

**Lecture/compréhension en classe de FLE:
Les sciences cognitives au service de la
neuroergonomie. Survol contextualisé**



**Reading/Comprehension in the FFL Classroom:
Cognitive Science in the Service of Neuroergonomics;
Contextualized Overview**

BENYOUCEF Mahfoudh¹, BENBACHIR Naziha²

¹ Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2, (Algérie),

benyoucef.mahfoudh@univ-oran2.dz

² Université Ibn Badis, Mostaganem, (Algérie),

benbachir.naziha@univ-mosta.dz

Résumé:

Dans le présent article, nous proposons de survoler trois études (Boudechiche, 2007; Benaïcha, 2008; Yafsah, 2018) sur la lecture/compréhension en classe de FLE dans le contexte bi-plurilingue algérien. À la lumière des travaux en sciences cognitives (Marin & Legros, 2008), ces travaux prônent sans le nommer explicitement une vision neuroergonomique (Aberkane, 2018) de cette activité. En effet, il est de tout temps admis que c'est à l'apprenant de s'adapter à l'école et à ses enseignements. Que se passerait-il alors dans le cas contraire ? De fait, en ayant recours à la (L1) de l'apprenant pour lui permettre de comprendre un texte en (L2) cela s'apparente à priori à de la neuroergonomie.

Mots clés: lecture/compréhension; sciences cognitives; langue maternelle; neuroergonomie.

Summary:

In this article, we propose to review three studies (Boudechiche, 2007; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) on reading/comprehension in the FFL classroom in the bi-plurilingual Algerian context. In the light of research in cognitive sciences (Marin & Legros, 2008), these studies advocate without explicitly naming it a neuroergonomic (Aberkane, 2018) vision of this activity. Indeed, it has always been accepted that it is up to the learner to

dapt to the teaching material offered by the school. So what would happen otherwise? In fact, by using the learner (L1) allow him to understand a text in (L2) this is a priori akin to neuroergonomics.

Keywords: reading/comprehension; cognitive science; mother tongue; neuroergonomics.

1. INTRODUCTION

Les recherches sur l'activité de lecture/compréhension en français langue étrangère (FLE) semblent exploser. D'une part, des travaux dans le monde entier sont publiés à un rythme effréné dans des revues nationales et internationales. D'autre part, des orientations nouvelles et des pistes de recherches novatrices sont explorées en raison notamment du développement et de la démocratisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (NTICE) ainsi que des avancées réalisées par les recherches en sciences cognitives, neurosciences éducatives et plus récemment en neuroergonomie¹.

De par son importance sociale et didactique, l'activité de lecture/compréhension a donné lieu à d'innombrables travaux de recherches ayant des ancrages théoriques distincts voire contradictoires. Force est de constater que la richesse de la littérature qui se consacre à ce domaine peut revêtir une signification paradoxale. En effet, pour un chercheur, avoir beaucoup de théories et d'expérimentations antérieures par rapport un domaine donné est un avantage certain, néanmoins, cela peut aussi représenter une difficulté qui risquerait de le brouiller dans ses propres recherches.

Dans ce sens, nous proposons un survol des recherches en lecture/compréhension en classe de FLE en Algérie dans un contexte bi-plurilingue dans l'objectif de mettre en lumière les travaux les plus importants dans ce domaine. Dans ces conditions, le nombre de thèses et d'articles reste trop important pour prétendre à l'exhaustivité dans ce papier, cependant, on se limitera aux travaux qui traitent cette activité sur la base des recherches en psychologie cognitive d'une part et qui intègrent la langue maternelle dans la construction du sens d'autre part dans une optique neuroergonomique, permettant cette fois-ci, d'adapter les apprentissages aux apprenants et non le contraire (Aberkane, 2016: 122).

Par ailleurs, et en raison de l'importance du sujet, nous avons constaté qu'il existe une littérature très abondante allouée à ce champ bien précis. Littérature internationale étant donné que la langue de Molière est enseignée dans le monde entier. Pour preuve, elle est la deuxième langue la plus apprise dans le monde avec 125 millions d'apprenants et 900 000 enseignants selon l'organisation internationale de la francophonie² (OIF). En outre, au niveau national, elle bénéficie d'un intérêt particulier dans le système éducatif algérien. En effet,

enseignée dès la troisième année primaire jusqu'à la terminale, elle est aussi la langue première d'enseignement/apprentissage dans les filières d'excellence au sein de l'université algérienne. Nonobstant son statut officiel comme la première langue étrangère du pays, elle est en réalité beaucoup plus importante et présente au sein de la société algérienne que sa dénomination ne laisserait croire (Chachou, 2013 : 17-18).

En outre, dans cet article, notre objectif est de mettre en exergue trois travaux de recherche sur la lecture/compréhension dans le contexte bi-plurilingue algérien pour permettre à d'autres étudiants, chercheurs, enseignants ou intellectuels de divers domaines qui s'intéressent à cette thématique d'avoir une base de données restreinte mais pertinente pour leurs travaux futurs et d'esquisser par la suite les résultats de notre propre recherche.

