

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: MIHOUBI Sonia

Intitulé

Le recours à la langue maternelle comme
stratégie d'enseignement-apprentissage de
la compréhension écrite, en FLE.

-Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire,
à l'école Ahmed Ben Ouarkhou, à El M'hir –
B.B.A.

Soutenu devant le jury composé de:

Nom et prénom de l'enseignant

Saadaoui Saloua	Université de Mouhamed Boudhiaf - M'sila	Président
Rouabah Fatima Zohra	Université de Mouhamed Boudhiaf - M'sila	Rapporteur
Khedar Mounir	Université de Mouhamed Boudhiaf - M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

Table des matière

INTRODUCTION GENERALE.....	01
CHAPITRE N° I: L'ECRIT EN CLASSE DE FLE	
Introduction partielle	05
I.1 Définition de l'écrit	06
I.2 Situations d'écrit selon Sophie Moirand	06
I.2.1 Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?	06
I.2.2 Composantes de base d'une situation d'écrit	07
I.2.2.1 Une situation de production (écriture)	09
I.2.2.2 Une situation de réception (lecture)	09
I.3 Lire et comprendre	09
I.4 Qu'est-ce que lire	10
I.5 La lecture.....	10
I.5.1 La lecture et ses dimensions	12
I.6 Les stratégies de lecture	13
I.6.1 Les différentes stratégies de lecture	13
I.7 La lecture en classe de FLE.....	15
I.7.1 Le choix des documents	15
I.7.2 Les projets de lecture	16
I.7.3 Les situations de lecture	16
I.8 De la lecture à la compréhension écrite	17
I.9 Place de la compréhension dans l'apprentissage.....	18
I.9.1 La typologie des textes et les schémas	18
I.9.2 Les composantes de la compréhension de l'écrit	19
I.9.2.1 Le lecteur.....	19
I.9.2.2 Le texte	20
I.9.2.3 Le contexte	20
I.9.3 Les difficultés de la compréhension de l'écrit	20
I.9.3.1 Les difficultés liées au sens et aux textes	21
I.9.3.2 Les difficultés liées aux apprenants	21
Conclusion partielle.....	22
CHAPITRE N° II: LA LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE FLE :	
LE RETOUR	

Introduction partielle	24
II.1 Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?	25
II.2 Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?.....	29
II.3 Rencontres langue maternelle- langue étrangère	31
II.3.1 Quelques représentations d'apprenants et d'enseignants.....	32
II.4 Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère.....	35
II.5 L'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte narratif, en FLE.....	38
Conclusion partielle.....	39
CHAPITRE N°III : CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE : L'EXPERIMENTATION	
III-1 Cadre général et déroulement de l'expérimentation	41
III.1.1 Profil de la classe et conditions de travail	41
III.1.1.1 Profil d'entrée (à l'écrit).....	41
III.1.1.2 Profil de sortie (à l'écrit)	42
III.1.2 Méthode de travail.....	42
III.1.3 Lieux de l'expérimentation.....	43
III.1.3.1 Les pratiques de classe : école Ben Ouarkhou	43
III.1.3.2 Le questionnaire : différentes écoles primaires, à El M'hir	43
III.1.4 L'échantillon	43
III.1.4.1 1 Les pratiques de classe : élèves de 5ème AP	43
III.1.4.2 Le questionnaire : enseignants de FLE, au cycle primaire	44
III.1.5 Le corpus	44
III.1.5.1 Les pratiques de classe autour du conte	44
III.1.5.2 Le questionnaire	45
III.1.6 Le pré-test.....	45
III.1.7 Le test	47
III.2 Analyse et interprétation des résultats	49
III.2.1 Analyse et interprétation de la grille d'observation de la classe	49
III.2.2 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	53
Conclusion partielle.....	65
CONCLUSION GENERALE	66
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	69
ANNEXES	73

Introduction générale

Etre bilingue devient une nécessité sur plusieurs plans: culturels, économiques et sociaux. C'est une compétence indispensable pour travailler dans un environnement international. Pour ces raisons, l'état algérien a programmé l'enseignement obligatoire du FLE dès la troisième année primaire dont l'objectif est d'installer chez l'apprenant les quatre compétences : réception orale, réception écrite, production orale et production écrite. La compréhension écrite est l'une des compétences à travailler dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à côté de la production orale et la production écrite.

Malgré la programmation de plusieurs activités langagières orales et écrites, la lecture demeure le moyen le plus important pour apprendre une langue étrangère, une occupation indispensable et obligatoire des loisirs de l'apprenant et la plus riche source d'informations de la culture de l'autre. Parmi les méthodes et les procédés utilisés dans l'enseignement du français, langue étrangère, la lecture représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte en tant qu'elle est une activité de compréhension d'une information écrite.

A ce propos, la lecture en langue maternelle diffère de celle en langue étrangère par les expériences préalables des apprenants comme des lecteurs en langue première ce qui pose des problèmes lors des séances de la compréhension d'un texte en langue étrangère. Dès qu'on a un contact avec un texte en LE, les conditions d'interprétation sont modifiées par rapport à un texte en LM, par la différence des règles grammaticales et la description du monde, ainsi le changement du contexte est non seulement langagier mais aussi culturel.

De plus, en face d'un texte écrit en LE, l'apprenant se trouve troublé à cause de deux difficultés : déchiffrement des mots et compréhension de leurs sens, ce qui pousse l'enseignant à chercher des solutions et des mécanismes variés pour l'aider à lire, à comprendre et à répondre aux questions de la compréhension écrite.

En effet, La compréhension de l'écrit est au centre des problématiques soulevées, aujourd'hui, en didactique des langues étrangères. L'observation de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de la langue française nous permet de constater l'émergence de nouveaux besoins d'ordre linguistique et culturel, ainsi que de nouvelles difficultés spécifiques en français pour les apprenants. Le souci évoqué est de proposer des pratiques enseignantes susceptibles d'influer positivement sur le développement de compétences, notamment, de compréhension chez l'élève.

Introduction générale

Dans cette contribution, nous abordons la problématique de la compréhension d'un texte narratif (le conte), en français langue étrangère, dans le contexte plurilingue algérien. Le but est d'analyser l'effet du recours à la langue maternelle sur la compréhension d'un texte

Le principal objectif de cette recherche est d'analyser les informations des deux rappels produits par les apprenants lors des tâches de lecture et relecture, dans le but de distinguer et de mettre en relief les différences qui surgissent. Le rappel est une activité « *qui consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots* » (J.Giasson,1990, p. 110). Ce travail nous permet de mettre en lumière la façon avec laquelle un apprenant traite les informations d'un texte lors d'une activité de compréhension en français langue étrangère et comment il les associe à ses connaissances antérieures pour construire une nouvelle connaissance en cohérence avec le contenu sémantique du texte lu. Pour ce faire, nous nous intéressons à la langue maternelle, notamment l'arabe algérien, utilisée comme aide à la compréhension en langue française (L2), dans le but de cerner les processus cognitifs mis en œuvre lors d'un traitement textuel. Ces derniers (les processus), nous renseignent sur les différentes opérations dans lesquelles s'engage un lecteur apprenant. Notre hypothèse de départ est que le recours à la langue maternelle d'un apprenant, utilisée dans un texte, facilite l'activation de ses connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte et donc la construction d'une représentation cohérente des informations du texte. Il est, en effet, nécessaire de prendre en compte les acquisitions antérieures des apprenants dans la mesure où les modalités et les travaux conduits sur les processus d'apprentissage ont montré que la compréhension de texte et la construction des connaissances s'appuient sur les connaissances antérieures du sujet apprenant.

Notre travail porte sur une motivation personnelle à partir d'un constat élaboré par notre expérience professionnelle. En tant qu'enseignante du français au cycle primaire, Nous avons remarqué que lors des séances de la compréhension écrite et face aux problèmes rencontrés par nos élèves, nous essayons d'investir les différentes stratégies pour résoudre ces problèmes. Parmi les stratégies utilisées, autant par l'enseignant que l'apprenant, c'est l'interférence à la langue maternelle.

Cette dernière est la méthode la plus favorisée dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans les pays étrangers. Néanmoins, elle est moins connue dans le contexte algérien, et c'est ce qui nous pousse à poser la question suivante : Quel est l'apport de la langue maternelle dans la compréhension d'un texte écrit en langue

Introduction générale

étrangère ? En plus, est-ce que l'enseignant du FLE utilise la langue maternelle pour aider l'apprenant à accéder au sens d'un texte écrit ?

Nous avons porté notre regard sur le cycle primaire parce qu'il constitue une étape sensible dans l'apprentissage de la lecture/compréhension en FLE. Cette phase essentielle devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les codes de la langue étrangère et de s'engager dans la lecture et la compréhension des textes. Vu l'importance de cette période, la naissance des premières difficultés apparaissent par rapport à la langue étrangère. Nous avons choisi de donner la priorité à la classe de la 5^{ème} année primaire parce que c'est une année scolaire très importante, qui se distingue par la préparation de la fin du cycle primaire, c'est une charnière qui constitue le couronnement et la base nécessaire pour le cycle prochain (moyen). Ensuite, notre curiosité nous a poussée à travailler ce sujet puisque nous voudrions savoir si la langue maternelle peut donner un plus pour faciliter la compréhension d'un texte écrit, au cycle primaire.

Pour parvenir à élucider cette problématique, il importe de proposer cette hypothèse que nous tenterons de vérifier grâce à l'expérimentation et à quelques références théoriques :

- Elle pourrait être une stratégie pour éviter les situations de blocage, de la part des apprenants lorsqu'ils répondent aux questions liées au texte écrit en FLE.

Pour donner plus de validité à notre travail et pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous allons procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation avec des élèves de 5^{ème} AP.

Notre travail se compose de trois chapitres. Les deux premiers sont théoriques: un premier chapitre intitulé « L'écrit dans une classe de FLE », puis un deuxième chapitre portant le titre « La langue maternelle en classe de FLE : le retour ». Quant au troisième chapitre, il est destiné à la partie pratique sous forme d'analyses et d'interprétations des résultats d'une expérimentation.

Chapitre N °I:

L'écrit en classe de FLE

Introduction partielle

Vygotsky, psychologue Russe, a conduit, dans les années trente, de nombreux travaux sur le développement de la pensée dans ses rapport avec le langage. Il développe une conception du langage écrit, en trois points.

Tout d'abord, il oppose langage oral et langage écrit par le fait que ce dernier requiert un degré d'abstraction plus élevé. A l'âge de son apprentissage, l'enfant se trouve confronté à des problèmes nouveaux, différents de ceux rencontrés antérieurement dans la maîtrise du langage oral:

«Il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais, les représentations des mots.[...] Ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé, représente l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de la maîtrise de l'écriture»¹

Ensuite, si l'apprentissage de l'écrit se différencie de celui de l'oral dans cette rencontre avec de nouveaux signifiants linguistiques, il s'en distingue aussi à un autre niveau, celui de la communication. L'enfant se trouve confronté à une situation tout à fait inédite, celle d'un discours sans interlocuteur, impliquant ainsi une forte dimension d'abstraction:

«Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours, soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré. »

Cette dimension du langage écrit suppose un long processus d'intériorisation qui s'effectue par la maîtrise progressive de l'écrit dans toutes ses manifestations.

Enfin, ce passe à la "symbolisation au second degré", impliqué dans le rapport au langage écrit, peut être comparé au passage de l'arithmétique à l'algèbre :

¹ L-S Vygotsky, pensée et langage, trad. Franç, Paris, Editions Sociales, p. 60.

«Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage, qui, permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. »²

I.1 Définition de l'écrit

En didactique, on distingue un **écrit** d'un **écrit** :

-La première acception du terme concerne le phénomène et représente le processus d'écriture.

-La seconde acception du terme désigne le produit de ce processus.

Jean-Pierre Cuq, dans son dictionnaire de didactique, définit le mot "écrit" comme étant : « Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »³. Selon lui, l'écrit n'est que le côté matériel du langage (trace graphique conventionnelle). Il le conçoit comme le lien matériel entre l'écrivain et le lecteur : « Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature. »⁴

I.2 Situations d'écrit selon Sophie Moirand

I.2.1 Qu'est-ce qu'une situation d'écrit ?

Sophie Moirand, professeur des universités en sciences du langage, dans son livre *Situations d'écrit*, définit la situation d'écrit comme étant une situation de communication écrite :

« Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant

² L-S Vygotsky op. cit., P. 61.

³Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, p.78- 79.

⁴ Ibid., p. 79.

*lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques ».*⁵

Elle voit qu'il est fréquent, lors des stages de formation d'enseignants de langue, d'opposer l'oral à l'écrit ou, mieux, une situation « typique » de l'oral à une situation « typique » de l'écrit.

Par opposition à l'oral, l'écrit se caractérisait par le différé du message. La virtualité du récepteur. L'éloignement et l'absence de réponse. L'impossibilité d'un échange immédiat. Il est plus élaboré, plus construit, explicite car « hors situation ».

Les conséquences catastrophiques de cette dichotomie hâtive, selon elle, au moins pour l'enseignement de l'écrit, sont aujourd'hui dénoncées de tous côtés. Sans y revenir, on constate deux choses :

-Considérer l'écrit comme un message « hors situation » a entraîné les enseignants à des analogies fâcheuses : -« L'oral, c'est la parole, le discours »

-« L'écrit ; c'est la langue, le code »

-Opposer à un oral « en situation » à un écrit « hors situation », c'est assimiler dans une même classe de messages (dit oraux par exemple) l'oral de la conversation courante, celui du débat et de la conférence et celui de la radio ou de la télévision : le moins qu'on puisse dire, c'est que cet ensemble paraît fort hétérogène quant à sa forme et à son contenu. Elle donne l'exemple suivant : « *De même, on quoi l'écrit du petit billet épinglé à ma porte par la voisine ressemble-t-il à l'écrit de l'écrit de la revue **Langage**, à celui de la lettre du percepteur des impôts ou à celui du compte rendu du Conseil de Gestion de l'Université, écrits que je viens de trouver dans ma boîte aux lettres.* ».⁶

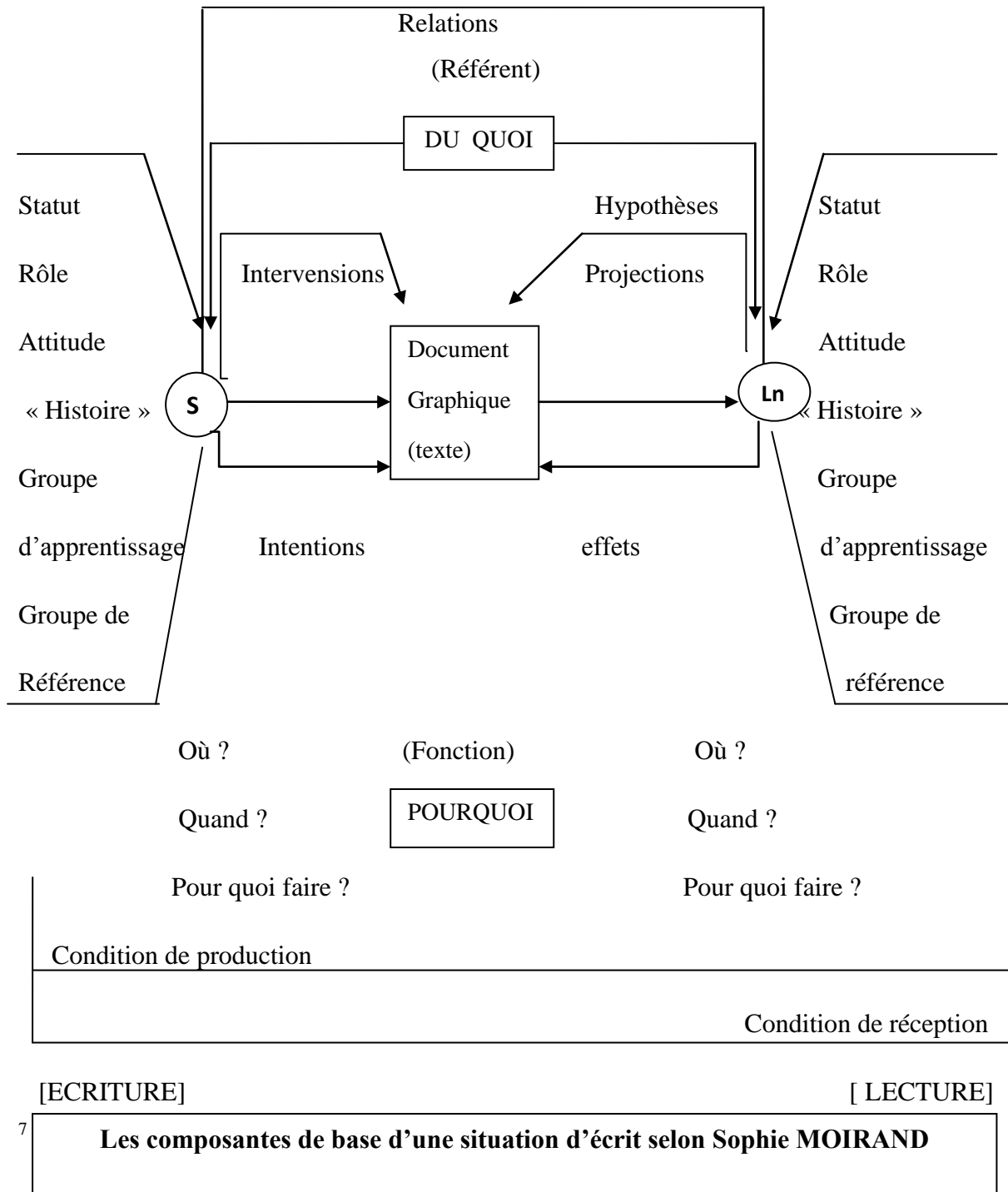
I.2.2 Composantes de base d'une situation d'écrit

Le schéma dessiné ci-après par Sophie Moirand se propose de répertorier les composantes de base d'une situation d'écrit sans se préoccuper pour l'instant des données linguistiques du texte lui-même.

