

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: BOUKHEIT Roumaïssa

Intitulé

Impact de la langue maternelle dans la pratique de la
lecture-compréhension.

Cas des élèves de 2^{ème} AM du CEM Oukirimi Ben Khadra

Soutenu devant le jury composé de :

Dr Kamel Slitane

Université de M'Sila

Président

Dr Salah Faïd

Université de M'Sila

Rapporteur

Atika Bakhti

Université de M'Sila

Examineur

Année universitaire : 2017 /2018

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: BOUKHEIT Roumaïssa

Intitulé

**Impact de la langue maternelle dans la pratique de la
lecture-compréhension.**

Cas des élèves de 2^{ème} AM du CEM Oukirimi Ben Khadra

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à :

Mes parents, les plus chères pour moi, que Dieu les garde.

Mes sœurs et mon frère :

Wassilla, Meriem, Raouia, et Khalil.

Mes amies : Kamir, Safia, Khaoula, Fatima, Amira,

Naïma, Hanane, Zoulikha, ...

Mes collègues de travail.

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier Dieu, le Tout Puissant, de m'avoir donné la volonté et la santé pour achever ce travail de recherche.

Je remercie particulièrement mon directeur de recherche : Docteur Salah Faïd, qui a eu la bienveillance de m'accompagner dans la réalisation de ce labeur.

Je remercie également les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie vivement mon formateur : M. Bousba Aïssa ainsi que M. Walid qui m'ont encouragé durant ce parcours.

Mes remerciements vont aussi à tout le staff du Département, à mes collègues du CEM Oukirimi Ben Khadra, en particulier, MM. Sahnoun Zakia.

Introduction générale

Introduction générale

Développer la compétence communicative chez des apprenants est considéré comme l'une des principales visées de l'enseignement de français. En effet, nous savons que les apprenants doivent acquérir les quatre compétences fondamentales, à savoir la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit ; Louis Porcher explique, à ce sujet, que :

D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'apprenant désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et de se faire comprendre par lui. Le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de l'enseignement actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile. (Procher, 2004 : 31-32).

La lecture-compréhension des textes occupe une place importante dans les recherches actuelles tant en didactique du FLE qu'en didactique des langues étrangères. Il est déjà admis que la compréhension est une activité cognitive multidimensionnelle, donc une activité complexe, c'est pourquoi les apprenants trouvent des difficultés lors de cette activité. En tant qu'activité cognitive, la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère ensuit d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, la maîtrise plus au moins partielle ou floue qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques tels que son bagage socioculturel ou la motivation de ce même lecteur à comprendre un texte écrit dans une langue différente de la langue maternelle.

Enseigner la lecture-compréhension a toujours constitué le centre d'intérêt des pratiques pédagogiques, mais au cours de cette pratique, le problème des mots incompréhensibles inhibe le processus et crée des situations de blocage que la langue cible ne peut gérer. C'est ainsi que les enseignants ne savent comment surmonter ces situations.

Recourir à la langue maternelle lors de ces situations de blocage permettrait aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants de progresser dans l'activité de la lecture-compréhension ; aux enseignants, ça leur autoriserait une bonne continuité, aux apprenants, ce recours leur permettrait une meilleure compréhension et une bonne attention accordée à l'activité. Aussi, la langue maternelle se considère comme étant la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur, ce qui signifie que ce dernier, il l'a acquise dès l'enfance, il se construit alors des représentations dans cette langue ; ce qui nous conduit à dire que la langue maternelle se révèle occuper un rôle non négligeable, particulièrement important, surtout lors de l'activité de la lecture-compréhension.

Nous voulons donc, à travers la présente recherche, réfléchir sur les principaux paramètres qui facilitent l'accès au sens lors de lecture d'un texte en langue étrangère et surpasser les cas de blocage rencontrés par les apprenants.

C'est pourquoi, nous avons effectué un pré-test dans le but de confirmer et de vérifier, en même temps, le malaise qui existe au niveau de l'activité de lecture-compréhension, notamment, les situations de blocage relatives à la signification pendant la lecture. Le pré-test consistait donc à interroger, au moyen d'un questionnaire, un échantillon représentatif composé de 15 enseignants de collège ; ainsi, les questions ont porté essentiellement sur le déroulement de l'activité en question, en l'occurrence, celle de la lecture-compréhension. Par déroulement, nous entendons l'ensemble des interactions questions-réponses durant l'activité et si, suite à ces interactions, des situations de blocage pouvaient se présenter ou non. Il faut préciser que pour nous, la situation de blocage implique aussi bien l'apprenant, qui ne peut inférer une signification au texte lu, qu'à son enseignant qui ne peut, également, trouver le moyen ou l'astuce lui permettant de résoudre cette situation.

Il faut mentionner qu'à côté de ce questionnaire, nous avons eu nombre d'entretiens avec des enseignants de différents paliers où les mêmes questions ont été débattues, comme nous avons, de même, pris le grand soin de ne pas faire allusion à la technique de recourir à la langue maternelle pendant ce pré-test (voir annexe), c'était dans l'espoir de trouver dans les réponses fournies par l'échantillon de l'enquête de telles pratiques, mais hélas, les réponses que nous avons obtenues ont été dans leur

intégralité dans la mesure de confirmer visiblement la présence de ces situations de blocage pendant la lecture ; il y a eu même des enseignants qui ont qualifié cette activité de bête noire, et pourtant, ce qui est sûr, c'est que c'est sur cette activité que se base toutes les autres activités. Bref, nous n'avons pas été étonnée par rapport à cette constatation, car le problème semble être d'ordre général, touchant l'école, le collège, le lycée et même, à des degrés plus ou moins vérifiables, l'université.

Par ailleurs, ce qui nous a un peu interpellée dans les résultats obtenus du questionnaire, c'est l'absence presque absolue du recours à la langue maternelle quand on se retrouve face à des situations de blocage. Il faut reconnaître qu'au départ, nous n'avons pas pu saisir clairement cette constatation, il a fallu quand même pousser l'investigation pour comprendre que les enseignants hésitaient souvent à recourir à la langue maternelle par crainte d'affecter la langue cible ; aussi, il nous a fallu encore plus de temps pour comprendre que cette constatation renvoie aux représentations négatives qu'ont ces enseignants vis-à-vis du contact de la langue maternelle avec la langue cible durant les interactions en question.

Notre intention est bien celle d'interroger l'activité de lecture-compréhension ; pourquoi les apprenants lisent et ne comprennent pas ? Nous sommes tout à fait consciente que les réponses à cette question exigent des interventions didactiques de très haut niveau, comme nous sommes tout à fait consciente que ces réponses seront aussi variées, complexes et disparates, étant donné que le public lecteur est reconnu hétérogène par essence, étant donné également que les pratiques enseignantes utilisées ne sont pas les mêmes, l'outil déployé n'est pareillement pas le même, le contexte d'enseignement / apprentissage n'est plus le même ; bref, beaucoup de paramètres nous incitent à dire que notre questionnement de notre problématique ne cherche pas à trouver une réponse définitive et absolue à ce phénomène, mais puisque nous avons conservé l'idée de recours à la langue maternelle, nous pensons que ce dernier procédé pourrait bien être une réponse parmi tant d'autres, c'est pourquoi nous avons proposé de discuter l'impact de la langue maternelle sur l'activité.

Dès lors, nous avons décidé de prendre les deux constatations du pré-test en charge : La première constatation étant celle de corroborer les difficultés de

compréhension qui surgissent pendant l'activité de lecture-compréhension, nous en avons déjà posé la question dans le paragraphe précédent ; et la deuxième constatation concernant le non recours à la langue maternelle comme tentative de ménagement et de vulgarisation de ces difficultés, c'est ainsi que la présente recherche s'est inscrite avec l'objectif de rendre compte de l'impact de la première constatation sur la seconde.

Pour ce faire, nous avons pensé que le mieux serait de décrire le contexte source de l'enseignement / apprentissage de la lecture-compréhension chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne pour qu'ensuite, une approche analytique déterminerait, avec précision, les paramètres censés expliquer scientifiquement cette description. Sinon, la méthodologie expérimentale que nous voulons appliquée dans cette investigation se dessine nettement dans l'idée de solliciter un groupe d'apprenants pour la pratique de l'activité de lecture-compréhension où nous proposerons une mise en pratique de la technique de recourir à la langue maternelle quand se présenteront des situations de blocage pendant l'activité. A noter que nous ne voulons pas laisser croire que par recours à la langue maternelle, nous entendons rendre archaïquement banale, l'activité de lecture-compréhension.

Afin d'organiser ce travail, nous concevrons une planification ternaire où nous proposerons trois chapitres : le premier, que nous avons intitulé *Langue maternelle et classe de FLE*, traitera les notions clés relatives aux différents statuts de la langue, entre autres, la langue maternelle, ce qui devrait déboucher, vers la fin de ce chapitre, à construire une idée plus ou moins claire sur le métissage qui résulte du contact de la langue maternelle avec la langue étrangère, plus particulièrement dans un contexte de FLE.

Le deuxième chapitre entamera alors l'ensemble de ces concepts, une fois bien appréhendés, et les transposera sur la pratique de 'activité de la lecture-compréhension ; nous savons d'emblée qu'une énorme activité telle que la lecture-compréhension ne pourra être exhaustivement discutée dans ces moindres détails, c'est pourquoi nous avons intitulé ce chapitre *Autour de la lecture-compréhension*.

Enfin, le troisième chapitre conjuguera les données des deux chapitres précédents dans la mesure de nouer des croisements empiriques vis-à-vis de l'insertion de la langue maternelle durant l'activité de lecture-compréhension. Ce troisième chapitre intitulé *Pratique de la lecture-compréhension et recours à la langue maternelle* étayera la démarche expérimentale préconisée en vigueur ; ainsi, nous y aborderons le déroulement du protocole expérimental où nous décrirons les résultats pratiques, ces derniers seront soumis à l'analyse et à l'interprétation afin de rendre compte de l'hypothèse de recourir à la langue maternelle.

