

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

DOMAINE : LETTRES ET LANGUE

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE

N° :



ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

Mémoire présenté pour l'obtention

Du diplôme de Master Académique

Par: DJAAFER Halima

**Réactiver le vocabulaire pour travailler la
compréhension de l'écrit.**
Cas les élèves de 4^{ème} AP de l'école HRIZI Farhat

Intitulé

Soutenu devant le jury composé de:

Dr Amar Gherbaoui	Université de M'Sila	Président
Dr Salah Faïd	Université de M'Sila	Rapporteur
Dr Tarik Benyahia	Université de M'Sila	Examineur

Année universitaire : 2018 /2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE

ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

Mémoire présenté pour l'obtention

Du diplôme de Master Académique

Par: DJAAFER Halima

Intitulé

Réactiver le vocabulaire pour travailler la
compréhension de l'écrit.
Cas les élèves de 4^{ème} AP de l'école HRIZI Farhat

Ann

ée universitaire : 2018 /2019

Introduction générale

Introduction générale

S'exprimer en classe de FLE a toujours été parmi les soucis majeurs des approches didactiques. Du coup, être en possession du bagage linguistique adéquat ou du vocabulaire qui convient à la situation de l'enseignement / apprentissage semble constituer les prémices de ces soucis, car nous ne pouvons que très mal concevoir des élèves¹ censés utiliser la langue, sans que soit véhiculé tout un répertoire de vocabulaire, les propos de Robert Galisson et de Daniel Coste d'ailleurs, ne font que confirmer cet état des lieux « *il est évident que le vocabulaire est d'une importance primordiale pour l'apprentissage d'une langue étrangère* »².

De par cet état des lieux, nous voulons bien – à travers la présente recherche – nous inscrire dans la perspective générale qui est celle de l'apprentissage d'une langue étrangère, désormais le FLE, dont l'apprentissage du vocabulaire est réputé, voire vu rentablement, comme disant la clé de voûte dans cette perspective. Cependant, il n'est que vrai le fait de consigner que l'apprentissage du vocabulaire ne peut jamais être dissocié de celui de l'orthographe ou de la grammaire, encore moins de la conjugaison.

Par ailleurs, et dans cette optique même, le contexte algérien nous permet de lancer des regards parfois septiques, si ce ne sont souvent des regards de doute quant à la question de l'utilisation du vocabulaire par des élèves de l'école primaire. L'idée de penser que des élèves en première ou en deuxième année de FLE viennent à l'école les *têtes vides*³ a été depuis belle lurette réfutée en didactique ; il n'est alors plus question de croire que l'enseignant leur apprendra le vocabulaire à la manière de remplir leurs têtes pour qu'ils puissent le réutiliser dans des situations d'enseignement/apprentissage. D'autant plus, ces élèves ne sont issus que d'un contexte dont le français comme langue étrangère présente une particularité relativement algérienne.

Ceci dit, le paysage linguistique et culturel en Algérie, résultant d'une longue chaîne de causalités historiques (colonisation, immigration, etc.), offre une richesse

¹ Nous avons opté pour le choix du mot 'élève' en référence à Jean Houssaye dans son modèle du *Triangle Pédagogique* ; selon cet auteur, l'utilisation de ce vocable en didactique se rapporte à la situation de contextualisation, et puisqu'il s'agit dans notre travail d'enfants à peine âgés entre 08 et 09 ans, nous avons préféré garder l'emploi de ce mot tout au long de mémoire.

² Robert, Galisson. et Daniel, Coste. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. p. 53. Paris : Hachette.

³ Nous avons emprunté cette expression des adeptes de la théorie du Modèle transmissif.

linguistique des répertoires verbaux des algériens et leur extrême labilité en utilisant des ressources transcodiques⁴ qui mélangent l'arabe avec ses variantes dialectales, le français et le berbère comme étant des stratégies discursives et communicatives.

L'observation des pratiques langagières des algériens conduit à constater que le français, variablement, est omniprésent dans presque toute l'Algérie, « [...] *Il semble jouir d'une hégémonie dans tous les domaines et même dans les pratiques spontanées des Algériens. Il fait partie de leur quotidien et ils le considèrent comme une langue prestigieuse et de démarcation sociale* »⁵. Il se révèle en Algérie un cas de bilinguisme car cette langue est pratiquée par la plupart des algériens à côté de la langue arabe. Le français est aussi le langage de la techno science. En effet l'enseignement supérieur, hormis les sciences humaines, fonctionne en français.

Plus de demi-siècle après l'indépendance, l'effectif linguistique contemporain marque le pouvoir de la langue française qu'elle ne semble pas avoir perdu totalement son prestige. Elle tient toujours une place importante dans la société algérienne malgré toutes les politiques d'arabisation. Les différentes actions de l'arabisation ont conduit à sa réduction, mais non à sa disparition. A ce propos, Mohamed Achouche constate que

malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien⁶.

La réalité du français en Algérie ne reflète pas son statut officiel de langue étrangère, ce statut fait partie des composantes du bilinguisme. C'est une réalité vivante et constatée à travers les locuteurs algériens. La présence remarquable du lexique français dans les dialectes et les parlers algériens, en général, le montre clairement.

⁴ Cette notion prend appui des travaux de John Joseph Gumperz, de Nathalie Blanc, de Monica Heller et de Josiane Boulet sur l'alternance codique et le code-switching.

⁵ Medane, Hadjira. et Yahiaoui, Kheira. (2014). « Le 'français cassé' chez les jeunes Algériens : interférence et calque au service de l'humour ». p. 1669. Dans *Congrès Mondial de Linguistique Française* – CMLF. SHS Web of Conferences.

⁶ Achouche, Mohamed. (1981). *La situation sociolinguistique en Algérie: langues et migration*. p. 46. Grenoble : Centre de didactique des langues et des lettres.

Cette spécificité de situation linguistique en Algérie influence l'apprentissage des langues, en l'occurrence le FLE, dans la mesure où elle a un rôle décisif dans les interactions de classe, notamment dans des situations qui relèvent de la compréhension. Cependant, les élèves trouvent un problème à comprendre les textes en français et considèrent cette langue comme étant une langue étrangère en ignorant leur bagage en vocabulaire, un bagage qui existe déjà dans leur langue maternelle (dialecte algérien).

C'est parmi les raisons directes qui nous ont poussée à travailler le thème *Réactiver le vocabulaire français qui existe dans le parler algérien chez les élèves de 4^{ème} année primaire pour travailler la compréhension de l'écrit*. Entre autres, il ya certainement d'autres raisons qui ont été derrière notre choix de ce thème, nous pouvons les expliciter dans les points suivants :

Selon un constat qui émane des pratiques enseignantes, nous avons remarqué que les enseignants ont une représentation erronée quant aux élèves algériens qui viennent à l'école durant leurs premières années de scolarisation en FLE, nous avons déjà fait allusion à cette idée de *tête vide* dans un paragraphe plus haut ; un constat qui peut influencer négativement le parcours de l'apprentissage de cette langue.

Aussi, en référence à notre propre expérience d'ancienne élève, nous avons enregistré que le fait que l'enfant puisse prendre conscience de son bagage linguistique en français, cela lui permet d'entrer en classe avec beaucoup d'enthousiasme, et sans complexe aucun envers la langue cible (FLE), chose qui le rend motivé d'en connaître plus dans cette langue.

Sur un autre plan, nous savons que la compréhension de l'écrit constitue l'une des compétences majeures dans le contexte d'enseignement / apprentissage. Pour des élève de 4^{ème} année primaire, cette compétence devient de plus en plus importante parce qu'elle leur permet un bon contact vis-à-vis de la langue cible. Cependant, travailler et développer cette compétence chez ces élèves, devrait inciter les enseignants à réfléchir sur leur méthode, surtout sur la réactivation du vocabulaire, s'ils veulent vraiment faire parvenir leurs élèves à utiliser cette compétence à bon escient.

Ainsi, le problème qui peut se poser touche essentiellement la question de la réactivation du vocabulaire chez des élèves de 4^{ème} année primaire, un vocabulaire qui est déjà en usage actif dans leur parler quotidien (dialecte). Dès lors, nous pouvons nous demander comment la réactivation du vocabulaire améliore-t-elle la compétence de compréhension de l'écrit chez ces élèves ?

Par rapport à cette question, nous formulons l'hypothèse suivante selon laquelle, nous comptons expliciter les pistes susceptibles de résoudre le problème de compréhension l'écrit chez les apprenants de 4^{ème} année primaire. Le référent linguistique des élèves en langue maternelle, en l'occurrence, l'arabe dialectal, offrirait la possibilité de voir que ces enfants connaissent un nombre considérable de mots français dans leur langue, mais ils ignorent que ces mots appartiennent à cette langue ; réactiver alors ce vocabulaire serait une des meilleures solutions pour travailler la compétence de compréhension de l'écrit.

La présente recherche tente à mettre en valeur la technique de réactivation du vocabulaire des élèves de l'école primaire, école Hrizi Farhat de M'Sila pour notre cas d'étude. L'idée est de parvenir à installer chez ces élèves une conscience qui leur permettra l'objectivation des mots français pour des besoins de compréhension. Notre recherche vise aussi à sensibiliser les enseignants au fait que les élèves ont un bagage linguistique considérable, et que c'est à eux de le réactiver et l'exploiter pour améliorer l'enseignement / apprentissage du FLE en général. Enfin, offrir aux enseignants une telle manière de parfaire leur méthode, nous semble subvenir convenablement à la mentalité des élèves, pour que ces derniers puissent améliorer leur niveau général dans cette langue, et d'améliorer particulièrement leur compétence de compréhension de l'écrit.

Pour cette fin, nous avons choisi de travailler la démarche expérimentale, avec dedans, la combine des approches descriptive et analytique pour les besoins de notre hypothèse. En réponse à ce cheminement donc, nous avons divisé ce travail en trois chapitres : le premier que nous avons intitulé *Le français dans le contexte algérien* aura pour tâche le fait de confier une image, le plus possible claire et globale, sur la situation linguistique de l'Algérie selon une visée épistémologique. Entre autres, le chapitre

tentera de discuter les différents statuts de langues en Algérie, les phénomènes sociolinguistiques issus de cette mosaïque linguistique, la genèse de la présence du français en Algérie et les champs de son application, le parler algérien, etc.

Le deuxième chapitre que nous avons intitulé *La compréhension de l'écrit en FLE* se consacrera à la compétence de compréhension de l'écrit au sens propre du terme. Nous y évoquerons alors des définitions de la notion de compréhension, la compréhension de l'écrit, les opérations mises en œuvre dans la compréhension, les modèles de lecture-compréhension, les composantes de la compréhension de l'écrit, le processus de compréhension, les difficultés de ce processus.

Le troisième chapitre intitulé *Réactivation du vocabulaire et protocole expérimental* sera réservé au cadre pratique de l'étude ; il concernera directement la technique de réactivation du vocabulaire chez des élèves de l'école primaire (élèves de 4^{ème} année primaire de l'école Hrizi Farhat de M'Sila). Nous y mettrons conséquemment en place un protocole expérimental composé de trois situations : une première situation concernant une activité de compréhension de l'écrit avant la réactivation, une deuxième situation transitoire (moment de réactivation) et une troisième situation concernant une activité de compréhension de l'écrit après la réactivation. Les résultats recueillis de ces situations seront étayés sous forme de lecture des données, de commentaires et d'interprétations.

Chapitre I
Le français dans le contexte algérien

Chapitre I. Le français dans le contexte algérien

D'une manière générale, l'Algérie est caractérisé par une pluralité linguistique et culturelle, le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières, l'arabe classique, l'arabe algérien, le tamazight dans ses différentes variétés et le français.

Ce dernier est le plus qui a perduré et influencé les usages, modifié l'espace linguistique et culturel algérien. Les circonstances de son intrusion, dans cet espace, lui ont conféré un statut particulier dans la société algérienne coloniale et postcoloniale.

Face à cette mosaïque linguistique, de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues apparaissent tels que l'empreint, l'alternance codique, l'interférence linguistique, etc. Ces derniers favorisent l'implantation d'une langue dans une autre qui va au-delà des simples phénomènes sociolinguistique et qui provoque une dynamique qui particularise une langue local , par rapport au français de référence, dans la mesure où celui-ci s'enrichit au contact des réalités algériennes et des langues nationales, l'arabe et le berbère auxquelles il emprunte les mots dont il a besoin, un tel environnement plurilingue entraîne l'apparition d'une variété dite franc algérien existant en parallèle avec le français standard. Cette langue locale est complexe et difficile à dénommer, certains parlent d'*arabe algérien* tandis que d'autre préfèrent *algériens* tous court. Selon le linguiste Frouk Bouhadiba « *c'est un fort dosage d'arabe et des emprunts au français, au barber, et à l'espagnol, car c'est une langue receveuse qui n'est pas fermée sur elle-même* »⁷.

⁷ Farouk, Bouhadiba. (2013). « La question linguistique en Algérie ». Dans *Overblog Algérie*, [en ligne] <http://mohbekacimi.over-blog.fr>, consulté le 15/02/2019.

I.1. Aperçu historique sur la situation sociolinguistique en Algérie

Pour étudier la situation linguistique actuelle en Algérie et saisir la construction de la langue, issue des phénomènes sociolinguistique, utilisée par les algériens, il est de préférence de donner un aperçu historique sociolinguistique sur la l'existence des langues en Algérie ainsi que leurs usages et statuts⁸.

Plongeant ses racines dans une temporalité séculaire, le parler 'algériens ne s'est pas fait du jour en lendemain ; il a fallu la superposition de plusieurs schémas de contacts de peuples et de langues, pour que puisse se dessiner une scène plus ou moins bigarrée de sa réalité sociolinguistique. Les relations entre langues et sociétés au fil du temps nous expliquent les différents phénomènes sociolinguistiques⁹.

Traversée par plusieurs peuples (Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Portugais, Espagnols, Turcs et enfin Français), l'Algérie qui a été un espace géographique déjà habité par des populations berbères, a été un carrefour de civilisations et un lieu de mélanges sociolinguistiques qui se présente clairement dans la réalité des pratiques langagières actuelles¹⁰.

Après une occupation phénicienne (III^e siècle av J.C), la période romaine (40. av J.C /IV^e siècle) était caractérisée par une coercition imposée par les romains sur la population en termes de choix administratif, linguistique et culturel. Ce n'est qu'entre les X^e et XIX^e siècles, que l'Algérie subit deux fortes colonisations et une occupation ottomane qui avaient changé autrement sa situation linguistique :

- D'un côté, les mouvements d'islamisation hilaliens (vers les XI^e/XIII^e siècles) font que l'arabe s'ingérer en Algérie et prend au berbère son statut de langue de communication quotidienne, comme le mentionne Ch-A Julien :

⁸ Faïza, Benabid. (2014). *Etude sociolinguistique du parler des jeunes : Le cas du langage SMS des étudiants du département de français*. p. 29. Mémoire de magister sous la direction de Gaouaou Manaa, mémoire soutenu au Centre Universitaire de Bordj Bou Arreridj.

⁹ Becetti, Abdelali. (2019). « Parlers de jeunes lycéens à Alger : pratiques plurilingues et tendances altéritaires ». pp. 153 et suiv. Mis en ligne : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/25/Becetti%20Abdelali.pdf>

¹⁰ Abbes-Kara, Attika-Yasmine. (2010). « La variation dans le contexte algérien: Enjeux linguistique, socioculturel et didactique ». Dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, pp. 77-86.

l'invasion hilalienne est, à coup sûr, l'événement le plus important de tout le Moyen âge maghrébin, les Bédouins apportèrent avec eux leur langue, que l'on distingue facilement des dialectes citadins, legs des premiers conquérants musulmans. De cet arabe bédouin viennent la plupart des dialectes arabes ruraux parlés aujourd'hui en Afrique du Nord¹¹.

- De l'autre côté, avec l'invasion française (1830), la plupart de l'Algérie notamment les grandes villes se trouvent au sein d'un véritable chamboulement linguistique qui se réalisa par la politique de francisation. Déjà, nous pouvons estimer dans cette phase une situation de plurilinguisme marqué par la domination du français sur les langues locales arabe et berbère¹².

Tous ces éléments ont joué un rôle déterminant dans le façonnement et la transformation de la situation linguistique en Algérie.

I.2. Statut des langues en Algérie

Nous allons dans ce qui suit présenter les différentes langues en présence en Algérie: L'Arabe classique, l'Arabe dialectal, le berbère et le français.

I.2.1. L'arabe classique ou "littéraire"

En parlant en Algérie de la langue arabe, on désigne la langue qui constitue l'identité du peuple algérien, le symbole de l'uniformité nationale, un élément primitif de la personnalité nationale des algériens. La constitution de 1989, dans son article 3 de la Constitution algérienne précise: L'Arabe est la langue Nationale et officielle¹³, ainsi le président feu *BOUMEDIENE* le 14 mai 1975 déclare lors de la première conférence d'arabisation que :

[...] la langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires... la langue arabe et la langue française

¹¹ Ch.-André, Julien. (1994). « Histoire de l'Afrique du Nord ». p. 643. Dans *Journal des savants*. 1931.

¹² Gilbert, Grandguillaume. (2003). « La francophonie en Algérie ». p. 76. Dans *Cairn.info*, n° 40, Paris : Harmès Mis en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-76.htm>, consulté le 12/01/2019.

¹³ Constitution de la République algérienne Démocratique et Populaire.

ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons¹⁴.

Malgré ces réformes faites par le gouvernement, la langue arabe demeure en risque de reculer face à l'utilisation imposante du français qui devenu une lagune de communication que ce soit au travail ou à l'école voire même dans la rue, à ce propos Mohamed Achouche affirme que « *malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait sa place dans l'actuel système éducatif algérien* »¹⁵.

I.2.2. L'arabe algérien ou le "dialecte algérien"

Arabe dialectal appelé aussi *l'arabe algérien*, ou el-jazayriya *l'algérien* reflète les différentes civilisations qui ont passé par l'Algérie. Ce dialecte apparaît et progresse au cœur de la population algérienne qui en fait usage transmis oralement dans des situations dites informelles, intimes: en famille, entre amis, dans les loisirs, etc. C'est la langue de la communauté de base, la langue maternelle de la quasi-totalité des locuteurs arabophones, elle accomplit une tâche essentielle dans le quotidien; même si elle n'est pas en réalité ancrée dans les institutions gouvernementales tel: les institutions scolaires, les administrations, les médias, etc. Elle est qualifiée comme un *dialecte* inapte de transmettre une *culture supérieure*. Dans ce propos R. Chibane affirme que « *malgré l'importance numérique de ces locuteurs, et ses utilisations dans différentes formes d'expression culturelle (le théâtre et la chanson), l'arabe algérien n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation* »¹⁶.

I.2.3. Le tamazight

Appelé aussi *tamazight*, le nombre de ses locuteurs représente à peu près 35%¹⁷ de la population algérienne, limité à un usage précisément oral. Le berbère a plusieurs

¹⁴ Président H. Boumediene, discours du 14 mai 1975, <http://www.asays.com/article.php3?article=304>

¹⁵ Mohamed, Achouche. (2010). « La situation sociolinguistique en Algérie ». p. 46. Dans *Langues et Migrations*. France : Centre de didactique des langues, Université de Grenoble.

¹⁶ Rachid, Chibaner. (2010). *Etude des attitudes et de la motivation des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française : cas les élèves du lycée Lala Fatma N'soumer*. p. 75. Mémoire de magistère sous la direction de Haddadou Mohand Akli. Mémoire soutenu à l'Université de Tizi-Ouzou.

¹⁷ Benabid, Faïza. op-cit. p. 19.

variétés, chacune d'elles est utilisée dans un espace, géographique assez fermé, le Kabyle ou takbaylit (Kabylie), le Chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). La langue des populations indigènes d'Afrique du Nord. Depuis l'indépendance, le mouvement berbère a commencé de réclamer le statut de langue officielle et nationale pour le tamazight. Après une suite d'actions et de soulèvement pour valider et revendiquer l'identité nationale et l'intégrer dans le système éducatif et administratif, la population berbérophone a abouti de surpasser largement les frontières linguistiques restreintes pour toucher la grande majorité du peuple algérien, mais aussi les peuples voisins. Ainsi, la langue berbère reprend progressivement sa place dans le paysage linguistique algérien, insistant à l'instauration de deux départements de langue et culture amazigh, l'une à l'université de Tizi- Ouzou, l'autre à l'université de Bejaia.