⁵ Sophie Moirand, Situations d'écrit, Compréhension. Production en langue étrangère, Paris, CLE International, 1979, p08.

⁶ Ibid, p 08.

REPRESENTATIONS



⁷ Sophie Moirand, op. cit., p10.

Elle distingue deux situations :

I.2.2.1 Une situation de production (écriture)

-Le scripteur : Il a un statut social défini, mais il change de rôle plusieurs fois par jour (rôle du père, de l'employé, du conducteur, du syndicaliste).

-Les relations scripteur/lecteur(s) : Le scripteur écrit généralement à (ou pour) un (ou des) lecteur(s) ; il peut entretenir avec celui ou (ceux)-ci des relations particulières, ce qui influe plus ou moins sur son discours.

-Les relations scripteur/lecteur(s) et document : Le scripteur a une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document graphique, un certain « effet ».

-Les relations scripteur/ document et extralinguistique : outre l'importance du « type » de lecteur auquel le scripteur s'adresse ainsi que de sa propre intention de communiquer, on ne peut oublier l'influence du référent (« de quoi ou de qui » parle le texte), du lieu où l'on écrit, et du moment où l'on prend la parole sur la forme linguistique du document.

I.2.2.2 Une situation de réception (lecture)

- Le lecteur : son statut, son rôle, ses attitudes, son histoire, son groupe d'appartenance et de référence entrent en jeu dans sa propre interprétation du document.

-Les relations lecteur/ scripteur : le type de relation et/ou surtout les représentations que le lecteur se fait à propos du scripteur (et donc de ses intentions) influent sur les lecteurs possibles du document.

-Les relations lecteur/ scripteur et document : le document produit un « effet » sur le lecteur, effet pas toujours conforme à celui imaginé (et ou voulu) par le scripteur ; il dépend, entre autres (outre les caractéristiques du lecteur déjà envisagées), des objectifs de lecture de ce dernier « pourquoi faire ? » ; de ses propres hypothèses sur les sens du texte et enfin de la manière dont il se projette dans le discours.

-Les relations lecteur/ document et extralinguistique : on ne peut dégager l'influence du type référent et surtout des connaissances antérieures du lecteur (de son expérience du monde), ainsi que, à un moindre degré, du lieu où il lit et du moment où il entreprend sa lecture, sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte.

I.3 Lire et comprendre

Les deux termes "*Lire*" et "*comprendre*" sont deux mots liés, l'un contient l'autre implicitement. Le premier terme représente l'image gravée par l'écriture dans le cerveau,

quant au deuxième, il désigne l'image finale que le lecteur se met dans son esprit grâce à sa lecture et à sa propre compréhension.

En fait "*lire*" et "*comprendre*", sont deux processus qui s'emploient en parallèle car la lecture conduit nécessairement à la compréhension et celle-ci n'est qu'une réaction spontanée et automatique du premier processus.

Mais *lire* et *comprendre* n'ont pas le même sens, parce que chacun d'eux exige des opérations mentales spécifiques. Le passage de la lecture à la compréhension passe par plusieurs étapes et demande également l'intervention de plusieurs compétences telles que la compétence linguistique, culturelle, cognitive et sociale, différentes de celle de la lecture.

I.4 Qu'est-ce que lire

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gurca, lire : « *n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte* ». ⁸. D'après eux, on ne lit pas machinalement, mais cet acte exige la recherche du sens entre les lignes, de quoi parle-t-il le texte ? Quelles sont les idées développées ? ...

De sa part, Alain Bentolila définit ce concept comme de suite : « *lire, c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lecture de types très différents qui, chacune, exige un comportement de lecture spécifique*. » ⁹. Il existe certes dans nos classes des non-lecteurs absolus, c'est-à-dire des enfants qui ne dépassent pas l'identification des segments successifs : lettres, syllabes ou mots ; cette reconnaissance des segments vérifiée par l'oralisation, constitue pour quelques enfants le but ultime de l'acte de lire. Engagé sur cette voie de garage, l'enfant ne cherche absolument pas à éditer la moindre réalité à partir des informations fournies par le texte ; la trace écrite ne déclenche aucune projection de film dans sa tête : la lecture se résume en un rapport binaire segments écrits/ segments oraux, un point c'est tout.

I.5 La lecture

Contrairement à ce que pourrait laisser penser le développement considérable de l'audiovisuel, l'écrit occupe dans notre vie culturelle et professionnelle une position

⁸ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gurca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.160.

⁹ Alain Bentolila, La lecture, France, 1993, p.68.

privilegiée : les situations appelant l'utilisation de l'écriture sont diverses, les fonctions de la lecture sont multiples, les comportements de lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et...un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématique au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. A ce propos, Alain Bentolila souligne que :

« La conscience diffuse de l'élévation des performances attendues en lecture, l'idée de plus en plus affirmée selon laquelle l'école formerait en nombre des "mal-lisants", nourrissant ainsi des cohortes d'illettrés, entraînent chez les différents acteurs sociaux des sentiments et des comportements particuliers : inquiétude et angoisse des parents d'élèves pour lesquels la question "va-t-il savoir (bien) lire ? prend un sens aigu ; mal-être des enseignants auxquels sont fixés des objectifs ambitieux alors même que les conditions d'enseignement n'ont pas fondamentalement changé ; activisme d'un ministère désireux d'agir, mais aussi (surtout), désireux de manifester la vigueur et la pertinence de son action. »¹⁰

Le problème de la lecture, mis sur la place publique par les médias prompts à en découvrir la cause, enclins à identifier le responsable, prêts à proposer la solution, risque de trouver une réponse simple mais par la même audible : plus la tâche est difficile, plus tôt il faut la commencer. En d'autres termes, puisqu'il semble aussi difficile aujourd'hui de devenir un lecteur accompli, nous commençons sans tarder l'apprentissage sans perdre son temps en inutiles "fantaisies pédagogiques" qui occupent les enfants plus qu'elles ne forment.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gurca résumant la lecture- premier pas de l'écrit- dans la relation interactive entre deux pôles : le lecteur et le texte : *« La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur. »¹¹*

En revanche, Pierre Martinez, maître de conférences en sciences du langage, dans ses travaux dont il dispose dès les années 70 pour les langues maternelles mettent en lumière d'une nouvelle façon de définir la lecture comme processus de construction du sens à travers d'opérations physiques et cognitives complexes en dépassant le décodage de signes graphiques :

« Un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à

¹⁰ Alain Bentolila, op. cit., p.02.

¹¹ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gurca, op. cit., p.160.

court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc.).»¹²

Il ajoute clairement : « Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. »¹³

I.5 La lecture et ses dimensions

La lecture dépasse l'acte d'identifier par la vue des caractères écrits ou imprimés, ou même celui de " prendre connaissance du contenu d'un texte »¹⁴. Elle ne fait que suivre l'écrit en cherchant d'abord les raisons qui motivent le scripteur à écrire pour savoir son intention première et sa visée communicative qui oriente l'ensemble de son écrit et ensuite elle peut aller jusqu'à la recherche des motifs sur lesquels se base le choix des mots et expressions et les raisons qui le laissent privilégier certains termes sur d'autres. En se basant sur les trois structures de la mémoire : l'automatisme, l'affectivité et la logique, la lecture peut avoir trois dimensions principales qui font, en réalité, partie de l'activité du cerveau humain.

1- **L'automatisme** (le processus automatique): lire de gauche à droite; respecter les moments de pause (virgule, point... etc.); rassembler plusieurs mots ou expressions pour en faire une unité de sens.

Ces actions se font automatiquement sans demander beaucoup de réflexion. De plus la façon par laquelle l'œil saisit les signes confirme la présence de la dimension automatique dans la lecture car :

"L'œil ne saisit pas les signes l'un après l'autre, mais par paquet».Aussi est-il fréquent de «sauter» certains mots ou de confondre les signes entre eux. Le mouvement du regard n'est pas linéaire et uniforme; il est fait, au contraire, de sauts brusques et discontinus (de «saccades») entre lesquelles des pauses plus ou moins longues (entre un tiers et un quart de seconde) permettent la perception. Pendant ces arrêts, l'œil enregistre précisément six ou sept signes, tout en anticipant la suite grâce à une vision «périphérique» plus floue."¹⁵

2- **L'affectivité** (le processus affectif): classer les messages reçus en messages positifs et messages négatifs ; adopter l'idée de l'auteur; se faire une opinion d'après la lecture (se positionner).

¹² Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 96.

¹³ Ibid, p96.

¹⁴ Le petit Larousse illustré, Paris,Brodard , 2007, p. 592.

¹⁵Vincent Jouve, La lecture, coll. Contours littéraires, Paris, hachette,1993,p9.

Quant à la narration, par exemple, le lecteur se fait des images et les classe en images agréables et images désagréables. Il peut également vivre le passé à travers les événements que trace la lecture dans son esprit et se sentir au sein même de la situation que rapporte le scripteur.

3- **La logique** (le processus logique): comparer le positif et le négatif; adapter avant d'adopter ; faire la différence entre le passé et le présent et entre le réel et l'imaginaire.

I.6 Les stratégies de lecture

Comment lit-on ? Une question qui nous pousse à parler des stratégies de lecture. En effet, personne n'est conscient du rôle que jouent ses yeux lorsqu'il lit.

Grâce aux travaux d'Emile Javal, publiés en 1912, sur le rôle du rythme et de la cadence oculaire dans la lecture, nous savons que contrairement à ce que l'on pourrait croire, les yeux ne suivent pas la ligne écrite de façon régulière, en commençant par le premier mot pour s'arrêter au dernier. Ils procèdent en fait par bonds successifs, par sauts discontinus, et photographient, en quelque sorte, à chaque bond un ensemble de plusieurs lettres (de une à une dizaine) ou de plusieurs mots (de un à cinq), selon leur longueur.

Dans ce sens, indique Christine Tagliante que :

« L'œil n'a pas besoin de voir toutes les lettres d'un mot ou tous les mots d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot ou cette phrase. Elle envoie ces photographies au cerveau, qui les regarde, les reconnaît et signifie qu'il a compris. S'il n'a pas compris, il ordonne aux yeux de retourner en arrière et de rephotographier. Mais le cerveau anticipe toujours sur ce que l'œil lui envoie. Un premier paquet de photos lui permettra de faire des hypothèses sur la suite du sens. »¹⁶

L'apprenant à qui on explique cela comprendra pourquoi il n'accède pas au sens si son œil se bloque sur un mot.

Pour devenir un lecteur actif, il doit lire comme ses yeux le lui suggèrent, c'est-à-dire en s'obligeant à faire des hypothèses sur le sens, sans s'arrêter à la première difficulté lexicale.

I.6.1 Les différentes stratégies de lecture

Nous en répertorions généralement cinq : le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement, la lecture de loisir.

¹⁶ Christine Tagliante, La classe de langue, France, Sepec, 2011, p135.

Selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir, il peut choisir de faire travailler une seule de ces stratégies ou plusieurs l'une après l'autre, lorsqu'elles seront comprises et maîtrisées, l'apprenant choisira de lui-même, selon la nature du texte à lire et la tâche qu'on lui demande de réaliser, celle(s) lui convienne(nt) le mieux.

Par la suite, lors de ses lectures personnelles et en fonction de son propre objectif de lecture, devenu un véritable lecteur, il appliquera sans même s'en rendre compte la stratégie la plus appropriée.

On voit là l'extrême importance que prennent les habitudes de lecture en langue maternelle, tant au niveau des mécanismes acquis qu'en ce qui concerne les habitudes culturelles. Quelle valeur donne-t-on à l'écrit dans la culture maternelle de l'apprenant ? Peut-on remettre l'écrit en question ? L'apprenant pratique-t-il l'autodérision ? L'enfant a-t-il été habitué à manipuler dès son plus jeune âge des ouvrages (bandes dessinées, magazine et livres pour enfants) et à les regarder d'un œil critique ?

Elle propose le tableau suivant :

Quelles stratégies utiliser ?	Pour quoi faire ?	Dans quel type de document ?
La lecture repérage	Recherche des informations précises	Mode d'emploi, annuaires, formulaires, index, bibliographies, dictionnaires, sommaires, brèves, chapeaux d'articles, brochures, prospectus, tracs...
La lecture écrémage	Aller à l'essentiel, trouver les mots clés significatifs de ce qui est important ou nouveau. Définir le type de texte et sa fonction	Documents courts, articles de presse, pages de littérature, recueils de textes courts.
La lecture survol	Comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un	

	<p>ouvrage.</p> <p>Dégager l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble.</p> <p>Sélectionner les passages intéressants.</p> <p>Éliminer les détails.</p> <p>En bref, démystifier le texte par une pratique de la manipulation.</p>	
La lecture approfondissement	Réfléchir, analyser en détail, mémoriser	Tout type de documents longs, textes littéraires...
La lecture plaisir, de loisir et de détente	Se faire plaisir...	Ce qui plaît le plus ¹⁷

I.7 La lecture en classe de FLE

I.7.1 Le choix des documents

Pour choisir des documents écrits, Christine Tagliante propose les critères suivants :

- que le texte dose convenablement les éléments lexicaux et grammaticaux connus et inconnus ;
- que le contenu socioculturel permette une comparaison interculturelle ;
- que les différents textes proposés couvrent les domaines répertoriés dans le cadre européen commun de référence
- (publique, privé, éducationnel, professionnel).¹⁸

¹⁷ Christine Tagliante, op. cit., p.136.

¹⁸ Ibid, p.136.

I.7.2 Les projets de lecture

Pour Cuq Jean pierre et Gruca Isabelle, « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active.* »¹⁹ On peut vouloir faire le projet de lire pour :

- se distraire ou passer le temps.
- s'informer
- traduire, expliquer, approfondir ses connaissances ou faire un exposé.
- faire une action (mode d'emploi)
- chanter, prier ou raconter une histoire

En classe de langue, « *le projet est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse quand ce n'est pas pour la bonne note.* »²⁰ ce qui fait qu'on pourrait sensibiliser le public d'apprenants à la diversité des lectures dont on a à peine conscience. On aura alors recours à des projets de simulation, c'est-à-dire assigner à la lecture un objectif tel que : lire et expliquer un mode d'emploi d'un médicament ou une recette de cuisine. Dans ce cas, les apprenants opteront pour d'autres stratégies de lecture qui leur paraîtront plus efficaces : lecture balayage, sélective, studieuse, orale... etc.

I.7.3 Les situations de lecture

«*Il existe des situations de lecture...l'acte de lire s'inscrit dans un processus de d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façons non négligeable à prêter son sens au texte* »²¹. Les situations de lecture ont une grande influence sur la compréhension. Sophie Moirand distingue deux types de situation : la lecture captive et la lecture volontaire. Par « lecture captive » on désigne un certain nombre d'écrits qu'on rencontre partout dans la rue, au marché, au cinéma et même à travers la télévision, le plus souvent l'acte de lire est spontané, sans l'avoir voulu. La lecture devient « volontaire » lorsqu'on cherche une ou des informations précises ou un objet bien défini. De sa part, Cicurel Francine fait remarquer que les occasions de lire en langue étrangère sont diverses :

¹⁹ J. P. Cuq et Isabelle Gruca, op. cit., p.164.

²⁰ Francine Cicurel, Lectures interactives en langue étrangère, Paris, Hachette, 1991, p. 18.

²¹ Moirand Sophie, Op. Cit., p. 18

-Le lecteur peut se trouver dans un pays étranger, il lit tout ce qui lui tombe sous les yeux, comme il peut essayer de déchiffrer des écrits publicitaires, la lecture est alors moins motivée par un projet de lecture pour agir ou savoir que celui d'une lecture-jeu comme celle du déchiffrement d'une énigme ; l'enjeu pour lui est de comprendre quelque chose.

I.8 De la lecture à la compréhension écrite

Comprendre l'écrit c'est comprendre ce qu'on lit: « C'est une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit, une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document. une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit ».²² Or, le processus de compréhension de l'écrit n'est pas aussi simple qu'il paraît, car il nécessite à la fois un transfert d'informations en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère ainsi que des connaissances extra linguistiques. Selon Cuq:

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. »²³

Dubois Danièle, pour sa part (1976) définit la compréhension de l'écrit comme étant « l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, 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. ». Ceci dit, la compréhension implique une expérience préalable de la part du lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens d'un texte.

A ce propos, Dubois évoque le modèle proposé par Norman, dans l'énoncé : «Pierre a posé le paquet sur la table, parce que celle-ci n'était pas horizontale, le paquet est tombé. » d'après Norman comprendre cette phrase : c'est d'une part, se donner une représentation profonde de la phrase et d'autre part relier cette représentation avec une série d'informations complémentaires issues de l'expérience antérieure du lecteur. On

²²Mikaela Mima, L'enseignement de la compréhension de l'écrit.

U R L : <http://aelamema.unblog.fr/2013/06/16/comprehension-ecrite/> consulté 03/06/2019.

²³Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gurca, op. cit., p160.

commence, donc, par donner une représentation à la première proposition ce qui va donner: - un certain individu s'appelant Pierre a posé le paquet sur la table. La table n'était pas en position de permettre au paquet de se maintenir en place : - table horizontale = paquet posé. - table incliné = paquet par terre.

Pour la psychologie cognitive, « comprendre un texte c'est édifier une représentation spécifique correspondant à la situation que décrit le Texte ». Quant à l'approche communicative, elle définit la compréhension de l'écrit comme étant « une réaction active à la construction du sens du message ». ²⁴ Cette construction part des hypothèses que fait le lecteur, en se référant au message, à l'intention du scripteur et à ses connaissances.