D'autre part, ces recherches ont entre autres points en commun le recours à la langue maternelle et aux connaissances acquises en langue première pour construire une signification cohérente à partir d'écrits en langue française car : « Il est en effet devenu incontournable, pour étudier les activités de traitement des textes et d'acquisition de connaissances, de s'appuyer sur les représentations des connaissances initiales de l'individu et sur les processus de traitement qui opèrent à partir de celles-ci. » (Marin & Legros, 2008 : 21). Une manière détournée de parler de neuroergonomie. Puisqu'il s'agit en réalité de concevoir un apprentissage adapté au fonctionnement cognitif de l'apprenant.

De plus, ces travaux (Boudechiche, 2007 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) ont en commun un ancrage théorique basé sur les recherches en sciences cognitives qui permettent d'analyser le fonctionnement des apprenants, mais aussi leur dysfonctionnement dans les processus de construction des connaissances, de compréhension et de production de texte en langue étrangère (Caillot, 1992 ; Denhière, Legros, Marianne & Thomas, 2000, voir Mehdi, 2012 : 16). Aussi, elles ont bénéficié de collaborations de haut niveau et de publications nationales et internationales ce qui leur confère de facto une légitimité certaine.

Par ailleurs, notre propre recherche qui s'inscrit bien évidemment dans le même champ disciplinaire tentera d'apporter une autre pierre à cette édifice en perpétuel construction dans la mesure où elle cible une autre catégorie d'apprenants d'une part et un type de texte autre que les types étudiés dans ces trois recherches. Par conséquent, les questions qui ont motivé notre recherche sont les suivantes : est-ce que les systèmes d'aide à la compréhension bi-plurilingue peuvent amener des apprenants de 4^e année moyenne (4 AM) à développer leur compétence de compréhension d'un texte argumentatif en classe de FLE ? Par ailleurs, quel système d'aide en particulier serait le plus efficace et le plus efficient dans ce cas de figure ?

2. La lecture/compréhension en psychologie cognitive

Avant d'aborder ces travaux de recherche, il est important de préciser qu'il

s'agit bien de recherches qui partent d'un même postulat et qui par conséquent donnent à cette sélection une certaine cohérence. En effet, ce qui caractérise cet ensemble c'est un socle théorique commun relevant de la psychologie cognitive et s'accordant sur la définition de la lecture, qui dans ce sens, est une activité qui met en jeu un ensemble complexe de processus mentaux qui correspond à la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit (Marin & Legros, 2008 : 28). Aussi, concernant le processus de compréhension d'un texte, il s'agit plutôt d'une construction de sens. De fait, la compréhension devient le résultat d'une interaction entre le lecteur et le texte en question (Ibid. : 90). Ainsi, la signification du texte n'est pas incluse dans le texte mais construite au fur et à mesure avec le lecteur (Denhière & Legros, 1989 cité dans Ibid. : 17).

En outre, pour ces chercheurs il s'agit concrètement de concevoir une « didactisation du plurilinguisme algérien » (Bounouara & Legros in Legros & Mercherbet, 2009 : 145) ce qui pourrait se traduire concrètement par le développement de stratégies pédagogiques et didactiques qui intègrent à la fois les pré-acquis linguistiques et culturels des apprenants.

De fait, ces travaux s'alignent avec les théories cognitivistes qui « plaident pour la nécessité de la prise en compte des systèmes de connaissances/croyances des apprenants construits dans leur langue maternelle et leur culture originelle dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes et, plus précisément, dans le traitement cognitif des textes en (L2), en compréhension et en production. » (Ibid.).

3. Comprendre un texte en FLE : trois études, un seul objectif

Nous tentons dans ce qui suit de détailler, d'analyser et de synthétiser ces travaux qui rappelons-le, ont pour thématique la compréhension de textes en FLE et accordent une attention particulière à différents degrés au rôle que joue la langue maternelle dans le traitement de l'information d'une part et dans la construction de la signification d'autre part. Ces travaux ont été menés par des chercheurs algériens, plus à même de comprendre la situation sociolinguistique de leur pays et de leurs apprenants. Tant il est vrai que les recherches en psycholinguistique³ cognitive du traitement de texte ont mis en exergue le fait que beaucoup de difficultés d'apprentissage des apprenants ne relèvent pas de dysfonctionnements cognitifs, mais plutôt de modèles de référence inadaptés et ethnocentrés qui ne prennent pas en considération le contexte linguistique et culturel des apprenants algériens (Bounouara & Legros, op.cit.).

3.1 La langue arabe comme outil didactique à la compréhension de textes scientifiques en (L2) (Boudechiche, 2007)

Les travaux de Nawel Boudechiche (Boudechiche, 2007) visent la construction des connaissances scientifiques en contexte plurilingue dans le milieu universitaire algérien. En effet, cette recherche prend en compte l'impact du

plurilinguisme des étudiants algériens sur les stratégies de compréhension des textes scientifiques. Il s'agit concrètement d'analyser les effets de la langue première (L1) des étudiants à savoir l'arabe utilisée comme outil didactique pour développer des systèmes d'aide à la compréhension. Nous précisons que l'encrage théorique de ce travail de recherche a été celui de la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988, 1999) considérée comme une référence incontournable par la communauté scientifique concernant les travaux sur le traitement de texte en contexte plurilingue (Marin & Legros, 2008).

