007) qui affirment que la prise en compte du contexte linguistique et culturel de l'apprenant dans une activité de compréhension de textes en L2 en contexte bi-plurilingue est désormais incontournable et incontestable. Ces

recherches ont été menées sur des textes documentaires/scientifiques mais les résultats que nous avons obtenus lors de notre propre expérimentation sont similaires dans le cas d'un texte argumentatif.

# **CHAPITRE 10**

**Interprétation des résultats relatives à la  
pertinence des réponses**

## **10 Interprétation des résultats relatifs à la pertinence des réponses**

### **Introduction**

Ce chapitre est dédié à l'interprétation des résultats obtenus concernant les hypothèses émises en relation avec la pertinence des réponses proposées par les membres du G2 et du G5. Il est utile de rappeler que notre travail de recherche traite de l'activité de lecture/compréhension. Cette dernière met en jeu un ensemble de processus cognitives complexes combinant à la fois, les informations du texte et un ensemble hétérogène de connaissances/croyances antérieures et d'acquis expérimentiels activés en mémoire par le lecteur (Marin & Legros, 2008 : 86). Par conséquent, la définition même de la compréhension d'un texte ne peut renvoyer à une seule explication. En effet, pour mettre en évidence la compréhension effective d'un texte en L2 par un apprenant, cela demande tout d'abord de prendre en considération un ensemble de critères et de paramètres multidimensionnels. Ceci explique par conséquent, la diversité de nos hypothèses et la pluralité de nos interprétations.

Dans ce sens, l'analyse des résultats (cf. chapitre 6) nous a permis d'isoler sur l'ensemble des aides proposées, deux (02) systèmes efficaces. En effet, ces deux systèmes d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2, en l'occurrence MACRO/L1 et QUESTIONS/L1, ont montré leur effet bénéfique sur la tâche de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 par des apprenants algériens dans un contexte bi-plurilingue. Ce constat nous a amené à orienter nos efforts d'interprétation sur les systèmes ayant prouvé leur efficacité dans une optique d'économie et de précision.

### **10.1 Interprétation des résultats concernant l'impact des aides MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 sur la pertinence des réponses du G2 et du G5**

Dans ce qui suit, il sera question de faire un parallèle entre deux systèmes d'aide en particulier et les différentes questions de compréhension. En effet, une diversité de questions suppose de faire appel à différentes compétences, connaissances et acquis expérimentiels pour pouvoir y répondre pertinemment. Pour cela, nous avons émis

l'hypothèse (H.11) selon laquelle les réponses proposées par les membres de ces deux groupes (G2 et G5) seraient plus pertinentes après avoir bénéficié des aides à la compréhension de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1.

Dans cette optique, il est impensable de ne pas prendre en considération le fait que toutes les questions ne se valent pas. Par conséquent, nous allons passer en revue l'impact des deux aides sur les différentes questions.

### **10.1.1 Première question**

Comme nous l'avons explicité précédemment, la première question est de type QCM<sup>154</sup>. En outre, l'objectif visé est celui de l'identification de la thématique du texte. Par ailleurs, en dépit de la facilité de la question pour un apprenant d'un niveau moyen et même d'un niveau faible<sup>155</sup>, elle représente néanmoins, la condition sine qua non pour le bon déroulement de la tâche de compréhension. Puisqu'en ignorant la thématique du texte, il est fort probable que le lecteur ne saisisse pas ensuite, la logique et la cohérence/cohésion des événements à venir.

Ce que nous avons constaté (cf. chapitre 7), c'est l'impact quasi-systématique des aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 sur cette question en particulier. En effet, dans les deux types d'aide à la compréhension, le thème est mentionné à plusieurs reprises en langue arabe. Cette information claire et compréhensible pour les apprenants se répercute d'une manière très visible sur la réponse de la 1<sup>ère</sup> question. De fait, le lecteur est plongé directement dans la situation décrite par le texte, il est donc beaucoup plus facile pour lui de rappeler ses connaissances antérieures<sup>156</sup> relatives au monde évoqué par le texte<sup>157</sup>. De plus, saisir d'une manière sans équivoque le sujet abordé est bénéfique pour les apprenants peu importe leur niveau de connaissance de la culture dans laquelle baigne le texte. En effet, lorsqu'un apprenant possède des références culturelles

---

<sup>154</sup> Questionnaire à choix multiple.

<sup>155</sup> Ce qui nous permet de croire que cette question ne représente pas une grande difficulté pour les apprenants, c'est le nombre élevé de réponses pertinentes.

<sup>156</sup> Dans la mesure où elles existent, c'est-à-dire quelles auraient été encodées puis stockées en mémoire à long terme (MLT).

<sup>157</sup> Si toutefois il les possède.

nonethnocentrées et plus universelles (Marin & Legros, *ibid.* : 123), il sera en mesure de faire appel à ses connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme (MLT) de façon plus fluide et plus précise étant donné qu'il n'y a aucune ambiguïté concernant le sujet abordé dans le texte. Puisque ce dernier (le thème) est mentionné en L1 dans le système d'aide à la compréhension. En outre, dans le cas où, il s'agit d'un apprenant dont les connaissances culturelles sont plus restreintes et ethnocentrées, cette aide lui sera aussi bénéfique puisqu'elle le poussera à revoir ses représentations qui peuvent parfois découler de sources erronées voire fictionnelles<sup>158</sup>.

Force est de constater que le simple fait de mentionner le thème en L1 a mis les apprenants-lecteurs dans une situation plus propice à la compréhension et à la construction de sens. Ainsi, le lecteur a saisi l'information principale sans parasites et de fait, il a entamé sa tâche de compréhension soit en adhérant aux idées abordées dans le texte soit en les rejetant<sup>159</sup> (cf. chapitre 5).

Dans cette optique, le « *jeu* » intellectuel d'idées et d'arguments entre le lecteur et l'auteur peut avoir lieu car toutes les cartes sont claires, il n'y a plus de zones d'ombre représentées par la difficulté relative à la maîtrise du lexique. *In fine*, l'apprenant-lecteur y gagne en autonomie pour la suite de la tâche.

### **10.1.2 Deuxième question**

Dans un exercice de compréhension, l'enchaînement cohérent des idées est primordial (Johnson-Laird, 1989). En effet, l'identification du thème est la première information qui permettra au lecteur d'appréhender sur de bonnes bases la suite des événements à suivre ou dans le cas d'un apprenant-compreneur, la suite de l'évaluation. A ce titre, la 2<sup>ème</sup> question de compréhension renvoie à la prise de position de l'auteur face au sujet traité. Pour rappel, il s'agit d'un texte argumentatif dont la visée n'est pas seulement

---

<sup>158</sup> Comme nous l'avons mentionné, nos apprenants ont une représentation assez erronée et hollywoodienne des USA. Ils n'imaginent pas que dans ce pays qui représente l'eldorado dans le subconscient de la plupart des habitants de la planète soit en réalité, un pays avec d'énormes problèmes de racisme et de ségrégation.

<sup>159</sup> Tout l'objectif d'un texte argumentatif est là : amener le lecteur à adhérer à la thèse de l'auteur ou à la rejeter (cf. chapitre 5).

d'exposer, de décrire ou de narrer mais de persuader le lecteur que le point de vue de l'auteur est viable et convaincant.

Une argumentation implique des opérations cognitives complexes (Vignaux, 2017 : 108) dans la mesure où, l'auteur à travers ses arguments doit provoquer une « *déstabilisation* » dans les idées stables du lecteur. En effet, la finalité de toute énonciation selon Vignaux (ibid.) est de confirmer ce qui est existant ou de le remettre en cause. Dans cette logique, aucun lecteur n'entame une tâche de lecture en étant vierge de toutes idées préconçues, de représentations ou de jugements préalablement construits dans son milieu social, culturel et/ou familial. Si l'auteur aspire à déplacer les frontières des représentations sur le monde de son lectorat, il s'agira alors de déstabiliser l'opinion du lecteur dans un premier temps, puis de la déconstruire, pour la reconstruire de nouveau dans un second temps.

En se référant concrètement au milieu socioculturel de l'apprenant, on se rend compte que le racisme n'est pas un phénomène courant. Dans ce sens, la possibilité qu'a un apprenant (dans notre cas) de mesurer la gravité du phénomène n'est pas évidente. Il devient alors nécessaire de faire connaître aux apprenants-lecteurs un ensemble d'informations relatives au monde évoqué par le texte en question.

Concernant les membres du G2 qui ont bénéficié d'une aide à la compréhension de type MACRO/L1, les réponses enregistrées pour la 2<sup>ème</sup> question sont très satisfaisantes. En effet, comparées à ceux de la 1<sup>ère</sup> phase, nous constatons une progression notable voire fulgurante. A ce titre, nous pensons que l'aide a permis aux apprenants du G2 d'élaborer la cohérence des significations locale (microstructure) et globale (macrostructure) du contenu sémantique (Marin & Legros, ibid. : 138) dans leur ensemble et non au fur et à mesure. En effet, les informations relevant de la macrostructure ont été proposées en L1, ce qui a permis aux apprenants de comprendre plus facilement le problème entre l'enfant et le vieil homme. En outre, si on se réfère à l'analyse des résultats des autres groupes qui n'ont pas bénéficié d'aide en L1, on se rend compte que la plupart d'entre eux n'ont pas compris le sens du verbe « reproche ». De fait, à aucun moment ils ne



pouvent faire le lien entre une activité, somme toute assez banale, et un fait répréhensible et potentiellement dangereux pour une partie de la société<sup>160</sup>.

L'aide dans ce cas, a apporté à l'apprenant des connaissances qui lui ont permis de situer le texte dans son contexte et par conséquent, la discussion du vieil homme avec l'enfant est devenue aisément intelligible et compréhensible, ce qui a facilité l'opération d'inférence pour les lecteurs qui n'auraient pas compris le sens du verbe « reproche ».

En revanche, concernant le G5 qui a bénéficié d'une aide de type QUESTIONS/L1, le constat est identique, néanmoins, l'interprétation à notre sens diffère.

En effet, il est tentant d'expliquer la réussite de deux systèmes d'aide différents de la même façon dès lors qu'il y a eu une compréhension efficace. En réalité, leur impact dépend étroitement des informations qu'ils apportent et des compétences/connaissances qu'ils activent. Dans ce sens, proposer des questions en L1 à des apprenants en difficulté face à un texte argumentatif en L2 a montré son efficacité (cf. chapitre 7), en dépit du fait qu'il n'apporte aucune information nouvelle. L'explication serait peut-être à chercher du côté des connaissances activées chez le lecteur. Nonobstant le fait que les apprenants ignorent pour la plupart, les informations référentielles du texte, cela ne les a pas empêché de faire preuve de logique dans leur façon d'aborder un fait nouveau. A ce titre, les questions en L1 apportent le *chaînon manquant* entre leurs connaissances antérieures et les informations du texte.

De fait, il devient un jeu de relations logiques qui permettra à l'apprenant de reconstruire plus au moins efficacement les faits. En outre, la L1 dans ce cas précis, a permis aux membres du G5 non seulement de lever l'ambiguïté sur le verbe principal de la question, à savoir « reproche » « يلوم », mais aussi, de les guider vers la suite de la compréhension du texte dans la mesure où, puisque le vieil homme en voulait à l'enfant, donc ce dernier était en train de faire quelque chose de répréhensible, le quel ? L'apprenant-lecteur peut dès lors inférer (cf. chapitre 3) une information capitale non présentée explicitement dans le texte.

---

<sup>160</sup> La société afro-américaine dans les années 1940/1950.

En outre, les lecteurs sont dans l'obligation volontaire ou involontaire d'émettre des hypothèses sur la suite des événements qui seront confirmées ou infirmées ultérieurement (Giasson, 1990). N'est-ce pas là une stratégie de compréhension ?

Par ailleurs, ce qui se dégage des deux interprétations, c'est en réalité deux systèmes différents qui mènent à un seul objectif : une compréhension aboutie et une signification construite. En effet, les deux systèmes d'aide activent des opérations cognitives distinctes, néanmoins, aboutissant au même résultat, en l'occurrence une compréhension plus efficace et plus fine. De plus, l'importance du recours à la L1 d'une manière didactisée, brève et ciblée est à souligner vu son rôle dans le processus d'autonomisation<sup>161</sup> de l'activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2.

*Les apprenants étant alors en cours d'acquisition de la langue-cible se retrouve en mesure de pratiquer celle-ci, sans toutefois oublier ni laisser de côté leur langue d'origine. L'enseignant quant à lui doit s'assurer de transmettre correctement la langue étrangère tout en vérifiant et s'assurant de la bonne compréhension des apprenants, et ce bien sûr en utilisant leur langue maternelle la plupart du temps (Giroux, 2016 : 57).*

Dans ce qui est exprimé ci-dessus, nous mettons l'accent sur le besoin de recourir à la L1 dans la classe de FLE, néanmoins, nous considérons que ce recours doit être didactisé et notamment sous forme de systèmes d'aide.

### **10.1.3 Troisième question**

Comme nous l'avons explicité précédemment (cf. chapitre 7), répondre correctement à la 3<sup>ème</sup> question dépend directement de la compréhension de celle qui la précède. En

---

<sup>161</sup> Nous entendons par autonomisation, le fait que les apprenants n'ont pas eu besoin de soutien de leur professeur ni de leurs pairs pour progresser en compréhension. Cette progression s'est faite d'une manière autonome.

effet, si l'apprenant n'a pas pu saisir et comprendre le « reproche » fait par le vieil homme à l'enfant, alors il est peu probable qu'il puisse savoir si l'enfant a été surpris ou non. De plus, en demandant à l'apprenant de relever ce qui justifie sa réponse, on ne fait en réalité que *spéculer* sur une compréhension supposée de ce dernier.

Concernant les groupes G1, G3, G4 et G6 dont les réponses à la 2<sup>ème</sup> question ont été pour la majorité non pertinentes, le constat pour la 3<sup>ème</sup> question n'est pas surprenant. En effet, répondre à des questions de compréhension obéit à une certaine logique et cohérence, dans la mesure où, l'apprenant reconstruit un puzzle d'idées : si une pièce manque, il est difficile de s'en passer ou de la remplacer, il y aura toujours un élément manquant qui impactera toutes les pièces voisines. De fait, si un apprenant n'arrive pas à saisir le sens d'une question, et que la suivante en dépend, dans ce cas précis, l'issue est probablement connue d'avance : échec de la compréhension. Cette façon d'envisager la compréhension comme un tout constitué de parties interdépendantes est confirmée par les résultats obtenus par les groupes précédemment cités.

En effet,

*comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale du contenu du texte. Quelle que soit la nature de la représentation, il est admis que l'une de ses propriétés fondamentales est sa cohérence, qui prend en charge la double organisation, locale et globale, du contenu du texte* (Ehrlich, 1994 : 173).

Par ailleurs, en analysant les réponses, une corrélation entre la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> question se dégage clairement : répondre correctement à la 3<sup>ème</sup> question dépend grandement de la réponse à la 2<sup>ème</sup> question.

Dans le cas de ces groupes, en l'occurrence le G1, G3, G4 et G6, le fait que les apprenants n'ont pas pu répondre correctement à la 2<sup>ème</sup> question a eu un impact direct sur la réponse de la 3<sup>ème</sup>.

Par ailleurs, pour le G2 et le G4, les résultats renforcent cette hypothèse mais d'une autre manière. En effet, les aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1, comme nous l'avons montré auparavant, ont eu un impact bénéfique sur la compréhension et par conséquent, sur la réponse à la 2<sup>ème</sup> question. En outre, les résultats montrent aussi un impact positif sur la 3<sup>ème</sup> question. En effet, le G2 qui pour rappel a bénéficié d'une aide de type MACRO/L1 s'est montré extrêmement efficace sur cette question. Puisque nous pensons que la question 2 et 3 sont logiquement dépendantes. De fait, répondre correctement à la 2<sup>ème</sup> question donne à l'apprenant de grandes chances<sup>162</sup> de répondre également pertinemment à la 3<sup>ème</sup>.

Concrètement, dans la mesure où un apprenant a compris le reproche du vieil homme à l'enfant et que ce dernier en réalité, ne faisait pas une activité illégale ou répréhensible (question 2), il devient aisé de supposer que l'enfant soit surpris puisqu'on l'accuse à tort.

Cette façon de concevoir le texte comme un tout cohérent (Ehrlich, *ibid.*) permet de justifier le grand nombre de réponses pertinentes concernant cette première partie de la 3<sup>ème</sup> question. En revanche, les limites d'une aide se font ressentir brusquement lorsqu'un apprenant non natif est confronté à des expressions relevant d'une culture ou d'une société qui lui sont étrangères. En effet, une expression telle que « ce que je lis me donna *la chair de poule* » ne peut en aucune façon être expliquée qu'en utilisant deux compétences distinctes mais dépendantes : compétence linguistique et compétence culturelle.

De fait, à moins d'avoir des connaissances linguistiques et culturelles approfondies en français, il est impossible de saisir le sens d'expressions idiomatiques comme celle-là. Force est de constater qu'aucune aide ne permet de doter l'apprenant d'une compréhension des maximes et des proverbes relatifs à une langue en particulier, excepté un usage régulier et un contact fréquent à travers différents supports : livres, télévision, radio, musique, etc.

---

<sup>162</sup> C'est-à-dire qu'il sera prédisposé à répondre correctement ou du moins, il aura les moyens pour le faire.

De fait, nous nous alignons sur les propos d'Emile Benveniste sur la relation entre la langue et la culture qu'il compare à deux facettes d'une même médaille,

*la langue et la culture sont les deux facettes d'une même médaille. [...] Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.)*  
(Benveniste, 1976 : 263).

Cette citation sous-tend un ensemble d'informations qui sont toujours d'actualité 50 ans après leur déclaration. En effet, lorsqu'on est en contact avec un texte, faire abstraction de son contexte culturel pour ne s'intéresser qu'à sa partie linguistique est une aberration. En effet, « *les textes sont représentés en mémoire par des modèles mentaux organisés autour des représentations des événements décrits, et non autour des expressions linguistiques qui énoncent ces événements* » (Bransford & Franks, 1971 ; Johnson-Laird & Garnham, 1980 cités par Denhière, 1984 :20).

Concrètement, comprendre un texte d'auteurs noirs sans mesurer leur souffrance face au racisme est impossible ; saisir la force et la douleur d'écrits d'auteurs algériens de l'époque coloniale sans connaître cette période de l'histoire de l'Algérie est tout simplement impensable. La représentation mentale construite sera de facto, soit incomplète soit erronée.

Pour le G5 qui a bénéficié d'une aide de type QUESTIONS/L1, le nombre de réponses élevé à la 2<sup>ème</sup> question justifie en grande partie la compréhension de la 3<sup>ème</sup> et de faite, les réponses pertinentes. En effet, grâce à ce type d'aide en particulier, les membres du G5 n'ont eu aucun mal à comprendre que « reproche » signifie « يلوم », par conséquent, ils ont réussi à inférer qu'il s'agit bien d'un travail répréhensible qui a valu à celui qui l'avait fait, en l'occurrence l'enfant, les reproches du vieil homme. Cette aide a permis l'enchaînement logique des idées d'une part, et leur cohésion par la suite pour former une structure syntaxiquement viable d'autre part.

De fait, l'enfant pour qui vendre un journal est une activité tout à fait innocente et légale ne peut être que surpris de recevoir des reproches d'un membre âgé donc plus expérimenté de sa communauté. Ceci explique selon notre interprétation, le fait que la grande majorité des apprenants du G5 ait pu répondre correctement à cette question.

Concernant la seconde partie de la 3<sup>ème</sup> question où il s'agit de repérage et d'identification, nous constatons aussi de très bon résultats. En effet, puisque les questions de compréhension fonctionnent comme une chaîne logique, dès que l'apprenant tient le bon bout, il lui est assez aisé d'en dérouler la suite. En effet, grâce aux aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1, les membres des deux groupes (G2 et G5) ont proposé pour la grande majorité une réponse pertinente pour la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> question. Aussi, repérer ce qui montre l'étonnement de l'enfant ne nécessite pas un effort cognitif conséquent ou une stratégie complexe : l'identification suffit largement.

Cette identification rentre dans le cadre de la stratégie des connaissances racontées mentionnée auparavant. Elle est d'autant plus simplifiée grâce au signe de ponctuation (!) qui exprime d'une manière sans équivoque, l'étonnement et la surprise. Il n'est donc pas surprenant qu'une partie des membres du G2 et du G5 ait proposé des réponses pertinentes concernant la question « qu'est ce qui le montre ? ».

Nous notons à l'occasion, l'importance des phrases courtes d'une part, ainsi que des marqueurs extralinguistiques d'autre part sur la compréhension du texte. En effet, ces caractéristiques représentent une économie cognitive du point de vue de l'apprentissage et une économie didactique du point de vue de l'enseignement (Akmoun, 2016). Aussi, ils constituent un raccourci non négligeable à l'accès au sens sans nécessairement s'encombrer de phrases complexes qui constitueraient une difficulté supplémentaire pour la compréhension et un obstacle parfois impossible à surmonter de la part d'apprenants déjà en grande détresse<sup>163</sup>. En outre, ce constat concernant la longueur des

---

<sup>163</sup> En aucun cas, nous remettons en cause l'importance des textes authentiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, il est parfois utile d'envisager des textes adaptés au niveau réel d'un public spécifique, comme une étape préliminaire avant de s'attaquer aux documents authentiques destinés aux natifs.

propositions et par conséquent, du texte et leur rapport avec la compréhension a déjà été mentionné précédemment (cf. Coirier & al., ibid.).

#### 10.1.4 Quatrième question

La structure d'un texte argumentatif repose sur une logique assez simple que les spécialistes nomment « *les régularités observables dans l'organisation du texte* » (Cuq, 2003 : 236). En effet, cela peut être résumé en : une opinion que l'auteur veut défendre à l'aide d'une série d'arguments convaincants qui, pourront être à leur tour renforcés par des exemples dans le but d'une persuasion éventuelle des lecteurs<sup>164</sup>.

Par ailleurs, en vue d'attendre une logique intelligible, cohérente et structurée, l'auteur d'un texte argumentatif peut recourir à des connecteurs logiques (e.g. d'abord ; ensuite ; enfin). Ces derniers aident grandement les apprenants à identifier les arguments dans la mesure où, il leur est enseigné qu'ils sont très utiles pour structurer, organiser et hiérarchiser des idées et donner une cohérence au texte<sup>165</sup>.

La 4<sup>ème</sup> question a justement pour objectif d'amener l'apprenant-lecteur à identifier les arguments utilisés par l'enfant pour défendre/justifier le fait qu'il vende ce journal.

Par ailleurs, nous allons dans ce qui suit expliquer ou du moins tenter d'expliquer les résultats obtenus par les apprenants.

Comme pour les questions précédemment traitées, nous allons décomposer notre interprétation en deux catégories : une concernant les groupes qui n'ont pas été impactés par les aides (G1, G3, G4, G6) et une autre, concernant les groupes qui au contraire, ont été impactés positivement par les aides proposées (G2 et G5).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, la compréhension d'un texte est une opération complexe, interdépendante et cohérente (op.cit.). En effet, l'idée de cohérence revient souvent lorsqu'il s'agit de définir un texte : « *On appelle texte l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon*

---

<sup>164</sup> C'est nous qui résumons.

<sup>165</sup> Cours de vocabulaire dans le manuel de 4 AM sur les connecteurs qui introduisent les arguments (p. 32). <sup>178</sup> Poème français de l'époque médiévale de 21 780 vers octosyllabiques. Auteurs : Guillaume de Lorris et Jean de Meung.

*de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé.* » (Dubois, 2002 : 482). Dans le même sens,

*Hjelmslev prend le mot texte au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. « Stop » est un texte aussi bien que le Roman de la Rose<sup>178</sup>. Tout matériel linguistique étudié forme également un texte qu'il relève d'une ou plusieurs langues. Il constitue une classe analysable en genres, eux-mêmes divisibles en classes, et ainsi de suite jusqu'à épuisement des possibilités de division (Dubois, ibid.).*

En outre, « *les grammaires de textes sont censées analyser les règles de bonnes formations du texte qui lui donne sa cohésion* » (Cuq, 2003 : 236).

A travers ce recadrage, nous voulons mettre l'accent sur l'importance que revêt la cohérence et la cohésion dans le processus de compréhension. A ce titre, un apprenant qui perd le fil (au sens figuré) de la compréhension à une étape donnée éprouvera certainement des difficultés pour poursuivre le traitement du texte<sup>166</sup>. Ceci étant dit, la relation entre une question et celle qui la précède ou la suit devient évidente, et l'impact qu'elles ont les unes sur les autres est incontestable car tout est une question de cohérence et de cohésion.

Dans cette logique, il n'est pas étonnant que les résultats obtenus par les groupes G1, G3, G4 et G6 soient insuffisants. En effet, les membres de ces groupes ont mal entamé<sup>167</sup> l'activité de lecture/compréhension dans la mesure où, dès les premières questions, ils

---

<sup>166</sup> Il ne s'agit pas du fait d'inférer le sens d'une partie manquante ou implicite du texte, cachée ou occultée volontairement par l'auteur. Il s'agit plutôt, de ne pas comprendre une partie du texte, ce qui aura des conséquences sur le bon déroulement de la suite de l'activité de compréhension.

<sup>167</sup> Nous entendons par « mal entamé » le fait qu'ils ont proposé pour les premières questions des réponses pour la plupart non-pertinentes.



ont fait preuve d'une grande incompréhension, ce qui n'a fait qu'aggraver les conséquences au fur et à mesure de l'avancement de la tâche.

A contrario, le G2 et le G5, grâce aux aides à la compréhension ont entamé leur processus de compréhension sur de bonnes bases<sup>168</sup>. En effet, en recourant à la L1 comme médium d'enseignement (Chachou, 2013 : 81), ils ont pu comprendre la thématique abordée par le texte. Ce qui constitue en soi, une étape importante pour la suite de l'activité de compréhension.

Par ailleurs, le texte proposé dans le manuel scolaire de 4 AM est sous forme de dialogue. Ce dialogue en lui-même ne constitue pas une difficulté particulière pour les apprenants ni une entrave pour leur compréhension. Néanmoins, la structure d'un texte argumentatif telle qu'elle a été étudiée en classe n'a pas été respectée. De fait, les habitudes des apprenants s'en trouvent bouleversées. En effet, une structure classique d'un texte argumentatif contient trois parties distinctes : une introduction présentant le thème et l'opinion de l'auteur ; un développement déroulant une série d'arguments logiques, convaincants et hiérarchisés à l'aide de connecteurs ; une conclusion réaffirmant la thèse de l'auteur et résumant ses arguments.

Et tout le problème réside précisément dans le fait que cette structure n'est aucunement respectée, ce qui rajoute une difficulté supplémentaire dans le processus de compréhension d'un texte argumentatif. En effet, l'apprenant a passé tout le premier trimestre<sup>169</sup> à apprendre la structure d'un texte argumentatif, dans l'objectif que ce savoir puisse devenir une stratégie qu'il lui permettra de passer outre les difficultés d'ordre linguistique. En effet, dans la mesure où connaître le plan ou la structure d'un texte constitue une connaissance non négligeable pour des apprenants en difficulté,

---

<sup>168</sup> Par « bonnes bases », nous insinuons qu'ils ont répondu d'une manière pertinente aux questions posées en premier lors de l'évaluation de la compréhension du texte.

<sup>169</sup> - Objectif de la première séquence du premier projet « nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif » page 09 du manuel scolaire de 4 AM.

- Objectif de la deuxième séquence du premier projet « nous produisons des arguments pour étayer une thèse » page 27 du manuel scolaire de 4 AM.

- Objectif de la troisième séquence du premier projet « nous enrichissons nos arguments par des exemples » page 45 du manuel scolaire de 4 AM.

alors, chanceler toute cette organisation se répercutera négativement sur la suite de la compréhension<sup>170</sup>.

En outre, l'objectif visé à travers cette question est celui de l'identification des arguments présentés par l'enfant pour prouver qu'il n'a commis aucune mauvaise action comme le prétendait le vieil homme.

A ce titre, les apprenants du G2 qui ont bénéficié d'une aide de type MACRO/L1 ont proposé pour la plupart, des réponses pertinentes, en dépit du fait qu'ils n'ont pas de connaissances préalables sur les villes américaines où les Noirs sont bien traités ou au contraire, mal traités. La connaissance de la signification des deux mots clés du passage qui sont « Nègres » et « se réfugient » est capitale pour comprendre l'argument de l'enfant. De fait, peu importe l'aide à la compréhension proposée, la compétence linguistique demeure la condition sine qua non pour une compréhension efficace et aboutie.