Chapitre I
Langue maternelle et classe de FLE

Chapitre I. Langue maternelle et classe de FLE

I.1. Que signifie langue maternelle ?

Avant d'entrer en matière, il faut tout de suite dire que sémantiquement parlant, la notion de *langue maternelle* est un peu ambiguë, vu les plusieurs déterminations et les connotations entendues ; le terme désigne la première langue que l'enfant apprend, c'est ainsi que les spécialistes préfèrent parler de *langue première* (L1). En d'autres termes, c'est la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. De ce fait, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca signalent que « *La langue maternelle est la langue de première socialisation de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent langue première* ». (Cuq & Gruca, 2003 : 90). Parmi les connotations de la langue maternelle :

I.1.1. La langue de la mère

La langue maternelle est celle qui est parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat (Larousse Webster' Dictionnaire) Donc, elle se définit comme celle que le locuteur emploie le plus, dans des sphères d'activités les plus diverses, ou encore, comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère.

I.1.2. La langue première

L'expression *langue première* par opposition à la *langue seconde*. La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance.

I.1.3. La langue acquise *naturellement*

La langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle. Cela rend compte à trois choses :

- La part de réflexion dans l'acquisition est minime (on apprend s'en rendre compte) ;
- Le locuteur s'approprie la langue maternelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (apprentissage autonome) ;

- L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (apprendre à parler avec les autres).

I.1.4. La langue source

Le terme de *langue source* opposé à celui de *langue cible*. Tout particulièrement, il est utilisé par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens. Ce terme ne désigne généralement dans cette perspective qu'une entité abstraite, et non l'ensemble des compétences réelles des sujets.

I.1.5. La langue native

La langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays ou la personne habite, tandis que la langue native est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît.

I.2. Que signifie langue étrangère

La notion de *langue étrangère* se construit par opposition à celui de la langue maternelle et nous pouvons mentionner que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia, par le bain linguistique, etc. Ainsi, une langue seconde/ étrangère peut être caractérisée comme langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après que l'on aie acquis au moins une langue maternelle ; souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. Un vrai exemple que nous pouvons citer est celui de la langue française, qui est une langue étrangère en Algérie, à ce stade, Cuq et Gruca déclarent qu' :

On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme naturelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fut la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français étranger. (français comCuq et Gruca, op.cit. : 93).

I.3. Le français et son statut

L'existence de cette langue commence avec la colonisation de l'Algérie par la France. A l'indépendance, les français ont quitté l'Algérie tout en laissant une trace de ressentiment contre la France.

Aujourd'hui, la langue française tient en réalité une grande place en Algérie. Elle est enseignée à partir la quatrième année primaire. Il en est question de le faire dès la deuxième année et de rendre la formation d'enseignants de français, négligée depuis les années 1980. Elle a sa place dans les matières scientifiques. Elle est toujours considérée comme la clé nécessaire pour poursuivre des études (notamment à l'étranger) ou pour trouver un emploi.

Outre sa présence directe, le français est présent en Algérie dans le langage quotidien par son association aux autres langues parlées, dans le cadre de ce qu'on appelle l'alternance codique selon laquelle une phrase peut comprendre une alternance d'algérien, de français et de berbère. Le français est devenu une réserve pour les langues algériennes : arabes ou berbères, elles prennent des mots français auxquelles elles donnent une forme locale téléphonit-lu *je lui ai téléphoné*, entend-on couramment. C'est donc une nouvelle façon de parler qui se crée en Algérie, à laquelle le français est associé, du même qu'il l'est là à la création artistique d'auteurs, de chanteurs ou de comédiens, qui ont recours a trois langues d'expression : le français, l'arabe et le berbère.

I.4. Le contact des langues

Avant de parler du contact des langues et des phénomènes qui en résultent, il est utile de présenter, tout d'abord une définition globalisante. En effet, selon Dubois et al, le contact des langues est :

L'évènement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose des problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là notamment, le contact de langues des pays frontaliers...Mais il y'a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple,

pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une dans langues après élimination de l'autre ou par amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre. (Dubois et al, 1994 : 115).

Dans les situations de contact de langue l'individu fait recours à plus d'une langue pour s'exprimer, et ce selon les situations auxquelles il doit s'adapter. Dans ce sens, le contact de langues se trouve défini par Hamers et Blanc comme :

un état psychologique de l'individu qui a plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psycholinguistique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel, et linguistique. (cité par Hamers dans Moreau, 1983 : 95).

Le premier chercheur qui a avoir utilisé le terme de *contact de langue* est Weinreich (1953). Selon lui, le contact des langues a d'abord lieu chez l'individu. Il oppose, de ce fait, la notion de contact de langue à celle de bilinguisme dans la mesure où le contact de langues renvoie à un état individuel (l'usage alternatif de deux langues) alors que bilinguisme renvoie à la présence de deux (ou plusieurs langues) dans la société.

I.4.1. Conséquences du contact des langues

Pour Uriel Weinreich, les phénomènes qui résultent du contact des langues sont des phénomènes naturels et réguliers, ainsi « *la société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais, tout a fait naturels pour ce type de société* ». (Yasmina et al, 2002 : 112).

Ces phénomènes sont étudiés tant l'influence que peut avoir la L1 sur la L2 (interférence) que celle de la L2 sur la L1 (emprunts) et aussi la possibilité d'évolution du parler bilingue (alternance codique).

Mais avant d'entamer la différence entre ces phénomènes, il faut expliciter les notions de bilingue et de diglossie.

I.4.1.1. Le bilinguisme

Il s'agit de la capacité d'un individu d'utiliser plus d'une langue régulièrement, dans des situations variées de la vie quotidienne. Le bilinguisme se développe par le besoin d'utiliser plus d'une langue au quotidien « *une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement [...] deux langues différentes.* » (Dubois et al, op.cit. : 65).

Dans un entretien publié le 30/01/2015 sur internet entre les Editions Assimil et François Grosjean sur l'ouvrage de ce dernier, intitulé *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, une question qui explique d'avantage que le concept de bilinguisme englobe « *l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tout les jours* » (<http://fr.assimil.com/blog/bilinguisme-entretien-grosjean> le 20/01/2018) a été posée à François sur la définition qu'il donnait au terme bilinguisme ; cette définition représente plusieurs avantages :

Tout d'abord, elle tient compte des bilingues, mais aussi des plurilingues qui se servent de trois langues ou plus. Ensuite, elle inclut les dialectes ce qui correspond à une réalité courante dans de nombreux pays. Enfin, la connaissance linguistique n'est pas totalement exclue de cette définition. Donc, le bilinguisme est une situation sociolinguistique caractérisant par l'utilisation de deux ou des variétés linguistiques (multi ou plurilinguisme) dans le parler des individus.

I.4.1.2. La diglossie

En sociolinguistique, la diglossie désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques qui coexistent sur un territoire donné, et ayant pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure (haute) et l'autre inférieure (basse) au sein de la population « *il pourra avoir diglossie au sein de tout groupe social caractérisé par l'existence d'un réseau communicatif dans lequel deux langues assument des fonctions et des rôles sociaux distincts.* » (Lüdi et Py, 2003 : 15).

I.4.1.2.1. L'interférence linguistique

Parmi les phénomènes issus du fait du contact de langues, l'interférence linguistique est définie comme étant la modification ou la différence résultant, dans une langue, des contacts avec une autre. Selon le dictionnaire linguistique « *on dit qu'il y'a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.* » (Dubois et al, op.cit. : 252) ; autrement, dit l'interférence est l'usage d'éléments appartenant à une langue dès lors que nous parlons ou que nous écrivons une autre. Exemple : '*Madame efface le tableau ?*' Au lieu de '*Madame, j'efface le tableau ?*' ou '*Est-ce que je peux effacer le tableau ?*' (Interférence morphosyntaxe).

I.4.1.2.2. L'emprunt

Parmi les résultats engendrés de la coexistence de deux ou plusieurs langues, il existe l'emprunt. Ce dernier fait partie des marques transcodiques qui sont « *des marques dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux systèmes linguistiques* » (Ibid. : 2). L'emprunt peut être un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire comme le mot *internet*.

I.4.1.2.3. L'alternance codique

L'alternance codique intervient à tout moment dans la conversation, et les locuteurs n'ont pas forcément conscience qu'ils recourent à ce procédé, et ne se rendent pas systématiquement compte du code qu'ils utilisent à tel ou tel moment, leur but principal étant de communiquer leurs informations à leurs locuteurs et de se faire comprendre. Quand nous leur demandons, par exemple, quel(s) code(s) ils emploient dans leur conversation, ils sont en général loin de la réalité et pensent n'en utiliser qu'un seul. Aussi, « *c'est l'une des stratégies les plus courantes des bilingues entre eux, l'alternance met en œuvre des stratégies verbales qui construisent du sens et elle constitue une ressource communicative complexe au service des bilingues* ». (Lahlah, 2009 : 161).

Dans la pratique, l'alternance est une expression utilisée pour désigner les passages d'une langue à une autre dans une interaction, sans préciser la forme de ces passages.

I.4.1.2.4. La relation entre langue maternelle et langue étrangère

Les relations entre langue maternelle et la langue étrangère ont occupé une place incontournable dans les réflexions des pédagogues, enseignants, grammairiens, didacticiens, etc. bref, de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement / apprentissage des langues. C'est pourquoi, cette relation a traversé l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.

La méthode grammaire traduction, comme son nom l'indique, elle se basait sur la traduction des textes littéraires pour, éventuellement, maîtriser la morphologie et la syntaxe de la langue étudiée. Cette pratique traditionnelle a été remise en cause par la méthode directe qui prenait pour la première fois en charge l'aspect oral de la LE et recommandait à «*l'enseignant d'utiliser, dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à L1 [...].*» (Causa, 2002 : 42).