I.2.4. Le français

Pendant un 132 an de colonisation française en Algérie, la langue française a été la seule langue qui jouit d'un statut officiel dans une société totalement francisée. Cet héritage colonial rivalise pour préserver son statut comme langue d'accès à la science et à la technologie moderne. Après l'indépendance, l'état algérien et afin de généraliser l'usage de la langue arabe, a limité la sphère d'utilisation de la langue française principalement dans certaines institutions. Cependant, et malgré les efforts faits par l'état algérien, la langue française ne parait pas perdue son statut ni son usage, elle a l'avantage d'être pratiquée alternativement avec l'arabe algérien et le berbère, dans des situations de communication informelle ou intime. Elle est présente linguistiquement dans de multiples usages : social, économique, éducatif :

La langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux: économique, social et éducatif. Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Un bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différentes domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne¹⁸.

¹⁸ Safia, Rahal. (2010). « La francophonie en Algérie: Mythe ou réalité ? ». Dans *Overblog* [En ligne] <http://www.lebonusage.over-blog.com/article-La-francophonie-en-Algérie-Mythe-ou-réalité-49060900.html>, consulté le 04/12/2018.

Suite à une expertise menée par le CNEAP (Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Planification) sur le statut des langues étrangères, les résultats déclarent que la langue française était la première langue étrangère dans la société, les entreprises et dans les institutions, un outil de travail, un moyen de communication. Ainsi, les locuteurs algériens considèrent la langue française fait partie du patrimoine algérien, et une partie intégrante du paysage linguistique algérien, selon R. SEBAA

[...] la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif.¹⁹

I.3. Situation linguistique en Algérie

La situation linguistique en Algérie, est qualifiée de plurilingue à cause de la cohabitation de plusieurs langues de statuts différents: l'arabe classique, l'arabe algérien, le tamazight dans ses différentes variétés et le français. Face à cette mosaïque linguistique, de multiples phénomènes dus aux contacts des langues surgissent tels que : l'alternance codique, le contact des langues, le bilinguisme et l'emprunt.

I.3.1. Le bilinguisme

C'est difficile de donner une définition au bilinguisme du fait de la situation de communication et les raisons qui poussent les sujets parlants d'utiliser deux langues ou plusieurs langues différentes dans un même énoncé, mais cela n'empêche pas de citer les définitions proposées par les linguistes, pour André Martinet :

[...] il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme (emploi concurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que pour exclure l'implication très répandue qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause²⁰.

¹⁹ Sebaa, R. « Culture et plurilinguisme en Algérie ». [En ligne] : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>, consulté le 12/01/2019.

²⁰ Martinet, André. Cité par Taleb-Ibrahimi, Khawla. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s): Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. p. 50. Alger : El-Hikma.

La définition traditionnelle, reprise par Leonard Bloomfield, est souvent retenue par le grand public, cette définition stipule qu' « *un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve, dans deux systèmes linguistiques, d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif* »²¹.

Ce phénomène n'est plus limité il peut concerner soit un individu, soit un groupe d'individus (famille, communauté ou un peuple), soit une zone géographique (une région ou un pays). En Algérie et comme l'indique Taleb-Ibrahimi, 1995; Morsly, 1988, la diversité linguistique des répertoires verbaux des algériens et leur extrême labilité en employant des ressources transcodiques tels que : l'alternance codiques, code mixing, etc. qui mêlent l'arabe avec ses variantes dialectales, le français et le berbère comme étant des stratégies discursives et communicatives.

I.3.2. L'alternance codique

Ce phénomène consiste à utiliser plusieurs langues, plusieurs systèmes ou sous-systèmes ou encore des systèmes grammaticaux différents dans un même énoncé ou au sein d'un échange verbal. Pour John Gumperz « *l'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* »²². C'est une stratégie communicative employée par le locuteur bilingue et lui permet à communiquer d'une façon économique. Les schémas de l'alternance codique sont nombreux en Algérie, car il peut ressortir de nombreux couples et même de triple de langues : (arabe dialectal-français) (kabyle-français) (Arabe-kabyle-français) (français-arabe dialectal)

I.3.3. L'emprunt

C'est le phénomène le plus important dans tous les contacts des langues. Pour John Dubois « *Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer*

²¹ Leonard, Bloomfield. Cité par Dabène, Michel. (1994). *L'évaluation de la lecture: approche didactique et enjeux sociaux*. p. 83. Grenoble : PUF.

²² John-Joseph, Gumperz. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. p. 57. France : L'Harmattan.

une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas ». Selon le dictionnaire de linguistique »²³ .

Selon Christiane Loubier l'emprunt est le fait d'adopter intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue²⁴.

Il favorise l'expansion et l'évolution d'une langue. Le locuteur algérien, utilise les mots de sa langue arabe tel que *le bled* ou berbère dans l'énoncé français et leur applique pour le contexte de la communication toutes les ressources d'accueils. Il fait référence à son univers référentiel tels que la civilisation arabo-islamique, la culture algérienne, la politique, etc. A ce propos, Yacine Derradji affirme que:

[...] la langue française et les idiomes locaux se sont enrichis mutuellement d'apports nouveaux et le français tel qu'il est utilisé en Algérie intègre de nombreuses lexies arabes ou berbères employées quotidiennement dans le discours des locuteurs pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désigné par une lexie appartenant à la langue française²⁵.

I.4. Le français dans le parler algérien

Dans le parler algérien, le français se présente très étayée ; les études sociolinguistiques ont bien décrit cette situation. Dans les paragraphes suivant, nous n'évoquerons que les points que nous jugeons didactiquement importants pour notre travail.

I.4.1. La langue française durant la période coloniale

Avant la colonisation française de l'Algérie, la seule langue écrite était l'arabe classique, popularisée avec l'islam. Mais, lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été implanté en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. Mais cette implantation s'était concrétisée par étapes.

²³ John, Dubois. Et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. p. 188. Paris : Larousse.

²⁴ Loubier, C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. p. 11. Montréal : Office québécois de la langue française.

²⁵ Yacine, derradji. (1999). «Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée ». Dans *Le français en Afrique*, n°13, Paris : Didier-Erudition.

Dans la première phase (1883-1922),²⁶ les populations indigènes amarrant à la culture arabo-musulmane ont contesté de fréquenter les écoles françaises. Au début, Elles étaient hostiles à l'enseignement du français, mais elles ont fini par l'accepter et même par le revendiquer du fait de la place qu'il occupait à ce moment là.

En effet, durant la période de (1922-1962)²⁷, le français était un moyen d'accéder à certains postes dans l'administration. A cette époque, les algériens apprennent le français en tant qu'une langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes que celles qui étaient appliquées en France pour les petits Français.

I.4.2. La langue française après la période coloniale

Au lendemain de l'indépendance, des autorités algériennes ont un principal objectif, sur le plan linguistique, qu'était redonnée à l'arabe la place qu'il avait perdue. Ainsi, elles pratiquent la politique de l'arabisation et la proclament comme langue officielle.

Pour ce qui est du français, il se voit accorder le statut de langue étrangère ou seconde. De ce fait, une suite de réformes organisant son apprentissage ont été mises en place. Mais, depuis la décision de l'état d'arabiser le système éducatif la place du français s'est réduite dans les écoles.²⁸

I.4.3. Les champs d'application du français en Algérie

A ce sujet, Aicha Benamar²⁹ voit que le français ne peut être considéré comme une langue étrangère pour les algériens, car il est une vérité certaine dans leur vécu; il est présent dans leurs échanges quotidiens avec leur milieu. Malgré son statut, le français prend une place maîtresse dans notre société, et ce, à tous les niveaux: économique, social et éducatif. Ce qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Bon nombre des algériens utilisent le français dans différents

²⁶ Queffléc, A. et al. (2002). *Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues*. p. 33. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

²⁷ Colonna, Fanny. (1975). *Instituteurs algériens: 1883-1939*. vol. n° 36. Ed. Les Presses de Sciences Po.

²⁸ Taleb-Ibrahimi, Khawla op-cit. p. 67.

²⁹ Abderrezak, Amara. (2010). « Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? ». p. 122 et suiv. Dans *Synergies Algérie*, n° 11.

domaines, notamment dans leur vie quotidienne. Il joue aussi u rôle marquant dans le secteur médiatique comme en témoigne l'extension rapide de la presse francophone.

Un sondage était fait en 1998 par un centre de recherche algérien « *le CENEAP* »³⁰, sur la place des langues étrangères dans le système scolaire et la société en général. Les résultats de ce sondage étaient inattendus: une généralité des informateurs ont refusé de se fermer aux langues étrangères.

Le fait d'espionner les discours des locuteurs algériens permet de constater que l'acquisition informelle du français à travers le parler quotidien se considère comme un signe qui ne trompe pas et prouve à quel point la coexistence de ces langues n'est pas et ne doit pas être dans une situation de concurrence mais plutôt de complémentarité.

Les locuteurs algériens sont des plurilingues, ils utilisent simultanément deux voire trois langues dans un acte de communication donné. Ce qui représente une chance pour un locuteur, et pour la société qui l'abrite. Cette multi-possibilité de communiquer qui accroît les chances d'accès à tous les domaines de la vie. L'instrumentalisation idéologique du patrimoine linguistique est un plurilinguisme efficace et bien équilibré, sans doute, déjà consacré depuis longtemps.

I.4.3.1. Le français dans le domaine professionnel

Pour montrer le degré d'utilisation du français dans le domaine professionnel, une étude menée dans la ville de Mostaganem, expose que l'arabe et le français sont les deux langues de communication et de fonctionnement au sein de la banque « *le travail technique (comptabilité, analyse financière, gestion, etc) se fait en français. Les documents, formulaires et fiches sont en arabe et en français* »³¹. Cette même étude montre que le français est la langue qu'utilisent la majeure partie des employés dans leur travail qu'ils soient nationaux ou étrangers. D'autres études menées dans le milieu professionnel en Algérie notamment celles de Sebaa, Khawla Taleb-Ibrahimi, ont

³⁰ Benemar, Aicha. (1997). « Le statut polysémique de FLE dans l'enseignement/ apprentissage en Algérie ». p. 205. Dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, Algérie.

³¹ Bellatreche, Haouari. (2009). « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire ». p. 76. Dans *Synergie Algérie*, n° 8, Algérie.

indiqué que le français est la langue utilisée en concurrence avec l'arabe dans différentes situations de communication au sein des administrations.

I.4.3.2. Le français au supérieur et le monde de la recherche

Dans l'enseignement supérieur algérien, le français est la langue la plus fréquente. Un nombre important de filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.)³². Ainsi, le français garde son statut de langue d'enseignement à l'université, malgré la politique d'arabisation, elle demeure la langue d'accéder aux savoirs, même après l'indépendance. Le constat établi à ce propos par Achouche reste d'actualité

*malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien*³³.

I.4.3.3. Le français dans les médias

Dans l'environnement médiatique algérien, le français est très présent. D'après certains chercheurs, les journaux francophones gardent leur place dans le marché médiatique algérien. D'ailleurs, la capitale algérienne possède à elle seule six journaux francophones, El-Moujahid, Alger-républicain, Liberté, Alger-soir, Le Matin, El-watan

D'autre part, la chaîne III de la radio algérienne diffuse des programmes en français. De son côté la télévision algérienne d'état programme presque chaque soir des films en français et même des débats en langue française³⁴.

I.4.3.4. Le français dans l'environnement des Algériens

Le français dans l'environnement des algériens se manifeste clairement dans les affiches, les panneaux publicitaires. Ils sont écrits exclusivement en français et cela depuis même la loi de généralisation de la langue arabe. Même chose les noms des

³² Ferhani, Fatiha-Fatma. (2006). « L'enseignement du français à la lumière de la réforme ». pp. 11-18. Dans *Le français aujourd'hui*, n° 3. Algérie.

³³ Mohamed, Achouche. op-cit.

³⁴ Rahal, Safia. (2001). « Le français en Algérie, Mythe ou réalité? », Communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie : *Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question*.

rues, plusieurs rues en Algérie portent les noms des personnalités françaises. A titre d'exemple, les enseignes des magasins : cafétéria, boulangerie, imprimerie, papeterie, vente en gros, coiffeur³⁵. Les noms des rues : Saint-Jean, Saint Cloud, Gambetta, le Square, la Corniche, la Place Polygone. Les panneaux publicitaires : Ifri, l'eau, la vie. Dixan, plus de savon pour plus d'efficacité.

I.4.4. Le degré d'utilisation du français en Algérie

En Algérie, il ne se trouve pas de statistique accréditées qui permettant de déterminer le nombre de locuteur des différentes variétés linguistiques en usage et doser leur degré de maîtrise. On peut néanmoins se reposer sur quelques indications pour rendre compte de poids de la langue française dans notre pays.

Cela dit, la langue française est enseignée présentement dès la 3^{ème} année³⁶ primaire et l'Algérie est considérée comme le premier pays dans le monde après la France pour le nombre de locuteurs francophones produits par les différents cycles du système éducatif. Si nous excluons le nombre d'analphabètes sur une population de plus de 40 millions nous pouvons dire que plus de trois quarts d'algériens ont la faculté de parler une variété de français.

En effet, nous avons parlé, avec intention, d'une variété et non pas du linge en ce sens que les productions en français se diffèrent selon deux pôles extrêmes, celui des locuteurs intellectuels, cadre supérieurs, écrivains et universitaires dont la maîtrise de la langue française est parfaite et celui d'une partie importante de la population dont la connaissance du français est très réduite.

Sur ce continuum linguistique, trois principales variétés du français surmontent à nous puisqu'elles distinguent les locuteurs francophones en trois catégories importantes et informent sur le degré de maîtrise de cette langue dans notre pays.

³⁵ Toumert, T. (2016). « La langue française en Algérie: État des lieux ». [En ligne] : <https://arlap.hypotheses.org/7953>.

³⁶ *Ibid.*

I.4.4.1. La variété basilectale³⁷

Cette variété est pratiquée par les sujets parlants dont le niveau linguistique en français est indéterminé. Elle est employée, à titre d'exemple, par les locuteurs ayant été formés essentiellement en langue française par l'école algérienne durant la décennie noire de l'indépendance mais qui, pour des raisons individuelles, ont suspendu leur étude et abandonné l'école primaire souvent sans le certificat d'étude élémentaires. Elle est parlée également par une autre frange de locuteurs beaucoup plus importants. Il s'agit de générations formées dans la langue arabe en faveur de l'arabisation du système éducatif et dont le contact avec le français n'a été ni régulier ni efficace sur le plan pédagogique.

I.4.4.2. La variété mésolectale³⁸

Elle est utilisée par les locuteurs bilingues comme par exemple les journalistes, les enseignants, les fonctionnaires, les étudiants et les autodidactes. Cette variété constitue elle-même en un continuum où se juxtaposent plusieurs sous variétés de français allant du pôle basilectal au pôle acrolectal. Elle se distingue par un dynamisme marquant en ce sens qu'elle est très perméable à l'emprunt aux idiomes locaux (arabe dialectal, berbère et arabe littéral) traduisant du coup le comportement décontracté du locuteur algérien à l'égard du français. Cette variété constitue pour ainsi dire une aubaine pour celui-ci afin de « *coloniser* écrit Ambroise Queffléc, à son tour la langue française et exprimer par la charge d'écarts et de particularisme son algérianité »³⁹.

I.4.4.3. La variété acrolectale

Elle est répondeuse au précepte académique du français standard. Elle est le fait de l'élite francophone du pays et des locuteurs ayant bénéficié d'une formation dans les universités françaises. Mais au regard de la situation sociolinguistique du pays, ses locuteurs lui substituent, en situation informelle, en interlangue, plus lâche et plus conforme à la réalité algérienne.

³⁷ Sur le plan didactique, cette variété correspond à la langue que l'on acquiert au début de l'apprentissage.

³⁸ Cette variété est considérée aussi comme un code intermédiaire.

³⁹ Queffléc, A. et al. op-cit. p. 120.

I.5. Le vocabulaire français dans le parler algérien

Dans la section suivante, nous évoquerons quelques définitions de la notion de vocabulaire, pour pouvoir distinguer entre cette notion et la notion de lexique, pour distinguer également entre les différents types de vocabulaire.

I.5.1. Définition de dictionnaire

Selon Le Dictionnaire de Larousse, le vocabulaire est un

Ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un groupe, à un milieu, à un auteur: Le vocabulaire de la philosophie. Vocabulaire argotique. Le vocabulaire d'Hugo ». [Le même dictionnaire le définit comme] « un ensemble de mots répertoriés dans un dictionnaire, une banque de données, une nomenclature, etc.⁴⁰.

I.5.2. Définition pédagogique

N.N. Lopatnikova et N.A. Movchovitch écrivent dans leur ouvrage que :

Le vocabulaire n'est pas une agglomération d'éléments disparates, c'est un ensemble d'unités lexicales formant un système où tout se tient. C'est que les vocables de toute langue, tout en présentant des imitées indépendantes, ne sont pas pour autant isolés les uns des autres. Le vocabulaire du français moderne représente un système formé au cours d'un long développement historique. C'est précisément parce qu'il forme un système que le vocabulaire peut et doit servir d'objet à une étude spéciale⁴¹.

D'un point de vue de la linguistique générale, un vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus. L'opposition entre *lexique* (réservé à la langue) et *vocabulaire* (au discours) n'est pas toujours faite⁴².

I.5.3. La différence entre vocabulaire et lexique

Les linguistes distinguent souvent le lexique et le vocabulaire. Selon Niklas – Salmien « *Le lexique d'une langue doit être considéré, avant tout, comme une entité*

⁴⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>, consulté le 13/04/2019 à 12h00.

⁴¹ Lopatnikova, N. et Al. (2006). « Lexicologie du Français moderne / Лексикология современного французского языка. Учебник». p. 02. Высшая школа, 333 p. ISBN: 5-06-005431-4.

⁴² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>, op-cit.

théorique. C'est l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs. Le vocabulaire est, pour sa part, souvent envisagé comme l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans une orale ou écrite »⁴³.

Le *vocabulaire* d'un texte, d'un énoncé n'est qu'un échantillon du *lexique* du locuteur. *Lexique* : unités de la langue. *Vocabulaire* : liste des unités de la parole.

Le passage du vocabulaire au lexique demande en particulier que soit prise en compte la possession, par le locuteur-auditeur d'un *vocabulaire passif* (de nombreux lexèmes sont compris sans être jamais réalisés).

I.5.4. Types de vocabulaire⁴⁴

Chaque locuteur possède deux types de vocabulaire :

I.5.4.1. Vocabulaire passif

Ce sont des mots que vous apprendrez dans la parole et de l'écriture pour comprendre leur sens, se fondant sur leurs connaissances, mais ne pas utiliser eux-mêmes, *je comprends dans le contexte*.

I.5.4.2. Vocabulaire actif

Il comprend des mots que vous utilisez dans la parole et l'écriture. *J'utilise*.

I.6. Le français dans les pratiques linguistiques des Algériens⁴⁵

La langue française, comme la montre les études faites à ce stade, est toujours présente dans les pratiques linguistiques des locuteurs algériens. Néanmoins, ces dernières se diffèrent d'un milieu social à un autre et se manifestent sous diverses formes. Il y a dans ces milieux des emprunts directs et des emprunts intégrés. Il faut noter que, comme l'accentue⁴⁶ il ne s'agit pas nécessairement d'emprunts de besoin, souvent, le signe emprunté garde son référent original.

⁴³ Niklas-Salminen, Aino. (2005). *La lexicologie*. Paris.

⁴⁴ Victoria, A. « Vocabulaire actif et passif ». [en ligne] <http://fr.enlizza.com/vocabulaire-actif-et-passif/>, consulté le: 14/03/2019 à 10h13.

⁴⁵ Toumert, T. op-cit.

⁴⁶ Zoubeida Benhamla. (2009). *L'enseignement du français en Algérie: d'une situation linguistique de fait aux querelles de statut*. p. 231. Thèse de doctorat sous la direction de Dan Savatovsky, soutenue à l'Université de Sorbonne Nouvelle, Paris.

- *Des emprunts directs* : L'unité lexicale empruntée à la langue française ne subit aucune transformation.

Normal Ex: Normal de (faire)

Surtout Ex : surtout (n'oublie pas) matanssach

Voiture Ex :(Elle est dans) la voiture rahi f

Remarque : il faut indiquer que les mots ou expressions entre parenthèses sont prononcés par les Algériens en langue locale.

