

Université Echahid Hamma
Lakhdar - El-Oued Faculté des
Lettres et des Langues
Département des Lettres et
Langue Françaises

N°...../



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique et langues appliquées Intitulé

**La langue maternelle au service de l'apprentissage de la compréhension de
l'écrit en classe de FLE. Cas des apprenants du 1 AS du lycée Miloudi
Laroussi à El-Oued**

Réalisé par :

MESBAHI Dhouha

HAROUN Amani

Supervisé par :

Dr. BERRA Bensalem

Présenté et soutenu publiquement le

27 mai 2025

Devant le jury composé de :

- Dr. LAAMAMRI Larbi, Université Echahid Hamma Lakhdar, Président
- M. GOUAOUA Djelloul, Université Echahid Hamma Lakhdar, Examineur
- Dr. BERRA Bensalem, Université Echahid Hamma Lakhdar, Rapporteur

Année universitaire : 2024/2025

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des lettres et langue françaises



Mémoire

Présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : didactique et langues appliquées

Intitulé

**La langue maternelle au service de l'apprentissage de la
compréhension de l'écrit en classe de FLE. Cas des apprenants du 1 AS
du lycée Miloudi Laroussi à El-Oued**

Réalisé par :

MESBAHI Dhouha

HAROUN Amani

Supervisé par :

Dr. BERRA Bensalem

Présenté et soutenu publiquement le

27 mai 2025

Année universitaire : 2024/2025

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, nous remercions sincèrement notre encadrant M. BERRA Bensalem pour son accompagnement attentif, ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de ce travail. Sa rigueur scientifique et son soutien constant ont été essentiels à la réussite de cette recherche.

Nous souhaitons également remercier l'ensemble des enseignants et du personnel du technicum Miloudi Laroussi d'El-Oued pour leur accueil, leur collaboration et leur aide précieuse lors de la mise en place de l'expérimentation. Un merci particulier aux élèves de première année secondaire qui ont accepté de participer à cette étude avec sérieux et enthousiasme, et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Nous n'oublions pas nos familles et nos proches, pour leur soutien moral, leur patience et leurs encouragements tout au long de ce parcours universitaire.

Enfin, nous adressons notre reconnaissance à toutes les personnes qui, par leurs conseils, leur relecture ou leur aide technique, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

À toutes et à tous, merci du fond du cœur.

MESBAHI Dhouha
HAROUN Amani

Dédicace

À toutes celles et ceux qui, par un mot, un geste, un sourire ou une pensée, ont illuminé mon chemin et soutenu mes efforts.

À ma famille, source inépuisable de force et d'inspiration, dont l'amour et la patience ont été le socle de mon parcours.

À mes amis fidèles, compagnons de route dans les moments de doute comme dans les instants de joie, pour leur écoute, leurs encouragements et leur confiance.

À mes enseignants et encadrants, pour leur générosité intellectuelle, leur bienveillance et leur rigueur, qui m'ont guidé avec exigence et humanité.

À tous ceux qui, de près ou de loin, ont cru en moi et m'ont tendu la main, je dédie ce travail comme un témoignage de gratitude et d'estime.

Que ce mémoire soit le reflet de votre soutien et la preuve que, grâce à vous, aucun rêve n'est hors de portée.

Dhouha

Dédicace

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui m'ont
soutenue tout au long de mes études.

Merci à ma famille pour leur amour et leur encouragement constants.

Merci à mes enseignants et encadrants pour leur patience et leurs conseils
précieux.

Ce travail est dédié à tous ceux qui ont cru en moi et m'ont aidée à avancer.

Amani

Table des matières

Remerciements	I
Dédicace	II
Table des matières	III
Introduction	9

Chapitre 01 : La langue maternelle dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère

1 Définition et caractéristiques de la langue maternelle	14
1.1 Définition de la langue maternelle.	14
1.2 Acquisition naturelle et rôle dans le développement cognitif	15
1.3 Fonctions sociales et identitaires de la langue maternelle	16
2 Définition et spécificités de la langue étrangère	16
2.1 Différence entre langue étrangère et langue seconde.....	16
2.2 Processus d'apprentissage d'une langue étrangère	17
2.3 Difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition d'une langue étrangère	18
3 Théories de l'acquisition des langues	19
3.1 Le béhaviorisme	19
3.2 Le cognitivisme	19
3.3 L'interlangue et le transfert linguistique	20
3.4 Les théories socioconstructivistes	20
4 Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition du FLE	20
4.1 Le transfert linguistique positif et négatif	21
4.2 Interférences lexicales, syntaxiques et sémantiques	21
4.3 La médiation linguistique et culturelle.....	22
5 Le contexte algérien et les langues en présence.....	23
5.1 Situation sociolinguistique de l'Algérie.....	23
5.2 L'enseignement du FLE au secondaire	23
5.3 Attitudes des enseignants et apprenants face à l'usage de la LM	24

Chapitre 02 : La compétence de la compréhension de l'écrit en FLE

1 La compétence communicative et ses composantes	27
1.1 Compréhension de l'oral	27

1.2 Compréhension de l'écrit	28
1.3 Production orale	29
1.4 Production écrite	30
2 La compréhension de l'écrit.....	31
2.1 La compréhension écrite en FLE : processus cognitif et stratégies d'apprentissage.....	31
2.2 Les objectifs de la compréhension de l'écrit en classe de FLE	32
2.3 Lire pour apprendre, lire pour comprendre	32
3 Les processus cognitifs en jeu dans la lecture	33
3.1 Le décodage et la reconnaissance des mots	33
3.2 L'identification des idées principales	34
3.3 L'inférence et la construction du sens.....	35
3.4 La mémoire de travail et les connaissances antérieures.....	35
4 Les niveaux de compréhension.....	36
4.1 Compréhension littérale	36
4.2 Compréhension inférentielle	37
4.3 Compréhension critique	37
5 Les stratégies de lecture	38
5.1 Stratégies avant la lecture	38
5.2 Stratégies pendant la lecture (repérage, surlignage, questionnement)	39
5.3 Stratégies après la lecture.....	39
6 Difficultés rencontrées par les apprenants algériens.....	40
6.1 Obstacles linguistiques et culturels	40
6.2 Faible exposition à la langue française	41
6.3 Manque d'autonomie et de stratégies.....	41
7 Le rôle de la langue maternelle dans la compréhension de l'écrit.....	42
7.1 Traduction et reformulation comme aides à la compréhension	42
7.2 Utilisation du dictionnaire bilingue.....	42
7.3 Lien entre la compétence en LM et la compréhension en LE.....	43

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

1 Présentation du public visé.....	46
1.1 Raisons du choix du public	47
1.2 Raisons du choix du terrain.....	47
2 L'enquête par questionnaire	47
2.1 Description du questionnaire	48

2.2 Raisons du choix du questionnaire	49
2.3 Déroulement de l'enquête.....	49

Chapitre 04 : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

1 Présentation du cadre de l'expérimentation.....	73
1.1 Description de l'expérimentation	73
1.1.1 Le public	73
1.1.2 Le lieu	74
1.1.3 Le temps et la durée	74
1.1.4 Le corpus	75
1.1.5 Grille d'observation de l'expérimentation.....	77
2 Analyse et interprétation de l'expérimentation.....	78
2.1 Analyse comparative des résultats des groupes 1 et 2 au premier test	78
2.2 Analyse et interprétation des résultats du premier test	79
2.3 Analyse et interprétation des résultats de l'évaluation du résumé	81
2.4 Analyse et interprétation des résultats du deuxième test	83
3 Confrontation des résultats	85
Conclusion.....	87
Liste des figures.....	92
Annexes.....	93
Bibliographie	106



Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) a profondément évolué sous l'effet des approches communicatives et actionnelles, qui valorisent l'implication active de l'apprenant et le développement équilibré des quatre compétences langagières. Parmi celles-ci, la compréhension de l'écrit occupe une place essentielle, car elle permet d'accéder à la fois aux contenus linguistiques et culturels, notamment à travers l'exploitation de documents authentiques. Cependant, la complexité lexicale, syntaxique et culturelle de ces textes constitue un frein pour de nombreux apprenants, en particulier les débutants. Face à ces difficultés, le recours raisonné à la langue maternelle – ici l'arabe – se révèle être un outil pédagogique efficace. Utilisée de manière ciblée, elle permet de clarifier les consignes, d'expliquer le vocabulaire et de soutenir l'inférence, tout en accompagnant le développement de l'autonomie de lecture.

Loin d'être en contradiction avec l'approche communicative, cet usage stratégique de la langue première peut au contraire en renforcer les objectifs, en servant de médiation linguistique et cognitive adaptée aux besoins concrets des apprenants.

Cette réflexion a pris racine dans notre pratique quotidienne d'enseignant de FLE au cycle secondaire. Lors des séances de compréhension de l'écrit, nous avons observé de manière récurrente que les élèves sollicitent spontanément l'usage de l'arabe pour mieux comprendre les textes proposés. Ce constat empirique, loin d'être anecdotique, a constitué un élément déclencheur de notre réflexion.

À partir de cette expérience de terrain, plusieurs motivations ont guidé notre choix de recherche :

- Une motivation pédagogique, née du besoin concret d'adapter nos pratiques face aux difficultés des apprenants à accéder au sens global des textes ;
- Une motivation scientifique, visant à interroger le décalage entre les prescriptions didactiques de l'approche communicative – qui favorise une immersion maximale dans la langue cible – et les pratiques effectives des enseignants confrontés à une réalité plurilingue ;
- Une motivation contextuelle, en lien avec la situation linguistique particulière de l'Algérie, où le français coexiste avec d'autres langues (arabe, amazighe), et où la gestion des langues en classe pose des défis spécifiques.

Introduction

Pour nourrir cette réflexion, nous avons procédé à un travail de documentation théorique autour de la place de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Les écrits de Mohammed Benrabeh, abordant les enjeux du multilinguisme éducatif, ainsi que ceux de Mohammed Miliani, analysant les représentations sociolinguistiques en Algérie, ont constitué, entre autres, des références clés dans l'élaboration de notre cadre d'analyse.

Ces lectures, croisées à notre expérience d'enseignement, nous ont conduit à formuler la problématique centrale suivante :

Dans quelle mesure l'utilisation raisonnée de la langue maternelle en classe de FLE favorise-t-elle le développement de la compétence de compréhension de l'écrit chez les apprenants de la 1^{re} année secondaire ?

Trois sous-questions découlent de cette problématique générale :

- 1- L'utilisation de la langue maternelle dans les activités de compréhension de l'écrit stimule-t-elle l'intérêt et l'engagement des apprenants ?
- 2- Permet-elle une meilleure acquisition et mémorisation du vocabulaire en langue étrangère ?
- 3- Contribue-t-elle au développement de stratégies de lecture favorisant l'autonomie de l'apprenant ?

À partir de ces interrogations, nous avons formulé l'hypothèse principale selon laquelle l'utilisation raisonnée de la langue maternelle en classe de FLE contribuerait positivement au développement de la compétence de compréhension de l'écrit chez les apprenants de la 1^{re} année secondaire, en facilitant l'accès au sens, la clarification des consignes et la mobilisation des stratégies de lecture.

Cette hypothèse générale se décline en trois hypothèses opérationnelles :

- 1- Le recours ponctuel à la langue maternelle renforcerait la motivation des apprenants en réduisant les obstacles linguistiques.
- 2- L'usage de la langue maternelle comme outil d'explication du lexique favoriserait l'enrichissement lexical et la mémorisation.
- 3- L'intégration raisonnée de la langue maternelle aiderait les apprenants à développer des stratégies de compréhension, telles que l'inférence ou la reformulation.

En conséquence, notre objectif principal est de déterminer dans quelle mesure l'usage de la langue maternelle peut être un appui pédagogique efficace dans les activités de compréhension écrite en FLE. Pour y parvenir, trois objectifs spécifiques ont été définis :

- 1- Analyser l'impact de la langue maternelle sur la motivation des apprenants ;

Introduction

- 2- Étudier son rôle dans l'acquisition du vocabulaire ;
- 3- Évaluer son influence sur le développement de l'autonomie stratégique en lecture.