La méthode audio orale vise l'acquisition d'un ensemble d'habitudes ou d'automatisme en L2. Selon cette méthode, la L1 est une source d'interférences qui nuit à l'acquisition de la L2, et la fameuse analyse contrastive était conçue généralement pour éviter ou évacuer ces interférences. La production des apprenants, alors que la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), la langue maternelle s'est éliminée complètement, elle est envisagée comme un élément perturbateur qui gêne et empêche l'apprenant dans l'accès à la langue étrangère. Donc, pour éviter ce recours, il est conseillé de présenter l'image avant le groupe sonore qui lui correspond, afin que l'apprenant perçoive rapidement la situation exposée sans avoir le temps de revenir à la langue maternelle.

Quant aux approches communicatives, elles sont moins rigides dont elles permettent la présence de la langue maternelle tout en évitant les situations de blocages. La langue maternelle peut être un support et un appui d'aide à l'apprentissage selon le

besoin. En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle.

I.4.1.2.5. Le rôle de la L1

L'enseignant de la langue étrangère au cours de sa carrière est nécessairement confronté à la question de la place et du rôle de la langue maternelle de ses apprenants lors du cours de langue cible. Si nous jetons un coup d'œil sur ce que disent les textes officiels et la réalité lors de l'utilisation de la LM, nous dénotons une certaine confusion dans la manière dont quelques enseignants qui se conforment strictement aux directives des inspecteurs en s'efforçant de mettre en place *le tout en français* ; par ailleurs, les apprenants enfreignent cette règle et recourent inévitablement à leur langue d'origine « *ceci est très déconcertant et peut faire maitre chez le jeune enseignant un sentiment d'échec vis-à-vis de sa pédagogie* ». (Simon, 1997 : 446).

En réalité, les apprenants ont tous tendance à recourir à leur langue maternelle, notamment en raison de son caractère familier et rassurant (car déjà connu) :

le fait de communiquer dans la langue première a quelque chose de sécurisant dans la mesure où de temps d'exposition à la L2. Alors que les travaux sur l'acquisition d'une L2 montrent que l'apprentissage de celle-ci exige une exposition massive à cette langue. (Calvé, 1993 :16), [et] qu'un besoin de communiquer et scolaire enseignée dans la L2. (Ibid. : 468).

Ainsi le contact avec la langue étrangère est indispensable, il permet à l'apprenant de travailler la compréhension auditive, il lui donne également l'occasion d'explorer les données langagières. Toutefois, si ce contact avec la L2 se fait à partir « *des activités fortement ritualisées* » (Lüdi et Py, op.cit. : 40) où les apprenants ne font que répéter mécaniquement des structures préfabriquées sans prendre l'initiative de co-construire le sens en L2, l'acquisition négative.

Un tel apprentissage de la langue qui ne peut être que d'une influence négative voire inhibitrice sur l'acquisition est à éviter dans la classe langue où les apprenants sont invités à profiter des occasions d'interagir qui leur sont proposées et à s'engager dans

des situations communicatives comportant des risques afin de réaliser des «productions syntaxiquement plus élaborées et lexicalement plus riches ».

Chapitre II
Autour de la lecture compréhension

Chapitre II. Autour de la lecture compréhension

Etant donné que l'enseignement, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, accorde une place prépondérante à la lecture-compréhension, plusieurs réflexions doivent être orientées vers cette activité afin de la rénover d'avantage ; pour parler de cette activité, il faut d'abord voir la notion de texte parce qu'il se considère comme le noyau de cette activité.

Lors du premier contact, le texte est aperçu comme une image dont la forme ainsi que l'organisation varie selon un certain nombre de critères, exprimer des informations d'une manière linéaire à travers un canal (le texte) consiste à mettre dans une situation précise en interaction des compétences aussi bien linguistiques et paralinguistiques qu'extralinguistiques et pragmatiques. Dans cette situation communicative, se trouvent les paramètres constitutifs du texte que sont l'auteur, le lecteur et le monde où tout texte se compose de trois aspects :

Premièrement, un texte oral ou écrit, quel qu'il soit, présente un ensemble linguistique organisé, nous présumons donc l'existence de différents niveaux de traitement du texte, en admettant que tout texte ne résulte pas seulement de la juxtaposition de phrases mais de leur structuration thématique et linguistique. Deuxièmes, le texte se comporte comme une unité communicative : il sert à transmettre les idées de l'auteur et son contenu se fonde sur un thème dans un domaine particulier. Troisièmes, le texte, production verbale socialement située, témoigne de la présence de l'auteur dans un contexte précis.

Ces trois aspects nous permettent de délimiter la définition de la notion de texte pour notre travail. Puisqu'il s'agit d'un ensemble structuré, il nous semble indispensable de connaître non seulement les constituants de ce dispositif mais aussi la manière dont il interagit pour donner un sens au texte.

II.1. Qu'est ce qu'un texte ?

François Rastier nous donne la définition suivante : « *Une suite linguistique empirique attestée dans une pratique sociale déterminée, et fixé sur un support quelconque* » (Rastier, 2001 : 21).

Cette définition aborde les trois paramètres déterminant la mise en œuvre des textes. Ils nous conduisent à dégager les indicateurs du parcours interprétatif (une suite d'opérations permettent d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte) « *une suite linguistique empirique attestée* » (Ibid.) signifie qu'un texte se compose d'unités enchaînées par des règles grammaticales. Il est également constitué de formes idiomatiques à qui il renvoie et à la subjectivité de l'émetteur.

Un texte se déploie par ailleurs dans *une pratique sociale*, plus spécifiquement, dans un discours. Nous ne pouvons étudier un texte uniquement comme un objet linguistique, mais nous devons également prendre en compte les paramètres culturels d'un groupe social déterminé. Enfin, étant compris que le texte peut s'établir sur *un support quelconque*.

Le texte contient donc un ensemble structuré de concepts sémantiques exprimés par des moyens linguistiques. Les relations entre les unités linguistiques et les contraintes de la formation des représentations cognitives dépendent de l'organisation et de l'acception des unités selon des règles grammaticales. La sémantique textuelle tient également compte de la subjectivité de l'auteur et de celle du lecteur.

II.2. Distinction texte/discours

Dans l'usage commun, le texte apparaît en premier lieu comme étant concret contrairement au discours qui est abstrait ; sur le plan linguistique, la différence est moins évidente du moment que le terme discours n'est pas forcément relatif à la notion d'oralité. Il est une « *unité plus large que le texte* » (Fernandez, 1987 : 126), mais qui reste obligatoirement en rapport avec des conditions de production déterminées, notamment, le contexte c'est-à-dire : la situation d'énonciation.

Les études en didactique accordent de l'importance à la fois au texte et au discours et instaurent une relation complémentaire entre les deux, cette relation est expliquée assez clairement par le linguiste Fernandez qui prône pour « *une utilisation des deux termes en complémentarité* ». (Ibid. : 125).

II.3. Les éléments qui organisent un texte

Pour qu'un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à certains critères d'organisation. L'activité de production textuelle exige par conséquent d'autres habiletés que celles qui consistent à aligner des *propositions* en rapport avec un thème. Ce travail de montage suppose évidemment la présence de six éléments fondamentaux.

II.3.1. Le para texte

L'observation du para texte permet de formuler des hypothèses de lecture. Quand ces éléments périphériques sont pertinents, ils peuvent approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants. Le para texte est constitué :

- D'une phrase, d'une expression, ou d'un mot, qui précède le texte et qui joue le rôle de titre (et parfois surtitre ou sous-titre). Il a pour fonction d'être informatif ou incitatif ;
- Des références (ou sources d'informations) qui portent sur le prénom et le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, (et éventuellement du chapitre), de l'éditeur, de la date et de lieu de parution ;
- D'un ou plusieurs documents iconiques » (Programme du français 1ère AS, 2006 : 18).

II.3.2. Les organisateurs textuels

L'organisateur textuel est un mot, un groupe de mots ou une phrase qui constitue des points de repère pour la compréhension car il révèle de l'articulation d'un texte en marquant la transition entre ses différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées ou des arguments.

Ces organisateurs sont des éléments essentiels à l'unité du texte, sa cohérence. Ce sont eux qui guident le lecteur du début à la fin du texte.

II.3.3. Cohésion et cohérence

Un texte n'est pas une simple succession de phrases, il constitue une unité spécifique. Quand nous passons de la phrase au texte, nous étendons le champ de l'analyse grammaticale ou linguistique ; nous faisons appel à tout un savoir sur le monde, l'unité du texte est le résultat d'une construction qui s'appuie sur l'interaction de multiples indices répartis sur les différents plans du texte. Qu'il s'agisse de cohésion de cohérence ou de pertinence, une question demeure : comment s'exprimer avec logique et clarté ?

Une bonne compréhension d'un texte met en évidence la présence d'une notion nommée : cohésion et cohérence textuelle. La cohérence se manifeste au niveau global du texte et elle concerne la signification générale de ce texte.

Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction. Quant à la cohésion, elle correspond à la propriété d'un ensemble dont les parties sont intimement unies.

Il convient de rappeler la différence entre la cohérence et la cohésion textuelle. Il s'agit dans la première de la globalité du texte, alors que la deuxième concerne les relations locales du texte: les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs, etc.

II.3.4. L'anaphore

S'assurer de la cohérence d'un texte c'est, entre autres, vérifier si certains éléments de sens sont communs d'une phrase à une autre. Ainsi, la reprise de l'information entre les phrases certifie qu'il y'a un lieu entre ces dernières. D'une phrase à une autre, la reprise de l'information est assurée par des substituts dont les pronoms constituent une catégorie importante.

II.3.5. La progression

Un texte doit progresser, c'est-à-dire apporter de nouvelles informations ou des propos nouveaux. « *Mais un texte qui ne relie pas ce qui est 'nouveau' à ce qui est*

"connu" au fur et à mesure de sa progression perd sa cohésion et devient incompréhensible pour l'autre ». (Moirand, 1990 : 49).