Par ailleurs, nonobstant le fait que les participants soient éloignés géographiquement, socialement et culturellement des USA, ils ont pu repérer ce passage puis comprendre que ce dernier n'avait pas en réalité, convaincu le vieil homme.

De ce constat, nous pouvons en déduire que l'aide de type MACRO/L1 a permis aux membres du G2 de passer outre les difficultés d'ordre linguistique. En effet, comme nous l'avons mentionnée auparavant, la compréhension est un exercice cohérent, organisé et hiérarchisé (op.cit.). Ces caractéristiques et du fait de leur relation intra/inter avec le texte permettent de surmonter une difficulté rencontrée, non pas en l'affrontant directement, mais en se reposant sur les connaissances acquises antérieurement<sup>171</sup>.

*Les processus spécifiques de la lecture sont les processus perceptifs et cognitifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne*

---

<sup>170</sup> Nous tentons d'installer chez les apprenants des mécanismes qui leur permettront d'avoir des repères solides et stables dans l'objectif de mettre en place une « routine ». Cette routine deviendra avec la répétition une stratégie de compréhension qui mènera à l'autonomie d'apprentissage.

<sup>171</sup> Dans ce cas précis, les connaissances ont été apportées par l'aide de type MACRO/L1.

*constitue plus un obstacle à la compréhension du message écrit (Morais & al., 2003 : 53).*

Cette interprétation prend tout son sens dans la mesure où, les apprenants ignorent un certain nombre d'informations relatives soit à la signification des mots, soit à la culture dans laquelle baigne le texte, mais cela ne les a pas empêché de proposer des réponses pertinentes (e.g. identifier les arguments présentés par l'enfant). La question qui se pose maintenant est : est-ce que les membres du G2 ont pu comprendre l'expression contenant les arguments de l'enfant grâce à l'aide ou bien ils ont seulement identifié la réponse, sans pour autant l'avoir comprise ?

En dépit du fait que cette interrogation ne peut être clarifiée qu'en interrogeant les apprenants un à un sur leur compréhension, les conséquences n'en sont pas moins positives car du point de vue de l'enseignant-évaluateur, il y a eu effectivement réponse pertinente : n'est-ce pas là, le but recherché ?

En outre, concernant le G5 qui a bénéficié quant à lui, de questions de compréhension en L1, les réponses proposées sont également pertinentes, malgré l'aide qui diffère de celle du G2. Cette différence entre les aides a déjà fait converger les réponses vers un point unique en l'occurrence, des réponses pertinentes. Néanmoins, la façon dont une aide impacte la compréhension dépend étroitement des connaissances qu'elle active.

*Les ressources constituées par le texte en langue maternelle ont un statut et une fonction doubles. Elles permettent, d'une part d'apporter de nouvelles informations et d'autre part, d'activer un plus grand nombre de connaissances stockées en MLT en activant la structure de connaissances ou de croyances sous-jacentes au domaine (à partir des informations construites dans la culture et le système linguistique d'origine (Marin & Legros, ibid. : 125).*

Pour les membres du G5 donc, et grâce aux questions en L1, ces derniers ont toujours eu une vision claire des objectifs visés à travers les questions de compréhension proposées avec le texte argumentatif. De fait, dès le début de l'activité de compréhension, ils ont pu saisir le cheminement logique des faits qui se déroulent dans le texte : que faisait l'enfant ? pourquoi le vieil homme lui en voulait ?

La suite logique des événements qui se déroulent dans un texte argumentatif est la justification d'une action ou d'un point de vue. A ce titre, l'enfant argumente que, ce qu'il a fait n'est aucunement répréhensible. L'aide à cet égard, a permis aux apprentiscompreneurs de savoir exactement ce qu'on attendait d'eux en l'occurrence, si les justifications de l'enfant ont convaincu le vieil homme.

Il est important de signaler que nous sommes en présence d'apprenants performants et compétents quand il s'agit d'une activité de compréhension d'un texte argumentatif en L1 (cf. chapitre 5). De fait, ces apprenants maîtrisent à différents degrés des stratégies de compréhension en L1. Puisqu'il ne suffit pas de connaître la langue pour forcément comprendre le texte.

*Pour « comprendre », l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un « sens », mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances (Falardeau, 2003 : 675).*

Dans ce sens, il est alors permis voire justifier de penser, qu'à ce stade de la compréhension, même si l'apprenant est en difficulté à cause notamment de certains mots et expressions dont il ignore le sens ou encore, d'un fait relevant d'une culture qui lui est étrangère, ce dernier puisse transférer ses compétences et ses expériences

acquises en L1 pour résoudre une situation-problème en L2, à condition toutefois de connaître précisément la « situation-problème ». Aussi, concernant le G5, la difficulté ne se pose pas étant donné que ses membres bénéficient de questions de compréhension en L1, ce qui la<sup>172</sup> rend de facto intelligible.

Par ailleurs, les aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 montrent au fur à mesure que leur impact ne se limite pas uniquement aux difficultés d'ordre linguistique. En effet, face à un problème relevant de mots ou d'expressions en L2, si ces derniers sont « traduits » en L1 grâce à une aide de compréhension, l'apprenant pourrait dépasser cette entrave. Par ailleurs, ce qui a été relevé par la suite, c'est que même si l'apprenant se retrouve confronté à une situation relevant d'un problème d'ordre culturel, les aides en questions ont permis à ce dernier de passer outre. En effet, construire une signification cohérente du texte dès le début de la tâche a permis à l'apprenant-lecteur d'élaborer puis de construire une représentation mentale cohérente du texte lu avec des zones claires et des zones d'ombre.

En outre, l'importance de construire une représentation mentale cohérente du texte lu est justement de permettre aux zones claires d'éclairer les zones d'ombre. En effet, grâce au recours à des compétences de haut niveau sur le plan cognitif (Chartrand, 2009 : 48) notamment 'la déduction', 'l'inférences' et 'les relations logiques', le lecteur pourra combler les trous sémantiques laissés par le texte (Legros & Mercherbet, 2009 : 39) et *In fine*, il abordera le texte comme un ensemble structuré, hiérarchisé, cohérent et interdépendant (op.cit.) et non comme des parties que l'on traite une à une.

Pour preuve, les recherches en psychologie cognitive du traitement de texte considèrent l'activité de lecture/compréhension comme « *une activité mentale construite* » « *progressivement* » à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de la signification » (Boubir, 2010 : 180).

---

<sup>172</sup> La situation-problème.

### 10.1.5 Cinquième question

Les concepteurs du manuel scolaire déclarent avoir pris comme fondement théorique les sciences cognitives pour la conception de ce dernier. En effet, selon le président de la commission nationale des programmes<sup>173</sup>,

*les programmes de deuxième génération visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents, qui eux étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation<sup>174</sup>.*

Néanmoins, dans les faits ce n'est pas exactement ce que l'on constate. En effet, à titre d'exemple la 5<sup>ème</sup> question à l'instar de la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> ne valide pas tout à fait les dires des concepteurs. En fait, ces dernières s'inscrivent dans une vision assez classique de l'activité de compréhension en lecture, où il s'agit clairement d'une restitution des connaissances contenues dans le texte sans pour autant intégrer celles du lecteur, ni lui demander de construire sa propre représentation du texte dans une optique d'esprit critique<sup>175</sup>. Par conséquent, il est plutôt question d'une compréhension de surface ou littérale qui nécessite uniquement de recourir à des compétences de bas niveau sur le plan cognitif (Chartrand, *ibid.*).

*La compréhension littérale est celle qui est sollicitée lorsque les questions portent sur la microstructure du texte (un segment de phrase, une phrase ou deux) et que les réponses se trouvent directement dans le texte, qu'elles sont explicites et sémantiquement équivalentes*

---

<sup>173</sup> Ministère de L'Education Nationale Algérien.

<sup>174</sup> Farid Adel cité dans « Le soir d'Algérie », article du mercredi 23 Mars 2016, consulté le 12/09/ 2019.

<sup>175</sup> Il n'est plus d'actualité dans un monde hyperconnecté de demander à un apprenant de s'aligner sur les dires d'un auteur ou encore de se satisfaire d'une opinion quelconque. Les spécialistes en pédagogie recommandent de se tourner vers les 4 C de l'apprentissage à savoir : critique ; coopération ; communication ; créativité.

*ou synonymes d'une partie de texte* (Giasson, 1995 : 61).

Ceci étant dit, recentrons-nous sur l'interprétation des résultats obtenus par le G2 et le G5 concernant la 5<sup>ème</sup> question.

Concrètement, il est demandé aux apprenants à travers cette question, d'une part de situer un paragraphe dans le texte, ce qui est en soi une stratégie de compréhension de bas niveau mais elle demeure un passage obligé et une compétence nécessaire. D'autre part, il est attendu de l'apprenant-lecteur qu'il relève le conseil donné par le vieil homme à l'enfant dans une optique de stratégie de connaissances racontées « Telling knowledge strategy » (Bereiter & Scardamalia, 1991).

Dans cette optique, les résultats obtenus par les membres du G2 et du G5 sont très satisfaisants, dans la mesure où l'ensemble des participants a répondu correctement à la 5<sup>ème</sup> question. Cependant, en décortiquant certaines informations relatives à cette dernière, on se rend compte que y répondre pertinemment ne traduit pas nécessairement une « bonne » compréhension. En effet, en demandant à l'apprenant de retrouver une phrase, une expression ou une idée qui se trouve à la fin d'un texte, ce dernier n'aura aucune difficulté à situer le paragraphe, et dans un deuxième temps, de relever l'information recherchée. Si cette tâche est réalisée convenablement, traduit-elle réellement une quelconque compréhension ? nous pensons que non. De fait, il n'y a eu ni intégration de connaissances antérieures ni construction de nouvelles.

Dans cette optique et dans un contexte bi-plurilingue algérien, Nawel Boudechiche (2008) se fonde sur les travaux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988) pour mettre en exergue le fait qu'une compréhension efficace est dépendantes des deux opérations mentionnées plus haut, en l'occurrence, l'intégration et la construction.

*Il s'agit d'abord de construire la signification de la base de texte, c'est-à-dire construire la signification de sa cohérence locale et globale (microstructure). Puis construire la signification du modèle de situation*

*évoqué par le texte, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne soit pas explicitement mentionnées au niveau du texte mais qui sont supposées être construites par le lecteur et stockées en mémoire (macrostructure). La mise en rapport entre les différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension de texte (Boudechiche, 2008 : 66).*

De facto, concernant la 5<sup>ème</sup> question, on est en mesure de déduire qu'aucun effort cognitif n'a été accompli de la part du lecteur pour construire une représentation mentale originale (Figure 32) correspondant à une fusion de connaissances de différentes sources (texte + lecteur), afin de constituer une mixture de la base de texte et du modèle de situation dans laquelle, il est possible que l'un ou l'autre des composants puissent prédominer (Kintsch, 1998 : 232). En outre, cette mixture sera spécifique à chaque lecteur dans le sens où, en fonction du niveau de connaissance et de l'activation de ces dernières en mémoire à long terme (MLT) (McNamara & Kintsch, 1996), chaque lecteur construira une représentation plus au moins aboutie mais qui lui est propre et qui traduira un travail de compréhension effectif, non hasardeux.



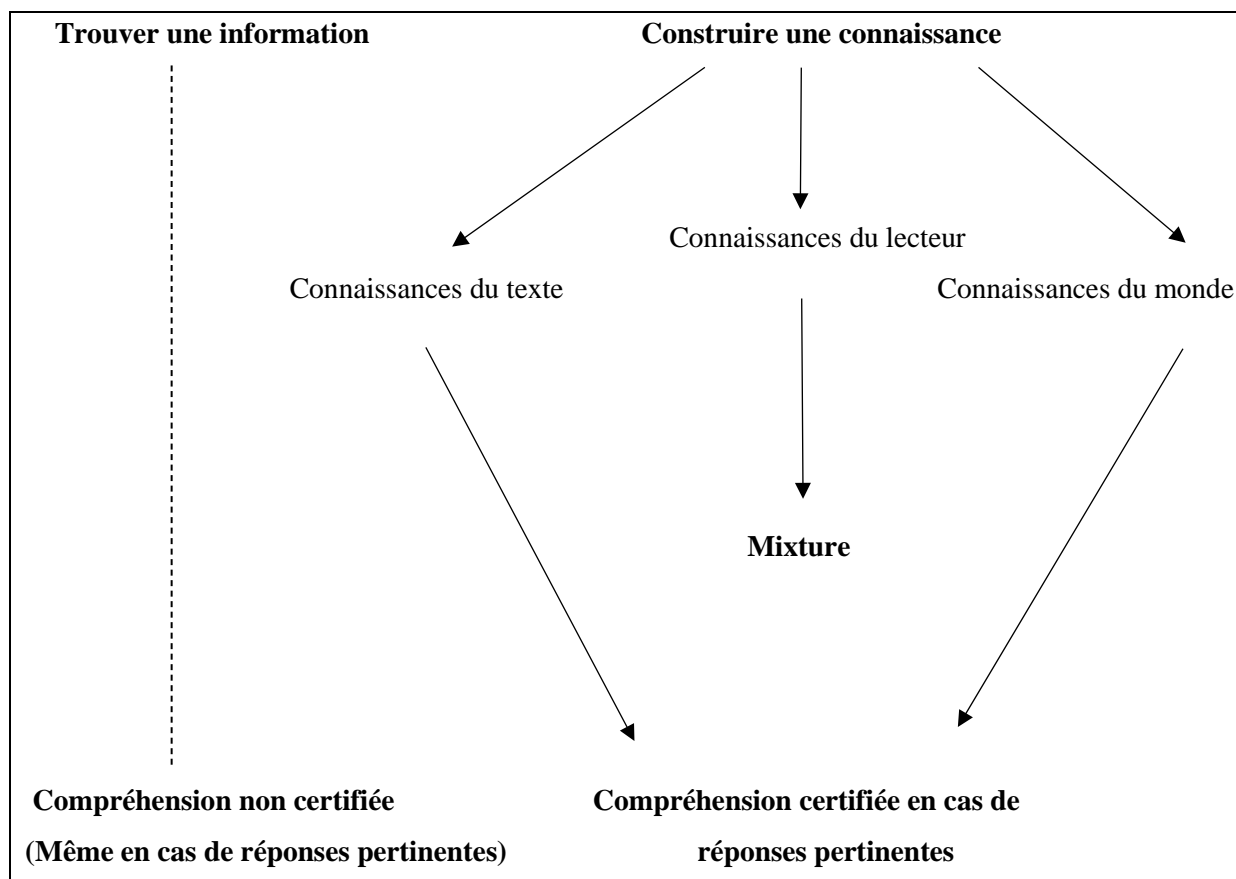


Figure .32. Compréhension certifiée VS compréhension non certifiée<sup>176</sup> (inspiré des travaux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988))

Le figure ci-dessus met en exergue la distinction qui existe entre le fait de trouver une connaissance dans le texte et la construire. Néanmoins, même si l’information trouvée s’avère pertinente, cela ne signifie pas forcément que l’apprenant-lecteur-comprenneur ait réellement compris : une compréhension non certifiée. A contrario, lorsque l’apprenant forme une mixture composée de ses connaissances, celles apportées par le texte et celles du monde évoqué par ce dernier, cela nous permet d’en déduire dans le cas de réponses pertinentes, qu’il y a eu effectivement compréhension.

Par ailleurs, les activités mentales telles que la compréhension ne peuvent être observée directement, mais l’analyse des résultats obtenus, permet d’en déduire la réalisation et même les étapes qui ont servi à sa construction. En effet, retrouver les « traces » de

<sup>176</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

connaissances non présentes dans le texte dans les réponses des apprenants signifie que ces derniers ont fait appel à leurs connaissances emmagasinées en MLT d'une part, et qu'ils ont fait un travail de sélection pour en choisir celles en relation avec le texte en question d'autre part, dans le but de les intégrer à celles nouvellement acquises dans une optique de construction de sens originale. Il s'agit selon Falardeau « *d'une vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner*<sup>177</sup> » (2003 : 678).

Pour résumer la logique de notre interprétation, nous pensons que l'évaluation de la compréhension en lecture devrait avoir des objectifs plus ambitieux et plus aboutis que le simple fait de demander à un lecteur de retrouver une phrase ou une idée<sup>178</sup>. Il faudrait à notre sens, concevoir des questions qui requièrent un effort cognitif plus au moins important de façon à impliquer sérieusement le lecteur dans le processus de construction de la compréhension<sup>179</sup>.

Par conséquent, l'expérience, les connaissances antérieures ainsi que la culture de l'apprenant-lecteur seront mises à contribution dans le processus de construction de sens ce qui de facto, l'incitera à davantage d'implication.

### **10.1.6 Sixième question**

Il a fallu attendre d'arriver au terme de l'évaluation consacrée à la compréhension de ce texte argumentatif pour enfin trouver une question qui à notre sens, s'intègre dans une vision cognitive du traitement de texte et fait appel concrètement au lecteur pour construire sa propre représentation.

En effet, cette interrogation répond aux attentes d'une question qui requiert l'intervention de processus mentaux de haut et de bas niveau de la part du lecteur pour construire une réponse et non pas la retrouver (Chartrand, 2009, *ibid.* : 41).

D'emblée, en commençant ainsi « d'après toi », cette question s'adresse directement au lecteur en lui donnant le sentiment qu'il fait partie du texte, que son opinion compte et

---

<sup>177</sup> Dans ce sens, le texte sert de point de départ à la compréhension de l'apprenant. Dans un second temps, ce dernier construit sa propre représentation du texte qui peut être soit proche de celle du lecteur soit complètement éloignée.

<sup>178</sup> Mobilisation de compétences de bas niveau (Chartrand, 2009 : 49)

<sup>179</sup> Mobilisation de compétences de haut niveau (Chartrand, 2009 : 48)

qu'il est en mesure d'influencer la suite des événements. En plus, pour répondre correctement à cette interrogation, il n'y a pas d'autres issues que de revoir le comportement de l'enfant puis de faire un travail d'analyse afin de juger son action et dans un second temps, de se mettre dans sa peau pour faire de même ou à contrario, faire autre chose.

Par ailleurs, impliquer l'apprenant de cette façon est à notre sens, une stratégie de compréhension en lecture très efficace dans la mesure où, il n'est plus question d'une langue étrangère et d'une culture différente qui imposent de facto, une distanciation néfaste pour le bon déroulement de la tâche. En outre, le lecteur passif, inactif et indifférent se transforme en un acteur dynamique faisant presque partie du texte qu'il lit. De plus, ses connaissances, son expérience et sa personnalité sont sollicitées. Force est de constater par ailleurs qu'un texte et plus spécifiquement, un texte argumentatif ne peut prétendre à une communication monodirectionnelle car cela biaiserait de fait son intérêt. Bien au contraire, un texte de ce type ne doit pas convaincre coûte que coûte, mais plutôt laisser une grande part de responsabilité aux lecteurs.

L'analyse des réponses concernant cette question a mis en exergue un ensemble d'informations qui confortent les théories cognitivistes du traitement de texte selon lesquelles la compréhension ne se trouve pas dans le texte mais plutôt dans la tête du lecteur (Denhière & Legros, 1989 ; Marin & Legros, 2008).

En premier lieu, nous allons nous intéresser aux réponses proposées par les membres du G1, G3, G4, et le G6. En dépit du fait qu'elles sont pour la plupart non pertinentes, nous constatons en plus une très forte abstention de la part des apprenants. En effet, un nombre non négligeable (06 apprenants) des membres de ces groupes passe sous silence cette question. Il est donc légitime de se demander pourquoi ces derniers ne tentent même pas de proposer des réponses peu importe leur pertinence comme ils ont fait pour les questions précédentes<sup>180</sup>. A cet égard, nous pensons que le fait de débiter la question par la préposition « d'après » suivie du pronom personnel « toi », l'apprenant se sent

---

<sup>180</sup> Puisque les apprenants savent très bien qu'ils ne seront ni jugés ni sanctionnés en cas de mauvaises réponses.

impliquer d'une manière directe dans la tâche. Aussi, l'apprenant comprend que pour répondre pertinemment à cette question, il faudrait recourir à des connaissances autres que celles mentionnées dans le texte. Donc, le lecteur ne peut pas se référer uniquement aux connaissances du texte encore moins à la seule stratégie des connaissances racontées (op.cit.) pour pouvoir prétendre répondre d'une manière pertinente.

Sachant que dans ce sens, 16 apprenants appartenant aux groupes (G1, G3, G4, G6) ont proposé comme réponses des expressions extraites du texte. Par conséquent, il devient évident qu'à force de réduire l'activité de lecture/compréhension uniquement à retrouver des mots et des phrases dans le texte (compétences de bas niveau), les apprenants-lecteurs sont réduits à de simples spectateurs stoïques alors qu'ils sont censés être impliqués dans la construction du sens, d'autant plus qu'il s'agit là, d'un texte argumentatif où l'opinion de l'auteur compte aussi bien que celle des lecteurs (cf. chapitre 5).

En effet, ces derniers ont pris l'habitude d'utiliser uniquement la stratégie des connaissances racontées et ne cherchent plus à intégrer des connaissances autres que celles présentes dans le texte. Preuve en est, sur 06 questions supposées évaluer la compréhension des apprenants, 05 requièrent les connaissances extraites du texte<sup>194</sup> et une seule<sup>195</sup> les connaissances antérieures ainsi que l'expérience du lecteur.

Ceci à notre avis explique pourquoi un nombre élevé d'apprenants a préféré ne pas répondre à cette question. En outre, cette abstention n'est pas une preuve d'un quelconque désintéressement de la part des apprenants mais seulement d'un manque handicapant de connaissances référentielles (Mehdi & Kheir, 2012 : 136) en relation avec le texte aggravé par la non maîtrise de la L2.

Par ailleurs, la préposition « d'après » au lieu de jouer le rôle d'une porte permettant au lecteur de devenir acteur dans le texte s'est transformée au contraire, en un mur bloquant toute initiative de réponses.

<sup>194</sup> 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> questions. <sup>195</sup> 6<sup>ème</sup> question.

En second lieu, le G2 qui a bénéficié d'une aide à la compréhension de type MACRO/L1 a su faire appel à un savant mélange (mixture) de connaissances antérieures, d'autres nouvellement acquises et comprises du texte ainsi que celles désormais activées sur le monde évoqué par le texte qui étaient jusqu'à lors inconnues, mais grâce à cette aide spécifique, elles sont devenues maîtrisables et utilisables de la part des apprenants.

Pour étayer ce que nous avançons, nous allons citer quelques réponses authentiques<sup>181</sup> proposées par les membres du G2 (tableau 08) puis dans un second temps, nous allons préciser les connaissances appartenant aux apprenants et celles citées dans le texte.

<b>Apprenants</b>	<b>Réponses proposées</b>	<b>Connaissances du lecteur</b>	<b>Connaissances contenues dans le texte</b>
<b>01</b>	« D'après moi, l'enfant aurait de lire le journal parce que elle parles de le racisme »	« lire le journal » « Parle de le racisme »	« enfant » « journal »
<b>02</b>	« d'après moi, le garçon avant de vendu le journal comprendre son contenu »	« comprendre son contenu »	« garçon » « journal »
<b>03</b>	« il faut lire et comprer les journaux avant de les vendres »	« il faut » « lire et comprer » pour comprendre	« Journaux » « Vendre »
<b>04</b>	« il faut que le petit garçon lire les journaux qu'il veux les vendre »	« il faut que » « le petit garçon » « lire »	« journaux » « vendre »
<b>05</b>	« D'après moi, il faut lisait le journal avant de vendre et il ne faut pas fait le racisme entre les blancs et les noirs »	« il faut » « lisait le journal » « il ne faut pas faire le racisme entre les blancs et les noirs »	« journal » « vendre »

**Tableau .8. Les réponses authentiques des membres du G2 (les connaissances des lecteurs/connaissances contenues dans le texte)**

<sup>181</sup> Les réponses sont transcrites telles qu'elles ont été écrites par les apprenants. Il faut souligner que l'accent est mis sur le fond et non sur la forme.

Ce tableau met en relief une construction plus au moins aboutie d'une compréhension originale constituée des connaissances des lecteurs et d'autres contenues dans le texte. De fait, nous pouvons en déduire que l'aide à la compréhension de type MACRO/L1 a permis aux membres du G2 non seulement de comprendre les faits explicités dans le texte mais aussi, de recourir à celles contenues dans l'aide pour constituer une mixture englobant l'ensemble (Boudechiche, *ibid.*).

*Pour « interpréter », le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une « signification », dont l'étymologie renvoie directement à l'« action d'indiquer ». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité (Falardeau, *ibid.* : 675).*

En outre, les sujets du G2 à travers la 6<sup>ème</sup> question ont montré, contrairement aux autres groupes (G1, G3, G4, G6) qu'ils sont en mesure de proposer leur propre expérience au personnage « confrontation sociale » (*ibid.*) du texte pour éviter qu'une telle erreur ne se produisent (*vendre un journal raciste alors qu'on est une personne de couleur*).

Par ailleurs, le G5 qui a bénéficié d'une autre aide à la compréhension et qui s'est révélée jusqu'à maintenant très efficace, c'est aussi montré performant concernant la 6<sup>ème</sup> question. En effet, tous les apprenants ont proposé des réponses (ce qui rappelons-le n'est pas le cas des autres groupes et peut-être considéré de fait, comme une compétence) à cette question, trois (03) d'entre eux ont à l'instar du G2 réussi à intégrer aux connaissances du texte, leurs propres connaissances et un seul (01) apprenant à

utiliser la stratégie des connaissances racontées et s'est contenté de relever une expression en guise de réponse qui bien évidemment s'est révélée non pertinente.

Par ailleurs, les questions en L1 dans ce cas précis, n'ont pas eu autant d'impact sur la construction et l'originalité des réponses que celles obtenues chez les sujets du G2. Les raisons en sont à notre avis évidentes. En effet, l'aide dont a bénéficié le G2, en l'occurrence MACRO/L1 a permis à ses membres d'avoir un ensemble de connaissances référentielles sur le contexte dans lequel les faits se sont déroulés. En plus, ces informations qui leur ont été proposées en amont de l'activité de lecture/compréhension sont devenues des connaissances traitées, encodées puis stockées en MLT. En outre, elles sont à présent assimilées aux lecteurs et non à l'aide. Aussi, la L1 a joué un rôle de médium d'enseignement (Chachou, *ibid.*) en permettant un accès facile et clair aux informations qui de fait, ont été plus aisément assimilables et réutilisables par la suite.

Cet enchaînement de circonstances a eu un effet positif sur la compréhension du texte, la construction du sens et l'implication de l'apprenant-lecteur dans ce processus. Implication par ailleurs identifiée du fait de retrouver des informations non présentes dans le texte dans les réponses des sujets.

Par ailleurs, concernant les membres du G5, l'impact de l'aide dont ils ont bénéficié (QUESTIONS/L1) ne s'est pas révélée aussi efficace que celle du G2. En effet, les questions en L1 n'ont pas fourni aux membres du G5 des informations supplémentaires sur le texte, elles se sont contentées de traduire les questions en L2 et de les rendre par conséquent plus compréhensibles. En outre, ce manque s'est fait ressentir lors de la comparaison des réponses proposées par les membres du G2 et du G5.

Par ailleurs, en dépit du fait qu'elles soient pertinentes, les réponses ne comportent aucune information qui ne soit présente au préalable dans le texte (tableau 09). Aussi, l'apprenant par la force des choses ne peut intégrer une information qu'il ne possède pas. Ceci explique (peut-être) la pauvreté de la construction des réponses des membres du G5.

Le tableau suivant présente les réponses authentiques des membres du G5.