En considérant que toute connaissance est contextualisée et par conséquent dépendante du contexte de sa construction, il va de soi alors que la langue via laquelle il y a eu construction joue un rôle déterminant dans ce processus. Par ailleurs, selon les spécialistes du traitement cognitif du texte, le processus de compréhension est le résultat d'une interaction entre les informations contenues dans le texte et celles que possède le lecteur (Boudechiche in Legros & Mercherbet, 2009 : 52). Or, celles du texte sont en (L2) et celles du lecteur sont en (L1). Il est de fait plus que nécessaire de réfléchir à une stratégie pouvant faire la jonction entre les deux.

L'expérimentation a ciblé des étudiants de sciences agronomiques du centre universitaire d'El Tarf (nord-est de l'Algérie) qui ont testé l'impact de deux types d'outil didactique d'aide à la compréhension et à la réécriture (macrostructure vs microstructure) et le rôle du contexte linguistique (L1 vs L2) sur la qualité de la production d'un rappel de texte en (L2). Ces systèmes d'aide se traduisent par des questions en (L1 relevant de la macro/micro) et en (L2 relevant de la macro/micro) ainsi que des notes explicatives (macro L1/L2) et (micro L1/L2).

Les résultats de cette expérimentation ont dévoilé l'efficacité des systèmes d'aide à la compréhension dans le sens où elles permettent une meilleure compréhension et un meilleur rappel de textes en (L2) (Boudechiche, 2007 : 167). Aussi, il est important de souligner l'intérêt du recours à la langue maternelle dans un contexte didactisé pour les étudiants éprouvant des difficultés pour comprendre un texte en (L2) (Ibid.).

3.2 L'effet du contexte linguistique et culturel en (L1) sur l'activation des connaissances en (L2) (Benaïcha, 2008)

La recherche menée par Fatima Zohra Benaïcha⁴ (2008) se positionne dans une optique d'élaboration d'une didactique cognitive relevant de la psychologie cognitive qui peut se traduire par le fait de concevoir des aides à l'apprentissage en FLE dans un contexte bi-plurilingue algérien (Benaïcha in Legros & Mercherbet, 2010 : 18).

En ayant comme fondement théorique des modèles cognitivistes récents (Van Dijk, 1999), cette recherche accorde plus d'importance au contexte linguistique et culturel de l'apprenant lors d'activités de lecture, de compréhension et production de textes en (L2). Ainsi, le fait de prendre en

considération le contexte linguistique et culturel des apprenants est devenu incontournable si on veut analyser et comprendre comment ces derniers traitent un texte en (L2) étant donné que ces contextes représentent « des composantes centrales dans le fonctionnement cognitif de l'individu, et particulièrement dans celui du traitement cognitif des informations textuelles. » (Benaïcha, Ibid. : 19).

Dans cette expérience, il a été question de proposer à des lycéens de deuxième année étudiant au sein de l'établissement « Djamel Eddine El Afghani » situé dans la wilaya de Mascara (nord-ouest de l'Algérie) un texte en (L1) comme aide à la compréhension d'un texte scientifique/documentaire en (L2) et de mesurer par la suite le nombre et le type de propositions rédigées lors du rappel du texte en (L2). En effet, l'hypothèse de départ de cette recherche et qui a été confirmée à la suite de l'expérimentation prédisait que le groupe d'apprenants auxquels il a été proposé comme aide à la compréhension un texte en (L1) relatif soit au « modèle de situation » ou « modèle mental » soit à la « base de texte » en (L2), produiront un rappel de texte en (L2) bien plus fourni en propositions que leurs camarades n'ayant bénéficié d'aucune aide (Benaïcha, Ibid. : 33), ce qui laisse à penser que ces derniers ont mieux compris le texte en (L2). Néanmoins, il est important de souligner le contraste existant entre les propositions rappelées par les apprenants des différents groupes soumis à l'expérimentation.

Pour analyser les types de propositions rappelées, Benaïcha (2008) s'est essentiellement référée aux travaux de Bereiter & Scadama (1991). Dans cette optique, il existe deux types de propositions correspondant à deux types de stratégies de rappel : « *Knowledge Telling Strategy* » ou stratégie des connaissances racontées (T1) et « *knowledge transforming strategy* » ou stratégie de connaissances transformées (T2).

Par ailleurs, les résultats de cette expérimentation ont permis de mettre en avant le rôle efficace que joue la (L1) dans la compréhension et le rappel de textes scientifiques/documentaires pour les apprenants algériens en contexte bi-plurilingue. En effet, les groupes ayant bénéficié d'un texte en (L1) comme aide à la compréhension et au rappel d'un texte scientifique/documentaire ont rappelé plus de propositions pertinentes de types (T2), c'est-à-dire qu'ils ont non seulement compris le texte mais qu'ils ont également pu intégrer dans leurs réponses leurs connaissances antérieures acquises en (L1). En effet, ces apprenants ont rappelé des informations du texte en (L2) mais de manière transformée ce qui atteste qu'il y a bien eu réactivation de connaissances en (L1) lors de la production en (L2).