II.3.5.1. La progression a thème constant

C'est quand les phrases s'enchainent entre elles par la reprise du même thème d'une phrase à l'autre.

II.3.5.2. La progression linéaire

C'est quand chaque phrase reprend pour le thème le propos (ou une partie du propos) de la phrase précédente.

II.3.5.3. La progression à thème dérivé

C'est quand le texte progresse par décomposition du thème initial ; chaque phrase a pour thème une partie du thème principal. Les textes sont très rarement constitués d'un seul type de progression ; ils combinent le plus souvent les trois types de progression.

II.3.6. Le choix des temps

Le choix des temps (présent, passé ou futur) dépend du locuteur (auteur, narrateur fictif ou personnage), car en évoquant des faits, il se situe dans le temps par rapport à ces faits, « Les temps utilisés doivent donc rester cohérents avec le choix du locuteur pour tout un texte ou toute une partie du texte. Exemple, dans une narration, l'emploi du couple (imparfait/ passé simple) est indispensable, alors que pour une explication, nous faisons appel au (présent intemporel). Cependant, il existe trois types de progression du texte :

II.4. La lecture

La lecture est considérée parmi les activités majeures sur laquelle prend effet plusieurs tâches pédagogiques ; beaucoup de spécialistes se sont intéressés à cette activité que nous qualifions de nos jours de *acte*. Depuis les années 1970, toutes les recherches donc, qu'elles soient théoriques ou empiriques, ayant été effectuées sur l'acte de lecture en tant qu'activité, n'ont pas pu détacher cet acte de son résultat qui est la compréhension, reconnue en tant que processus.

II.4.1. Qu'est ce que lire ?

L'acte de lire est une activité qui n'est pas aisée, Salah Faïd pense que :

l'acte de lire semble être considéré comme une activité très coûteuse pour des apprentis lecteurs et du fait, un processus pratiquement complexe. [il ne s'agit pas de] se contenter de maîtriser uniquement le mécanisme de décodage des mots, c'est-à-dire l'automatisation des processus de déchiffrement, mais il [...] faut, parallèlement, construire une représentation mentale à partir des informations fournies par le texte, et c'est donc cette représentation qui [...] permettra d'atteindre le niveau de signification souhaité, relatif lui aussi au type de texte et de l'expérience que possède cet apprenti lecteur dans l'activité de lecture. (Faïd, 2018 : 122).

Cet acte suppose la présence d'un lecteur et d'un texte, et partant de cette présence, une interaction entre les deux « *la lecture est par définition une interaction entre le texte et son lecteur* ». (Cuq et Gruca, op.cit. : 160). Gérard Vigner voit que « *lire est un mode de communiquer, une aptitude à recevoir et à interpréter des messages ce ne saurait être l'expression d'un don réservé à quelque élus, mais la manifestation d'une activité intellectuelle donnée en partage à tous* ». (Vigner, 1979 : 4), ce qui nous permet de saisir que l'activité de la lecture est tout un travail, autrement dit, c'est une opération perspective, mais aussi mentale.

Du fait que la lecture est une activité mentale, elle suppose une compréhension des signes visuels. En effet nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de la compréhension de ce que nous lisons pour faire apprendre à lire, il faut faire « *apprendre à l'élève non seulement à identifier les mots, mais aussi à bien comprendre le texte* » (William, 1956 : 82).

II.5. La compréhension

II.5.1. Que signifie comprendre un texte ?

En tant que lecteur, comprendre un texte c'est se poser des questions sur son sens, établir des interactions entre les connaissances du lecteur et celles du texte. C'est faire aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (au mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

La compréhension est une activité dynamique contrôlée par le lecteur qui met en place des procédures de régulation (ralentir, revenir en arrière, etc.). Ainsi, la notion se définit comme un « *un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé* ». (Gaonac'h et Fayol Daniel, 2003 : 5).

Les mêmes auteurs, Daniel Gaonac'h et Michel Fayol, définissent l'activité de compréhension comme « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation* ». (Ibid.). En tant qu'activité cognitive, la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, la maîtrise plus ou moins partielle ou floue qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques tel que son bagage socioculturel ou la motivation de ce même lecteur à comprendre un texte écrit dans une langue différente de la langue maternelle.

II.5.2. La compétence pour comprendre

Le terme de compétences est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Mais, nous pouvons dire que la compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence.

Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre :

Une caractéristique d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches. Les compétences sont très grande diversité. [...] Certaines compétences facilitent les apprentissages et la résolution de problèmes nouveaux, d'autres facilitent les relations scolaires et la compréhension entre les personnes. Certains compétences portent sur les savoirs, d'autres sur des savoirs faire, d'autres sur des savoirs être. (Champy et Etévé, 1994 : 81).

Une compétence est opérationnelle dans un cadre de curricula précis (structure, horaire, programme, pratique pédagogiques et didactiques, matériels) ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines impliquées.

II.6. Lecture-compréhension

Avant de définir les composantes de la lecture compréhension il nous semble important d'ajouter sur ce nous avons déjà mentionné sur la lecture comme aperçu général de l'évolution des conceptions de cette dernière, et dont les représentations varient en fonction des époques. En effet, dans les années soixante, l'acte de lire était aperçu par les chercheurs comme un processus visuel. Dans cette optique, le lecteur n'a qu'à chiffrer des mots présentés sous forme écrite. L'acte de lire était ainsi conçu comme un processus passif, c'est-à-dire que le lecteur accumule « *passivement les mots les uns après les autres* » (Giasson, 2003 : 6) et qu'il enregistre dans sa mémoire le sens du texte déterminé par l'auteur.

Depuis quelques décennies, notamment à partir des années soixante-dix jusqu'à nos jours, de nouvelles conceptions de la lecture apparaissent chez les chercheurs. Selon ces conceptions novatrices, le lecteur est actif, c'est-à-dire qu'il analyse le texte, il formule des hypothèses et les vérifie après sa lecture. La lecture-compréhension joue un rôle fondamental dans l'acquisition des mécanismes du langage de communication ; toujours selon Jocelyne, elle est :

l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences, c'est à dire l'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. (Ibid.).

Aussi, le processus de la lecture-compréhension n'est pas aussi simple qu'il paraît, parce qu'il nécessite à la fois des compétences acquises en langue maternelle, des connaissances linguistiques et extralinguistiques :

Comme 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. (Ibid. : 160).

II.7. Les stratégies de lecture-compréhension

La lecture-compréhension est liée à la lecture, et un bon lecteur doit mettre en œuvre des stratégies pour réussir son projet de lecture.

II.7.1. Les microprocessus

Étude de trois habilités fondamentales qui sont la connaissance des mots, la lecture par groupe de mots, la micro-sélection ou quelle est l'information importante dans la phrase.

II.7.2. Les processus d'intégration

Permettant de réaliser des liens entre les propositions ou entre les phrases, identifier les mots auxquels renvoient les mots substitutions (exp : Pronom, Synonyme, Mot générique).

II.7.3. Les macroprocessus

Permettent d'explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens, regrouper les éléments d'information dispersés dans un texte pour dégager l'idée principale du texte et les règles.

II.7.4. Les processus d'élaboration

Permettent de formuler des hypothèses sur le contenu du texte et les réajuster est cette activité fait appel à la cognition du lecteur.

II.7.5. Les processus métacognitifs

Se sont les « *Connaissance qu'un lecteur possède sur le processus de lecture* » (Giasson, 1991 : 126). Autrement dit, la vitesse de lecture, formuler intérieurement ce qui a été lu, constater ses difficultés en lecture et questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées, etc. c'est les principaux critères qui renvoient au processus de métacognition.

II.8. La démarche didactique de la lecture- compréhension

Tout en sachant que la pratique de la lecture-compréhension est une activité très importante dans le processus du déroulement du projet didactique. Elle se réalise en cinq étapes :

II.8.1. L'observation du texte

C'est le moment dans lequel, l'enseignant demande aux apprenants d'observer le texte (titre, source, corps du texte, typographie, etc.).

II.8.2. Manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèse

L'apprenant doit former l'hypothèse de sens à partir les éléments para textuels.

II.8.3. Lecture silencieuse

Il est important de faire une lecture silencieuse, en précisant le temps dont les apprenants disposent. L'objectif étant ici de découvrir le texte, et d'amener progressivement l'apprenant à accéder au sens du texte.

II.8.4. Vérification des hypothèses

Où les apprenants vont émettre des hypothèses. On les incite tout en faisant vérifier chacune des hypothèses par d'autres apprenants.

II.8.5. Explication du texte

Où l'enseignant pose des questions pour bien vérifier la compréhension par un retour au texte, ce qui revient à une lecture du texte. Les questions posées ont des caractéristiques, elles ne doivent pas faire appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple. En effet, il ne faut jamais les habituer à trop de facilité.

- Il s'agit de poser des questions constructives, Il vaut mieux par exemple d'éviter les questions fermées où l'apprenant doit juste répondre par oui ou par non.
- Nous pouvons aussi reformuler les questions pour les simplifier
- Aussi, les questions doivent être adaptées au niveau des apprenants.

II.9. Les types d'exercices en lecture compréhension

Les exercices de la lecture-compréhension semblent être les mêmes que ceux que l'on peut proposer en compréhension orale. Cependant, les supports seront différents; on utilisera donc :

- Des questions à choix multiples.
- Des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas.
- Des tableaux à compléter.
- Des questionnaires a réponses ouvertes et courtes.

C'est le type de texte, le support écrit, qui va déterminer le choix des activités et le type d'exercices. Nous ne proposerons pas un questionnaire pour un fait divers et une petite annonce ou pour un bulletin météorologique et une revue de presse. Les activités naissent du document, non l'inverse.

II.10. L'objectif de la lecture-compréhension

L'objectif de la lecture-compréhension est donc d'amener le sujet-apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents texte. L'objectif premier de cette compétence n'est pas donc la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire, de fouiller un journal ou de prendre un livre en français. Ce qui signifie que la lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir.

Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de la lecture-compréhension. Les séquences de lecture-compréhension se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser régulièrement afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes aidant à la compréhension.

En principe, l'apprenant doit être capable progressivement de comprendre qui ou de quoi parle le texte, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (cause, conséquences, enchaînement, chronologique, etc.), de

maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il acquit une très bonne connaissance de langue. Nous ne pouvons pas oublier que l'enseignant constitue l'élément central de la communication en classe, car c'est lui qui gère sa dynamique et son organisation. Son intervention a pour objectif d'aider les apprenants à apprendre à comprendre un texte écrit en langue étrangère. L'enseignant en tant que médiateur devient le facilitateur de l'accès au sens, il est aussi chargé de préserver les conditions de réception originale. Son guidage, indispensable pour assurer la compréhension des significations référentielles et connotatives d'un texte écrit en L2, consiste à orienter l'apprenant vers un choix compatible avec le contexte donné.

Pour faciliter l'accès au sens d'un texte écrit en langue étrangère l'enseignant doit mobiliser toute une série de stratégies de pilotage qui seront fondamentales à l'heure de guider la recherche du sens de l'apprenant. La structure de ces stratégies en fonction de trois paramètres :

- L'activation des connaissances et des aptitudes préalables que l'apprenant-lecture peut mettre en jeu dans le processus de compréhension.
- Les enchaînements spécifiques concernant le texte.
- La révision et la validation des hypothèses.

II.11. Les difficultés de la lecture- compréhension

Une fois les problèmes de décodage résolus, certains apprenants ont encore des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Cela montre que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension d'un texte écrit exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases et la représentation mentale de l'ensemble du texte :

Pour lire et comprendre un texte, l'apprenant-lecture doit mener simultanément deux opérations cognitives. Il doit non seulement acquérir la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation graphophonémique, mais aussi être capable d'élaborer une représentation mentale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte, afin d'en comprendre la signification globale. L'importance relative de chacune de ces deux opérations cognitives dépend

du type de texte proposé et du niveau de connaissances initiales de l'apprenti-lecteur. (Marin et Legros, 2008: 69)

Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés. Beaucoup d'apprenants se méprennent sur les procédures à mobiliser. Selon Gérard, un texte qui est écrit en langue étrangère :

N'est pas seulement un texte qui est écrit avec les mots d'une autre langue, mais en succession selon une syntaxe nouvelle, c'est aussi un texte qui transmet d'autres modes de représentation, selon des schémas de connaissances et de représentation qui peuvent faire l'objet de lexicalisations variées. (Vigner, op.cit. : 48-49).

Dans cette perspective Bachir Ben Salah distingue deux types problèmes touchant la lecture-compréhension. Il s'agit des difficultés liées au sens, au texte et aux lecteurs et difficultés liées au lecteur lui-même.

II.11.1. Les difficultés liées au sens et aux textes

La multiplicité des sens et la maîtrise de la langue : dire qu'un texte ne possède qu'une seule signification serait comme le déclare Bachir Ben Salah « *se placer dans une situation de grande facilité. En effet, il n'y avait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir* » (Ben Salah, 2003 : 30-31) ; les lecteurs, loin d'être actifs, puiseraient la même chose (le même sens). La réalité est toute à fait différente, au moment où un découvre un aspect, d'autres verrons d'autres choses. L'apprenant afin de définir chaque constituant du texte et accéder, par la suite au sens.

En effet, les connaissances linguistiques représentent une difficulté fréquente chez les apprenants en 2^{ème} année moyenne de telle façon que, face à un mot nouveau, ils consultent directement le dictionnaire ou demande de l'aide des amis ou de l'enseignant. Chaque apprenant a sa propre structure (structure cognitive et structure affective) qui conditionnent les rapports discernés dans le texte. Ainsi, nous pouvons parler d'une multitude de sens, selon les circonstances de la situation de lecture quand il s'agit du même lecteur.

La diversité de textes : la compréhension diffère selon le texte, un poème se lit différemment d'un article de journal, d'un texte littéraire, en optant pour une stratégie adéquate.

II.11.2. Les difficultés liées aux apprenants

Nous pouvons dire que ces difficultés concernant directement le lecteur et touchent essentiellement :

II.11.2.1. Les complexités du système écrit en langue étrangère

L'apprenant qui confronte un texte écrit en langue étrangère « *s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière, peut développer des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné* » (Ibid. : 51). En effet, un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots qui obéissent à des lois syntaxiques, mais « *il a aussi ses relations internes* » (Ibid. : 38). Moyennement, les apprenants se heurtent le plus souvent à des problèmes de lexique, de syntaxe et d'expression, car ils ont une mauvaise maîtrise de la langue.

II.11.2.2. Le pointillisme

Les apprenants ont tendance à vouloir déchiffrer les textes mot par mot et élément par élément, ce qui constitue un obstacle supplémentaire à la compréhension. Le texte leur paraît très difficile, voir même inaccessible. Ils se trouvent bloqués ce qui provoque un véritable refus de communication avec le texte.

II.11.2.3. L'expérience du lecteur (l'apprenant)

Les différentes pratiques de la lecture-compréhension, cumulées par l'apprenant, interviennent aussi d'une manière très apparente pour le doter d'une expérience dans cette activité.

II.11.2.4. Les connaissances linguistiques et extralinguistiques

La capacité de lire dépend en partie des connaissances développées par le lecteur sur le domaine auquel le texte se rapporte. Ces connaissances sont « *organisés autour de schémas (schémas d'évènements ou scripts, structures d'objets) plus au moins développés selon les connaissances du lecteur* » (Ibid.).

En effet, les schémas de connaissances ne sont pas identiques chez tous les lecteurs, ni dans toutes les cultures ou à toutes les époques. C'est ainsi que :

Les formes de la biographie édifiante à la manière de celles rapportées dans *l'Enfant noir* de Canada Laye, dans *Le fils du pauvre* de Mouloud Féraoun ou dans *Amkoullel l'enfant peul* d'Amadou Hampâte Bâ, sont marqués par les conventions d'une époque déjà lointaine, de même qu'elles s'organisent selon une logique différente de celle que l'on peut trouver dans cette autre ouvrage emblématique qu'est la *Gloire de mon père*, de Marcel Pagnol. (Ibid. : 51).

II.12. Remédier aux difficultés de lecture-compréhension

Pour réussir son objectif, l'enseignant pourrait faire acquérir aux apprenants des compétences de compréhension écrite en langue étrangère, il aura ainsi à sa portée différents instruments d'aide pour favoriser l'accès au sens d'un texte écrit dans une langue qui lui est inconnue. Parmi les outils auxquels il peut avoir recours pour développer chez l'apprenant-lecteur la compétence de réception, nous pouvons considérer, en premier lieu, l'influence exercée par la langue maternelle :

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

En effet, les apports de la langue maternelle de l'apprenant constituent un appui primordial, facilement exploitable pendant les premières phrases d'approche du texte. Malgré les réticences de quelques méthodologies d'enseignement /apprentissage des langues étrangères qui préconisaient d'éviter le recours à la langue maternelle, parce qu'elles la considéraient comme une source d'obstacle d'une langue étrangère ; ce qui nous invite à considérer que ces réticences sont marquées par le substrat ou le patrimoine langagier de la langue maternelle :

La langue maternelle reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sein. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître un

stimulateur d'hypothèses, c'est -à-dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant» (Dabène, 1994 : 184).

Pour terminer ce chapitre, nous avons vu que la compréhension est l'une des quatre compétences importantes à faire acquérir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La lecture est l'outil de communication qui a pour finalité la compréhension de la langue écrite. Pour une grande majorité d'apprenants, la lecture consiste en une procédure essentielle pour acquérir des connaissances et des structures langagières qui sont utiles au développement des autres compétences.

Ce deuxième chapitre a tenté de lier les données du premier chapitre relatives à la langue en général, à son statut et au FLE en particulier avec l'actualité théorique de la notion de lecture-compréhension ; c'est ainsi que nous avons essayé de définir la notion du texte et les éléments qui l'organisent parce qu'il est considéré le noyau de l'activité de la lecture-compréhension, comme nous avons tenté de donner un aperçu sur cette dernière et définir les notions de la compétence, compréhension et lecture. Aussi, nous avons présenté les stratégies utilisées en compréhension d'un texte.

La pratique de la lecture-compréhension est une activité très importante, raison pour laquelle, nous avons dénombré les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants face à cette activité où nous avons suggérer le recours à la langue maternelle comme une possibilité aidant à lutter contre ces difficultés ; le troisième chapitre rendra compte de cette aide par les données empiriques qu'il aura l'occasion de traiter.

Chapitre III

Pratique de la lecture-compréhension et recours à la langue maternelle

Chapitre III. Pratique de la lecture-compréhension et recours à la langue maternelle

La lecture d'un texte en langue étrangère est un processus complexe et dynamique qui varie en fonction de différents paramètres tels que le style du lecteur, le texte, les objectifs et les tâches de lecture, les stratégies de lecture mises en place, la situation du contexte d'expérimentation. Sachant que, la reconstruction du sens d'un texte écrit demande la mise en place d'une série de compétences quand l'acte de lecture se fait en langue étrangère.

Il semble notable de constater que les apprenants-lecteurs ne possèdent que des connaissances linguistiques limitées en langue française ; c'est alors que le rapport qu'ont ces apprenants à la lecture n'est pas assez fort, surtout en FLE, car une constatation d'ordre générale montre que les apprenants algériens ne sont pas des lecteurs même en leur langue maternelle (l'arabe) ; alors que la compétence textuelle se construit à partir des expériences du sujet, liées à sa fréquentation des textes ; c'est pourquoi, les apprenants font appel à leur langue maternelle.

Pour les besoins de notre expérimentation, nous avons pris comme point de départ une approche descriptive afin de dépeindre le recours à la langue maternelle dans la pratique de l'activité de lecture-compréhension.