I.9 Place de la compréhension dans l'apprentissage

La compréhension est l'objectif de tout apprentissage d'une langue. Elle est liée à l'intelligence de l'être humain, en tant que processus de réflexion individuel car "*comprendre*" dans son sens étymologique signifie "*prendre avec soi*"

I.9.1 La typologie des textes et les schémas

Schématiser, c'est "*présenter en schéma[ou] de façon schématique, simplifiée*" dans le but de faciliter la compréhension du texte mais la tâche de mettre en rapport les éléments essentiels de l'écrit et les inclure dans un schéma commun à tous les textes du même type devient des fois difficile voire impossible. En effet le texte argumentatif par exemple se base sur une série d'arguments qui vont dans le même sens que la conclusion finale. Quant au texte narratif, il relate des événements vécus par un ou plusieurs personnages dans la réalité ou dans une fiction et dont le déroulement des faits implique deux éléments principaux, le temps et le lieu. Quant au texte expositif, la progression thématique et les procédés explicatifs jouent un rôle primordial dans sa structure, d'où vient l'importance de les enseigner aux élèves avant de les inviter à analyser ce genre textuel dans un cours réservé uniquement à la compréhension de l'écrit et de mettre l'accent sur la progression thématique.

²⁴ Nadine Bailly - Michael Cohen. L'APPROCHE COMMUNICATIVE. URL : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html, consulté le 03/06 / 2019.

I.9.2 Les composantes de la compréhension de l'écrit

Que la lecture soit un phénomène interactif, fait aujourd'hui l'unanimité chez nombre de chercheurs, elle est considérée comme un phénomène complexe qui fait intervenir

« Certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extra-linguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc....). » On constate, dès lors, que *« la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. »*²⁵

I.9.2.1 Le lecteur

C'est la variable la plus complexe. Il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives. Donc, il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte.

-**Connaissances sur la langue** : il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développe par la suite. Il s'agit, en fait, de :

-**Connaissances phonologique** : distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle.

-**Connaissances syntaxiques** : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases).

-**Connaissances sémantiques** : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.

-**Connaissances pragmatiques** : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec.

Les connaissances sur le monde : *« la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. »*²⁶ Ces connaissances que développent les apprenants, représentent un élément essentiel dans la compréhension des textes qu'ils auront à lire. Pour comprendre, le lecteur doit établir des

²⁵ Cristiana Tamas et Monica Vlad, Lecture et compréhension du sens des textes. Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE..., Synergie Roumaine, Revue n : °05.2010, p. 112.

²⁶ Francine Cicurel, op. cit., 155p.

ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). Sans son expérience sur le monde, le lecteur n'aura rien auquel il puisse rattacher la nouvelle information. Ainsi, les enfants qui ont vécu des expériences variées sont les mieux préparés pour accéder au sens des textes à lire. Francine Cicurel mentionne que dans leurs recherches, Wilson et Anderson déclarent que « *toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront* ». ²⁷

I.9.2. 2 Le texte

Le texte, à proprement parler, prend également une place très importante dans la compréhension en lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. De même qu'il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents.

I.9.2.3 Le contexte: représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. L'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité de bruit, la luminosité autour d'eux, peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On distingue, alors, trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

I.9.3 Les difficultés de la compréhension de l'écrit

Noureddine Kelatma, dans son mémoire de magistère *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, Il confirme que :

« *Les difficultés de la compréhension de l'écrit, en particulier dans l'apprentissage du français, sont au centre de l'intérêt de tout processus d'enseignement – apprentissage. Ces difficultés éprouvées par les apprenants constituent de véritables défis pour le personnel éducatif qui les accompagne qu'il s'agit ici de l'enseignant qui relèvent de tout ce qui a un caractère difficile, c'est-à-dire qui donne de la peine, et des efforts et qui cause des soucis* » ²⁸

Selon Gérard Vigner, un texte qui est écrit en langue étrangère : « *N'est pas seulement un texte qui est écrit avec les mots d'une autre langue, mis en succession selon une syntaxe*

²⁷Francine Cicurel, op. cit., p. 155.

²⁸ Noureddine Kelatma, *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE* Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed, mémoire de magister sous la direction de Pr. Bensalah Bachir, Université de Biskra, 2014 , p 71.

nouvelle, c'est aussi un texte qui transmet d'autres modes de représentation, selon des schémas de connaissances et de présentation qui peuvent faire l'objet de lexicalisations variées. »²⁹

Dans cette perspective didactique, Bachir BenSalah distingue deux types de problèmes touchant à la compréhension écrite. Il s'agit des difficultés liées au sens, au texte, aux lectures et des difficultés liées au lecteur lui-même

I.9.3.1 Les difficultés liées au sens et aux textes

ces difficultés touchent, plutôt, au sens véhiculé par le texte et aux différentes lectures adoptées par l'apprenant, elles concernent :

-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 aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir.* »³⁰ Les lecteurs loin d'être actifs, puiseraient la même chose (le même sens). La réalité est tout à fait différente, au moment où un lecteur découvre un tel aspect, d'autres verrons d'autres choses. L'apprenant doit, d'abord, assumer une bonne maîtrise de la langue cible 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 5^{ème} année primaire de telle façon que, face à un mot nouveau, ils consultent directement l'enseignant.

-La multiplicité de lectures: Le texte ne laisse pas la même impression après chaque lecture, le point de vue du lecteur se trouve à chaque fois complété voire modifié. Un texte n'est jamais épuisé. Chaque apprenant a ses propres structures (structure cognitive et structure affective) qui conditionnent les rapports discernés dans le texte. Ainsi, nous pouvons parler d'une multitude de sens, selon les différents lecteurs ou selon les circonstances de la situation de lecture quand il s'agit du même lecteur.

- La diversité des textes: la compréhension diffère selon le texte, un poème se lit différemment d'un article de journal, d'un texte littéraire et d'un message publicitaire. On aborde chacun d'une façon différente, en optant pour une stratégie adéquate.

I.9.3.2 Les difficultés liées aux apprenants : Ces difficultés concernent le lecteur et

-La complexité du système écrit en FLE: l'apprenant, confronté à un texte écrit en langue étrangère « *s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière, peut développer*

²⁹ Vigner Gérard, Enseigner le français comme langue seconde, France, CLE International, 2001, p. 51.

³⁰ Bachir Bensalah, La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible, Revues des sciences humaines n : °04 , Université Mohamed Khider. Biskra, mai2003, p. 38.

des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné. ».³¹ 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 lexicales, morphologiques, et sa cohérence ; bref, de multiples relations internes. Les apprenants au cycle primaire se heurtent plus souvent à des problèmes de lexique, de syntaxe et d'expression car ils ont une mauvaise maîtrise de la langue. Ils ont, alors, tendance à s'arrêter.

- **Le pointillisme** : les apprenants au cycle primaire 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, voire même, inaccessible. Ils se trouvent totalement bloqués, ce qui évoque un véritable refus de communication avec le texte.

- **L'expérience du lecteur (l'apprenant) ; 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 « *organisées autour de schémas (schémas d'événements ou scripts, structures d'objets) plus ou moins développés selon les connaissances du lecteur* ». ³² En effet, les schémas de connaissances ne sont pas identiques chez tous les lecteurs, ni dans toutes les cultures ou à toutes les époques.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons abordé la compréhension de l'écrit, en contexte scolaire et qui constitue, à la fois, un moyen et un objectif de l'enseignement-apprentissage et nous avons montré l'importance de la compréhension de l'écrit comme acte pédagogique nécessaire pour acquérir le FLE. Aussi, nous avons parlé des difficultés auxquelles les apprenants font face. Certains de ces obstacles, comme le signalent certains didacticiens, renvoient aux différents facteurs tels que le texte, le contexte et le lecteur lui-même. Vu son importance, le ministère de l'éducation a mis cette activité au centre de l'acte pédagogique, en prenant en considération les compétences disciplinaires de fin de 5^eAP à l'écrit / compréhension (lire), ainsi que les compétences et objectifs d'apprentissage à l'écrit/ compréhension (lire).

³¹ Vigner Gérard, op. cit., p. 51.

³² Ibid, p.51.

Chapitre N° II:

La langue maternelle en classe de FLE : le retour

Introduction partielle

Aujourd'hui, il semble banal de dire qu'il faut tenir compte de la langue maternelle, en intégrant éventuellement des éléments de connaissance de cette langue dans l'apprentissage de la langue étrangère. Au bout de ce processus, on retrouve la didactique intégrée des langues. L'un des axes de recherche sur lequel on a beaucoup écrit est de savoir comment recourir à la langue maternelle dans la classe de langue étrangère, l'autre porte sur le fait de fonder son enseignement sur la prise en compte réelle des deux langues en même temps. Il existe des outils pour cela, la linguistique contrastive en fait notamment partie.

Si les langues étrangères sont des langues acquises, les langues dites maternelles sont, elles, des langues transmises que l'on reçoit en héritage, concernant ces dernières, il ne s'agit pas seulement d'une langue première, mais d'une langue qui possède toute une série de déterminations sociales, familiales, historiques, etc., auxquelles les individus ne renoncent pas facilement, toutefois, on oublie souvent la puissance extraordinaire que les langues maternelles, les langues de première socialisation, ont sur les individus, en quoi elles les marquent sur le plan identitaire.

Les premières incitations à envisager, de façon intégrée, les enseignements linguistiques remontent à 1972 et ont été formulées sous forme de recommandations au cours d'un symposium, organisé par le conseil de l'Europe, sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes.³³

« Les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs, comme les monnaies. Il y a une économie des échanges linguistiques, qu'il n'est pas indifférent de connaître, car enseigner ou apprendre, c'est aussi, au sens classique, les relations, l'échange »³⁴, c'est ainsi que Pierre Martinez parle de la langue. Il veut dire, à travers ces propos, que la langue a deux aspects : un aspect abstrait et systématique, et un aspect social, c'est pour cette raison que la didactique des langues étudie la langue comme un objet d'enseignement-apprentissage, notamment l'effet de la langue maternelle dans ce processus.

³³ Fatima Zohra Rouabah, Les stages de formation d'enseignants algériens de FLE: vers l'appropriation d'une compétence de communication interculturelle, mémoire de magistère sous la direction de Guy Fève, 2011, p. 34.

³⁴ Pierre Martinez, op. cit., p 18.

Le fait d'avoir appris une langue maternelle permet d'avoir acquis des stratégies d'apprentissage sur lesquelles peuvent s'appuyer les apprenants. Puis, les marques transcodiques, autrefois vues comme des défaillances des apprenants ou des méthodes d'enseignement, peuvent aujourd'hui être considérées comme des « *stratégies qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue [...] et ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir* »³⁵

Il existe différents types d'alternances codiques³⁶ qui sont autant d'outils pour l'apprenant afin de maîtriser la langue étrangère :

- **L'alternance tremplin** : l'apprenant vérifie en langue maternelle si le contenu de ce qu'il veut dire en langue étrangère est acceptable.
- **L'alternance appropriation** : l'apprenant traduit en langue maternelle l'énoncé de langue étrangère pour confirmer qu'il l'a bien compris. La langue maternelle sert de point de repère forcé pour intégrer de nouvelles données de la langue étrangère.
- **L'alternance balise de disfonctionnement** : face à une difficulté, l'apprenant recourt à la langue maternelle pour élargir ses moyens lexicaux. Il utilise des mots en langue maternelle au milieu d'un discours en langue étrangère. En collaboration avec l'enseignant ou ses camarades, l'élève peut construire son énoncé petit à petit.
- **L'alternance entraide** : un autre apprenant aide celui qui est interrogé en langue étrangère. Cette utilisation marque un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une formulation ou une production en langue étrangère.

Pour enrichir notre travail, on va parler en détails des éléments suivants :

II.1 Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? La langue de la mère ? La langue première ? La langue source ? La langue acquise naturellement ? La langue la mieux connue ? La langue de référence ?

Avant de définir le concept de la langue maternelle, nous devons, d'abord, signaler que c'est difficile de donner une définition exacte et précise, car selon Véronique Castellotti :

³⁵ Véronique Castellotti, La langue maternelle en classe de langue. Paris : CLE internationale, 2001.P.74.

³⁶ Fatima Zohra Rouabah , op. cit, p. 36

« Il n'est donc pas étonnant, comme le note Louise Dabène (1994) que la plupart des ouvrages de didactique, qui font de ce concept un usage intensif, ne le définissent pratiquement jamais. Cette absence de définition se justifie par l'évidence même de la signification de ce terme dans les représentations qu'en développent les sujets, évidence déjà relevée lors d'une enquête menée en Touraine il y a près de vingt ans (Genouvrier, 1982), au cours de laquelle les témoins interrogés sur la familiarité de l'expression " langue maternelle" éprouve de grandes difficultés à répondre »³⁷.

Cependant, Castellotti donne des définitions dans lesquelles elle distingue une certaine diversité dans les critères invoqués. Le premier critère est d'ordre *étymologique* ou *morphologique* là où elle définit ce terme comme étant lié à la mère : « *La langue maternelle est liée à la mère (mother tongue, lingua materna, "langue du lait" dans certaines langues africaines etc.)*. »³⁸ Ce critère, à son avis, est le premier qui vient, souvent, à l'esprit. Il s'avère, pourtant, très discutable dans certaines situations sociales ou sociolinguistiques. Le fait que la mère de l'enfant entretient, d'une part, avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé ; d'autre part, il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes, par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes. Cette référence à la mère renvoie aussi, selon Wald (1987) à la représentation imaginaire d'une forme d'expression originelle : l'image d'une parole libre de toute contrainte de l'énonciation et antérieure à toute catégorisation.

Le deuxième critère, selon Castellotti, est souvent couplé avec le premier, c'est celui de *l'intériorité d'appropriation* lié au mode d'acquisition. Il considère le plus souvent que le fait d'avoir intériorisé cette langue en premier, de manière naturelle et dès le plus jeune âge, confère *de facto* à la relation qu'on entretient avec elle un certain nombre de qualités intrinsèques, en particulier celles d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible. Là encore, ces présupposés peuvent être remis en cause au moyen de l'observation de quelques exemples : lorsqu'un locuteur n'est plus en contact pendant de nombreuses années avec sa LI, celle-ci n'est plus nécessairement la mieux maîtrisée, même si elle a été la première acquise.

³⁷ Véronique Castellotti, op. cit., p 20.

³⁸ Ibid, p.20.

Des critères d'ordre *fonctionnel* et *identitaire* sont également invoqués, dans une moindre mesure toutefois que ceux déjà cités. Castellotti poursuit, concernant ça, en avançant qu' : « *On peut alors définir la langue maternelle comme celle que le locuteur emploie le plus, dans les 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.* »³⁹. La combinaison de ces critères fait intervenir un conflit entre les représentations d'une langue " naturelle" (celle de la mère) et d'une langue "conceptuelle" (celle de l'école qui permet les apprentissages fondamentaux.).

La catégorisation opérée, selon Castellotti, est donc nécessairement ambiguë, comme le rappelle également Besse (1997), et les termes alternatifs apparus au fil des années pour contourner l'emploi et l'expression "langue maternelle" témoignent largement de cette ambiguïté et du point de vue adopté pour fonder la dénomination proposée.⁴⁰

Pour sa part, Jean-Pierre Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, voit que la notion de la langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Lui aussi confirme qu'elle ne renvoie pas à la mère et que cette expression est marquée dans la tradition occidentale:

*« Anthropologiquement rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures et particulièrement dans l'aire occidentale, la langue maternelle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère : c'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrice (substitut de la mère) mais aussi celle du père, voire une langue tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée. »*⁴¹

Dans son œuvre *Cours de didactique du français*, Cuq définit ce terme comme étant la langue première :

« La langue de première socialisation de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent la langue première. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu

³⁹ Véronique Castellotti, op. cit., p. 22.

⁴⁰ Ibid, 22.

⁴¹ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit., p.151.

peut être, dès Aïnsi, le terme "**langue source**" (associé à son corollaire "langue cible"), utilisé tout particulièrement par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens qui mettent l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage, en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre. Mais, cette dualité même comporte ses propres limites : on valorise ici une conception dans laquelle on prend en compte chaque système de manière autonome, où les variations, contacts et recours à d'autres sources ne sont pas même envisagés.

L'expression "**langue native**", rencontrée plus rarement, revoie à une vision plus restrictive d'un point de vue didactique, dans la mesure où elle insiste uniquement sur l'ordre d'acquisition, critère qui ne préjuge en rien de la maîtrise de la langue en question.

La "**langue de référence**", expression proposée par Sophie Moirand (1982) est reprise par Louise Dabène, désigne, quant à elle, la variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture. Cette dimension, essentielle dans une perspective didactique, est cependant elle aussi partielle puisqu'elle privilégie la fonction métalinguistique aux dépens d'autres caractéristiques.⁴²

Plus largement répandue, l'expression "**langue première**" (par opposition à la langue seconde ou seconde langue) présente l'avantage de référer à plusieurs critères. Si, là encore, l'ordre d'acquisition apparaît fondamental, l'adjectif premier peut aussi être interprété comme témoignant d'un degré d'importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l'école ou le groupe dans lequel il évolue. Cette dénomination présente également l'intérêt de prendre en compte une dimension psycho-affective, sans nécessairement la valoriser exagérément. C'est dans cette perspective que Pierre Martinez dit :

« On appellera langue première(LI) d'un individu tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. Il faut se défendre, en l'occurrence, d'établir, un rapport entre l'importance que revêtirait cette langue pour la société d'appartenance et l'adjectif "Premier". »⁴³

Pour lui, la langue première est celle dite langue maternelle. Il donne les explications suivantes :

⁴²Louise Dabène, *Rerères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, p. 191.