En outre, cette recherche a mis en relief, et en fonction de la pertinence et du type d'informations rappelées (T1) ou (T2) la qualité du traitement inférentiel des informations (Benaïcha, Ibid. : 33). Dans ce sens, il a été ainsi montré dans les limites de l'expérimentation que recourir à un texte en (L1) de manière didactisée comme aide à la compréhension et à la production de textes en (L2) favorise une

compréhension plus approfondie du texte en (L2) et permet de mettre à profit, de réactiver et d'intégrer les connaissances acquises dans le milieu linguistique et culturel de l'apprenant étudiant dans un contexte bi-plurilingue.

3.3 L'effet des Langues maternelles arabe & tamazight sur la cohérence et la cohésion d'un texte narratif en (L2) (Yafsah, 2018)

L'objectif de la recherche conduite par ChebhaYafsah dans (Yafsah, 2018) est d'étudier l'effet des langues maternelles arabe et kabyle sur la cohésion et la cohérence textuelles et de fait, sur la compréhension d'un texte narratif en (L2). En effet, ce travail de recherche tente de mettre en relief l'effet de la (L1) utilisée en tâche de relecture, sur la construction d'une représentation mentale cohérente d'une part et sur le traitement des unités de la surface textuelle du texte en (L2) d'autre part.

De fait, intégrer les deux langues maternelles des apprenants algériens dans un même travail de recherche permet de cibler plus d'apprenants et de mettre en avant le contexte linguistique et culturel spécifique dans lequel ont été construites leurs connaissances antérieures. En outre, cela traduit clairement que cette recherche a pris en considération la situation sociolinguistique réelle de l'Algérie (Taleb Ibrahim, 1995 : 39) et de fait, cela lui confère une base solide pour aborder les problèmes spécifiques dont souffrent les apprenants algériens face à un texte écrit en français.

La recherche en question a été menée dans le lycée AbaneRamdhane situé dans la ville de Tizi-Ouzou qui se situe à 100 km à l'est de la capitale Alger. L'expérimentation a ciblé trois groupes d'apprenants de première année secondaire. Par ailleurs, le choix du niveau des apprenants est justifié par le fait qu'ils sont dans une phase charnière située entre deux cycles distincts à savoir le collège et le lycée (Yafsah, 2018 : 90-91). Quant au lieu de l'expérimentation, c'est les langues d'enseignement utilisées qui ont déterminé le choix (Ibid.). En dépit du fait que la langue « tamazight » soit reconnue comme langue nationale et officielle en Algérie, son enseignement n'est pas encore généralisé, donc pour étudier concrètement l'impact ou la relation d'une langue nationale tel que le tamazight sur d'autres dimensions didactiques et pédagogiques, le choix de l'établissement s'avère crucial.

Par ailleurs, les groupes d'apprenants ont été choisis en fonction de leur langue maternelle : un groupe arabophone ; un groupe kabylophone ; un groupe témoin. Ces derniers ont eu pour tâche de lire un texte narratif en (L2) puis d'effectuer un premier rappel (R1) pour écrire tout ce dont ils se souvenaient du texte lu. Après quatre jours, les apprenants ont entamé la deuxième phase du protocole expérimental. En effet, il leur a été proposé de lire le texte en (L2) puis après une pause de quinze minutes de le relire: pour le premier groupe la relecture se fera en arabe, pour le deuxième en tamazight et pour le troisième en français (groupe témoin) dans le but d'effectuer un deuxième rappel (R2).

Concernant les résultats obtenus, ils ont été subdivisés en deux catégories distinctes : le nombre de propositions rappelées (R1) et (R2) ; la cohésion et la cohérence des propositions rappelées. Par ailleurs, ces résultats ont conforté les hypothèses émises au début de la recherche en mettant clairement en évidence le fait que le recours à la langue maternelle facilite l'activation des connaissances des apprenants (Yafsah, 2018 : 240). En effet, cela s'est traduit par une construction en aval d'une représentation mentale plus cohérente de la situation décrite dans le texte narratif en question. Ce qui amène à penser qu'il y a eu effectivement une amélioration de la compréhension en amont (Ibid.).

4. Le transfert des acquis expérimentiels de la (L1) vers la (L2) pour comprendre un texte argumentatif en (L2) dans le contexte bi-plurilingue algérien. Vers une perspective neuroergonomique (Benyoucef, 2018)

A la lumière des recherches explicitées ci-dessus, notre expérimentation relative à notre thèse de doctorat en cours⁵ (Benyoucef, 2018) vise deux objectifs principaux : corroborer la véracité des systèmes d'aide à la compréhension dans le contexte bi-plurilingue algérien ; vérifier si ces systèmes d'aide sont pertinents lorsqu'il s'agit de collégiens faces à un texte argumentatif. Dans cet objectif, nous inscrivons notre travail de recherche dans un paradigme identique aux travaux cités précédemment afin d'avoir un socle théorique commun à savoir, les sciences cognitives (Marin & Legros, 2018), la psycholinguistique textuelle du traitement de texte (Coirier & al, 1996) ainsi que la perspective neuroergonomique (Aberkane, 2018).