- *Des emprunts intégrés* : Indiquent le fait de faire des modifications morphosyntaxiques et phonétiques sur l'unité lexicale empruntée afin de s'adapter à la langue arabe ou berbère.

Gendarme /dažadarmi/

Le cinéma /əssinima/

- *Alternance codique* : Une utilisation alternatif de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou le même discours (Gumperz, 1982). En Algérie, nous percevons cela à travers l'adoption dans des énoncés en française des mots en kabyle ou en arabe, ou l'inverse.

- *Berbère/français*: Je ne pense pas que je vais rester /go khamagui/ traduction (dans cette maison).

- *Arabe/français* : j'ai profité de le mettre 3 fêtes puisik /smanet 3alih šwija[1]/ traduction (j'ai légèrement grossi).

- *Néologisme* : Un mot nouveau ou nouvellement apparu dans une langue. Les algériens créent de nouveaux mots en ajoutant au morphème arabe ou kabyle un suffixe français. Il faut noter que ce procédé donne un mot inexistant en langue française

- *Hitiste* : Ce néologisme est créé sur la base de *Hit* : (le mur) et du le suffixe *iste*.

- Dégoût : *dégoutage*. Ce néologisme est créé sur la base de *dégoût* et du suffixe *age*.

- Taxis : *Taxieur*. Ce néologisme est créé sur la base *Taxis* de et du suffixe *eur*.

Les exemples cités sont transcrits en alphabet phonétique international (API).

Chapitre II
La compréhension de l'écrit en FLE

Chapitre II. La compréhension de l'écrit en FLE

La compréhension de l'écrit, une question très discutée ces trois dernières décennies dans divers champs disciplinaires. La psychologie cognitive, plus particulièrement la psycholinguistique cognitive, y a apporté sa part de contribution en parvenant à modéliser les opérations qui rendent compte du processus (fonctionnement) d'un lecteur lors de la lecture/compréhension d'un texte en rapport avec son contexte cognitif, social et culturel. L'apport de cette discipline est le résultat de travaux de recherche menés sur trois générations dans l'objectif de déterminer la compréhension de l'écrit.

Pour la première génération, qui est représentée par plusieurs chercheurs et dont la référence majeure est celle de van Dijk et Kintsch⁴⁷ (1983), l'accent est mis sur le produit de la compréhension qui se présente par la construction d'un *modèle de situation* ou d'une *image mentale*, sur ses composants constitutifs (propositions, schémas...) ainsi que sur les facteurs pouvant influencer sur sa construction.

La deuxième génération, s'intéresse à identifier *les processus* mis en œuvre lors de la compréhension, en examinant dans un premier temps, les opérations intervenants au fur à mesure que le lecteur avance dans le texte ainsi que les facteurs qui affectent ces processus. Dans un second temps, cette génération a identifié les limites des ressources attentionnelles (la mémoire de travail) pour retenir tous les éléments du texte. Ceci empêche, d'une part, le développement (le déploiement) des processus cognitifs et, d'autre part, conduit le lecteur à choisir les éléments les plus pertinents du texte. Ainsi, l'identification des différentes sources d'information qui sont activées pendant le processus de compréhension, concernent principalement les éléments textuels et les connaissances antérieures du lecteur. L'identification de ces connaissances comme source qui surgit lors de la compréhension, a permis également de rendre compte de leur rôle primordial dans l'élaboration des inférences, processus cognitif intervenant dans l'activité de compréhension et se révélant indispensable pour la cohérence de la représentation mentale.

⁴⁷ Nathalie, Blanc. et Denis, Brouillet. (2005). *Mémoire et compréhension: Lire pour comprendre*. pp. 14-30. Paris : Edition In Press.

Les travaux de la troisième génération vont concevoir une approche intégrative dans le but de glisser dans un même modèle deux éléments. Leurs recherches vont alors porter sur la relation entre « *les processus impliqués dans la compréhension et la construction stockée en mémoire* »⁴⁸, en décrivant le parcours d'activation des différentes habiletés jusqu'à l'atteinte de la représentation mentale. Après à ces activations, des mises à jour constantes de la construction mentale sont nécessaires avec au fur à mesure qu'une nouvelle information est intégrée aux précédentes. Ce va-et-vient permanent des activations en fonction des éléments du texte et des inférences rend le processus de compréhension très dynamique. À l'issue de ces modélisations, les principales caractérisations de la compréhension de l'écrit se dessinent et contribuent à sa définition.

II.1. Définition de la compréhension de l'écrit

L'objectif principal d'apprendre une langue est de répondre aux besoins fondamentaux comme la recherche des informations, lire un document, communiquer avec les autres, comprendre l'autre et se faire comprendre, comprendre et interpréter des énoncés. En effet, comprendre l'écrit c'est comprendre ce qu'on lit. Or, le processus de compréhension de l'écrit en langue étrangère n'est pas aussi simple qu'il paraît, car il nécessite à la fois un transfert d'informations en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère ainsi que des connaissances extra linguistiques.⁴⁹

Selon Cuq J. P.

[...] Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte.⁵⁰

⁴⁸ *Ibid.* p. 25.

⁴⁹ Samira, Heniche. (2005). « Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit : Quelques aspects théoriques ». p. 82. Dans *Al-Lissaniyyat*, n: °10Alger.

⁵⁰ Jean-Pierre, Cuq. et Isabelle, Gruca. (2002). *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*. p. 160. France : PUG.

Cuq affirme, selon sa définition, la complexité de la compréhension en général et particulièrement la compréhension de l'écrit qu'il ne se réduit pas au décodage de signes (un savoir linguistique) mais une construction du sens qui demande un savoir linguistique et extra linguistique.

Eu égard à l'approche communicative, elle définit la compréhension de l'écrit comme étant « *une réaction active à la construction du sens du message* »⁵¹. Cette construction commence par des hypothèses que fait le lecteur, en se référant au message, à l'intention du scripteur et à ses connaissances.

En psychologie cognitive, un nombre de chercheurs comme (H. Bower et D.G. Morrow, 1990, Ehrlich et Cavazza, 1993, Johnson Laired, 1983, A. Garenham et W. vonk, 1989) ont considéré la compréhension ainsi « *comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de situation décrite* »⁵².

La compréhension dans cette définition est abordée non pas comme un état figé mais comme une tâche dynamique et comme un processus complexe incitant simultanément des mécanismes: De perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle. Afin d'élaborer graduellement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit.

Cette construction s'effectue par l'interaction entre les informations explicites dans un texte et un lecteur qui disposant une base de connaissances conceptuelles et linguistiques. Autrement dit « *la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête de lecteur, mais une construction par ce dernier* »⁵³.

Dunois explique, plus profondément, le processus de la compréhension si ainsi

d'un ensemble d'opérations qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classe d'équivalence fonctionnelle, ou l'ensemble d'activités qui

⁵¹ Samira, Heniche. op-cit. p. 83.

⁵² Michel, Fayol. et al. (2000). *Maîtrise de la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. p. 111. Paris : Odile Jacob.

⁵³ Jocelyne, Giasson. (1990). *La compréhension en lecture, Série pédagogique en développement, Pratique méthodologique*. p.18. Bruxelles : De Beock Université.

*favorise la mise en relation des informations nouvelles avec les connaissances antérieures acquises et stockés en mémoire à long terme ».*⁵⁴

Elle nécessite donc l'inclusion des nouvelles informations issues de la situation, et aussi fait appel aux connaissances générales dont dispose le lecteur les connaissances lexiques, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles auxquelles il fait recourt pour appuyer sa compréhension afin d'arriver à la construction d'une représentation mentale cohérente.

II.2. Une définition générale

Dans ce sens, on pourrait dire que la compréhension de l'écrit se présente comme une activité *dynamique* au cours de laquelle des traitements à différents niveaux, grâce à divers processus, sont effectués en activant progressivement des sources d'informations sélectionnées en selon leur pertinence et qui seront incorporées (intégrées) au fur à mesure à l'ensemble des connaissances, pour construire en mémoire une représentation cohérente de la situation évoquée par le texte.

II.3. Les opérations mises en œuvre dans la compréhension

A fin de bien cerner les opérations qui sont mises en œuvre dans le processus de la compréhension, il est convenable de entretenir des modèles de compréhension développés par un nombre de chercheurs tels que (Dijk et Kintsch 1983/1988; Gernsbacher 1990/1997; Zwaan Langston et Greasser, 1995 Vanden Broek, Ridsen, Fletcher et Thurlow 1996).

II.3.1. Le modèle de Dijk et Kintsch 1983

Le modèle de compréhension développé par les chercheurs américains Dijk et Kintsch est le modèle le plus pertinent car il accentue sur la part active de lecteur, le rôle des connaissances antérieures et les objectifs de lecture dans la construction d'une représentation mentale cohérente. Ce modèle représente trois niveaux de construction :

⁵⁴ Gérard, Vigner. (1996). « Lire: comprendre ou décoder ». p. 37. Dans *Le français dans le monde*, n° 283, Aout-septembre. Paris : EDICEF.

II.3.1.1. La microstructure du texte

Elle indique la représentation « *des caractéristiques de surface du texte* »⁵⁵, c'est-à-dire la signification littérale du texte : le lecteur reçoit les mots reconnus dans la mémoire de travail à capacité limitée, il essaye de traiter les marques syntaxiques, la ponctuation, afin de composer les mini-unités de sens.

II.3.1.2. La macrostructure du texte

: Kintsch évoque le terme « base de texte » ce qui désigne le niveau sémantique de la représentation ou,

Elle correspond à une série de propositions hiérarchiquement organisées qui représente la structure globale du texte, la présence du titre, de sous-titre, et le thème de la première phrase de chaque paragraphe, sont des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure ».⁵⁶

A ce niveau, le lecteur commence à sélectionner et hiérarchiser les propositions qui sont nécessaires à l'interprétation. Il peut arriver à plusieurs propositions sous la même nommée *macrostructure* qui pourrait être une forme de résumé mental conservé par la suite en mémoire. Le lecteur, se basant sur les substituts grammaticaux et lexicaux, il se sert à récapituler plusieurs propositions en une proposition sémantique cohérente *macrostructure* qui sont enfilées dans la mémoire à long terme à fin de permettre à la mémoire de travail de recevoir de nouvelles informations.

En même temps le lecteur mobilise ses connaissances dans le but de créer d'autres réseaux qui lui favorisent d'amplifier la représentation et de la rendre plus cohérente pour pouvoir l'intégrer à ses connaissances précédentes.

La compréhension d'un texte exige un lecteur capable d'élaborer la *macrostructure* (la représentation mentale globale des informations du texte), alors que certains enfants n'ont pas cette capacité parce que, selon Van Dijk « *les macro-propositions peuvent ne pas être explicitement mentionnées dans le texte et sont alors*

⁵⁵ Nathalie, Blanc. et Denis, Brouillet. Op-cit . p. 102.

⁵⁶ *Ibid.* p. 103.

dérivées de la microstructure suivant certaines règles »⁵⁷. De ce fait le lecteur doit faire appel à ses propres connaissances et expériences pour établir d'autres connexions et produire par la suite une structure cohérente, l'intégrer et construire un modèle de situation.

II.3.2. Le modèle de situation

ce niveau renvoie à l'élaboration de troisième palier de représentation plus compliqué, plus organisé, structuré et plus cohérent, dans le but de construire le sens global du texte, « *modèle de situation* »⁵⁸, qui est le résultat l'interaction entre la représentation tirée du texte et les connaissances générales utilisées par le lecteur pendant la lecture.

II.4. Qu'est qu'une représentation ?

Au début de XX^e siècle, des sociologues et ethnologues comme Lévi-Strauss (1962), Linton (1967), Mauss (1974), ont employé la notion de représentation dans un but descriptif pour étudier les représentations collectives de communauté culturelles ou ethnique⁵⁹. Gaonach et Fayol⁶⁰ considère que la construction d'une représentation cohérente est déterminée par l'habitude du lecteur à assimiler (intégrer) les informations perçues, et par sa capacité d'élaborer un réseau représentationnel contenant les différentes informations. Autrement dit, traiter des informations nouvelles localement, puis essayer de les relier à la représentation antérieure de façon significative en vue de construire une représentation unique, en prenant en considération la totalité des informations.⁶¹

Un autre point abordé par Van Dijk⁶² et Kintsch (1983), Gernsbacher (1990), Zwaan et Radvensky (1998). Ce point montre que la construction et la représentation mentale pourraient contribuer à l'enrichissement comme à la modification des

⁵⁷ *Ibid.* p. 104 et suiv.

⁵⁸ Ecalle, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. p. 90. Paris : Dunos.

⁵⁹ Nathalie, Blanc. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. p. 14. Paris : Edition in Press.

⁶⁰ Nathalie, Blanc. et Denis, Brouillet. op-cit. p. 104.

⁶¹ Daniel, Goanac'h. et Michel, Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. p. 25. Paris : Hachette.

⁶² Haroun, Zineb. (2016). *La compréhension de l'écrit en 5ème année de primaire, Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation*. p. 12 et suiv. Algérie.

informations présentes en mémoire, ce qui rend compte du caractère dynamique et évolutif de la compréhension.

La psychologie sociale de sa part a donné naissance à une représentation sociale, Abric 1987 et Jodelet définissent la représentation social comme

un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leurs environnement physique et social et va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation sociale, elle, est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales⁶³.

Blanc synthétise la représentation ainsi :

Les représentations sont donc considérées comme la source de comportement des personnes parce qu'elles sont à la base de l'interprétation que ces personnes se font de l'environnement qui les entoure à travers un filtre commun. Elles déterminent les activités, les communications, le contenu des messages et la façon même de traiter l'information⁶⁴.

II.4.1. La représentation en didactique de FLE

La notion de représentation a fourni le domaine de didactique du Français avec les travaux de Michel Dabène. Elle représente un élément majeur dans le processus d'apprentissage où elle pourrait être un facteur d'échec ou de réussite dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

La représentation, selon Penloup⁶⁵, est considérée comme un système d'explication cohérent des comportements de sujets apprenants qui ne sont pas de tout vierges devant une situation d'apprentissage. Elle valorise aussi la tâche de l'apprenant qui a été longtemps ignorée.

⁶³ Nathalie, Blanc. (2009). *Lecture et habileté de compréhension chez l'enfant*. p. 17. Paris : Seuil.

⁶⁴ *Ibid.* p. 19.

⁶⁵ Penloup, C. (2000). *La tentation du littéraire*. p. 23. Paris : Didier-Credif.

Cette déclaration vraiment importante permet de décerner l'enfant non comme « *une potiche vide* »⁶⁶, que l'institutrice doit remplir de connaissances de base, mais comme un élément entier qui, par ses expériences, antérieures et des éléments nouveaux, construit son apprentissage.

II.4.2. Les composantes de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est un phénomène complexe fait intervenir les informations du texte, ainsi que le sens construit par le lecteur en fonction de ses connaissances primitives linguistiques et extralinguistiques et ce qu'il vise à atteindre par la lecture du texte en question. Nous notons, à partir de là, que « *la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte* »⁶⁷.

II.4.2.1. Le lecteur

Le lecteur est l'élément le plus complexe, cette complexité renvoie aux structures cognitives et affectives propres à chaque personne qui sont mises en œuvre au cours de la lecture.

II.4.2.2. Les connaissances sur la langue

Il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert, développe et utilise par la suite, elles sont utiles pour le lecteur lors de la compréhension. Il s'agit de :

- *Connaissances phonologique*, comme distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle.
- *Connaissances syntaxique*, ces connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases par exemple l'ordre des mots dans la phrase.
- *Connaissances sémantiques*, elles relèvent du sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
- *Connaissances pragmatiques*, il s'agit d'utiliser certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne, etc.

⁶⁶ Evelyne, Charmeux. (1987). *Apprendre à lire: échec à échec*. p. 40. Italie : Edition Milan.

⁶⁷ Giasson, Jocelyne. op-cit. p. 9.

II.4.2.3. Les connaissances sur le monde

Francine Cicurel pense que « *la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels* »⁶⁸, c'est-à-dire qu'elle met en place ces propres expériences en lecture ; dans la même lignée, Jocelyne Giasson ajoute que « *Pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures)* »⁶⁹.

Pour qu'il arrive à intégrer la nouvelle information. Dès lors les enfants qui ont vécu des expériences variées sont les mieux disposés pour accéder au sens. Dans leurs recherches Wilson et Anderson déclarent que « *toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront* »⁷⁰.

Certains chercheurs comme Rumelhart (1975), Anderson (1977) et Minsky (1975) évoquent la notion de « *schémas du lecteur* »⁷¹ pour expliquer comment les connaissances sont elles organisées, ils estiment qu'une bonne partie de nos connaissances sont ordonnées sous forme de schémas. Cette théorie essaie de déterminer la manière dont les connaissances d'un individu sont-elles stockées et comment elles sont récupérées et modifiées par la suite. Elle se caractérise par :

II.4.2.4. Le texte

Le texte prend également une place capitale dans la compréhension de l'écrit. L'intention de l'auteur, la structure des idées et le contenu du texte, des facteurs facilitent ou compliquent la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte, selon Adam Jean-Michel, sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. De même qu' « *il a été démontré que les lecteurs se comportent*

⁶⁸ Cicurel, Francine. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. p. 13. Paris : Hachette FLE.

⁶⁹ Jocelyne, Giasson. op-cit. p. 11.

⁷⁰ *Ibid.* p. 12.

⁷¹ Jocelyne, Giasson. (2007). *La compréhension en lecture*. p. 19. 3^{ème} édition. Paris : Boecklet Larcier S.

différemment selon la nature des textes qui leur sont présents. »⁷², Il est donc nécessaire de connaître, la classification des textes.

II.4.2.5. Les critères de classification des textes

En fonction de l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu, on trouve plusieurs types de classification des textes selon Giasson :

II.4.2.5.1. L'intention du lecteur et le genre littéraire

L'intention de l'auteur tient une place prédominante dans la compréhension du texte. Dans chaque texte, l'auteur vise persuader, informer, distraire... le lecteur. De là, on parlera de différents types de textes: informatif, persuasif, incitatif, etc.

II.4.2.5.2. L'auteur et le choix du genre textuel

Ici, il s'agit de « *genres de textes : tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.* »⁷³ qui lui sert à transmettre son intention de communication à son (ses) lecteur(s).

Ainsi, nous devons noter que dans une situation de communication écrite surviennent non seulement les intentions communicatives de l'auteur mais aussi celles du lecteur « *aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur: il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi* »⁷⁴.

II.4.2.5.3. La structure du texte et le contenu

La structure indique l'organisation des idées d'un texte alors que le contenu désigne le thème et le concept présenté par le texte. Ces deux concepts sont fortement liés l'un à l'autre de façon que l'auteur choisisse la structure qui convient avec le contenu qu'il veut transmettre⁷⁵.

⁷² Bentolila Alain et al, La lecture, Nathan, Paris, 1991, p. 229.

⁷³ Moirand Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990, p. 157.

⁷⁴ Ibid. p.122.

⁷⁵ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p.19.

II.4.2.6. Le classement de textes

Le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est fondée, selon Bentaifour Belkacem, sur l'analyse des marques linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc ...) Ils sont souvent utilisés dans les programmes du français, au primaire au moyen et au secondaire. Nous distinguons alors⁷⁶.

II.4.2.6.1. Le texte narratif

Il sert à raconter des évènements dans un ordre chronologique précis ou selon l'humeur et la vision du narrateur.

II.4.2.6.2. Le texte expositif

Il sert à donner l'information de manière ordonnée. On utilise l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération, etc.

II.4.2.6.3. Le texte descriptif

Il sert à décrire des personnages ou des objets en définissant leurs caractéristiques (formes, dimensions, couleurs, aspect). On utilise souvent un lexique qui permet de traduire les différents sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût).

II.4.2.6.4. Le texte argumentatif

Il sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue, etc. il est construit d'arguments (raisons) qui permettent de justifier le point de vue adopté.

II.4.2.6.5. Le texte injonctif (perspectif)

C'est le discours par lequel on cherche à faire en sorte que l'interlocuteur agisse, exemple : recettes de cuisine ou instructions d'emploi d'un appareil. On emploie le plus souvent l'infinitif ou l'impératif.

II.4.2.6.6. Le texte conversationnel

Il caractérise les échanges. Ainsi, tout dialogue relève du conversationnel.