<b>Apprenants</b>	<b>Réponses proposées</b>	<b>Connaissances du lecteur</b>	<b>Connaissances contenus dans le texte</b>
<b>01</b>	Le garçon avant de vendre le journal ne pas travailler	/	« garçon » « Vendre le journal » « travailler »
<b>02</b>	Le garçon aurait lire le journal avant de vendre	« Lire le journal »	« garçon » « journal » « vendre »
<b>03</b>	« Mais ces journaux viennent de Chicago ou des milliers de Nègres se réfugient »	/	« Mais ces journaux viennent de Chicago ou des milliers de Nègres se réfugient »
<b>04</b>	« Il faut vendre autre chose »	« il faut »	« vendre autre chose »
<b>05</b>	« si tu tiens à les vendre je ne veux pas t'empêcher de les vendre »	/	« je ne veux pas t'empêcher de vendre ces journaux si tu tiens à les vendre »

**Tableau .9. Les réponses des membres du G5 (les connaissances des lecteurs/les connaissances contenues dans le texte)**

Comme il est présenté dans le tableau ci-dessus, les réponses des sujets du G5 ne contiennent pas de connaissances ajoutées qui ne soient pas déjà contenues dans le texte. De fait, ce constat nous permet d'en déduire que ces derniers ont incontestablement et remarquablement réussi le début de l'évaluation (les 05 premières questions), ils ont cependant échoué à la fin (6<sup>ème</sup> question) car les connaissances requises à cet effet ne se limitent pas uniquement à celles présentes dans le texte mais requièrent d'autres qui, doivent être apportées par le lecteur. En outre, nous constatons que les sujets du G5 par manque de connaissances référentielles concernant le texte, ont utilisé la même stratégie que pour les 05 premières questions à savoir, « la stratégie des connaissances racontées » (op.cit.).



Par ailleurs, ce qui est intéressant à souligner, c'est le fait que les membres de ce groupe ont tenté de reformuler certaines phrases et expressions extraites du texte dans le but de se les approprier et de fait, être en adéquation avec l'exigence de la question qui stipulait « d'après toi », autrement dit, une réponse personnelle. Par conséquent, cette « stratégie » de reformulation des connaissances du texte met en exergue l'impact non attendu de l'aide proposée au G5. En effet, contrairement aux autres groupes dont les résultats ont été très en deçà de nos attentes, notamment du G1, G3, G4 et G6 surtout concernant la 6<sup>ème</sup> question plus particulièrement, les sujets du G5 se sont montrés plus performants et ont montré un plus grand intérêt et une volonté prononcée pour arriver à proposer des réponses pertinentes même dans le cas où, les connaissances requises leur ont fait défaut. En effet, ils ne se sont pas contentés d'ignorer la question comme l'ont fait les autres groupes cités précédemment mais ils ont essayé avec les moyens du bord, autrement dit, avec les seules connaissances présentes dans le texte de répondre plus au moins pertinemment à la 6<sup>ème</sup> question. Ce qui traduit une certaine confiance en soi d'une part, et une sécurité linguistique d'autre part, qui a permis aux apprenants de se libérer des contraintes qu'exerce une langue étrangère et par conséquent, proposer tant bien que mal, des réponses aux questions peu importe leur difficulté.

Ce constat révèle l'importance des questions en L1 sur la manière dont les apprenants se sont investis dans l'activité, alors même qu'ils n'avaient pas forcément les outils (connaissances) nécessaires pour prétendre répondre à la 6<sup>ème</sup> question de manière pertinente. Ce qui signifie en d'autres termes, une prise de risque consciente (Aberkane, 2016) traduisant une implication personnelle et un intérêt vis-à-vis de l'activité.

Il apparaît à ce stade que malgré l'insuffisance des connaissances nécessaires pour comprendre un texte, le fait d'avoir des consignes intelligibles<sup>182</sup>, pour un apprenant de langue étrangère, cela se répercutera positivement sur le degré d'investissement de ce dernier dans la tâche de compréhension et le poussera indéniablement à rechercher les informations et les connaissances référentielles qui lui manquent.

---

<sup>182</sup> Questions en L1.

Nous sommes à présent arrivés au terme de l'interprétation des résultats obtenus par les membres du G2 et du G5 concernant l'impact de leurs aides respectives sur les six (06) questions de compréhension.

A cet effet, nous sommes donc en mesure de dire que toutes les aides en L1 ne se valent pas. En effet, même si sur une partie des questions de compréhension, les aides de type MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 se sont révélées très efficaces pour permettre aux apprenants des deux groupes de proposer des réponses pertinentes néanmoins, concernant les questions qui requièrent des connaissances non présentes dans le texte, l'aide de type MACRO/L1 a permis aux apprenants qui en ont bénéficié, en l'occurrence ceux du G5, de construire des réponses pertinentes et originales en fusionnant leurs connaissances antérieures (acquises grâce à l'aide MACRO/L1) et celles présentes dans le texte. De fait, nous avons assisté à une construction de sens telle qu'elle a été mise en exergue par les recherches en sciences cognitives (Marin & Legros, *ibid.*).

*La compréhension de texte peut se concevoir à la fois comme une activité mentale de construction de la signification du texte et comme le produit de cette activité, c'est-à-dire la signification. Par conséquent, la signification n'est pas contenue dans le texte, mais se trouve dans la tête du lecteur (Marin & Legros, 2008 : 62).*

En tout état de cause, l'hypothèse (H.11) n'a pas été totalement validée par les résultats empiriques.

En effet, lorsqu'il s'agit d'une question nécessitant une construction de sens, une mixture (connaissances = lecteur + texte) et une stratégie des connaissances transformées, l'aide de type MACRO/L1 s'est révélée plus efficace que celle de type QUESTIONS/L1. Cependant, lorsqu'il s'agit d'une question qui requiert seulement de rechercher une expression, une phrase ou un mot dans le texte, autrement dit, une

stratégie des connaissances racontées (op.cit.), les deux types d'aide se sont montrés aussi efficaces l'une que l'autre.

## **10.2 Une intégration des connaissances pour une construction de sens**

### **10.2.1 L'aide MICRO/L1**

Au fur et à mesure que nous avançons dans cette aventure scientifique qui a pour champ d'investigation l'activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 dans un contexte bi-plurilingue algérien, certains résultats mis en exergue par des recherches antérieures ont été confirmés par les nôtres. En effet, selon Dubois et ses collaborateurs « limiter un individu à une langue alors qu'il en maîtrise<sup>183</sup> plusieurs à différents degrés ne permet pas le plein développement des capacités de ce dernier » (Dubois & al., 1994 : 439 cités dans Chachou, 2014 : 36). Force est de constater que compter uniquement sur une partie de son répertoire langagier bi-plurilingue en le limitant de façon à ce qu'il devienne provisoirement monolingue pour résoudre une situation-problème relevant d'une langue étrangère ne peut être suffisant et même s'il l'était, il serait relatif et partiel.

A ce titre, concernant le recours à la L1 dans une activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2, nous avons émis l'hypothèse (H.12), selon laquelle une aide de type MACRO/L1 serait plus efficace qu'une aide de type MICRO/L1 dans la mesure où, la première apporterait plus d'informations référentielles sur le texte à comprendre que la deuxième.

Quoi qu'il en soit, l'analyse des résultats obtenus concernant le G2 et le G4 qui respectivement ont bénéficié d'aides de type MACRO/L1 et MICRO/L1 a montré une grande disparité quant à leur impact sur l'activité de compréhension et de construction de sens par les apprenants des différents groupes. En effet, les membres du G4 (cf. chapitre 7) n'ont montré aucun signe mesurable qui puisse faire croire à un quelconque bénéfice apporté par l'aide de type MICRO/L1. A contrario, le G2 dont les sujets ont bénéficié d'une aide de type MACRO/L1 qui a doté ces derniers d'un ensemble

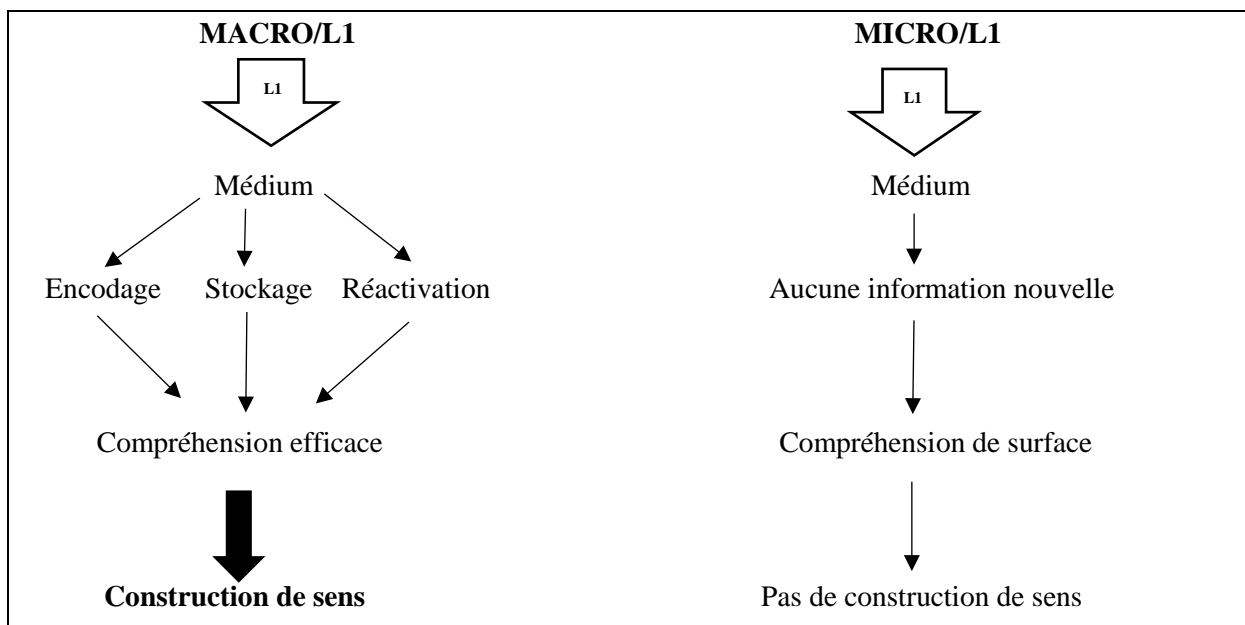
---

<sup>183</sup> Une maîtrise non parfaite et déséquilibrée telle qu'elle a été définie par Coste, Moore et Zarate (1997 : 12)

d'informations relevant de la macrostructure du texte en amont de l'activité de lecture/compréhension, se sont montrés très performants lors de la tâche de compréhension du texte, dans le sens où peu importe le type de questions posées, les membres du G2 ont été impactés positivement et ont proposé des réponses pertinentes.

A la lumière de ce constat sans équivoque, nous pouvons souligner que le recours à la L1 dans une activité de lecture/compréhension en L2 doit être didactisé, orienté et maîtrisé pour prétendre à un impact positif (figure 33). En effet, la L1 ne peut être considérée dans ce genre d'activité uniquement comme un médium d'apprentissage (Chachou, *ibid.*) jouant le rôle d'un « canal » assurant une transmission et un stockage plus ou moins optimal de l'information chez le lecteur. En aucun cas, elle ne peut suffire toute seule à résoudre une situation-problème relevant d'une langue étrangère. De fait, l'information transportée par ce « canal » est au aussi importance, voire plus importante que le canal lui-même.

En effet, lorsque l'information véhiculée par la L1 relève de la macrostructure du texte, l'association (MACRO + L1) a eu un impact extrêmement positif sur la compréhension et la construction de sens, alors que dans le cas où il s'agit d'une association (L1 +



MICRO), il n'y a eu aucune information supplémentaire susceptible de donner un *avantage* au lecteur, ce qui s'est répercuté négativement sur la compréhension des membres du G4. Par conséquent, la L1 seule n'a apporté aucun bénéfice aux lecteurs.

Ce constat nous permet de valider de fait l'hypothèse (H.12).

**Figure .33. Schéma détaillant l'impact du type d'informations véhiculé par la L1 sur la compréhension et la construction de sens<sup>184</sup>**

### **10.2.2 L'aide MACRO/L1**

L'hypothèse (H.13) qui tente de mettre en exergue le fait que pour un apprenant en difficulté, pouvoir recourir à une aide représente une bouée de sauvetage. Ce sentiment de pouvoir compter sur une aide extérieure, à défaut de celle de l'enseignant ou des pairs, peut amener un apprenant à ne pas se décourager et à baisser les bras, aussitôt qu'un problème survient lors de la réalisation de la tâche.

Aussi, un apprenant sachant qu'il peut à tout moment de l'activité se tourner vers un soutien se sentira de facto, plus autonome. Nous tenons à souligner encore une fois que nous ne préconisons pas systématiquement des aides à la compréhension à tous les apprenants mais comme une option dont ils peuvent user en cas de besoin.

En outre, parmi les aides qui ont montré une efficacité assez limitée, nous notons celles en L2 à savoir MACRO/L2 et MICRO/L2 dont les groupes qui en ont bénéficié sont respectivement le G1 et le G3. A cet effet, nous pensons que la compréhension du texte par les sujets de ces deux groupes a été impacté peu ou prou grâce à ces aides en comparaison avec le G6 qui pour le cas, n'a bénéficié d'aucune aide.

En se référant à l'analyse des résultats du G1 et du G3, nous sommes arrivés à la conclusion que pour être efficace et efficiente, une aide à la compréhension doit prendre en considération deux critères distincts mais d'égale importance : les informations apportées et la langue par laquelle elles sont transmises. En effet, concernant le G1 qui a bénéficié d'une aide de type MACRO/L2, a été en réalité doté d'un ensemble d'informations extrêmement utiles pour la compréhension et la construction de sens néanmoins, les résultats ont été décevants. La raison selon nous est imputable à la langue médium, le cas échéant la L2.

Par ailleurs, les informations apportées grâce à l'aide ont beau apporté aux membres du

---

<sup>184</sup> Elaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

G1 les informations suffisantes pour avoir une vision d'ensemble du texte (informations référentielles = macrostructure du texte), ces derniers ne les ont pas appréciées pour la simple raison qu'elles ont été proposées en L2. De fait, en raison de la non maîtrise (totale ou partielle) de la compétence linguistique par les apprenants, les informations proposées n'ont été ni comprises ni stockées en mémoire et de fait, en aucun cas, elles ne peuvent être réutilisées. Ceci à notre avis explique pourquoi cette aide s'est révélée stérile et sans véritable impact.

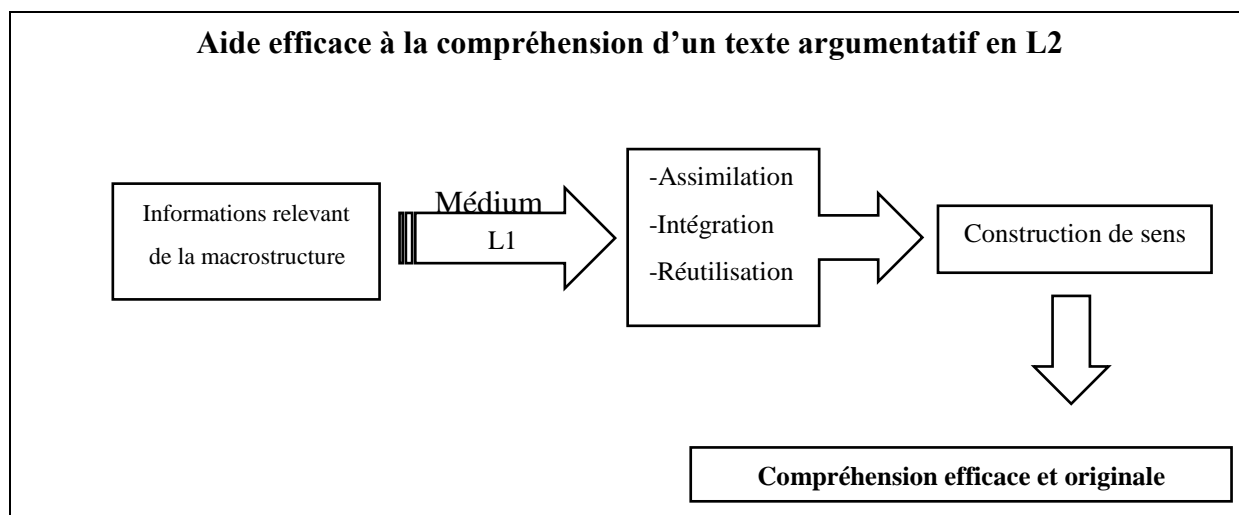
Concernant le G3, la peine fut double. En effet, les informations apportées par une aide relevant de la microstructure du texte sont assez pauvres et ne dépassent pas la surface du texte. Elle élimine le superflue pour ne garder que l'essentiel dans une optique d'économie d'informations (Coirier & *al.*, 1996). Aussi, cette aide a été proposée en L2, ce qui rajoute une difficulté supplémentaire : un manque d'informations + une langue étrangère. Par conséquent, ce système en particulier s'est révélé improductif.

Concernant le G6 (groupe témoin) qui n'a bénéficié d'aucune aide à la compréhension, les résultats lors de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation ont été prévisibles<sup>185</sup>. En outre, lors de la seconde étape de l'expérimentation, les résultats obtenus ont été confirmés. Force est de constater qu'un groupe d'apprenants en difficulté par rapport à une activité de lecture/compréhension ne peut progresser tout seul sans un appui extérieur.

Nous pouvons dire à présent qu'une aide qui ne répond pas aux critères d'efficacité à savoir, les informations apportées et la langue par laquelle elles sont transmises (figure 34) peut se révéler aussi improductive et stérile que le fait de ne rien proposer.

---

<sup>185</sup> Voir analyse des résultats du G6.



**Figure .34. Critères d'une aide efficace à la compréhension d'un texte argumentatif en L2<sup>186</sup>**

Notre hypothèse (H.13) selon laquelle, l'important est de proposer des aides peu importe la façon dont elles sont présentées (contenu et canal de transmission) a été infirmée par les résultats du G1 et du G3. Il devient donc clair à ce stade de l'expérimentation, qu'une aide non didactisée qui ne prend pas en compte les véritables besoins des apprenants ne sera d'aucune utilité. De plus, une aide ne peut être universelle car les problèmes liés à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 ne le sont pas également.

Pour conclure, dans l'optique d'une pédagogie différenciée (Meirieu, 1996 ; Perrenoud, 2012 ; Tardif, 2005), à charge pour le didacticien de proposer un large panel de systèmes d'aide à la compréhension d'une part, et à charge pour les enseignants d'en choisir les plus pertinents, qui répondent aux différents besoins de leurs apprenants d'autre part.

Donc l'hypothèse (H.13) est infirmée par les résultats empiriques.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il a été question de mettre en évidence avec précision quel type d'aide pourrait amener un apprenant à développer sa compétence de compréhension d'un texte argumentatif en L2 en transférant ses acquis expérimentiels de la L1 vers la L2. Dans ce sens, parmi l'ensemble des systèmes d'aide proposés, deux se sont révélés efficaces : MACRO/L1 et QUESTIONS/L1.

<sup>186</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.

A cet égard, nous avons tenté d'expliquer leur efficacité en décortiquant leur composition et la manière dont ils ont impacté les réponses des apprenants qui en ont bénéficié. Aussi, il a été question en parallèle, de traiter l'impact des deux systèmes d'aide à la compréhension sur les différentes questions proposées avec le texte. En effet, chaque question requiert un ensemble de compétences et de connaissances spécifiques.

De fait, il a été montré dans ce chapitre, que lorsqu'il s'agit de questions dont les réponses sont à retrouver dans le texte lui-même, les aides de types MACRO/L1 et QUESTIONS/L1 ont une efficacité pratiquement égale. En revanche, dès qu'il s'agit d'une question nécessitant une construction de sens, c'est-à-dire, l'intégration des connaissances antérieures et les acquis expérimentiels du lecteur, un type d'aide en particulier se distingue : MACRO/L1. Force est de constater que ce système a non seulement permis aux apprenants qui en ont bénéficié, en l'occurrence le G2, de mieux comprendre le texte mais aussi, de construire une représentation mentale originale intégrant d'une manière cohérente, les connaissances issues du texte, celles que possède le lecteur ainsi que d'autres qui sont en relation avec le monde évoqué par le texte.

Pour résumer, il a été détecté des *traces* explicites d'une activité cognitive complexe renvoyant aux processus mentaux suivants : assimilation ; intégration ; rappel ou réactivation montrant de la sorte, d'une part, un investissement de l'apprenant dans la tâche de compréhension, et d'autre part une construction de sens.

Néanmoins, une réponse pertinente n'a pas de définition monosémique. Elle est de fait inhérente et spécifique à chaque apprenant, puisqu'il s'agit d'une construction intégrant plusieurs paramètres. Dans ce sens, le chapitre suivant (cf. chapitre 11) abordera un paramètre relatif à la pertinence des réponses, il s'agit de la qualité des réponses.



# **CHAPITRE 11**

**La qualité des réponses : pour une intégration  
des connaissances et une construction de sens**

## **11 La qualité des réponses : pour une intégration des connaissances et une construction de sens**

### **Introduction**

En classe de langue étrangère, il est souhaitable de faire preuve de patience, de tolérance et d'indulgence (Coubard & Pauzet, 2003 ; Jeanmaire, 2017) avec les apprenants, non pas en permettant la médiocrité ou en encourageant l'incompétence mais plutôt, en ayant un regard bienveillant sur celui qui apprend tant bien que mal, une langue qui lui est étrangère, lointaine et en même temps qui représente la clé de sa réussite scolaire et plus tard professionnelle<sup>187</sup>, le cas échéant, le français en Algérie. Ce regard bienveillant et tolérant en classe de FLE doit se répercuter sur la façon dont l'enseignant évalue le travail de l'apprenant. En effet, en aucun cas, il n'est permis de juger l'apprenant sur la façon dont il intègre cette nouvelle langue dans son répertoire langagier, précisément quand il s'agit d'apprenants non-natifs. Puisque selon Cuq et Gruca, si on devait comparer l'enseignant et l'apprenant non-natifs à une échelle, l'apprenant serait en bas et l'enseignant serait en haut, la seule différence est que l'un maîtrise momentanément la langue mieux que l'autre<sup>188</sup> (2005 : 143).

Dans cette optique, apprécier une réponse proposée par un apprenant non-natif est une opération subtile et délicate mais importante, afin de ne pas passer à côté d'une progression, aussi minime soit-elle. A cet effet, la troisième série d'hypothèses est consacrée à la qualité des réponses proposées par les sujets des différents groupes.

---

<sup>187</sup> La langue française est la langue d'enseignement des filières dites d'excellence au sein de l'université algérienne. Or, on constate actuellement un certain intérêt pour l'anglais, à titre d'exemple : les deux écoles créées par décret présidentiel, en l'occurrence l'école nationale supérieure de l'intelligence artificielle et l'école de mathématiques où les cours sont officiellement dispensés en anglais. <https://www.algerie360.com/alger-les-2nouvelles-ecoles-superieures-optent-pour-langlais/> consulté le 11/10/2021.

<sup>188</sup> Pour plus d'informations sur le profil de l'enseignant de FLE, consulter « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » de J.P Cuq et I. Gruca (2005, 143-150).

## 11.1 Pour des aides à l'intégration des connaissances antérieures

Dans ce sens, l'hypothèse (H.14) tente de mettre en relief le fait que dès lors qu'un apprenant possède<sup>189</sup> des connaissances antérieures sur le monde évoqué par le texte de facto, ses réponses en seront affectées. En effet, le lecteur lors de la phase d'évaluation de sa compréhension ne se contentera pas des connaissances citées dans le texte (stratégies des connaissances racontées) mais il sera en mesure d'employer puis dans un second temps, d'intégrer ses propres connaissances pour construire une représentation mentale du texte qui soit originale, autrement dit, qui lui est propre (stratégies des connaissances transformées). De fait, les groupes qui ont bénéficié d'une aide de ce genre, c'est-à-dire une aide qui est censée leur permettre d'avoir des informations référentielles sur le texte à comprendre sont le G1 et le G2.

A ce titre, le G1 a bénéficié d'une aide de type MACRO/L2 (cf. chapitre 5) qui lui permet d'avoir accès à un ensemble de connaissances macrostructurales sur le texte à comprendre. Ceci nous a amené à supposer que les réponses des membres de ce dernier seraient composées de deux éléments émanant de deux sources distinctes en l'occurrence, le texte et le lecteur.

## 11.2 Réponses proposées par le G1 : pré-expérimentation VS expérimentation

Le tableau suivant (tableau 10) compare les réponses proposées par les membres du G1 lors de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation afin d'avoir une vision claire des réponses avec et sans l'aide d'une part, et de savoir si les connaissances acquises en amont grâce à l'aide de type MACRO/L2 ont été réutilisées par les sujets du G1.

Apprenants / Groupe 01	Réponses phase 01 vs phase 02		
App 01	Q 01	Le racisme	Le racisme
	Q 02	Le vieil homme reproche à l'enfant / (pas de réponse)	« Le vieil homme dit à l'enfant que de vendre le journal n'est pas bonne travail »

<sup>189</sup> Dans notre cas, l'acquisition des connaissances s'est faite grâce à l'aide.

	Q 03	Pas de réponse	« se reproche ne surprend pas l'enfant »
	Q 04	Pas de réponse	« les explication de l'enfant ne pas

			convencu le vieil homme »
	Q 05	« que le garçon trouve autre travaille »	« que le garçon trouve autre travaille »
	Q 06	Pas de réponse	Pas de réponse
<b>App 02</b>	Q 01	Le racisme	Le racisme
	Q 02	Le vieil homme reproche à l'enfant la virité	« l'homme reproche à l'enfant parce que le garçon est noir. »
	Q 03	Pas de réponse	« oui, ce reproche surprend-il l'enfant parce que le jeune garçon dit : « tu vas recommencer à vendre le journal»
	Q 04	Pas de réponse	« le conseil c'est « trouve autre chose à vendre mon garçon»

	Q 05	« à la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon : le vieil homme dit , « j’avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal mais j’avais rapidement su que tu n’avais jamais lu les articles anti-nègres qu’il contenait » »	« oui, les explications de l’enfant ont-elle convaincu le vieil homme, parce que le vieil homme dit : c’est vrai, je ne lis que les suppléments »
	Q 06	Le garçon dit : « ils nous tuent, ils nous empêchent de voter	« D’après moi, que dû faire le garçon avant de vendre le

		et d’obtenir de bonnes places, répondis-je »	journal c’est écrit on le titre pour éviter le racisme »
<b>App 03</b>	Q 01	Racisme	Le racisme
	Q 02	« Reproche le vieil homme à l’enfant : ils nous tuent, ils nous empêchent de voter et d’obtenir de bonnes places »	« Demanda le vieil homme en baissant la voix »
	Q 03	« Oui ce reproche surprend l’enfant »	Pas de réponse
	Q 04	« Non, parce que ces journaux viennent de Chicago, la ville où des milliers de nègres »	« Oui Oh non, m’exclamaije »

	Q 05	« Le conseil sont : un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal »	« C'est vrai je ne lis que les suppléments »
	Q 06	Pas de réponse	Ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonnes places
<b>App 04</b>	Q 01	La violence faite aux femmes	Le racisme
	Q 02	Le vieil homme reproche à l'enfant (pas de réponse)	Le vieil homme à l'enfant (pas de réponse)
	Q 03	Pas de réponse	« Ce reproche surprend il l'enfant car il dit ho non m'exclamai-je »
	Q 04	Pas de réponse	Pas de réponse
	Q 05	Pas de réponse	« Le conseil trouve autre chose à vendre mon garçon
	Q 06	Pas de réponse	Pas de réponse
<b>App 05</b>		Le racisme	Le racisme
		Le vieil homme reproche à l'enfant que le journal que l'enfant vend défend les idées que les gens font le racisme au gens de couleur	Le vieil homme reproche à l'enfant que le journal que l'enfant vend défend les idées que les gens font le racisme au gens de couleur
		L'enfant exclama, il a décidé de ne recommencer jamais de vendre le journal	Oui, ce reproche surprend l'enfant. « oh non » s'exclama-t-il »

	Les explications de l'enfant ont-elle convaincu le vieil homme : j'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal »	Les explications de l'enfant ont-elle convaincu le vieil homme : j'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal »
	Le conseil était de trouver autre chose à vendre	Le conseil était de trouver autre chose à vendre
	Le garçon avant de vendre	Le garçon avant de vendre

**Tableau .10. Comparaison des réponses des apprenants du G1 lors de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation**

Ce que révèle le tableau ci-dessus en plus de l'inefficacité de l'aide, c'est que ces derniers n'ont en aucun cas réutilisé les connaissances présentes dans l'aide et qui étaient supposées devenir celles du lecteur, puisqu'elles ont été proposées en amont de l'activité de lecture/compréhension.

A cet effet, nous allons dans ce qui suit, tenter d'explicitier pourquoi il y a eu ratage.