Afin de répondre à ces objectifs, nous avons opté pour une démarche méthodologique mixte, combinant une enquête par questionnaire auprès des enseignants de FLE et une expérimentation didactique. Cette dernière a été menée auprès de deux groupes d'élèves de 1^{re} année secondaire, l'un témoin, l'autre expérimental, dans le but de comparer les effets d'un usage raisonné de la langue maternelle sur leurs performances en compréhension écrite. Afin d'assurer une cohérence globale à notre travail, nous avons structuré notre recherche en quatre chapitres complémentaires. Le premier chapitre, à portée théorique, s'attache à définir les notions de langue maternelle et de langue étrangère, en explorant leurs modalités d'acquisition, leur rôle dans le développement cognitif de l'apprenant, ainsi que leur inscription dans le contexte sociolinguistique algérien. Le deuxième chapitre approfondit la question de la compréhension de l'écrit en FLE, en analysant les processus cognitifs mobilisés, les différents niveaux de compréhension, les stratégies de lecture, ainsi que les obstacles spécifiques rencontrés par les apprenants algériens. Le troisième chapitre présente et analyse les résultats du questionnaire adressé aux enseignants, afin de dégager leurs perceptions et pratiques relatives à l'usage de la langue maternelle en classe de FLE. Enfin, le quatrième chapitre expose les résultats de l'expérimentation conduite auprès des apprenants, dans le but d'évaluer concrètement les effets d'un recours encadré à la langue maternelle sur le développement de la compréhension écrite.



Chapitre 01

La langue maternelle dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère



L'acquisition des langues, qu'elles soient maternelle ou étrangère, constitue un processus complexe qui influence profondément le développement cognitif et social des individus. Ce chapitre s'interroge sur la relation entre la langue maternelle (désormais LM) et la langue étrangère (désormais LE) dans le cadre de l'apprentissage, en mettant en lumière leurs rôles respectifs ainsi que leurs interactions. Après avoir défini la LM et ses caractéristiques principales, nous aborderons les spécificités propres à la LE avant de présenter les principales théories de l'acquisition linguistique. Par la suite, une analyse détaillée du rôle de la LM dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) sera proposée, en insistant sur les phénomènes de transfert linguistique, d'interférences, ainsi que sur la médiation linguistique et culturelle. Enfin, une attention particulière sera portée à la situation sociolinguistique algérienne afin de contextualiser ces enjeux.

1 Définition et caractéristiques de la langue maternelle

Avant de comprendre l'intérêt d'intégrer l'approche contrastive dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous semble essentiel de revenir sur la notion de LM, en précisant sa définition ainsi que ses principales caractéristiques sur les plans linguistique, cognitif et affectif.

1.1 Définition de la langue maternelle.

La LM se définit comme la première langue qu'un individu acquiert naturellement, généralement dès la petite enfance, dans un contexte familial et social immédiat. Cette acquisition se fait de manière spontanée et inconsciente, sans instruction formelle, contrairement à l'apprentissage des langues étrangères qui requiert souvent un cadre scolaire et un effort conscient. James Cummins (2000 : 75) affirme que « *la langue maternelle joue un rôle fondamental en tant que vecteur de socialisation et de développement cognitif, car elle structure la pensée et permet à l'enfant de s'inscrire dans son environnement culturel* ». Par ailleurs, Charles Francis Hockett (1958 : 109) souligne que « *la langue maternelle est un système de signes acquis spontanément, qui permet à l'enfant de communiquer et de comprendre le monde qui l'entoure* », ce qui en fait un outil indispensable à la construction du sens et à la cognition. Cette acquisition implicite confère à la LM un statut particulier de code naturel, profondément enraciné dans l'identité de l'individu, en opposition à l'apprentissage formel et souvent fragmenté des langues secondes ou étrangères. Le processus naturel d'appropriation de la LM repose sur des interactions quotidiennes,

l'imitation et l'expérimentation, permettant à l'enfant de maîtriser progressivement les structures linguistiques sans effort conscient.

Ainsi, après avoir clarifié la définition et les caractéristiques fondamentales de la LM, il est pertinent de s'interroger sur la manière dont cette langue s'acquiert et sur l'impact de ce processus sur le développement cognitif de l'enfant.

1.2 Acquisition naturelle et rôle dans le développement cognitif

L'acquisition naturelle de la LM repose sur des mécanismes implicites permettant à l'enfant de s'approprier la langue sans instruction formelle, contrairement à l'apprentissage explicite qui implique un enseignement structuré et conscient. Stephen Krashen (1982 : 10) distingue ces deux processus en affirmant que « *l'acquisition d'une langue se fait de manière subconsciente, par exposition compréhensible et répétée, sans effort conscient* ». Cette acquisition s'inscrit dans une période critique (Critical Period Hypothesis), où la plasticité cérébrale optimise l'intégration de la langue. Par exemple, une étude menée en Algérie montre que les apprenants exposés au français avant l'âge de 12 ans développent une meilleure compréhension écrite des textes complexes, contrairement à ceux qui débutent plus tardivement, confrontés à des difficultés accrues pour décoder les structures syntaxiques et les nuances lexicales.

Lev Semyonovich Vygotsky (1978 : 90) souligne quant à lui le rôle du langage dans la cognition, notant que « *le langage est l'instrument principal de la pensée, permettant la construction des schèmes cognitifs* ». Ainsi, la LM, acquise implicitement, structure non seulement la communication, mais aussi la capacité à traiter des informations écrites, en ancrant des automatismes de décodage et d'interprétation. En contexte algérien plurilingue, où le français est souvent introduit comme LS, cette distinction entre acquisition naturelle (ex. : arabe dialectal ou tamazight en immersion familiale) et apprentissage explicite (ex. : français enseigné à l'école) éclaire les défis spécifiques liés à la compréhension écrite. Les interactions sociales précoces, riches en stimuli linguistiques, favorisent en effet une maîtrise intuitive des mécanismes de lecture, alors que l'apprentissage tardif repose davantage sur des stratégies métacognitives conscientes et fragmentées.

Au-delà de ses implications sur le plan cognitif, la LM revêt également une dimension sociale et identitaire essentielle, qu'il convient maintenant d'explorer.

1.3 Fonctions sociales et identitaires de la langue maternelle

La LM joue un rôle central dans la construction de l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté. Pierre Bourdieu (1991 : 45) définit la langue comme un « *capital linguistique* », c'est-à-dire un ensemble de ressources symboliques et sociales que possède un individu, lui conférant pouvoir, prestige et reconnaissance dans la société. Dans le contexte du FLE, ce capital linguistique se traduit par la capacité à mobiliser sa LM comme un levier pour apprendre et valoriser la langue cible, tout en affirmant son identité culturelle. Ainsi, la LM ne se limite pas à un simple outil de communication, mais constitue un patrimoine symbolique qui influence la manière dont l'apprenant se positionne face au français.

Bonny Norton (2000 : 9) insiste également sur la dimension dynamique de l'identité linguistique, soulignant que « *le sentiment d'appartenance à une communauté est négocié à travers l'usage de la langue* ». Cette négociation identitaire est particulièrement visible dans les contextes plurilingues, où la maîtrise de la LM renforce le sentiment d'efficacité personnelle et la confiance en soi, éléments essentiels pour s'engager activement dans l'apprentissage du FLE.

À cet effet, la LM représente un capital linguistique et identitaire fondamental, qui assure à la fois un sentiment d'appartenance communautaire, une reconnaissance sociale et un renforcement de la confiance en soi, autant d'éléments indispensables pour réussir dans l'apprentissage du FLE.

Si la LM structure la pensée et façonne l'identité, l'apprentissage d'une LE pose de nouveaux défis et suscite des dynamiques différentes. Examinons à présent ce qui distingue la LE, tant sur le plan de la définition que des spécificités d'apprentissage.

2 Définition et spécificités de la langue étrangère

2.1 Différence entre langue étrangère et langue seconde

La distinction entre LE et langue seconde (désormais LS) repose essentiellement sur le contexte d'usage extra-linguistique et le degré d'immersion dans la communauté linguistique. Uriel Weinreich (1953 : 12) définit la langue seconde comme « *une langue apprise dans un environnement où elle est utilisée quotidiennement, permettant à l'apprenant une intégration sociale effective* », ce qui la différencie de la LE, généralement

apprise dans un cadre scolaire ou formel sans immersion réelle. En effet, la LE est souvent étudiée dans un milieu non natif, où l'apprenant a peu de contacts spontanés avec des locuteurs natifs, ce qui limite l'usage authentique et spontané de la langue. Muriel Saville-Troike (2006 : 34) précise que « *l'apprentissage d'une langue seconde implique une immersion dans un contexte où la langue cible est la langue dominante de la société, favorisant ainsi une acquisition plus naturelle et fonctionnelle* ». Cette immersion sociale confère à la LS un statut particulier, souvent associé à des nécessités d'intégration, professionnelles ou sociales, alors que la LE reste un objet d'étude, souvent perçu comme extérieur à la vie quotidienne. Cette différence a des implications majeures pour les méthodes pédagogiques, car l'enseignement de la LE doit compenser le manque d'immersion par des stratégies didactiques spécifiques, tandis que l'acquisition de la LS bénéficie d'un environnement riche en interactions authentiques.

Cette distinction entre LE et LS a donc des conséquences directes sur les approches pédagogiques et les processus d'acquisition, que nous approfondirons à travers l'étude des principales théories de l'acquisition des langues. Une fois cette distinction établie, il est nécessaire de comprendre comment l'apprentissage d'une LE s'opère concrètement, notamment à travers les différentes étapes et méthodes mobilisées dans le contexte scolaire.

2.2 Processus d'apprentissage d'une langue étrangère

Le processus d'apprentissage d'une LE s'appuie sur le modèle Input-Interaction-Output (I-I-O), qui met en lumière l'importance de l'exposition à un input compréhensible, de l'interaction sociale et de la production langagière. Michael Hugh Long (1996 : 45) explique que « *l'acquisition d'une langue dépend de la qualité et de la quantité d'input que l'apprenant reçoit, mais surtout de la manière dont cet input est traité lors des interactions communicatives* ». L'input, c'est-à-dire la langue perçue par l'apprenant, doit être adapté pour être compréhensible, ce qui inclut souvent des modifications telles que la simplification ou la reformulation. L'interaction joue un rôle crucial, car elle permet à l'apprenant de négocier le sens, de demander des clarifications et de recevoir un feedback, favorisant ainsi la compréhension et l'intégration des formes linguistiques. Merrill Swain (1985 : 252) souligne quant à elle « *l'importance de l'output compréhensible, c'est-à-dire la production langagière de l'apprenant, qui l'oblige à reformuler ses énoncés, à tester ses hypothèses et à prendre conscience de ses erreurs* ». Cette phase de production est essentielle pour consolider les acquis et progresser dans la maîtrise de la langue.

Par ailleurs, Krashen, S. (1981: 36) a introduit la notion de « *filtre affectif* » (affective filter), qui influence la réception de l'input. Selon lui, même si l'input est compréhensible, son assimilation peut être entravée par des facteurs émotionnels tels que l'anxiété, la motivation ou la confiance en soi. Un filtre affectif élevé bloque ou limite l'acquisition, tandis qu'un filtre bas facilite l'intégration de l'input. Ainsi, la qualité de l'input ne suffit pas : l'état émotionnel de l'apprenant joue un rôle clé dans la réussite de l'apprentissage.

En somme, le modèle Input-Interaction-Output met en évidence que la compréhension et la pratique communicative sont au cœur de l'apprentissage efficace d'une LE, mais que l'acquisition dépend également du contexte affectif dans lequel se déroule cet apprentissage.

Toutefois, malgré la mise en place de ces processus et modèles pédagogiques, les apprenants se heurtent à de nombreux obstacles qui entravent leur progression. Il importe donc d'identifier et d'analyser les principales difficultés rencontrées lors de l'acquisition d'une LE.

2.3 Difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition d'une langue étrangère

Les apprenants de langues étrangères se heurtent à trois types majeurs d'obstacles : phonologique, lexical et syntaxique. D'abord, l'interférence de la LM complique la perception et la production de phonèmes étrangers ; ces confusions sont renforcées par les contraintes phonotactiques de la LM, qui déterminent la structure syllabique en LE. Ensuite, un stock lexical insuffisant limite la compréhension fine des énoncés, tandis qu'une maîtrise partielle de la grammaire entrave tant la production écrite qu'orale. Ensemble, ces difficultés linguistiques constituent des freins cognitifs substantiels à l'apprentissage.

En Algérie, les défis linguistiques liés à l'apprentissage du français restent marquants. Comme l'observe Mohamed Benrabah (2013 : 147), « *les apprenants algériens présentent des interférences phonologiques systématiques en français, affectant significativement leur intelligibilité* ». Ces difficultés s'inscrivent dans un contexte plus large où, comme l'explique Gilbert Grandguillaume (1995 : 112), « *le français en Algérie conserve un statut essentiellement scolaire, ce qui limite drastiquement les opportunités de pratique communicative authentique* ».

Enfin, les dimensions affectives jouent un rôle non négligeable. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann Cope (1986 : 125) définissent l'anxiété comme un « *filtre affectif* » inhibant le traitement de l'input, et Peter D. MacIntyre et Robert C. Gardner (1991 : 358) montrent que cette anxiété linguistique réduit la participation active en classe. Dès lors, une

approche didactique efficace doit conjuguer des stratégies linguistiques et des dispositifs de soutien émotionnel pour lever l'ensemble de ces barrières et favoriser la progression des apprenants.