En tant qu'enseignant de FLE au collège Tahri Abdelkaer à Tiaret (wilaya de l'ouest de l'Algérie), là où l'expérimentation a eu lieu, nous avons constaté à maintes reprises que dans une activité de lecture/compréhension, les apprenants éprouvent différentes difficultés : certaines relatives à des problèmes d'ordre linguistique et d'autre en relation avec les connaissances référentielles (Mehdi & kheir, 2012 : 136). En effet, qu'un apprenant n'arrive pas à comprendre le sens d'un mot ou d'une expression en français cela révèle des difficultés linguistiques assez classiques en classe de langue étrangère qu'un simple dictionnaire peut résoudre. Nonobstant, il est admis que pour comprendre un texte, la maîtrise de la compétence linguistique est insuffisante. C'est ce que nous avons remarqué dans nos différentes classes. De plus, il est à signaler que certains textes choisis dans le manuel scolaire de 4 AM sont très loin de la culture nationale et locale des apprenants ce qui a tendance à créer des situations d'incompréhension totale ou partielle voire de choc culturel.

4.1 Matériel expérimental

A plus forte raison, concernant le texte choisi pour notre expérimentation, en l'occurrence un extrait du récit autobiographique « Black Boy » de l'écrivain américain Richard Wright paru en 1945. Ce dernier, proposé dans le manuel scolaire de 4 AM recèle de nombreuses difficultés de compréhension. En effet, en

plus de la difficulté liée à la compétence linguistique, somme toute assez fréquente, l'apprenant-lecteur se retrouve confronté à d'autres contraintes plus importantes à savoir, discursives, référentielles et socioculturelles (Moirand, 1982 : 20).

Aussi, le texte en question aborde le problème du racisme anti-Noirs dans les années 1950 aux Etats Unis d'Amérique (USA). Les apprenants de 4 AM dont l'âge varie entre 14 et 17 ans n'ont aucune idée de la situation socioculturelle de ce pays à cette époque. Pour preuve, lorsqu'on leur demande de nous dire ce qu'ils pensent des USA, les propos recueillis révèlent des représentations erronées construites à partir de quelques clichés télévisuels qui ne traduisent aucunement la réalité historique, sociale et culturelle du pays. Ces derniers ignorent tout du passé esclavagiste ainsi que des problèmes liés au racisme qui y persistent jusqu'à nos jours.

En outre, afin de doter les apprenants d'outils qui pourront leur servir d'aide à la compréhension du texte, nous avons mis en place une série de systèmes qui prennent leur encre sur les résultats des travaux (Boudechiche, 2007 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) qui ont montré que la compétence de compréhension en classe de FLE peut être améliorée si le contexte bi-plurilingue de l'apprenant est pris en charge d'une part et didactisé d'autre part.

4.2 Tâches et procédures expérimentales

Pour cette expérience, il est question de deux étapes principales. La première, se résume à une activité de lecture/compréhension où il est demandé aux participants de lire le texte puis de répondre aux questions de la compréhension, le tout en une heure.

Il est important à cette étape de justifier notre choix stratégique de garder les mêmes questions proposées dans le manuel scolaire de 4 AM et de ne pas en changer. En effet, ces dernières ont été proposées par les concepteurs du manuel afin d'atteindre un certain nombre d'objectifs spécifiques en relation avec la mise en route de la deuxième étape de la réforme du système éducatif algérien entamée en 2013. Selon le président de la commission nationale des programmes auprès du Ministère de l'Education Farid Adel « les programmes de deuxième génération visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents, qui eux étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation »⁶. Par conséquent, les changer aurait sûrement biaisé les résultats de notre recherche.

La deuxième étape quant à elle concerne la mise en place du protocole expérimental relatif aux systèmes d'aide à la compréhension. Pour ce faire, les participants au nombre de 36 ont été répartis en 06 groupes :

- G1: bénéficiant d'un texte renvoyant à la macrostructure du texte en L1.
- G2 : bénéficiant d'un texte renvoyant à la macrostructure du texte en L2.
- G3 : bénéficiant d'un texte renvoyant à la microstructure du texte en L1.

- G4 : bénéficiant d'un texte renvoyant à la microstructure du texte en L2
- G5 : bénéficiant de questions de compréhension en L1.
- G6 : groupe témoin (texte et questions en français).

Une semaine après la première phase de l'expérimentation, les participants refont la même activité de lecture/compréhension en une heure également mais cette fois-ci, chaque groupe disposera d'une aide spécifique comme expliciter ultérieurement.