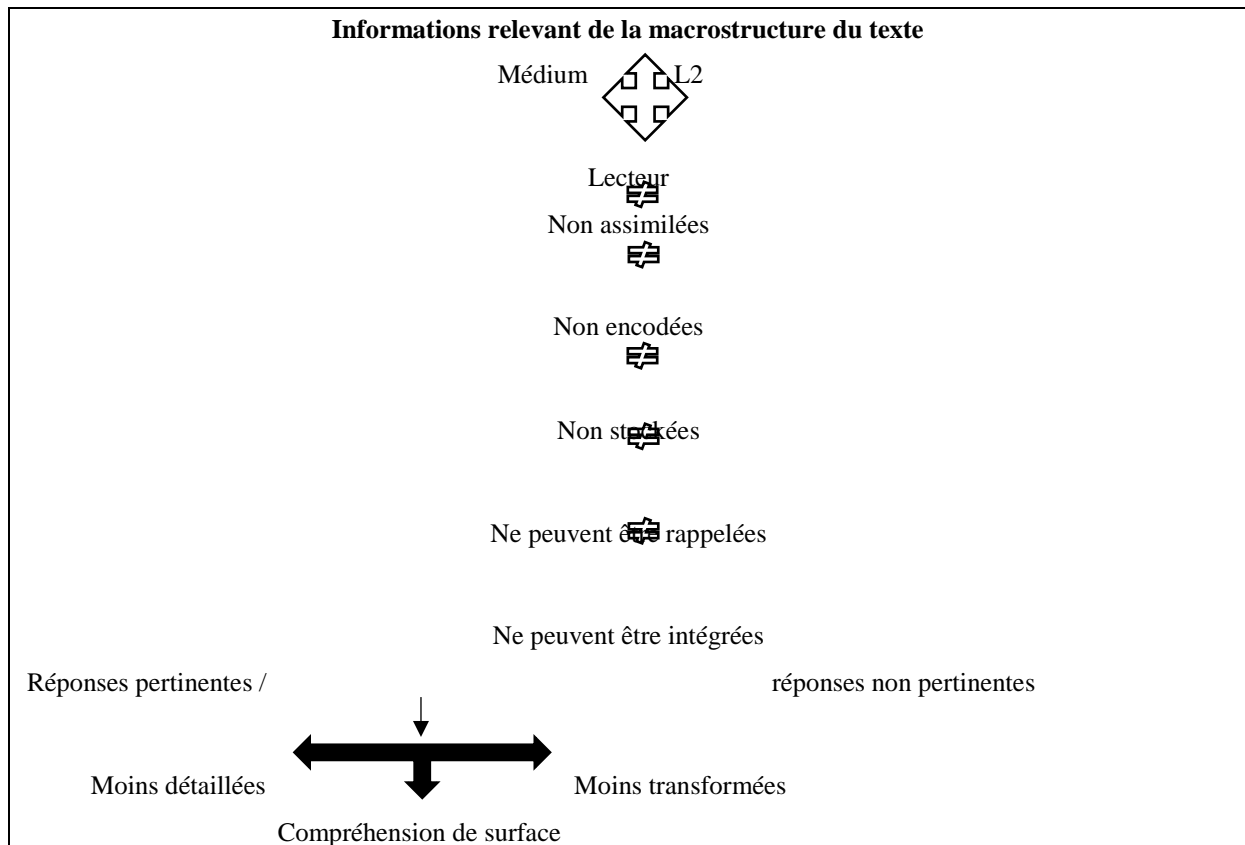
### **11.2.1 MACRO/L2 : explication d'un ratage**

Nous pensons que le fait de proposer des aides en L2 à des apprenants qui présentent des lacunes considérables d'un point de vue linguistique est un non-sens. En effet, comment un lecteur peut-il stocker dans sa mémoire des informations qu'il ne comprend pas puis dans un second temps, les réutiliser ? <sup>190</sup>

---

<sup>190</sup> A travers ce type d'aide à la compréhension, nous avons voulu mettre l'accent sur certaines annotations ou notes explicatives régulièrement présentes dans les activités de lecture/compréhension dans les manuels scolaires, et qui sont censées expliquer ou du moins rendre plus intelligible des mots ou des expressions du texte. Néanmoins, cette aide à montrer que proposer des informations supplémentaires en L2 à des apprenants en difficulté face à cette même langue n'est pas efficace. Concrètement, l'enseignant se voit dans l'obligation d'expliquer la note explicative.

Toute information non comprise est de facto rejetée et non stockée (cf. chapitre 2). Par ailleurs, les sujets se sont contentés comme à l'accoutumée dans ce genre d'activité, de recourir uniquement à la stratégie des connaissances racontées (Bereiter & Scardamalia, 1991) sans aucun effort d'intégration de leurs propres connaissances (figure 35).



**Figure .35. Schéma expliquant l'inefficacité d'une aide de type MACRO/L2 sur la qualité des réponses**<sup>191</sup>

A ce titre, nous pensons que cette aide au lieu d'être un avantage pour les apprenants du G1, elle s'est transformée au contraire en difficulté supplémentaire qui dans certains cas, a brouillé les réponses des apprenants après en avoir bénéficié comme pour le sujet 03 (voir tableau 11).

Il devient donc évident qu'une aide de ce type pour des apprenants éprouvant de grandes lacunes en matière de lecture et de compréhension de textes en L2 n'est ni recommandable ni souhaitable, et peut dans certains cas aggraver la situation.

A travers notre hypothèse, nous avons supposé qu'une aide de type MACRO/L2 doterait les apprenants d'un ensemble d'informations et de connaissances référentielles sur le

<sup>191</sup> Schéma élaboré par Benyoucef Mahfoudh dans le cadre de sa thèse de doctorat en didactique.



texte à comprendre. De plus, elle leur permettrait d'affiner leur compréhension et de construire leur propre représentation mentale du texte. Force est de constater que nous avons tort sur toute la ligne et que notre hypothèse a été invalidée par les résultats obtenus par le G1.

En effet, concernant le groupe témoin dont les réponses sont logiquement censées ne pas évoluer puisqu'il n'a bénéficié d'aucune aide à la compréhension en comparaison avec le G1, qui lui a bénéficié d'une aide de type MACRO/L2, ce dernier s'en sort mieux puisqu'au moins les réponses de la 2<sup>ème</sup> phase sont identiques à celles de la 1<sup>ère</sup> phase, au contraire de celles du G1 qui ont parfois subi des changements mais pas toujours dans le bon sens (moins de réponses pertinentes après recours à l'aide).

En effet, certaines réponses ont été clairement impactées négativement par l'aide de type MACRO/L2. Puisque nous avons recensé dans quelques réponses un mélange noncohérent de connaissances issues respectivement du texte et de l'aide. Inutile de rappeler que nous ne nous attendions pas à ce qu'un système d'aide se transforme en problème supplémentaire impactant la cohérence même des réponses et par déduction, la compréhension du texte et la construction du sens.

Donc l'hypothèse (H.14) est infirmée par les résultats empiriques.

### **11.3 Réponses proposées par le G2 : pré-expérimentation VS expérimentation**

La dernière hypothèse de ce travail de recherche (H.15) compte mettre en relief le fait qu'une aide de type MACRO/L1 est de loin la plus efficace et la plus efficiente pour remédier aux difficultés qu'éprouvent les apprenants, notamment lors d'une activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2.

En effet, pendant les étapes précédentes, il a été montré qu'une aide de ce type est à même de permettre aux apprenants de comprendre un texte argumentatif en L2 mais aussi, de construire leur propre représentation mentale du texte. Par ailleurs, ce type d'aide tend à rendre l'apprenant le plus autonome possible.

L'hypothèse (H.15) ne vise pas un objectif nouveau mais plutôt, une consolidation des hypothèses précédentes (H.2 ; H.7 ; H.10 ; H.11 ; H.12) en l'occurrence, toutes celles qui ont montré l'efficacité de l'aide de type MACRO/L1 face aux autres types d'aide à la compréhension.

En effet, à travers cette hypothèse, nous voulons mettre en évidence le fait qu'en plus de faciliter la compréhension, l'aide de type MACRO/L1 permettrait aux apprenants qui en bénéficient, de proposer des réponses pertinentes mais pas seulement. Ces dernières seraient transformées et plus détaillées. Ces caractéristiques mettent en évidence que les apprenants ont non seulement mieux compris le texte argumentatif en L2 que leurs camarades mais qu'ils ont en plus, intégré leurs propres connaissances antérieures (issus de l'aide dont ils ont bénéficié) et leurs acquis expérimentiels en vue de produire des réponses transformées (Bereiter & Scardamalia, *ibid.*).

A cet effet, nous comptons repérer les *traces* des connaissances antérieures et des acquis expérimentiels des membres du G2 dans leurs réponses.

Nous allons à présent présenter puis décrire les réponses proposées par le G2 dans le but de mettre en relief leur composition (tableau 11).

Apprenants / G2	Réponses phase 01 vs phase 02		
<b>App 01</b>	Q 01	Racisme	Racisme
	Q 02	Le vieil homme reproche à l'enfant que il dit : ils nous tuent, ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonne place	Le vieil homme reproche à l'enfant qui vendre des journaux qui incite à la haine raciale

	Q 03	/	Mais ces journaux viennent de Chicago, la ville où des milliers de Nègres se réfugient
	Q 04	/	No, parce que le vieil homme ordonne l'enfant de lire le journal pour comprendre les articles
	Q 05	Le vieil homme donne un conseil qui dit : trouve autre chose à vendre mon garçon	Le conseil au jeune garçon est : trouve autre chose à vendre mon garçon
	Q 06	Le garçon avant de vendre le journal : Non, monsieur plus jamais	Le garçon aurait dû lire le journal avant de vendre pour mieux comprendre

<b>App 02</b>	Q 01	Le racisme	Le racisme
	Q 02	Le vieil homme reproche à l'enfant : virité	L'homme reproche à l'enfant parce que le jeune garçon est noir

	Q 03	/	Oui, ce reproche surprend l'enfant parce que le jeune garçon dit « tu vas recommencer à vendre ce journal »
	Q 04	/	Non, les explication de l'enfant pas convaincu le vieil homme.
	Q 05	A la fin du paragraphe le vieil homme donne un conseil au jeune garçon parce que : le vieil homme dit : j'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal mais j'ai rapidement su que tu	Le conseil c'est « trouve autre chose à vendre mon garçon »

		n'avais jamais lu les articles anti-nègres qu'il contenait.	
--	--	---	--

	Q 06	Le garçon dit : « ils nous tuent, ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonne place »	D'après moi, que dû faire l'enfant avant de vendre le journal c'est écrit dans le titre : éviter le racisme »
<b>App 03</b>	Q 01	Le racisme	Le racisme
	Q 02	/	Le vieil homme dit à l'enfant que vendre le journal n'est pas bonne travail. N'a pas l'age de travailler
	Q 03	/	Se reproch e surprend l'enfant
	Q 04	/	Les explications de l'enfant ne pas convaincu le vieil homme
	Q 05	Que le garçon trouve autre travail	Que le garçon trouve autre travail
	Q 06	/	Le garçon avant de vendre le journal ne pas travailler
<b>App 04</b>	Q 01	Le racisme	Le racisme

	Q 02	Je ne veux pas t'empêcher de vendre ces journaux	Il reproche à l'enfant de vendre des journaux qui sont raciste
	Q 03	Non, il montre des journaux	Oui, ce reproche surprend l'enfant qui proteste en disant que ces journaux viennent des Chicago ville où se réfugient des milliers de Nègres
	Q 04	Non monsieur plus jamais non	No les explication de l'enfant convaincu le vieil homme car il ordonne l'enfant de lire le journaux
	Q 05	Trouve autre chose à vendre mon garçon	Trouve autre chose à vendre mon garçon
	Q 06	Il dit que ces journaux viennent de Chicago	D'après moi le garçon avant de vendre le journal lire histoire des personnes noir
	<b>App 05</b>	Q 01	Le racisme
Q 02		Le vieil homme reproche à l'enfant que ne	Les journaux que les vendre le petit garçon, tue les noirs

		vendre les journaux	
	Q 03	/	Oui, ce reproche surprend-il l'enfant
	Q 04	Non, les explications de l'enfant de l'enfant ne convaincu pas le vieil homme Quand le vieil homme dit à l'enfant : tu vas recommencer à vendre ce journal, il dit : non plus jamais	Non, les explications ne convaincu pas le vieil homme Le vieil homme dit « tu vas recommencer à vendre ce journal »
	Q 05	Le vieil homme dit à l'enfant qu'il faut lire les journaux avant les vendait	Le vieil homme dit à l'enfant de trouve autre chose à vendre
	Q 06	lire les journaux	Il faut lire et comprendre les journaux avant les vendre

**Tableau .11. Comparaison des réponses proposées par les membres du G2 lors de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> phase de l'expérimentation**

Le tableau ci-dessus présente toutes les réponses authentiques proposées par les sujets du G2 lors de la 1<sup>ère</sup> phase de l'expérimentation, c'est-à-dire sans avoir bénéficié d'une

aide à la compréhension de quelque manière que ce soit et dans un deuxième temps, les réponses des mêmes membres mais en ayant bénéficié d'une aide de type MACRO/L1.

### **11.3.1 MACRO/L1 : explication d'un succès**

Nous n'allons pas cette fois-ci concentrer notre attention sur l'efficacité de l'aide.

Puisqu'il a été montré à travers l'analyse des résultats du G2 que cette dernière a eu un impact positif sur la compréhension du texte argumentatif en L2. Cependant, il sera question plutôt de décortiquer le degré d'impact de l'aide sur les réponses.

En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué, comprendre un texte n'est pas un calcul mathématique encore moins une science exacte. Puisque la compréhension dépend directement des lecteurs et que ces derniers ne seront jamais homogènes, alors la compréhension d'un texte ne le sera pas également. Dans cette logique, elle dépendra toujours des lecteurs (facteurs linguistique, culturel et social) dans la mesure où, ils ne partagent pas les mêmes connaissances antérieures ni les mêmes expériences encore moins, la même relation avec le texte qu'ils lisent. De fait, toutes ces variables influenceront de facto leur compréhension.

*La prise en compte des contextes linguistique et culturel de l'apprenant est nécessaire pour comprendre et analyser le traitement du texte, étant donné que ces contextes constituent des composantes centrales dans le fonctionnement cognitif de l'individu, et particulièrement dans celui du traitement cognitif des informations textuelles (Benaïcha, 2008 citée dans Legros & Mercherbet, 2009 : 19).*

A ce titre, les membres du G2 et après avoir eu connaissance d'un ensemble d'informations relatives à la macrostructure du texte argumentatif en amont de l'activité de lecture/compréhension, se sont montrés par la suite plus performants. En effet, le nombre de réponses qu'ils ont proposé a augmenté mais pas seulement, la pertinence des réponses a aussi progressé d'une manière significative.



L'hypothèse (H.15) s'intéresse à la qualité des réponses. Nous supposons donc, qu'en plus d'être pertinentes, les réponses des sujets du G2 seraient aussi plus détaillées et transformées. A cet égard, nous allons à présent clarifier ce que signifie une réponse détaillée et une réponse transformées.

### **11.3.1.1 Réponses détaillées**

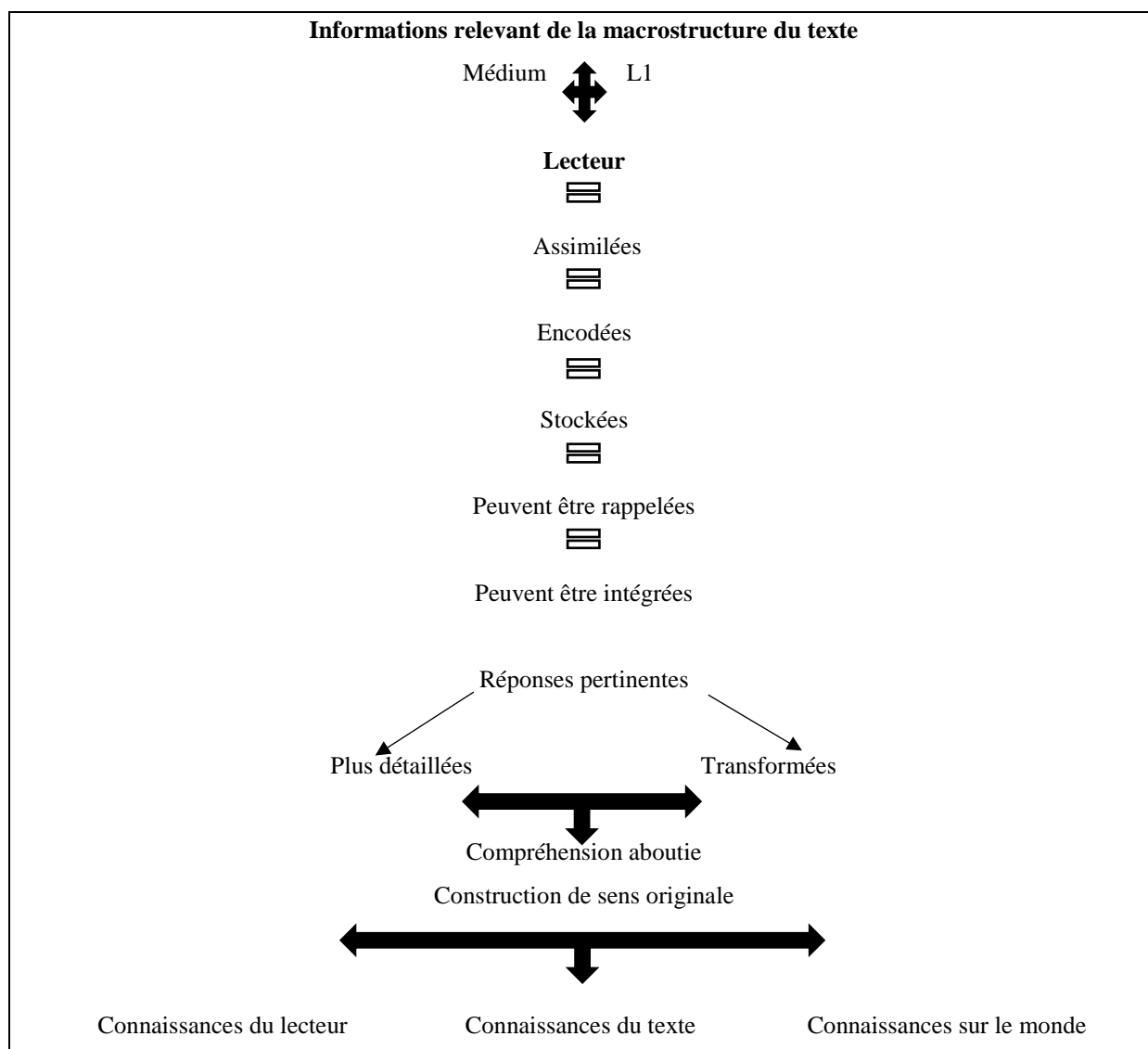
Une réponse détaillée est plus riche sur le plan des connaissances et des informations. Elle ne se limite pas aux seules connaissances présentes dans le texte mais intègre d'autres qui sont issues de source extérieures, notamment du lecteur.

### **11.3.1.2 Réponses transformées**

Une réponse transformée traduit un effort cognitif dans la construction de la compréhension. Le sujet ne se contente pas de copier une réponse à partir du texte mais il la transforme de manière à se l'approprier.

Par ailleurs, en analysant les réponses présentées dans le tableau 11, nous remarquons que les réponses ont changé mais pas uniquement en passant de la catégorie des réponses non pertinentes à celles des pertinentes : le changement ou plus exactement la transformation est plus profonde.

La schéma suivant (figure 36) explique le processus qui a amené les apprenants du G2 à améliorer la qualité de leurs réponses.



**Figure .36. Schéma expliquant l'efficacité d'une aide de type MACRO/L1 sur la qualité des réponses proposées par le G2**

En effet, ce qui est remarquable, c'est que même les réponses qui étaient déjà pertinentes en amont se sont améliorées en aval. A titre d'exemple, l'apprenant 05 du G2 a répondu correctement à la 6<sup>ème</sup> question mais cela ne l'a pas empêché de transformer sa réponse après avoir bénéficié de l'aide de type MACRO/L1. Concrètement, cette transformation se traduit par un changement dans la structure de la phrase d'une part, et par les informations qu'elle contient d'autre part. En effet, « lire les journaux » est une réponse parfaitement pertinente et correcte pour la 6<sup>ème</sup> question, cependant, la seconde proposition de réponse « Il faut lire et comprendre les journaux avant de les vendre »

est beaucoup plus aboutie d'un point de vue lexical et syntaxique mais aussi, plus détaillée que la première.

En outre, dès qu'il s'agit d'une question qui fait appel à des connaissances non présentes dans le texte, en l'occurrence la 6<sup>ème</sup> question, l'aide se révèle d'un bénéfice qui va au-delà de nos espérances. En effet, certains apprenants, en plus d'avoir proposé des réponses pertinentes, les ont aussi transformées et enrichies. A titre d'exemple, l'apprenant 02 du G2 qui en amont de l'expérimentation, c'est-à-dire sans avoir bénéficié de l'aide a proposé une réponse pour la 6<sup>ème</sup> question qui s'est révélée non pertinente, puisqu'il a utilisé une stratégie non efficace, celle des stratégies racontées pour répondre à une question qui s'intéresse à ses propres connaissances et non à celles du texte. Néanmoins, après avoir eu recours à l'aide de type MACRO/L1, ce dernier a produit une réponse non seulement pertinente mais aussi originale et plus détaillée (voir le tableau 11).

Autre exemple, celui de l'apprenant 03 du même groupe qui a réussi à intégrer des connaissances qui lui sont propres dans un sujet qui lui est étranger. Concrètement, il a construit une représentation mentale qui correspond beaucoup plus à ce que le texte évoque pour lui que pour l'auteur. En effet, pour cet apprenant en particulier, le premier problème n'est pas forcément « le racisme » mais plutôt « le travail des enfants ». En sachant que le thème relatif au « travail des enfants » a été traité à maintes reprises en classe dans différentes activités (compréhension et production de l'écrit), l'apprenant à travers son expérience, sa culture et sa vision du monde, comme nous l'avons mentionné auparavant, n'est pas empoisonnée par le racisme, Par conséquent, pour ce dernier, le problème réside dans le fait que le jeune garçon travail alors qu'il ne le devrait pas.

*Les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants constituent des facteurs indispensables pour comprendre l'activité de compréhension, d'écriture et de construction des connaissances. Les recherches sur la littératie et sur la didactique cognitive des langues devraient ainsi prendre en*

*compte les contextes plurilingues et pluriculturels des apprenants, sous peine de s'enfermer dans des cadres théoriques ethnocentrés et inefficaces (Cordier & al., 2005 cités dans Legros & Mecherbet, 2009 : 147).*

De fait, cet apprenant a construit une représentation mentale du texte en fonction de ses propres connaissances et expériences.

Ces résultats nous permettent de valider empiriquement l'hypothèse (H.15).

#### **11.4 Les neurosciences pour valider empiriquement le système d'aide MACRO/L1**

D'un point de vue scientifique, la transformation des réponses et leur enrichissement par des connaissances nouvelles de la part de certains sujets sont étroitement liés à l'aide dont ils ont bénéficié. En effet, nous sommes en mesure de considérer que cette aide représente un stimulus extrinsèque qui provoque au sein du système nerveux une réponse qui se traduit par la réorganisation de sa structure ainsi que de sa fonction (Kolb & al., 2010 ; Kolb & Gibb, 2011). En effet, l'aide apportée aux membres du G2 ne se limite pas uniquement au fait d'informer mais active d'autres zones du cerveau de manière à créer des connexions nouvelles (ibid.). Ce phénomène est connu dans les sciences cognitives comme « la plasticité cérébrale ou la neuroplasticité ».

##### **11.4.1 La neuroplasticité**

Cette plasticité est un élément clé du développement neuronal qui traduit un fonctionnement normal du cerveau (op.cit.). C'est aussi une réponse aux changements qui peuvent survenir au cours d'une activité cognitive habituelle à laquelle, on soumettrait un stimulus extérieur comme par exemple, de nouvelles connaissances. Il est évident que ce phénomène ne peut se produire *hic et nunc* dès qu'il y a un élément nouveau qui survient ou une connaissance nouvelle qui s'acquiert.

Par ailleurs, l'objectif que nous visons en évoquant cette faculté du cerveau humain, en l'occurrence la neuroplasticité, est de faire comprendre, d'une part que le cerveau n'est pas figé et de fait, même si des apprenants sont en grande difficulté face à une

situation problème le cas échéant, l'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une compétence particulière, il n'est pas dit que cela soit irréversible. D'autre part, pour développer une compétence nouvelle, le cerveau humain peut compter sur cette caractéristique qui lui permet d'acquérir de nouvelles propriétés fonctionnelles ou cognitives tout au long de sa vie (ibid.). Par ailleurs, il est important de mentionner le rôle capital des stimuli extrinsèques, notamment les systèmes d'aide.

En outre, toutes les réponses des apprenants du G2 ont été plus au moins améliorées, transformées et enrichies grâce à l'aide de type MACRO/L1. En effet, que les questions requièrent « la stratégie des connaissances racontées » comme la 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> ou encore « la stratégie des connaissances transformées » comme la 6<sup>ème</sup> question, ce type d'aide a impacté d'une manière significative les réponses des apprenants et de fait, leur compréhension. A travers les réponses observées, nous pouvons dire d'une manière quasi-certaine qu'à ce stade-là, il y a effectivement construction de sens et élaboration d'une représentation mentale propre au lecteur, ce qui s'aligne de facto avec les résultats de travaux de recherche antérieures en contexte bi-plurilingue algérien (Boudechiche, 2007 ; Benaïcha, 2008 ; Akmoun, 2016 ; Benamar, 2014 ; Yafsah, 2018).

### **11.5 Rappel du cadre théorique et des objectifs de la recherche**

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés à l'activité de lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L2 en classe de FLE par des apprenants de 4 AM étudiant dans un collège de l'intérieur du pays, en l'occurrence la ville de Tiaret. En outre, pour mener à bien notre travail, nous nous sommes référés à l'analyse du traitement cognitif du texte selon la modélisation élaborée par van Dijk et Kintsch (1983) (cf. chapitre 1.). Cette modélisation est intéressante pour nous, dans la mesure où elle a prouvé son efficacité même en contexte bi-plurilingue algérien (cf. Boudechiche, 2007).

Selon van Dijk et Kintsch (ibid.), la compréhension d'un texte est considérée comme une organisation ayant deux niveaux de signification. Concrètement, un niveau primaire qui ne traite que l'ensemble des mots du texte et un niveau secondaire où, il est question

d'élaborer une base en construisant une représentation de la signification des phrases du texte en question, des relations qui lient ces dernières et la signification globale du texte.

Par ailleurs, prendre en compte les connaissances antérieures du lecteur dans sa construction de la signification du texte a été une étape révolutionnaire. En effet, le lecteur n'est plus considéré comme extérieur au texte mais au contraire, faisant partie intégrante de ce dernier. En outre, l'élaboration par le lecteur d'une représentation mentale sémantique globale et locale a permis à van Dijk et Kintsch (1983) de mettre en exergue un autre niveau de représentation mentale du texte (Rekrak, 2016 : 182), il s'agit du modèle de situation évoqué par le texte qui intègre les connaissances antérieures du lecteur qui sont activées lors de l'activité de lecture/compréhension.

Dans cette optique, la compréhension n'est pas une activité de recherche de sens mais plutôt, de construction de la signification qui met en relation à la fois le texte, le lecteur et le monde évoqué par le texte.

Pour mesurer le degré d'activation des connaissances du lecteur pendant une activité de lecture/compréhension et par déduction, la construction de la signification du texte, les recherches dans ce domaine en contexte bi-plurilingue algérien (Boudechiche, 2008 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) ont tenté de mettre en évidence *les traces* de la L1 de l'apprenant (lycéen-étudiants) dans *le produit* de la compréhension, à savoir : un texte de rappel. Néanmoins, notre cas est un peu différent, voilà pourquoi nous n'avons pas procédé de la même manière.

### **11.6 Pourquoi ne pas avoir opté pour le rappel de texte ?**

Pour un apprenant de 4 AM scolarisé au sein d'un collège de l'intérieur du pays qui est en plus situé dans un quartier populaire (cf. chapitre 6, rubrique : participants), produire un texte de rappel ne peut être envisagé. Concrètement, cette contrainte nous a poussé à nous orienter vers une autre approche.