⁷⁶ Bentaifour, Belkacem, Didactique du texte littéraire: choisir et exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Algérie, 2009, p.92.

II.4.2.7. Le contexte

Le contexte signifie la situation dans laquelle se trouve le lecteur quant il aborder le texte. Son intérêt envers le sujet, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité de bruit, la luminosité autour d'eux, sont des facteurs qui peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On met à part, alors, trois types de contexte : Le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

II.4.2.7.1. Le contexte psychologique

Il désigne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même: son intérêt de lire, sa motivation et son intention de lecture. Ce dernier est d'une très grande importance, il façonne la compréhension du texte.

II.4.2.7.2. Le contexte social

Cela réfère à toutes les éléments qui entourent le lecteur et qui peuvent l'influencent pendant la tâche de lecture: situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, l'intervention d'une autre personne (ex: par l'enseignant, les parents). Holmes⁷⁷ (1985) affirme que, par exemple, une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse.

II.4.2.7.3. Le contexte physique

Il concerne toutes les conditions matérielles dans lesquelles se passe l'acte de lecture. Le bruit, l'aération, la qualité de lumière et même la température ambiante de même que la qualité de la production des textes. Ces facteurs affectent non seulement la lecture mais tous les apprentissages scolaires.

II.4.3. Les différents modèles de compréhension d l'écrit

Les modèles de la compréhension de l'écrit en langue étrangère, appuyant, en général, sur des recherches sur la langue maternelle, essayent d'expliquer comment l'individu construit-il la signification d'un message. Des recherches menés en psycholinguistique tentent aussi à décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèles

⁷⁷ Giasson, Jocelyne. op-cit. p. 24.

onomasiologique (du sens à la forme). Ce sont, probablement, les recherches les plus porteuses⁷⁸.

II.4.3.1. Le modèle sémasiologique

Appelé aussi (bottom-up), de bas vers le haut, ce modèle considère que la signification d'un texte passe par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots et en fin des phrases. Le processus de compréhension, selon ce modèle se réalise selon quatre phases :

II.4.3.1.1. Une phase de discrimination

Rutten (1980)⁷⁹ considère cette phase comme une étape d'identification des signes graphique et qui consiste à considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se diffère de l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.

II.4.3.1.2. Une phase de segmentation

Qui indique la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.

II.4.3.1.3. Une phase de d'interprétation

Pendant laquelle on accorde un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases; la sémantisation « *dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes* »⁸⁰. Cette étape ne représente pas l'objectif de la lecture mais est une étape nécessaire à la phase suivante.

II.4.3.1.4. Une phase de synthèse

Qui consiste à construire le sens général du message à partir d'adjonction des sens des mots ou des groupes de mots ou de phrases. En effet pour aboutir à cette compréhension globale du texte « *le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens*

⁷⁸ Cuq J. P., Gruca Isabelle, Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 152.

⁷⁹ Bordon, Emmanuelle, L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique, L'Harmattan, 2004, p.16.

⁸⁰ Bordon Emmanuelle, Ibid., p. 16.

qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation »⁸¹.

II.4.3.2. Le modèle onomasiologique

Ce modèle, qui s'opère de haut en bas (top-down), donne une impotence prééminence du lecteur pendant la manipulation des informations « *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification* »⁸² de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes :

II.4.3.2.1. Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique

Ces hypothèses s'appuient sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface.

II.4.3.2.2. La vérification des hypothèses

Elle se réalise à partir de « *de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ* »⁸³.

II.4.3.2.3. Le résultat de vérification

Cette phase est fortement attachée à la phase antécédente et donne naissance à trois situations :

- Soit les hypothèses sont confirmées et la pré-construction du sens s'inscrit dans le processus global de la compréhension.
- Soit les hypothèses sont écartées et le lecteur reprend, alors la démarche et établit de nouvelles hypothèses.
- Soit les hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmées, on cherche dans ce cas là, d'autres indices, ce qui peut retarder ou entraîner l'abandon de la construction du sens.

⁸¹ Ibid., p. 17.

⁸² Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Op. Cit., p.153

⁸³ Ibid., p. 153.

II.5. Le processus de compréhension de François Richaudeau

François Richaudeau, dans tous ses ouvrages, évoque le fonctionnement de nos structures mentales en soulignant leur caractère multidimensionnel. Il désigne ici (Figure 1) en quoi une description du processus de lecture s'accorde à une représentation en réseaux et son importance à une bonne compréhension et son enseignement efficace.

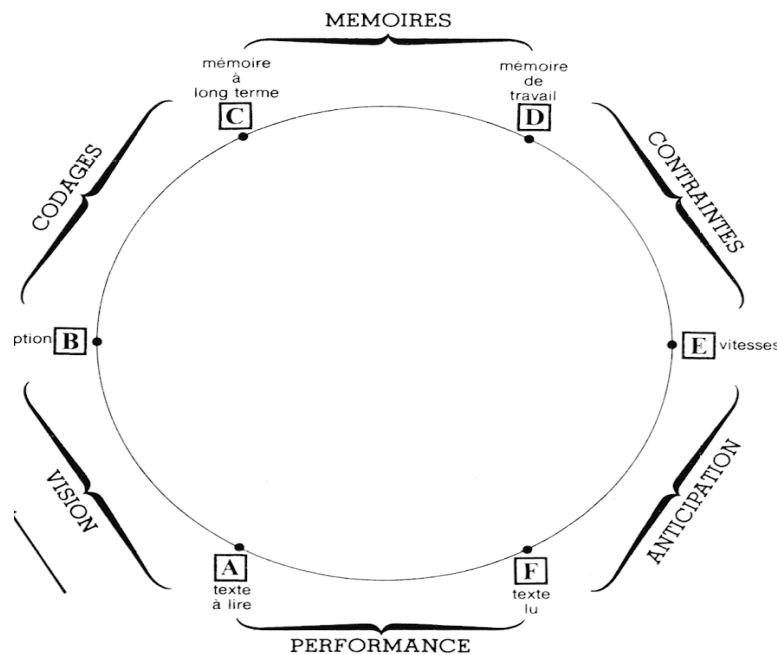


Figure 1. Schéma de compréhension de François Richaudeau

II.6. Schémas à visée explicative pédagogique

François Richaudeau considère le processus de la compréhension de l'écrit qui représente comme un « [...] nœuds d'un réseau de relations - d'actions et d'interactions - montrant ce qui se passe lorsqu'on lit un texte »⁸⁴ ; l'auteur dénie, ainsi, qu'il soit une représentation des structures physiologiques ou psychologiques à la base du processus de lecture, il est très difficile d'expliquer le travail des nœuds. Richaudeau accompagne son schéma des commentaires concis, il rend compte que

cet article a été composé un peu en intermède au cours de la rédaction d'une étude sur les phrases de Paul Valéry. Et je n'ai pu résister au plaisir de placer,

⁸⁴ François, Richaudeau. (1983). « Le processus de lecture en six schémas ». p. 11. Dans *Communication et Langage*, n°58. Paris : Créative Commons.

en exergue de chacune de ses parties une citation extraite des Cahiers du même auteur.⁸⁵

II.6.1. Le schéma de base de la lecture intégrale

Richaudeau poursuit que « *la conscience se déplace dans un espace ou réseau à plusieurs dimensions dont les sommets sont des "idées" [...] et dont les côtés représentent les "associations"* »⁸⁶, autrement dit, dans la base de la lecture intégrale, les notions d'*idées* et d'*associations* deviennent des notions très pertinentes dans ce schéma.

II.6.2. Autour de la perception du texte

Le schéma dans la figure suivante⁸⁷ (Figure 2) illustre d'une façon plus ou moins exhaustive le processus de perception lors de la lecture d'un texte ordinaire par un lecteur ordinaire.

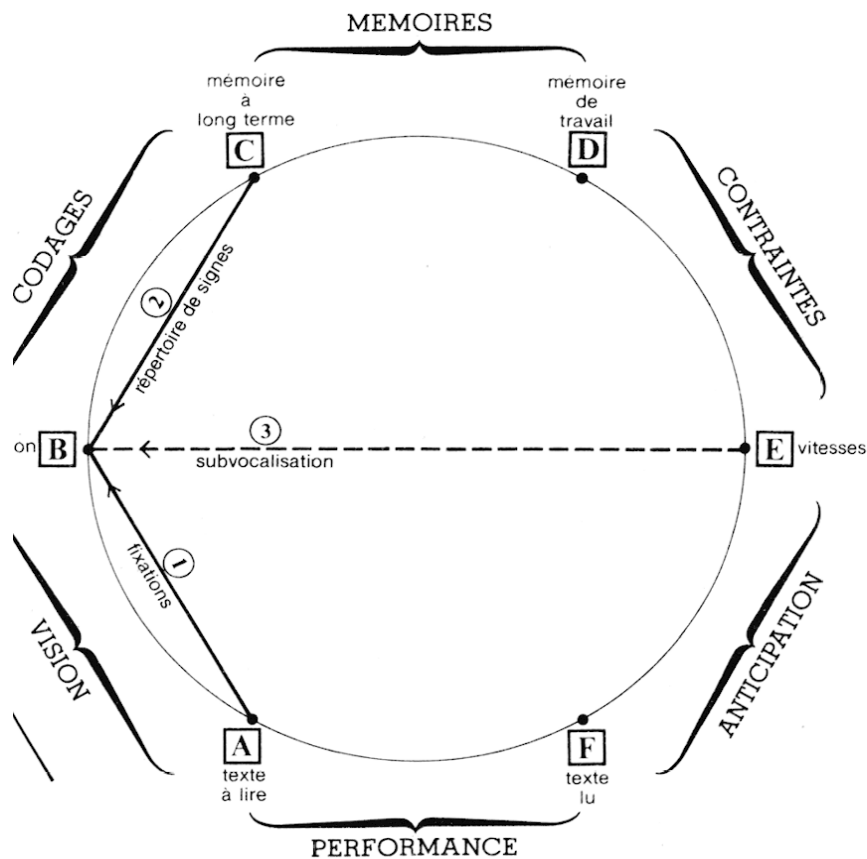


Figure 2. Schéma de compréhension de François Richaudeau

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.* p. 12.

⁸⁷ *Ibid.* p. 13.

François Richaudeau explicite ce schéma dans les étapes suivantes qui, selon lui, représentent l'aboutissement final du processus :

- **Texte à lire [A]**

Le chercheur souligne la bonne lisibilité typographique et linguistique comme une formalité de la compréhension d'un texte.

- **Perception [B]**

Cette étape qui est résultée schématiquement de la convergence des segments ①, ② et ③, présente l'ensemble des phénomènes physiologiques et mentaux accompagnant la vision et qui nous font reconnaître ou créer une forme: une lettre, un mot, un dessin.

- **Fixations ①: Segment [A] à [B]**

Cette étape désigne le processus de nature optique engagé par le sujet face au texte. Le chercheur Emile Javal (1905)*, qu'était le premier qu'a montré que les mouvements des yeux du lecteur se réalisent par saccades, dites fixations. Il souligne aussi deux remarques très importantes : - Quelle que soit la distance de l'œil au texte, le lecteur, la vitesse de lecture. La durée de chaque fixation est la même (environ 1/4 de seconde). – Que le lecteur rapide perçoit, pendant une fixation plus de signes que le lecteur lent.

- **Consulter le répertoire de signes ② / Segment [C] à [B]**

Le lecteur, au cours de la vision, fait recourt, d'une façon inconsciente et quasi instantanée, à son dictionnaire mental de signes de sa mémoire à long terme afin de superposer un signe.

- **La Subvocalisation ③/ Segment [E] à [B]**

Cette étape est basée sur les rapports très importants entre vitesse et lecture (segments ⑦ et ⑩). F. Richaudeau estime que la lecture rapide est généralement corrélative de lecture efficace.

- **Mémoires [C] et [D]**

Selon la psychologie expérimentale, nous disposons, fonctionnellement, de deux niveaux de mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire de travail. Si le siège de la mémoire à long terme peut-être supposé représenté par notre réseau cérébral de 30 milliards de neurones, rien n'a permis à ce jour de localiser le niveau de la mémoire de travail.

- **Mémoire à long terme [C]**

C'est la mémoire où on conserve nos souvenirs pour une longue durée (peut-être toute notre vie). Elle stocke aussi les mots de notre dictionnaire mental personnel (voir segment ②) et les règles habituelles de construction des phrases (voir segment ⑨). Pendant la lecture des textes, elle ne garde généralement que leur sens.

- **Mémoire de travail [D]**

Elle est aussi appelée mémoire à court terme. Elle stocke l'essentiel des informations (segment ④) de cette phrase (ou sous-phrase), généralement le sens et les transmet à la mémoire à long terme. Mais elle se caractérise par sa fragilité : faible capacité ⑤ et durée de conservation limitée ⑥.

- **Capacité de la mémoire de travail ⑤ / Segment [C] à [D]**

Aussi étonnant que cela paraisse à première vue, la capacité de la mémoire de travail appelée empan est limitée à 7 signes; ces signes peuvent être des chiffres, des lettres, mais aussi des super-signes, tels des mots ou des groupes significatifs de mots qui préexistent dans la mémoire à long terme du sujet. Certains mots, certains groupements de mots se prêtent mieux à une mémorisation efficace : lorsqu'ils évoquent des concepts visualisables, ou affectifs, lorsque leur combinaison possède un sens. Ces constatations étaient à la base de l'Art de la mémoire de la rhétorique antique et sont confirmées par de nombreuses expériences modernes. Une phrase ou sous-phrase trop longue, ou composée de trop de mots abstraits, ou mal construite risque donc de n'être stockée que partiellement dans la mémoire de travail. Et pour être bien lue elle doit être adaptée au dictionnaire mémoriel du lecteur, c'est-à-dire à son âge et à son niveau culturel.

- **L'oubli de la mémoire de travail ⑥ / Segment [E] à [D]**

Le stockage de la mémoire de travail est en outre éphémère, elle efface les informations après quelques secondes ou dizaines de secondes.

- **Régression ⑦ / Segment [E] à [A]**

Ce processus utilisé par le lecteur qu'a une vitesse trop faible, notamment si le lecteur subvocalise, il fait la régression quand il oublie ce qu'il a déjà lu ou quand il se trouve face une phrase complexe, par exemple un verbe placé à la fin de phrase, le C.O.D avant le verbe « *Le lecteur ne comprenant pas le sens de la phrase, revient (inconsciemment) en arrière et recommence le parcours visuel de la phrase. C'est le phénomène de régression qui ralentit et perturbe le processus des mauvais lecteurs.* »⁸⁸.

II.6.3. Vers la production du texte

Dans la conception de Richaudeau, la réalisation des étapes précédentes dans le processus conduit, d'une manière générale, à la production du texte ; selon l'auteur, cette production passe aussi par les moments suivants :

- **Production résiduelle ⑧ / Segment [D] à [F]**

Ce sont donc les mots saisis puis gravés en mémoire de travail qui élaboreront la phrase lue. Ou plus exactement qui participeront à cette phrase lue, la fonction anticipation en lecture intervenant comme suit :

- **Production créative ⑩ / Segment [E] à [F]**

Le facteur *vitesse* intervient pour la troisième fois, justifiant ainsi l'affirmation d'Alain « *Dans toutes les opérations de l'esprit qui dépendent d'un mécanisme, il faudrait, et dès le commencement, donner une prime à la vitesse* »⁸⁹. Mais cette fois on parle de la vitesse de la pensée, qui dépasse généralement celle de la lecture, quelle que soit cette dernière. Ce qui explique le fait que l'esprit du lecteur à devancer la perception du texte à lire, à anticiper les mots à venir, ou leur sens, ou la structure syntaxique ; son

⁸⁸ *Ibid.*, pp. 14 et suiv.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 15.

« œil se bornant sur certaines parties de la phrase à vérifier les hypothèses formulées »⁹⁰.

La valeur de cette anticipation est fonction de deux paramètres : d'abord, de la construction de la phrase, l'emploi judicieux de ces « poteaux indicateurs » que sont les mots-outils indicateurs (que, dont, comme, etc.) s'avère souvent efficace ; ensuite, des connaissances du lecteur, tant des types de constructions syntaxiques que des thèmes des textes à lire; ce qui explique sur le schéma le segment (9): allant de la mémoire à long terme [C] à anticipation [E] intitulé : aides à l'anticipation.

- **Texte lu [F]**

François Richaudeau considère le texte lu comme le produit d'une véritable production mentale du lecteur, qui résulte notamment des processus de mémorisation ⑧ et d'anticipation ⑩.

La phrase lue (celle qui peut être répétée oralement immédiatement après la lecture de la phrase à lire) peut être identique à la phrase à lire. Elle peut ne correspondre qu'à un certain nombre de mots de celle-ci ; « elle peut exprimer son sens avec des mots différents. Elle peut, chez un mauvais lecteur, exprimer un autre sens (éventuellement avec des mots justes) »⁹¹, selon le même auteur.

- **Performance / Accolade [A] et [F]**

C'est l'issue de la comparaison entre la phrase à lire et la phrase lue, en tenant compte notamment de la compréhension et de la mémorisation du sens de la phrase à lire ; de la mémorisation des mots contenus dans cette phrase et de la vitesse de lecture.

- **Enregistrement à long terme ⑪ / Segment [F] à [C]**

C'est l'ensemble de phrases qui sont généralement stockées dans la mémoire à long terme: Sous forme de réseaux sémantiques « des réseaux de signifiés »⁹².

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ *Ibid.* p. 15.

⁹² *Ibid.* p. 16.

Cette représentation montre la complexité du processus de lecture, « elle montre en particulier que la lecture n'est pas simplement un processus linéaire de déchiffrement de signes visuels, et encore moins de signes d'essence phonétique »⁹⁴.

II.6.5. Au-delà de la lecture intégrale

Dans le processus de lecture-compréhension, l'attitude du lecteur peut, selon son expérience et selon ses propres acquis en ce qui concerne l'acte de lire, transcender de la lecture intégrale vers une lecture partielle. Dans le schéma sur la (Figure 4)⁹⁵, Richaudeau explique le comportement qu'un lecteur peut avoir dans les deux types de lecture.

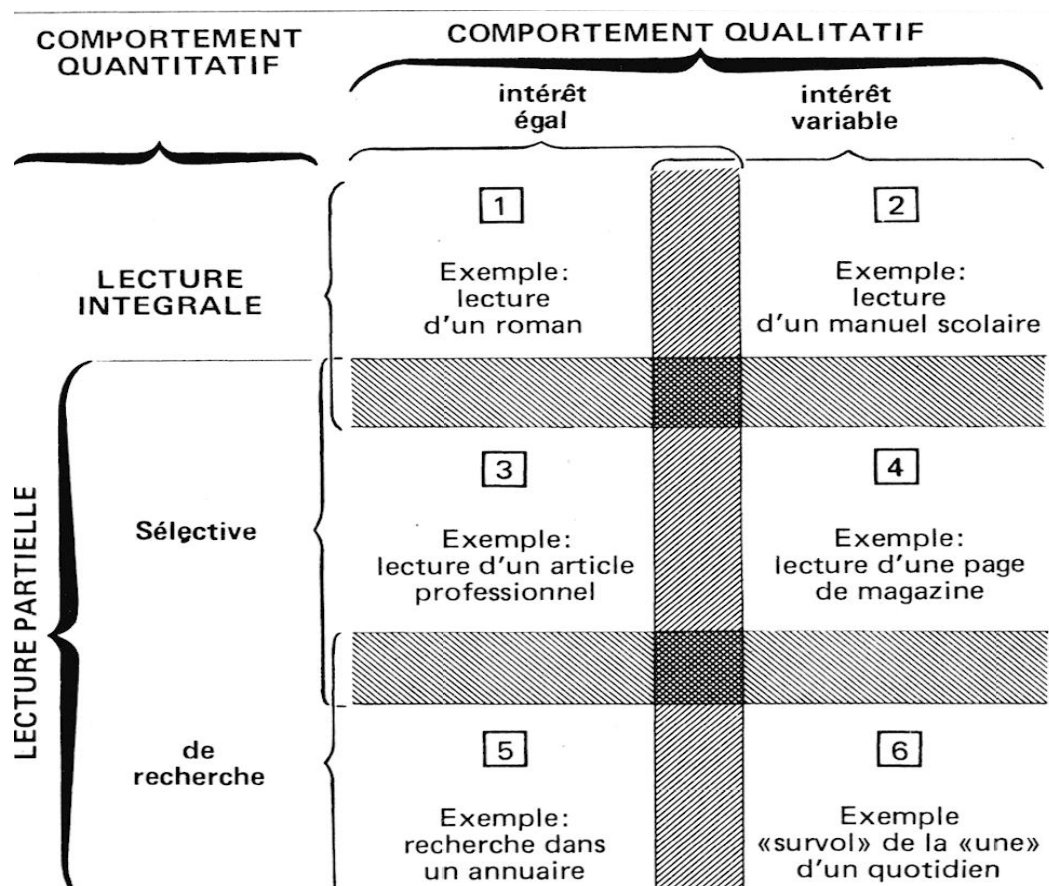


Figure 4. Schéma du passage Lecture intégrale – Lecture partielle

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid. p. 18.