Cette expérimentation devrait nous permettre de résumer les modes d'utilisation de la langue maternelle lors de la séance de la lecture-compréhension, en partant de l'idée que nous avons recueillie à propos de l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE par les enseignants du moyen. D'après le pré-test que nous avons effectué au début de ce travail (*cf.* page 03), nous avons pu savoir que beaucoup d'enseignants ne recourent pas à la langue maternelle devant des situations de blocage que rencontrent les apprenants lors de la compréhension des textes pendant la lecture ; il semble que le souci derrière ce refus soit relatif aux oppositions qui résultent des alternances codiques entre les deux langues, l'arabe en tant que langue maternelle, et le français en tant que langue cible.

III.1. Description de l'expérimentation

III.1.1. L'établissement

Notre expérimentation s'est déroulée dans un collège se trouvant dans la commune de Sidi-Aissa de Wilaya de M'sila. Cet établissement ayant pour nom Oukirimi Ben Khadra a ouvert ses portes en 1984. Pour l'année en cours (2017-2018), ce CME accueille 672 apprenants, scolarisés officiellement dans différents niveaux ; nous avons compté 255 apprenants en première année, 185 apprenants en deuxième année, 105 apprenants en troisième année et 127 apprenants en quatrième année. L'ensemble de ces apprenants est pris en charge par un groupe pédagogique composé de 36 enseignants dont 6 enseignants seulement s'occupent d'enseigner le français (un homme et cinq femmes).

III.1.2. Le groupe-cible

La séance a été assistée le 04 avril 2018 de 14 h à 15h. Le groupe-cible que nous avons pris comme objet d'étude est composé d'apprenants de 2^{ème} année moyenne.

Cette classe comporte 37 apprenants dont 21 garçons et 16 filles où il y avait trois apprenants absents le jour de l'expérimentation. Ce groupe occupe une classe autonome, aérée, propre, mais très peu décorée d'où nous avons souligné l'absence des affiches murales sur lesquelles se trouvent des images, des sons, des mots, etc.

Concernant l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé, elle est titulaire d'une licence de français, elle renferme 12 ans d'expérience dans l'enseignement/apprentissage du français.

III.1.3. Notes d'observation

Niveau: 2 ^{ème} A.M	Date : 04 avril 2018	
Projet : 01	Séquence: 03	
Activité : Lecture-compréhension	Durée: 45 minutes	
Objectif : L'apprenant sera capable de découvrir le portrait des personnages d'un conte		
Support : Le manuel scolaire p : 37	Titre: La vache des orphelins	
Déroulement de l'activité:		
Mise en situation:		
Rappel sur le projet, introduire le thème et la séquence.		
Observation du texte:		
Par quoi reconnaissez-vous que c'est un conte ?		
Quelle est la source de texte ?		
Délimitez les différentes situations et identifiez la situation initiale.		
Lecture magistrale :		
Lecture silencieuse par quelques apprenants.		
Questions de compréhension:		
1-De quelle œuvre est extrait ce texte ? Qui en est l'auteur ?		
2-Quelle expression introduit ce conte ?		
3- Sur son lit de mort la mère de Aïcha et de Ahmed fait part d'un souhait à son époux lequel ?		
4-Les orphelins étaient-ils traités avec égard ou méchanceté ?		
5- De quoi la marâtre a-t-elle chargé sa fille ?		
6- Pourquoi les deux orphelins sont-ils partis du domicile familial ?		
7- Complète le tableau suivant à partir d'éléments pris dans le conte :		
Traits physiques/moraux	Aïcha	La marâtre
Le teint		

Pour effectuer bien traiter les résultats de l'expérimentation, nous avons élaboré un enregistrement sonore de la séance assistée, après avoir demandé à l'enseignante la

permission ; Notre idée était de voir comment le recours à la langue maternelle peut surmonter les problèmes de l'incompréhension des apprenants lors de la séance de la lecture-compréhension, et ce, durant toutes les interactions de classe.

III.1.4. La séance

En ce qui concerne le déroulement de la séance, nous avons remarqué qu'au début, l'enseignante a salué les apprenants, elle a mentionné sur le tableau la date du jour, le projet, la séquence et l'activité. Puis, elle a demandé aux apprenants d'ouvrir le livre sur la page 37.

Elle leur demandait, après, d'observer le texte en dégagant : le titre, la source et le nombre de paragraphes. Il paraît que les apprenants sont un peu familiarisés avec cette procédure d'où il y avait quelques uns qui ont levé leurs doigts pour répondre, et d'où leurs réponses étaient justes.

III.1.5. Les interactions pendant l'activité

Conformément aux notes d'observation décrits dans la page précédente, la séance dont il est question concernait une activité de lecture-compréhension, c'est ainsi que nous avons désiré retracer l'ensemble des interactions ayant accompagné cette séance.

- L'enseignante : *D'après le titre de quoi va nous parler le texte?*

- Les apprenants (réponse collective) : *une vache, ...*

- L'enseignante (en s'exclamant) : *Hem ! De quelle vache ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante : *Qui va lire le texte?*

Cinq apprenants ont levé les doigts pour répondre ; il y avait une qui a commencé à lire, de temps en temps, elle fait des erreurs, et l'enseignante intervient pour les corriger. Après avoir terminé la lecture,

- L'enseignante : *C'est quoi le mot orphelin ?*

Pas de réponse.

L'enseignante a expliqué que le mot orphelin c'est lorsqu'un enfant perd sa mère ou son père, ou bien les deux à la fois.

- Apprenant 1 : يتيم (Le mot a été prononcé en langue arabe : [y'tim]).

- L'enseignante : *Je vais donner le résumé de cette histoire :*

Cette histoire parle de deux enfants qui n'ont pas une mère, et l'auteur l'a bien éclairci dans son texte lorsqu'il a dit « l'on raconte au temps ancien qu'il était une mère qui, sur le lit de mort, ... ».

- L'enseignante : *C'est quoi lit de mort ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante : *Autrement dit, elle est malade.*

- Apprenant 2 : مريضة : [mriḏa].

L'enseignante continuait d'expliquer l'histoire :

- L'enseignante : *La maman fait une promesse à son mari de ne jamais vendre la vache nourricière, ... Que veut dire le mot vendre ?*

- Apprenant 3 : يبيع : [jabisu].

- L'enseignante : *Qu'est-ce que veut dire nourricière ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante (en expliquant) : *Ça veut dire qu'elle nourrit les deux enfants.*

- Apprenant 3 : يأكل : [ja?kul].

- Apprenant 1 : *Manger*

L'enseignante continuait d'expliquer l'histoire :

- L'enseignante : *Pour élever Ahmed et Aïcha, leur papa se remaria pour la deuxième fois, ... C'est quoi remaria ?*

- Apprenant 4 : تزوج مرة أخرى [tzawadʒ mara xra].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *Une belle mère, dès quelle mit au monde son premier enfant, une fille nommée Djohar, la marâtre au teint pâle, ... C'est quoi la marâtre ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante (en expliquant) : *C'est la deuxième femme du père, ... et que veut dire le mot teint ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante : *C'est البشرة : [ʔlbaʃra], en touchant le teint de son visage.*

- L'enseignante : *C'est quoi pâle ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante (en expliquant) : *Par exemple, quelqu'un qui a un teint pâle à cause de sa maladie, ...*

- Apprenant 5 : وجهه اصفر [wadʒhu s'far].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *La marâtre déteste les deux orphelins, ...*

- L'enseignante (en expliquant) : *Par exemple, j'aime beaucoup les fleurs.*

- Apprenant 2 : أحب [uhibu].

- L'enseignante : *Détester, c'est le contraire du verbe aimer.*

- Apprenant 6 : يكره [jakrahu].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *La marâtre n'aime pas, ou déteste les deux orphelins : Aïcha et Ahmed, c'est pourquoi, elle chargea sa fille de découvrir le secret de la vache, ...*

- L'enseignante : *Chargea, c'est-à-dire تعمرها [tʃamarha] ou bien تحرشها [tharaʃha].*

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *La marâtre a découvert que la vache était le secret des deux enfants qui ont pu garder leur santé, ...*

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *La méchante femme fait égorger la bête,....c'est quoi égorger ?*

Pas de réponse.

Au moyen de la gestuelle, l'enseignante faisait passer horizontalement sa main sous sa gorge ; après, elle inclinait subitement sa tête en fermant les yeux, donnant l'impression qu'elle est morte.

- Apprenant 3 : قتلها [gatlatha].

- L'enseignante (en expliquant) : *Non, regardez bien, c'est avec un couteau...*

L'enseignante refait le geste en insistant sur le mouvement de va-et-vient avec sa main.

- Apprenant 1 : ذبحتها [ðabhatha].

- L'enseignante (en expliquant) : *Oui, on dit égorger. (Elle refait le geste).*

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *Les deux enfants ne trouvent pas la vache, ... Ils vont sur la tombe de leur mère, ... C'est quoi la tombe ?*

- Apprenant 6 : قبر [q'bar].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *Les pleurs de ces enfants firent pousser sur la tombe de leur mère deux rosiers, ... C'est quoi les pleurs ?*

Pas de réponse.

L'enseignante faisait semblant qu'elle pleurait ; de ces bouts de doigts, elle essuyait les paupières de ses yeux en donnant la grimace d'une personne en pleurs.

- Apprenant 3 : الدموع [?'dmu'?).

- Apprenant 1 : تبكي [tabki].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *Les pleurs font sortir deux arbres, l'un donne du miel et l'autre, du beurre, ... C'est quoi le miel et le beurre ?*

- Apprenant 1 : العسل والزبدة [?'sal wa'zabda].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *Djohar, sur les conseils de sa mère, voulut se nourrir comme ses deux demi-frères, mais au lieu de manger du beurre et du miel, elle recueillit fiel et sang, ... Que veut dire fiel ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante : C'est الفيح [?'lqih].