En effet, nous nous sommes limités aux questions de compréhension proposées par le manuel scolaire de la 4 AM qui s'inscrit selon ses concepteurs dans une approche

cognitive du traitement de texte (op.cit.) en intégrant les connaissances antérieures et les acquis expérimentiels du lecteur dans la construction de nouveaux savoirs.

De plus, pour analyser les réponses des participants et mettre en relief la construction de sens, nous nous sommes inspirés des travaux sur les stratégies de rappel mises en exergue par Carl Bereiter et Marlene Scardamalia (1991), en l'occurrence, la stratégie des connaissances racontées (Telling knowledge strategy) et la stratégie des connaissances transformées (Transforming knowledge strategy). Cela nous a permis de mettre en évidence dans quelle mesure l'apprenant se réfère à l'une ou à l'autre pour comprendre le texte ou encore, construire sa propre représentation du texte.

Selon cette double stratégie, l'apprenant a le choix entre récupérer les informations stockées dans sa MLT pour les réutiliser, sans avoir effectué au préalable des opérations mentales de (re)structuration ni de (ré)organisation (Rekrak, 2016 : 215). Dans ce cas précis, on retrouvera les connaissances extraites directement du texte dans les réponses des sujets. La deuxième stratégie, en l'occurrence celle des connaissances transformées permettra de retrouver dans les réponses des apprenants, des informations extraites du texte auxquelles viendront se greffer d'autres, non présentes dans ce dernier mais appartenant au lecteur. L'apprenant-lecteur de facto, produira des propositions de réponses construites, transformées et originales qui intégreront les connaissances du texte proposées, dans notre cas en L2, à celles du lecteur qui ont été encodées et stockées dans sa MLT en L1.

Cette deuxième stratégie coûteuse en ressources cognitives permettra à l'apprenticompreneur de construire la signification du texte et de ne pas se contenter de la structure de surface, en élaborant sa propre représentation mentale du texte à comprendre. On cherchera alors, dans les réponses des apprenants des *traces* d'informations non présentes dans le texte mais plutôt, dans les aides à la compréhension proposées en amont de l'activité.

Concernant les informations proposées dans les aides, nous avons élaboré des systèmes d'aide comportant des informations différentes relatives soit à la macrostructure soit à

la microstructure du texte à comprendre. Par ailleurs, nous avons proposées ces aides en deux langues distinctes à savoir la L1 et la L2.

A travers ces systèmes d'aide de différentes structures, nous avons l'ambition de mettre en évidence lequel serait le plus à même de permettre aux apprenants de mieux comprendre un texte argumentatif en L2 et par conséquent, de développer leur compétence de compréhension de l'écrit. Puis, de mettre en relief l'impact de la L1 pour transférer les acquis expérimentiels vers la L2 (Touhmou, 2017). Puisque nous partons du postulat (Cummins, 1979, 1981, 1991, 2001, 2008) que dès lors qu'un apprenant peut comprendre un texte en L1 pourquoi ne pourrait-il pas transférer cette compétence et ces acquis expérimentiels pour les réinvestir, dans le but de comprendre le même type de texte en L2. Sachant que ce dernier évolue dans un contexte bi-plurilingue et qu'il est aussi considéré comme étant bi-plurilingue (Chachou, 2013).

Notre recherche s'est fixée comme objectif dans un premier temps, d'évaluer les réponses des apprenants en les classant par ordre de pertinence puis dans un second temps, de rechercher *les traces* d'un éventuel transfert de compétence de la L1 vers la L2 de manière à didactiser le recours à la L1 en classe de FLE dans un contexte biplurilingue algérien.

Ce travail de recherche a eu comme point d'encrage les théories relatives à la psycholinguistique cognitive du traitement de texte (Marin & Legros, 2008) dont les travaux ont réussi à mettre en évidence le fait que,

*un grand nombre de difficultés d'apprentissage ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais dans des modèles de référence ethnocentrés, souvent inadaptés aux enfants aux appartenances sociales et culturelles de plus en plus hétérogènes. Les données disponibles de la recherche permettent en effet de constater que les apprenants traitent l'information en fonction des*



*connaissances construites dans leurs contextes culturels et linguistiques, et qu'ils adaptent leurs stratégies d'apprentissage en fonction de ces différents contextes* (Marin & Legros, 2008 : 123).

Ce constat nous a poussé à poser un regard critique sur le manuel scolaire de la 4 AM dans la mesure où, certains textes proposés sont très éloignés de la culture de l'apprenant (e.g. le racisme), ce qui ne facilite pas la compréhension. Il est néanmoins clair qu'on ne peut proposer aux apprenants que des textes faisant référence à leur langue(s) et culture(s) mais il serait judicieux de concevoir des systèmes d'aide à la compréhension qui seraient proposés directement dans le manuel pour doter l'apprenant de connaissances susceptibles de l'aider dans sa tâche<sup>192</sup>.

### **Conclusion et discussion des résultats**

Dans cette partie, nous avons voulu montrer le rôle de la L1, en l'occurrence l'arabe, sur la compréhension d'un texte argumentatif en L2 et par extension, sur le traitement de texte, sur la construction de sens et *in fine*, sur la représentation mentale élaborée par l'apprenant-lecteur bi-plurilingue car selon John Edwards « *Everyone is bilingual* » (Edwards, 2006 : 7). En effet, « *Tout le monde est bilingue* »<sup>208</sup> mais paradoxalement, peu de personnes se considèrent comme tels (Puozzo Capron & Piccardo, 2014). Par ailleurs, nous avons tenu à mettre ce point en lumière, puisqu'à priori les apprenants ne pensent pas qu'ils sont bilingues et les enseignants de langues ne les considèrent pas non plus comme tels. Ce constat est le résultat d'une mauvaise compréhension de ce qu'est un individu bi-plurilingue.

Il est donc urgent de faire accepter aux apprenants comme aux enseignants que la notion de compétence plurilingue a été repensée, réévaluée et recontextualisée dans une perspective plus vaste et plus globale, notamment par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* pour devenir « *une compétence déséquilibrée* » (CECRL,

---

<sup>192</sup> Ce sujet sera abordé dans la rubrique consacrée aux propositions didactiques.

<sup>208</sup> C'est nous qui traduisons cette citation d'Edwards (2006).

2001 : 105). Mais concrètement, ce déséquilibre est encore perçu comme un handicap, une insuffisance voire une incompétence (op.cit).

Aussi, l'adjectif « parfait » est trop souvent employé pour décrire la maîtrise de deux langues différentes pour parler d'un bilingue. En effet, « *Il s'agit de dépasser ce mythe du bilinguisme, auquel de nombreuses représentations sociales erronées sont encore rattachées, pour entrer dans l'ère plurielle des langues et parler d'éducation plurilingue* » (Romei, 2007 : 16). Ce mythe, selon la littérature scientifique est ancré aussi bien dans les représentations sociales (Cavalli & al., 2003 ; Coste & al., 2009) que dans les pratiques de la classe de langue (Castellotti & Moore, 2008). Dans ce sens, il n'existe pas de locuteurs bi-plurilingues parfaits, il existe seulement une maîtrise déséquilibrée d'une, de deux ou de plusieurs langues par un seul individu. En outre, ce déséquilibre moins il est prononcé, mieux c'est.

Concernant notre travail de recherche, les résultats obtenus sur la compréhension et le traitement des informations du texte argumentatif en L2 et l'impact de la L1 sur le processus de transfert de compétences et des acquis expérimentiels ont montré que pour les apprenants de 4 AM, proposer des systèmes d'aide en L2 n'a en réalité que peu voire pas d'impact sur la compétence de compréhension. Ce constat a été établi en analysant les 06 questions de compréhension qui requièrent pour rappel, des connaissances de différentes sources.

Par ailleurs, il est de même sur le plan de la construction de la signification par l'apprenant-lecteur qui d'une manière générale n'a pas été impacté (aidé) par les systèmes d'aide proposés en L2.

Globalement, les chiffres obtenus ont validé certaines hypothèses et infirmé d'autres. En effet, toutes celles à travers lesquelles nous avons supposé que la structure d'une aide est plus importante que la langue dans laquelle cette dernière est proposée se sont révélées infondées. En outre, celles envisageant que la L1 seule peut permettre une meilleure compréhension d'un texte argumentatif en L2 et par extension, un transfert

d'acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 se sont aussi vues invalidées par les données empiriques.

Fondamentalement, les quinze (15) hypothèses émises, nous ont permis d'isoler une combinaison gagnante qui a permis dans notre cas, de développer la compétence de compréhension chez des apprenants de 4 AM face à un texte argumentatif en L2 et qui a permis en outre, de constater *les traces* d'une construction de signification traduisant un transfert effectif des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 et plus spécifiquement dans la 6<sup>ème</sup> question.

Ces résultats nous ont aussi permis de nous aligner sur certaines théories relevant des neurosciences, à savoir, celles stipulant que le cerveau est capable de s'adapter à toute situation nouvelle à travers un phénomène appelé *la neuroplasticité* (op.cit.). Cela est d'autant plus important que ces recherches précisent qu'un apprenant en échec ne l'est pas forcément pour toujours. Selon Idriss Aberkane (2016), certains apprenants souffrent du syndrome de *l'impuissance apprise*, appelé aussi *impuissance acquise* ou *résignation acquise* (cf. chapitre 4). En outre, l'auteur compare ce phénomène à un logiciel qui aurait été installé par les parents, l'école ou la société et par conséquent, tout logiciel installé peut bien entendu être désinstallé (Aberkane, ibid. : 271). Dans ce sens, « *plus vous désinstallez ce logiciel, plus vous passerez de l'impuissance à la puissance apprise* » (ibid. : 273).



# **Conclusion générale**

## **Apports, limites et perspectives**

Avant d'entamer ce travail de recherche, nous avions une certaine représentation concernant l'utilité de la L1 en classe de FLE. Nous supposions qu'un apprenant algérien fort d'un répertoire linguistique bi-plurilingue ne devrait pas être limité à l'utilisation fragmentée de ses capacités. Aussi, nous considérons qu'il fallait au contraire, l'encourager à recourir à tout son potentiel linguistique afin de créer des connexions nouvelles qui seraient constituées de tout ce qui fait de lui un individu possédant un répertoire bi-plurilingue et pluriculturel évoluant dans une société, elle aussi plurilingue et pluriculturelle.

Cette problématique nous a poussé à chercher des réponses concrètes basées sur des résultats empiriques afin de confirmer ou d'infirmer notre représentation initiale.

En nous intéressant de plus près à ce sujet, il est devenu évident que cette thématique est extrêmement féconde et qu'elle a intéressé et intéresse toujours beaucoup de chercheurs en didactique mais pas seulement : la sociolinguistique, la psychologie, les sciences cognitives et récemment, les neurosciences ainsi que la neuroéducation se sont penchées sur le problème. Cet intérêt grandissant se justifie notamment par le fait qu'il est actuellement quasiment impossible de trouver un pays dans le monde dont les citoyens ne parleraient qu'une seule langue (Ezeafulukwe, 2017), autrement dit, une situation de monolinguisme absolu. Même si les gouvernements à travers leurs politiques linguistiques tentent d'homogénéiser le paysage linguistique en considérant telle ou telle langue comme langue nationale ou officielle, il n'en demeure pas moins que cela reste utopique et irréel (Garcia, 2014). En effet, chaque pays dans le monde est bi-plurilingue à différents degrés. L'intérêt doit donc être porté à la gestion, la cohabitation et le développement de cette pluralité (Dabène, 1994).

Notre travail de recherche loin de se cantonner au champ de l'investigation didactique, ambitionne d'impacter d'autres facettes de l'apprenant, en l'occurrence sociale et cognitive. En effet, en tentant de valider empiriquement le recours à la L1 en classe de FLE, nous n'envisageons pas uniquement de permettre à l'apprenant-lecteur de comprendre un texte en L2. Aussi, nous voulons lui permettre de prendre conscience de

tout son potentiel langagier : un potentiel bi-plurilingue qu'il faut accepter, prendre en charge et développer.

A cet égard, nous avons mis en exergue dans la première partie que le processus de compréhension est une activité mentale complexe (Blanc & Brouillet, 2005) et un « *phénomène particulièrement ardu* » (Vriendt-De Man & *al.*, 2000 : 98). A ce titre, les didacticiens et les pédagogues se doivent de proposer des stratégies efficaces afin de permettre aux apprenants les plus en difficulté de ne pas rester en échec face à une tâche d'une utilité fondamentale dans leur parcours scolaire et plus tard, social et professionnel.

Concernant cette fois-ci le volet expérimental, cette étude a été menée dans la wilaya de Tiaret auprès d'apprenants de 4 AM dont les résultats en langue française ne sont pas satisfaisants. De fait, cela nous a encouragé à leur proposer des aides concrètes, faciles à utiliser et qui ne nécessitent pas un grand investissement, ni de la part de l'enseignant ni de celui de l'apprenant. Notre ambition est de permettre aux apprenants-lecteurs-compreneurs de devenir autonomes en matière de compréhension et de construction de sens, non pas seulement en classe de FLE mais aussi, en devenant des acteurs-sociaux doter d'un esprit critique d'où notre intérêt pour le texte argumentatif.

Dans cette perspective, nous avons mis en place deux expériences bi-plurilingues complémentaires. La première a eu pour but de mettre en relief le fait qu'il existe effectivement une compétence de compréhension de textes argumentatifs en L1 chez les apprenants avec lesquels nous avons choisi de travailler. Cette mise en exergue tend à installer des bases solides pour l'expérimentation principale. En effet, la condition *sine qua non* pour un transfert de compétences et d'acquis expérimentiels vers la L2 est que ces derniers soient de bons lecteurs/compreneurs de textes argumentatifs en L1.

Dans ce sens, la 1<sup>ère</sup> phase de l'expérimentation a donné raison à nos hypothèses de départ dans la mesure où, nous avons pu confirmer empiriquement qu'il y a chez la majorité de ces apprenants de 4 AM ( $\approx 70\%$ ), une compétence réelle de compréhension

de textes argumentatifs en L1. En outre, ce pourcentage a été rapidement revu à la baisse ( $\approx 24\%$ ) lorsque le texte a été proposé en L2.

Ce constat validé, on a pu mettre en place notre protocole expérimental principal. Dans cette optique, nous avons proposé aux six (06) groupes qui composent cette classe, cinq (05) systèmes d'aide à la compréhension (sauf le 6<sup>ème</sup> groupe qui n'a bénéficié d'aucune aide puisqu'il s'agit du groupe témoin). Ces aides ont été construites sur des bases scientifiques, en l'occurrence, des recherches en sciences cognitives (van Dijk & Kintsch, 1983) et en se référant à des travaux antérieurs en contexte bi-plurilingue algérien ayant montré leur efficacité dans différentes situations et avec différents publics (Benaïcha, 2008 ; Boudechiche, 2008 ; Bounouara, 2009 ; Yefsah, 2018).

Concernant ces aides, elles ont été proposées en deux langues différentes, le cas échéant, la L1 et la L2. Aussi, elles intègrent des informations présentes dans le texte relevant de la microstructure de ce dernier (MICRO) et des connaissances non-présentes, correspondant à sa macrostructure (MACRO). Par ailleurs, un autre système d'aide a été proposé au 5<sup>ème</sup> groupe qui ne concerne pas directement le texte mais son évaluation, il s'agit des questions de compréhension. Ce questionnaire a été proposé en L1 pour le G5 et en L2 pour le G6.

Concrètement, cette aide en particulier est basée sur des travaux de recherche (Rosenshine & *al.*, 1996 ; Taboada & *al.*, 2012) ayant validé empiriquement le fait que poser des questions lors d'activités de compréhension peut avoir un rôle important pour activer et mettre en œuvre des stratégies pertinentes pouvant faciliter le processus de construction de la connaissance (Rekrak, 2016 : 44). De surcroît, ce rôle serait d'autant plus remarquable si les questions sont proposées en L1 (Boudechiche, 2007).

Après avoir mis en place le protocole expérimental avec l'aide de l'enseignante chargée de la classe en question, nous avons pu récolter un certain nombre de données que nous avons par la suite évaluées, appréciées et classifiées. Par ailleurs, la phase d'analyse des résultats a infirmé certaines idées préconçues que nous avions sur le recours à la L1 en classe de FLE dans une activité de lecture/compréhension. A contrario, cette étape a



aussi confirmé d'autres hypothèses relatives à la pertinence du recours à la L1 dans un contexte bi-plurilingue d'une manière volontaire, didactisée et encadrée.

Concrètement, sur cinq (05) systèmes d'aide à la compréhension proposés aux apprenants, deux (02) se sont révélés efficaces et trois (03) improductifs. De plus, il est important de signaler que l'efficacité des deux (02) systèmes d'aides n'est pas comparable, ni dans les résultats obtenus ni dans les connaissances activées grâce à elles.

En effet, s'agissant du G2 et du G5 qui ont bénéficié respectivement de l'aide MACRO/L1 et QUESTIONS/L1, les résultats obtenus sont nettement supérieurs en quantité (nombre de réponses) et en qualité (pertinence des réponses). Néanmoins, l'aide de type MACRO/L1 s'est révélée plus efficace concernant notamment, la pertinence des réponses et la construction d'une représentation mentale du texte. Par conséquent, cela a permis aux membres du G2 de proposer des réponses originales combinant dans une mixture (Boudechiche, *ibid.*), les informations contenues dans le textes et celles apportées par le lecteur à travers ses propres connaissances et son expérience du monde évoquée par ce dernier. En outre, après l'analyse et l'interprétation des données recueillies, il s'est avéré que l'aide de type (MACRO/L1) a doté ses bénéficiaires d'un certain nombre d'informations relatives au contexte dans lequel le texte a été écrit. Ces informations ont permis aux membres du G2 de situer les faits dans un continuum espace/temps qui leur était totalement inconnu jusqu'alors. Par conséquent, le contexte socioculturel dans lequel se déroulent les événements n'est plus étranger aux apprentiscompreneurs, ce constat s'aligne sur certaines recherches en sciences cognitives (Cordier & *al.*, 2005 ; Hoareau & *al.*, 2006 ; Marin & Legros, 2008) qui stipulent que dans beaucoup de cas d'incompréhension, les causes relatives à ces dysfonctionnements ne sont plus à chercher du côté de l'apprenant mais plutôt dans le choix de supports ethnocentrés ne prenant aucunement en compte le contexte socioculturel réel dans lequel évolue le lecteur. Quant à la L1, elle a joué le rôle de « *médium d'enseignement* » (Chachou, 2013 : 81) en facilitant l'accès aux informations et aux connaissances contenues dans l'aide en question. Cette combinaison gagnante – **MACRO + L1** – a permis aux membres du G2 d'une part, de combler leur lacune en

matière d'informations qui leur faisaient défaut et d'autre part, la L1 a contribué à maximiser les chances de compréhension, stockage et restitution de ces dernières.

Par ailleurs, les insuffisances constatées dans les résultats des membres du G5 et par déduction, dans l'aide de type QUESTIONS/L1 n'ont fait en réalité que confirmer notre interprétation des données du G2. En effet, les questions en L1 n'ont apporté aucune connaissances nouvelles aux membres du G5. Par conséquent, la L1 ne peut transmettre une information qui n'existe pas. Dans ce cas, l'efficacité de cette aide s'est révélée nettement inférieure à celle dont le G2 a bénéficié.

Dans cette situation, le recours non-didactisé à la L1 ne peut ni aider les apprenants à comprendre un texte ni leur permettre de développer leur compétence de compréhension et encore moins, faciliter le transfert des acquis expérientiels vers la L2. A priori donc, les résultats du G5 ont conforté ceux du G2 et par conséquent, la validité du système d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 de type MACRO/L1.

Concernant les autres systèmes d'aide, leur inefficacité ne nous a pas été complètement inutile dans cette expérience, bien au contraire, elle a joué le rôle de *curseur de fiabilité*. En effet, en proposant divers systèmes d'aide à la compréhension en deux langues différentes : L1 et L2, nous avons voulu couvrir un large éventail de problèmes de compréhension. Dans cette logique, tous les systèmes d'aide en L2, en l'occurrence, MACRO/L2, MICRO/L2 et QUESTIONS/L2 se sont révélés peu ou pas efficaces. Ce constat nous a permis d'une part, de comparer puis de valider la pertinence des autres systèmes d'aide (MACRO/L1 et QUESTIONS/L1) et d'autre part, de mettre en exergue, le fait que certaines aides<sup>193</sup> proposées dans le manuel scolaire dans les activités de lecture/compréhension comme les annotations<sup>210</sup> ou le chapeau introductif<sup>194</sup> n'apportent en réalité aucun bénéfice notable aux apprenants les plus en difficulté parce qu'elles ne ciblent pas les véritables problèmes de ces derniers. En effet, en évaluant la

---

<sup>193</sup> Même si elles ne sont pas explicitement proposées comme étant des aides à la compréhension, elles sont néanmoins présentes dans le but d'aider l'apprenant-lecteur dans sa tâche de compréhension <sup>210</sup> Notes critiques ou explicatives mentionnées sur un texte ou un livre (lerobert.com).

<sup>194</sup> Un texte plus au moins court, présenté en plus gros et/ou en caractères gras, précédant le corps d'un article de presse ou d'un texte et dont le but est de résumer les faits ou encore de présenter des informations non présentes dans le texte mais capitales pour sa bonne compréhension (wikipedia.org).

valeur des informations apportées par les annotations par exemple, nous nous sommes rendus compte qu'elles sont effectivement importantes voire nécessaires pour la bonne compréhension de certains mots ou expressions du texte. Cependant, il est judicieux de ne pas occulter le fait que si un apprenant éprouve au préalable des lacunes d'ordre linguistique, on aura beau lui proposer des explications et des synonymes en L2, cela ne résoudra pas son problème pour autant. Dans ce sens, l'aide de type MACRO/L2 et MICRO/L2 en sont la preuve directe.

En outre, concernant le chapeau introductif, ce dernier apporte généralement des informations d'ordre macrostructural qui sont censées permettre au lecteur de situer les faits dans un continuum espace/temps de manière à ce qu'il puisse ensuite, mieux comprendre le texte en question. Cependant, si ces informations sont proposées en L2, elles ont en réalité très peu de chance d'être comprises, stockées puis réinvesties<sup>195</sup> en vue d'élaborer une représentation mentale du texte et *in fine*, une construction de la signification.

A plus forte raison, que les systèmes d'aide soient efficaces ou non, il est souhaitable de les prendre en compte afin d'en tirer des conclusions pour les transformer en propositions didactiques dans l'optique d'enrichir un peu plus le panel des stratégies pédagogiques et didactiques mises en exergue par d'autres chercheurs algériens dans le domaine de la lecture/compréhension de textes en L2 (Benaïcha, 2008 ; Boudechiche, 2007 ; Tatah, 2011).

### **Propositions didactiques**

Parmi les objectifs qu'on s'est fixé avant d'entamer notre projet de recherche et nos expérimentations, celui de proposer des aides à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 aux apprenants de 4 AM qui soient efficaces, concrètes et applicables était le principal. Néanmoins, au fur et mesure que nous avançons dans cette recherche, d'autres objectifs se sont dessinés :

---

<sup>195</sup> C'est ce qui a été montré avec l'aide proposée au G1, en l'occurrence MACRO/L2.

En premier lieu, proposer des aides à la compréhension « prêtes à l'emploi » peut être considéré comme une stratégie didactique et pédagogique qui permet une économie en temps et en ressources cognitives, comme il a été montré avec les groupes G2 et G5.

En second lieu, didactiser le recours à la L1 en proposant des systèmes d'aide spécifiques, le cas échéant, MACRO/L1 permettra à l'apprenant-lecteur-compreneur de manifester pleinement ses capacités (Dubois & *al.*, 1994).

En outre, en aucun cas, nous préconisons un recours systématique aux aides à la compréhension. En effet, ces aides seront proposées aux choix aux apprenants les plus en difficulté, dans une optique d'autonomisation des apprentissages. Il est évident qu'un travail de sensibilisation des apprenants en amont est primordial afin qu'ils puissent en tirer le maximum de bénéfices pour développer leur compétence de compréhension et, faciliter le transfert de leurs acquis expérientiels de la L1 vers L2 jusqu'à ne plus en avoir besoin. Puisque l'objectif ultime est bien sûr qu'ils puissent un jour devenir complètement autonomes.

Concernant à présent les objectifs secondaires, nous les destinons aux concepteurs du manuel de 4 AM. En effet, selon les théories cognitivistes du traitement de texte (Cordier & *al.*, 2005 ; Marin & Legros, 2008), certaines difficultés de compréhension de textes sont causées et aggravées, notamment par la non concordance des connaissances socioculturelles des apprenants avec celles contenues dans le texte. A fortiori, cette distance socioculturelle représente un facteur entravant la compréhension. Par conséquent, il est utile dans le cas où le texte proposé dans ce genre d'activités ne correspondrait pas au niveau des connaissances socioculturelles des apprenants, de doter ces derniers d'outils afin de remédier à ces lacunes. En effet, ces outils peuvent se présenter sous la forme d'aide à la compréhension contenant des informations de type macrostructural pour permettre au lecteur de situer le texte dans son contexte. Aussi, pour s'assurer que ces dernières soient effectivement comprises et éventuellement réutilisées par les apprenants, le recours à L1 est la solution.

Comme troisième et dernière proposition, nous suggérons de concevoir des questions à la compréhension qui soient stimulantes et qui requièrent un effort cognitif de la part de l'apprenant-lecteur d'une part et qui l'impliquent davantage dans le processus de construction de la signification d'autre part. En outre, il est utile de ne plus se contenter de questions de surface<sup>196</sup> qui ne traduisent en rien la compréhension du texte, encore moins l'élaboration d'une représentation mentale originale qui mêlent les connaissances du lecteur à celles du texte.

Dans cette perspective et au regard d'une didactique des langues et cultures inclusive qui se veut bi-plurilingue, proposer des aides à la compréhension qui se basent sur la langue maternelle de l'apprenant est une preuve d'ouverture et une vision moderne d'un enseignement/apprentissage des langues qui permet, notamment, à l'apprenant qui évolue dans un contexte social et éducatif bi-plurilingue et pluriculturel, d'user de tout son potentiel pour résoudre une situation-problème.

Pour conclure, nous sommes conscients des limites de notre recherche dans la mesure où, travailler sur un seul corpus et avec seulement une classe de 29 apprenants dans une région bien déterminée ne peut en aucun cas englober tous les problèmes liés à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 ni correspondre à tous les apprentislecteurs algériens. Dans cette optique, il est impensable de considérer que le système d'aide (MACRO/L1) dont nous avons mis empiriquement en exergue l'efficacité dans un cas bien particulier, puisse être aussi efficient et productif dans d'autres circonstances. A cet égard, nous envisageons de constituer une équipe de recherche afin de poursuivre et d'approfondir ce travail.

### **Perspectives pour la recherche**

Après avoir validé scientifiquement l'efficacité d'un système d'aide à la compréhension de textes argumentatifs en L2, en l'occurrence MACRO/L1, dans un contexte biplurilingue, et montré par la même qu'il est susceptible de développer la compétence de compréhension chez les apprenants de 4 AM en difficulté en permettant le transfert

---

<sup>196</sup> Des questions de surface du type : relève du texte ou trouve dans le texte.

de leurs acquis expérientiels de la L1 vers L2 (Cummins, 2008 ; Touhmou, 2017), nous envisageons à présent de former une équipe de recherche afin de mesurer le degré d'impact de ce système d'aide en particulier dans d'autres classes de FLE à travers le pays. En outre, il est question de mettre à l'épreuve cette aide dans des conditions différentes et avec des publics variés.

Dans ce sens, cette équipe sera composée d'une vingtaine de chercheurs répartis sur différentes wilayas du pays. Ils auront pour objectif de tester le système d'aide à la compréhension (MACRO/L1) sur des apprenants de 4 AM et avec différents textes argumentatifs en L2 afin d'en valider ou d'invalider l'efficacité.

Les résultats de cette recherche feront l'objet d'une publication scientifique qui fera suite à cette thèse de doctorat.