⁴³ Pierre Martinez, *op. cit.*, p18

« Comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, la langue première est dite souvent maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupes sont déterminants. Cette désignation a donc une valeur psychoaffective et elle implique une reconnaissance, une adhésion, donc une subjectivité qui ne rende pas aisé son emploi. »⁴⁴

Ainsi, il cite que cette notion, définie par Gumperz (1972), permet d'englober l'ensemble des compétences langagières de l'individu, qui s'organisent et se structurent selon un éventail d'utilisations liées aussi bien aux statuts de différentes langues en présence qu'à leurs fonctions dans la communication et dans les choix identitaires des locuteurs. Ce répertoire n'est pas constitué au moyen de l'addition des langues en présence, mais s'organise plutôt en fonction d'opérations de combinaisons, diverses selon les sujets, les situations et les différentes langues, dont la maîtrise n'est pas nécessairement équivalente.

Cette expression de répertoire verbal, mobilisée par l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique, intéresse également les didacticiens des langues, dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'appropriation qui se construit dans la classe, à travers un jeu entre les différentes langues qui peut, là aussi, s'organiser de façon complexe.

II.2 Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

Castellotti déclare qu'on peut, bien sûr, user d'une pirouette et déclarer qu'est étrangère toute langue qui répond de manière inversée aux différents critères abordés ci-dessus pour tenter de définir ce qu'est une langue maternelle. Il suit le propos de Besse (1987) lorsqu'il considère qu'une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. Mais là encore, lorsqu'on aborde des situations de terrain, on se heurte à un certain nombre d'obstacles et de nuances, visant à remettre en cause une catégorisation trop rigide.⁴⁵

Tout d'abord, une langue n'est bien sûr jamais étrangère en soi. Comme le remarque Besse (1997), ces expressions (langue étrangère, langue maternelle et leurs corrélés) ne sont pas actualisables qu'auprès d'un individu ou d'un groupe d'individus, groupe qui ne

⁴⁴Pierre Martinez, op. cit., p18

⁴⁵V, Castellotti, op. cit., p. 23.

coïncide qu'exceptionnellement avec ceux, portant le même nom, dont les institutions (politiques, scolaires, voire religieuses) ont la charge : tous les citoyens français.

Cette relativisation est fonction d'un certain nombre de critères et d'éléments, variables selon les situations respectives des individus, des groupes et des institutions ainsi que des relations instaurées à de nombreux niveaux entre la langue/culture à apprendre et la (les) langue(s)/ culture(s) déjà acquises.

Jean-Pierre Cuq, pour sa part, explique cette notion comme étant tout ce qui est non maternel. A ce propos, il dit :

*« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut dire par là que ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). ».*⁴⁶

Il renvoie cette appellation d'étrangère au point de vue social ou politique. Il confirme que : *« Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. ».*⁴⁷ Il cite l'exemple du statut de la langue française, ici, en Algérie : *« Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère. »*⁴⁸.

D'après Dabène, Certaines langues apparaissent, alors, aux sujets comme plus étrangères que d'autres, ce degré d'étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l'espace. L'exemple qu'il cite ici c'est le statut du français langue étrangère en Algérie pour une grande partie de la population, après y avoir longtemps bénéficié d'un statut de langue seconde, voire, dans certains cas, de langue maternelle.⁴⁹

Sans multiplier les exemples, d'après Castellotti, on peut aisément vérifier comment des facteurs d'ordre notamment historique, géographiques, culturel, politique, économique et linguistique ont une influence sur le statut des langues et sur le degré de

⁴⁶ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op. cit., p. 93.

⁴⁷ Ibid, p. 93.

⁴⁸ Ibid, p. 93.

⁴⁹ Louise Dabène, op. cit., 192.

familiarité/étrangeté vécu par les sujets et en conséquence, sur la manière dont ceux-ci vont concevoir leur appropriation de la langue en question.⁵⁰

On aperçoit bien, lorsqu'on se préoccupe de la multiplicité de ces facteurs, combien l'expression langue étrangère ne rend compte que malaisément de la diversité des situations et de leur dynamique, de la complexité des relations entre les différentes langues/cultures et des nuances qu'il faut alors distinguer, d'un apprenant à l'autre et pour un même apprenant.

L'emploi du terme "seconde langue", qui pourrait sembler le plus adéquat et qui est communément utilisé dans de nombreux pays, en particulier anglophones, pose un problème en français, parce qu'il désigne traditionnellement un objet différent, à savoir la deuxième langue étrangère apprise dans l'enseignement secondaire (on parle de l'anglais première langue, d'espagnol seconde langue, etc.). Quant à l'expression "langue seconde" elle est déjà mobilisée, en contexte francophone, pour désigner une langue ayant une forte présence et/ou un statut spécifique dans l'environnement considéré.

En effet, Castellotti considère que certains tentent d'échapper à cette difficulté en coordonnant les deux termes et en utilisant l'expression "langue seconde" ou "étrangère". D'autres encore usent également de périphrases, telles que "langue enseignée", "langue à apprendre", "langue autre".....⁵¹

II.3 Rencontres langue maternelle- langue étrangère

*« La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'à celui de la personne enseignante, on ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation. C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire. ».*⁵²

⁵⁰ V, Castellotti, op. cit., p. 24.

⁵¹ Ibid, p. 24.

⁵² Laurent Gajo, Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris, Hatier/CREDIF « LAL », 2000, p.46.

C'est par ce propos didactique de Laurent Gajo, professeur au département de linguistique à la Faculté des lettres de l'Université de Genève (Suisse), que nous voudrions bien commencer ce point.

II.3.1 Quelques représentations d'apprenants et d'enseignants

On ne peut pas parler de rencontres langue maternelle- langue étrangère sans aborder quelques représentations d'apprenants et d'enseignants, car ces représentations mentales et sociales jouent un rôle essentiel dans tout processus d'apprentissage et les didacticiens des sciences des langues, en particulier, ont montré comment leur prise en compte était nécessaire pour construire et asseoir de nouvelles connaissances.

Selon Castellotti, l'institution scolaire laisse souvent apparaître des imprécisions et des contradictions dans les objectifs et les finalités assignés à l'enseignement scolaire des langues vivantes. Elle donne l'exemple suivant : « *ainsi, par exemple, l'école- en France tout au moins a toujours oscillé entre un objectif à visée plutôt communicative et un objectif à visée plutôt métalinguistique, privilégiant tantôt l'aspect "savoir pour" et tantôt l'aspect "usage de" la langue.* »⁵³. Toutes hésitations entraînent bien souvent, chez les apprenants et les enseignants, un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage peinte d'habitudes scolastiques et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues.

La plupart des travaux, récemment publiés concernant les représentations des langues et de leur apprentissage, portent sur le rôle essentiel des images que se forment les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. La personnalité, l'attitude et les discours du professeur relaient parfois les représentations de manière plus ou moins manifeste. Á ce propos, Castellotti donne l'exemple suivant :

« Une dictée en allemand

Je sais que vous aimez tous beaucoup l'allemand. Je vais donc vous faire une dictée en allemand.

(Propos tenus par un professeur en Suisse romande ; cité par Muller, dans Margerie et Moore, à paraître).»⁵⁴

⁵³ Véronique Castellotti, op. cit.p.31.

⁵⁴ Ibid, p.32.

En s'inspirant des études de Muller(1998), Castellotti décèle une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage officielle et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes.

Tous ces travaux, plus ou moins explicites, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue- culture source des apprenants, celle- ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées. Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où déjà connu. Le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison.

Plus largement, Matthey(1997), Castellotti et Moore(1999), Margerie et Moore, se développent également des travaux sur les représentations du bilinguisme et du plurilinguisme, sur l'apprentissage des langues ainsi que sur les relations entre les différentes langues dans cet apprentissage. C'est dans ces recherches que la vision de la langue première apparaît, plus explicitement cette fois, comme déterminante dans la construction des représentations.

Une des conceptions très fréquemment attestées dans la plupart des travaux cités est celle de la langue maternelle comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue ; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants.

Castellotti confirme que lorsqu'on demande aux élèves de répondre à la question suivante « Qu'est-ce qui se passe dans votre tête quand vous essayez de parler une autre langue ? », de nombreux adolescents font spontanément référence au français, leur langue première, la quasi-totalité d'entre eux, disent que c'est comme quelque chose qui interfère malgré eux et qui gêne leur apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'expression dans cette langue, dans le mesure où elle provoque régulièrement erreurs et confusions.

La référence à la langue maternelle est donc la plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais il convient de combattre fortement si l'on veut progresser. Elle ajoute :

*« Ces lycéens admettent pourtant, dans la même enquête, que c'est d'abord sur elle qu'ils prennent appui pour aborder d'autres langues, suivant en cela les analyses des didacticiens de différentes disciplines, qui montrent de manière précise comment l'approche d'un objet ou d'un savoir nouveau est traitée, en particulier par les enfants, au moyen d'un processus d'ancrage, d'incorporation de l'inédit dans un réseau de catégories plus familières. ».*⁵⁵

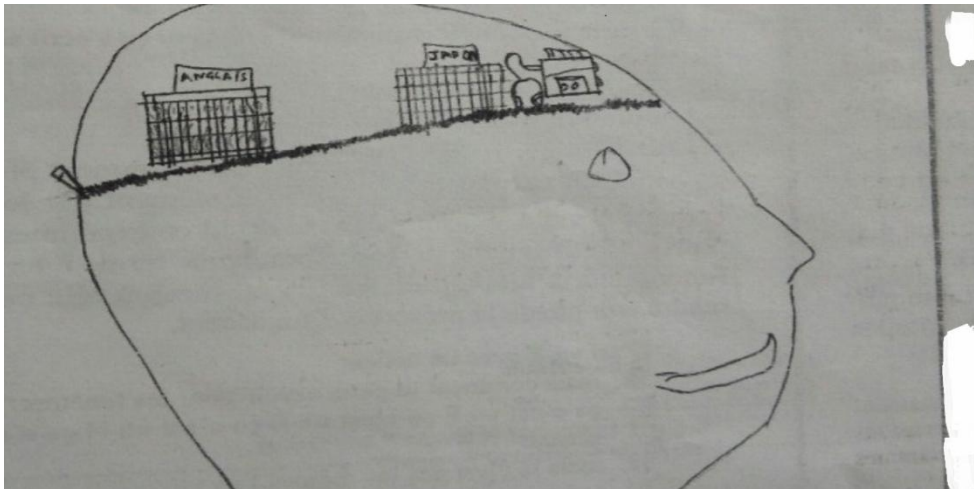
Les propos des apprenants renvoient, tout d'abord, à une vision générale de la structure des langues, de leur fonctionnement et de leurs relations, en se fondant sur une conception dictionnaire et classificatrice de leur nature et sur une vision d'une correspondance quasi systématique entre les différentes langues, au prix de l'emploi de quelques règles simples de passage. A ce propos, Castellotti cite un témoignage d'un lycéen qui déclare :

*« Je cherche les mots que je vais utiliser pour formuler les phrases. Je transcris alors sur une phrase française initiale. Je prépare ma phrase en français dans ma tête puis je la transforme avec les mots de la langue étrangère en faisant attention à la structure grammaticale. »*⁵⁶.

Castellotti et Moore, dans leur recherche, demandent aux enfants plus jeunes, scolarisés à l'école élémentaire, de dessiner ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues. Et comme l'indique le dessin ci-dessous, les langues sont strictement séparées dans la tête, chacune occupant une armoire divisée en petites cases au sein desquelles se répartissent les cassettes contenant les mots et les classes de mots de la langue concernée. Si les armoires sont indépendantes, on pourra remarquer cependant que le classement s'organise de la même façon à l'intérieur de chacune ; on peut donc supposer que les catégories sont de même nature, d'une langue à l'autre, et que les opérations conduisant à la production langagière sont conçue de manière identique, malgré la diversité des langues en présence(anglais/japonais)

⁵⁵ Véronique Castellotti, op. cit.p.34.

⁵⁶ Ibid, p. 34.



57

Les lycées interrogés sont également marqués par ce type de représentations, au point que certains décrivent leurs pratiques langagières en langue étrangère comme la représentation d'un puzzle, comme l'assemblage de pièces qu'il suffit d'ajuster selon une disposition immuable et préétablie. Castellotti le confirme, quand elle avance :

*« Il suffit, au moyen d'une sorte de catalogue classé par rubriques, de commander la forme directement substituable à celle spontanément disponible en langue première ; une mémorisation systématique (grâce à l'écoute à la cassette) en garantirait ensuite l'appropriation. »*⁵⁸

II.4 Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère

La langue maternelle peut être un outil efficace pour faire avancer l'acquisition d'une langue étrangère (L2). L'individu peut s'appuyer sur ses compétences maternelles pour pouvoir formuler une *production*. Autrement dit la L1 interfère avec la L2. L'approche naturelle voit l'effet d'interférence d'une autre façon. La L1 n'interfère pas avec la L2 quand on parle, mais il y a plutôt un effet de *retour sur les bases* de la L1 – *falling back* – qui se produit quand il y a un manque de règles dans la L2. L'individu applique les règles de grammaire de la langue maternelle à la langue secondaire s'il ne les a pas encore apprises. Il y a des chances pour que la règle s'applique dans les deux langues, mais dans

⁵⁷ Véronique Castellotti, op. cit., p.36.

⁵⁸ Ibid. p.37.

le cas contraire, elle crée une erreur. On parle alors de *l'effet d'interférence* selon l'hypothèse de l'approche naturelle⁵⁹

Cet effet de remplacement de règles de grammaire est défini par le modèle **L1 + Moniteur** – *L1 plus monitor mode*⁶⁰ Ceci ne demande aucune compétence acquise et cet effet a des avantages et désavantages.

Les *avantages* ne sont que de courte durée. L'emploi des règles de la L1 dans la L2 peut faire avancer l'individu dans son acquisition quand la règle de la L1 est similaire à celle de la L2. Même si la règle n'est pas identique il est possible de dire que l'individu avance dans son acquisition dans le cas où *il s'est fait comprendre*. En utilisant les règles de la L1, une production prématurée de la L2 aide l'individu à participer dans une conversation. Il sera plus en contact avec des entrées linguistiques compréhensibles, donc l'individu peut acquérir plus de compétence de la langue secondaire⁶¹

Les *désavantages* sont à long terme. Dans le cas où les règles de grammaire ne se ressemblent pas, le moniteur peut signaler les erreurs et l'individu peut alors les réparer. Il doit donc être constamment vigilant. Cela ne pousse pas à une acquisition de la langue secondaire, car selon la théorie de l'approche naturelle l'acquisition se produit seulement avec des entrées linguistiques compréhensibles. L'effet d'interférence se produit quand l'individu doit parler avant d'avoir un temps de réflexion. Une production prématurée peut être utile si l'individu se trouve dans un pays où la langue secondaire est parlée pour communiquer sur le moment. Dans ce cas, le modèle L1 + Moniteur peut être plus avantageux. Dans les cours de la L2, il est possible d'attendre que l'individu construise ses compétences avec une aide d'entrées linguistiques acquises. L'effet d'interférence peut alors être évité.

L'enseignant est, donc, l'animateur de l'acte pédagogique dans la classe de langue et celui qui transmet les connaissances aux apprenants. L'apprenant face aux difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère se réfère à sa langue maternelle, et compte sur ce qu'il a reçu de la part de son enseignant pendant la séance pédagogique. En effet, La langue maternelle n'entrave pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais elle peut jouer un rôle positif dans le processus d'apprentissage du FLE. La langue maternelle représente un point de départ pour approcher la langue étrangère, Où elle peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et méta-

⁵⁹ Stephen D Krashen . et Terrell, Tracy D., L'approche naturelle - L'acquisition du langage dans la Classe, Longman, Pearson Education, Londres, 1995, p.102.

⁶⁰ Ibid, p.102.

⁶¹ Ibid, p.103.

communicatif, qu'elle permet de constituer, sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir les compétences.

Pour débloquer des situations d'incompréhension, l'enseignant doit faire un recours à la langue maternelle pour s'assurer et confirmer que les apprenants ont compris les cours et tout ce qu'il veut expliquer. Le recours à la langue maternelle peut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement car il permet la progression de l'apprentissage de la langue française. Le recours à la langue maternelle peut être un atout dans un milieu scolaire comme il peut aussi être un handicap, blocage, frein à l'acquisition d'une langue étrangère. « Avant je ne pensais pas que c'était nuisible d'utiliser la langue maternelle ; mais je culpabilisais par rapport à ma structure administrative. » C'est ce qu'a confirmé une enseignante, citée par Stephen D Krashen⁶². Autrement dit, la référence à la langue maternelle est souvent considérée comme essentiellement négative, car :

-Le recours, des apprenants à la langue maternelle peut interrompre la communication comme ils ont toujours tendance à penser dans leur langue maternelle et vouloir traduire le tout pour comprendre une langue étrangère.

-Le recours à la langue maternelle peut influencer négativement les apprenants et leurs expressions orales, ce qui les empêche de bien produire les mots et construire correctement les phrases.

-La langue maternelle se considère comme une source fâcheuse d'interférences. L'apprenant lorsqu'il n'arrive pas à prononcer bien un phonème en langue française, il se réfère inconsciemment au phénomène le plus proche dans sa langue maternelle. L'emploi des règles de la L1 dans la L2 peut faire avancer l'individu dans son acquisition quand la règle de la L1 est similaire à celle de la L2. Même si la règle n'est pas identique il est possible de dire que l'individu avance dans son acquisition dans le cas où *il s'est fait comprendre*. En utilisant les règles de la L1, une production prématurée de la L2 aide l'individu à participer dans une conversation. Il sera plus en contact avec des entrées linguistiques compréhensibles, donc l'individu peut acquérir plus de compétence de la langue secondaire⁶³. Les *désavantages* sont à long terme. L'effet d'interférence se produit quand l'individu doit parler avant d'avoir un temps de réflexion. Dans les cours de la L2, il

⁶² Stephen D Krashen . et Terrell, Tracy D , op. Cit., p. 104.

⁶³ Ibid, p. 104.

est possible d'attendre que l'individu construise ses compétences avec une aide d'entrées linguistiques acquises. L'effet d'interférence peut alors être évité⁶⁴.