Pour mieux comprendre l'origine de ces difficultés et les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage linguistique, il est utile de se pencher sur les principales théories qui ont structuré la didactique des langues étrangères.

3 Théories de l'acquisition des langues

Afin de mieux comprendre le processus par lequel un individu apprend une LE, il nous semble essentiel de revenir sur les principales théories de l'acquisition des langues, qui ont largement influencé les pratiques pédagogiques en didactique des langues. Ces théories offrent des éclairages complémentaires sur les mécanismes cognitifs, sociaux et affectifs impliqués dans l'apprentissage linguistique

3.1 Le béhaviorisme

Parmi les premières tentatives pour expliquer comment les humains apprennent à parler, le béhaviorisme occupe une place importante. Représenté notamment par Burrhus Frederic Skinner. (1957 : 31), ce courant considère que le langage s'acquiert de la même manière que d'autres comportements : par imitation, répétition, et renforcement. L'enfant écoute les adultes parler, reproduit ce qu'il entend, et reçoit des réactions positives ou négatives en retour. Par exemple, s'il dit correctement un mot, il peut être félicité ou encouragé. Le même auteur résume cela en affirmant que « *le langage est un comportement appris par association stimulus-réponse* » (1957 : 31). Dans cette perspective, l'environnement joue un rôle clé, car il fournit à l'enfant les modèles linguistiques et les réactions qui guideront son apprentissage.

3.2 Le cognitivisme

En opposition à cette vision très centrée sur l'extérieur, le linguiste Noam Chomsky (1965 : 25) propose une approche radicalement différente : le cognitivisme. Il affirme que chaque être humain naît avec une faculté spéciale pour apprendre les langues, qu'il appelle grammaire universelle. Selon lui, l'enfant n'a pas seulement besoin d'imiter ce qu'il entend, il possède déjà en lui une sorte de « *programme mental* » qui lui permet de comprendre les règles du langage, même s'il n'en a jamais fait l'expérience directe. Cela explique pourquoi un enfant peut dire des phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant. Pour ce chercheur, « *l'acquisition du langage repose sur une faculté cognitive spécifique, indépendante de*

l'expérience » (1965 : 25). Cette théorie met donc l'accent sur les capacités mentales innées plutôt que sur les influences extérieures.

3.3 L'interlangue et le transfert linguistique

Lorsque l'on parle de l'apprentissage d'une LE, une autre théorie s'impose : celle de l'interlangue, proposée par Larry Selinker (1972 : 209-231). Selon cette idée, l'apprenant construit une langue intermédiaire, qui n'est ni sa LM ni encore la langue qu'il essaie d'apprendre, mais un système en évolution constante. Cette interlangue est influencée par la première langue, ce qui peut parfois aider (on parle alors de transfert positif), mais aussi provoquer des erreurs (transfert négatif). Terence Odlin (1989 : 27) précise que l'effet de ce transfert dépend de la distance linguistique entre les deux langues : plus elles se ressemblent, plus l'apprentissage est facilité. Cette approche permet de mieux comprendre pourquoi les apprenants passent par des étapes particulières et font certains types d'erreurs.

3.4 Les théories socioconstructivistes

Enfin, une théorie essentielle à l'enseignement des langues aujourd'hui est celle du socioconstructivisme. Inspirée par les travaux de Vygotsky, L.S. (1978), elle met en avant le rôle central de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Selon lui, un apprenant progresse mieux lorsqu'il est accompagné, guidé, soutenu par quelqu'un de plus expérimenté : c'est ce qu'il appelle la Zone Proximale de Développement. L'apprentissage devient alors un processus partagé, où les échanges verbaux aident à construire le savoir. Jerome Seymour Bruner (1990 : 34) enrichit cette idée en soulignant l'importance du dialogue, du questionnement et de la médiation : ce sont les échanges avec les autres qui permettent d'avancer et de structurer sa pensée. Cette vision met donc en valeur le contexte culturel, la collaboration, et les relations humaines dans l'apprentissage d'une langue.

De ce fait, chacune de ces théories propose une lecture différente, mais complémentaire, de l'acquisition des langues. Le comportementisme insiste sur le rôle de l'environnement, le cognitivisme sur les capacités internes, la théorie de l'interlangue sur le processus évolutif entre deux langues, et le socioconstructivisme sur l'importance des interactions sociales. En réalité, apprendre une langue ne dépend pas d'un seul facteur, mais d'une combinaison de tous ces éléments. C'est ce qui rend cette discipline à la fois complexe et passionnante.

Forts de ce panorama théorique, nous pouvons maintenant étudier plus précisément comment la LM intervient dans l'apprentissage du FLE.

4 Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition du FLE

Après avoir exploré les différentes théories de l'acquisition de langues, il nous semble pertinent d'aborder le rôle que joue la LM dans l'apprentissage du FLE, notamment dans le

contexte scolaire.

4.1 Le transfert linguistique positif et négatif

Le rôle de la LM dans l'acquisition du FLE se manifeste notamment à travers les phénomènes de transfert linguistique, qui peuvent être positifs ou négatifs. Henrik Ringbom (2007 : 52) explique que « *le transfert positif facilite l'apprentissage lorsqu'il existe des similitudes entre la langue maternelle et la langue cible, permettant à l'apprenant de réutiliser des structures ou des sons familiers* ». Par exemple, un italophone apprenant le français pourra bénéficier d'un transfert positif au niveau phonétique, car certaines voyelles et consonnes sont proches entre les deux langues, ce qui facilite la prononciation. De même, des similitudes syntaxiques, comme l'ordre sujet-verbe-complément, peuvent accélérer la compréhension et la production. En revanche, le transfert négatif, ou interférence, survient lorsque les différences entre les langues entraînent des erreurs. Ringbom, H. (2007 : 55) illustre ce phénomène par l'exemple d'un italophone qui interprète « *mon frère est plus petit que moi* » comme « *plus jeune* » au lieu de « *de taille inférieure* », traduisant ainsi une interférence sémantique liée à une fausse équivalence. Sur le plan phonétique, des erreurs d'articulation ou d'intonation peuvent également apparaître, tandis que sur le plan syntaxique, des constructions calquées sur la LM peuvent générer des phrases incorrectes en français. Ces transferts négatifs représentent une part importante des erreurs en FLE, mais ils ne doivent pas occulter les bénéfices du transfert positif, qui constitue une base solide pour l'apprentissage. Ainsi, la prise en compte des similitudes et différences entre la LM et le français permet d'adapter les stratégies pédagogiques pour maximiser la facilitation et minimiser les interférences.

4.2 Interférences lexicales, syntaxiques et sémantiques

L'interférence linguistique est un phénomène courant dans l'apprentissage des langues étrangères, où les structures de la LM influencent la production dans la langue cible. Weinreich, U. (1953 : 23) définit l'interférence comme « *le remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire* ». Parmi ces interférences, on distingue notamment les interférences lexicales, syntaxiques et sémantiques. Les faux amis sont un exemple classique d'interférence lexicale : il s'agit de mots qui se ressemblent entre la LM et la LE, mais dont le sens diffère. Par exemple, un

apprenant arabophone pourrait confondre le mot français « bibliothèque » avec « bibliothèque » en arabe, qui n'existe pas, ou mal interpréter des termes proches phonétiquement. Les calques, ou traductions littérales, sont également fréquents ; ainsi, l'expression arabe « عين العقل » ('ayn al-'aql), qui signifie « bon sens », pourrait être traduite mot à mot en français par « œil de l'intelligence », ce qui perd le sens figuré. Sur le plan syntaxique, l'ordre des mots en arabe, généralement Verbe-Sujet-Objet, peut entraîner des erreurs dans la construction des phrases en français, qui suit le schéma Sujet-Verbe-Objet. Par exemple, un apprenant pourrait dire « Mange le garçon la pomme » au lieu de « Le garçon mange la pomme », reproduisant l'ordre arabe. Weinreich, U. insiste sur le fait que « *l'interférence est une caractéristique du discours et non du code* » (1953 : 45), ce qui signifie qu'elle se manifeste dans l'usage concret de la langue et non dans ses règles abstraites. Comprendre ces mécanismes est fondamental pour adapter l'enseignement des langues et aider les apprenants à surmonter ces obstacles liés à leur LM.

4.3 La médiation linguistique et culturelle

La médiation linguistique et culturelle occupe une place essentielle dans l'enseignement du FLE, en particulier à travers l'enseignement bilingue et les pratiques de traduction guidée. Claire Kramsch (1993 : 5) souligne que « *la médiation constitue un pont entre les cultures, permettant à l'apprenant de naviguer entre sa langue maternelle et la langue cible, tout en développant une conscience interculturelle* ». L'enseignement bilingue favorise cette médiation en offrant à l'apprenant des repères dans sa langue d'origine tout en l'initiant progressivement à la langue cible, ce qui facilite la compréhension et l'appropriation des différences culturelles et linguistiques. Par ailleurs, les pratiques de traduction guidée jouent un rôle pédagogique important en classe de FLE, car elles encouragent la réflexion sur les structures linguistiques et les nuances culturelles, tout en développant des compétences métalinguistiques. Ces activités permettent aux apprenants de comparer les langues, de repérer les faux amis, et de mieux saisir les spécificités culturelles liées à la langue française (Kramsch, C. : 1993 : 12).

La médiation ne se limite pas à la simple transmission d'informations linguistiques, mais elle implique également une dimension interculturelle, où l'enseignant agit comme un facilitateur des échanges entre cultures. Cette compétence de médiation est désormais reconnue comme une composante clé du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), intégrée aux objectifs d'apprentissage et d'évaluation. En somme, la médiation linguistique et culturelle, via l'enseignement bilingue et la traduction guidée, constitue un levier majeur pour

enrichir l'expérience d'apprentissage, en favorisant la compréhension mutuelle et l'ouverture interculturelle.

Pour aller plus loin, il est essentiel d'inscrire la question dans le paysage plurilingue algérien qui conditionne l'usage effectif de la LM.

5 Le contexte algérien et les langues en présence

Le contexte algérien, marqué par une diversité linguistique importante joue un rôle crucial dans l'acquisition du FLE. Ces langues, dont l'arabe dialectal, l'arabe standard, le berbère et le français, influencent profondément la manière dont les apprenants abordent et maîtrisent le français, tant au niveau cognitif que culturel.

5.1 Situation sociolinguistique de l'Algérie

La situation sociolinguistique en Algérie est caractérisée par une complexité liée à la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques, avec des dynamiques souvent conflictuelles. Benrabah, M. (2014 : 23) décrit cette réalité comme une « *diglossie marquée entre l'arabe dialectal, langue vernaculaire parlée quotidiennement par la majorité de la population, et l'arabe standard moderne, utilisé dans les domaines officiels, l'éducation et les médias* ». Cette diglossie crée une tension entre une langue populaire, orale et informelle, et une langue codifiée, écrite et institutionnelle. Parallèlement, la langue amazighe (tamazight), reconnue comme langue nationale et officielle, occupe une place importante dans la diversité linguistique algérienne, bien que son usage soit encore limité géographiquement et socialement (Benrabah, M.: 2014 : 35). Enfin, le français, héritage de la colonisation, conserve un statut prépondérant dans l'enseignement, l'administration, et certains secteurs économiques, malgré les politiques successives d'arabisation. Cette coexistence plurilingue engendre un paysage linguistique complexe où les langues sont en interaction constante, parfois en concurrence, mais aussi en complémentarité, reflétant les dimensions historiques, politiques et identitaires du pays. Benrabah, M. (2014 : 42) souligne que « *cette situation plurilingue nécessite une gestion politique et éducative fine pour valoriser la diversité linguistique tout en assurant la cohésion sociale* ».

5.2 L'enseignement du FLE au secondaire

L'enseignement du FLE au secondaire en Algérie s'inscrit dans un cadre national structuré, où les programmes officiels définissent clairement les objectifs, les contenus et les compétences à développer. Selon Benrabah, M., (2013 : 152), « *les programmes algériens de FLE adoptent une approche communicative et actionnelle, visant à développer chez les*

apprenants des compétences orales et écrites, tout en intégrant une dimension interculturelle qui valorise la diversité francophone ». Cette orientation pédagogique cherche à former des apprenants capables d'utiliser la langue dans des situations réelles et concrètes, favorisant ainsi leur autonomie et leur interaction effective. Pour accompagner cette approche, les manuels scolaires destinés à l'enseignement du FLE sont conçus en tenant compte du contexte sociolinguistique spécifique à l'Algérie. Cependant, comme le souligne Benrabah, M., (2013 : 158), « *les supports pédagogiques utilisés peinent souvent à intégrer la complexité plurilingue des apprenants algériens, qui naviguent entre l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français, ce qui limite leur pertinence et leur efficacité* ». Cette inadéquation se traduit par un déficit d'activités réellement ancrées dans les usages langagiers quotidiens des élèves, réduisant ainsi l'impact pédagogique des manuels.