# **Références bibliographiques**

- Aberkane, I. J. (2016). *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*. Robert Laffont.
- Abid-Houcine, S. (2006). *Language planning and education in Algeria : Between decisions and contradictions*. Université de Sidi Bel Abbès.
- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*.  
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358-372.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.2.358>
- Acuña, T., Pembroke, E. M. de, & Legros, D. (2006). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte. *Langages*, 163(3), 115-126.
- Adams, M. J. (1985). *Quel type de textes ? Le français dans le monde*, 192, 39-44.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Afflerbach, P. (1990). The Influence of Prior Knowledge and Text Genre on Readers' Prediction Strategies. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 131-148.  
<https://doi.org/10.1080/10862969009547700>
- Ait Djida, M. A. (2013). *Le discours argumentatif écrit au collège algérien*. Université Saad Dahle, Blida.
- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : Entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 35 N° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>
- Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. » In DePover, C. & Noël, B. (dir), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, 33-52.
- Alvarez, M. C., & Risko, V. J. (1989). *Schema Activation, Construction, and Application*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, Smith Research Center, 2805 E.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED312611>



- Alvermann, D. E., & Hague, S. A. (1989). Comprehension of counterintuitive science text : Effects of prior knowledge and text structure. *The Journal of Educational Research*, 82(4), 197-202. <https://doi.org/10.1080/00220671.1989.10885893>
- Alvermann, D. E., & Hynd, C. R. (1989). Effects of prior knowledge activation modes and text structure on nonscience majors' comprehension of physics. *The Journal of Educational Research*, 83(2), 97-102.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1989.10885937>
- Anderson, J. R., & Bower, G. H. (1973). *Human associative memory* (p. xiv, 524). V. H. Winston & Sons.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L., & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for Comprehending Discourse. *American Educational Research Journal*, 14(4), 367-381. <https://doi.org/10.3102/00028312014004367>
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris : Payot.
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'ARGUMENTATION DANS LA LANGUE*, Mardaga, Coll. « Philosophie et langage ».
- Arendt, H. (1995). *Comprensión y política. De la historia a la acción*, 29-46. Barcelona : Paidós-ICE/UAB, col. « Pensamiento contemporáneo 38 ».
- Aristote. (1991). *Rhétorique*, trad. Ruelle, introd. M. Meyer, commentaire de B. Timmermans (Paris : Le livre de poche).
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire : = How to do things with words*. Éd. du Seuil.
- Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science*, 255(5044), 556-559.  
<https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer : A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.  
[https://doi.org/10.1016/S13646613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S13646613(00)01538-2)
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York : Longman.

- Ballarín Rosell, M. (2021). Les interférences de l'arabe dans le français parlé par les femmes maghrébines résidant en région parisienne. *Anaqueel de Estudios Árabes*, 32, 35-52. <https://doi.org/10.5209/anique.71476>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Beacco, J. C. (1991). « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite », *Études de linguistique appliquée*, 83. P. 19- 28.
- Beacco, J. C. (2004). « L'Europe des langues aujourd'hui : De technique en politique », dans *Synergies-Italie n°1, Parcours didactiques et perspectives éducatives, GERFLINT /Voyelles, Aoste, p. 47.*
- Beacco, J. C. (2008). *Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ?* [Entretien]. <https://studfile.net/preview/4536800/>
- Beach, R., & Brown, R. (1987). *Discourse conventions and literary inference. Toward a theoretical model* In Tierney, R. J., Anders, P. L., Mitchell, J. N. (Eds.), *Understanding readers' understanding Theory and practice (pp 147–174)* Hillsdale, NJ Erlbaum..
- Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill : Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255. <https://doi.org/10.1037/00220663.86.2.244>
- Bellier, S. (1999). *La compétence*. In P. Carré. & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation (pp. 223-244)*. Paris : Dunod.
- Benaïcha, S. (2008). *Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension et la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Mémoire de magistère en didactique*. Centre universitaire de Mascara.
- Benaïssa, L. (2017). *PRATIQUES DE LA LECTURE ET DE L'INTERPRÉTATION DE TEXTES EN FLE : PRATIQUES SOCIOLANGAGIÈRES ET COGNITIVES POUR UNE COMPRÉHENSION FINE Cas du texte argumentatif en classe de terminal – Lycée El – Hakim Saadane – Biskra* [Doctoral, UNIVERSITÉ

- MOHAMED KHIDER – BISKRA]. <http://thesis.univ-biskra.dz/3815/>
- Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales*, 3, 139-158. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1632>
- Benhouhou, N. (2010). *Nouvelles variétés du français : Vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue*. 205.
- Benveniste, É. (1970). *L'appareil formel de renonciation*. *Langages*, 17, 12-19.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, Paris.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1991). *Literate expertise*. In K.A. Anderson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bertucci, M.-M., & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? : Les programmes de français face à la diversité linguistique* (l'Harmattan).
- Birkmire, D. P. (1985). Text Processing : The Influence of Text Structure, Background Knowledge, and Purpose. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 314. <https://doi.org/10.2307/748021>
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem-solving. *Poetics*, 9(1-3), 223-250. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90021-2](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90021-2)
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*.
- Blanchet, P. (2007). *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. *Synergies Chili*, (3), 21-27.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. France : Editions des archives contemporaines.
- Boisvert, M. (2008). *UTILISATION DE STRATÉGIES EN LECTURE/ÉCRITURE PAR DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL APRÈS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE*. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.

- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). « *Les modèles de l'évaluation* », Bruxelles, De Boec. (p. 120).
- Bono, M., & Melo-Pfeifer, S. (2011). Language negotiation in multilingual learning environments. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 291-309.  
<https://doi.org/10.1177/1367006910379299>
- Boubir, N. (2010). *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE1 chez des étudiants algériens*. 10.
- Boudechiche, N. (2007). *Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif*. *Synergies Algérie n°1*, pp. 157-172.
- Boudechiche, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. [Phdthesis, Université d'ANNABA]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00598653>
- Boudechiche, N., & Legros, D. (2007). *Etude du rôle de la langue maternelle L1 (arabe) utilisée dans deux types de fonctionnalité hypermédias d'aide à la compréhension de textes documentaire en L2 (français) chez des étudiants algériens de classes scientifiques*.
- Bounouara, Y. (2009). *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe du FLE. Cas des élèves de 1ère année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna. Mémoire de magistère en didactique, EDAF*. Université de Batna.
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2009). « *Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien* » in Legros & Mecherbet « *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* » (Konouz Editions).
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Editions de Minuit.
- Boutaleb, D. (2019). *Seminaire doctoral sur les neurosciences*. Facultés des langues étrangères, université d'Oran 2, Algérie.
- Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive*

- Psychology*, 2(4), 331-350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90019-3)
- Brassart, D. G. (1990). *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de recherche. Recherches*, 13, 21-60.
- Breton, P. (1996). *L'argumentation dans la communication, Paris : La Découverte*.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Davaud, C., Schneuwly, B., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé*.
- Bultena, S., & Dijkstra, T. (2002). *Lexical access in bilingual visual word recognition. The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Byrne, B., Freebody, P., & Gates, A. (1992). Longitudinal Data on the Relations of Word-Reading Strategies to Comprehension, Reading Time, and Phonemic Awareness. *Reading Research Quarterly*, 27(2), 140.  
<https://doi.org/10.2307/747683>
- Caramazza, A. (2000). The cognate facilitation effect : Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1283-1296. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.5.1283>
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique, De Boeck*.
- Carel, M., & Ducrot, O. (1999). Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue française*, 123(1), 6-26.  
<https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6293>
- Carette, V. (2007). *Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. Education Formation*, e-286, 51-61.
- Carney, R. N. (2011). Wechsler, David. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Éds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p. 1555-1557). Springer US.  
[https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9\\_3069](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_3069)
- Castellotti, V. (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris, CLE international, DLE*.
- Castellotti, V. (2001b). Retour sur la formation des enseignants de langues : Quelle place pour le plurilinguisme ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 123124(3), 365-372.

- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). *Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ?* In P. Blanchet, D. Moore & S. Assalah-Rahal (eds). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Pp.183-203). Éditions des Archives Contemporaines et AUF, Paris.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars : Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H., Adlof, S., & Ellis Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders : A Case for the Simple View of Reading. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49, 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère, Bruxelles, Peter Lang.*
- Cavalli, M., Coletta, D., GAJO, L., Matthey, M., & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche, Introduction de B. PY, Aoste, IRRE-VDA.*
- CECRL. (2001). *Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.*
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre.* L'Harmattan.
- Chambon, V., Maionchi-Pino, N., Pénicaud, F.-X., Putois, B., & Roy, J.-M. (2011). *Peut-on se passer de représentations en sciences cognitives ?* De Boeck.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir, Paris : Vuibert.*
- Chardenet, P. (2006). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. *SynergiesItalie, Numéro 2.*
- Chariet, M. (2014). L'insécurité linguistique en Algérie : Les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 175(3), 317-329.

- Charolles, M. (1978). « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes – approche théorique et étude des pratiques pédagogiques* ». *Langue française*, 38, p. 7-41.
- Charolles, M. (1980). *Les formes directes et indirectes de l'argumentation*, in *Pratiques*, 28, Metz, pp. 38-39.
- Chartrand, S.-G. (1992a). *La «doxa» en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français*. *Revue de VACLA*, 14(1), 47-59.
- Chartrand, S.-G. (1992b). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. *Thèse de doctorat, Université de Montréal*.
- Chartrand, S.-G. (1993). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 679-693.  
<https://doi.org/10.7202/031672ar>
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec\*. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58. <https://doi.org/10.7202/038728ar>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Chuang, H.-K., Joshi, R. M., & Dixon, L. Q. (2012). Cross-Language Transfer of Reading Ability : Evidence From Taiwanese Ninth-Grade Adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97-119.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X11431157>
- Clark, H. H. (1973). The language-as-fixed-effect fallacy: A critique of language statistics in psychological research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12(4), 335-359. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(73\)80014-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(73)80014-3)
- Cohen, N. J., & Squire, L. R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia : Dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210(4466), 207-210. <https://doi.org/10.1126/science.7414331>
- Coirier, A. (1996). *Introduction à la psycholinguistique textuelle*. Armand Colin.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. A.

Colin.

- Cordier, M., & Legros, D. (2005, février 24). *Etude de l'effet du mode d'apprentissage : Formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique, UMR 7114 Modèles-Dynamiques-Corpus, Université Paris-X-Nanterre et CNRS Equipe « Acquisition des langues ».*
- Cordier, M., Legros, D., & Hoareau, V. (2005, janvier 26). *Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. 1er colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle. (DidCog, 2005). Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition. Toulouse,.*
- Cornaire, C. (1991). *Le point sur la lecture. Paris. CLE International, coll. DEL.*
- Cornaire, C., & Germain, C. (2001). *Le point sur la lecture (Nachdr.). CLE international.*
- Cornoldi, C., & McDaniel, M. A. (1991). *Imagery and Cognition.*
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.*
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle (2e éd). Strasbourg : Conseil de l'Europe.*
- Coubard, F., & Pautzet, A. (2003). *L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE: les Japonais. Ela. Etudes de linguistique appliquée, (4), 429-444.*
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : L'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités, 13(1), Article 1.* <https://doi.org/10.4000/activites.2745>
- Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Revue Française de Pédagogie, 154, 97-110.*
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires (2e éd. revue et augmentée). De Boeck supérieur.*



- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.  
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework*.  
<https://ci.nii.ac.jp/naid/10029777893/>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Éd.), *Language Processing in Bilingual Children* (1<sup>re</sup> éd., p. 70-89). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Cummins, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue : Why is it important for education*. 7(19), 15-20.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer : Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. 5, 65-75.
- Cummins, J. (2009). Bilingual Children's Mother Tongue : Why Is It Important for Education? *Undefined*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Bilingual-Children%27s-Mother-Tongue%3A-Why-Is-It-for-Cummins/54136910a00e157e7deb841fe6a87eb803e5fcc0>
- Cunningham, J. (1987). *Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response*. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding (pp.229-255)*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques* (Stained Title Page édition). Hachette Français Langue Etrangère.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nachdr.). CLE International [u.a.].
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette.

- Dabène, L. (1995). *L'Éveil au langage : Itinéraire et problématique. Notions en Questions/ Rencontres en didactique des langues, 1, L'éveil au langage (coord. Par D. Moore), 135-143.*
- Dabène, L. (1999). *Les langues régionales : Enjeux sociolinguistiques et didactiques.* Université Stendhal.
- Dagenais, D. (2012). *Littératies multimodales et perspectives critiques. Les Cahiers de l'Acedle, 9(2), 15-46.*
- De Jongs, F., & Simons, R.-J. (1988). *Self- régulation in text processing. Journal européen de psychologie de l'éducation, 3(2), 177-190.*
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. ParisTech Review, 7.*
- Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen, L., Paulesu, E., Perani, D., van de Moortele, P.-F., Lehericy, S., & Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language: *NeuroReport, 8(17), 3809-3815.* <https://doi.org/10.1097/00001756-199712010-00030>
- Delcambre, I. (1997). *L' Exemplification dans les dissertations : Etude didactique des difficultés des élèves.* Presses Univ. Septentrion.
- Denhière, G. (Éd.). (1984a). *Il était une fois—.* Presses universitaires de Lille.
- Denhière, G. (1984b). *Il était une fois..., Compréhension et souvenir de récits.*
- Denhière, G., & Baudet, S. (1989). *Cognitive psychology and text processing : From Text Representation to Text-World. Semiotica. Special Issue, P. Ouellet (Ed.) Cognition and Artificial Intelligence, 77, 1/3, 271-293.*
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive.* Presses Universitaires de France - PUF.
- Denhière, G., & Deschênes, A.-J. (1987). *Please, tell me what you know , I will tell you what you can learn. In E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier et P. Span (eds), Learning and instruction (pp.339-348). Oxford : Leuven University Press et Pergamon Press.*
- Denhière, G., & Le Ny, J.-F. (1980). *Rative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. 9, 147-161.*

- Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. FAYOL, & J. FIJALKOW (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*, 137-148.
- Deschênes, A. (1988). *Le Rôle des Connaissances Initiales dans l'Acquisition d'Informations Nouvelles à l'Aide de Textes*.  
<https://doi.org/10.1007/BF03172651>
- Deschênes, A.-J. (1986). *La compréhension, la production des textes et le développement de la pensée opératoire. Thèse de doctorat*. Université Laval.
- Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5(1), 32-54.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Lebel, C., & Michaud, B. (1990). Des activités cognitives et métacognitives conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distance. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 19(2). <https://doi.org/10.21432/T2DS45>
- Deschênes, A.-J., & Denhière, G. (1988). Le Rôle des Connaissances Initiales dans l'Acquisition d'Informations Nouvelles à l'Aide de Textes. *European Journal of Psychology of Education*, 3(2), 137-143.
- Deschênes, A.-J., & Michaud, B. (1987). *La métacompréhension chez des lecteurs adultes. Communication présentée au 55e congrès de l'ACFAS. Ottawa : Canada*.
- Djida, A., & Amokrane, M. (2020). L'ACTIVITÉ DE COMPREHENSION DE L'ECRIT : TRANSFERER POUR CONSTRUIRE DU SENS. *جسور المعرفة*, 480-474 ,)4(6.
- Dornic, S. (1980). Language dominance, spare capacity and perceived effort in bilinguals. *Ergonomics*, 23(4), 369-377.  
<https://doi.org/10.1080/00140138008924750>
- Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité, Alger, Casbah*.

- Doury, M., & Moirand, S. (2007). *L'argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Dressler, C. (2006). First- and Second-Language Literacy. In M. L. Kamil (Éd.), *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 197-238). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellisi, J.-B., & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Ducrot, O. (2004). « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* » M. Doury, S. Moirand (éds), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 17-34.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Dupriez, B. (1984). *Gradus. Les procédés littéraires. Dictionnaire*. Paris : Union générale d'édition, 10/18.
- Ed, S., & Snow, C. (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*.
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éds.), *The Handbook of Bilingualism* (p. 7-31). Blackwell Publishing Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch1>
- Eichenbaum, H., & Cohen, N. J. (2001). *From conditioning to conscious recollection : Memory systems of the brain* (p. x, 583). Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211-245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>
- Ezeafulukwe, O. (2017). *Du monolinguisme au monolinguisme : Fin de la traduciton?*

[https://www.researchgate.net/publication/339335700\\_DU\\_MONOLINGUISME  
E\\_AU\\_MONOLINGUISME\\_FIN\\_DE\\_LA\\_TRADUCTION](https://www.researchgate.net/publication/339335700_DU_MONOLINGUISME_E_AU_MONOLINGUISME_FIN_DE_LA_TRADUCTION)

Falardeau, É. (2003). *Compréhension et interprétation : Deux composantes de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, 29(3), 673-694.*

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive.* Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (2004). « *Lecture comme processus dynamique* ». In *Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture. 81-98.*

Fayol, M., & Monteil, J.-M. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 106(1), 91-110.* <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1276>

Fillmore, C. J. (1968). The Case for Case, Dins. In E. Bach & R. Harms (Éds.), *Universals in Linguistic Theory.* Holt, Rinehart, and Winston.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*

Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception : Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology, 17(1), 99-103.*  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.1.99>

Fletcher, C. R., & Chrysler, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory for three types of textual information. *Discourse Processes, 13(2), 175-190.* <https://doi.org/10.1080/01638539009544752>

Fortin, G. (2005). *L'Argumentation : Genèse d'une anthropologie du convaincre.* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004041>

Gajo, L. (2000). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe. CREDIF-Didier, Coll. LAL.*

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une Langue étrangère.* Paris, Crédif, Hatier.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Hatier : Didier : CREDIF.

Garcia, N. (2014). Monolingual politics in a multilingual society ? The case of

- Luxembourg. *Revue internationale de politique comparee*, 21(4), 17-36.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition : Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2)
- Garnham, A. (2001). *Mental models and the interpretation of anaphora* (p. x, 170). Psychology Press.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building* (p. xi, 285). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gernsbacher, M. A. (1994). *Handbook of psycholinguistics* (p. xxii, 1174). Academic Press.
- Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression : A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 245-262.  
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.2.245>
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430-445.  
<https://doi.org/10.1037/02787393.16.3.430>
- Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les direx analysés : L'analyse propositionnelle du discours*. Presses universitaires de Vincennes, Centre de recherche de l'Université de Paris VIII.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. De Boeck Supérieur.  
<https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804156152-lacomprehension-en-lecture>
- Giasson-Lachance, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*, ESF éditeur.

- Gineste, M.-D., & Le Ny, J. F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : De la reconnaissance à la compréhension*. Dunod.
- Giroux, L. (2016). *La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangères*. *Synergie France n 10*, p. 55-68.
- Glanzer, M., & Cunitz, A. R. (1966). Two storage mechanisms in free recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(4), 351-360.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(66\)80044-0](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80044-0)
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., & Epstein, W. (1982). The illusion of knowing : Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10(6), 597-602. <https://doi.org/10.3758/BF03202442>
- Glynn, S. M., & Britton, B. K. (1984). Supporting Readers' Comprehension Through Effective Text Design. *Educational Technology*, 24(10), 40-43.
- Goldman, S. R., & Varma, S. (1995). *CAPing the construction-integration model of discourse comprehension* (In C. Weaver, S. Mannes, C. Fletcher (Eds.), 190 Discourse comprehension: Models of processing revisited (pp. 337-358). Hillsdale, NJ: Erlbaum.).
- Goodman, A., & Mayer, J. (2008). *The Dark Side : Jane Mayer on the Inside Story of How the War on Terror Turned Into a War on American Ideals*. Democracy Now! [http://www.democracynow.org/2008/7/18/the\\_dark\\_side\\_jane\\_mayer\\_on](http://www.democracynow.org/2008/7/18/the_dark_side_jane_mayer_on)
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In *Reading comprehension difficulties : Processes and intervention* (p. 1-13). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.  
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graf, P., & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11(3), 501-518.  
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.11.3.501>
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. G.-P.

Maisonneuve et Larose.

Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Librairie Droz.

<https://doi.org/10.3917/droz.grize.1982.01>

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage, Paris : Ophrys*.

Guéraud, S. (2003). *Mise à jour d'un modèle de situation lors de la lecture de textes narratifs : Processus stratégique ou automatique ? Apports et limites du modèle de résonance* [These de doctorat, Lyon 2].

<https://www.theses.fr/2003LYO20072>

Guy, F. (2005). *Grammaire des textes et des discours—Comment argumenter*. Editions de l'Université de linguistique et des langues d'Irkoutsk, Russie.

Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles.

*Multilinguales*, 3, 125-138. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1631>

Haroun, Z. (2016). *La compréhension de l'écrit en 5 ème année de primaire Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation*. Université Frères Mentouri Constantine 1.

Hernandez, A. E., & Li, P. (2007). Age of acquisition : Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*, 133(4), 638-650.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.638>

Hernández, G. A. T. (2012). *Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère. La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029)*. [http://cle.ens-](http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/fichiers/anateresaconzalez_1346484167587.pdf)

[lyon.fr/espagnol/fichiers/anateresaconzalez\\_1346484167587.pdf](http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/fichiers/anateresaconzalez_1346484167587.pdf)

Hess, T. M., & Radtke, R. C. (1981). Processing and Memory Factors in Children's Reading Comprehension Skill. *Child Development*, 52(2), 479.

<https://doi.org/10.2307/1129165>

Hoareau, V., Legros, D., A., G., M., M., & A, K. (2006a). *Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue* (p. 277-297).

Hoareau, V., Legros, D., A., G., M., M., & A, K. (2006b). *Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue* (p. 277-297).



- Hoareau, Y., & Legros, D. (2006). Culture, first language, comprehension and production of texts in second language. *Enfance*, 58(2), 191-199.
- Hogan, R. M., & Kintsch, W. (1971). Differential effects of study and test trials on long-term recognition and recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 10(5), 562-567. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(71\)80029-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(71)80029-4)
- Holmes, B. (1983). « *The effect of prior knowledge on the Question Answering of Good and Poor Readers* ». *Journal of Reading Behavior*, vol 14, n 4, P.1-17.
- Holmes, B. C. (1985). The Effect of Four Different Modes of Reading on Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 575-585. <https://doi.org/10.2307/747944>
- Hoogaert, C. (1995). Perelman and Toulmin : Advocates of a Neo-Dialectical Rhetoric. *Hermes, La Revue*, 15(1), 155-169.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, R.-U. : *Multilingual Matters*.
- Hornberger, N. H. (2004). *The continua of biliteracy and the bilingual educator : Educational linguistics in practice*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 155-171.
- Huberman, M., & Allal, L. (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux et Niestlé.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties : Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408673>
- Illes, J., Francis, W. S., Desmond, J. E., Gabrieli, J. D. E., Glover, G. H., Poldrack, R., Lee, C. J., & Wagner, A. D. (1999). Convergent cortical representation of

- semantic processing in bilinguals. *Brain and Language*, 70(3), 347-363.  
<https://doi.org/10.1006/brln.1999.2186>
- Indefrey, P. (2006). *A meta-analysis of hemodynamic studies on first and second language processing : Which suggested differences can we trust and what do they mean ?* *Language Learning*, 56(1), 279–304.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Prentice-Hall.
- Jackson, M. D., & McClelland, J. L. (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108(2), 151-181.  
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.108.2.151>
- Jacquin, J. (2018). La multimodalité et sa participation à l'observabilité des phénomènes langagiers : Le cas de l'argumentation. *Le Discours et La Langue*, 91-103.
- Jacquin, J., & Micheli, R. (2012). « *Entre texte et interaction : Propositions méthodologiques pour une approche discursive de l'argumentation en sciences du langage* », in F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (Éd.), *Actes du CMLF 2012—3ème Congrès Mondial de Linguistique Française, Lyon, EDP Sciences : 599-611*.
- Jamet, F., Legros, D., & Pudelko, B. (2004). *Dessin et discours : Construction de la représentation de la causalité du monde physique*.  
<https://doi.org/10.3406/INTEL.2004.1710>
- Jeanmaire, G. (2017). *Intégrer les variétés de français de l'espace francophone dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. *The French Review*, 91(2), 156-172.
- Johnson-Laird, P. N. (1989). Mental models. In *Foundations of cognitive science* (p. 469-499). The MIT Press.
- Johnson-Laird, P. N., & Garnham, A. (1980). Erratum. *Linguistics and Philosophy*, 4(1), 157-157. <https://doi.org/10.1007/BF00351819>
- Johnston, W. A., & Heinz, S. P. (1978). Flexibility and capacity demands of attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107(4), 420-435.  
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.107.4.420>

- Jones, S., & Tetroe, J. (1987). *Composing in a second language. Writing in real time : Modelling production processes*, 34-57.
- Jonnaert, P. (2006). *Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre et E. Vellas (Eds.). Situations de formation et problématisation (pp. 31-40). Bruxelles : De Boeck.*
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading : From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess : Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.  
<https://doi.org/10.1080/10888430802132279>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris : Colin.*
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Kharroubi, S. (2016). *La réception du texte littéraire en milieu scolaire : Pour une approche didactique du récit Exemple du secondaire en Algérie*. Université d'Oran 2.
- Khomsî, A. (1999). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture*. Paris : ECPA.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388(6638), 171-174.  
<https://doi.org/10.1038/40623>
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory* (p. vii, 279). Lawrence Erlbaum.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition* (p. xvi, 461). Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5(3), 257-274. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90036-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90036-4)
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., McKoon, G., & Keenan, J. M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(2), 196-214.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80065-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80065-X)
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Éds.), *The Science of Reading : A Handbook* (p. 211-226). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny, S. (1990). Sentence memory : A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29(2), 133-159.  
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90069-C](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90069-C)
- Klein, D., Milner, B., Zatorre, R. J., Zhao, V., & Nikelski, J. (1999). Cerebral organization in bilinguals : A PET study of Chinese-English verb generation. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 10(13), 2841-2846. <https://doi.org/10.1097/00001756-199909090-00026>
- Koebel, M. (2006). *Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. Utinam*, 6, 53-74.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(4),

265-276.

- Kolb, B., Mohamed, A., & Gibb, R. (2010). *La recherche des facteurs qui sont à la base de la plasticité cérébrale sur le cerveau, Magazine sur les troubles de la communication.*
- Kramersch, C. J., Lévy, D., & Zarate, G. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Archives contemporaines.
- La Garanderie, A. de. (1997). *Critique de la raison pédagogique.* Nathan.
- La Garanderie, A. de. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance : Une pédagogie du sens.* Chronique sociale.
- La Garanderie, A. de. (2006). *Renforcer l'éveil au sens : Des chemins pour apprendre.* Chronique sociale.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of(r) in New York City Department Stores.* Washington : Center for Applied Linguistics.
- Laidoudi, A., & Khadraoui, E. (2020). La validité de l'évaluation sommative du FLE en Algérie : Les questionnaires de la compréhension de l'écrit au cycle moyen. 387-374 ,)4(13 ,)دراسات نفسية وتربوية.
- Langenberg, D. N. (2000). *National reading panel : Teaching children to read, An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research literature on Reading and its implications for reading instruction.* [En ligne].  
[http://www.nichd.nih.gov/publications/nrP/upload/report\\_pdcPdC\\_Langer](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrP/upload/report_pdcPdC_Langer),
- J. A. (1986). *A Sociocognitive Perspective on Literacy.*  
<https://eric.ed.gov/?id=ED274988>
- Langston, M., & Trabasso, T. (1999). Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narrative texts. In *The construction of mental representations during reading* (p. 29-69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Ny, J. F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : Notions et résultats des sciences cognitives*. Jacob.
- Le Ny, J.-F. (1979). *La Sémantique psychologique*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.lenyj.1979.01>
- Le Page, R.-B., & Tabouret Keller, A. (1985). *Acts of Identity : Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lebrun, M., & Lussier, D. (1998). *Former des enseignants de langue à la pédagogie interculturelle. Dans le cadre du colloque Tendances en enseignement et apprentissage des langues secondes tenu à Ottawa (Université Carleton) du 20 au 23 mai 1998, communication intitulée « Former des enseignants de langue à la pédagogie interculturelle »*.
- Lecoq, P. (1996). *L'ECOSSE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Lille : PUS.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legros, D., Acuna, T., & Maître de Pembroke, E. (2006). *Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte*, *Langages*, 163, (pp. 115-126).
- Legros, D., Ammari, A., Zaghba, L., Makhlouf, M., & Slitane, K. (2006, septembre 6). *Rôle de la langue maternelle (arabe) sur la compréhension des textes de spécialité en Langue L2 (français) en contexte plurilingue. Implications pour la didactique cognitive interculturelle de la compréhension. Colloque International Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Paris.
- Legros, D., Hoareau, Y. V., Boudéliche, N., Makhlouf, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde—Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue

- et pluriculturel. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 10, n° 1, 33-49. <https://doi.org/10.4000/alsic.570>
- Legros, D., & Mecherbet, A. (2009). *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique.*
- Lété, B. (1994). Fayol (Michel), Gombert (Jean Emile), Lecoq (Pierre), SprengerCharolles (Liliane), et Zagar (Danièle) (Éds.). —Psychologie cognitive de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 150-153.
- Liliane Sprenger-Charolles, & Serniclaes, W. (2003). Abstract. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 63-90.
- Lima, L. (2001). *L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : Conception et évaluations de séances didactiques* [Phdthesis, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II].  
<https://tel.archivesouvertes.fr/tel-00315798>
- Loftus, E. F., Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). Explorations in Cognition. *The American Journal of Psychology*, 88(4), 691.  
<https://doi.org/10.2307/1421908>
- Long, D. L., Seely, M. R., & Oppy, B. J. (1999). The strategic nature of less skilled readers' suppression problems. *Discourse Processes*, 27(3), 281-302.  
<https://doi.org/10.1080/01638539909545064>
- Lüdi, G. (2008). « Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : De la recherche à l'intervention ». In M. Candelier et al. (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 17-34.
- Lundberg, C. (1987). Two-Minute Jottings. *Organizational Behavior Teaching Review*, 11(3), 131-132. <https://doi.org/10.1177/105256298701100314>
- Macoir, J., & Fossard, M. (2008). Mémoire procédurale et processus cognitifs : Application de règles en morphologie, syntaxe et calcul arithmétique. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 162.  
<https://doi.org/10.1051/cmlf08011>
- Maeder, C. (2006). *TCS : Test de Compréhension Syntaxique*. Isbergues : OrthoEditions.