II.5 L'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte narratif en FLE

Stéphanie Grevedon- Baroth, dans sa recherche académique déclare que toute lecture d'un texte quelconque en langue étrangère, exige le recours à la langue maternelle. Á ce propos elle dit :

*« Pour une lecture en LE qui ne soit pas que de la compréhension écrite, c'est à-à-dire qui intègre des finalités sociales, il faut observer et prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise en langue maternelle pour les transférer, donner des consignes de lecture pour lire avec des objectifs et permettre de développer des stratégies de lecture et de construction du sens ».*⁶⁵

Ainsi, elle avance que, pour lire en langue étrangère, il faut transférer des habitudes et des stratégies que l'on possède déjà en langue maternelle. Dans ce sens, Stéphanie Grevedon- Baroth mentionne que apprendre à lire en langue étrangère, c'est mettre en place une série de mécanismes généraux déjà activés en L1, et qu'il faut apprendre à transférer en langue étrangère. Il s'agit ici de transférer les opérations de haut niveau (élaboration d'hypothèses, utilisation du contexte au sens large). Les difficultés cognitives spécifiques liées à la lecture en langue étrangère viendraient d'un faible degré d'automatisme des opérations de bas niveau (reconnaissance de mots) et d'un mauvais fonctionnement des stratégies de compensation, que les bons apprenants développent pour pallier leurs lacunes codiques.⁶⁶

Á cet égard, Chabha Yefsah , Doctorante/ Maitre-assistante à Université de Tizi-Ouzou, dans les résultats de son expérience sur l'effet du recours à la langue maternelle, utilisée en tâche de relecture d'un texte narratif, sur la cohérence de la représentation et de la compréhension, a permis de valider son hypothèse de départ et ce, en montrant un effet incontestable de son apport dans la compréhension du texte soumis à la lecture. Effectivement, les propositions ajoutées par les apprenants lors du deuxième rappel

⁶⁴ Stephen D Krashen . et Terrell, Tracy D , op. Cit., 104.

⁶⁵ Stéphanie Grevedon- Baroth , Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la lecture en classe multilingue, le cas de L'école Européenne de Luxembourg, mémoire de magister sous la direction de Maud Ciekanski, Université de Lorraine, 2014, p. 24.

⁶⁶ Ibid, p. 24.

renvoient toutes au modèle de la situation évoqué par le texte (Van Dijk et Kintsch, 1983) et elles contribuent à la construction d'une représentation cohérente du contenu sémantique du texte narratif. La chercheuse ajoute :

« Cette expérience nous conduit à revoir nos positions par rapport au rôle attribué à la langue maternelle dans un enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Il en ressort, donc, que la langue maternelle reste l'outil d'aide incontestable dans la performance en compréhension d'un texte en L2. En ce sens, renier l'apport des langues maternelles reviendrait à créer une carence dans l'activité pédagogique qui tend à l'apprentissage de la langue étrangère. Longtemps dénigrée voire reléguée au dernier plan, la langue maternelle en l'occurrence le kabyle, peut fournir des éléments de réponses aux difficultés d'apprentissage de l'écrit. »⁶⁷

Conclusion partielle

Enfin, le recours à la langue maternelle a deux effets sur l'acte d'enseignement-apprentissage, c'est tout comme les deux faces d'une pièce de monnaie. C'est une stratégie intelligente pour confronter les obstacles et les difficultés qui freinent l'acquisition d'une langue étrangère. En revanche, l'interférence totale peut entraver la maîtrise du FLE. *sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues.»⁶⁸.*

⁶⁷ Yafsah Chabha , L'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte narratif, Revue académique n°23, Université de Tizi-Ouzou, 2016, p.28- 29.

⁶⁸ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op. cit., p. 90.

Chapitre N° III:
Cadre pratique de l'étude :
L'expérimentation

III-1 Cadre général et déroulement de l'expérimentation

Pour donner sens à notre partie pratique qui repose essentiellement sur l'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte écrit, nous allons mener une expérience sur le terrain qui pourrait nous permettre de répondre à notre interrogation de départ, ainsi que la vérification de notre hypothèse.

On propose donc dans notre expérimentation, une séance pratique de la compréhension de l'écrit basée sur l'observation d'une activité de lecture et d'analyse d'un texte narratif, dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à comprendre un texte écrit, en se référant à la langue maternelle (l'arabe dialectal). Pour répondre à la sous-question, Nous avons jugé utile de proposer un questionnaire aux enseignants de français au cycle primaire.

Dans ce chapitre, nous allons présenter, tout d'abord les outils conceptuels et méthodologiques de notre recherche (la méthode de travail, le lieu de l'expérimentation et l'échantillon). Puis nous allons faire une description de l'activité, le déroulement de l'activité de l'expérimentation. Enfin, nous allons analyser les résultats du questionnaire.

III.1.1 Profil de la classe et conditions de travail

Avant d'entamer notre travail pratique proprement dit, il nous a paru nécessaire de mentionner les deux profils d'entrée et de sortie à l'écrit, d'un élève de 5^eAP. (Instructions officielles).

Le niveau de compétence atteint par l'élève à l'issue de la 4^eAP constitue le profil d'entrée en 5^eAP.

III.1.1.1 Profil d'entrée (à l'écrit)

- L'élève sait :

- maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière ;
- établir la correspondance phonie/graphie irrégulière ;
- exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) ;
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
- lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;
- lire des textes différents (comptines, récits, BD, ...) de manière expressive ;
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;

- compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

III.1.1.2 Profil de sortie (à l'écrit)

A la fin de la 5^eAP, qui constitue l'année qui clôt le cycle primaire, le profil de sortie de l'élève est défini par *l'OTI (objectif terminal d'intégration)* suivant :

« Au terme de la 5^eAP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.⁶⁹ »

Pour atteindre cet *OTI*, le programme de 5^eAP a pour objectif, **à l'écrit** :

- L'élève doit être capable de :
 - exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
 - lire pour chercher des informations ;
 - lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
 - identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;
 - produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer;
 - utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit;
 - produire un écrit sur le « modèle de ... »;
 - donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.⁷⁰

III.1.2 Méthode de travail

Nous avons privilégié l'approche expérimentale qui donne la priorité à l'expérience, en ce sens que

« Toute conclusion doit résulter d'une expérimentation [...]. Dans la pratique, la méthode expérimentale peut porter sur des phénomènes existants dont elle cherche à comprendre le fonctionnement, mais elle peut

⁶⁹ Programmes : 5^eème année primaire, Commission Nationale des programmes, 2017, p. 09.

⁷⁰ Programmes, op. cit., p 10.

également provoquer un phénomène dont l'intention de l'étudier, de le confirmer, de l'infirmier ou d'obtenir des éléments nouveaux le concernant » (Mathieu Guidère).⁷¹

III.1.3 Lieux de l'expérimentation

III.1.3.1 Pratiques de classe : école Ben Ouarkhou

Notre expérimentation a été effectuée dans un établissement scolaire primaire:

« Ahmed BENAOURKHOU » qui se trouve au centre ville d'El M'hir, à l'ouest de la Wilaya de Bordj Bou Arréridj. Cette école a ouvert ses portes le 07 Septembre 1996. Elle assure la scolarisation de 400 élèves de tous les niveaux, dont 165 filles et 235 garçons. Tandis que le nombre d'enseignants est 13, dont deux enseignantes de la langue française.

III.1.3.2 Le questionnaire : différentes écoles primaires, à El M'hir

Nous avons distribué un questionnaire à 20 enseignants de certaines écoles primaires qui travaillent dans la circonscription de la commune de M'hir parce que L'analyse de ce questionnaire nous a donné des informations intéressantes. Il s'agit ici des écoles primaires de : Les frères Dissa, Omar Hamza . Yahia Bradcha , Elamri Naceri, Ahmed Dabdouche, Said Thabet , Said Gaafer, Abderrahmane Belamziti, Moussa Latrache, Belkassem Sassa.

III.1.4 L'échantillon

III.1.4.1 Les pratiques de classe : élèves de 5^{ème} AP

Nous avons vécu l'expérience avec une classe de 5^{ème} année primaire constituée de trente-et-un élèves de 11 à 15 ans, parmi eux 11 filles et 20 garçons, dont leur niveau est hétérogène. Ces apprenants appartiennent à un milieu social moyen et habitent tous à la commune de M'hir qui se situe au ouest de la wilaya de BBA . La majorité de leurs parents n'ont pas terminé leurs apprentissages scolaires.

Nous avons porté notre regard sur le cycle primaire parce qu'il constitue une étape sensible dans l'apprentissage de la lecture/compréhension en FLE. Cette phase essentielle devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les codes de la langue étrangère et de s'engager dans la lecture et la compréhension des textes. Vu l'importance de cette période, la naissance des premières difficultés apparaissent par rapport à la langue étrangère. Nous avons choisi de donner la priorité à la classe de la 5^{ème} année primaire parce que c'est une année scolaire très importante, qui se distingue par la préparation de la fin du cycle primaire, c'est une

⁷¹ Mathieu Guidère, *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses édition Marketing S. A ? 2004, p, 65.

charnière qui constitue le couronnement et la base nécessaire pour le cycle prochain (moyen).

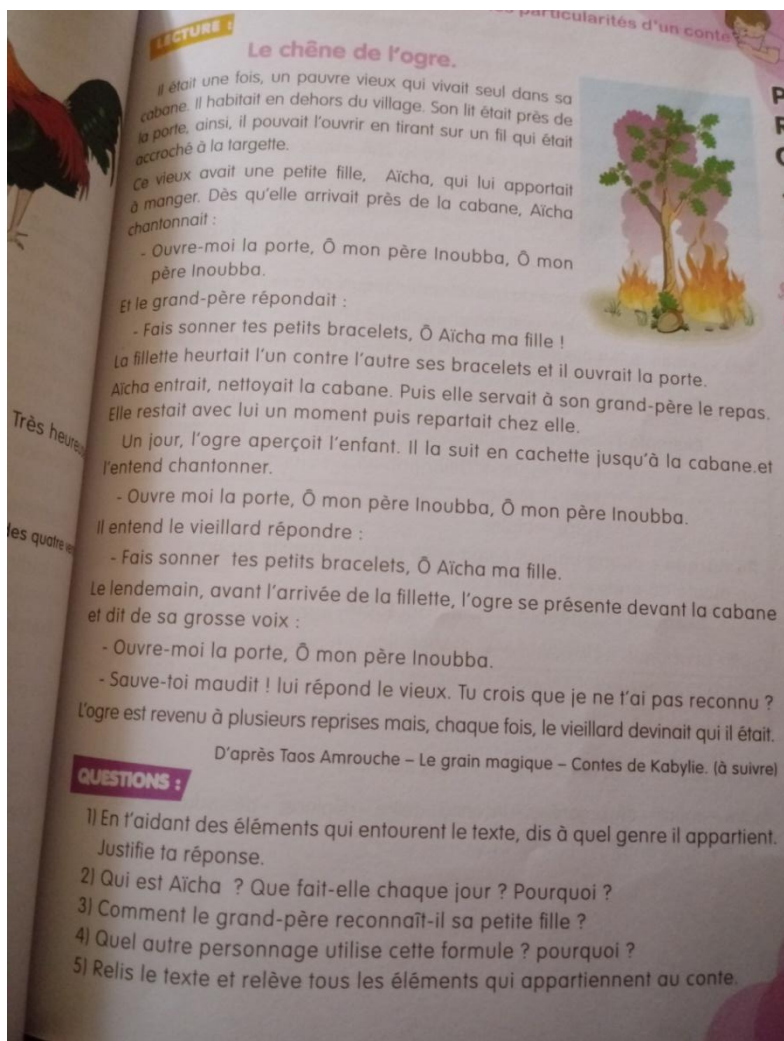
III.1.4.2 Le questionnaire : enseignants de FLE, au cycle primaire

Comme nous avons dit auparavant, nous avons consacré un questionnaire aux enseignants du français au cycle primaire pour bénéficier de leurs expériences dont le nombre des enseignants consultés arrive à 20.

III.1.5 Le corpus

III.1.5.1 Les pratiques de classe autour du conte

Pour effectuer cette recherche, nous avons proposé, en premier lieu, un texte écrit, authentique et narratif, sous forme d'un conte, à son écrivaine *Taous Amrouche*, programmé dans le manuel de 5^{ème} AP et dans lequel l'auteure raconte une histoire populaire kabyle, et notre objectif est de vérifier la piste si le recours à la langue dite maternelle se met au service de la compréhension de l'écrit.



72

III.1.5.2 Le questionnaire

Il est constitué de 11 questions : quatre questions de renseignements généraux, et 07 autres variées entre questions ouvertes, fermées et semi-ouvertes. Il est destiné aux enseignants de français, au cycle primaire, dont l'objectif est de bénéficier de leurs expériences, ainsi de rassembler un maximum d'informations susceptibles de nous aider à cerner les points essentiels pour une bonne investigation

III.1.6 Le pré-test

Nous avons consacré une séance de 45 minutes à un pré-test, auprès de tous les élèves de la classe, en assistant chez une enseignante de langue française.

Déroulement de la séance du pré-test

Projet 02 : Lire et écrire un conte.

Séquence 02 : Identifier les particularités d'un conte.

⁷² Mon livre du français, 5^{ème} année primaire, O.N.P.S ,Alger 2011-2012.p.55.

Activité : Compréhension de l'écrit.

Support : Texte « **Le chêne de l'ogre** »

Matériel : Manuel de français page **55**.

Actes de parole :

Donner des informations :

- Sur des évènements.
- Sur des personnages.

Compétence terminale visée :

- Lire et comprendre un texte court (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.

Composante de la compétence visée :

- Construire du sens à l'aide d'éléments du para-texte (silhouette, références, illustration).

Compétence transversale :

-D'ordre intellectuel :

- Rechercher seul des informations dans des documents proposés.

- D'ordre méthodologique :

- Exercer ses capacités de classement des documents et de catégorisation des informations.

- D'ordre personnel :

- Exprimer ses idées et échanger avec les autres, en montrant de l'intérêt et du respect.

Les valeurs :

Valeurs morales :

- Le respect du milieu et de l'environnement, condition nécessaire à l'édification d'un monde plus humain.

Valeurs intellectuelles :

-Le sens du travail méthodique ordonné qui caractérise l'effort intellectuel.

Objectifs : au terme de cette séance l'apprenant sera capable de :

-Bâtir des hypothèses de lecture à partir des éléments visibles : titre, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques.

-Bâtir des hypothèses de lecture à partir des illustrations, du schéma ou de la carte accompagnant le texte.

- Lire et comprendre globalement le texte.

Éveil de l'intérêt :

- Rappelez- moi le thème du deuxième projet.

-Quels sont les contes populaires que vous connaissez ?

1^{ère} étape : Mise en situation (Emissions des hypothèses de sens.)

-Quels sont les éléments qui composent ce texte ?

-« titre- images- paragraphes- auteur »

-Quel est le titre du texte ?

-Combien y a-t-il de paragraphe ?

-Qui est l'auteur de ce texte ?

- A partir du titre et des illustrations : De quoi parle t- on dans ce texte ?

- Quels sont les personnages de se texte ?

2^{ème} étape : Phase de découverte (compréhension globale)

-Lecture magistrale : une lecture faite par la maitresse avec livre ouvert.

-Contrôle de la compréhension globale :

-En t'aidant des éléments qui entourent le texte, dis à quel genre appartient-il ?

3^{ème} étape : Lecture individuelle et vérification des hypothèses

-Apprentissage de la lecture à haute voix.

-Utilisation du tableau pour expliciter certains mécanismes de lecture et pour élucider des difficultés en relevant le titre, les personnages, le temps, le lieu de ce conte.

-Le texte sera lu dans sa totalité pour éviter la mémorisation.

-Privilégier l'auto –correction ensuite la correction inter-élève.

-Tenir compte des capacités individuelles des apprenants.

4^{ème} étape : Synthèse et vérification des hypothèses

-L'enseignante pose quelques questions de compréhension.

1- Qui est Aïcha? -Que fait-elle chaque jour ? –Pourquoi ?

2- Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille?

3- Quel est l'autre personnage qui utilise cette formule? Pourquoi ?

4- Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte.

5^{ème} étape : Evaluation et récapitulation :

a- Evaluation finale :

1- Réponds par Oui ou Non :

-L'ogre a –t-il réussi à entrer chez le grand –père ?

2- Réponds par Vrai ou faux :

-Chaque jour, Aïcha va chez sa grand- mère

-L'ogre utilise la même formule de Aïcha.....

b- Récapitulation :

- Un concours de la bonne lecture orale
- Une lecture exemplaire (par quelques bons élèves)
- Transformer le texte en une pièce théâtrale.
- Un jeu de lecture.

Remarque : L'enseignante présente l'activité sans faire le recours à la langue arabe algérienne.

III.1.7. Le test

Nous avons programmé une deuxième séance d'observation (45 min) contenant le même texte « *Le chêne de l'ogre* », cette activité est basée sur la lecture et l'analyse du texte. Notre objectif principal est d'amener les apprenants à comprendre ce texte, en se référant à la langue arabe dialectale algérienne mais de façon partielle, c'est-à-dire le recours à la langue mère se limite à l'utilisation de quelques mots arabes afin d'expliquer quelques mots français difficiles à comprendre par les apprenants au niveau de ce texte.

Déroulement :

Éveil de l'intérêt :

Avant de commencer cette séance, la maitresse a fait un petit rappel du thème du projet 02, qui est « *Lire et écrire un conte* ». Elle leur a également demandé de citer les titres des contes populaires connus.

1- phase de mise en situation : Dans cette étape, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer les illustrations affichées au tableau et d'ouvrir le manuel scolaire à la page 55. Ensuite, elle a amené ses élèves à observer les éléments périphériques (le titre, les illustrations, la source). A partir de ces éléments, les apprenants ont bâti des hypothèses de lecture, avec l'aide de la maitresse qui, à son tour, a porté ces hypothèses au tableau pour les confirmer ou les infirmer. Enfin, elle a recommandé aux élèves de lire le texte silencieusement.