- L'enseignante : *Et le sang, c'est quoi ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante (en expliquant) : C'est un liquide rouge qui circule dans nos veines.

Pas de réponse.

- L'enseignante : C'est الدم [?'dam].

L'enseignant poursuit :

- L'enseignante : *La marâtre et sa fille incendièrent la tombe, ... C'est quoi incendièrent ?*

Pas de réponse.

- L'enseignante : حرقوها [harguha].

II.2. Présentation du texte

La vache des orphelins est le titre d'une série de contes issus de la tradition orale africaine. Cette histoire met en scène une mère qui, avant de mourir, lègue une vache à ses enfants afin qu'ils ne meurent pas de fin après son décès. Mais les orphelins, le plus souvent une fille et un garçon, doivent ensuite faire face à la jalousie de leur marâtre. Cette dernière réussit avec sa fille à égorger la vache. Abandonnés de tous, et sans

subsistance, les orphelins fuient dans la nature sauvage aidés par des puissances surnaturelles.

Nous pouvons voir que ce conte, par les traits métaculturel et transculturel qu'il véhiculait, représente un outil privilégié de médiation entre l'école et les familles qui sont issues de l'immigration (petit frère, petite sœur), très présent dans la culture maghrébine, en particulier, la culture Kabyle, sous le titre de *La vache des orphelins*, a donné lieu à un travail de collectage dont les enfants d'école primaire et de collège ont été partie prenante. Pareillement, nous constatons que ce type de conte ouvre la voie à des pratiques pédagogiques accessibles à tous les enfants, même en difficulté et quelques soit leur origine.

III.3. Analyse et interprétation des résultats

III.3.1. Analyse des données expérimentales

Suite aux questions posées dans l'activité de lecture-compréhension, questions que nous avons portées dans les notes d'observation (cf. page 37), nous tenterons, à la base du tableau ci-après (tableau 01), d'analyser les données fournies par l'expérimentation. Cette analyse tiendra compte des principales réalisations au niveau des réponses des apprenants, notamment les réponses dans lesquelles il y avait eu recours à la langue maternelle.

Question posées	Réponses justes	Réponses fausses	Pourcentage %
- Question n°1.	01	/	62.50 %
- Question n°2.	01	/	
- Question n°3.	01	/	
- Question n°4.	01	/	
- Question n°5.	01	/	
- Question n°6.	/	01	
- Question n°7.	/	01	

Tableau101. Questions-Réponses du texte *La vache des orphelins*.

A propos des réponses données par les apprenants, nous avons dénoté que la plupart des réponses étaient justes, nous nous sommes limitée aux réponses effectives des apprenants, sinon, nous avons considéré les situations collectives de blocage (Pas de réponse) comme étant des réponses aussi fausses.

1. De quelle œuvre est extrait ce conte ? *Qui en est l'auteur ? Ce conte est extrait du Le grain magique, et son auteur est : Marguerite Taous Amrouche.*
2. Quelle expression introduit ce conte ? *L'expression qui introduit ce conte est : l'on raconte qu'aux temps anciens.*
3. Sur son lit de mort la mère de Aïcha et de Ahmed fait part d'un souhait à son époux lequel ? *De ne jamais vendre la vache nourricière.*
4. Les orphelins étaient-ils traités avec égard ou méchanceté ? *Avec méchanceté.*
5. De quoi la marâtre a-t-elle chargé sa fille ? *De trouver le secret de la vache nourricière.*
6. Pourquoi les deux orphelins sont-ils partis du domicile familial ? (Pas de réponse).
7. Complète le tableau suivant à partir d'éléments pris dans le conte. (Tâche à faire à la maison.

Traits physiques /moraux	Aïcha	Ahmed
Le teint
Le visage
Les joues
Le nez
Les dents
Les yeux
Trait de caractère

Tableau1 02. Tâche à faire à la maison.

III.3.2. interprétation des données expérimentales

En ce qui concerne l'activité d lecture-compréhension en question, nous avons remarqué que le texte étudié appartient parfaitement à notre culture, étant qui écrit par

Marguerite Taous Amrouche, alors que d'autres textes du même livre sont écrits par des auteurs dont la culture est étrangère par rapport à la culture algérienne ; il s'agit, à titre d'exemple, d'écrivains chinois, français (Victor Hugo), etc. Aussi, nous avons dénoté une large absence des images dans le texte abordé, ou même dans la plupart des autres textes du manuel, sachant que les images jouent beaucoup sur les représentations des apprenants dans la mesure où elles favorisent la compréhension, c'est pourquoi, l'absence de cet outil pédagogique très sollicité a été, selon nous, parmi les causes des situations de blocage rencontrées pendant l'activité.

Le tableau suivant (tableau 03) résume en chiffres, d'une autre manière, les résultats obtenus des apprenants après le recours à la langue maternelle ; il faut voir que le pourcentage 62,50% révèle l'utilité et le rôle qu'a joué la langue maternelle pour les besoins de compréhension.

Nombre des apprenants	Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
33	08	05	03	62,50%

Tableau1 03. Effet du recours à la langue maternelle.

Le tableau montre que majorité des apprenants (62,50%) comprenait le texte lorsqu'il a été question d'utiliser la langue maternelle dans des moments où elle rencontrait des difficultés, soit deux apprenants sur trois qui inféraient la signification souhaitée ; autrement dit, il y avait seulement un pourcentage de 37,50% des apprenants qui ne parvenait pas à donner des réponses justes, et donc, d'être en mesure de comprendre le texte.

Dans la même lignée, il y a une constatation qui a beaucoup attiré notre attention ; quand l'enseignante posait les questions sur le texte, il n'y avait au départ que peu d'apprenants qui y participait, mais au fur et à mesure que l'enseignante recourait à la langue maternelle pour tenter de débloquent les moments d'incompréhension, le nombre d'apprenants qui prenaient part aux réponses augmentait de plus en plus, ce qui signifie

qu'il était à l'aise dans l'utilisation de cette stratégie, étant donné que nous avons déjà vu dans le premier chapitre théorique que l'usage de la langue maternelle rend les apprenants confiants dans leurs interactions (*cf.* pages 8-9).

Pour conclure, nous pouvons dire que les stratégies que l'apprenant-lecteur met en place lors de la pratique de l'activité de lecture-compréhension en langue maternelle peuvent lui servir d'appui pendant l'activité de lecture-compréhension en FLE ; rappelons-nous, à cet sujet, la conception de Sophie Moirand (*cf.* page 32).

En plus de l'impact très fort que possède la langue maternelle, beaucoup de spécialistes en communication plurilingue insistent sur le fait que dans la phrase d'approche du texte écrit en langue étrangère, l'apprenant-lecteur ne part pas de zéro, mais qu'il possède déjà certain bagage socioculturel qui est déterminant au moment de sa confrontation en L2. En effet, il existe un rapport directement proportionnel entre le degré d'expertise du lecteur et son habileté pour construire le sens d'un texte écrit dans une langue qu'il ne manie pas. Dans ce sens précis, nous ne pouvons pas négliger le rôle des connaissances extralinguistiques de l'apprenant-lecteur ; ces connaissances, construites dans sa langue maternelle, lui permettent une nette perception du monde qui l'entoure.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour conclure, il faut certifier que la lecture-compréhension joue un rôle primordial dans la réussite scolaire, elle constitue un moyen et un objectif d'apprentissage impliquant une nouvelle approche ; les processus de compréhension et leur mise en application (du microprocessus au macroprocessus, passant par les différentes étapes d'intégration, d'élaboration et de cognitif).

Nous avons cherché à montrer que le recours à la langue maternelle lors de la séance de la lecture compréhension avec les apprenants de FLE, précisément des apprenants de 2^{ème} année moyenne, permettrait de faciliter la compréhension, et nous avons été depuis le départ très vigilante sur la question de ne pas considérer uniquement le recours comme réponses fatale ; il semble que les résultats auxquels nous avons abouti ne sont pas différents par rapports à nos attentes.

Pour rappeler aux lecteurs la démarche que nous avons suivie pour atteindre ces résultats, notre objectif de départ et les données de l'expérimentation, il faut mentionner que la problématique de notre travail de recherche tournait autour de la constatation faite sur la pratique de l'activité de lecture-compréhension ; une constatation qui a dévoilé tant de difficultés relatives à la compréhension pendant la lecture, notamment chez des apprenants de 2^{ème} année moyenne, d'où le pré-test que nous avons réalisé auprès de quelques enseignants de collège.

Nous pouvons dire que le recours à la langue maternelle constitue une aide précieuse lors de la lecture-compréhension d'un texte ; pareillement, ce recours même devient parfois nécessaire afin de se mesurer aux différentes situations de blocage qui ont pour effet négatif, le fait d'inhiber le processus de compréhension, ce qui rend les apprenants complètement démotivés dans l'activité en question. A partir de ce moment, nous pouvons considérer ce recours comme un potentiel stratégique pour l'apprentissage et l'enseignement du FLE, et notre expérimentation a, plus ou moins, montré comment les apprenants se s'en sortaient dans plus d'une situation de blocage, pour arguer la bonne signification appropriée.

La planification que nous avons proposée dans ce travail nous a permise de traiter aussi bien le volet théorique que le cadre expérimental ; la première partie alors, été consacrée à ce cadre théorique, elle comprenait deux chapitres : dans le premier chapitre intitulé *Langue maternelle et classe de FLE*, nous avons abordé la définition de la langue maternelle, ces connotations, etc. Puis, nous cheminé vers la définition de la langue étrangère, avec ses différents statuts. Le fait qu'il y ait langue étrangère, cela signifie que le contact entre les deux langues est évident ; nous avons bien essayé de discuter cette constatation et ses conséquences.

Le deuxième chapitre intitulé *Autour de la lecture-compréhension* est progressivement venu en continuité au premier, c'est pourquoi, nous avons décidé de détailler davantage la notion de la lecture-compréhension. Le concept du texte, les éléments qui l'organisent, le concept compréhension, compétence et bien d'autres concepts ont été tous explicités dans ce deuxième chapitre.