- Maître de Pembroke, E., Legros, D., & Rysman, S. (2001, septembre 24). *Invariants cognitif et facteurs culturels de variabilité dans la compréhension de textes et la construction de connaissances à l'aide de textes. VIIIe congrès international de l'ARIC. Genève.*
- Maki, R. H., & Berry, S. L. (1984). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10(4), 663-679.  
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.10.4.663>
- Mandl, H., & Ballstaedt, S.-P. (1986). *Psicologia de la lectura. In J.Kagelmann & G. Wenninger (Hrsg.), Psicologia de los medios de communication (pp.105-115). Barcelona : Herder.*
- Mannes, S. M., & Kintsch, W. (1987). Knowledge Organization and Text Organization. *Cognition and Instruction*, 4(2), 91-115.  
[https://doi.org/10.1207/s1532690xci0402\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0402_2)
- Maria, K. (1989). *Reading comprehension instruction. Parkton : York Press.*
- Maria, K. (1990). *Developing disadvantaged children's background knowledge interactively. The Reading Teacher*, 42(4), 296-300.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. De Boeck Supérieur.*  
<https://doi.org/10.3917/dbu.marin.2008.01>
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques. Université de Montréal.*
- Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères (9e éd. mise à jour). Que sais-je ?*
- Mayer, R. E. (1984). *Aids to text comprehension. Educational Psychologist*, 19(1), 304-312.
- McCombs, B.L. et Whisler, J.S. (1989). *The role of affective variables in autonomous learning. Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- Mbengone, C. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique.*



- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2403\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2403_4)
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288.  
<https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Megherbi, H., Rocher, T., Gyselinck, V., Trosseille, B., & Tardieu, H. (2009). Évaluation de la compréhension de l'écrit chez l'adulte. *Economie et statistique*, 424(1), 63-86. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8031>
- Mehdi, A., & Kheir, A. (2012). « Le paramètre axiologique a-t-il un impact sur l'apprentissage en classe de FLE en contexte plurilingue ». *STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE. SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE. N.11. Universităţii de Pitești- Roumanie. [EN LIGNE] : [Http://scf-lsa.info/wpcontent/uploads/2021/01/SCF-LSA-19-2020-2.pdf](http://scf-lsa.info/wpcontent/uploads/2021/01/SCF-LSA-19-2020-2.pdf).*
- Mehler, J. (1969). Introduction. *Langages*, 4(16), 3-15.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?*, ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1996a). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture. A. Bentolila, L'école : Diversité et Cohérences*, 109-149.
- Meirieu, P. (1996b). « Stratégies pour faciliter le transfert des connaissances ». *Vie pédagogique*, n° 98 : 4-25.
- Menguellat, H. (2018). La place de la stratégie inférentielle au deuxième palier du système éducatif algérien : Quelle formation pour l'enseignement de la lecture ? 856-843 ,)3(14 ,الصوتيات).
- Meyer, M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation ? Paris : Vrin.*
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde, Paris : Didier érudition.*
- Miliani, H. (2002). *Le français dans les écrits des lycéens : Langue étrangère ou sabir ? » dans Insaniyat, Langues et société N° 17-18, Oran, CRASC.*
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228-238.

<https://doi.org/10.1037/h0076720>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Guide du manuel de français de 4 AM. Langue française. ONPS.*

Moirand, S. (1975). *Analyse de textes écrits et apprentissage « grammatical »*—*ProQuest*. 25(101).

<https://www.proquest.com/openview/83b9b19a8b01d6e007d51c30d8b4f521/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrits. Paris, Clé International.*

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Hachette.

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ALSA*, 84, 83.

Monique Lefebvre-Pinard. (s. d.). Cairn.info. Consulté 29 décembre 2021, à l'adresse <https://www.cairn.info/publications-de-Monique-Lefebvre-Pinard--659248.htm>

Monnier, C., & Roulin, J.-M. (1994). À la recherche du calepin visuo-spatial en mémoire de travail. *L'année psychologique*, 94(3), 425-460.

<https://doi.org/10.3406/psy.1994.28776>

Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive.* Berne : Peter Lang.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Didier.

Moore, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 62-75.

Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism : Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>

Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : Implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 51-74. <https://doi.org/10.7202/009492ar>

- Mosenthal, P. B. (1996). Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 314-332.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.314>
- Nation, K. (2014). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120387.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0387>
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children : Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199-211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties : The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x>
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1994). *Learning Strategies*. Routledge.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In *Handbook of psycholinguistics* (p. 821-848). Academic Press.
- Oesch Serra, C., & Py, B. (1996). *Le bilinguisme. Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n7, p. 183.
- Padilla, F., Bajo, M., & Macizo, P. (2005). Articulatory suppression in language interpretation : Working memory capacity, dual tasking and word knowledge. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, 207-219.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728905002269>
- Pagé, M. (1985). *Lecture et interaction lecture/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de lecture*. In M. Thérien et G. Fortier (Eds.), *Didactique de la lecture au secondair*.
- Pallier, C. (2006). *Apprentissage des langues—5. Imagerie cérébrale et différences individuelles dans l'apprentissage des langues—CNRS Éditions*.  
<https://books.openedition.org/editions-cnrs/5972?lang=fr>

Parasuraman, R. (2003). Neuroergonomics : Research and practice. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 4(1-2), 5-20.

<https://doi.org/10.1080/14639220210199753>

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*.

Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2010). « *Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes* ». In Crahay, M. & M. Dutrévis (eds.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 47-63.

Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris : Vrin.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1970). [1958]. *Traité de l'argumentation. . La nouvelle rhétorique* (Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles).

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability* (p. xiii, 282). Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In *Handbook of psycholinguistics* (p. 849-894). Academic Press.

Perfetti, C. A., Goldman, S. R., & Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory & Cognition*, 7(4), 273-282. <https://doi.org/10.3758/BF03197600>

Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>

Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : L'école entre deux paradigmes*, in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, pp. 73-88.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner ; invitation au voyage*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html)

Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école Paris : ESF 1997, 6e éd.*

- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée. ESF.*
- Pichert, J. W., & Anderson, R. C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 309-315. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.4.309>
- Piolino, P. (2000). Mémoire autobiographique : Modèles et évaluations. *Confrontations Psychiatriques.*
- Piolino, P. (2003). [Autobiographical memory in aging]. *Psychologie & neuropsychiatrie du vieillissement*, 1, 25-35.
- Plantin, C. (1996). « *Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas* », *Langue française*, 112 : 9-30.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives.* Paris, PUF.
- Plantin, C. (2012). « *Persuasion or Alignment ?* », *Argumentation. An International Journal on Reasoning*, 26(1) : 83-97.
- Poirier, N., & Gil, R. (2018). Maladie d'Alzheimer et mémoires. *L'âge et la vie - Prendre soin des personnes âgées et des autres*, 79-95.
- Portine, H. (1983). *L'argumentation écrite – Expression et communication.* BELC, Hachette.
- Postman, L., & Phillips, L. W. (1965). *Short-term temporal changes in free recall.* *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 17, 132-138. 132-138.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : Le cas de l'inférence. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 6, n°1, 143-150. <https://doi.org/10.4000/alsic.2132>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading : The nature of constructively responsive reading* (p. x, 157). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneide, W. (1987). *Cognitive strategies : Good strategy users coordinate metacognition and knowledge.* *Annals of Child Development*. 4, 89-129.

- Puozzo Capron, I., & Piccardo, E. (2014). *Pour une évaluation créative en classe de langues*. In M-T. Maurer-Feder (Ed.). *L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Actes du Ve Colloque international de l'association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers*. At : Dijon (France) : Université de Bourgogne-CIEF.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Bencheffa, Y. (2002). *Le français en Algérie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cherr.2002.01>
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. l'Harmattan.
- Raynal, F., Rieunier, A., & Postic, M. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissages, formation et psychologie cognitive*. ESF éditeur.
- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Rekrak, L. (2016). *Carte Des Connaissances Et Compréhension/ Production D'un Texte Explicatif En Classe De Langue.[Thèse de Doctorat, Université Mohamed Ben Ahmed—Oran 2]*.
- Renard, A., & Thépot, M. (2016). *L'évaluation de la compréhension en lecture interrogée par l'outil numérique Tacit*. 127.
- Roller, C. M. (1985). The effects of reader- and text-based factors on writers' and readers' perceptions of the importance of information in expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 437-457. <https://doi.org/10.2307/747853>
- Roller, C. M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 79-89. <https://doi.org/10.2307/747595>

- Romainville, M. (2009). « *Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce* », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 476, pp. 11-12.
- Romei, P. (2007). *Educazione bi-plurilingue – Autonomia e livelli di decisione, con un contributo di Graziella Porté, Aoste, IRRE-VDA, Cahier n° 5, p. 72.*
- Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès, Bernard de Fallois, Paris.*
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). *Teaching students to generate questions : A review of the intervention studies. Review of Educational Research*, 66(2), 181–221.
- Rouet, J.-F., & Vidal-Abarca, E. (2002). « *Mining for Meaning : Cognitive effects of inserted questions in learning from scientific text* », In J. Otéro, J.A. León & A.C. Graesser. *The Psychology of Science Text Comprehension. (Pp.417-433), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.*
- Ruddell, R., & Unrau, N. (2013). *Reading as a meaning-construction process : The reader, the text, and the teacher.* <https://doi.org/10.1598/0710.38>
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1987). Learning the past tenses of English verbs : Implicit rules or parallel distributed processing? In *Mechanisms of language acquisition* (p. 195-248). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rutherford, W. (1983). « *Language typology and language transfer* ». In Gass, S.M. & L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning. Rowley, MA, Newbury House, 358–370.*
- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics*, 2(9), 437-442.  
<https://doi.org/10.3758/BF03208784>
- Samson, D. (2003). *La mémoire sémantique : Modèles et évaluation.*  
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:111525>
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage.* Hermann.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication* (p. vi, 117). University of Illinois Press.

- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding : Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Souchon, M. (2000). Lecture de textes en le et compétence textuelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 15-40. <https://doi.org/10.4000/aile.1462>
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L., & Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 275-290. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90155-5](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90155-5)
- Spiro, M. E. (1987). *Culture and human nature : Theoretical papers of Melford E. Spiro* (p. xv, 309). Transaction Publishers.
- Sprenger-Charolles, L. (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 52(1), 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1406>
- Sprenger-Charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : Un bilan de 30 ans de recherche. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2969>
- Squire, L. R., & Knowlton, B. J. (2000). *The medial temporal lobe, the hippocampus, and the memory systems of the brain*. In *The New Cognitive Neurosciences*, M. Gazzaniga (ed.). 765-779.
- Stahl, S. A., & Jacobson, M. G. (1986). Vocabulary Difficulty, Prior Knowledge, and Text Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 18(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/10862968609547578>
- Stahl, S. A., Jacobson, M. G., Davis, C. E., & Davis, R. L. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 27-43. <https://doi.org/10.2307/748009>
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children : The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4(3), 245-256. <https://doi.org/10.1007/BF01027150>



- St-Pierre, A. (2012). *La gestion mentale au service de la compréhension en lecture d'un élève en difficulté : Une démarche collaborative chercheure-intervenante* [Masters, Université du Québec à Rimouski].  
<http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/898/>
- Taboada, A., Bianco, S., & Bowerman, V. (2012). *Text-Based Questioning : A Comprehension Strategy to Build English Language Learners' Content Knowledge. Literacy Research & Instruction, 51 (2), 87-109.*
- Taleb Ibrahim, K. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s) éléments pour une approche sociolinguistique de la société Algérienne.* Editions el Hikma.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éditions Logiques.*
- Tardif, J. (1995). *Savoirs et savoir-faire : Une dynamique pédagogiquement ignorée, in Bentolila, A. (dir.) Savoirs et savoir-faire, Paris, Nathan, p. 89-104.*
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.* Éd. Logiques.
- Tardif, N. (2005). *La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. Vie pédagogique, 134(3), 21-24.*
- Tatah, N. (2011). *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. Synergies Algérie, 12, 123-130.*
- Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée.* Editions Mardaga.
- Timm, J. T. (1999). *The relationship between culture and cognitive style : A review of the evidence and some reflexions for the classroom. Mid-Western Educational Researcher, 12 (2), 36-44.*
- Touhmou, A. (2017). *De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. Éducation et francophonie, 45(2), 22-46.*  
<https://doi.org/10.7202/1043527ar>
- Touhmou, A. H. (2015). *La bilittératie chez les jeunes élèves allophones à Montréal : Une réflexion en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation = Canadian journal for new scholars in education, 999(999), 84-94.*  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12608>

- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Townsend, M. A. R., & Clarihew, A. (1989). Facilitating Children's Comprehension through the Use of Advance Organizers. *Journal of Reading Behavior*, 21(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/10862968909547656>
- Trabasso, T. (1980). *On the Making of Inferences During Reading and Their Assessment*. Technical Report No. 157. <https://eric.ed.gov/?id=ED181429>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In *Organization of memory* (p. xiii, 423-xiii, 423). Academic Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>
- Turcotte, A.-G. (1994). *Compétences et perception du lecteur évalué de façon authentique. L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. *Lidil*, 10, 13-37.
- van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts : Three generations of reading research. In *Narrative comprehension, causality, and coherence : Essays in honor of Tom Trabasso* (p. 15-34). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- van den Broek, P., Risdien, K., Fletcher, C. R., & Thurlow, R. (1996). A « landscape » view of reading : Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In *Models of understanding text* (p. 165-187). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vecchi, T., Monticellai, M. L., & Cornoldi, C. (1995). Visuo-spatial working memory : Structures and variables affecting a capacity measure. *Neuropsychologia*, 33(11), 1549-1564.  
[https://doi.org/10.1016/00283932\(95\)00080-M](https://doi.org/10.1016/00283932(95)00080-M)

- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : Pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Trema*, 28, 5-16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*.
- Vignaux, G. (2017). Une approche cognitive de l'argumentation. In M. Doury & S. Moirand (Éds.), *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation* (p. 103-124). Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/764>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., FernándezBarrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école*. OECD. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>
- Vriendt-De Man, M. J. de, Renard, R., & Rivenc, P. (Éds.). (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde* (1re éd). De Boeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éd.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wade, S. E., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166. <https://doi.org/10.2307/747599>
- Waern, Y., & Askwall, S. (1981). *One some sources of metacomprehension*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22, 17-25.
- Weinstein, N. D. (1987). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems : Conclusions from a community-wide sample. *Journal of Behavioral Medicine*, 10(5), 481-500. <https://doi.org/10.1007/BF00846146>
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, New York.
- Wickens, C. D., & Kessel, C. (1980). Processing resource demands of failure detection in dynamic systems. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 6(3), 564-577. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.6.3.564>

- Wolff, F. (1995). « *Trois techniques de vérité dans la Grèce classique : Aristote et l'argumentation* », in *Hermès n°15, Argumentation et rhétorique (I)*, CNRS Editions, Paris.
- Woolger, C. (2001). Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (wisc-iii). In W. I. Dorfman & M. Hersen (Éds.), *Understanding Psychological Assessment* (p. 219-233). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-46151185-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-46151185-4_11)
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Seuil.
- Yefsah, C. (2018). *Compréhension plurilingue. L'effet de la langue maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion et la cohérence textuelle lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère* [Thesis, Université Mouloud Mammeri]. <https://www.ummo.dz/dspace/handle/ummo/4616>
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension : An experimental investigation* (p. xii, 241). Cambridge University Press.
- Zabucky, K., & Commander, N. E. (1993). Rereading to Understand : The Role of Text Coherence and Reader Proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 18(4), 442-454. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1033>
- Zabucky, K., Moore, D., & Schultz, N. R. (1987). Evaluation of comprehension in young and old adults. *Developmental Psychology*, 23(1), 39-43. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.39>

## Liste des figures

<b>Figure</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>01</b>	Réseau interpropositionnel formant la microstructure du texte (inspiré des travaux de Hogan & Kintsch, 1971)	<b>24</b>
<b>02</b>	Réseau interpropositionnel intégrant l'inférence	<b>25</b>
<b>03</b>	Conception traditionnelle de la lecture : le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête (Giasson, 1990 : 06)	<b>28</b>
<b>04</b>	Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990 : 07)	<b>28</b>
<b>05</b>	Les composantes de la variable 'lecteur' (Giasson, 1990 : 09)	<b>31</b>
<b>06</b>	Classification des processus de lecture et leurs composantes d'Irwin (1986) (Giasson, 1990 : 16)	<b>33</b>
<b>07</b>	Modèle interactif étendu de Snow (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012)	<b>34</b>
<b>08</b>	Temps d'identification de mots en isolat ou dans le contexte (Perfetti et <i>al.</i> , 1979 voir Sprenger-Charolles, 2016 : 2)	<b>50</b>
<b>09</b>	La première version du modèle théorique du fonctionnement de la mémoire de travail selon Baddeley (1986)	<b>56</b>
<b>10</b>	Seconde version du modèle théorique de la mémoire de travail (Baddeley, 1992)	<b>56</b>
<b>11</b>	Conceptualisation générale de la mémoire à long terme (Gazzaniga, Ivy, & Mangun, 2002 voir Macoin & Fossard, 2008 : 4)	<b>59</b>
<b>12</b>	Echelle des inférences de Cunningham (Giasson, 1990 : 61)	<b>95</b>
<b>13</b>	Cercle vertueux montrant la relation entre l'évaluation de la compétence, son autonomisation pour arriver à celle de l'apprenant	<b>103</b>
<b>14</b>	La théorie de l'iceberg. Adapté de Cummins (1981 : 24 cité dans Touhmou, 2015 : 88)	<b>106</b>
<b>15</b>	Les quatre dimensions de la bilittératie. Adapté de Hornberger (2004 : 157 cité dans Touhmou, 2015 : 89)	<b>112</b>
<b>16</b>	Finalités du modèle de Toulmin (1958) (inspiré par le modèle de Toulmin, 1958)	<b>143</b>
<b>17</b>	: Les éléments constitutifs de la superstructure argumentative (inspiré de la conception de Chartrand (1993))	<b>154</b>

<b>18</b>	Schéma détaillant les composants argumentatifs selon Aristote et Chartrand. Ancienne rhétorique vs Nouvelle rhétorique (inspiré des travaux de Chartrand (1993)).	<b>155</b>
<b>19</b>	: Schéma détaillant les objectifs principaux et secondaires de l'expérimentation	<b>163</b>
<b>20</b>	Décision sémantique chez des bilingues anglais/espagnols (Illes & al., 1999)	<b>169</b>
<b>21</b>	Variabilité anatomique dans les représentations corticales de la L1 et la L2 chez des bilingues "déséquilibrés" (Dehaene & al., 1997)	<b>170</b>
<b>22</b>	Graphique comparant les résultats obtenus par les apprenants en lecture/compréhension d'un texte argumentatif en L1 et en L2.	<b>178</b>
<b>23</b>	Deux structures pyramidales détaillant la différence du niveau de compréhension dans une même classe lorsqu'il s'agit d'un texte en L1 ou en L2	<b>179</b>
<b>24</b>	Les types et le nombre de réponses des apprenants lors de la phase 01 de l'expérimentation (données en pourcentage)	<b>214</b>
<b>25</b>	Objectif d'inversement de la tendance après la mise en place des systèmes à la compréhension	<b>215</b>
<b>26</b>	Graphique décrivant les résultats du G1 après recours à l'aide de type MACRO/L2	<b>226</b>
<b>27</b>	Graphique décrivant les résultats du G2 après recours à l'aide de type MACRO/L1	<b>228</b>
<b>28</b>	Graphique décrivant les résultats du G3 après recours à l'aide de type MICRO/L2	<b>232</b>

<b>29</b>	Graphique décrivant les résultats du G4 après recours à l'aide de type MICRO/L1	<b>235</b>
<b>30</b>	Graphique décrivant les résultats du G5 après recours à l'aide de type QUESTIONS/L1	<b>240</b>
<b>31</b>	Graphique décrivant les résultats du G6 (groupe témoin) n'ayant bénéficié d'aucune aide	<b>244</b>
<b>32</b>	Compréhension certifiée VS compréhension non certifiée (inspiré des travaux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988))	<b>299</b>
<b>33</b>	Schéma détaillant l'impact du type d'informations véhiculé par la L1 sur la compréhension et la construction de sens	<b>310</b>
<b>34</b>	Critères d'une aide efficace à la compréhension d'un texte argumentatif en L2	<b>312</b>
<b>35</b>	Schéma expliquant l'inefficacité d'une aide de type MACRO/L2 sur la qualité des réponses	<b>321</b>
<b>36</b>	Schéma expliquant l'efficacité d'une aide de type MACRO/L1 sur la qualité des réponses proposées par le G2	<b>331</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>01</b>	Stratégies d'apprentissage et de compréhension (Deschênes, 1991 : 32)	<b>77</b>
<b>02</b>	Pourcentage de réussite en BEM en français pour le collège Tahri Abdelkader (source : direction de l'éducation, Tiaret)	<b>165</b>
<b>03</b>	comparatif des résultats obtenus par les participants en lecture/compréhension : arabe VS français	<b>176</b>
<b>04</b>	Répartition des systèmes d'aide à la compréhension sur les 06 groupes expérimentaux	<b>205</b>
<b>05</b>	Pourcentage de filles et de garçons au sein de classe de 4 AM	<b>206</b>
<b>06</b>	Tableau présentant en chiffre le nombre et le type de réponses proposés par les apprenants lors de la phase 01 de l'expérimentation (phase pré-expérimentale) (cf. chapitre 5)	<b>212- 213</b>
<b>07</b>	Résultats de la seconde expérimentation	<b>220- 221</b>
<b>08</b>	Les réponses authentiques des membres du G2 en précisant les connaissances des lecteurs et celles contenues dans le texte.	<b>303</b>
<b>09</b>	Les réponses des membres du G5 en précisant les connaissances des lecteurs et celles contenues dans le texte	<b>306</b>
<b>10</b>	Comparaison des réponses des apprenants du G1 lors de la 1 <sup>ère</sup> et de la 2 <sup>ème</sup> phase de l'expérimentation	<b>317- 320</b>
<b>11</b>	Comparaison des réponses proposées par les membres du G2 lors de la 1 <sup>ère</sup> et de la 2 <sup>ème</sup> phase de l'expérimentation	<b>324- 328</b>



## أفهم ما أقرأ و أناقش



أقرأ النَّصَّ ◀

### التَّقَدُّمُ الْعِلْمِيُّ وَالْأَخْلَاقُ

لقد تمكّن الإنسان من أوّل هذا القرن إلى اليوم من تسجيل انتصارات باهرة بما اكتشفه من **نواميس علمية** واهتدى إليه من تطبيقات تقنية عجيبة تساوي في حجمها وتُعيد تأثيرها في مجرى الحياة ونوعها ومعناها، كل ما تمّ كشفه منذ أكثر من عشرين قرناً خاصة في علوم الطبيعة والكيمياء والحياة والطب، غير أنّ الواقع - إذا نحن **اشتَبَرْنَا الحقيقة** - مليء بالأخطار زاحر يُنقِطُ الاستفهام حول مستقبل الإنسان ومصيره، ذلك أنّ عددا متزايدا من الملاحظين يُجمعون اليوم على أنّ الإنسانية تعاني أزمة حادة بلغت درجة التساؤل حول بقاء الجنس البشريّ نفسه رغم التقدّم المدهش الذي سجّله الإنسان. وإذا نحن حصرنا مصدر القلق وحتىّ الخوف في ميدان الطاقة النووية والتسابق الرهيب نحو التسلّح بالقنابل الذرية والهيدروجينية، أدركنا أنّ العلم أصبح اليوم - رغم ازدهاره المادّي وتمدّنه - **على شفا جُرفٍ هارٍ** مُؤدّن بالويل والثبور.

إنّ التأمّل في هذه المعطيات يجب أن يساعدنا على تقويم الحالة والنظر إلى الواقع كما هو، لأنّ تحدّي الرّبع الأخير لهذا القرن يتمثّل في قدرتنا على إعادة الروح للإنسان حتى يتحكّم في نفسه ويحيي منه الجانب النّبيلى ويقدم على تغيير ما به. وكثير أولئك الذين يرون أنّ العلم يسير في تقدّمه سيرا **حتمياً**، وأنّه كلّما ازداد علم الإنسان ازدادت معه قوّته، ثمّ إنهم لا يقفون عند هذا الحدّ، بل يذهبون إلى أنّ هذا التقدّم يجعل الإنسان أقرب إلى السعادة والكمال والحكمة ممّا كان عليه الناس في القديم، وذلك بالاعتماد على وسائل ماديّة محسوسة، إذ أنّ الإنسان قادر بتسلّحه بالعلم على الوصول إلى تحقيق كلّ المنجزات التي لم يحقّقها حتىّ خيال القدماء في خرافاتهم وأساطيرهم. لكنّ هؤلاء يتناسون أنّ العلم هو مجموعة من المعارف التي لا تكون لها قيمة إلا إذا أحسن الإنسان استعمالها وهذا الاستعمال يتّصل دائماً **بالعقيدة** والأمل المنشود، فمن الممكن



محمد مزالي : ولد في المنستير بتونس سنة 1925 زاول تعلمه الابتدائي والثانوي في تونس، ثمّ انتقل إلى فرنسا لمزاولة تعلمه العالي حين تخصص في الفلسفة. رجع إلى تونس، واشتغل مُدرّساً بالمدرسة الصادقية أسس مجلة الفكر التي كان يدافع من خلالها عن أفكاره المتعلقة بالأصالة والتعريب، تقلّد عدّة مناصب وزارية في الدولة التونسية. ومن اهتماماته الفكرية قضية العلم والأخلاق التي يتناولها النَّصّ الذي بين يديك.

أن يخرّب الدّنيا تخريباً، ومن الممكن أيضاً أن يجعل منها جنّة الخلد، لكن العلم لا يدلّنا على الاتجاه الأخلاقي القويم وعلى السبيل الرّوحي السليم الذي إن سرنا فيه تجنّبنا أنواع المزالق والدّمار، فالعقيدة إذن أمر يتصل بالضمير الحيّ، أما العلم فإنّه يتصل بالعقل وحده، وقديماً قالوا : علم غزير لا يعتمد على ضمير، لا يعدو أن يكون خراباً للنفوس.

محمد مزالي - مجلة الفكر - عدد 1976

### أثري رصيدي اللغويّ

- نواميس علمية : قوانين علمية ج : ناموس. • استبصرنا الحقيقة : استبينّاها وعرفناها. • التسابق الرّهيب : التنافس المخيف. • على شفا جرف هار : مَثَلٌ سائر يُضرب لما يكون في منتهى الوهن والانحلال والإشراف على الرّوال، ورد ذكره في القرآن الكريم. • الحتمي : الواجب المفروض. • الأساطير : الخرافات التي لا أساس لها من الصّحة، والواحدة أسطورة البعيدة عن الواقع المألوف. • العقيدة : التصديق بالشيء والجزم به.