Parallèlement, la qualité de la formation des enseignants constitue un facteur déterminant de la réussite pédagogique. La formation initiale et continue doit intégrer la didactique du FLE, la gestion des classes multilingues ainsi que l'intégration des nouvelles technologies. Cependant, le rapport du Ministère de l'Éducation Nationale (2022) souligne un décalage persistant entre les contenus de formation proposés et les besoins réels des classes, notamment en ce qui concerne la gestion de la diversité linguistique et culturelle. Ce décalage entrave l'efficacité des pratiques pédagogiques face à la complexité des environnements scolaires actuels et appelle à une adaptation plus fine des formations aux exigences du terrain.

Enfin, des partenariats internationaux jouent un rôle important dans la modernisation des pratiques éducatives. Le Partenariat Algérie-France pour l'Éducation (PAFE, 2021-2025) a permis l'introduction de méthodes pédagogiques actives dans plusieurs académies. Toutefois, la généralisation de ces approches reste encore limitée. Pour progresser, il est essentiel de diffuser ces innovations sur l'ensemble du territoire et d'adapter en permanence les outils pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants.

5.3 Attitudes des enseignants et apprenants face à l'usage de la LM

Les attitudes des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la LM en classe de FLE influencent fortement le climat d'apprentissage et les résultats des élèves. Selon Benrabah, M., (2013 : 89), « *les enseignants algériens adoptent souvent une position ambivalente face à l'arabe dialectal en classe de français, le considérant à la fois comme un obstacle à*

surmonter et comme un support utile pour faciliter la compréhension et l'apprentissage » . Cette dualité reflète les tensions entre la volonté de promouvoir le français et la reconnaissance du rôle cognitif que peut jouer la LM dans l'acquisition d'une LE.

Cette ambivalence se manifeste également chez les apprenants. Benrabah, M. (2013 : 121), indique que les jeunes algériens « *considèrent le français à la fois comme un atout social et économique, mais aussi comme une langue héritée de la colonisation, parfois perçue comme imposée* ». Cette perception varie en fonction de leur milieu familial et social, influençant leur motivation et leur rapport à l'apprentissage du français. Les enquêtes du Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC : 2020) confirment cette polarisation : 72 % des élèves associent spontanément le français à l'emploi et aux études supérieures, tandis que 28 % l'envisagent comme instrument de domination culturelle.

Au-delà des discours, la communication non verbale des enseignants influe directement sur l'engagement des élèves. Nadia Grine (2021 : 115) démontre que des marqueurs de bienveillance non verbale (contact visuel soutenu, proxémie réduite, gestes ouverts) augmentent de 40 % la participation orale des apprenants algériens. En revanche, une posture rigide ou des signaux négatifs renforcent le « *filtre affectif* » de Krashen, S. D., comme le montre Mohamed Miliani (2017 : 63), et exacerbent l'anxiété linguistique déjà présente.

Il est essentiel de former les enseignants de manière explicite aux aspects paraverbaux et interculturels, tout en valorisant les pratiques translangagières qui utilisent la LM comme ressource d'apprentissage. L'adoption de telles stratégies contribue à lever les inhibitions liées aux représentations de la langue maternelle, tout en renforçant l'autonomie et la motivation des apprenants.

Conclusion partielle du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons exploré le rôle crucial de la LM dans l'acquisition d'une LE. Nous avons vu que la LM influence le développement cognitif et peut faciliter ou compliquer l'apprentissage d'une LE par le biais du transfert linguistique. Nous avons également analysé les différentes théories de l'acquisition des langues qui éclairent les mécanismes sous-jacents à ce processus. Enfin, dans le contexte algérien, nous avons constaté que la situation sociolinguistique ainsi que les attitudes des enseignants et des apprenants envers LM impactent directement l'enseignement du FLE.



Chapitre 02

La compétence de la compréhension de l'écrit en FLE



Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder la compétence communicative et ses différents composants, essentiels pour une maîtrise efficace d'une langue. Nous commencerons par examiner la compétence communicative, qui va au-delà de la simple maîtrise linguistique et inclut des dimensions socioculturelles et stratégiques, permettant à l'apprenant de s'adapter à diverses situations de communication. Ensuite, nous approfondirons la compréhension écrite, un processus complexe en FLE, où la capacité à décoder, analyser et interpréter un texte joue un rôle central. Nous explorerons les stratégies cognitives et linguistiques mises en œuvre lors de la lecture, tout en soulignant l'importance de développer des compétences permettant aux apprenants de devenir des lecteurs autonomes et critiques.

1 La compétence communicative et ses composants

La compétence communicative, telle que définie par Michael Canale et Merrill Swain (1980), se compose de quatre composantes interdépendantes : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. La compétence grammaticale correspond à la maîtrise des règles linguistiques (vocabulaire, syntaxe, phonologie, morphologie) nécessaires pour produire et comprendre des énoncés corrects. La compétence sociolinguistique concerne la capacité à utiliser la langue de façon appropriée selon le contexte social, culturel et situationnel, en respectant les normes et conventions propres à chaque communauté linguistique. La compétence discursive porte sur « *l'organisation cohérente et cohésive des énoncés dans un discours ou un texte, qu'il soit oral ou écrit* » (1980 : 7). Enfin, la compétence stratégique regroupe les mécanismes que l'apprenant mobilise pour compenser ses lacunes dans les autres compétences, en recourant à des stratégies telles que « *la reformulation, la paraphrase ou la demande de clarification* ». Selon la même source, ces composantes se manifestent différemment selon qu'il s'agit de compréhension ou de production. La compréhension mobilise principalement la compétence grammaticale et discursive pour « *décoder et interpréter le message* », ainsi que la compétence sociolinguistique pour « *saisir les nuances sociales et culturelles* ». La production, quant à elle, engage ces mêmes compétences dans un processus actif de formulation, tandis que la compétence stratégique intervient dans les deux modalités pour « *réguler et ajuster la communication face aux obstacles* ».

1.1 Compréhension de l'oral

La compréhension de l'orale en FLE mobilise plusieurs niveaux de compétence, selon le modèle de Canale, M., & Swain, M. (1980). D'abord, le décodage phonologique repose sur la compétence grammaticale, qui permet à l'apprenant d'identifier les unités sonores du

message et de maîtriser les règles phonologiques et morphosyntaxiques nécessaires à leur reconnaissance (Canale, M., & Swain, M. : 1980 : 6). Ensuite, la compétence discursive organise ces unités en structures cohérentes, l'apprenant doit interpréter les énoncés dans leur enchaînement pour dégager le sens global. Enfin, la compétence sociolinguistique éclaire la dimension culturelle et sociale de l'énoncé, elle autorise la prise en compte des registres, des formules de politesse et des conventions pragmatiques indispensables à une compréhension fidèle du contexte.

Au-delà de ces savoirs linguistiques et discursifs, la réception active du message mobilise des stratégies métacognitives. Larry Vandergrift et Christine Goh (2012 : 45) insistent sur le « *contrôle attentionnel* » et l'« *organisation mentale de l'information* », qui permettent à l'apprenant de surveiller son propre processus d'écoute. Michael Rost (2011 : 78) précise que cette autorégulation s'appuie sur trois mécanismes qui sont l'anticipation du sens, la vérification des hypothèses et l'ajustement des interprétations. Grâce à ces outils, la compréhension orale se transforme en un engagement réflexif où l'apprenant construit progressivement son interprétation en combinant indices linguistiques, contextuels et connaissances antérieures.

Après avoir dégagé les grands principes du décodage et de l'interprétation orale, il convient désormais d'explorer comment ces mêmes compétences s'appliquent à la compréhension de l'écrite, où s'ajoutent d'autres défis cognitifs et stratégiques.

1.2 Compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrite (désormais CE) en FLE repose sur plusieurs compétences interdépendantes, notamment la reconnaissance des formes linguistiques et l'organisation textuelle. William Grabe & Fredricka L. Stoller (2002 : 12) expliquent que « *la compétence grammaticale permet d'identifier les structures syntaxiques et lexicales nécessaires à la compréhension* », tandis que la compétence discursive joue un rôle clé dans « *l'analyse de la cohérence et de la cohésion du texte* », facilitant ainsi la construction du sens global. Cette organisation textuelle est essentielle pour comprendre les relations entre les idées et les différentes parties du texte.

Par ailleurs, la compétence sociolinguistique intervient dans l'adaptation à différents types de textes, tels que les textes narratifs, argumentatifs ou descriptifs. Christine Nuttall (1996 : 45) souligne que « *chaque genre textuel possède ses propres conventions et attentes, que le lecteur doit reconnaître pour interpréter correctement le message* ». Cette capacité à identifier le type de texte permet d'ajuster les stratégies de lecture en fonction des objectifs et des

caractéristiques spécifiques du document.

Enfin, la CE mobilise également des stratégies de lecture avant, pendant et après la lecture, qui relèvent de la compétence stratégique. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002 : 25) insistent sur l'importance des stratégies telles que « *la prédiction du contenu avant la lecture, la vérification de la compréhension pendant la lecture, et la synthèse ou le résumé après la lecture* ». Ces stratégies permettent à l'apprenant de gérer activement son processus de lecture, d'anticiper les difficultés et d'intégrer efficacement les informations. Nuttall, C. (1996 : 52) ajoute que « *l'enseignement explicite de ces stratégies favorise une lecture autonome et critique, essentielle pour le développement des compétences en compréhension écrite* ».

Ainsi, la CE en FLE est un processus dynamique qui combine la maîtrise linguistique, la connaissance des genres textuels et l'utilisation de stratégies adaptées pour optimiser l'interprétation des textes.

Si la CE permet de construire un réservoir de formes et d'idées, la production orale exige quant à elle de traduire ces connaissances en énoncés appropriés au contexte communicatif.

1.3 Production orale

La production orale en FLE mobilise plusieurs composantes essentielles de la compétence communicative. La compétence grammaticale est primordiale pour former des énoncés corrects et compréhensibles. Merrill Swain (1985 : 240) souligne que « *la production orale oblige l'apprenant à formuler activement des structures linguistiques, ce qui favorise la prise de conscience des règles grammaticales et leur automatisation* ». Cette mise en œuvre active permet non seulement de communiquer, mais aussi de renforcer l'apprentissage.

Par ailleurs, la production orale nécessite une adaptation constante au contexte sociolinguistique. Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dornyei & Sarah Thurrell (1995 : 12) insistent sur l'importance de « *moduler la teneur du discours en fonction des interlocuteurs, de la situation et de la distance sociale* », ce qui implique de choisir un registre approprié et d'ajuster le style de communication. Cette capacité à adapter le discours est indispensable pour assurer une interaction efficace et respectueuse des normes sociales.

Swain, M. (1985 : 245) souligne que la cohérence et la cohésion du discours sont également des éléments clés, relevant de la compétence discursive. L'apprenant doit organiser ses idées de manière logique, en utilisant des connecteurs et des structures discursives adaptées pour maintenir la fluidité et la clarté du message.

Enfin, face aux difficultés linguistiques, les apprenants recourent souvent à des stratégies

compensatoires telles que les reformulations, les circonlocutions ou les pauses pour chercher leurs mots. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995 : 18) expliquent que « *ces stratégies permettent de maintenir la communication malgré des lacunes, en contournant temporairement les obstacles linguistiques* ». Ces mécanismes sont essentiels pour favoriser une communication fluide et encourager la prise de parole.

Bref, la production orale en FLE est un processus dynamique qui combine maîtrise grammaticale, adaptation sociolinguistique, organisation discursive et recours à des stratégies compensatoires pour assurer une communication efficace.

Après avoir exploré les ressorts de l'expression orale, nous nous penchons désormais sur la production écrite, qui requiert une planification et une révision plus systématiques du message.

1.4 Production écrite

La production écrite en FLE mobilise plusieurs dimensions de la compétence communicative, notamment la compétence grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique. Le choix lexical et syntaxique doit être adapté au genre textuel, ce qui engage la compétence grammaticale et discursive. Ken Hyland (2003 : 45) souligne que « *la maîtrise des structures linguistiques spécifiques à chaque genre textuel est essentielle pour produire des textes clairs et cohérents* », qu'il s'agisse de textes narratifs, argumentatifs ou descriptifs. Cette adaptation permet d'organiser le discours selon des conventions propres à chaque type de texte, assurant ainsi la cohésion et la cohérence nécessaires à la compréhension.