4.2 Unités d'analyse

Afin d'évaluer, d'analyser et d'apprécier de la manière la plus objective possible les résultats de l'expérimentation, nous avons mis en place trois unités d'analyse qui se fondent sur le principe de l'entonnoir appliqué à une problématique dans le but d'isoler progressivement certains points que nous cherchons à mettre en évidence :

- a- Le nombre de réponses;
- b- La pertinence des réponses données par les participants (réponses pertinentes (RP); réponses peu-pertinentes (RPP); réponses non-pertinentes (RNP)).
- c- Les connaissances incluses dans les réponses renvoyant au modèle de situation évoqué par le texte ou au modèle de surface du texte.

4.3 Hypothèses et prédictions

Dans un souci de clarté, nous allons dans cet article nous limiter aux hypothèses suivantes :

- H1 : les apprenants du G1 / G3 produiront plus de réponses que ceux des autres groupes.

Prédiction : $G1/G3 > G4/G5/G2/G6$. Quant au nombre de réponses.

- H2 : les apprenants du G1 produiront plus de réponses de type (PP) que les autres groupes.

Prédiction : $G1 > G2 \ G3 \ G4 \ G5 \ G6$. Quant à la pertinence des réponses

- H3 : les apprenants du G5/G1 produiront des réponses plus nombreuses et plus pertinentes que les autres groupes.

Prédiction : $G1/G5 > G2 \ G3 \ G4 \ G6$. Quant au nombre et à la pertinence des réponses.

4.4 Résultats préliminaires

Etant donné que notre expérimentation est au stade de l'analyse des résultats, nous allons en détailler seulement les premiers auxquels nous sommes arrivés.

Concernant le premier critère d'analyse à savoir le nombre de réponses émises, les groupes ayant bénéficié de systèmes d'aide en (L1) renvoyant à la macrostructure ou à la microstructure du texte (G1/G3) et même le groupe qui a bénéficié de questions en (L1) à savoir le (G5) ont proposé plus de réponses que les groupes (G2, G4, G6).

Il est à rappeler que le nombre de questions proposées dans le manuel sont au nombre de six (06) et que chaque groupe comporte six (06) apprenants. De fait, sur un totale de 36 réponses attendues si tous les apprenants d'un groupe avaient répondu à toutes les questions, nous avons obtenus les résultats suivants (figure 1) :

- G1: 24 réponses sur 36 soit 66,66%
- G2: 14 réponses sur 36 soit 38,88%
- G3: 15 réponses sur 36 soit 41,66%
- G4: 12 réponses sur 36 soit 33,33%
- G5: 22 réponses sur 36 soit 61,11%
- G6: 09 réponses sur 36 soit 25%



Figure 1 : Nombre de réponses proposées par les participants après la mise en place des systèmes d'aide à la compréhension

Ces observations nous permettent de faire le constat préliminaire suivant : les apprenants du G1, G3 et G5 qui ont bénéficié de systèmes d'aide à la compréhension et des questions en (L1) produisent plus de réponses que les groupes G2, G4 et G6 si on compare les données préliminaires aux données post-expérimentales, c'est-à-dire après la mise en place des systèmes d'aide. Nous remarquons d'une manière sans équivoque que le G1, G3 et G5 ont été impacté positivement par les aides mises en place.

Par ailleurs, concernant la pertinence des réponses, nous constatons que les participants du G1, en plus de proposer un nombre élevé de réponses, ces dernières sont plus pertinentes comparées à celles des autres groupes. En effet, sur un totale de 36 questions, 20 réponses sont pertinentes à contrario pour les autres groupes, elles sont comme suit : G2 = 09 ; G3 = 11 ; G4 = 12 ; G5 : 16 ; G6 : 08 (figure 2)

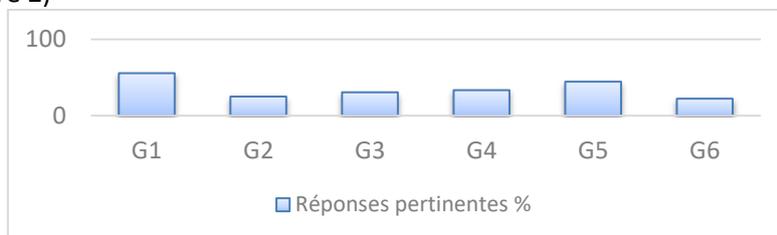


Figure 2 : Pertinence des réponses après la mise en place des systèmes d'aide à la compréhension

Le graphique ci-dessus met en exergue le fait que le nombre de réponses pertinentes (PP) proposées par le groupe G1 est supérieur et de manière significative aux autres groupes.

Les réponses de type (PP) données par les participants du G1 dépassent de loin celles des autres groupes. Nous constatons que 50,55 % des réponses du G1 sont pertinentes, une moyenne très élevée par rapport à la première phase de l'expérimentation où le facteur de pertinence ne dépassait pas 20%.