2- Phase de découverte : la compréhension globale

Après avoir lu le texte silencieusement par les apprenants, la maitresse a fait une lecture magistrale puis, elle a d'abord demandé aux élèves d'expliquer les mots difficiles. S'ils rencontrent des difficultés de compréhension, elle fait le recours à la langue maternelle pour faciliter la compréhension à ces élèves.

-Contrôle de la compréhension globale :

-En t'aidant des éléments qui entourent le texte, dis à quel genre appartient-il ?

3- Phase de lecture individuelle et vérification des hypothèses

Dans cette phase, la maitresse a encouragé ses apprenants à faire l'apprentissage de la lecture à haute voix. En même temps, elle a utilisé un tableau pour expliciter certains mécanismes de lecture et pour élucider des difficultés, en relevant le titre, les personnages, le temps, le lieu de ce conte.

-Le texte sera lu dans sa totalité pour éviter la mémorisation, en privilégiant l'auto – correction ensuite la correction inter-élève et en tenant compte des capacités individuelles des apprenants.

4- Phase de Synthèse et vérification des hypothèses

-L'enseignante a posé quelques questions de compréhension, en acceptant toutes les réponses même lorsque ses apprenants recourent à la langue maternelle.

- 1- Qui est Aïcha? -Que fait-elle chaque jour ? –Pourquoi ?
- 2- Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille?
- 3- Quel est l'autre personnage qui utilise cette formule? Pourquoi ?
- 4- Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte.

5- Phase d'évaluation et récapitulation :

a- Evaluation finale : Au cours de cette étape, l'enseignante a vérifié la compréhension des élèves, en leur demandant à eux d'utiliser l'ardoise pour bien contrôler ce qu'ils ont tenu. Elle a posé deux questions :

1- Réponds par **Oui** ou **Non** :

-L'ogre a –t-il réussi à entrer chez le grand –père ?

2- Réponds par **Vrai** ou **faux** :

-Chaque jour, Aïcha va chez sa grand- mère

-L'ogre utilise la même formule de Aïcha.....

b- Récapitulation : La séance est terminée une pièce théâtrale jouée par les apprenants.

(Transformer le texte écrit à une pièce théâtrale.).

III.2 Analyse et interprétation des résultats

III.2.1 Analyse et interprétation de la grille d'observation de la classe

Nous avons donné des consignes de travail très claires et très précises à l'enseignante, avec laquelle, nous avons assisté à ces deux séances.

Critères d'évaluation	Résultats obtenus	
	pré-test	post-test
Le recours à la langue maternelle par la maitresse	Non	Oui
Le recours à la langue maternelle, par les apprenants	2 sur 31 apprenants	26 sur 31 apprenants
Nombre des mots expliqués en langue maternelle, par la maîtresse	00 mots	5 sur 16 mots Il s'agit ici des mots suivants : (targette, heurter, petite fille, deviner, reprises)
Nombre des mots expliqués en langue maternelle, par les apprenants	03 mots. Il s'agit ici des mots suivants : (village, bracelets, tirant)	11 sur 16 mots :(ogre, cabane, village, fil, chantonner, servir le repas, aperçoit, vieillard, sauve-toi, bracelets, tirant.
Nombre d'élèves ayant répondu à la première question de la compréhension du texte <i>-A quel genre appartient-il ?</i>	00 élèves	13 apprenants
Nombre d'élèves ayant répondu à la deuxième question <i>-Qui est Aïcha?</i>	02 apprenants	10 apprenants
Nombre des réponses correctes à	02 apprenants	20 apprenants

la troisième question <i>-Que fait-elle chaque jour ? – Pourquoi ?</i>		
Nombre des réponses correctes à la quatrième question <i>- Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille?</i>	01 apprenant	22 apprenants
Nombre des réponses correctes à la cinquième question <i>-Quel est l'autre personnage qui utilise cette formule? Pourquoi ?</i>	02 apprenants	23 apprenants
Nombre des réponses correctes à la sixième question <i>-Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte</i>	00 apprenants	10 apprenants
Nombre d'élèves ayant répondu correctement à la première question de l'évaluation	02 apprenants	25 apprenants
Nombre d'élèves ayant répondu correctement à la deuxième question de l'évaluation.	03 apprenants	25 apprenants

Présentation des résultats

Le tableau ci-dessus nous indique les résultats obtenus lors des deux séances de la compréhension de l'écrit. Nous avons remarqué qu'il y a des différences quant au degré de recours à la langue arabe dialectale (maternelle), concernant les résultats.

-Le recours à la langue maternelle par la maitresse : Son recours dans la 2^{ème} séance (test) était partiel. Elle n'a expliqué que quelques mots difficiles à comprendre par les élèves. Par contre, à la première séance (pré-test) où l'enseignante a présenté l'activité

sans faire le recours à cette langue en appliquant nos consignes afin de tester nos hypothèses.

- **Le recours à la langue maternelle par les apprenants:** Leur recours dans la 2^{ème} séance (test) était considérable (26 sur 31 apprenants). La plupart d'eux sont arrivés à expliquer les mots qui sont semblés difficiles dans la première séance (pré-test) en se référant à la langue maternelle. Ça s'est été fait à cause de l'encouragement de la maitresse et son aide.

-**Le nombre des mots expliqués en langue maternelle par la maîtresse :** Elle n'a expliqué que quelques mots que se trouvent difficiles à comprendre (5 sur 16 mots) afin de laisser l'occasion à ses élèves de participer et de faire des efforts pour les habituer à compter sur eux- même. Elle n'a expliqué que les mots qu'elle a trouvés difficiles ou impossibles d'être reconnus par leur apprenants. Il s'agit ici des mots suivants : *Targette* [kofl], *heurter* [tedrob], petite fille/[hafida], deviner [yatawakaa], reprises/[mohawalet]

-**Le nombre des mots expliqués en langue maternelle par les apprenants :** avec l'aide de l'enseignante, les élèves ont pu recourir à l' arabe dialectal pour montrer le sens des mots difficiles, en utilisant cette langue pour expliquer ces mots (11 sur 16mots), mais avec l'aide de l'enseignante qui a essayé d'approcher au maximum le sens, soit à travers la convergence phonétique entre les deux langues : Français et arabe dialectal algérien au niveau de quelques mots comme : *bracelets* [braseli], *servir* [ysarbi], *repas* [ropa], *village* [filag]. Ensuite, en donnant des exemples pris de son vécu comme « *tirant* ». La maitresse a utilisé l'exemple suivant : « *tirer les rideaux.* ». Ainsi, elle a fait des gestes et des mimiques pour pousser l'élève à découvrir les sens des mots cherchés comme : *chantonner*, *aperçoit*, *sauve-toi*. Elle a utilisé aussi des images pour autres mots tels que : *fil*, *cabane*, *ogre*.

-**Nombre des réponses justes de la 1^{ère}, 2, 3, 4, 5, 6^{ème} question de la compréhension du texte**

Les statistiques remarquées montrent que le nombre des réponses correctes portées sur les ardoises, comme moyen de contrôle par excellence, sur la même question, diffèrent largement lors des deux séances (pré-test et test). La compréhension de ce même texte par les apprenants s'est remarquée clairement dans la deuxième séance à travers leurs réponses correctes, grâce au recours à la langue maternelle (arabe dialectale), soit par eux ou par

leur enseignante. Nous avons remarqué, ainsi, que les élèves ont été très à l'aise et motivés lors de la 2^{ème} séance.

-Nombre d'élèves ayant répondu correctement à la 1^{ère} et la 2^{ème} question de l'évaluation

Les exercices faits pendant la première séance n'ont pas été corrigés par la maitresse, pour pouvoir dégager les différences entre les résultats obtenus lors des deux séances et pour examiner nos hypothèses. Ces résultats indiquent que les élèves ont répondu correctement sur les ardoises aux exercices de l'évaluation, de la deuxième séance (25 sur 31 apprenants), ce qui veut dire qu'il ont bien compris le texte lors de la deuxième séance où ils font le recours à la langue maternelle.

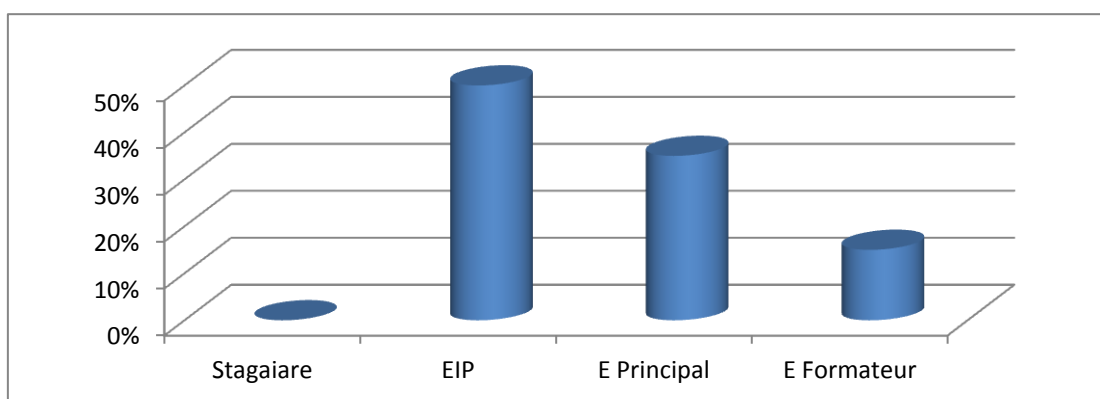
III.2.2 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Afin de saisir la méthodologie suivie dans l'analyse des résultats recueillis, nous présenterons les résultats sous forme de tableaux et histogrammes, qui contiennent les pourcentages de chaque réponse suivie d'un commentaire.

Tableau n°1 : Représentation en pourcentage des données de la première question

Question n° 1 : Combien d'années d'expérience avez-vous?		
Le grade	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
Stagiaire	00	00%
Enseignant d'école primaire (moins 5 ans)	10	50%
Enseignant principal (de 5 ans à 10 ans)	07	35%
Enseignant formateur (plus de 10 ans)	03	15%
La somme	20	100%

Histogramme 01 : Les années d'expérience



Les années d'expérience des enseignants consultés

A partir du tableau ci-dessus ; nous constatons que sur 20 enseignants, 10 enseignants qui égale 50% ont moins de 5 ans dans le domaine de l'enseignement de la langue française au cycle primaire, avec un grade d'Enseignant d'école primaire **EIP**. 07 enseignants ont entre 5 ans et 10ans d'expérience comme des enseignants principaux **EP** (égal à 35%). Le reste des enseignants, qui forment 15%, sont 3 enseignants formateurs **EF** ayant plus de 10 ans, et enfin, 00% ceux qui ont moins de 5ans.

Nous remarquons une certaine différence entre les éléments qui composent notre échantillon. La moitié (50%) est représentée par un groupe d'enseignants ayant moins de

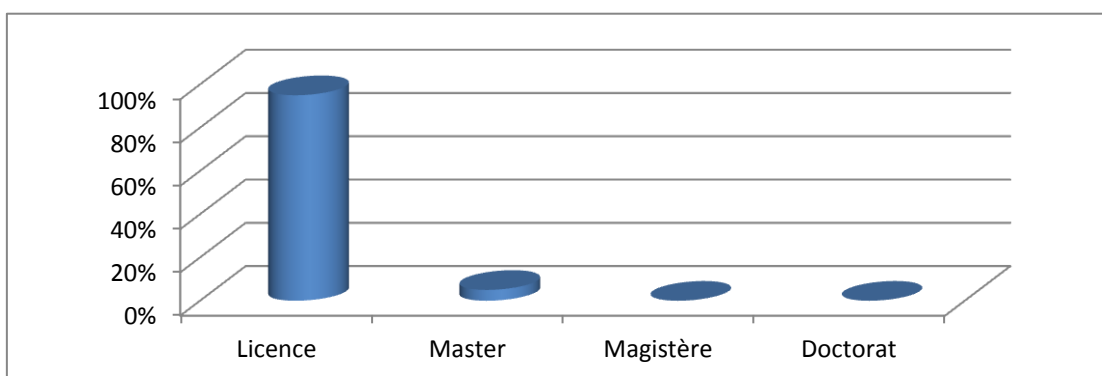
Sans de pratique dans le domaine d'enseignement. Ces enseignants ont donc une expérience jeune.

Par contre, une minorité (15%), qui a de l'ancienneté dans le domaine de l'enseignement parce que la plupart des enseignants formateurs choisissent de compléter leurs parcours professionnels comme des directeurs vu la dureté de ce métier d'enseignant. En revanche, une catégorie de 35% qui représente des enseignants principaux, a une expérience considérée par une période entre 5 ans et 10ans. Quant aux ceux qui ont moins de 5 ans représentent 00%.

Tableau n°2 : Représentation en pourcentage des données de la deuxième question :

Question n° 2 : Quel diplôme avez- vous ?		
Le diplôme	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
Licence	19	95%
Master	01	05%
Magistère	00	00%
Doctorat	00	00%
La somme	20	100%

Histogramme 02 : les diplômes des enseignants



Les diplômes des enseignants consultés

A travers le tableau ci-dessus, nous remarquons que notre public est généralement constitué de licenciés, avec un nombre de 12, représentant un pourcentage de 95% de notre échantillon, nous remarquons, aussi, qu'il y a (01) enseignant mastérrant représente un pourcentage de 05%.

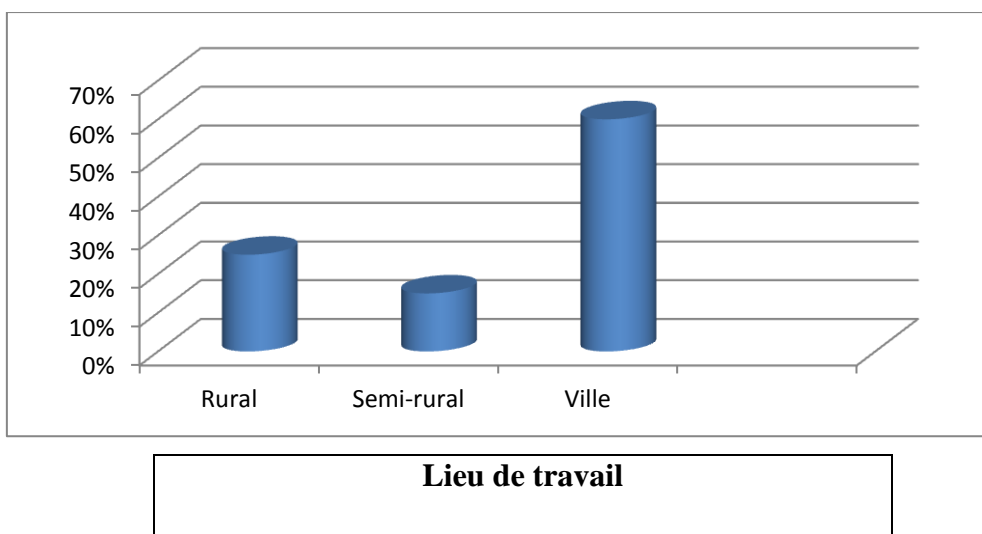
Nous observons aussi que notre échantillon ne contient ni des doctorants ni des magistérrants (00%).

D'après ce qui précède, nous trouvons que la plupart de nos enseignants sont licenciés parce qu'ils sont les plus demandés à l'emploi, au cycle primaire, tandis que les mastérrants sont demandés au cycle moyen et secondaire

Tableau n°3 : Représentation en pourcentage des données de la troisième question :

Question n° 3 :Où travaillez-vous?		
Lieu de travail	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
rural	05	25%
Semi-rural	03	15%
ville	12	60%
La somme	20	100%

Histogramme 03 : Lieu de travail



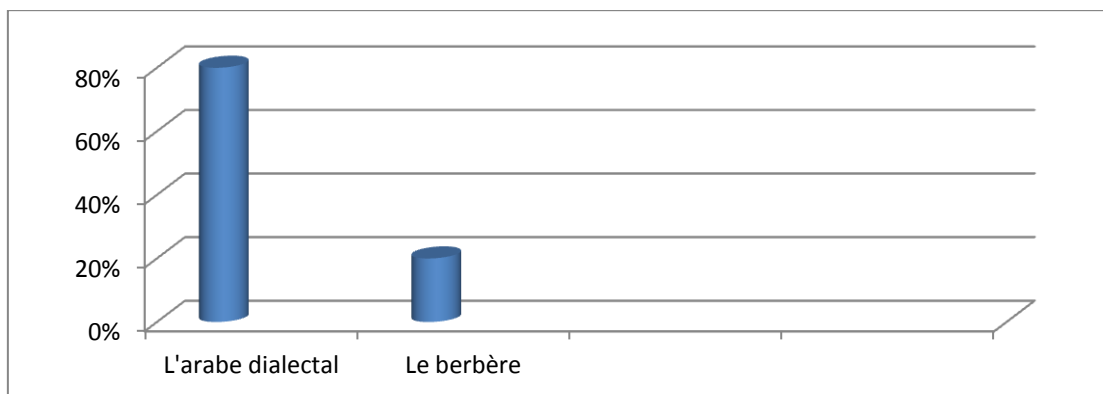
Comme l'indique le tableau ci-dessus, 60% qui présente 12 sur 20 des enseignants, travaillent dans des villes. En même temps, notre échantillon renferme aussi 5 enseignants qui travaillent dans des zones rurales et qui représentent 25 %. Pour ceux qui travaillent dans des zones semi-rurales, ils ne marquent que 15%.

Les résultats obtenus indiquent que la plupart des enseignants consultés, travaillent dans la ville car la plupart des écoles de la commune se trouvent au centre-ville.