Par ailleurs, la production écrite requiert un enregistrement explicite des connaissances socioculturelles, relevant de la compétence sociolinguistique. Alister Cumming (2001 : 12) insiste sur le fait que « *l'apprenant doit intégrer les normes culturelles et sociales liées à la production écrite, telles que les formules de politesse, les registres de langue, et les attentes du lectorat* ». Cette dimension est cruciale pour que le texte soit non seulement correct linguistiquement, mais aussi pertinent et adapté au contexte de communication.

Enfin, la compétence stratégique joue un rôle fondamental dans le processus rédactionnel, qui comprend la planification, la rédaction et la révision. Hyland, K. (2003 : 78) explique que « *la planification permet à l'apprenant d'organiser ses idées, la rédaction engage la mise en forme linguistique, et la révision offre une occasion de corriger et d'améliorer le texte* ». Cumming, A. (2001 : 15) ajoute que « *ces étapes sont essentielles pour développer une production écrite efficace et autonome, en permettant à l'apprenant de gérer ses ressources cognitives et linguistiques* ». Ainsi, la production écrite est une activité complexe qui nécessite une

mobilisation coordonnée de plusieurs compétences pour aboutir à un texte pertinent, cohérent et adapté au contexte.

Une fois les quatre modalités de la compétence communicative passées en revue, ce panorama théorique nous conduit naturellement à approfondir la compréhension de l'écrit, au cœur de notre étude.

2 La compréhension de l'écrit

La CE est un processus complexe qui va au-delà de la simple lecture des mots. Elle implique l'activation de stratégies cognitives et linguistiques permettant à l'apprenant de décoder, analyser et interpréter les informations contenues dans un texte. Cette compétence essentielle en FLE repose sur la capacité à comprendre les structures syntaxiques et lexiques, à mobiliser ses connaissances antérieures et à développer une réflexion critique sur le contenu lu.

2.1 La compréhension écrite en FLE : processus cognitif et stratégies d'apprentissage

La CE en FLE repose sur un ensemble de processus cognitifs complexes qui permettent au lecteur de construire une représentation mentale cohérente du texte. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002 : 10) expliquent que la compréhension écrite engage des opérations telles que « *l'anticipation* », qui consiste à prévoir le contenu ou la structure du texte avant et pendant la lecture, ainsi que « *les inférences* », qui permettent de relier les informations explicites à des connaissances implicites pour combler les lacunes du texte. Ces processus sont essentiels pour donner du sens à ce qui est lu au-delà de la simple reconnaissance des mots.

Par ailleurs, la « *surveillance* » ou monitoring joue un rôle fondamental dans la compréhension. Elle correspond à la capacité du lecteur à évaluer en temps réel sa propre compréhension, à détecter les incompréhensions et à mettre en œuvre des stratégies correctives. Cette métacognition, définie comme la prise de conscience et le contrôle des processus cognitifs, permet à l'apprenant de réguler son activité de lecture pour optimiser la compréhension. Par exemple, un lecteur peut relire un passage difficile ou ajuster sa vitesse de lecture en fonction de la complexité du texte.

Ces stratégies métacognitives sont mobilisées avant, pendant et après la lecture, formant un cycle dynamique qui favorise l'autonomie et l'efficacité du lecteur. Elles englobent la planification « *préparation à la lecture* », le contrôle « *surveillance pendant la lecture* » et l'évaluation « *réflexion après la lecture* » (Grabe, W., & Stoller, F. L. : 2002 : 18).

Alors, la compréhension écrite ne se limite pas à un processus passif de décodage, mais

implique une interaction active entre le lecteur et le texte, où les connaissances antérieures, les attentes et les stratégies jouent un rôle déterminant.

Forts de ce repérage des processus mentaux et des stratégies employées, précisons maintenant les objectifs pédagogiques que vise l'enseignement de la lecture en FLE.

2.2 Les objectifs de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

En classe de FLE, les objectifs pédagogiques visent principalement à développer les compétences linguistiques et stratégiques des apprenants pour favoriser une compréhension efficace et autonome de la langue écrite. Selon Christine Nuttall (1996 : 3), l'un des objectifs fondamentaux est le « *développement du vocabulaire* », qui constitue la base indispensable pour accéder au sens des textes. Un vocabulaire riche et varié permet à l'apprenant de reconnaître plus rapidement les mots et de comprendre les nuances de sens, facilitant ainsi la lecture.

Par ailleurs, Nuttall, C. (1996 : 7) insiste sur l'importance de « *l'acquisition des automatismes de lecture* », c'est-à-dire la capacité à lire de manière fluide et rapide sans devoir analyser chaque mot individuellement. Ces automatismes libèrent des ressources cognitives, permettant au lecteur de se concentrer davantage sur la compréhension globale et les inférences. L'entraînement régulier à la lecture de différents types de textes contribue à renforcer ces automatismes.

Enfin, l'autonomie de l'apprenant est un objectif central en FLE. Nuttall, C. (1996 : 12) souligne que « *favoriser l'autonomie, c'est encourager les apprenants à utiliser des stratégies de lecture adaptées, à gérer leur temps et à évaluer leur propre compréhension* ». Le développement de cette autonomie passe par l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et par la mise en place d'activités qui incitent les apprenants à devenir des lecteurs actifs et responsables.

Ainsi, en classe de FLE, les objectifs conjuguent l'enrichissement lexical, la fluidité de lecture et l'autonomie stratégique, afin de préparer les apprenants à une lecture efficace et indépendante. Ces objectifs généraux nous amènent à distinguer deux finalités de la lecture : lire pour apprendre de nouvelles connaissances et lire pour comprendre en profondeur un texte.

2.3 Lire pour apprendre, lire pour comprendre

La lecture en FLE peut répondre à deux objectifs distincts : lire pour comprendre (reading for comprehension) et lire pour apprendre (reading to learn). John C. Alderson (2000 : 15) souligne que ces deux approches diffèrent fondamentalement dans leurs finalités et leurs

stratégies. Lire pour comprendre vise principalement à saisir le sens global d'un texte, à en extraire les idées principales, souvent dans un contexte où la rapidité et l'efficacité sont privilégiées. À l'inverse, lire pour apprendre implique une lecture plus approfondie et analytique, destinée à acquérir des connaissances spécifiques, à mémoriser des informations ou à préparer une production écrite ou orale.

Ces différences se traduisent dans les tâches didactiques proposées en classe. Pour la lecture rapide et globale, on utilise souvent la technique du *skimming*, qui consiste à parcourir rapidement un texte pour en identifier les idées générales sans s'attarder sur les détails. Alderson, J. C. (2000 : 22) explique que « *le skimming est une compétence essentielle pour gérer efficacement de grandes quantités d'informations et pour se faire une idée rapide du contenu* ». En revanche, la lecture ciblée ou *scanning* est utilisée pour rechercher des informations précises, comme un nom, une date ou un chiffre, sans lire tout le texte en détail. Cette technique est particulièrement utile dans les situations où l'apprenant doit extraire rapidement des données spécifiques.

La distinction entre lire pour comprendre et lire pour apprendre a des implications pédagogiques importantes. Elle invite à diversifier les activités de lecture en fonction des objectifs visés, en alternant des exercices de *skimming* pour développer la fluidité et la compréhension globale, avec des tâches de *scanning* pour entraîner la précision et la recherche d'informations. Cette approche équilibrée permet de mieux préparer les apprenants à faire face aux exigences variées de la lecture en contexte réel. Pour saisir les fondements de ces objectifs pédagogiques, il convient à présent de détailler les processus cognitifs sous-tendant chaque opération de lecture.

3 Les processus cognitifs en jeu dans la lecture

La lecture est un processus complexe qui engage une variété de mécanismes cognitifs, lesquels permettent à l'individu de décoder, comprendre et mémoriser les informations issues d'un texte. Selon les théories cognitives, la lecture ne se limite pas à la simple déchiffrement des mots, mais implique également une série d'opérations mentales qui favorisent la construction du sens, la synthèse d'informations et la mobilisation des connaissances antérieures.

3.1 Le décodage et la reconnaissance des mots

Le décodage et la reconnaissance des mots constituent des processus cognitifs fondamentaux dans l'apprentissage de la lecture en FLE. Selon Charles Andrew Perfetti (1992 : 15), le décodage repose sur la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, c'est-à-dire la

capacité à associer les sons de la langue parlée aux lettres ou groupes de lettres qui les représentent à l'écrit. Cette correspondance phonème-graphème est essentielle pour permettre au lecteur débutant de transformer les symboles écrits en unités sonores compréhensibles, étape préalable indispensable à la compréhension du texte.

Cependant, la langue française présente une complexité particulière en raison de son orthographe souvent irrégulière. Perfetti (1992 : 18) souligne que « *l'orthographe française ne suit pas toujours des règles strictes de correspondance phonème-graphème, ce qui complique le processus de décodage* ». Cette irrégularité oblige les apprenants à développer des stratégies supplémentaires, telles que la reconnaissance visuelle des mots entiers ou l'utilisation du contexte pour identifier correctement les mots. La maîtrise progressive de ces stratégies permet de renforcer la fluidité de lecture et de libérer des ressources cognitives pour la compréhension.

Ainsi, le décodage en FLE ne se limite pas à une simple conversion sonore, mais implique une interaction complexe entre la connaissance phonologique, la reconnaissance orthographique et l'activation des connaissances lexicales. L'enseignement de la lecture doit donc intégrer ces dimensions pour accompagner efficacement les apprenants dans le développement de compétences solides en lecture.

3.2 L'identification des idées principales

L'identification des idées principales est une étape cruciale dans la CE, qui repose sur la capacité du lecteur à repérer les indicateurs textuels et à saisir la structure globale du texte. Selon Walter Kintsch (1998 : 85), « *la compréhension d'un texte implique la construction d'un modèle mental, où le lecteur doit extraire les informations essentielles en s'appuyant sur des indices linguistiques et organisationnels* ». Ces indices, ou indicateurs textuels, comprennent notamment les connecteurs logiques, les titres, les paragraphes introductifs ou conclusifs, ainsi que les répétitions lexicales qui signalent les points clés du discours.

La connaissance de la structure du texte, qu'il soit narratif, explicatif ou argumentatif, permet au lecteur d'anticiper la disposition des idées et de mieux organiser l'information reçue. Kintsch, W. (1998 : 90) précise que « *la reconnaissance des schémas organisationnels facilite la hiérarchisation des informations et la distinction entre idées principales et détails secondaires* ». Cette compétence est particulièrement importante pour éviter la surcharge cognitive et pour construire une compréhension cohérente et efficace.

En somme, l'identification des idées principales repose sur une lecture active et stratégique,

où le lecteur mobilise ses connaissances linguistiques et textuelles pour naviguer dans le texte et en extraire le sens global. Cette capacité est essentielle pour développer une compréhension approfondie et critique des écrits en FLE.

3.3 L'inférence et la construction du sens

L'inférence joue un rôle central dans la construction du sens lors de la CE, permettant au lecteur de dépasser les informations explicites pour saisir l'implicite et assurer la cohésion du texte. D'après Teun A. van Dijk et Walter Kintsch (1983 : 125), « *les inférences peuvent être classées en deux types principaux : les inférences locales, qui relient des éléments proches dans le texte pour maintenir la cohérence immédiate, et les inférences globales, qui établissent des liens entre différentes parties du texte pour construire une représentation mentale intégrée* ». Ces inférences sont indispensables pour « combler les lacunes, interpréter les relations logiques et comprendre les intentions de l'auteur ».

La cohésion textuelle, qui repose sur des mécanismes linguistiques tels que les connecteurs, les pronoms référentiels ou les répétitions, facilite ce processus en fournissant des indices permettant au lecteur de faire des inférences pertinentes. Sans ces inférences, « *le texte resterait fragmenté et difficile à comprendre dans sa globalité* ». En contexte d'apprentissage du FLE, la maîtrise des inférences est souvent un défi, car elle nécessite une bonne connaissance linguistique et culturelle ainsi qu'une capacité à mobiliser ses connaissances antérieures pour interpréter le texte.

Ainsi, développer les compétences inférentielles chez les apprenants est essentiel pour améliorer leur compréhension en profondeur, leur permettant de « *construire un sens cohérent et intégré à partir d'un texte écrit* ».

3.4 La mémoire de travail et les connaissances antérieures

La mémoire de travail joue un rôle crucial dans la CE en FLE, en particulier dans la gestion simultanée des informations nouvelles et des connaissances antérieures. Selon Alan Baddeley (2000 : 286), la mémoire de travail est un système limité en capacité qui permet de « *maintenir et manipuler temporairement l'information nécessaire à des tâches cognitives complexes, telles que la compréhension du langage* ». Dans ce cadre, le stock lexical antérieur de l'apprenant constitue une ressource essentielle : plus ce stock est riche, plus il facilite l'intégration rapide des mots et expressions rencontrés dans le texte, réduisant ainsi la charge cognitive.