En outre, il est intéressant de noter que dès qu'il s'agit d'un système d'aide en relation avec la (L1) des apprenants, ces derniers font preuve d'une compétence de compréhension beaucoup plus performante, rien d'étonnant quand on sait que les lecteurs construisent leurs connaissances nouvelles en se référant à leur langue première qui est le pivot autour duquel se construit tout apprentissage d'une deuxième langue (Mehdi & Kheir, 2012 : 136). Aussi, « la (L1) est la langue source, sur laquelle les sujets vont bien calquer souvent leurs premières tentatives d'accès à une autre langue » (Castelloti, 2000)

4.5 Discussion

Nous pouvons à présent déduire que les hypothèses émises en amont ont pu être vérifiées et validées à un certain degré. En effet, les réponses données par les participants du G1 sont quantitativement et qualitativement plus pertinentes et plus riches que celles des autres groupes. Il va de soi que cela met en exergue et valide des travaux empiriques antérieurs (Boudechiche, 2007 ; Benaïcha, 2008 ; Yafsah, 2018) portant sur l'efficacité des systèmes d'aide plurilingue à la compréhension. Par ailleurs, il est judicieux de signaler que « la simple connaissance du sens des mots et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relève de ce qui est inhérent à la langue alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur » (Ait Djida, 2020 : 467). Ce qui pourrait se traduire dans notre cas par le fait que les apprenants du G1 ont acquis grâce aux aides relatives à la macrostructure du texte des informations extralinguistiques, référentielles et socioculturelles qui leur ont conféré un avantage certain par rapport aux autres groupes pour se représenter le contexte et les conditions dans lesquels le texte a été rédigé. En outre, la (L1) a aussi joué un rôle stratégique dans l'intégration de ces nouvelles connaissances dans un premier temps puis dans leur réutilisation dans un second temps : « les informations retenues dans la mémoire de compréhension du texte sont celles ayant un lien direct ou indirect avec les connaissances antérieures du lecteur (...) celles-ci représentent en quelque sorte, le socle sur lequel repose toute la compréhension nouvelle » (Ibid. : 477).

De plus, la nette progression quant au nombre de réponses données par le G1 traduit une implication plus importante de la part des apprenants et un intérêt

plus grand pour le texte. En effet, il va de soi que si un lecteur est confronté à un obstacle de type linguistique dans sa recherche/construction du sens du texte cela aura tendance à freiner voire à bloquer complètement son envie de poursuivre sa tâche.

Selon le neuroscientifique Stanislas Dehaene (2013), l'attention est le premier pilier de l'apprentissage : « L'attention, un filtre qu'il faut savoir captiver et canaliser. L'attention est le mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Et en comprenant que pour ainsi faire elle élimine pour concentrer, on réalisera soudain la justesse profonde du terme de concentration. Le système de l'attention se décompose en trois systèmes attentionnels : l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif »⁷

De fait, les systèmes d'aide à la compréhension en (L1) représentent une véritable stratégie de captation de l'attention des apprenants qui les poussent à ne plus craindre le texte et à s'investir encore plus dans l'activité de compréhension.

En définitive, la (L1) et les informations relatives à la macrostructure ont constitué une aide précieuse et une stratégie de compréhension en contexte bi-plurilingue algérien non négligeable pour les apprenants en classe de FLE. Elles ont mis en relief la nécessité de prendre en compte les contextes linguistiques et culturels. Ces contextes déterminent ou influencent la construction des connaissances en (L2).

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ces trois travaux ne représentent qu'une partie infime des recherches qui s'intéressent à la compréhension de textes en classe de FLE dans le contexte bi-plurilingue algérien. Néanmoins, il est important de souligner qu'elles se réfèrent toutes au même cadre théorique à savoir les sciences cognitives qui intègrent actuellement avec les neurosciences, les théories les plus novatrices qui révèlent à quel point les différents apprentissages poussent le cerveau grâce sa plasticité à s'adapter au contexte dans lequel l'apprentissage est pratiqué (Vidal, 2012). Cette plasticité constatée empiriquement renforce l'idée selon laquelle il est toujours possible d'éduquer le cerveau humain à utiliser de nouvelles stratégies pour surmonter certaines difficultés et notamment en compréhension de textes.

En outre, ces recherches ont réussi à didactiser le recours à la langue maternelle en classe de FLE, ce qui atteste, encore une fois que le cerveau peut user de beaucoup de stratégies pour s'adapter aux différents contextes d'apprentissage et dépasser les contraintes rencontrées. De surcroît, le fait qu'elle soit validée par beaucoup de travaux empiriques, la stratégie du recours à la langue maternelle comme aide à la compréhension d'un texte en (L2) peut être intégrée dans le répertoire des stratégies de compréhension et devenir par conséquent un outil didactique supplémentaire spécifique aux apprenants algériens en difficulté.

Par ailleurs, la réalité plurilingue de la classe de FLE en Algérie nous oblige à réfléchir au phénomène du recours à la (L1) et à reconnaître le plurilinguisme de l'apprenant algérien (Benamar, 2014 : 13). En effet, il est indéniable que la (L1) est présente dans le répertoire des apprenants et qu'on ne peut en aucun cas l'évacuer, dans ce cas, mieux vaut la gérer (Cambra Giné, 2003 : 248).