II.7. Compréhension de l'écrit en FLE

Selon les travaux de Goodman et Smith (1971) la compréhension de l'écrit n'est pas une prise d'information à partir de lettres et des mots, mais elle désigne la construction d'hypothèse sur la signification du texte et la confrontation de ces hypothèses avec les données recueillies dans le texte lu⁹⁶. Selon cette idée, le rôle du sujet lecteur est principale qui fait intervenir ses stratégies comme un appui de références pour la transposition d'une langue maternelle vers une langue étrangère. Cela signifie, et selon les cognitivistes, que la compréhension de l'écrit résulte une interaction complexe qui se résume dans l'influence de langue maternelle du lecteur, ses connaissances lexicales et grammaticales de la langue étrangère, et dans les facteurs extralinguistiques tels que son bagage socioculturel.

II.7.1. L'influence de langue maternelle du lecteur

D'après certains chercheurs (Dabène, Goodman et Smith), l'influence de la langue maternelle du lecteur ne pose pas de problème surtout dans le cas de similitudes des codes d'une langue à l'autre. Les seuls cas qui peuvent conduire à une véritable difficulté concordent à la maîtrise de systèmes d'écriture totalement différents comme le cas de l'arabe et le français.

Outre cela, Michel Dabène, affirme que la langue maternelle dans certain temps est un « *fardeau* »⁹⁷ générateur de difficultés et d'erreurs, mais aussi elle aide l'élève à composer des hypothèses sur le sens du texte. Donc la langue maternelle est un appui décisif à l'activité cognitif de l'apprenant. Caonac'h ajoute que « *le lecteur peut exploiter ses propres connaissances sur les caractéristique textuelle, par exemple, ses stratégies de compréhension écrit, dans des situations de lecture en langue étrangère.* »⁹⁸.

Néanmoins, l'efficacité de la mobilisation des connaissances textuelles est conditionnée par le contexte culturel qui peut être méconnu par le lecteur.

⁹⁶ Daniel, Goanac'h. et Michel, Fayol. op-cit. p. 06.

⁹⁷ Dabène, Michel. (1994). *L'évaluation de la lecture: approche didactique et enjeux sociaux*. p. 184. Grenoble: PUF.

⁹⁸ Daniel, Goanac'h. et Michel, Fayol. op-cit. p. 36.

II.7.2. Les facteurs extralinguistiques

Un autre facteur qui peut intervenir dans la compréhension de l'écrit, notamment en langue étrangère, consiste au facteur socioculturel. Carell, après les recherches et les expériences qu'a fait sur ce sujet affirme que la compréhension du texte en langue étrangère dépend des éléments socioculturel inscrits dans le texte : « *les schémas de contenu [et] les schémas formels* »⁹⁹.

Johnson et dans une recherche menée sur la compréhension en langue étrangère et l'effet de la complexité linguistique et de l'origine culturel du texte. Il affirme que « *ce dernier joue un rôle très important sur la compréhension que le niveau de la complexité sémantique et syntaxique du texte* »¹⁰⁰.

La psychologie cognitive souligne un autre élément important sur les ressources cognitives employées pour réaliser la lecture compréhension, qui sont les même mais la lecture compréhension en langue étrangère exige une focalisation de l'attention sur la réalisation de processus. Le lecteur doit faire un traitement linguistique en lui consacrant de l'attention, en même temps, élaborer une interprétation, en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases et en mobilisant ses connaissances antérieures concernant la langue.

Cependant, ce même lecteur n' pas capable de faire simultanément plusieurs opération cognitives à cause sa capacité limités de traitement d'information. Par conséquence si l'un de processus employé n'est pas automatisé, son coût d'utilisation est élevé de fait qu'il exige un control attentionnel, mais si le processus est automatisé, sa mise en œuvre devient rapide et peu coûteuse, ce qui justifie la difficulté qu'éprouve les enfants, qui identifient difficilement les mots, dans une activité de compréhension.

Cette thèse développée par (Golder et Caonac'h, 1998) n'est pas confirmée par les travaux menés par d'autres chercheurs. Au contraire, les auteurs comme Levy et Hinchley (1990) ; Yuill et Oakhill (1991); Bianco (1996) ; Rémond (1999) ; relèvent

⁹⁹ Carell, P. (1990). « Culture et contexte dans le contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle de schémas de contenu et des schémas formels ». p. 35. Dans *Le français dans le monde : Recherche et application : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris : CLE International.

¹⁰⁰ Nathalie, Blanc. et Denis, Brouillet. op-cit. p. 98.

que « *les difficultés de la compréhension reviennent de sources multiples et ne peut être expliquées seulement par une mauvaise automatisisation de décodage* »¹⁰¹.

II.8. Les difficultés de la compréhension de l'écrit

L'enseignement / apprentissage de la lecture en français langue étrangère utilise plusieurs stratégies. Un apprenti-lecteur en difficultés qui met tous ses efforts sur une seule stratégie et néglige les autres ou il se repose sur deux stratégies. Or, un bon lecteur fait intervenir toutes les stratégies nécessaires.

Certains spécialistes (Dabère, Fayol) supposent que les apprenants en difficultés sont ceux qui présentent une certaine *passivité mentale*, ceux qui n'utilisent pas assez leur cerveau et ont une difficulté de faire automatiquement des liens entre les différents éléments, Cette catégorie se caractérise par le fait qu'ils :

- Posent peu de question et aiment être assistés par l'enseignant.
- Répètent les mêmes erreurs ce que engendre un handicap permanent.

Pour d'autres, c'est la rigidité et l'exclusivité de la stratégie employée par l'enseignant. Ces erreurs se voient dans :

- La représentation faite par l'élève de la lecture.
- Les reconnaissances des mots, la façon de lire.

A ce propos, Van Grunderbeek¹⁰² a bien montré ces difficultés qu'on les résume dans ces points.

II.8.1. Profil du sur décodeur

Ce type de lecteur, en lisant, il se focalise sur les lettres et les syllabes et néglige la recherche de sens. Les erreurs commises sont des omissions, des rajouts ou interversions de lettres, ce qui fatigue l'élève et lui rend démotivé.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 203.

¹⁰² Van Grunderbeek, Nicole, Les difficultés en lecture: Diagnostique et piste d'intervention, Paris, Gaetan Morin, 1994,P. 159

La conséquence: Cet élève n'arrive pas à réaliser le travail demandé à partir des consignes.

II.8.2. Profil du sur devineur

C'est l'élève qui devine à partir de ses connaissances antérieures, l'illustration ou bien il s'appuie sur des connaissances inspirées de l'explication de l'enseignant. Ce type de lecteur dans de plusieurs cas, il se trompe du mot c'est-à-dire il confond le signifié avec un autre signifiant.

II.8.3. Profil du chercheur de mots

Il focalise son énergie que sur la recherche des mots dans sa mémoire c'est à dire son lexique mentale. Il lit des mots sans tenir en considération le contexte du texte par exemple (tracteur pour traducteur, bleu pour blouse. Mais ce type de lecteur ne prononce que de vrais mots.

II.8.4. Profil de lecteur

Pendant la lecture, et sans réfléchir, le lecteur change de stratégie, par exemple l'élève dans le premier paragraphe commence à deviner beaucoup de mots c'est à dire il se centre sur le sens. Au deuxième paragraphe il déchiffre en lisant des non mots. Cette amalgame lui perd la concentration tantôt sur le sens tantôt sur le code. Enfin il n'est pas en mesure de saisir le sens d'un texte.

II.8.5. Un autre profil

Dans ce cas, l'autre profil n'est pas cité par le spécialiste, c'est le débutant qui méconnaît carrément les lettres de l'alphabet et cela est dû peut-être à la langue qui est lui est étrangère.

II.9. Difficultés relatives à la spécificité du système français

Cette attention toute particulière de décrire le système français est due au fait que « *la langue, elle-même influence la relative difficulté de (l') apprentissage* »¹⁰³ de la lecture et au fait qu'elle permet de saisir le statut des apprentis – lecteurs. Nous

¹⁰³ Rafoni, C, Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan, Paris, 2007, P, 190.

dressons, dans les points suivants, quelques unes des caractéristiques de la langue française :

- La langue française est reconnue comme étant une langue alphabétique qui fait correspondre aux mots des lettres, s'opposant ainsi aux écritures idéographiques dont l'idéogramme renvoie à un objet. Le système français emploie, comme toutes les langues alphabétiques, des graphèmes composés d'une ou de plusieurs lettres « *(o), (au), (eau) pour représenter les sons de la langue ou les phonèmes (/o/, /t/, /l/)* »¹⁰⁴.

- La langue française se compose de 93 graphèmes, transcrits au moyen de 26 lettres, 36 phonèmes ainsi que des accents. La systématique de la relation entre l'oral et l'écrit ainsi qu'en écriture et en lecture n'est pas évidente du fait que plusieurs graphèmes peuvent traduire un seul son (exemple (ch) dans le mot technologie exprime le son /k/). Ce même graphème qui se lit /ʃ/ dans (chambre) peut se lire aussi /k/ dans (choral).

- Le système d'écriture français rassemble aussi de nombreuses lettres, « *diagraphes ou trigraphes muets, comme (estomac, partent), des doubles lettres comme dans (accompagner), des particularités orthographiques comme dans (lampe), des graphies rares, comme le mot (monsieur) et étrangères comme (week-end)* »¹⁰⁵.

- Pour toutes ces caractéristiques, le français comme système d'écriture est qualifié d'*opaque*, s'opposant aux écritures *transparentes* comme l'allemand ou l'italien. Les mots des langues transparentes sont décodés facilement en appliquant le principe de correspondance graphème-phonème. C'est le cas aussi de certains mots dits consistants en français comme (papa). Par contre, il existe d'autres mots qualifiés d'*inconsistants*, comme (technologie) qui est censé être lu (/teʃnoloʒi/) et non (/teknoloʒi/). Ainsi, « *les différences de transparence entre les langues seraient une difficulté pour les lecteurs à reconnaître les mots et du coup à acquérir les procédures d'identification des mots* »¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Dutrévis, M. et Crahay, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. p. 192. Bruxelles : De Boeck.

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 193

¹⁰⁶ *Ibid.*

- En outre, une autre source de difficulté de lecture réside dans l'asymétrie entre la transparence de l'orthographe et celle de la lecture. Ce phénomène est constaté en langue française au niveau des mots qui sont *consistants* en lecture mais « *inconsistants* »¹⁰⁷ en écriture. À titre d'exemple, le mot (poids) qui se prononce comme on l'entend /pwa/ mais dont le son (oi) s'écrit accompagné de (ds).

- D'autres difficultés liées à la lecture et à la compréhension cette fois-ci, proviennent de certaines caractéristiques de mots de la langue française comme les « *homophones non hétérographes* »¹⁰⁸, c'est-à-dire des mots qui se prononcent de la même façon, mais, qui sont orthographiés autrement. C'est le cas des mots (paire, père, perd). Les mots polysémiques sont également une entrave à la compréhension dans la mesure où leur sens est différent selon le contexte.

- À la lumière de ce caractère *biunivoque* du système d'écriture français et de sa logique souvent « *parasitée par un plurisystème graphique* »¹⁰⁹, l'entrée à l'écrit en cette même langue sera plus laborieuse pour des lecteurs qui ne sont pas sur caractères latins comme c'est le cas des élèves ayant l'arabe comme langue maternelle. « *Ces difficultés sont compréhensibles au regard de l'absence d'une maîtrise phonologique et syntaxique du français à l'oral* »¹¹⁰.

- Les autres confusions vont se situer pour eux au niveau de la direction de l'écriture de la langue française qui est différente de celle de la langue arabe (de la gauche vers la droite pour le français et de la droite vers la gauche pour l'arabe).

- De plus, le problème des interférences sur le plan phonologique va également se poser suite au système vocalique arabe qui ne comprend pas certaines voyelles françaises comme le /o/ ou le /e/.

L'ensemble de ces difficultés aura des répercussions sur la lecture ainsi que sur la compréhension de textes chez les lecteurs- apprentis.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Rafoni, C, Op,cite, p.158.

¹¹⁰ Ibid.

Chapitre III

Réactivation du vocabulaire et protocole expérimental

Chapitre III. Réactivation du vocabulaire et protocole expérimental

Selon le programme de français de 4^{ème} année primaire, les finalités attribuées à l'enseignement de la compréhension de l'écrit consiste à conduire l'élève à « *lire et à comprendre un texte* [ainsi qu'à] *développer un comportement de lecteur autonome* ». ¹¹¹ C'est pour cet objectif que notre recherche vise à atteindre ce but par le biais de réactiver le vocabulaire français passif qui existe dans le parler algérien, et exploiter ce bagage linguistique dans la classe de FLE, notamment dans la séance de la compréhension de l'écrit.

En fonction de la nature de notre enquête, notre choix méthodologique s'est porté essentiellement sur l'observation où nous avons pratiqué une méthodologie expérimentale combinant les approches descriptive et analytique. Cette étude, qui porte principalement sur le fait de mesurer le degré de compréhension de l'écrit après l'intervention que nous avons faite, représente une description du comportement des apprenants au sein de la classe durant l'expérimentation.

L'objectif de ce chapitre est de vérifier, sur le terrain, l'hypothèse que nous avons formulée : si notre proposition influence positivement et possède un impacte sur le développement de la compréhension de l'écrit. Pour atteindre cet objectif, nous avons divisé ce chapitre en deux sections ; la première a été réservée entièrement à faire une description du protocole expérimental : fiches d'observation, déroulement des séances, corpus utilisé, etc. Concernant la deuxième section, nous l'avons consacrée à l'analyse des résultats obtenus des expérimentations.

¹¹¹ Programme de la 4^{ème} Année Primaire. (2009). p. 12. Alger : MEN.

III.1. Description de protocole expérimentale et Fiches d'observation

Nous entamons, dans cette section, la description du cadre général dans lequel nos expérimentations se sont déroulées.

III.1.1. Pourquoi la 4^{ème} année primaire ?

A partir du moment où les élèves de ce niveau savent lire des textes courts, des textes qui se composent le plus souvent de cinq à six phrases simples, étant donné qu'ils sont en leur deuxième année d'apprentissage du FLE, et donc, ils ont un degré de curiosité de connaître un maximum des mots français ; autrement dit, ils ont besoin de quelques techniques qui peuvent les aider à aimer et à mieux communiquer dans une langue étrangère, en l'occurrence la langue française. C'est l'occasion pour eux d'exploiter un bagage langagière qui possèdent déjà et ignorent cela.

III.1.2. Lieu de l'expérimentation

En présentant le lieu où nos expérimentations se sont déroulées, nous avons préféré remercier le directeur, ainsi que le staff administratif et technique de l'école Hrizi Farhat qui se situe dans la ville de la wilaya de M'Sila, pour leur disposition et pour leur caractère accueillant, qui nous ont permis de conduire notre pratique dans un climat ambiant.

Ceci dit, nous avons également préféré remercier l'enseignante de la classe de 4^{ème} année primaire, Mme Farida Gamra, avec laquelle nous avons mené toutes les activités ; nous la remercions pour sa prédisposition permanente, pour ses efforts consentis et pour son bonne intention pour nous aider et pour nous faciliter la tâche ; nous ne manquerons de remercier, très vivement, les élèves qui, par leur pure spontanéité, étaient très productifs.

Après avoir assisté donc à une séance d'observation, nous avons proposé une séance pour la première partie de notre pratique réalisée à la fin du projet n°03, une deuxième séance pour la deuxième partie dans le même projet et une dernière séance pour finir notre expérience.

III.1.2.1. L'école Hrizi Farhat

L'école que nous avons choisie pour terrain de travail est une école primaire située au centre ville de la commune de M'Sila, elle est dénommée par le nom Hrizi Farhat. Les classes de cette école s'ouvrent directement à la cours où des plantes multicolores ont été soigneusement plantées, ce qui a imprimé un bon paysage naturel, offrant aux élèves plus de soulagement et d'envie de travailler sans stress.

En ce qui concerne la classe, lieu des activités, il s'agit d'une vaste salle, bien aérée et suffisamment éclairée ; cette salle donnait plein accès à la cours, elle comprenait un bon nombre de table, un nombre pouvant accueillir jusqu'à trente-six (36) élèves, elle comprenait également un bureau pour l'enseignante et un tableau à feutre.

III.1.2.2. L'échantillon

L'échantillon que nous avons pris est composé d'élèves de la 4^{ème} année primaire de l'école Hrizi Farhat de la commune de M'Sila pour l'année scolaire 2018/2019. C'est un effectif de 36 élèves, leurs âges varient entre 08 et 09 ans, de sexes différents dont 21 garçons et 15 filles, tous issus de milieux citadins hétérogènes.

La majorité d'entre eux sont issus de familles cultivées, ayant un bon niveau socio-économique, à cause peut être de l'endroit de l'école qui se situe au cœur de la ville, à côté d'un nouveau lotissement occupé par des familles qui possèdent un statut convenable dans la société (médecins, pharmaciens, professeurs, directeurs, etc.). Par ailleurs, une minorité de ces élèves sont issus de milieux socio-économiques moyens, dont les parents occupent des professions telles que : cuisinier, coiffeur, etc.

III.1.2.3. Le corpus

Nous avons disposé comme corpus, deux textes écrits, bien choisis en fonction du niveau des élèves. Le choix de ces textes a été opéré en concertation avec l'enseignante et avec notre directeur de travail. Le premier texte représente un extrait intitulé *Le pique-nique à la compagne* ; ce texte illustre une courte histoire contenant des personnages et des dialogues, des phrase simples qui vont bien avec le programme scolaire de la 4^{ème} année primaire, ainsi qu'avec la thématique du projet 03. Rappelons-

le, nous voulons utiliser ce document dans le dessein de vérifier l'état et le degré de compréhension avant la phase de sensibilisation (la phase de réactivation du vocabulaire chez les élèves).

Le deuxième texte intitulé *La rage des dents* est un texte qui présente aussi une petite histoire. Le thème du texte convient pareillement avec le niveau des élèves. Ce texte a été employé dans l'idée de distinguer le changement qu'ajoutera la deuxième étape de notre expérience (*la réactivation*) sur le degré de la compréhension de l'écrit.

Les deux textes contiennent un maximum des mots français qui existe déjà dans le parler algérien et surtout connus et utilisé par les enfants dans cet âge. Dans notre choix des deux textes, nous nous sommes efforcée à respecter trois variables : nous avons d'abord tenu à garder le même niveau linguistique dans les deux textes pour qu'il n'y ait pas de décalage entre les résultats obtenus des deux activités.

Ensuite, nous avons bien tenu à ce que les mots constituant le vocabulaire dans les deux textes soient, dans leur majorité, des mots qui ont des référents dans la langue maternelle des élèves, c'est-à-dire des mots qui existent dans le parler de ces élèves ; cette variable est très importante pour la conduite de notre pratique. Enfin, nous avons préféré la soumission de deux textes à la lecture, et non pas un seul, pour éviter de tomber dans le piège de refaire la même activité.

Pour les besoins pédagogiques de l'analyse, et pour mieux vérifier le degré de compréhension dans les deux textes, nous avons accompagné chacun des deux textes par sept questions écrites, graduellement posées, le tout a été présenté sous forme d'activité de compréhension écrite.