Cependant, lorsque la mémoire de travail est surchargée, notamment par la complexité syntaxique ou lexicale du texte, la compréhension peut être compromise. Baddeley, A. (2000 : 289) souligne que « *la surcharge cognitive peut entraîner une diminution de l'efficacité du traitement de l'information, car les ressources attentionnelles sont limitées* ». Cette surcharge peut se manifester par des difficultés à retenir les informations lues, à faire des inférences ou à maintenir la cohérence du texte en mémoire.

Ainsi, le développement d'un stock lexical étendu et la gestion efficace des ressources de la mémoire de travail sont des enjeux majeurs dans l'enseignement de la CE en FLE. Ils permettent de réduire la charge cognitive et d'optimiser la construction du sens, favorisant une lecture plus fluide et autonome. Forte de cette analyse des mécanismes mentaux, nous pouvons maintenant distinguer les différents niveaux de compréhension qu'ils permettent d'atteindre.

4 Les niveaux de compréhension

Avant de pouvoir évaluer ou développer les compétences en compréhension écrite, il convient d'identifier les différents niveaux auxquels celle-ci peut se manifester. En effet, la lecture ne se limite pas à une simple restitution d'informations, elle engage plusieurs strates de traitement du texte, allant de la compréhension littérale à l'interprétation critique.

4.1 Compréhension littérale

La compréhension littérale constitue la première étape du processus de lecture, car elle permet au lecteur de saisir et de restituer précisément les informations explicites d'un texte : faits, personnages, lieux ou événements. Philip B. Gough et William E. Tunmer (1986 : 7) définissent cette compétence comme « *la capacité à extraire et à retenir les informations directement énoncées dans le texte, sans nécessiter d'interprétation ou de déduction* ». Sans cette base factuelle solide, les phases ultérieures de compréhension — inférentielle ou critique — ne peuvent se déployer efficacement.

Concrètement, le lecteur engagé dans une lecture littérale se concentre sur la reconnaissance et la mémorisation des détails textuels, sans porter de jugement ni formuler d'hypothèses. Le National Reading Panel (2000 : 4–5) insiste d'ailleurs sur l'importance de cette étape : « *la compréhension littérale exige que le lecteur reconnaisse et se souvienne des idées et détails explicitement présentés dans le matériel écrit* ». Cette aptitude garantit la formation d'une représentation mentale cohérente des contenus avant toute élaboration interprétative.

Enfin, la réussite de la compréhension littérale dépend étroitement des compétences

linguistiques et cognitives de base : décodage, reconnaissance lexicale et mémoire de travail, mais aussi connaissance grammaticale et vocabulaire. Panayiota Kendeou et Paul van den Broek (2007 : 291) rappellent que « *la construction d'une représentation textuelle précise des informations explicites est une condition préalable à toute interprétation ou évaluation plus approfondie* ». En maîtrisant cette étape, le lecteur se dote des fondations nécessaires pour accéder aux niveaux supérieurs de compréhension.

4.2 Compréhension inférentielle

La compréhension inférentielle représente un stade avancé de la lecture, où le lecteur va au-delà de la simple extraction d'informations explicites pour interpréter les nuances et relier les éléments du texte. Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007 : 72) définissent cette compétence comme la capacité « *à activer ses connaissances antérieures et à établir des connexions entre les éléments textuels pour construire une représentation cohérente* ». Autrement dit, le lecteur mobilise son bagage culturel et les indices contextuels pour combler les blancs laissés par l'auteur et élaborer une cohésion sémantique du récit.

Les inférences, qu'il s'agisse d'anticiper les motivations des personnages ou de décoder des émotions implicites, différencient les bons compreneurs des autres. Kate Cain et Jane Valerie Oakhill (2012 : 154) soulignent que « *les bons compreneurs se distinguent par leur capacité à générer des inférences qui relient les informations explicites aux connaissances stockées en mémoire* », ce qui leur permet d'accéder aux dimensions pragmatiques et symboliques du texte. Cette compétence n'est pas seulement déterminante pour l'interprétation : elle prédit également la réussite scolaire. En effet, Oakhill & Elbro (2015 : 89) montrent que « *les enfants qui excellent dans la génération d'inférences dès le début de leur apprentissage de la lecture affichent des performances supérieures dans les tâches complexes de compréhension ultérieures* ».

Pour favoriser ce type de compréhension, l'enseignement de la lecture doit inclure des activités ciblées — questions guidées, exercices d'hypothèses, mise en relation de textes — permettant aux élèves de pratiquer l'établissement de liens logiques et d'interpréter les non-dits. Perfetti, C. A. (2007 : 361) insiste sur la nécessité d'un « *enseignement explicite et d'une progression graduelle dans la complexité des textes* », afin d'accompagner les lecteurs en difficulté et de consolider chez tous les apprenants les habiletés inférentielles indispensables à une lecture critique et analytique.

4.3 Compréhension critique

La compréhension critique va au-delà de la simple identification du sens pour engager une

lecture réflexive et distanciée des textes. Hilary Janks (2010 : 37) insiste sur le fait que « *la lecture critique implique une interrogation constante des positions idéologiques, des silences et des présupposés qui structurent tout texte* ». Autrement dit, l'apprenant ne se contente pas d'absorber l'information : il en questionne la validité, les biais et les conséquences sociales.

Dans l'enseignement des langues étrangères, cette posture se décline en pédagogie critique. James Paul Gee (2014 : 112) explique que « *développer une pédagogie critique signifie transformer les apprenants en analystes du discours, capables de décoder les relations de pouvoir inscrites dans les pratiques langagières* ». Il s'agit de former des citoyens aptes à décrypter et à résister aux discours médiatiques dans un environnement informationnel saturé.

La distance critique permet également de saisir les mécanismes argumentatifs et les présupposés implicites. Norman Fairclough (1995 : 55) rappelle que « *tout discours est à la fois le produit de rapports sociaux et un moyen de les reproduire ou de les contester* ». La compréhension critique engage donc une réflexion sociétale plus vaste, reliant l'analyse linguistique à l'étude des dynamiques de pouvoir et des enjeux culturels.

Enfin, comme le souligne Cynthia Lewis (2000 : 205), « *l'acquisition d'une véritable compétence critique exige un accompagnement pédagogique soutenu qui encourage les apprenants à établir des liens entre les textes et leurs contextes sociaux* ». C'est en multipliant les activités de réflexion, de débat et de mise en perspective que l'on renforce à la fois l'autonomie intellectuelle et la maîtrise langagière des apprenants. Une fois ces trois niveaux de compréhension identifiés, voyons comment les stratégies de lecture peuvent les soutenir et les renforcer en contexte de classe.

5 Les stratégies de lecture

La lecture, en tant qu'activité cognitive complexe, ne se résume pas à un simple décodage linéaire du texte; elle mobilise des stratégies variées que le lecteur met en oeuvre ou inconsciemment pour construire le sens. Identifier et enseigner ces stratégies en classe de FLE est essentiel pour favoriser une lecture autonome et efficace.

5.1 Stratégies avant la lecture

Avant de commencer la lecture, il est essentiel d'activer les connaissances antérieures du lecteur et de susciter un questionnement initial. Ces stratégies préparent mentalement le lecteur à mieux comprendre et intégrer le texte.

- **Activation des connaissances** : Cette étape consiste à faire appel aux savoirs, expériences ou représentations déjà possédés par le lecteur en lien avec le sujet du texte.

Comme l'explique Kintsch, W. (1998 : 92), « *la compréhension repose sur l'intégration des informations nouvelles avec les connaissances préalables stockées en mémoire à long terme, créant ainsi une représentation cohérente du texte* ». Cette stratégie permet de réduire la charge cognitive et d'orienter l'attention sur les éléments clés du texte

- **Questionnement initial** : Il s'agit de poser des questions préliminaires qui stimulent la curiosité et orientent la lecture. Ces questions peuvent porter sur les attentes, les hypothèses à vérifier ou les objectifs de lecture. Comme le souligne Michael Pressley (2002 : 156), « *les questions posées avant la lecture activent les connaissances antérieures des lecteurs et les aident à se concentrer sur les informations pertinentes du texte* ». Cette approche favorise une lecture plus attentive et ciblée.

Ces stratégies sont particulièrement efficaces dans l'enseignement des langues secondes, car elles aident les apprenants à mobiliser leurs ressources cognitives avant d'aborder un texte souvent complexe.

5.2 Stratégies pendant la lecture (repérage, surlignage, questionnement)

Pendant la lecture, plusieurs stratégies sont mobilisées pour faciliter la compréhension du texte. Parmi celles-ci, on retrouve notamment :

- **Le repérage des mots-clés** : identifier les mots ou expressions essentiels qui portent le sens principal du texte. Cette stratégie aide à focaliser l'attention sur les informations importantes et à structurer la compréhension.
- **L'annotation** : prendre des notes, souligner, surligner ou écrire des commentaires dans la marge pour mieux interagir avec le texte. L'annotation favorise une lecture active et une meilleure mémorisation.
- **Le questionnement** : se poser des questions sur le contenu, vérifier la compréhension, anticiper la suite du texte ou clarifier des passages obscurs. Ce processus maintient l'engagement du lecteur et stimule la réflexion critique.

Selon Michael Pressley et Peter Afflerbach (1995), ces stratégies font partie d'un ensemble de compétences que les lecteurs experts utilisent pour contrôler leur compréhension. Ils observent que « *les lecteurs habiles engagent un monitoring constant... utilisant des stratégies comme le questionnement et la prise de notes pour construire le sens* » (1995 : 78).

5.3 Stratégies après la lecture

Après la lecture, plusieurs stratégies sont essentielles pour approfondir la compréhension et consolider les apprentissages :

- **Synthèse** : regrouper les idées principales du texte pour en faire une représentation globale cohérente. La synthèse permet de structurer l'information et de faciliter la mémorisation.
- **Résumé** : reformuler de façon concise les points clés du texte, en sélectionnant les informations les plus importantes et en éliminant les détails secondaires. C'est un exercice qui sollicite la compréhension fine du contenu.
- **Discussion critique** : engager une réflexion et un échange autour du texte, en évaluant les arguments, en confrontant les points de vue, et en développant une pensée critique. Cette étape encourage la prise de distance et la capacité à juger la fiabilité et la pertinence des informations.

D'après Nell Duke et P. David Pearson (2002 : 210), « *les activités de synthèse, résumé et discussion critique sont cruciales pour renforcer la compréhension, encourager la réflexion et favoriser l'apprentissage autonome* ». Ces activités stratégiques renforcent à la fois la compréhension immédiate et l'apprentissage à long terme.

En FLE, cette phase est particulièrement importante pour ancrer le lexique, les structures, et les idées principales. Malgré l'utilisation de ces stratégies, les apprenants algériens font face à des obstacles spécifiques que nous analyserons dans la section suivante.

6 Difficultés rencontrées par les apprenants algériens

Malgré les différentes stratégies d'enseignement mises en place, de nombreux apprenants algériens rencontrent encore des obstacles spécifiques dans le développement de la compréhension écrite en FLE.

6.1 Obstacles linguistiques et culturels

Les apprenants algériens rencontrent plusieurs obstacles linguistiques et culturels qui compliquent leur apprentissage, notamment en français.

- **Faux-amis** : Ces mots similaires mais de sens différents créent des confusions. Comme le note Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 143), « *les interférences lexicales entre l'arabe et le français, particulièrement les paronymes, constituent un piège fréquent pour les apprenants maghrébins* ».
- **Écart culturel** : La distance entre les référents culturels algériens et français complique la compréhension. Selon Martine Abdallah-Pretceille (2003 : 89), « *l'appropriation d'une langue étrangère nécessite un travail de médiation interculturelle pour dépasser les malentendus cognitifs* ».

- **Déficit intertextuel** : Le manque de familiarité avec les références culturelles françaises limite l'interprétation. Comme l'explique Ibtissem Chachou (2013 : 76), « *l'absence de bagage culturel partagé réduit la capacité à décoder les implicites textuels dans une langue étrangère* ».

6.2 Faible exposition à la langue française

Un autre obstacle majeur est la faible exposition à la langue française dans le quotidien des apprenants algériens, ils souffrent d'une faible exposition à la langue française, ce qui constitue un obstacle majeur à leur acquisition et à leur maîtrise.

- **Déficit de ressources authentiques** : L'accès limité à des documents authentiques en français restreint les possibilités d'immersion linguistique pour les apprenants algériens. Comme le souligne Benrabah, M. (2013 : 154), « *l'exposition au français en dehors du cadre scolaire demeure très faible, ce qui limite les occasions de contact naturel avec la langue et freine le développement des compétences communicatives* ». Cette situation complique l'acquisition d'une maîtrise approfondie du français et souligne l'importance de diversifier les sources d'exposition linguistique.
- **Contact limité avec le français** : La langue française connaît une réduction progressive de son usage quotidien en Algérie. Benrabah, M. (2013 : 112) note que « la place du français dans les sphères administratives et économiques algériennes s'est progressivement restreinte depuis les politiques d'arabisation des années 1990 ». Cette évolution impacte directement les pratiques linguistiques et les compétences des locuteurs.