Tableau n°4 : Représentation en pourcentage des données de la quatrième question :

Question n° 4 :Quelle est votre langue maternelle ?		
Langue maternelle	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
L'arabe	16	80%
Le berbère	04	20%
Totale	20	100%

Histogramme 04 : La langue maternelle des enseignants



Le lieu de travail des enseignants

D'après le tableau, nous remarquerons que 80% des enseignants de FLE consultés parlent comme langue maternelle l'arabe, alors que 20% qui représentent 4 enseignants sont des kabyles et parlent le berbère.

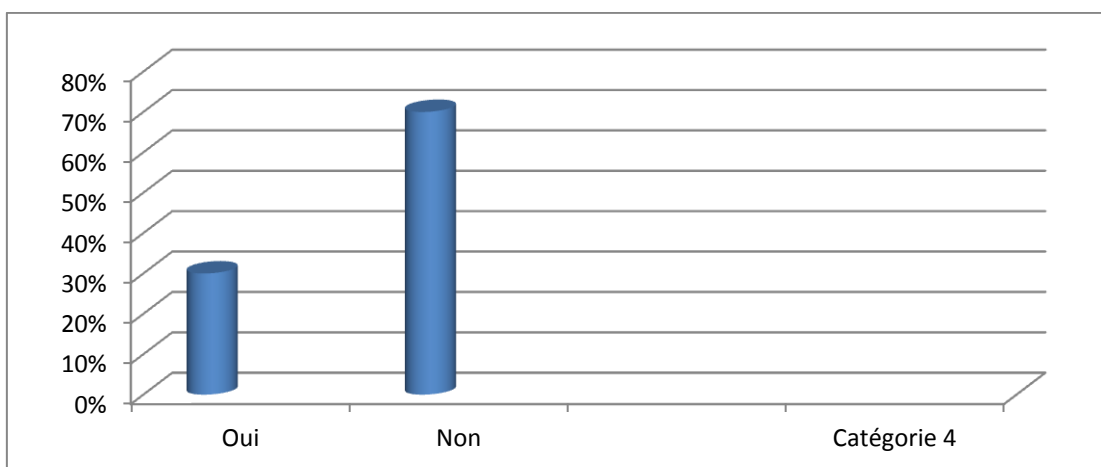
Les résultats obtenus, nous permettent de conclure que la plupart des enseignants de notre échantillon (80%), parlent l'arabe comme langue maternelle parce que la plupart des habitants de la commune de M'hir sont des arabes, et cela peut nous aider, après, pour voir s'il y a un recours à la langue maternelle arabe dans une classe de langue étrangère.

n°5 : Représentation en pourcentage des données de la cinquième question :

Question n° 5 :-Est-ce que le recours à la langue maternelle a des effets sur la compréhension d'un texte écrit ?

Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
Oui	06	30%
Non	12	70%
Total	20	100%

Histogramme 05 : Les effets de la langue maternelle sur la compréhension de l'écrit.



Les effets de la langue maternelle sur la compréhension de l'écrit.

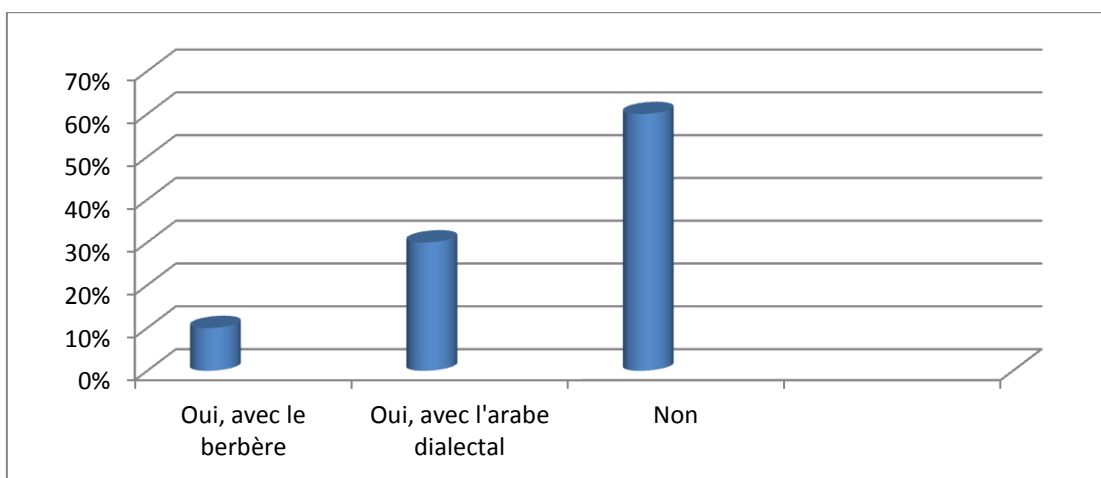
Le tableau ci-dessus indique que 60% des enseignants du français nient que le recours à la langue maternelle a des effets sur la compréhension d'un texte écrit. Ainsi, 30% restant disent qu'elle a des effets sur la compréhension écrite.

D'après ces pourcentages, la plupart des enseignants consultés (12 enseignants sur 20) qui ont répondu par *non*, n'utilisent pas la langue maternelle (arabe dialectal) pour rapprocher leurs élèves de la compréhension d'un texte écrit. Tandis que les enseignants qui restent et qui sont pour, ils voient que l'utilisation de cette langue aide l'apprenant à comprendre le texte écrit, en FLE.

Question n°6 : Représentation en pourcentage des données de la sixième question :

Question n° 6 : Avez-vous recours à la langue maternelle dans votre cours ?		
Si la réponse est oui, de quelle langue s'agit-il ? Le berbère ou bien l'arabe dialectal ?		
Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
Oui, avec le berbère	02	10%
Oui, avec l'arabe dialectal	06	30%
Non	12	60%
Total	20	100%

Histogramme 06 : Le recours des enseignants à la langue maternelle



Le recours des enseignants à la langue maternelle

Selon les résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que la majorité des enseignants consultés désigné par 60%, ne font pas le recours à une autre langue pendant le cours de compréhension de l'écrit du FLE.

Par contre, une minorité des enseignants font le recours à leurs langues maternelles où :

- 30% recouraient à l'arabe dialectal.
- 10% recouraient au berbère.

D'après ces statistiques, nous trouvons que la plupart de nos enseignants qui ne font pas le recours à la langue maternelle arabe travaillent dans des écoles qui se trouvent dans la ville. Tandis que la minorité qui font le recours à la langue maternelle, que ce soit le berbère ou bien l'arabe dialectal, pour expliquer aux apprenants surtout les mots difficiles au niveau du texte écrit en français. Ces enseignants travaillent dans des zones rurales et semi-rurales.

Question n°7 : Représentation en pourcentage des données de la septième question :

Si vous avez répondu à la question n° 5 par **Non**, dites pourquoi.

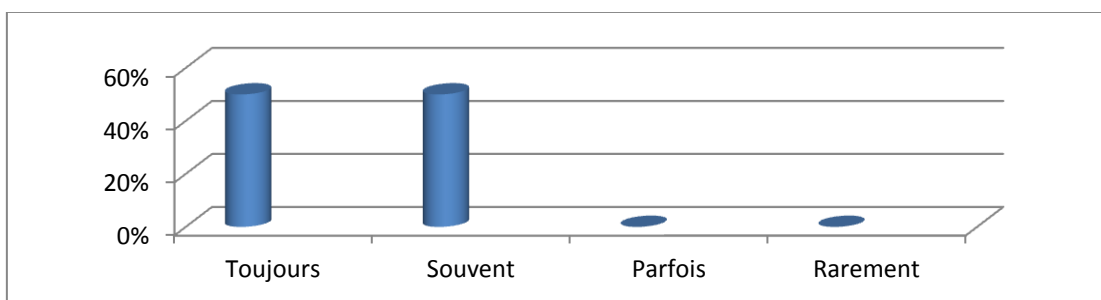
Nous remarquons que les réponses des enseignants consultés qui ont répondu par **Non** sont ouvertes et variées, mais nous pouvons les limiter dans les phrases suivantes :

- Ils considèrent que le recours à la langue maternelle est anti-pédagogique.
- Il y a d'autres qui voient qu'ils appliquent les ordres officiels qui empêchent le recours à la langue maternelle (instructions officielles).
- Il y a une minorité des enseignants qui ont une bonne expérience dans le domaine de l'enseignement, ils voient que les élèves de la ville ont un bagage langagier considérable en FLE, ce qui ne pousse pas l'enseignant de faire le recours à la langue maternelle pour aider l'apprenant à comprendre un texte écrit en français.

Tableau n°8 : Représentation en pourcentage des données de la huitième question :

Question n°8 : Si vous avez répondu à la question n° 5 par Oui		
A quel degré utilisez-vous le recours à la langue maternelle ?		
Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
Toujours	03	50%
souvent	03	50%
Parfois	00	00%
Rarement	00	00%
Total	06	100%

Histogramme 08 : Le degré de l'utilisation de la langue maternelle



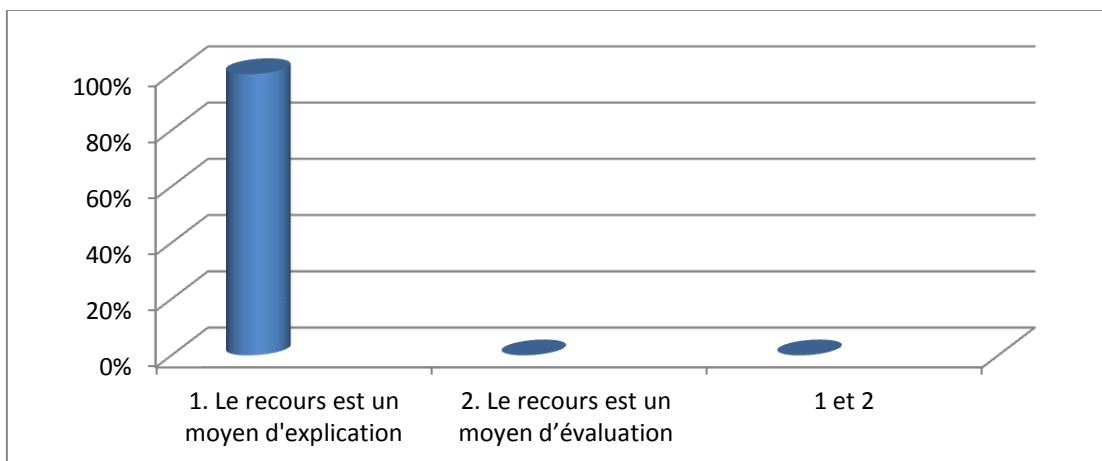
Le degré d'utilisation de la langue maternelle

Ce tableau montre que la moitié des enseignants consultés (les enseignants qui ont répondu par *Oui*) font *toujours* le recours à la langue maternelle quand ils présentent une séance de compréhension d'un texte écrit. L'autre moitié de cette catégorie utilise *souvent* la langue maternelle pour rapprocher l'élève du sens général du texte écrit.

A partir de ces données, nous pouvons dire que ces enseignants font le recours à la langue maternelle (arabe dialectal), soit toujours ou souvent parce qu'ils travaillent dans des zones rurales où les élèves sont issus des familles qui ont un niveau culturel bas surtout sur le plan des langues étrangères, ce qui forme des obstacles face à faire comprendre un texte écrit en français langue étrangère.

Tableau n°9 : Représentation en pourcentage des données de la neuvième question :

Question n°9 : Est-ce que vous vous référez à la langue maternelle pour expliquer ou pour évaluer la compréhension du texte écrit de vos élèves ?		
Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
1. Le recours est un moyen d'explication	06	100%
2. Le recours est un moyen d'évaluation de la compréhension du texte.	00	00%
1 et 2	00	00%
Total	06	100%

Histogramme n° 09 : Le(s) moment(s) de la référence à la langue maternelle**Le(s) moment(s) de la référence à la langue maternelle**

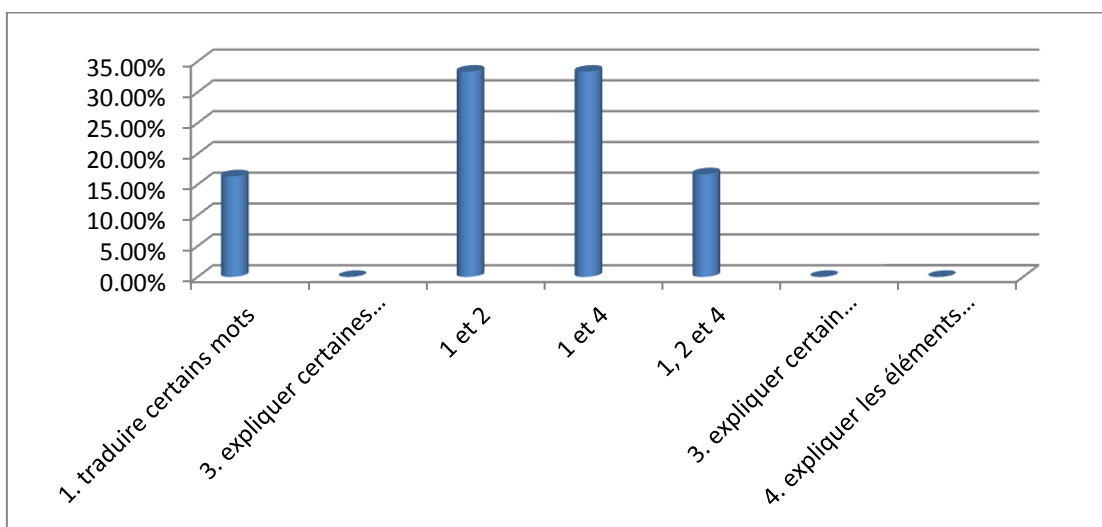
Le tableau n°9 montre que tous les enseignants consultés (Les six enseignants qui font le recours à la langue maternelle pendant l'activité de la compréhension de l'écrit) se réfèrent à la langue maternelle pour expliquer le texte écrit à leurs apprenants de 5^{ème} AP.

Les réponses obtenues nous éclairent sur la place de la langue maternelle en classe, en tant que moyen pour expliquer le texte écrit afin d'aider leurs élèves à le comprendre et de les rapprocher au sens général de ce texte pour répondre aux questions de compréhension. Quant à l'évaluation de la compréhension, elle doit être faite en français pour habituer les élèves à parler et à s'exprimer en français, et c'est l'objectif essentiel de tout apprentissage d'une langue étrangère.

Tableau n°10 : Représentation en pourcentage des données de la dixième question :

Question n°10 : Quand faites-vous le recours à la langue maternelle ?		
Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
1. traduire certains mots	01	16.66%
2. traduire des unités lexicales	00	00%
3. expliquer certaines structures grammaticales	00	00%
4. expliquer les éléments culturels	00	00%
1 et 2	02	33.33%
1 et 4	02	33.33%
1, 2 et 4	01	16.66%
Total	06	100%

Histogramme n°10 : Le(s) situation(s) de l'utilisation de la langue maternelle



Le(s) situation(s) de l'utilisation de la langue maternelle

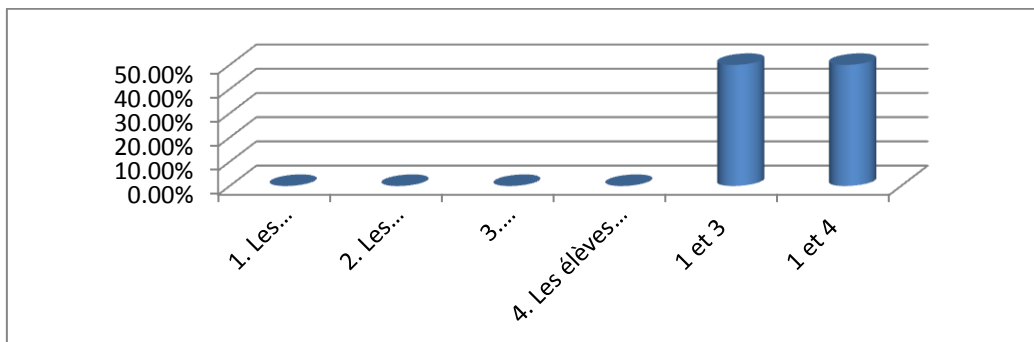
16.66% des enseignants consultés (Les six enseignants qui font le recours à la langue maternelle pendant l'activité de la compréhension de l'écrit) dans ce tableau, font recours à la langue maternelle pour traduire certains mots, quant au 33.33% des enseignants, ils font le recours pour traduire certains mots et des unités lexicales; aussi, 33.33% des enseignants qui font le recours pour : traduire certains mots, expliquer des éléments culturels et les 16.66% restant utilisent cette langue pour traduire certains mots et des unités lexicales et expliquer des éléments culturels.

En fin, les résultats de cette question portent sur la(s) situation(s) de l'utilisation de la langue maternelle dans l'explication et la compréhension des textes écrits en classes du français langue étrangère où les deux tiers de ces enseignants font le recours pour traduire certains mots et des unités lexicales difficiles, aussi pour expliquer des éléments culturels.

Tableau n°11 : Représentation en pourcentage des données de la onzième question :

Question n°11 : Comment vos élèves réagissent-ils face à votre recours à la langue maternelle ?		
Réponse	Nombre des enseignants	Fréquence en pourcentage
1. Les élèves ne s'intéressent plus au cours	00	00%
2. Les élèves ne s'intéressent que temporairement au cours	00	00%
3. Compréhension immédiate de terme	00	00%
4. Les élèves sont plus heureux et plus à l'aise	00	00%
1 et 3	03	50%
1 et 4	03	50%
Total	06	100%

Histogramme n° 11 : la réaction des élèves face au recours à la langue maternelle



La réaction des élèves face au recours à la langue maternelle

Lorsque nous observons ce tableau, nous trouvons que la moitié des enseignants consultés (3 sur 6) disent que leurs apprenants s'intéressent au cours et comprennent immédiatement le terme. Tandis que l'autre moitié voit que leurs élèves s'intéressent au cours et se trouvent heureux et plus à l'aise. Ces résultats nous poussent à dire que la langue maternelle occupe une place primordiale dans la compréhension d'un texte écrit en FLE, c'est un moyen de motivation pour comprendre un texte écrit en français.