III.2. Les situations de l'expérimentation

Comme nous l'avons explicité plus haut, les pratiques que nous avons conduites dans le protocole expérimental ont été réparties sur trois moments que nous avons préféré appeler situations :

III.2.1. Première situation ‘avant la réactivation’

C’est l’étape préliminaire qui vise à évaluer la compétence de la compréhension de l’écrit des élèves par le biais d’un texte intitulé *Pique-nique à la campagne*. Dans cette étape nous avons tracé comme objectif le fait de mesurer le niveau de compréhension des élèves de cette classe, leur niveau réel intervenir et sans ajouter aucun facteur. Nous pouvons considérer la classe, dans cette étape, comme classe témoin afin de comparer, plus tard, le degré de compréhension chez les élèves avant et après la réactivation.

III.2.1.1. Le corpus utilisé (texte 01)

Comme nous avons déjà mentionné plus haut, nous avons utilisé, dans cette étape un extrait d’un texte choisi comme support, il s’agit du texte *Pique-nique à la campagne* (voir échantillon n°01), tiré d’un livre de lecture, mais adapté et modifié pour les besoins de la troisième variable (cf. § 03, p. 58 : *troisième variable*) en ce qui concerne le choix du vocabulaire utilisé.

Ce texte contient alors des mots français, utilisés le plus souvent dans le parler algérien, et par les élèves de 4^{ème} année en question ; nous pouvons donner pour illustration quelques mots : *rôti, chocolat, jus, téléphone portable*, etc. Précisons que nous avons programmé ce texte dans le projet n°03, la séquence 04, et plus précisément dans la séance de lecture-plaisir qui vise l’échange entre les élèves et l’enrichissement de leurs bagages linguistiques.

Pique-nique à la campagne

“ Karim, Lila et Omar partent se promener dans la campagne. Pour le pique-nique, Karim a apporté le reste du rôti, une orange et du chocolat.

"Nous le prendrons pour le dessert", dit-il.

Lila, sa sœur, a pris de roses, des marguerites et des tulipes.

"Je vais les offrir à maman", dit-elle, et elle fait un bouquet.

Sur le téléphone portable de sa mère, Omar a pris de jolies photos.

"Lila, fais un joli sourire! Ne bouge plus! Le petit oiseau va sortir!" “

Réponds aux questions :

1. Qui part dans la campagne ?

.....

2. Qu'a apporté Karim pour le pique-nique ?

.....

3. Quelles fleurs Lila a-t-elle cueillies ?

.....

4. Qu'est ce que Lila a fait de ces fleurs ?

.....

5. Pour qui fait-elle un bouquet ?

.....

6. Avec quoi Omar a-t-il pris des photos ?

.....

7. Que dit-il à Lila ?

.....

Echantillon n° 01. Texte : Pique-nique à la campagne

III.2.1.2. Déroulement de la séance 01

La séance à laquelle nous avons assisté débutait à 08h00 du matin ; l'enseignante avait consacré une heure pour l'activité en question (1^{ère} Situation). L'activité n'avait rien de particulier, nous avons pris notre place au fond de la classe, en tant qu'observatrice, l'activité s'est alors déroulée dans une atmosphère pédagogique d'interaction entre enseignante et élèves le plus ordinairement possible. Ceci dit, nous avons souligné dans nos notes que cette activité a été réalisée en respectant étapes suivantes :

- L'enseignante a distribué les feuilles de texte et a demandé aux élèves de lire le texte silencieusement.
- Après la lecture silencieuse, l'enseignante a procédé – comme elle avait l'habitude de le faire dans toutes les autres activités de lecture-compréhension – à une lecture magistrale.
- Elle a posé ensuite des questions générales de coutume : *Quel est le titre de texte ? Quels sont les personnages du texte ?* etc.
- Lecture individuelle où l'enseignante faisait participer la majorité des élèves.
- Après la lecture individuelle, L'enseignante commençait à poser des questions de compréhension et demander aux élèves de répondre sur les feuilles qui ont été distribuées au début de l'activité.

III.2.2. Deuxième situation 'moment réactivation'

L'objectif de cette étape est d'attirer l'attention des élèves sur le nombre considérable des mots français qu'ils possèdent déjà dans le répertoire de leur langue maternelle. En proposant ce moment de réactivation, notre idée d'anticiper le constat selon lequel, les élèves possèdent déjà un nombre important de mots français dans leur répertoire de langue maternelle, mais ils ne sont pas conscients de cette constatation, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas les utiliser pour des besoins d'apprentissage du FLE, était très juste. Nous avons désiré rendre ces élèves explicitement conscients de cette constatation, même si – parfois – ces mots qu'ils possèdent ne sont pas identiquement conformes à leurs équivalents en français, nous avons tenu à leur expliquer que ces mots sont des mots français (français cassé, pour leur faciliter la compréhension). Il faut noter que cette situation avait ses fruits dans la sensibilisation des élèves, chose qui les a aidés

à réactiver leur vocabulaire français, un vocabulaire qui était jusqu'avant passif ; cela a rendu les élèves conscients lors de l'utilisation et de l'exploitation du vocabulaire dans des activités de compréhension de l'écrit.

III.2.2.1. Le corpus utilisé (texte 2)

Le corpus utilisé dans cette situation (moment) représentait un inventaire de mots qui a fait l'objet d'une activité orale. Cette activité a été présentée sous forme de questions où les élèves étaient censés répondre directement et oralement. Il s'agissait de donner des mots et de demander aux élèves de revenir sur les référents qu'ils ont dans leurs langue maternelle pour vérifier si ces mots donnés existaient ou non. Vers la fin de cette activité, l'enseignante leur avait demandé de réaliser à la maison des applications similaires à cette activité.

III.2.2.2. Déroulement de la séance 02

Dans cette étape l'enseignante a consacré une heure pour atteindre l'objectif de cette situation. Elle a procédé la tâche de réactivation de la manière suivante :

- Pour conduire les élèves petit à petit à faire la distinction entre les mots arabes et les mots français que l'on souhaite utiliser, elle a posé des questions sur l'origine de quelques mots et les élève répondent ; par exemple, elle a demandé aux élèves de donner l'origine de quelques mots utilisés en algérien tel que *tabla*, *chambra*, *ferchita*, etc. (*Est-ce qu'il s'agit de mots français ou arabes ?*)
- Elle leur a demandé de donner des mots français cassés. La séance a connu une grande interaction de la part des élèves d'où ils commençaient à fournir des efforts pour chercher les mots français qu'ils connaissaient déjà.
- A la fin de la séance, l'enseignante a demandé aux élèves une fois dans leurs maisons de chercher le maximum de mots d'origine française, mais utilisés fréquemment dans leur parler quotidien ; l'enseignant leur avait même permis de faire cette activité en petits groupes de deux, de trois, etc.

III.2.3. Troisième situation ‘après la réactivation’

C’est l’étape finale qui visait à évaluer :

- Le degré de compréhension de l’écrit des élèves après l’intervention de l’enseignante dans la réactivation du vocabulaire français chez eux.
- Le changement qui peut résulter des comportements des élèves pendant la séance de compréhension.

III.2.3.1. Le corpus utilisé (texte 3)

Afin de vérifier et mesurer le changement qu’apportait la réactivation du vocabulaire, nous avons utilisé un texte intitulé *La rage des dents*, (voir échantillon n°2) qui est, comme le premier texte, un extrait tiré du même livre, mais toujours modifié en fonction de besoins de la recherche. Ce texte contient donc des mots français utilisés dans le parler algérien tel que : *tracteur, fraise, jus*, etc. Le texte a été programmé dans une séance supplémentaire, vu que l’enseignante avait achevé les activités de la séquence.

III.2.3.2. Déroulement de la séance 3

Dans la dernière séance, nous avons fait exprès de laisser passer le déroulement de cette séance de la même manière que la première ; nous avons gardé identiques : le nombre des mots français dans le parler algérien, le niveau sémantique, le nombre des questions posées, le degré de difficulté, etc. cette ressemblance avait comme but essentiel d’éliminer toutes les variables ou facteurs qui pouvaient influencer ou même entraver les résultats.

La rage des dents

“ Sami a fêté son anniversaire mercredi, il a sept ans. Ses amis lui ont offert des cadeaux, un camion, une girafe rouge, et une ferme avec un tracteur. Ils ont mangé des bonbons et du gâteau. Et ils ont bu du jus de fraise. Mais le jeudi, Sami se lève en pleurant: il a très mal aux dents. Sami va chez le dentiste avec sa maman, il a une dent malade: c'est une carie. Le docteur lui répare sa dent et Sami n'a pas peur. Il montre son courage à sa maman. Sami a compris que trop de sucreries font mal aux dents et donnent des caries ! “

Réponds aux questions :

1. Quel âge a Sami ?

.....

2. Qu'est ce que ses amis lui ont offert pour son anniversaire ?

.....

3. Quel jour fête-t-il son anniversaire ?

.....

4. Pourquoi Sami pleure en se levant ?

.....

5. Chez qui Sami est-il allé pour réparer sa dent ?

.....

6. Comment appelle-t-on une dent malade ?

.....

7. Qu'est-ce qui donnent des caries ?

.....

III.3. Analyse et interprétation des données

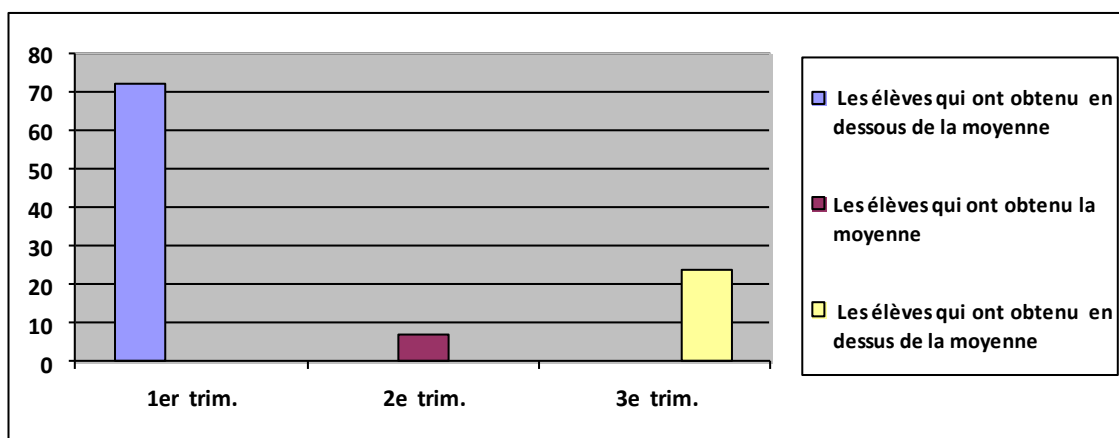
III.3.1. Analyse des résultats (première situation)

Copie	Appréciation / 10	Copie	Appréciation / 10
01	07,50	16	07,00
02	06,50	17	02,00
03	04,50	18	01,00
04	03,50	19	02,00
05	06,5	20	02,00
06	06,5	21	01,00
07	05,5	22	04,50
08	01,50	23	04,00
09	02,00	24	01,50
10	07,50	25	03,50
11	01,50	26	05,50
12	01,00	27	01,50
13	03,50	28	02,50
14	08,00	29	03,00
15	04,50		

Tableau n°01. Récapitulatif des résultats (première situation)

<i>Moyenne générale de la classe (/10)</i>	<i>En dessous de la moyenne (<10)</i>	<i>La moyenne (=05)</i>	<i>En dessus de la moyenne (>10)</i>
04.20	72.41 %	06.89 %	24.13 %

Tableau n°02. Représentatif des résultats en pourcentage (première situation)



Graphique n°01 des résultats du tableau n°02

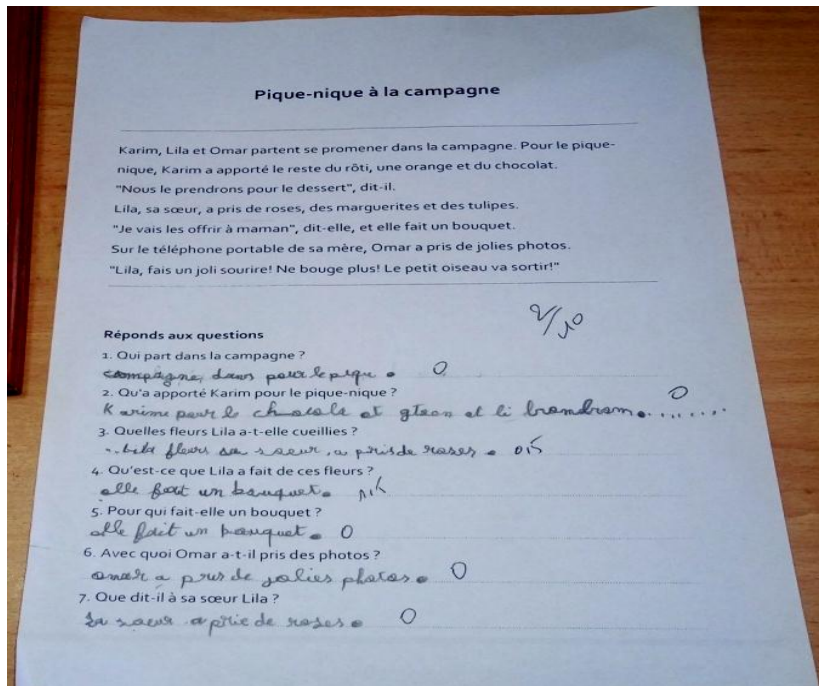
III.3.1.1. Représentation des résultats

A travers les résultats de cette situation, nous pouvons affirmer que la majorité des élèves ont obtenu des notes en dessous de la moyenne, avec un taux de 72.41% (voir les échantillons 03, 04 et 05). Par contre, les élèves qui ont obtenu des notes en dessus de la moyenne ne représentent que 24.13% de l'ensemble. Les élèves ayant obtenu la moyenne sont représentés par 06.88 % du global.

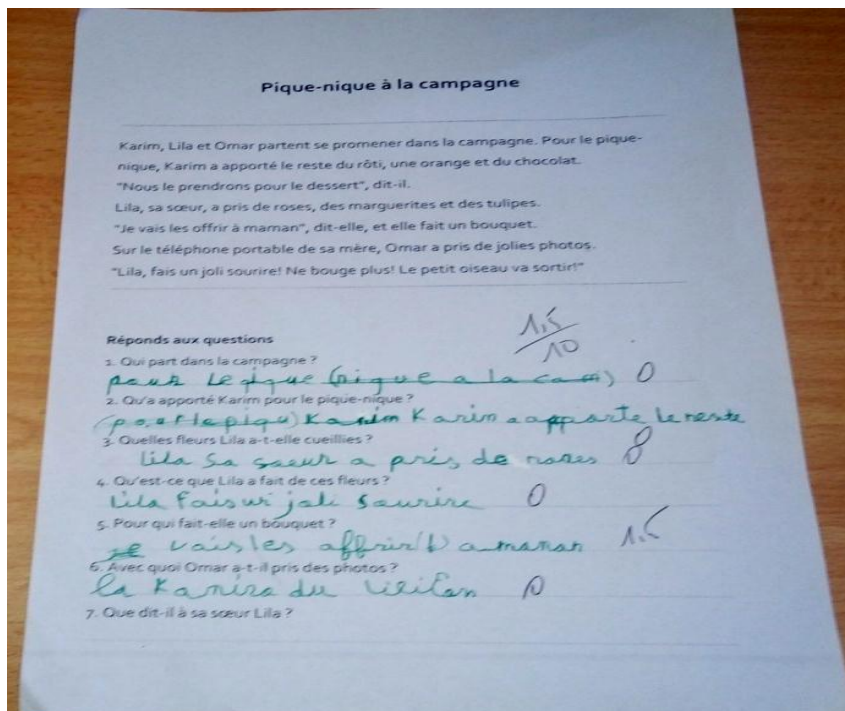
Pour connaître la cause de ces résultats, nous avons consulté les copies des élèves afin de déceler où résidait le problème ; c'est alors que nous avons remarqué que la majorité des élèves ne comprenait pas vraiment le texte au niveau de vocabulaire, ni les verbes utilisés.

III.3.1.2. Commentaires (01)

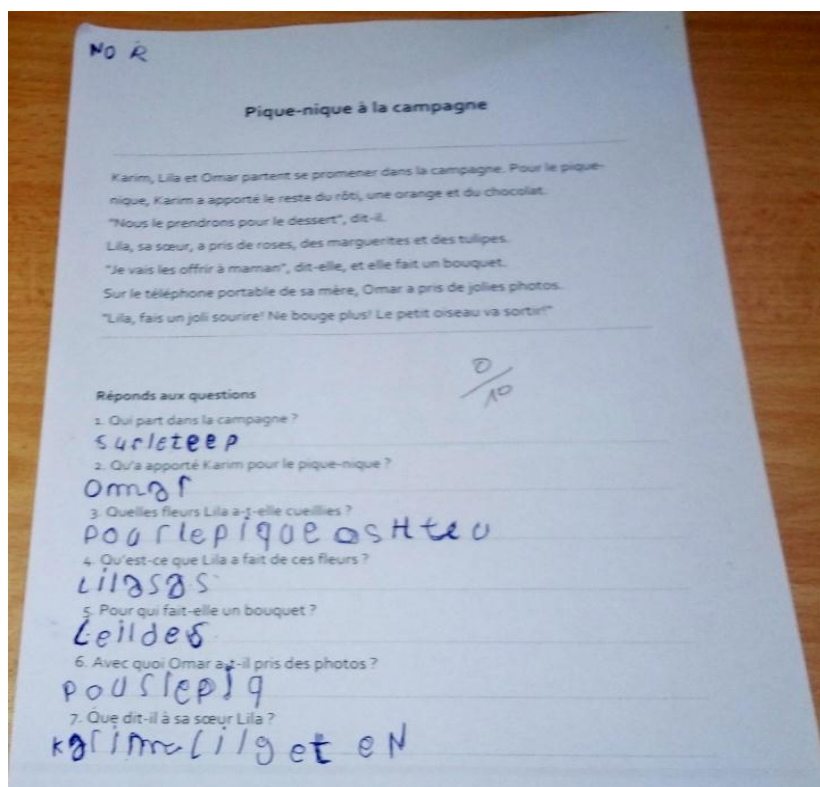
D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la majorité des élèves ne sont pas arrivés à bien comprendre le texte, et ce malgré le nombre considérable des mots utilisés par eux-mêmes ; ces mots – il faut noter – existent déjà dans le texte. Ajoutons à cela les efforts louables fournis par l'enseignante afin de leur expliquer les questions, ce qui démontre que les élèves, au moment où ils avaient consulté leurs répertoires de signes (*cf. Le processus de compréhension de François Richaudeau. p. 40*), ils ne trouvaient pas de mots qu'ils connaissent, malgré qu'ils les possédaient, ils ont tout simplement *un vocabulaire passif*.



Echantillon 03. Copie n°01



Echantillon 04. Copie n°02



Echantillon 05. Copie n°03

III.3.2. Présentation des résultats (deuxième situation)

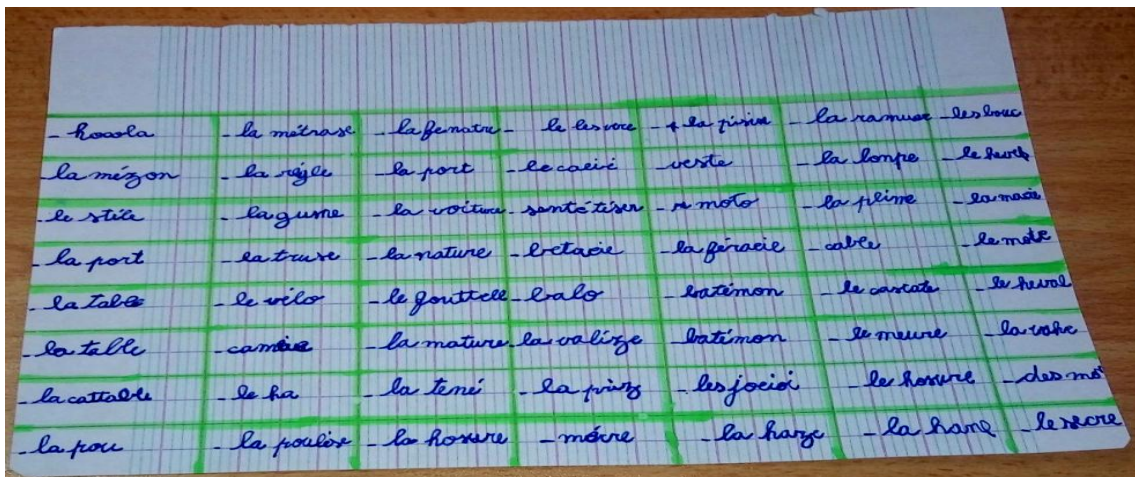
Dans cette étape, et comme nous avons déjà expliqué plus haut, l'enseignante a demandé aux élèves une application chez eux, celle qui consistait à préparer chez eux une liste des mots français utilisés dans leur entourage en tant que parler algérien, et ce après une séance de réactivation de vocabulaire français que les élèves ne savaient pas utiliser. Durant cette étape, nous avons noté une considérable participation de la part des élèves.