6.3 Manque d'autonomie et de stratégies

Enfin, Les apprenants algériens manifestent souvent un manque d'autonomie dans leur apprentissage du français, ce qui se traduit par des habitudes de lecture passive et un besoin important de guidage.

- **Lecture passive** : Les étudiants algériens manifestent fréquemment une attitude réceptive peu engageante. Comme le démontre Pressley, M. (2002 : 134), « *les apprenants qui n'activent pas de stratégies métacognitives lors de la lecture éprouvent des difficultés à traiter l'information de manière approfondie* ». Cette passivité compromet le développement de compétences analytiques essentielles.
- **Nécessité d'accompagnement** : Cette situation requiert une médiation pédagogique renforcée. Dans ses travaux, Vygotsky, L.S. exprime que « *l'intervention enseignante doit créer des zones proximales de développement pour amener progressivement*

l'apprenant vers l'autonomie cognitive » (1978 : 86). Cette approche s'avère particulièrement pertinente dans le contexte éducatif algérien, où la transition vers des méthodes actives d'apprentissage fait face à des résistances d'ordre institutionnel et culturel. Cela nécessite un accompagnement spécifique afin de favoriser le développement des compétences métacognitives des apprenants.

Pour pallier ces difficultés, il est essentiel de considérer l'appui que peut représenter la LM dans la compréhension de l'écrit.

7 Le rôle de la langue maternelle dans la compréhension de l'écrit

La LM joue un rôle crucial dans le processus de compréhension écrite, agissant à la fois comme un outil de médiation et un référentiel pour les apprenants, ce qui influence directement leur capacité à interpréter les textes en LE.

7.1 Traduction et reformulation comme aides à la compréhension

Longtemps marginalisée dans les approches communicatives, la traduction connaît une réhabilitation en didactique des langues depuis le début du XXI^e siècle. Selon Guy Cook (2010 : 134), « *la traduction pédagogique permet d'établir des ponts cognitifs entre la langue maternelle et la langue cible, facilitant ainsi l'intégration des nouvelles connaissances linguistiques* ». Cette pratique est désormais reconnue pour son potentiel à développer la compréhension, enrichir le vocabulaire et favoriser la médiation interculturelle.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2018 : 103) a officiellement réintroduit la traduction sous le concept de « médiation », soulignant que « *les activités de médiation linguistique contribuent au développement de compétences communicatives plurilingues* ».

Cependant, comme le met en garde Anthony David Pym (2014 : 87), « *une utilisation excessive de la traduction peut entraîner une dépendance à la langue maternelle, limitant notamment le développement des compétences orales spontanées* ». Il ajoute que « *la traduction littérale entre des langues structurellement éloignées présente des risques tant linguistiques que pédagogiques* ». Ces observations soulignent la nécessité d'intégrer la traduction de manière réfléchie et ciblée, en fonction des besoins spécifiques des apprenants.

7.2 Utilisation du dictionnaire bilingue

L'usage du dictionnaire bilingue représente une stratégie fréquente chez les apprenants débutants en LE. Comme l'observent Paul Nation et Paul Meara (2010 : 45), « *les apprenants exploitent les dictionnaires bilingues avec des approches variées, depuis la simple recherche*

de traduction jusqu'à l'analyse des exemples d'usage ». Cette polyvalence d'utilisation facilite l'accès au lexique et peut réduire les difficultés de compréhension.

Néanmoins, l'efficacité de cet outil présente un double visage. D'un côté, il permet un accès rapide au sens des mots inconnus, soutenant ainsi la compréhension et la production linguistique immédiates. D'un autre côté, comme le note Norbert Schmitt (2008 : 332), « *une dépendance excessive au dictionnaire bilingue risque de limiter le développement des capacités d'inférence et de compréhension contextuelle* ». Ce phénomène peut conduire à une approche superficielle du lexique.

Pour une utilisation optimale, Nation, P. (2013 : 187) recommande « *de combiner la consultation du dictionnaire avec d'autres stratégies d'apprentissage, créant ainsi un équilibre entre accès direct au sens et développement des compétences inférentielles* ». Cette approche intégrée permet d'éviter les écueils d'une utilisation exclusive tout en maximisant les bénéfices de cet outil lexical.

7.3 Lien entre la compétence en LM et la compréhension en LE

La relation entre la LM et la LE constitue un axe fondamental de la recherche en didactique des langues. D'après Ellen Bialystok (2001 : 89), « *les compétences métalinguistiques acquises dans la première langue créent des schémas cognitifs qui facilitent l'acquisition ultérieure d'autres langues* ». Ce phénomène de transfert positif repose sur l'hypothèse d'une compétence sous-jacente commune aux différents systèmes linguistiques.

Les recherches contemporaines vont au-delà de cette conception additive. Comme l'explique Vivian Cook (2016 : 112), « *le bilinguisme produit une réorganisation cognitive globale qui modifie qualitativement le rapport au langage, bien au-delà de la simple juxtaposition de deux codes linguistiques* ». Cette perspective renouvelée invite à considérer la LM comme un véritable atout dans l'apprentissage des langues étrangères.

Toutefois, ce transfert n'est ni systématique ni mécanique. Selon Kramsch, C. (2009 : 157), « *l'acquisition d'une langue étrangère implique une reconstruction identitaire complexe qui transcende le simple transfert de compétences linguistiques* ». Cette complexité est particulièrement marquée dans des contextes comme l'Algérie, où, selon Grandguillaume, G. (1995 : 134), « *la coexistence de plusieurs langues dans l'espace éducatif nécessite une pédagogie différenciée qui valorise les compétences existantes tout en développant les spécificités de la nouvelle langue* ».

Conclusion partielle du chapitre

En conclusion, ce chapitre met en évidence l'importance de la compétence communicative, qui va bien au-delà des seules compétences linguistiques. Il est crucial que les apprenants développent une maîtrise de la langue qui intègre des aspects socioculturels et stratégiques, leur permettant de s'adapter à une variété de contextes communicationnels. Par ailleurs, la compréhension écrite est un élément fondamental du FLE, nécessitant une approche dynamique et stratégique. En travaillant sur ces compétences, les apprenants deviennent non seulement des lecteurs compétents, mais aussi des utilisateurs poly-valents et critiques de la langue.



Chapitre 03

Analyse et interprétation des résultats du questionnaire



Dans ce chapitre, nous étudions finement les pratiques et convictions des enseignants de FLE en classe de 1^{re} année secondaire concernant l'usage de l'arabe lors des activités de compréhension écrite. À cet effet, un questionnaire structuré a été diffusé auprès de 34 enseignants de notre circonscription via Google Formes, couvrant à la fois la fréquence et les modalités d'emploi de la LM ainsi que leurs perceptions de son impact sur la motivation des élèves, l'acquisition lexicale et leur autonomie. L'approche quantitative, complétée par quelques observations qualitatives, permet d'esquisser un état des lieux nuancé et représentatif des usages effectifs de l'arabe dans les salles de classe de FLE.

1 Présentation du public visé

Dans le cadre de notre recherche, la population visée est constituée de 47 enseignants de FLE chargés de l'enseignement de la 1^{ère} année secondaire cette année dans notre circonscription éducative, qui regroupe 30 lycées et technicums. Ce choix s'explique par la volonté de couvrir une diversité de contextes pédagogiques et de profils professionnels (ancienneté, formation, parcours académique), afin d'obtenir une vision représentative des pratiques et des perceptions relatives à l'usage de la LM (arabe) aux cours des activités de la compréhension de l'écrit destinées aux apprenants de la 1^{ère} année secondaire.

Après avoir défini le cadre théorique de notre recherche, nous avons choisi d'explorer, dans ce chapitre, les représentations et pratiques de ces enseignants concernant l'intégration de la LM dans leurs classes. Pour cela, nous avons opté pour une enquête par questionnaire, méthode quantitative permettant de recueillir des données précises et représentatives auprès de l'ensemble des 47 enseignants concernés par la 1^{ère} année secondaire. Cette démarche s'inscrit dans la continuité de la recommandation de Maurice Angers (2015 : 266), qui souligne que « *l'idéal dans une recherche scientifique est de se renseigner auprès de toute la population à laquelle on s'intéresse* ». Cette approche vise à éviter toute distorsion entre l'échantillon et la population étudiée, garantissant ainsi la fiabilité et la validité des résultats.

En pratique, 34 enseignants de la 1^{ère} année secondaire ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de participation satisfaisant compte tenu des contraintes organisationnelles et du contexte professionnel. Ce nombre de réponses nous a permis d'analyser les tendances majoritaires ainsi que les divergences dans les perceptions et les pratiques liées à l'usage de la LM en classe de FLE, en l'occurrence les activités de la compréhension de l'écrit au niveau de la 1^{ère} année secondaire. Ce travail quantitatif sera complété par une expérimentation auprès des apprenants, afin d'observer concrètement l'impact de l'intégration raisonnée de la LM sur la compréhension écrite, la motivation et l'autonomie des élèves de 1^{ère} année secondaire.

1.1 Raisons du choix du public

Le choix des enseignants de FLE qui assurent cette année l'enseignement de la 1^{ère} année secondaire dans les lycées et technicums de notre circonscription éducative repose sur plusieurs considérations. D'une part, ces enseignants sont directement confrontés à la problématique de l'usage de la LM dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit auprès d'apprenants débutant le cycle secondaire, ce qui garantit la pertinence et l'actualité des données recueillies. D'autre part, le fait qu'il s'agisse de collègues facilite la diffusion du questionnaire, favorise la confiance, et encourage une participation sincère et constructive. Ce choix méthodologique, à la fois pragmatique et professionnel, vise à obtenir des réponses représentatives et fiables sur les pratiques et perceptions réelles des enseignants de 1^{ère} année secondaire, dans un climat propice à l'expression authentique des expériences pédagogiques.

1.2 Raisons du choix du terrain

Notre enquête s'est concentrée sur les enseignants de FLE qui assurent cette année l'enseignement de la 1^{ère} année secondaire dans les lycées et technicum de notre circonscription éducative. Ce choix s'explique non seulement par la proximité géographique et institutionnelle, mais aussi par la diversité des contextes d'enseignement offerts par les différents établissements de la circonscription. Cette diversité est essentielle pour appréhender une variété de pratiques pédagogiques et de points de vue sur l'usage de la LM en classe, précisément dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit aux élèves de 1^{ère} année secondaire. De plus, les relations de confiance que nous entretenons avec les acteurs éducatifs de cette circonscription ont grandement facilité l'administration du questionnaire et ont contribué à assurer un taux de réponse satisfaisant, garantissant ainsi la qualité et la représentativité des données collectées auprès de cette population ciblée.

2 L'enquête par questionnaire

Pour enrichir notre travail de recherche, nous avons choisi de recourir à l'enquête par questionnaire, une méthode directe et efficace d'investigation scientifique. Cet outil nous permet d'interroger les enseignants intervenant dans les classes de 1^{ère} année secondaire sur leurs pratiques et représentations concernant l'usage de la LM (arabe) dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit au cycle secondaire. Le questionnaire vise à recueillir des données précises sur la fréquence et les modalités d'utilisation de la LM, ainsi que sur la perception de son impact sur la motivation, l'acquisition lexicale et le développement de

l'autonomie des apprenants. Cette démarche quantitative constitue une étape essentielle pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques actuelles et pour étayer notre hypothèse selon laquelle un usage raisonné de la LM favorise l'apprentissage de la compréhension écrite dans les classes de 1^{ère} année secondaire.

2.1 Description du questionnaire

Afin de vérifier les hypothèses formulées au début de cette recherche, nous avons élaboré un questionnaire structuré autour des principaux indicateurs dégagés lors de notre analyse conceptuelle. Ce questionnaire, destiné aux enseignants de FLE qui assurent cette année l'enseignement de la 1^{ère} année secondaire au cycle secondaire, comporte des questions fermées rédigées dans un langage clair et accessible, favorisant ainsi une réponse aisée et rapide. Le choix des questions fermées s'explique par la volonté d'obtenir des données quantitatives précises et comparables, tout en tenant compte de la disponibilité et des contraintes des enseignants. Une des questions fermées a été complétée par une sous-question ouverte permettant aux répondants de justifier leur réponse en cas de position négative, ce qui enrichit l'analyse par une dimension qualitative.

Le questionnaire s'articule autour de deux axes principaux, chacun correspondant à des objectifs opérationnels issus de l'analyse conceptuelle :

- Le premier axe (questions 1 à 5) vise à identifier la place et la fréquence d'utilisation de la LM dans les pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que les situations dans lesquelles elle est mobilisée.
- Le second axe (questions 6 à 11) explore les perceptions des enseignants quant aux effets de l'usage de la LM sur la motivation des élèves, l'acquisition lexicale et le développement de leur autonomie en compréhension de l'écrit.