Conclusion partielle

Pour observer l'effet de la langue maternelle en classe de français, nous avons mené notre enquête de façon précise. L'analyse des recherches faites montre l'importance des langues maternelles dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En effet, les jeunes apprenants, à l'école visitée où la majorité sont arabophones, utilisent les connaissances acquises en arabe pour effectuer une activité d'apprentissage en français. En revanche, les enseignants prennent une position variable sur le recours à la langue maternelle. Dans la pratique des classes, ils usent de la langue maternelle. Cette utilisation se fait à certains niveaux. Mais ça nous n'empêche pas de dire que pas tous les enseignants de ce cycle font le recours à la langue maternelle pour faire réussir leurs présentations des cours de la compréhension de l'écrit.

Conclusion générale

Conclusion générale

Il a été question, dans notre modeste recherche qui est classée sous l'optique didactico-pédagogique, des pratiques enseignantes et apprenantes en rapport, d'une part, avec la lecture en FLE, et d'autre part; avec la langue maternelle (l'arabe dialectal) comme référence pour comprendre le texte écrit, en FLE. Cette langue maternelle conduit, d'après les avis de plusieurs didacticiens et chercheurs (Eddy Roulet 1982, Véronique Castelloti 2001), à la réussite ou à l'échec du processus d'enseignement-apprentissage de cette activité, à savoir la lecture. Nous avons consacré deux chapitres au volet théorique, dans lequel, nous avons présenté des définitions, des notions qui relèvent du domaine de l'écrit (en nous appuyant sur le modèle de Sophie Moirand, 1979), de la langue maternelle et de la langue étrangère (en nous inspirant du modèle de Castelloti, 2001). Dans le volet pratique, nous avons présenté des dispositifs et des résultats d'une étude de terrain, avec une classe de 5^{ème} année primaire et auprès d'enseignants de français, du même cycle. Cette partie pratique s'est articulée sur deux dispositifs:

-Une observation de classe, réalisée avec une classe de 5^{ème} année primaire où nous avons assisté à deux séances (pré-test et test). Dans la première séance, l'enseignante n'a pas fait le recours à la langue maternelle, qui est l'arabe dialectal, quand elle a présenté le cours de la compréhension écrite, tandis que dans la deuxième séance, elle a fait un recours partiel à la langue maternelle. Cette étape avait comme objectif de répondre à la première question de notre problématique « *Quel est l'apport de la langue maternelle dans la compréhension d'un texte écrit en français langue étrangère ?* »

Les résultats étaient comme suit :

- Les apprenants ont bien compris le texte dans la phase du test. Ce qui l'a validé, ce sont les réponses correctes des élèves aux questions de compréhension.
- Le recours partiel à la langue maternelle fait par la maitresse a encouragé et a aidé les apprenants à comprendre ce qu'ils ont lu.
- Le recours à la langue maternelle, de la part des apprenants, a réduit leur peur et a amélioré leur compréhension du texte écrit, en FLE.

- Un questionnaire qu'on a distribué aux enseignants de français, au cycle primaire, au niveau de différentes écoles, à El M'hir(wilaya de B.B.A), et qui avait comme objectif de répondre à la sous-question de notre problématique « *Est-ce que l'enseignant du FLE utilise la langue maternelle pour aider ses apprenants à accéder au sens d'un texte écrit ?* » Nous avons obtenu les résultats suivants :

Conclusion générale

- La plupart des enseignants consultés font le recours à la langue maternelle, lors leurs présentations de l'activité de compréhension écrite.
- Ces enseignants ont justifié ce recours par le niveau un peu faible de leurs apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage face à cette langue étrangère.
- Ils avancent que c'est bénéfique, pour eux et pour leurs apprenants, de se référer à la langue maternelle, pour atteindre les objectifs pédagogiques de cette activité.
- Une minorité des enseignants consultés ne fait pas le recours à la langue maternelle (arabe dialectal). Ils ont justifié cette attitude par le fait que c'est anti-pédagogique de s'y recourir parce que cela freine l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces résultats confirment notre hypothèse de départ, à propos de l'apport de la langue maternelle, l'arabe dialectal, dans la compréhension d'un texte écrit. Nous pouvons dire que, quand un enseignant recourt à cette langue maternelle, dans une activité de lecture, ça pourrait être un remède aux difficultés de compréhension de l'écrit, et aussi, comme une stratégie intelligente pour éviter de tomber dans une situation de blocage, de la part des apprenants de onze ans, avec un bagage lexical pauvre, lorsqu'ils répondent aux questions liées au texte écrit, en FLE. Elle constitue, ainsi, une nécessité pour comprendre ou expliquer un texte écrit.

En revanche, nous devons être prudents envers un recours total à la langue maternelle pour faire accéder nos élèves au sens d'un texte écrit, en FLE. Il faudrait que le recours soit raisonné pour ne pas habituer nos élèves de 5^{ème} AP, à réfléchir, toujours, en langue maternelle pour répondre en langue étrangère.

L'apprentissage du français langue étrangère ne peut être conçu, du point de vue de l'apprenant, qu'en relation avec la langue maternelle, qui constitue un modèle sur lequel conceptualiser le nouvel apprentissage.

L'utilisation de la langue maternelle est un tremplin vers l'acquisition d'une langue étrangère, en revanche, l'enseignant a, à sa disposition, des stratégies pour limiter le recours à la langue maternelle. Il s'agit de réfléchir à l'apport éventuel des recours à la langue maternelle en invoquant des critères d'apprentissage et de donner quelques éléments de réponse à la question que soulève, actuellement, la didactique des langues sur les possibilités d'introduire une alternance raisonnée, en classe de FLE.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- BARTHES, Roland, Le plaisir du texte, France, Éditions du Seuil, 1973.
- BENTOLILA Alain, La lecture, France, 1993.
- CASTELLOTTI, V (dir), La langue maternelle en classe de langue, Paris : CLE internationale, 2001.
- CICUREL, Francine, Lectures interactives en langues étrangères, Paris, Hachette , 1991.
- CUQ, Jean-Pierre et GURCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Dabène, Louise, Représentations sociologiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, 1994.
- GAJO, Laurent, Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris, Hatier/CREDIF « LAL », 2000.
- Guidère, Mathieu, Méthodologie de la recherche, Paris, Ellipses édition Marketing S. A, 2004.
- JOUVE, Vincent, La lecture, coll. Contours littéraires, Paris, hachette livre, 1993.
- KRASHEN, Stephen D. et Terrell, Tracy D., L'approche naturelle - L'acquisition du langage dans la Classe, Longman, Pearson Education, Londres, 1995.
- MARTINEZ, Pierre, La didactique des langues étrangères, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- MOIRAND, Sophie, Situations d'écrit, Compréhension. Production en langue étrangère, Paris, CLE International, 1979.
- ROEGIERS, Xavier L'approche par compétence, UNESCO-ONPS, 2006.
- TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, France, Sepec, 2011.
- VIGNER, Gérard, Enseigner le français comme langue seconde, France, CLE International, 2001.
- VYGOTSKY L, S, pensée et langage, trad. Franç, Paris, Editions Sociales, p.260.

Dictionnaires

- CHARAUDEAU, P et MAINGUENEAU, D. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris, éditions du seuil, 2002.
- CUQ, J.P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris , CLE internationale, 2003.
- DUBOIS, J et Al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris, Larousse-Bordas, 1999.
- Le petit Larousse illustré, Paris, Brodard , 2007.
- REUTER, Y et Al. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques , Bruxelles, De Boeck université, 2007.
- ROBERT, J.P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, ophrys, 2eme édition, 2008.

Documents officiels

- Mon livre du français, 5^{ème} année primaire, O.N.P.S ,Alger 2011-2012, p.36.
- Programmes : 5^{ème} année primaire, Commission Nationale des programmes, 2017.

Reuves

- BENSALAH, Bachir, La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible, Revues des sciences humaines N : °04, Université Mohamed Khider. Biskra, 2003.
- TAMAS, Cristiana et VLAD, Monica, Lecture et compréhension du sens des textes. Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE, Revue n : °05, Synergie Roumaine, 2010.
- YEFSAH, Chabha, L'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte narratif, Revue académique n°23, Université de Tizi-Ouzou, 2016.

Thèses et Mémoires

- BEBBOUKHA, Mohammed, La mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire, mémoire de magistère sous la direction de Dr. DAKHIA Abdelouahab , Université de Ouargla, 2009.

-GREVEDON-BAROTH, Stéphanie, Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la lecture en classe multilingue, le cas de L'école Européenne de Luxembourg, mémoire de magistère sous la direction de Maud Ciekanski, Université de Lorraine, 2014.

-KELATMA, Nouredine, Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed, mémoire de magister sous la direction de Pr. BENSALAH Bachir, Université de Biskra, 2014.

-ROUABAH, Fatima Zohra, Les stages de formation d'enseignants algériens de FLE: vers l'appropriation d'une compétence de communication interculturelle, mémoire de magistère sous la direction de Guy Fève, 2011.

Sitographie

1- MIMA Mikaela, L'enseignement de la compréhension de l'écrit. URL : <http://aelamema.unblog.fr/2013/06/16/comprehension-ecrite/> consulté le 03/06/2019.

2- BAILLY Nadine - COHEN, Michael, L'APPROCHE COMMUNICATIVE. URL : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html consulté le 03/06 / 2019.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

Critères d'évaluation	Résultats obtenus	
	pré-test	post-test
Le recours à la langue maternelle par la maitresse		
Le recours à la langue maternelle, par les apprenants		
Nombre des mots expliqués en langue maternelle, par la maîtresse		
Nombre des mots expliqués en langue maternelle, par les apprenants		
Nombre d'élèves ayant répondu à la première question de la compréhension du texte <i>-A quel genre appartient-il ?</i>		
Nombre d'élèves ayant répondu à la deuxième question <i>-Qui est Aïcha?</i>		
Nombre des réponses correctes à la troisième question <i>-Que fait-elle chaque jour ? – Pourquoi ?</i>		
Nombre des réponses correctes à la quatrième question <i>- Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille?</i>		
Nombre des réponses correctes à la cinquième question <i>-Quel est l'autre personnage qui utilise cette formule? Pourquoi ?</i>		

Nombre des réponses correctes à la sixième question <i>-Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte</i>		
Nombre d'élèves ayant répondu correctement à la première question de l'évaluation		
Nombre d'élèves ayant répondu correctement à la deuxième question de l'évaluation.		

Annexe 2 : Questionnaire

Dans le cadre d'élaboration d'un mémoire de master, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Nous serons très reconnaissantes pour votre aide et votre compréhension.

Question n° 1 : Combien d'années d'expérience avez-vous? (cochez la bonne réponse)

Stagiaire	
Enseignant d'école primaire (moins 5 ans)	
Enseignant principal (de 5 ans à 10 ans)	
Enseignant formateur (plus de 10 ans)	

Question n° 2 : Quel diplôme avez- vous ? (cochez la bonne réponse)

Licence	
Master	
Magistère	
Doctorat	
La somme	

Question n° 3 : Où travaillez-vous? (cochez la bonne réponse)

Lieu de travail	
Rural	
Semi-rural	
Ville	
La somme	

Question n° 4 : Quelle est votre langue maternelle ? (cochez la bonne réponse)

Langue maternelle	
L'arabe	
Le berbère	
Totale	

Question n° 5 : -Est-ce que le recours à la langue maternelle a des effets sur la compréhension d'un texte écrit ? (cochez la bonne réponse)

Réponse	
Oui, avec le berbère	
Oui, avec l'arabe dialectal	
Non	

Question n° 6 : Avez-vous recours à la langue maternelle dans votre cours ?

Oui Non

-Si la réponse est oui, de quelle langue s'agit-il ? Le berbère ou bien l'arabe dialectal ?
(cochez la bonne réponse)

Réponse	
Oui, avec le berbère	
Oui, avec l'arabe dialectal	
Non	

Question n° 7 : Si vous avez répondu à la question n° 5 par **Non**, dites pourquoi

.....

.....

.....

.....

.....
.....

Question n° 8 : Si vous avez répondu à la question n° 5 par **Oui**

A quel degré utilisez-vous le recours à la langue maternelle ? (cochez la bonne réponse)

Réponse	
Toujours	
Souvent	
Parfois	
Rarement	

Question n°9 : Est-ce que vous vous référez à la langue maternelle pour expliquer ou pour évaluer la compréhension du texte écrit de vos élèves ? (cochez la bonne réponse)

Réponse	
1. Le recours est un moyen d'explication	
2. Le recours est un moyen d'évaluation de la compréhension du texte.	
Autres réponses	

Question n°10 : Quand faites-vous le recours à la langue maternelle ? (cochez la bonne réponse)

Réponse	
1. traduire certains mots	
2. traduire des unités lexicales	
3. expliquer certaines structures grammaticales	
4. expliquer les éléments culturels	
Autres réponses	

Question n°11 : Comment vos élèves réagissent-ils face à votre recours à la langue maternelle ? (cochez la bonne réponse)

Réponse	
1. Les élèves ne s'intéressent plus au cours	
2. Les élèves ne s'intéressent que temporairement au cours	
3. Compréhension immédiate de terme	
4. Les élèves sont plus heureux et plus à l'aise	
Autres réponses	

Annexe 3 : Compétences disciplinaires de Lecture-compréhension de l'écrit, en 5^{ème} AP

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
<i>Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.</i>	Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).
	Construire du sens à l'aide d'indices textuels.
	Lire de manière expressive.

Annexe 4 : Composantes de la compétence et objectifs d'apprentissage de l'écrit/

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Construire du sens à l'aide d'éléments du	- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de	- Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions.

<p>paratexte (silhouette, références, illustration).</p>	<p>paragraphes, ponctuation et marques typographiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte. - Interpréter des codes : numérotation, fléchage, couleurs ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation et lecture de textes différents (poésies, contes, textes documentaires, prescriptifs, ...) pour les classer. - Identification dans un texte du vocabulaire relatif à un thème. - Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros. - Repérage de l'acte de parole dominant. - Exploitation de la ponctuation, des couleurs, des numéros, du sens des flèches... pour lire un texte, un schéma, une carte, un itinéraire ...). - Repérage des articulateurs pour retrouver l'organisation d'un texte. - Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps - Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte.
---	--	---

<p>Construire du sens à l'aide d'indices textuels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes: « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre, ...). - Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrit, qui informe. 	
<p>Lire de manière expressive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • - Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle. • - Adopter une bonne vitesse de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture dialoguée. - Lecture de comptines, de poésies. - Lecture des dialogues insérés dans un récit. - Lecture suivie d'un texte long. - Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire

Résumé

Comprendre l'écrit, c'est aller du simple décodage (le déchiffrement) des lettres et des mots à l'analyse et à l'interprétation du texte. Ainsi, et afin de surmonter les difficultés touchant à la compréhension écrite, en FLE, les didacticiens ont consacré des études différentes impliquant de nouvelles approches, notamment le recours à la langue maternelle, en classe de FLE. C'est dans cette optique que la présente étude a mis l'accent sur la didactique intégrée langue maternelle-langue étrangère car, C'est par la langue maternelle que l'apprenant du FLE va se développer sur le plan verbal, sensori-moteur, cognitif, psychoaffectif, moral et relationnel. La langue de l'enfance est avant tout la langue de l'affectivité, des premières sensations, des pré-requis. Il existe, en outre, une corrélation entre l'intégration de la langue maternelle et l'accès au sens en lecture, d'un texte écrit, en FLE.

Mots-clés : didactique, lecture, compréhension écrite, langue maternelle, FLE.

Abstract

Understand writing, it's going from simple decoding of letters and words to the analysis and interpretation of the text. Thus, and in order to overcome the difficulties of written comprehension in French as a foreign language, specialists in didactics have devoted different studies involving new approaches notably the use of the mother tongue in the class of French as a foreign language.

It is in this perspective, the present study has focused on didactics integrating mother tongue in foreign language because It is by the mother tongue that the learner of the French language foreign language will develop his verbal communication skills, sensory-motor, cognitive, psycho-emotional, moral and relational.

The language of childhood is above all the language of affectivity, first sensations and pre-requisites. In addition, there is a correlation between the integration of the mother tongue and access to meaning of a written text in French as a foreign language.

Keywords: didactic, reading, written comprehension, mother tongue, french as a foreign language Arabe

الملخص

لا يقتصر فهم المكتوب على الحل البسيط لشفرة الحروف والكلمات بل يتعداه إلى تحليل و تأويل النص ولهذا ومن أجل تخطي الصعوبات التي تمس فهم المكتوب في الفرنسية كلغة أجنبية، تناول المختصون في تعليمية اللغات مختلف الدراسات التي تُشرك المناهج الجديدة لاسيما من خلال اللجوء إلى اللغة الأم في دروس الفرنسية كلغة أجنبية. وفي هذا الصدد، ركزت هذه الدراسة اهتمامها على تعليمية اللغة التي تُدرج اللغة الأم في اللغة الأجنبية لأنه بالاعتماد على لغته الأم، يُطور المتعلم قدراته اللغوية على جميع المستويات سواء على المستوى الشفهي أو الحسي-الحركي أو الإدراكي أو النفسي العاطفي أو الأخلاقي والعلائقي. من المعلوم أن لغة الطفولة هي فيل كل شيء لغة الوجدان والأحاسيس الأولى والمكتسبات القبلية، كما أنه لا يخفى، علاوة على ذلك، وجود علاقة وطيدة بين إدراج اللغة الأم والوصول إلى المعنى خلال قراءة نص مكتوب باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغات-القراءة-فهم المكتوب-اللغة الأم-الفرنسية كلغة أجنبية.