Au cours de la séance suivant, nous avons récupéré 23 copies contenant un nombre variable de mots (max. 56 mots, min. 21), ce qui démontre l'efficacité de cette étape ((voir les échantillons 06, 07 et 08)

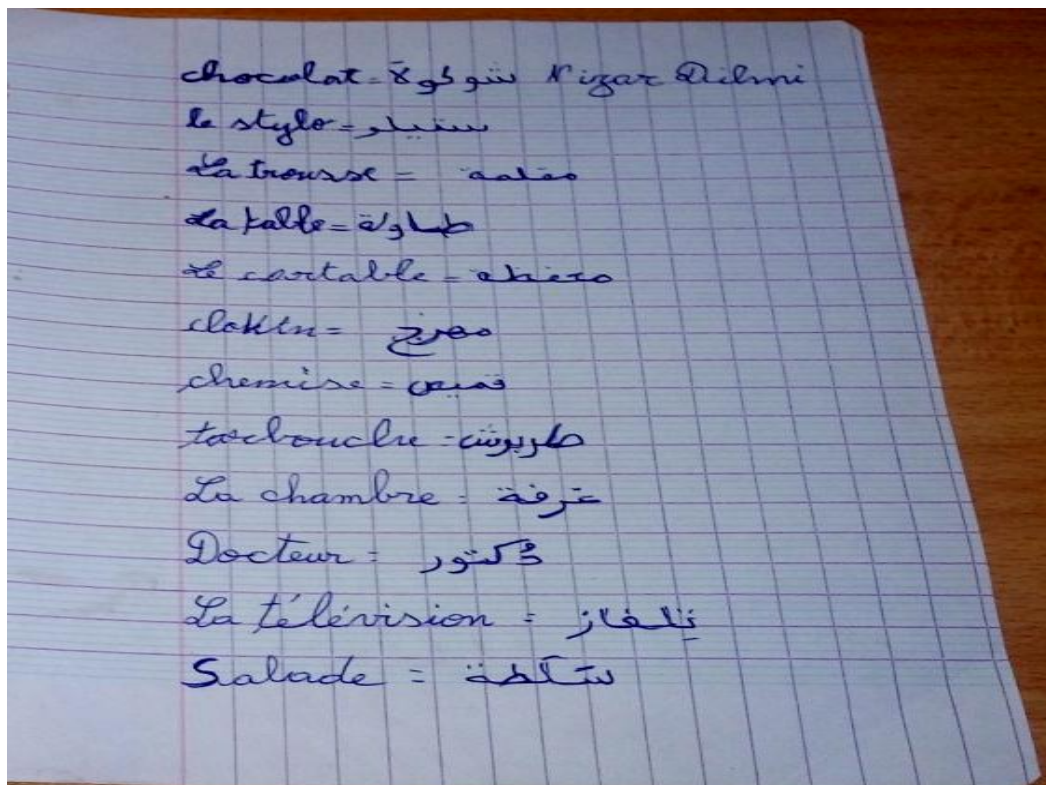
III.3.2.1. Commentaires (02)

A partir des résultats de cette deuxième situation, nous avons constaté que la majorité des élèves ont un répertoire considérable des mots français qu'ils peuvent exploiter dans la classe de FLE.

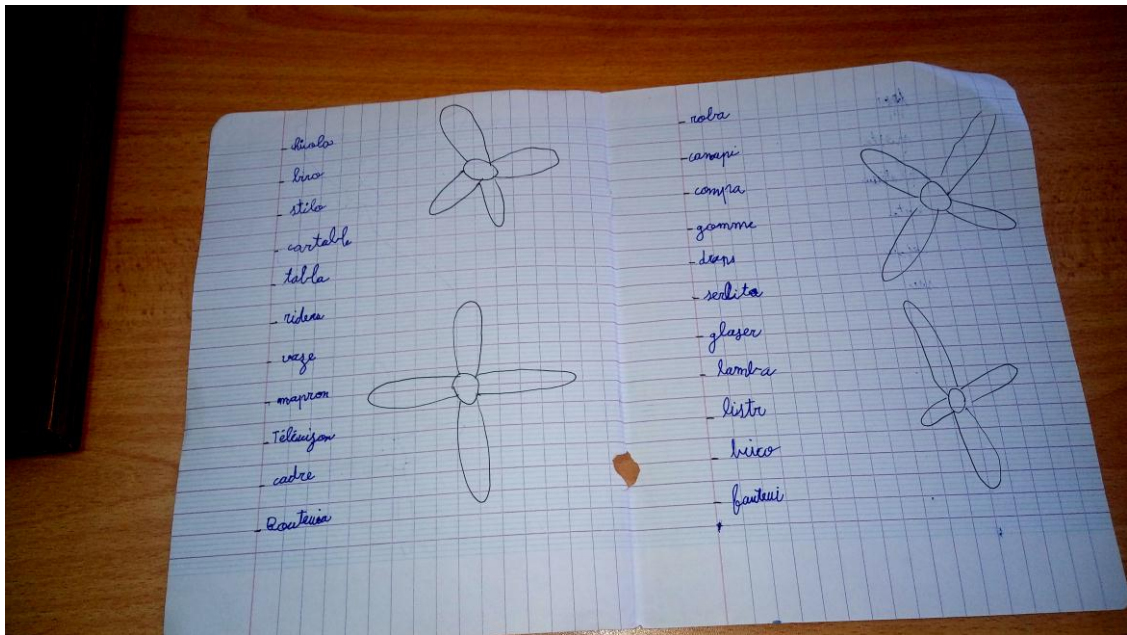
III.3.2.2. Présentation des échantillons (2^{ème} situation)



Echantillon 06. Copie n°04



Echantillon 07. Copie n°05



Echantillon 08. Copie n°06

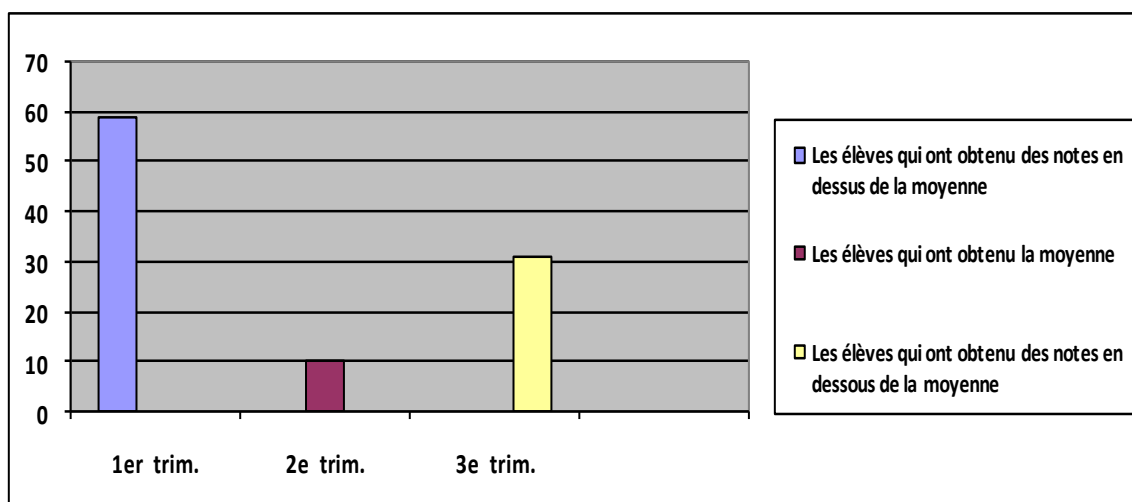
III.3.3. Analyse des résultats (troisième situation)

Copie	Appréciation / 10	Copie	Appréciation / 10
01	10,00	16	04.50
02	08.50	17	02.50
03	09,00	18	08.50
04	08.50	19	07,00
05	07,00	20	08.50
06	03.50	21	08,00
07	06.50	22	07,00
08	06.50	23	04,00
09	09.50	24	04.50
10	04.50	25	06.50
11	05,00	26	05,00
12	04.50	27	05,00
13	07,00	28	08.50
14	02.50	29	07,00
15	04,50		

Tableau n°03. Récapitulatif des résultats (troisième situation)

<i>Moyenne générale de la classe (/10)</i>	<i>En dessus de la moyenne (>10)</i>	<i>La moyenne (=05)</i>	<i>En dessous de la moyenne (<10)</i>
06.32	58.62 %	10.34 %	31.03 %

Tableau n°04. Représentatif des résultats en pourcentage (troisième situation)



Graphique n°02 des résultats du tableau n°04

III.3.3.1. Représentation des résultats (troisième situation)

La lecture de cette grille nous permet de voir clairement un développement considérable en ce qui concerne le taux des élèves ayant obtenu des notes en dessus de la moyenne, c'est-à-dire les élèves qui dépassaient la moitié avec un taux de 58.62% (voir les échantillons n° 09, 10 et 11). En revanche, une décélération au niveau du taux des élèves ayant obtenu des notes en dessous de la moyenne, et qui ne représentent que 24.13% de l'ensemble. Nous constatons aussi une augmentation au niveau du taux des élèves qui ont obtenu la moyenne avec un pourcentage de 06.80% du global.

Dans un autre plan, nous avons été très surprise, au niveau de cette troisième situation, des élèves qui, sur leur copies, ont mentionné les mots dont il est question de mettre en relief ; ces élèves ont même été allés plus loin en soulignant certains des mots faisant partie de ce vocabulaire réactivé, ce qui a signifié pour nous, qu'ils ont acquis cette conscience leur permettant de faire des aller-retour entre vocabulaire de leur parler algérien et celui du FLE (voir échantillon n°09, copie 07).

III.3.3.2. Présentation des échantillons (3^{ème} situation)

La rage des dents

Sami a fêté son anniversaire mercredi, il a sept ans. Ses amis lui ont offert des cadeaux, un camion, une girafe rouge, et une ferme avec un tracteur. Ils ont mangé des bonbons et du gâteau. Et ils ont bu du jus de fraise. Mais le jeudi, Sami se lève en pleurant: il a très mal aux dents. Sami va chez le dentiste avec sa maman, il a une dent malade: c'est une carie. Le docteur lui répare sa dent et Sami n'a pas peur. Il montre son courage à sa maman. Sami a compris que trop de sucreries font mal aux dents et donnent des caries!

Réponds aux questions.

- Quel âge a Sami ?
7 ans
- Qu'est-ce que ses amis lui ont offert pour son anniversaire ?
des cadeaux, un camion, une girafe rouge, et une ferme avec un tracteur
- Quel jour fête-t-il son anniversaire ?
son anniversaire mercredi
- Pourquoi Sami pleure-t-il en se levant ?
il a très mal aux dents
- Chez qui Sami est-il allé pour réparer sa dent ?
Sami est allé chez le dentiste avec sa maman
- Comment appelle-t-on une dent malade ?
C'est une carie
- Qu'est-ce qui donne des caries ?
trop de sucreries font mal aux dents et donnent des caries.

Echantillon 09. Copie n°07

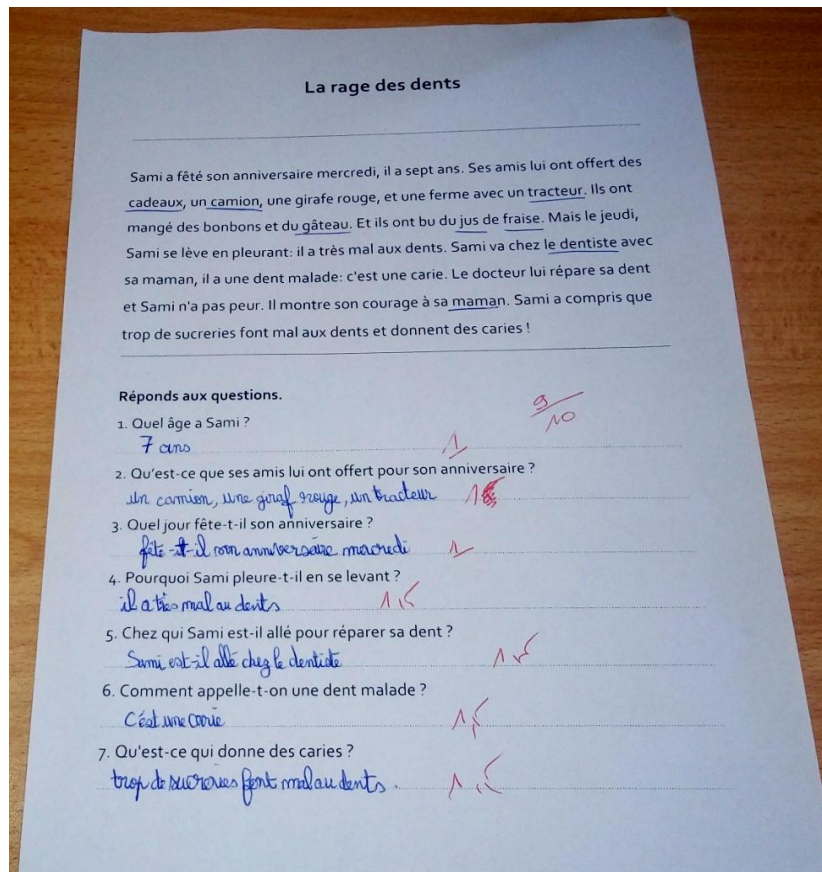
La rage des dents

Sami a fêté son anniversaire mercredi, il a sept ans. Ses amis lui ont offert des cadeaux, un camion, une girafe rouge, et une ferme avec un tracteur. Ils ont mangé des bonbons et du gâteau. Et ils ont bu du jus de fraise. Mais le jeudi, Sami se lève en pleurant: il a très mal aux dents. Sami va chez le dentiste avec sa maman, il a une dent malade: c'est une carie. Le docteur lui répare sa dent et Sami n'a pas peur. Il montre son courage à sa maman. Sami a compris que trop de sucreries font mal aux dents et donnent des caries!

Réponds aux questions.

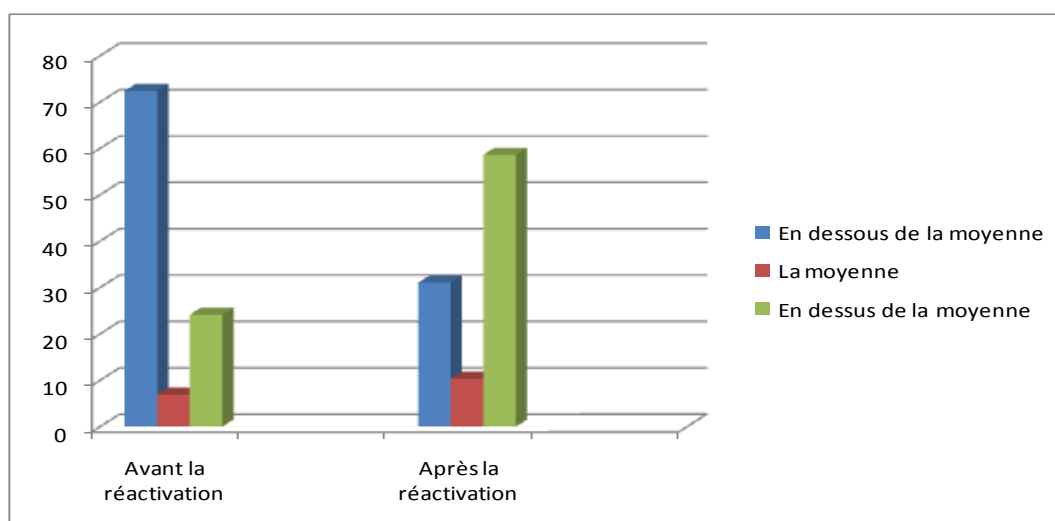
- Quel âge a Sami ?
âge a Sami sept ans
- Qu'est-ce que ses amis lui ont offert pour son anniversaire ?
un camion un tracteur
- Quel jour fête-t-il son anniversaire ?
jour mercredi
- Pourquoi Sami pleure-t-il en se levant ?
il a très mal aux dents
- Chez qui Sami est-il allé pour réparer sa dent ?
Le dentiste
- Comment appelle-t-on une dent malade ?
une dent malade une carie
- Qu'est-ce qui donne des caries ?
Sami a compris que trop de sucrerie font mal aux dents et donnent des caries

Echantillon 10. Copie n°08



Echantillon 11. Copie n°09

Il faut noter, pour tenter de fournir une lecture de ces résultats, que la seule variable que nous avons tenu à modifier était bien celle qui concerne la réactivation du vocabulaire en question ; sinon, nous nous sommes efforcée à garder identiques toutes les autres variables, à savoir, le même enseignants dans les deux pratiques, la même typologie textuelle, le même nombre de mots constituant le vocabulaire soumis à la pratique, le même nombre de questions, les mêmes élèves, etc.



Graphique n°03 Comparatif entre situation (01) et (03)

III.3.3.3. Commentaire (03)

Il est clair que la distinction entre la première et la troisième situation se fait rejallir ; les résultats obtenus ont démontré que chez les élèves il y a eu un vocabulaire faisant référence à la langue maternelle, seulement, il aurait fallu que ces élèves soient conscient de cette présence : la deuxième situation que nous avons pratiquée avec ces élèves a largement pris le soin de jouer ce rôle.

Conclusion générale

Conclusion générale

Comprendre un texte en langue étrangère devient une exigence fondamentale dans la vie des individus d'une manière générale, et dans celle des élèves d'une manière particulière, dans la mesure où l'accès à l'ensemble des savoirs ne peut se faire sans avoir, parfaitement, des différents mécanismes de la compréhension de l'écrit et des processus nécessaires pour la construction du sens. En outre, il permet de pallier les échecs scolaires qui, dans la majorité des cas, sont en étroite relation avec les difficultés de la compréhension. Dans la vie quotidienne, les individus entrent sans cesse – si ce n'est pas toujours – en contact avec des textes en français, que ce soit pour lire un journal, une notice, un mode d'emploi, un menu, ou pour naviguer sur Internet, pour s'informer, etc. Ce qui exige l'acquisition de compétences de l'écrit en FLE, notamment dans notre contexte algérien dont cette langue fait partie de sa situation linguistique, ce qui facilite, si nous mettons en valeur cette spécificité linguistique, l'apprentissage dans la classe de FLE.

Le projet que nous avons entamé associe l'importance de compréhension de l'écrit en FLE et la réalité de la place du français dans la société algérienne ; ce projet que nous avons intitulé *La réactivation du vocabulaire français qui existe dans le parler algérien chez les élèves de 4^{ème} année primaire pour travailler la compréhension de l'écrit*, avait l'ambition de répondre à la problématique suivante : la réactivation du vocabulaire français existant déjà dans le parler algérien améliore-t-elle la compréhension de l'écrit ?

Chemin faisant, ce questionnement nous a conduit à proposer l'hypothèse suivante : Le référent linguistique des élèves en langue maternelle, en l'occurrence, l'arabe dialectal, offrirait la possibilité de voir que ces élèves connaissent un nombre considérable de mots français présents dans leur langue maternelle, mais ils ignorent que ces mots appartiennent à cette langue ; réactiver alors ce vocabulaire serait une des meilleures solutions pour travailler la compétence de compréhension de l'écrit.