Le troisième chapitre intitulé *Pratique de la lecture-compréhension et recours à la langue maternelle* a été consacré au protocole expérimental ; c'est sur ce chapitre que s'est fondé la cadre pratique de ce mémoire. La démarche analytique qui consistait à analyser les résultats obtenus et les interpréter ensuite a nettement fait surgir les déductions auxquelles nous nous attendions depuis la formulation de notre hypothèse de départ. En effet, le groupe d'apprenants avec qui s'est déroulée la pratique a réagi positivement à la proposition du recours à la langue maternelle pendant l'activité de lecture-compréhension, nous avons même été satisfaite de remarquer que ces apprenants se familiariser avec cette stratégie.

Enfin, même si la présente recherche a démontré que le recours à la langue maternelle a permet aux apprenants de se tirer d'affaire quant aux situations de blocage qu'ils rencontreront pendant la lecture-compréhension des textes en FLE, cette opportunité demeure, selon nous, une solution qui n'est ni absolue, ni catégorique ; les réponses autour de la lecture-compréhension ne peuvent prendre limite du moment que les questions que nous lui poserons sont perpétuellement à l'infini.

Annexe

Annexe :

Questionnaire destiné aux enseignants de moyen

1- Comment vous pratiquez l'activité de lecture- compréhension ?

.....
.....
.....
.....

2- Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés lors de la lecture-compréhension ?

Oui

Non

3- Et vous, vous arrive-t-il de rencontrer des situations de blocage dans l'enseignement de la lecture-compréhension ?

Oui

Non

4- Quelles stratégie(s) déployée(s)-vous pour surmonter ces difficultés ?

.....
.....
.....
.....

Références bibliographiques

Références bibliographiques

1. Ouvrages théorique

- Causa M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern Peter Lang.
- Cuq J-P et Gruca I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. ASDIFLE. Paris : CLE International.
- Faïd S. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
- Fernandez M. (1987). *Traduction et vulgarisation scientifique*. Paris : CNRS.
- Fernandez M. (1994). *Les particularités énonciatives*. Paris : PUF.
- Gaonac'h D. et Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre. du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville. Paris : Gaëtan Morin.
- Hamers J.F. (1997). Dans Moreau (éd). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège : Mardaga.
- Lüdi, G. Et Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Marin B. et Legros D. (2008). *Psychologie cognitive. Lecture, Compréhension et production du texte*. Bruxelles : De Boeck Université. Coll. Ouvertures Psychologiques.
- Moirand S. (1979). *Situations d'écrits*. Paris : CLE International.
- Moirand S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Procher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education
- Rastier F. (2001). *Arts et science du texte*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Formes Sémiotiques.
- Vigner G. (1979). *Lire, du texte au sens*. Paris : CLE International.
- William S.G. (1956). *The teaching of reading and writing;: An international survey, (Monographs on fundamental education, 10)*. UNESCO SCOTT, FORESMAN AND COMPANY.

-Yasmina C.B. et al. (2002). *Le français en Algérie : lexic et dynamique des langues*. Paris : Duculot.

2. Articles

- Ben Salah B. (2003). « La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible ». Dans *Revue de sciences humaines*. n°4. Université de Biskra.

- Dabène L. (1994). « Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine ». Dans *Langage. Théories et Applications en FLE*. Madrid : SGEL, pp.177- 184.

- Giasson J. (1991). « La compréhension en lecture ». Dans *Revue Française de Pédagogie*. n° 97. Paris. pp. 125-127.

- Lahlah M. (2009). « L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours français langues étrangères. ». Dans *Synergie Algérie*. n° 05, pp. 159-173.

- Simon D-L. (1997). « Alternance codique en classe de langue: éruption de contact ou suivie ». Dans *Etudes de linguistique appliquée*. n°108. Paris : Didier Erudition.

- Vigner G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE international.

3. Thèse et mémoires

- Klatma N. (2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister option: didactique sous la direction de M. Bensalah Bachir. Université de Beskra.

4. Dictionnaires

- Champy P. et Etévé C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.

- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse-Bordas.

- Dubois J et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.

5. Manuels et programmes

- Programme de 1^{ère} AS. Commission Nationale des Programmes. (2005). Alger : ONPS.

6. Sitographie

- <http://fr.assimil.com/blog/bilinguisme-entretien-grosjean>.
- Larousse Webster' Dictionnary

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
Chapitre I. Langue maternelle et classe de FLE	08
I.1. Que signifie langue maternelle ?	08
I.1.1. La langue de la mère	08
I.1.2. La langue première	08
I.1.3. La langue acquise naturellement	08
I.1.4. La langue source	09
I.1.5. La langue native	09
I.2. Que signifie langue étrangère	09
I.3. Le français et son statut	10
I.4. Le contact des langues	10
I.4.1. Conséquences du contact des langues	11
I.4.1.1. Le bilinguisme	12
I.4.1.2.1. L'interférence linguistique	13
I.4.1.2.2. L'emprunt	13
I.4.1.2.3. L'alternance codique	13
I.4.1.2.4. La relation entre langue maternelle et langue étrangère	14
I.4.1.2.5. Le rôle de la L1	15
Chapitre II. Autour de la lecture compréhension	18
II.1. Qu'est ce qu'un texte ?	19
II.2. Distinction texte/discours	19
II.3. Les éléments qui organisent un texte	20
II.3.1. Le para texte	20
II.3.2. Les organisateurs textuels	20
II.3.3. Cohésion et cohérence	21
II.3.4. L'anaphore	21
II.3.5. La progression	21
II.3.5.1. La progression a thème constant	22

II.3.5.2. La progression linéaire	22
II.3.5.3. La progression à thème dérivé	22
II.3.6. Le choix des temps	22
II.4. La lecture	22
II.4.1. Qu'est ce que lire ?	23
II.5. La compréhension	23
II.5.1. Que signifie comprendre un texte ?	23
II.5.2. La compétence pour comprendre	24
II.6. Lecture-compréhension	25
II.7. Les stratégies de lecture-compréhension	26
II.7.1. Les microprocessus	26
II.7.2. Les processus d'intégration	26
II.7.3. Les macroprocessus	26
II.7.4. Les processus d'élaboration	26
II.7.5. Les processus métacognitifs	26
II.8. La démarche didactique de la lecture- compréhension	27
II.8.1. Première étape : L'observation du texte	27
II.8.2. Manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèse	27
II.8.3. Lecture silencieuse	27
II.8.4. Vérification des hypothèses	27
II.8.5. Explication du texte	27
II.9. Les types d'exercices en lecture compréhension	28
II.10. L'objectif de la lecture-compréhension	28
II.11. Les difficultés de la lecture- compréhension	29
II.11.1. Les difficultés liées au sens et aux textes	30
II.11.1. Les difficultés liées aux apprenants	31
II.11.2.2. Le pointillisme	31
II.11.2.3. L'expérience du lecteur (l'apprenant)	31
II.11.2.4. Les connaissances linguistiques et extralinguistiques	31
II.12. Remédier aux difficultés de lecture-compréhension	32

Chapitre III. Pratique de la lecture-compréhension et recours à la langue maternelle	35
III.1. Description de l'expérimentation	36
III.1.1. L'établissement	36
III.1.2. Le groupe-cible	36
III.1.3. Notes d'observation	37
III.1.4. La séance	38
II.2. Présentation du texte	41
III.3. Analyse et interprétation des résultats	42
III.3.1. Analyse des données expérimentales	42
III.3.2. interprétation des données expérimentales	43
Conclusion générale	47
Annexe	50
Bibliographie	52
Table des matières	

الملخص

تعد مهارة الفهم أثناء القراءة من بين المهارات التي تكتسب خلال عملية تعلم أي لغة أجنبية. لكن، يجد التلاميذ خلال هذا النشاط صعوبة في فهم النص المكتوب، حيث تصادفهم بعض حالات الإنسداد. فالرجوع إلى استعمال اللغة الأم في هذه الحالات، من شأنه أن يذلل الصعوبات التي تواجه المتعلمين، ولم لا، مساعدتهم على إحراز الفهم المنشود أثناء القراءة. من هذا المنطلق، كان هدف هذه الدراسة هو التفكير في المعالم الرئيسية التي تُيسر الوصول إلى الإتجاه السليم في الفهم أثناء نشاط قراءة النصوص باللغة الأجنبية، ومن ثم، التغلب على حالات الإنسداد التي تواجه المتعلمين، وكذا، المعلمين.

الكلمات المفتاحية

اللغة الأم، اللغة الأجنبية، القراءة والفهم، ممارسة التمدريس.

Résumé

La compétence de lecture-compréhension se compte parmi les compétences à faire acquérir dans tout acte d'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, les apprenants rencontrent des difficultés pendant cette activité, et se retrouvent, de ce fait, dans des situations de blocage. Le recours à l'utilisation de la langue maternelle pourrait, dans ces situations, rendre faciles ces difficultés ; et pourquoi pas, les aider à inférer la compréhension souhaitée lors de la lecture. À partir de ce moment, l'objectif de cette étude était de porter des réflexions autour des principaux paramètres pouvant aplanir la bonne conduite de la compréhension durant la lecture des texte en langue étrangère ; ainsi, faire face à ces situations de blocage que rencontrent aussi bien les apprenants que les enseignants.

Mots clefs

Langue maternelle, langue étrangère, pratique enseignante, lecture-compréhension.

Abstract

The reading-comprehension skill is one of the skills to be acquired in any act of learning a foreign language. However, learners encounter difficulties during this activity, and as a result find themselves in blocking situations. The use of the mother tongue could, in these situations, make these difficulties easy; and why not, help them to infer the desired understanding when reading. From then on, the aim of this study was to reflect on the main parameters that can smooth the way of understanding during the reading of texts in a foreign language; thus, to face these situations of blockage that meet the learners as well as the teachers.

Key-words

Native language, foreign language, teaching practice, reading comprehension.