La gestion de ce plurilinguisme passe nécessairement par le fait d'adapter les apprentissages aux apprenants. Cette phase d'adaptation est appelée actuellement la neuroergonomie. En effet, si les applications de la neuroergonomie touchent de plus en plus de domaines tels que l'informatique, le transport ou encore l'aéronautique c'est justement pour optimiser la performance de l'être humain dans son champ d'action. Dans cette optique pourquoi ne serait-il pas de même pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

En définitive, rendre l'apprenant plus performant, plus efficace et plus efficient dans ses apprentissages dans une optique neuroergonomique en mettant en place à l'instar d'autres domaines des outils, des moyens et des stratégies pour lui permettre de maximiser ses chances de réussite d'une part et de l'aider à atteindre ses objectifs d'autre part est l'enjeu majeur de l'école algérienne. Ces recherches n'apportent pas la solution miracle à tous les problèmes relatifs à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, néanmoins elles ouvrent des pistes de recherches prenant en compte la spécificité de l'apprenant algérien qui évolue dans un contexte sociolinguistique particulier. Elles ouvrent de fait la voie et incitent à d'autres travaux de même ordre pour dire et penser la situation sociolinguistique réelle de l'Algérie avec la rigueur et l'objectivité de la science.

6. Bibliographie :

1. Aberkane, I. Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société. Éditions Robert Laffont, S.A., Paris, France, (2016).
2. Ait Djida, A. L'activité de compréhension de l'écrit : Transférer pour construire du sens. Djoussour El-maaréfa, Université de Chlef, Algérie, (2020), consulté le 02/04/2021
3. Benaïcha, F., & Legros, D. Effet de la relecture d'un texte d'aide en langue maternelle L1 sur la compréhension d'un texte explicatif/scientifique en langue étrangère L2 en contexte plurilingue. Colloque international, Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours, ENS Alger, pp.18-20 novembre, (2008).
4. Benamar, R. La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. Multilinguales, université de Bejaia, Algérie, (2014), consulté le 09/12/2020

5. Boudechiche, N. Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif, *Synergies Algérie* n°1, pp. 157-172, (2007), consulté le 21/04/2019

6. Cambra Giné, M., Une approche ethnographique de la classe de langue, Didier collection, Paris, France (2003).

7. Chachou, I. La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre. L'Harmattan, France, (2013)

8. Denhière, G. & Legros, D. Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes. *Revue Française de Pédagogie* (pp. 137- 148). Paris : CNDP, France, (1989).

9. Legros, D., Mercherbet, A. Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique. Konouz Editions, Algérie, (2009).

10. Marin, B., Legros, D. Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, (2008).

11. Mehdi, A. Connecteurs causaux et traitement inférentiel : Pour une approche didactique stratégique. Edilivre universitaire collection, France, (2012).

12. Mehdi, A & Kheir, A . « Le paramètre axiologique a-t-il un impact sur l'apprentissage en classe de FLE en contexte plurilingue ? ». *STUDII ȘI CERCETĂRI FILOGICE. SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE. N.11* . Université de Pitești-Roumanie. [EN LIGNE]:

<http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/SCF-LSA-19-2020-2.pdf>,

(2012), consulté le 02/03/2021.

13. Moirand, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Achette, (1982)

14. Scardamalia, M., & Bereiter, C. Literate expertise. In K.A. Anderson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge : Cambridge University Press, (1991).

15. Taleb Ibrahim, KH. Les Algériens et leur (s) langue(s). *Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. El-Hikma, Algérie. (1995).

16. Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press, (1983).

17. Vidal, C. La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie. *Spirale*, 3(3), pp 17-22, France, (2012).

18. Yafsah, C. Compréhension plurilingue. L'effet de la langue maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion et la cohérence textuelles lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère, thèse université TiziOuzou, Algérie, (2018).

6. Les références :

1La neuroergonomie renvoie concrètement à la relation entre les neurosciences et l'ergonomie. Idriss Aberkane la définit comme étant « l'art de bien utiliser le cerveau humain. » (2016 : 17)

2<https://www.francealumni.fr/fr/page/25661/enseignement-du-francais-dans-le-monde>, consulté le 04/02/2021

3La psycholinguistique, domaine relativement récent, se donne pour objectif de mettre à jour les processus impliqués dans les activités langagières et en particulier dans l'acquisition du langage, la lecture, la compréhension et la production de texte (Marin & Legros, 2008 : 10)

4Mémoire de magistère en didactique (EDAF), Benaïcha, Fatima Zohra. (2008). Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension et la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Centre universitaire de Mascara (dir. Denis Legros).

5Recherche doctorale menée par BenyoucefMahfoudh sous la direction du professeur BenbachirNaziha. Vers un transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 en contexte bi-plurilingue algérien. Université d'Oran 2, (2018)

6https://lemaghreb.dz/?page=detail_actuelite&rubrique=Nation&id=75749, Consulté le : 12/09/ 2019

7<http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>, Consulté de 17/04/2020.