Dès lors, notre recherche a pris l'objectif de montrer l'efficacité de cette technique de réactivation du vocabulaire français que possèdent les élèves de 4^{ème} année primaire dans leur langue maternelle, par l'installation, chez ces mêmes élèves, d'une

conscience qui leur permettra d'exploiter leurs répertoires français pour des besoins de compréhension. Notre recherche visait également le fait de sensibiliser les enseignants et d'attirer leur attention sur le fait que les élèves ont un bagage linguistique considérable, et c'est à eux de le réactiver et l'exploiter pour améliorer l'enseignement apprentissage en langue étrangère. Offrir aux enseignants une technique vient avec la mentalité des élèves, afin d'améliorer le niveau de français en général et notamment la compétence de compréhension de l'écrit.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons préféré une planification ternaire : trois chapitres donc ont constitué le corps de ce mémoire dont deux chapitres théoriques consacrés à fournir les impotentes informations à ouvrir la voie aux lecteurs pour appréhender notre orientation de recherche. Le premier chapitre était consacré à une description détaillée de la situation linguistique en Algérie et précisément la place du français dans la société algérienne (un bref historique, degré d'utilisation, les pratiques langagières du français et leur champs d'application). Le deuxième chapitre était réservé à donner les informations nécessaires sur la compréhension de l'écrit (des définitions, leur composantes, les opérations mises en œuvre dans la compréhension, les modèles de lecture, les composantes de la compréhension de l'écrit, le processus de la compréhension et les difficultés de la compréhension de l'écrit).

Sur le plan pratique, nous avons consacré un chapitre pour la mise en pratique des éléments essentiels afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse. Pour cette fin, nous avons effectué une expérience sur trois situations avec la même classe. La première situation '*avant la réactivation*' qui était comme une classe témoin, deuxième situation '*moment de réactivation*' et la troisième situation '*après la réactivation*' pour noter le changement.

Dès lors, nous avons constaté à partir de la première situation que les élèves ont des difficultés de compréhension de l'écrit, parmi ces difficultés, celles qui se rapportant au vocabulaire ; et ce malgré qu'ils ont dans leurs répertoires de langue maternelle un nombre innombrable de mots français. Cette difficulté a engendré chez ces élèves le manque confiance en soi et les a rendus passifs dans la classe de FLE.

La deuxième situation nous a prouvé, à travers l'observation, la participation abondante des élèves et leurs rendements, que se soit dans la classe ou dans les travaux à domicile, qu'ils ont un vocabulaire français dans leur langue maternelle, mais qui est *un vocabulaire passif*, il suffisait que le réactiver. Nous avons constaté aussi un changement des comportements concernant la participation, la motivation et la prise de parole.

A travers la troisième situation nous avons constaté que le référent linguistique des élèves en langue maternelle a donné la possibilité de voir que ces enfants connaissent un nombre considérable de mots français dans leur langue, mais ils ignorent que ces mots appartiennent à cette langue, réactiver alors ce vocabulaire était à nos yeux l'une des meilleures solutions pour travailler la compétence de compréhension de l'écrit ; vu son effet positif sur leurs rendements, que se soit sur le plan psychique (la confiance en soi, la motivation, le sentiment d'habitude et la volonté de connaître plus de mots), ou sur le plan cognitif, ce procédé aide les élèves à développer leurs mécanismes de compréhension (appuyer sur des connaissances antérieures pour assimiler des nouvelles connaissances).

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrage

- Bentaifour Belkacem. (2009). *Didactique du texte littéraire: choisir et exp*
texte pour la classe. Algérie: Thala Edition.
- Bentolila Alain et al. (1991). *La lecture*. Paris: Nathan.
- Blanc N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*, Paris: Edition In Press.
- Blanc N., Brouillet D. (2005). *Mémoire et compréhension: Lire pour comprendre*.
Paris: Edition In Press.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habileté de compréhension chez l'enfant*, Paris: Edition.
- Bordon Emmanuelle. (2004). *L'interprétation des pictogrammes: approche*
interactionnelle d'une sémiotique. L'Harmattan.
- Ch-A Julien. (1994). *Histoire de l'Afrique du Nord*. Paris.
- Charmeux E. (1987). *Apprendre à lire: échec à échec*. Edition Milan.
- Cicurel Francine. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette
FLE.
- Dabène Michel. (1994). *l'évaluation de la lecture: approche didactique et enjeux*
sociaux. Grenoble: PUF.
- Dutrevis M., Crahay M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles:
Bruxelles de boeck.
- Ecalle J., Magnan A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris:
Dunos.
- Fayol M. et al. (2000). *Maitrise la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de*
8 à 11 ans. Odile Jacob.
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture, Série pédagogique en développement,*
Pratique méthodologique. Paris: Béock université.
- Giasson J. (2007). *La compréhension en lecture*, 3ème édition. Paris: Boeck et
Larciers.
- Goanac'h D., Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au*
multimédia. Paris: Hachette.
- Gumper J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*.
France: Ed. L'Harmattan, Université de la Réunion.

- Lopatnikova, N et Al «Lexicologie du Français moderne / Лексикология современного французского языка. Учебник». Высшая школа, 2006, ISBN: 5-06-005431-4.
- Loubier C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Moirand Sophie. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Niklas-salminen Aïno. (2005). *La lexicologie*. Paris.
- Penloup C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris: Didier-Credif.
- Quefflec A et al. (2002). *Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Rafoni C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris: L'Harmattan.
- Taleb Ibrahim K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s): Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: EL-Hikma.
- Van Grunderbeek Nicole. (1994). *Les difficultés en lecture: Diagnostique et piste d'intervention*. Paris: Gaetan Morin.

2. Articles et périodiques

- Abbes-Kara Attika-Yasmine. (2010). « La variation dans le contexte algérien: Enjeux linguistique, socioculturel et didactique ». Dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, Algérie.
- Achouche M. (1981). « La situation sociolinguistique en Algérie ». Dans *langues et migration*, Centre de didactique des langues et des lettres, Grenoble.
- Achouche M. (2010). « La situation sociolinguistique en Algérie ». Dans *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble, France.
- Amar Abderrezak. (2010). « Langues maternelles et langues étrangères en Algérie: conflit ou cohabitation ? ». Dans *Synergies Algérie*, N° 11, Université de Mostaganem, Algérie.
- Bellatreche Houari. (2009). « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire ». Dans *Synergie Algérie* 8, Algérie.
- Benemar Aïcha. (1997). « le statut polysémique de FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie » Dans *les Cahiers de l'ASDIFLE*, N° 8, Algérie.

- Carell P. (1990) « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle de schémas de contenu et des schémas formels » Dans *Le français dans le monde, Recherche et application*, Paris.
- Colonna Fanny. (1975). « Instituteurs algériens: 1883-1939 ». dans *Les Presses de Sciences*, N°36, Algérie.
- Cuq J. P., Gruca Isabelle. (2002). « Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde». Dans *Presse universitaire*, Grenoble.
- Cuq J. P., Gruca Isabelle. (2002). « Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde ». Dans *Presse universitaire de Grenoble* Grenoble.
- Daniel, Goanac'h. et Michel, Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. p. 25. Paris : Hachette.
- Derraji Y. « le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée ». Dans *le français en Afrique*, N°13, Edition Didier-Erudition, Paris.
- Ferhani Fatiha Fatma. (2006). « l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». Dans *Le français aujourd'hui*, N° 3, Algérie.
- Grandguillaume Gilbert. (2003). « La francophonie en Algérie ». dans *Cairn. info*, N° 40, Paris.
- Heniche Samira. (2005). « Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit : Quelques aspects théoriques ». Dans *Al-lissaniyat*, N: °10, Alger.
- Richaudeau François. (1983). « Le processus de lecture en six schémas », Dans *Communication et Langage*, n°58, Créative Commons, France.
- Vigner G. (1996). « Lire: comprendre ou décoder » Dans *Le français dans le monde*, N° 283, EDICEF, Aout-septembre, Paris.

3. Thèses et mémoires

- Benabid Faïza. (2014). *Etude sociolinguistique du parler des jeunes: Le cas du langage SMS des étudiants du département de français*, Mémoire de magister, Discipline ou spécialité: science de langage, soutenu au Centre Universitaire de Bordj Bou Arreridj.
- Benhamla Zoubeida. (2009). *L'enseignement du français en Algérie: d'une situation linguistique de fait aux querelles de statut*, Thèse de doctorat, Discipline ou spécialité: science de langage, soutenue à l'université de Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

- Chibaner Rachide. (2010). *Etude des attitudes et de la motivation des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française : cas les élèves du lycée Lala Fatma N'soumer*, Mémoire de magistère, Discipline ou spécialité: didactique de FLE, soutenu à l'université de Tizi-Ouzou.

- Haroun Zineb. (2016). *La compréhension de l'écrit en 5ème année de primair, Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation*, Thèse de doctorat, Discipline ou spécialité: didactique de FLE, soutenue au Pole Est Antenne Constantine, Algérie.

4. Dictionnaire

- Dubois J. (1973). *LAROUSSE. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris

- Jean-Pierre Cuq (2002). *Dictionnaire de la didactique du FLE*. Paris : CLE International.

5. Congrès

- Billets, Francophonie, La langue française en Algérie: État des lieux, 20/12/2016 T. Toumert, 5 commentaires.

- Rahal, Safia. « Le français en Algérie, Mythe ou réalité? » communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie, « Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question», les 25 (2001): 8-21.

- Abdelali, BECETTI, Parlers de jeunes lycéens à Alger: Pratiques plurilingues et tendances et alteritaires, ENS d'Alger, Algérie, P, P. 154, 155.

6. Sitographie

- Harmès La Revue, <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-76.htm> . consulté le 12/01/2019.

- Safia Rahal, "La francophonie en Algérie: Mythe ou réalité ?" in Overblog, 2010, [En ligne] <http://www.lebonusage.over-blog.com/article-La-francophonie-en-Algérie-Mythe-ou-réalité-49060900.html>, consulté le 04/12/2018

- Farouk bouhadiba, "La question linguistique en Algérie" in Overblog, 2013, Algérie, [en ligne] <http://mohbekacimi.over-blog.fr>, consulté le 15/02/2019.

- Sebaa R., Culture et plurilinguisme en Algérie, [En ligne <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> , consulté le 12/01/2019.

- Boumediene, discours du 14 mai 1975, in [http:// www.asays.com/article.php3 ?article=304](http://www.asays.com/article.php3?article=304).
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>
- Victoria, vocabulaire actif et passif, [en ligne] <http://fr.enlizza.com/vocabulaire-actif-et-passif/>, consulté le: 14/03/2019.

Table des matières

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
-----------------------------	----

CHAPITRE (I)

Le français dans le contexte algérien

I. Le français dans le contexte algérien	08
I.1. Aperçu historique sur la situation sociolinguistique en Algérie	09
I.2. Statut des langues en Algérie	10
I.2.1. L'arabe classique ou "littéraire"	10
I.2.2. L'arabe algérien ou le "dialecte algérien"	11
I.2.3. Le tamazight	11
I.2.4. Le français	12
I.3. Situation linguistique en Algérie	13
I.3.1. Le bilinguisme	13
I.3.2. L'alternance codique	14
I.3.3. L'emprunt	14
I.4. Le français dans le parler algérien	15
I.4.1. La langue française durant la période coloniale	15
I.4.2. La langue française après la période coloniale	16
I.4.3. Les champs d'application du français en Algérie	16
I.4.3.1. Le français dans le domaine professionnel	17
I.4.3.2. Le français au supérieur et le monde de la recherche	18
I.4.3.3. Le français dans les médias	18
I.4.3.4. Le français dans l'environnement des Algériens	18
I.4.4. Le degré d'utilisation du français en Algérie	19
I.4.4.1. La variété basilectale	20
I.4.4.2. La variété mésolectale	20
I.4.4.3. La variété acrolectale	20

I.5. Le vocabulaire français dans le parler algérien	21
I.5.1. Définition de dictionnaire	21
I.5.2. Définition pédagogique	21
I.5.3. La différence entre vocabulaire et lexique	21
I.5.4. Types de vocabulaire	22
I.5.4.1. Vocabulaire passif	22
I.5.4.2. Vocabulaire actif	22
I.6. Le français dans les pratiques linguistiques des Algériens	22

CHAPITRE (II)

La compréhension de l'écrit en FLE

II. La compréhension de l'écrit en FLE	26
II.1. Définition de la compréhension de l'écrit	27
II.2. Une définition générale	29
II.3. Les opérations mises en œuvre dans la compréhension	29
II.3.1. Le modèle de Dijk et Kintsch 1983	29
II.3.1.1. La microstructure du texte	30
II.3.1.2. La macrostructure du texte	30
II.3.2. Le modèle de situation	31
II.4. Qu'est qu'une représentation ?	31
II.4.1. La représentation en didactique de FLE	32
II.4.2. Les composantes de la compréhension de l'écrit	33
II.4.2.1. Le lecteur	33
II.4.2.2. Les connaissances sur la langue	33
II.4.2.3. Les connaissances sur le monde	34
II.4.2.4. Le texte	34
II.4.2.5. Les critères de classification des textes	35
II.4.2.5.1. L'intention du lecteur et le genre littéraire	35
II.4.2.5.2. L'auteur et le choix du genre textuel	35
II.4.2.5.3. La structure du texte et le contenu	35

II.4.2.6. Le classement de textes	36
II.4.2.6.1. Le texte narratif	36
II.4.2.6.2. Le texte expositif	36
II.4.2.6.3. Le texte descriptif	36
II.4.2.6.4. Le texte argumentatif	36
II.4.2.6.5. Le texte injonctif (perspectif)	36
II.4.2.6.6. Le texte conversationnel	36
II.4.2.7. Le contexte	37
II.4.2.7.1. Le contexte psychologique	37
II.4.2.7.2. Le contexte social	37
II.4.2.7.3. Le contexte physique	37
II.4.3. Les différents modèles de compréhension d l'écrit	37
II.4.3.1. Le modèle sémasiologique	38
II.4.3.1.1. Une phase de discrimination	38
II.4.3.1.2. Une phase de segmentation	38
II.4.3.1.3. Une phase de d'interprétation	38
II.4.3.1.4. Une phase de synthèse	38
II.4.3.2. Le modèle onomasiologique	39
II.4.3.2.1. Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique	39
II.4.3.2.2. La vérification des hypothèses	39
II.4.3.2.3. Le résultat de vérification	39
II.5. Le processus de compréhension de François Richaudeau	40
II.6. Schémas à visée explicative pédagogique	40
II.6.1. Le schéma de base de la lecture intégrale	41
II.6.2. Autour de la perception du texte	41
II.6.2.1. Texte à lire [A]	42
II.6.2.2. Perception [B]	42
II.6.2.3. Fixations ①: Segment [A] à [B]	42
II.6.2.4. Consulter le répertoire de signes ② / Segment [C] à [B]	42
II.6.2.5. La Subvocalisation ③/ Segment [E] à [B]	42
II.6.2.6. Mémoires [C] et [D]	43
II.6.2.7. Mémoire à long terme [C]	43

II.6.2.8. Mémoire de travail [D]	43
II.6.2.9. Capacité de la mémoire de travail ⑤/ Segment [C] à [D]	43
II.6.2.10. L'oubli de la mémoire de travail ⑥/ Segment [E] à [D]	44
II.6.2.11. Régression ⑦/ Segment [E] à [A]	44
II.6.3. Vers la production du texte	44
II.6.3.1. Production résiduelle⑧/ Segment [D] à [F]	44
II.6.3.2. Production créative ⑩ / Segment [E] à [F]	44
II.6.3.3. Texte lu [F]	45
II.6.3.4. Performance / Accolade [A] et [F]	45
II.6.3.5. Enregistrement à long terme ⑪ / Segment [F] à [C]	45
II.6.4. L'ensemble des actions et réactions en jeu	46
II.6.5. Au-delà de la lecture intégrale	47
II.7. Compréhension de l'écrit en FLE	48
II.7.1. L'influence de langue maternelle du lecteur	48
II.7.2. Les facteurs extralinguistiques	49
II.8. Les difficultés de la compréhension de l'écrit	50
II.8.1. Profil du sur décodeur	50
II.8.2. Profil du sur devineur	51
II.8.3. Profil du chercheur de mots	51
II.8.4. Profil de lecteur	51
II.8.5. Un autre profil	51
II.9. Difficultés relatives à la spécificité du système français	51

CHAPITRE (III)

Réactivation du vocabulaire et protocole expérimental

III. Réactivation du vocabulaire et protocole expérimental	55
III.1. Description de protocole expérimentale et Fiches d'observation	56
III.1.1. Pourquoi la 4 ^{ème} année primaire ?	56
III.1.2. Lieu de l'expérimentation	56
III.1.2.1. L'école Hrizi Farhat	57

III.1.2.2. L'échantillon	57
III.1.2.3. Le corpus	57
III.2. Les situations de l'expérimentation	58
III.2.1. Première situation ' <i>avant la réactivation</i> '	59
III.2.1.1. Le corpus utilisé (texte 01)	59
III.2.1.2. Déroulement de la séance 01	61
III.2.2. Deuxième situation ' <i>moment réactivation</i> '	61
III.2.2.1. Le corpus utilisé (texte 2)	62
III.2.2.2. Déroulement de la séance 02	62
III.2.3. Troisième situation ' <i>après la réactivation</i> '	63
III.2.3.1. Le corpus utilisé (texte 3)	63
III.2.3.2. Déroulement de la séance 3	63
III.3. Analyse et interprétation des données	65
III.3.1. Analyse des résultats (première situation)	65
III.3.1.1. Représentation des résultats	66
III.3.1.2. Commentaires (01)	66
III.3.2. Présentation des résultats (deuxième situation)	68
III.3.2.1. Commentaires (02)	68
III.3.3. Analyse des résultats (troisième situation)	70
III.3.3.1. Représentation des résultats (troisième situation)	71
III.3.3.2. Présentation des échantillons (3 ^{ème} situation)	72
III.3.3.3. Commentaire (03)	74
Conclusion générale	76
Bibliographie	80
Table des matières	86

Résumé

Les nouvelles recherches en neurolinguistique sur l'imagerie cérébrale du cerveau humain servent à situer les zones responsables du traitement du langage écrit au sein du système nerveux afin d'expliquer comment les mots sont traduits sous formes des réseaux neuronaux. Notre recherche intitulée *Description des enjeux neurolinguistiques dans le processus de compréhension de l'écrit* présente une étude descriptive analytique du processus de compréhension de l'écrit lors d'une activité de lecture ; A ce propos, nous avons cherché à faire savoir quels éléments entrant en jeu afin d'expliquer le traitement effectué de manière efficace sur certaines représentations, alors que sur d'autres, ce même traitement devient de manière moins efficace. Ceci dit, la présente étude s'est basée sur le modèle de construction et d'intégration de Kintsch Walter et Van Dijk ; ce modèle mental, explique comment le processus de traitement s'opère à l'intérieur du cerveau, et surtout comment cela infère sur les types de mémoires et sur les représentations.

Mots clés

Neurolinguistique, cerveau humains, le modèle de construction et d'intégration de Kintsch Walter et Van Dijk, mémoires, représentations.

المخلص

تستخدم الأبحاث الجديدة المتعلقة بعلم اللغة العصبية وبعلم التصوير الدماغى للعقل البشرى لتحديد المناطق المسؤولة عن معالجة اللغة المقروءة على مستوى الجهاز العصبى بغرض شرح كيفية ترجمة الكلمات إلى شبكات عصبية. يقدم بحثنا الموسوم بـ : وصف القضايا اللغوية العصبية في عملية فهم المقروء دراسة وصفية تحليلية لآلية الفهم أثناء القراءة. لهذا الصدد، جاء بحثنا لكي يكشف عن مجموعة العوامل التي تدخل حيز التنفيذ عندما يتعلق الأمر بالمعالجة الفعلية لمعلومات معينة دون سواها. لذلك، فقد ركزنا في منهجية بحثنا على النموذج النظري الذهني لـ: كينش وفان ديك، حيث يوضح هذا النموذج شرح وصفى لآلية عمل ومعالجة المعلومات داخل الدماغ، وهذا بالعودة إلى عمل مختلف أنواع الذاكرة.

الكلمات المفتاحية

علم اللغة العصبى - العقل البشرى - نموذج البناء والتكامل والتر كينش وفان ديك - تمثيلات.

Abstract

New neurolinguistic research on brain imaging in the human brain is used to locate the areas responsible for the treatment of written language within the nervous system to explain how words are translated into neuronal networks. Our research entitled *Description of Neurolinguistic Issues in the Written Understanding Process* presents an analytical descriptive study of the process of reading comprehension during a reading activity; in this regard, we have tried to make known what elements come into play to explain the treatment effected effectively on some representations, while on others, the same treatment becomes less effective. That said, this study was based on the construction and integration model of Kintsch Walter and Van Dijk; this mental model explains how the process of treatment takes place inside the brain, and especially how it infers on the types of memories and representations.

Key words

Neurolinguistics, human brain, the construction model and integration of Kintsch Walter and Van Dijk, memories, representations.