### أفهم النصّ وأناقش فكره

- 1 - ما الذي ساعد الإنسان في بداية هذا القرن على انتصاراته في كلّ المجالات العلميّة ؟
- 2 - ما قيمة هذه الفتوحات العلميّة بالنسبة لما تمّ اكتشافه من قبل ؟
- 3 - ما طبيعة الأزمات التي تعاني منها الإنسانيّة رغم تقدّمها العلميّ والتكنولوجيّ ؟
- 4 - ما الذي يفتقده الإنسان ليتحكّم في نفسه ويسخر العلم لخدمته ؟
- 5 - لِمَ لم تستطع وسائل العلم المادّيّة اليوم أن تُحقّق السّعادة للإنسان ؟
- 6 - كيف نُحسّن استعمال المعارف العلميّة لتجنب الإنسانيّة الخراب والدّمار ؟
- 7 - أصحيح أنّ الإنسان كلّما ازداد علماً كان أقرب إلى السّعادة والكمال والحكمة ؟ علّل.
- 8 - هل ترى أن تطوير مجال البحث العلميّ وتثمين مكانة العلماء ضروريّ لنقل بلادنا إلى مصافّ الدّول المتقدّمة ؟ وضح.

### أكتشف نمط النصّ وأبين خصائصه

- قابل النصّ السابق (ص86) بهذا النصّ ثمّ أجب :
- 1 - هل قصد الكاتبين واحد أم لا ؟ علّل.
- 2 - هل استعمل كلّ منهما الأمطّ نفسها ؟ علّل.
- 3 - فما علاقة النمط الغالب في هذا النصّ بقصدية كاتبه ؟
- 4 - انتقي فقرة من النصّ تبين من خلالها كيف ساعد النمط الكاتب في إقناعك بوجهة نظره.

### أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه

- 1 - عد إلى الفقرة الأخيرة من النصّ واستنبط هيكلتها من حيث بناء الكاتب لأفكاره مستعيناً بالجدول :

الفكرة	الرابط المنطقيّ	الحجّة
إنّ التأمل في... كما هو	لأنّ	تحديّ الرّبع الأخير... على تغيير ما به

## Projet 2

## SÉQUENCE 1

## Nous lisons pour comprendre

## Le racisme

**Depuis ma plus tendre enfance, j'entendais ma mère dire que la majorité des Blancs était cruelle envers les Noirs. Je compris ce qu'elle voulait dire dès que je fus en âge de travailler.**

« Tu sais ce que les racistes font aux gens de couleur ? me demanda le vieil homme en baissant la voix.

- Ils nous tuent. Ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonnes places, répondis-je.

- Eh bien, le journal que tu vends défend les idées de ces gens-là.

- Oh ! Non, m'exclamai-je.

- Écoute, mon petit gars, dit-il. Tu es un jeune garçon noir et tu tâches de te faire quelques sous. Parfait. Je ne veux pas t'empêcher de vendre ces journaux si tu tiens à les vendre. Mais ça fait deux mois que je les lis et je sais ce qu'ils veulent. En les vendant, tu pousses tout simplement les Blancs à te tuer.

- Mais ces journaux viennent de Chicago, la ville où des milliers de Nègres se réfugient !, protestai-je innocemment, complètement perdu maintenant.

- Lis, m'ordonna-t-il en me tendant le journal.

Ce que je lis me donna la chair de poule.

- Tu vas recommencer à vendre ce journal ?

- Non monsieur, plus jamais !

- J'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal. Mais j'ai rapidement su que tu n'avais jamais lu les articles anti-nègres qu'il contenait.

- C'est vrai. Je ne lis que le supplément.

- Trouve autre chose à vendre mon garçon ! »

*Black Boy de Richard Wright, Éd. Folio Plus, Classiques*

## Je vérifie ma compréhension du texte

1. Choisis la bonne réponse.

Le thème abordé dans le texte est : **a.** la violence faite aux femmes ; **b.** le racisme ; **c.** la violence dans les stades.

2. Que reproche le vieil homme à l'enfant ?

3. Ce reproche surprend-il l'enfant ? Qu'est-ce qui le montre ?

4. Les explications de l'enfant ont-elles convaincu le vieil homme ? Justifie ta réponse.

5. À la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon. Quel est-il ?

6. D'après toi, qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PLAN DE TRAVAIL .....</b>	<b>7</b>
<b>1 PSYCHOLINGUISTIQUE TEXTUELLE : VERS UNE APPROCHE COGNITIVE DE LA COMPREHENSION DE TEXTES .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>10</b>
1.1 LA PREMIERE GENERATION : LE PRODUIT DE LA COMPREHENSION .....	11
1.2 LA SECONDE GENERATION : VERS L'IDENTIFICATION DES PROCESSUS COGNITIFS EN COMPREHENSION .	12
1.3 LA TROISIEME GENERATION : UNE APPROCHE INTEGRATIVE (PRODUIT + PROCESSUS) .....	13
1.4 LES PRINCIPAUX MODELES RELATIFS A LA LECTURE/COMPREHENSION .....	14
1.4.1 <i>Le modèle de van Dijk et de Kintsch (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998)</i> .....	14
1.4.2 <i>Le modèle de construction-intégration Kintsch (1988 ; 1998)</i> .....	17
1.4.2.1 La construction .....	18
1.4.2.2 L'intégration .....	19
1.5 DECRIRE LA SIGNIFICATION ELABOREE A PARTIR DE L'OBJET TEXTE .....	21
1.6 LA PROPOSITION POUR DECRIRE ET TRAITER LE CONTENU .....	22
1.6.1 <i>La microstructure du texte ou l'organisation interpropositionnelle</i> .....	23
1.6.2 <i>La macrostructure du texte ou comment élaborer le contenu sémantique global</i> .....	25
1.6.2.1 Macro-règle 01 : (Deletion) ou suppression .....	26
1.6.2.2 Macro-règle 02 : (Strong deletion) ou suppression sévère .....	26
1.6.2.3 Macro-règle 03 : (Generalization) ou généralisation .....	26
1.6.2.4 Macro-règle 04 : (Construction) ou construction .....	27
1.7 LE MODELE INTERACTIF DE GIASSON (1990) .....	27
1.7.1 <i>Les trois variables consubstantielles (lecteur-texte-auteur)</i> .....	28
1.7.1.1 La variable texte .....	28
1.7.1.1.1 L'intention de l'auteur et le genre littéraire .....	29
1.7.1.1.2 La structure du texte et le contenu .....	29
1.7.1.2 La variable contexte .....	29
1.7.1.2.1 Le contexte psychologique .....	30
1.7.1.2.2 Le contexte social .....	30
1.7.1.2.3 Le contexte physique .....	30
1.7.1.3 La variable lecteur .....	31
1.7.1.3.1 Les structures du lecteur .....	31
1.7.1.3.1.1 Les structures cognitives .....	31
1.7.1.3.1.2 Les structures affectives .....	32
1.7.1.3.2 Les processus de lecture .....	32

1.8 LE MODELE INTERACTIF DE SNOW (2002) .....	34
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>36 2</b>
<b>COMPRENDRE UN TEXTE : UNE ACTIVITE COGNITIVE COMPLEXE .....</b>	<b>38</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>38</b>
2.1 LES PROCESSUS COGNITIFS INHERENTS A L'ACTIVITE DE LECTURE/COMPREHENSION .....	39
2.2 LES RESSOURCES COGNITIVES ET LE PARADIGME DE LA TACHE SECONDAIRE .....	41
2.2.1 <i>Validité empirique du paradigme de la tâche secondaire</i> .....	42
2.3 LE MODELE SIMPLE DE LA LECTURE (GOUGH & TUNMER, 1986) .....	43
2.3.1 <i>Le décodage</i> .....	45
2.3.2 <i>La compréhension du langage</i> .....	45
2.3.3 <i>La compréhension écrite</i> .....	46
2.4 L'IMPORTANCE DU DECODAGE DES MOTS DANS LA COMPREHENSION DE L'ECRIT .....	46
2.5 L'IMPORTANCE DE LA COMPREHENSION ORALE POUR LA COMPREHENSION DE L'ECRIT .....	47
2.6 IDENTIFICATION DES MOTS ECRITS : EN CONTEXTE VS EN ISOLAT.....	49
2.7 PORTAIT THEORIQUE DES BONS ET DES MAUVAIS COMPREENEURS EN LECTURE .....	50
2.7.1 <i>Le bon compreneur : un projet en perspective</i> .....	51
2.7.2 <i>Le mauvais compreneur : absence de projet</i> .....	52
2.8 COMPREHENSION ET MEMOIRES .....	53
2.8.1 <i>La mémoire à court terme (MCT)</i> .....	54
2.8.1.1 La mémoire de travail (MDT) .....	55
2.8.1.1.1 Le modèle de Baddeley (1992) .....	55
2.8.2 <i>La mémoire à long terme (MLT)</i> .....	57
2.8.2.1 Mémoire sémantique/Mémoire épisodique .....	57
2.8.2.2 Mémoire déclarative / Mémoire procédurale .....	58
2.9 L'IMPORTANCE DE LA MEMOIRE DANS LE PROCESSUS DE LECTURE/COMPREHENSION .....	59
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>62</b>
<b>3 APPRENANTS EN DIFFICULTE : VERS DES STRATEGIES DE COMPREHENSION DE</b>	
<b>TEXTES EN FLE .....</b>	<b>64</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>64</b>
3.1 DIFFICULTES DE COMPREHENSION DE TEXTES EN L2 .....	65
3.2 LE PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE EN ALGERIE : MONO-BI-PLURI-LINGUE ? .....	66
3.3 SPECIFICITES DE LA LANGUE FRANÇAISE .....	71
3.4 DIFFICULTES INHERENTES A L'ACTIVITE DE LECTURE/COMPREHENSION EN CLASSE DE FLE .....	72
3.4.1 <i>Difficultés de lecture en langue étrangère (Cornaire &amp; Germain, 2001)</i> .....	73
3.5 DES STRATEGIES POUR COMPRENDRE UN TEXTE. OUI, MAIS COMMENT ? .....	75
3.5.1 <i>Des stratégies cognitives et métacognitives</i> .....	76

3.5.2	<i>Et en langue étrangère, quelles stratégies utilisées ?</i> .....	84
3.5.2.1	L'activation des aptitudes préalables et des connaissances antérieures .....	87
3.5.2.2	La compétence textuelle .....	90
3.5.2.3	La vérification et la validation des hypothèses .....	93
3.6	LES INFERENCEES .....	94
3.6.1	<i>Les inférences logiques et les inférences pragmatiques</i> .....	96
3.6.1.1	Quelques exemples .....	96
3.6.2	<i>Stratégies pour l'enseignement/apprentissage des inférences</i> .....	97
3.6.2.1	Lire un passage et poser une question d'inférence .....	98
3.6.2.2	Emettre des hypothèses .....	98
3.6.2.3	Identifier les mot clés .....	98
3.6.2.4	Formuler des questions de type oui/non et y répondre .....	99
3.6.2.5	Porter un jugement final .....	99
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>100</b>
<b>4 COMPETENCE, EXPERIENCE, TRANSFERT ET EVALUATION : DE L'APPRENTISSAGE</b>		
<b>FORCE A LA NEUROERGONOMIE</b> .....		<b>102</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....		<b>102</b>
4.1	LA COMPETENCE (PERFORMANCE/CAPACITE) .....	103
4.1.1	<i>La compétence</i> .....	104
4.1.1.1	Le modèle de la compétence sous-jacente commune (Cummins, 1979, 1981, 1991, 2008) .....	106
4.1.1.1.1	Validité empirique du modèle de la compétence sous-jacente commune de Cummins .....	107
4.1.2	<i>La performance</i> .....	107
4.1.3	<i>La capacité</i> .....	108
4.2	LE TRANSFERT .....	109
4.2.1	<i>Validité empirique du transfert entre L1 et L2 : Le modèle des continuums de Hornberger</i> <i>(Hornberger, 2003, 2004)</i> .....	111
4.2.1.1	Les contextes .....	112
4.2.1.2	Les moyens .....	113
4.2.1.3	Les contenus.....	113
4.2.1.4	Le développement de la bilittératie .....	114
4.3	L'EXPERIENCE .....	114
4.4	L'EVALUATION .....	115
4.4.1	<i>Les étapes de l'évaluation</i> .....	116
4.4.1.1	L'intention.....	116
4.4.1.2	La mesure .....	116
4.4.1.3	Le jugement .....	117
4.4.1.4	La décision .....	117
4.4.2	<i>Les approches de l'évaluation</i> .....	117
4.4.2.1	L'approche normative .....	118
4.4.2.2	L'approche critérielle .....	118

4.4.3	<i>Les fonctions d'évaluation</i> .....	118
4.4.3.1	La fonction sommative .....	118
4.4.3.2	La fonction formative .....	119
4.4.3.2.1	L'évaluation formatrice .....	119
4.4.3.2.2	L'évaluation-réajustement .....	119
4.4.3.2.3	L'évaluation-régulation .....	120
4.4.4	<i>L'évaluation authentique ou pragmatique</i> .....	120
4.4.5	<i>Evaluer la compréhension de l'écrit</i> .....	121
4.4.6	<i>Critique de l'évaluation selon la neuroergonomie</i> .....	124
4.5	LA NEUROERGONOMIE .....	125
4.5.1	<i>L'impuissance apprise</i> .....	126
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>128</b>
<b>5 LE TEXTE ARGUMENTATIF : UNE TYPOLOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT</b> .....		<b>130</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....		<b>130</b>
5.1	CERNER LE CONCEPT .....	131
5.2	GENESE D'UN CONCEPT .....	134
5.3	TOUT DISCOURS/ENONCE EST-IL NECESSAIREMENT ARGUMENTATIF ? .....	135
5.4	L'ARGUMENTATION DANS LA NOUVELLE RHETORIQUE .....	136
5.4.1	<i>L'argumentation chez Grize ou la logique naturelle (1982)</i> .....	136
5.4.1.1	La logique-système .....	137
5.4.1.2	La logique-procès .....	137
5.4.2	<i>L'argumentation chez Ducrot &amp; Anscombe ou la pragmatique sémantique (1983)</i> .....	138
5.4.2.1	Une conception dichotomique de l'argumentation .....	138
5.4.2.1.1	Argumentation rhétorique .....	138
5.4.2.1.2	L'argumentation linguistique .....	138
5.4.2.2	Les retombées persuasives dans l'argumentation linguistique .....	139
5.4.2.2.1	Mais (concession) .....	140
5.4.2.2.2	Donc (conséquence).....	140
5.4.2.2.3	Le lexique (mots) .....	140
5.4.3	<i>L'argumentation chez Toulmin (1958) : vers un champ argumentatif</i> .....	141
5.4.4	<i>L'argumentation selon Perelman (1958) ou le paradigme de l'auditoire universel</i> .....	143
5.4.4.1	L'argument quasi-logique .....	145
5.4.4.2	Les arguments fondés sur la structure du réel .....	145
5.4.4.3	Les liaisons qui fondent la structure du réel .....	146
5.5	LE TEXTE/DISCOURS ARGUMENTATIF EN CLASSE DE FLE .....	147
5.6	VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION .....	148
5.6.1	<i>Structure du texte argumentatif écrit selon Chartrand (1993)</i> .....	148
5.6.1.1	Les composants situationnels .....	149
5.6.1.1.1	L'auteur et le lecteur empiriques .....	149
5.6.1.1.2	Le contexte spatiotemporel .....	150
5.6.1.1.3	Le lieu .....	150

5.6.1.1.4	Le but .....	150
5.6.1.2	Les composants textuels .....	151
5.6.1.2.1	L'auteur modèle .....	151
5.6.1.2.2	Le lecteur modèle .....	152
5.6.1.2.3	L'intention du texte .....	152
5.6.1.2.4	Le thème .....	153
5.6.2	<i>Les composants superstructurels</i> .....	153
5.7	LES COMPOSANTS ARGUMENTATIFS .....	154
5.7.1	<i>La proposition argumentative ou l'enthymème</i> .....	155
5.7.2	<i>Les procédés argumentatifs</i> .....	156
5.7.2.1	La réfutation .....	157
5.7.2.2	L'explication .....	157
5.7.2.3	La démonstration.....	157
5.7.2.4	La délibération .....	158
5.7.3	<i>Le couple notionnel antithétique</i> .....	158
5.7.4	<i>La figure</i> .....	158
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>159</b>
<b>6 PHASE PRE-EXPERIMENTALE : VERS LA DEFINITION D'UN CADRE EXPERIMENTAL</b>		
<b>ADEQUAT</b> .....		<b>161</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....		<b>161</b>
6.1	LES AXES DE LA RECHERCHE .....	162
6.2	POURQUOI RECOURIR A LA L1 ? CONSTAT D'UN PRATICIEN EN CLASSE DE FLE .....	165
6.3	CONNAISSEZ-VOUS BABEL ? VERS UNE VISION NOVATRICE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES .....	167
6.4	LE BI-PLURILINGUISME EN NEUROSCIENCES COGNITIVES .....	169
6.5	PHASE PRE-EXPERIMENTALE .....	170
6.5.1	<i>Objectifs de la pré-expérimentation</i> .....	172
6.5.2	<i>Matériel expérimental</i> .....	173
6.5.3	<i>Déroulement de la pré-expérimentation</i> .....	173
6.5.3.1	Méthode .....	173
6.5.3.2	Les participants .....	174
6.5.3.3	Hypothèses et prédictions pré-expérimentales .....	175
6.6	DONNEES EMPIRIQUES ET RESULTATS DE L'ETUDE COMPARATIVE .....	175
6.7	ANALYSE DES RESULTATS .....	178
6.8	RAPPEL DU CADRE EXPERIMENTAL.....	182
6.9	INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	183
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>192</b>
<b>7 VALIDITE EMPIRIQUE DU BESOIN D'AIDE A LA COMPREHENSION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF EN L2</b> .....		
<b>ARGUMENTATIF EN L2</b> .....		<b>194</b>



<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>194</b>
7.1 RAPPEL DU CADRE EXPERIMENTAL.....	195
7.1.1 <i>La charte</i> : .....	196
7.2 L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION DU TEXTE.....	197
7.2.1 <i>Procédés d'évaluation de la compétence de compréhension d'un texte</i> .....	197
7.2.1.1 Le nombre de réponses.....	197
7.2.1.2 Les réponses pertinentes .....	197
7.2.1.3 Les réponses peu pertinentes .....	198
7.2.1.4 Les réponses non-pertinentes .....	198
7.2.1.5 Pas de réponses .....	199
7.2.2 <i>Les questions auxquelles doivent répondre les apprenants</i> .....	199
7.2.3 <i>Les questions</i> .....	200
7.3 LES HYPOTHESES ET LES PREDICTIONS .....	200
7.3.1 <i>Hypothèses relatives à chaque groupe expérimental</i> .....	201
7.3.2 <i>Hypothèses relatives à l'ensemble de la classe</i> .....	201
7.3.2.1 Première série d'hypothèses : nombre de réponses .....	201
7.3.2.2 Deuxième série d'hypothèses : pertinence des réponses .....	203
7.3.2.3 Troisième série d'hypothèses : qualité des réponses. ....	204
7.4 DISTRIBUTION DES GROUPES : .....	205
7.5 METHODE .....	205
7.5.1 <i>Rappel des participants</i> .....	206
7.5.2 <i>L'établissement</i> .....	207
7.5.3 <i>L'enseignant</i> .....	207
7.5.4 <i>Problèmes rencontrés</i> .....	208
7.5.5 <i>Présentation du matériel expérimental</i> .....	209
7.6 DONNEES EMPIRIQUES DE L'EXPERIMENTATION .....	212
7.7 DEUXIEME PHASE DE L'EXPERIMENTATION .....	215
7.7.1 <i>Déroulement de la deuxième étape</i> .....	215
7.7.2 <i>Les systèmes d'aide bi-plurilingues</i> .....	216
7.7.2.1 Premier système d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte en L2 (Macro/L2) 216	
7.7.2.2 Deuxième système d'aide à la compréhension renvoyant à la microstructure du texte en L2 (MICRO/L2) .....	217
7.7.2.3 Questions de compréhension en L2 (manuel scolaire) .....	217
7.7.2.4 Quatrième système d'aide à la compréhension renvoyant à la macrostructure du texte en L1 (MACRO/L1) .....	217
7.7.2.5 Cinquième système d'aide à la compréhension renvoyant à la microstructure du texte en L1 (MICRO/L1) .....	218
7.7.2.6 Questions de compréhension (manuel scolaire) en L1 .....	218
7.7.3 <i>Distribution des aides aux groupes</i> .....	218

7.8	RESULTATS DE LA SECONDE EXPERIMENTATION .....	219
7.9	ANALYSE DES RESULTATS .....	221
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>223 8</b>
<b>ANALYSE DES RESULTATS .....</b>		<b>225</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>		<b>225</b>
8.1	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G1 .....	225
8.2	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G2 .....	228
8.3	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G3 .....	231
8.4	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G4 .....	235
8.5	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G5 .....	238
8.6	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G6 .....	243
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>246</b>
<b>9</b>	<b>INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA 2<sup>EME</sup> PHASE EXPERIMENTALE : VERS UN TRANSFERT DES ACQUIS EXPERIENTIELS DE LA L1 VERS L2 .....</b>	<b>248</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>		<b>248</b>
9.1	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G1 .....	248
9.2	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G2 .....	249
9.3	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G3 .....	253
9.4	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G4 .....	255
9.5	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G5 .....	258
9.6	INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS PAR LE G6 .....	260
9.7	INTERPRETATION DES RESULTATS A L'ECHELLE DE LA CLASSE .....	262
9.7.1	<i>Première série d'hypothèses relatives au nombre de réponses données</i> .....	263
9.7.1.1	Objectifs des questions à la compréhension : pour des réponses à pertinence variable .....	270
9.7.1.1.1	Première question .....	270
9.7.1.1.2	Deuxième question .....	271
9.7.1.1.3	Troisième question .....	271
9.7.1.1.4	Quatrième question .....	272
9.7.1.1.5	Cinquième question .....	272
9.7.1.1.6	Sixième question.....	273
9.8	INVESTISSEMENT ET IMPLICATION DES APPRENANTS : LA L1 EST-ELLE LA SOLUTION ? .....	275
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>277</b>
<b>10</b>	<b>INTERPRETATION DES RESULTATS RELATIFS A LA PERTINENCE DES REPONSES ....</b>	<b>280</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>		<b>280</b>
10.1	INTERPRETATION DES RESULTATS CONCERNANT L'IMPACT DES AIDES MACRO/L1 ET QUESTIONS/L1 SUR LA PERTINENCE DES REPONSES DU G2 ET DU G5 .....	280
10.1.1	<i>Première question</i> .....	281
10.1.2	<i>Deuxième question</i> .....	282

10.1.3	<i>Troisième question</i> .....	285
10.1.4	<i>Quatrième question</i> .....	289
10.1.5	<i>Cinquième question</i> .....	296
10.1.6	<i>Sixième question</i> .....	300
10.2	UNE INTEGRATION DES CONNAISSANCES POUR UNE CONSTRUCTION DE SENS .....	309
10.2.1	<i>L'aide MICRO/L1</i> .....	309
10.2.2	<i>L'aide MACRO/L1</i> .....	311
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>313</b>
<b>11 LA QUALITE DES REPONSES : POUR UNE INTEGRATION DES CONNAISSANCES ET UNE CONSTRUCTION DE SENS</b> .....		<b>316</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....		<b>316</b>
11.1	POUR DES AIDES A L'INTEGRATION DES CONNAISSANCES ANTERIEURES .....	316
11.2	REPONSES PROPOSEES PAR LE G1 : PRE-EXPERIMENTATION VS EXPERIMENTATION .....	317
11.2.1	<i>MACRO/L2 : explication d'un ratage</i> .....	321
11.3	REPONSES PROPOSEES PAR LE G2 : PRE-EXPERIMENTATION VS EXPERIMENTATION .....	323
11.3.1	<i>MACRO/L1 : explication d'un succès</i> .....	329
	11.3.1.1 Réponses détaillées .....	330
	11.3.1.2 Réponses transformées .....	330
11.4	LES NEUROSCIENCES POUR VALIDER EMPIRIQUEMENT LE SYSTEME D'AIDE MACRO/L1 .....	333
11.4.1	<i>La neuroplasticité</i> .....	333
11.5	RAPPEL DU CADRE THEORIQUE ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	334
11.6	POURQUOI NE PAS AVOIR OPTÉ POUR LE RAPPEL DE TEXTE ? .....	335
<b>CONCLUSION ET DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....		<b>338</b>
<b>CONCLUSION GENERALE : APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES</b> .....		<b>341</b>
<b>PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b> .....		<b>347</b>
<b>PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE</b> .....		<b>349</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....		<b>389</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....		<b>392</b>
<b>ANNEXE 01</b> .....		<b>393</b>
<b>ANNEXE 02</b> .....		<b>395</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....		<b>396</b>

## **Lecture/compréhension en classe de FLE : pour un transfert des acquis expérimentiels de L1 vers la L2 en contexte bi-plurilingue algérien. Cas des apprenants de 4 AM à Tiaret.**

### **Résumé**

Le travail de recherche présenté dans le cadre de cette thèse vise à mettre en place des systèmes d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif en L2 pour des apprenants algériens de 4ème année moyenne. Ces derniers, et si on se réfère à la définition proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues concernant la compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2001), sont considérés comme des individus bi-plurilingues censés gérer leur bi-plurilinguisme pour en faire une compétence effective. Toutefois la réalité de la classe de langue ne permet pas le plein déploiement de leurs capacités dans la mesure où des barrières virtuelles sont érigées entre les langues en coprésence. En nous basant sur les sciences cognitives et la psycholinguistique cognitive du traitement de texte, nous avons mis en place un protocole de recherche qui permettrait de gérer d'une manière neuroergonomique la relation entre la L1 et la L2 en classe de FLE afin de développer la compétence de lecture/compréhension chez les apprenants de 4 AM.

**Mots-clés :** lecture/compréhension ; langue maternelle ; langue étrangère ; sciences cognitives ; systèmes d'aide ; bi-plurilinguisme.

## **Reading/comprehension in the FFL classroom: for a transfer of experiential learning from L1 to L2 in a bi-plurilingual algerian context. Case of 4 MS learners in Tiaret**

### **Abstract**

The research work presented in this thesis aims at setting up aid systems for the comprehension of an argumentative text in L2 for algerian 4th year middle school learners. The latter, and if we refer to the definition proposed by the Common European Framework of Reference for Languages concerning plurilingual and pluricultural competence (CECRL, 2001), are considered as bi-plurilingual individuals who are supposed to manage their biplurilingualism to make out of it an effective competence. However, the reality of the language classroom does not allow a full deployment of their abilities as virtual barriers are erected between the co-present languages. Based on cognitive science and the cognitive psycholinguistics of word processing, we set up a research protocol that would allow us to manage in a neuroergonomic way the relationship between L1 and L2 in the FFL classroom in order to develop the reading/comprehension competence of 4<sup>th</sup> year MS learners.

**Keywords:** reading/comprehension; mother tongue; foreign language; cognitive sciences; aid systems; biplurilingualism.

**القراءة / الفهم في قسم الفرنسية كلغة أجنبية: نحو نقل الخبرة المكتسبة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية في سياق جزائري مزدوج/متعدد اللغات .  
حالة المتعلمين في السنة الرابعة متوسط بتيارت**

### **ملخص**

يهدف العمل البحثي المقدم في هذه الرسالة إلى إنشاء أنظمة مساعدة لفهم نص جدلي بلغة ثانية لمتعلمين جزائريين في السنة الرابع متوسط. فيما يخص التعريف الذي اقترحه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات فيما يتعلق بكفاءة تعدد اللغات والثقافات (CECRL, 2001)، فإنهم يعتبرون أفراداً ثنائيي-متعددي اللغة من المفترض أن يديروا تعددهم اللغوي ليجعلوا منه كفاءة فعالة. ومع ذلك، فإن واقع قسم اللغة لا يسمح التنفيع التام لقدراتهم حيث هنالك حواجز افتراضية بين اللغات المتواجدة فيه. استناداً إلى العلوم المعرفية وعلم اللغة النفسي المعرفي لمعالجة النصوص، قمنا بإعداد بروتوكول بحث يسمح لنا بإدارة العلاقة بين اللغة 1 واللغة 2 بطريقة التنظيم العصبي المريح في قسم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من أجل تطوير كفاءة القراءة / الفهم لمتعلمي السنة 4م.

**الكلمات المفتاحية:** قراءة / فهم؛ لغة الأم؛ لغة أجنبية؛ العلوم المعرفية؛ أنظمة المساعدة؛ ازدواجيه/تعددية اللغات.