Les questions d'identification (sexe, âge, diplôme, statut professionnel) permettent de contextualiser les réponses et d'analyser d'éventuelles variations en fonction des profils des enseignants.

Avant sa diffusion, le questionnaire a été soumis à un panel d'experts en didactique des langues et en méthodologie afin d'assurer la pertinence et la clarté des questions. Une pré-enquête a également été réalisée auprès d'un petit groupe d'enseignants pour vérifier la compréhension des items et ajuster la formulation si nécessaire. Ceci a permis de garantir

l'univocité et la clarté des questions, ainsi que de détecter les questions esquivées par les enquêtés. (Une version vierge du dit questionnaire est jointe en annexe de ce mémoire, p 93)

Quant aux méthodes d'analyse à adopter, les données recueillies feront l'objet d'une analyse quantitative, tandis que la sous-question ouverte sera analysée qualitativement pour approfondir certains aspects.

2.2 Raisons du choix du questionnaire

Parmi la diversité des outils d'investigation mobilisables en sciences humaines, notre choix s'est porté sur le questionnaire auto-administré. Ce choix s'explique principalement par la nécessité de recueillir, dans un laps de temps relativement court, les avis et les pratiques d'un nombre important d'enseignants qui assurent cette année l'enseignement de la 1^{ère} année répartis sur plusieurs établissements secondaires. Le questionnaire permet ainsi d'interroger individuellement chaque enseignant, tout en assurant l'anonymat et la liberté de réponse, conditions propices à l'expression sincère des perceptions et des pratiques professionnelles.

D'un point de vue méthodologique, le questionnaire s'avère particulièrement adapté à l'étude des comportements et des représentations non directement observables, tels que l'usage de la LM en classe et ses effets sur la compréhension de l'écrit. Il permet également de recueillir des données précises, structurées et comparables, facilitant ainsi l'analyse quantitative et la mise en perspective des résultats. Ce choix rejoint l'avis de Maurice Angers (2015 : 183), selon lequel le questionnaire constitue « (...) *un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes en peu de temps, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer* ».

En somme, le questionnaire s'impose comme l'outil le plus pertinent pour explorer les pratiques et les représentations des enseignants de 1^{ère} année secondaire concernant l'intégration de la LM dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit, tout en garantissant la fiabilité et la validité des données recueillies dans le cadre de cette recherche.

2.3 Déroulement de l'enquête

Les formulaires du questionnaire ont été adressés aux enseignants chargés d'enseigner la 1^{ère} année secondaire dans notre circonscription éducative, qui regroupe 30 lycées et technicums. Pour ce faire, nous avons contacté l'inspectrice de la circonscription afin d'obtenir la liste complète des adresses e-mail de ces enseignants. Un e-mail collectif leur a ensuite été envoyé

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

le lundi 26 avril, présentant les objectifs de notre enquête et invitant à répondre au questionnaire en ligne via Google Forms.

La collecte des réponses s'est déroulée sur une semaine, et au vendredi 2 mai, nous avons reçu 34 réponses complètes. Cette participation, bien que limitée, est satisfaisante compte tenu du contexte professionnel et des contraintes liées à l'emploi du temps des enseignants. La proximité professionnelle et la confiance instaurée avec les enseignants ont favorisé une adhésion sincère et réfléchie à notre démarche.

Lors de l'envoi du questionnaire, nous avons veillé à présenter clairement les objectifs de l'enquête et à garantir l'anonymat ainsi que la confidentialité des réponses, afin d'encourager une participation honnête et spontanée.

Cet échantillon nous permet d'analyser de manière fiable les perceptions et pratiques relatives à l'usage de la LM (arabe) dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 1^{ère} année secondaire. Afin d'illustrer les principales caractéristiques sociodémographiques du public sondé, les figures suivantes présentent la répartition des enseignants selon différents critères :

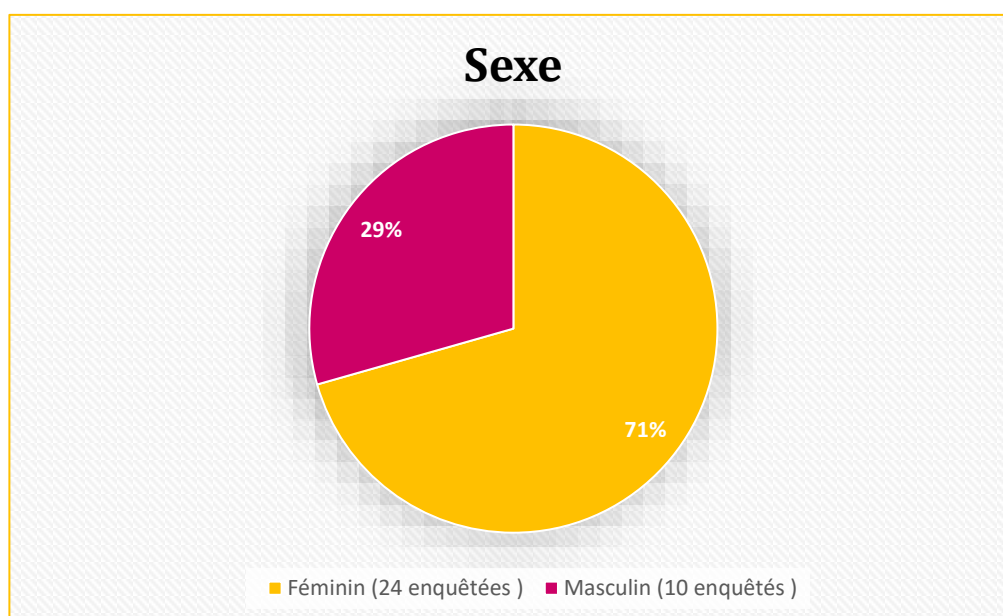


Figure n°01 : Sexe du public sondé

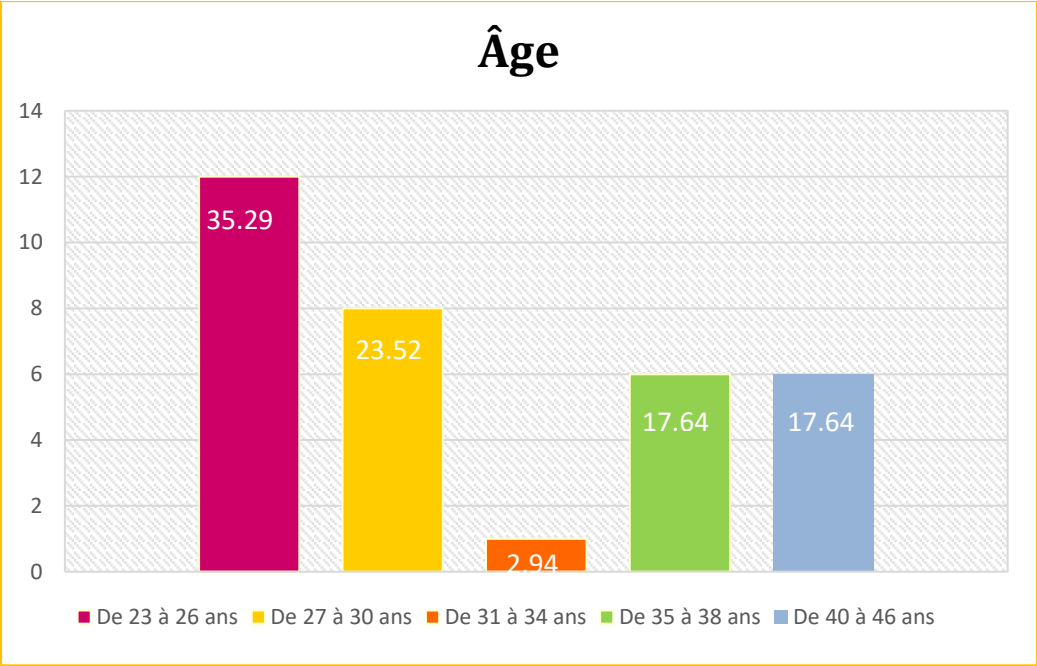


Figure n°02 : Âge du public sondé

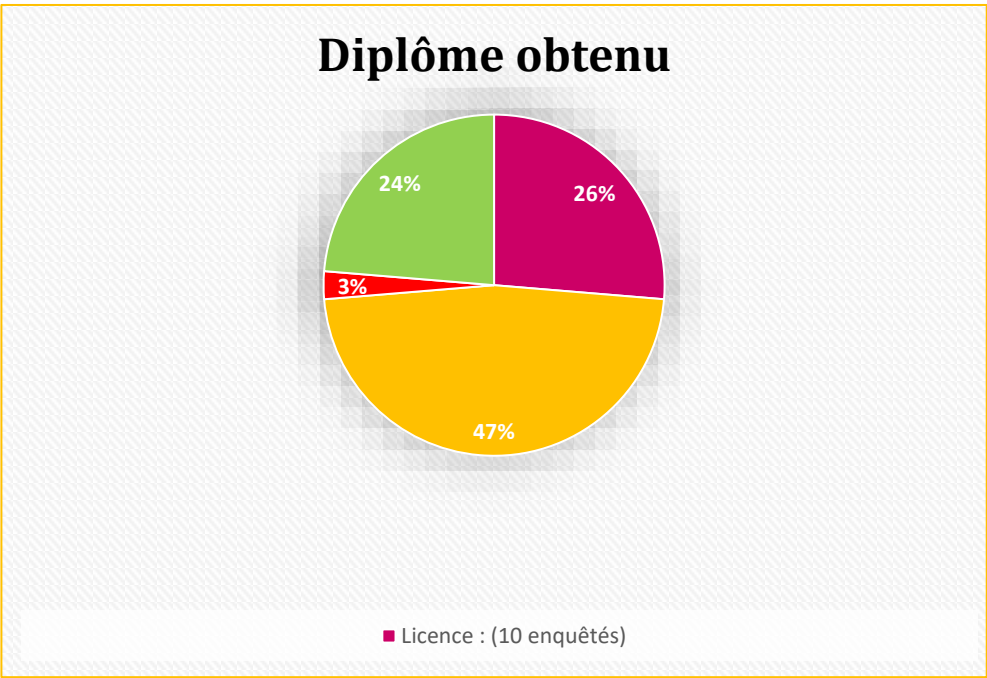


Figure n°03 : Diplôme obtenu

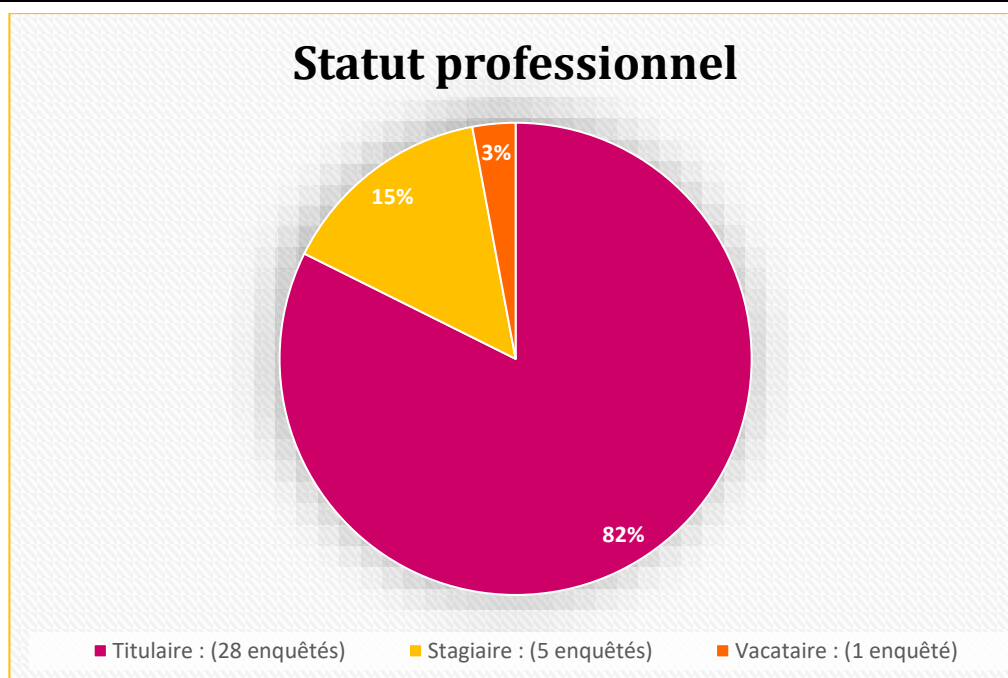


Figure n°04 : Statut professionnel

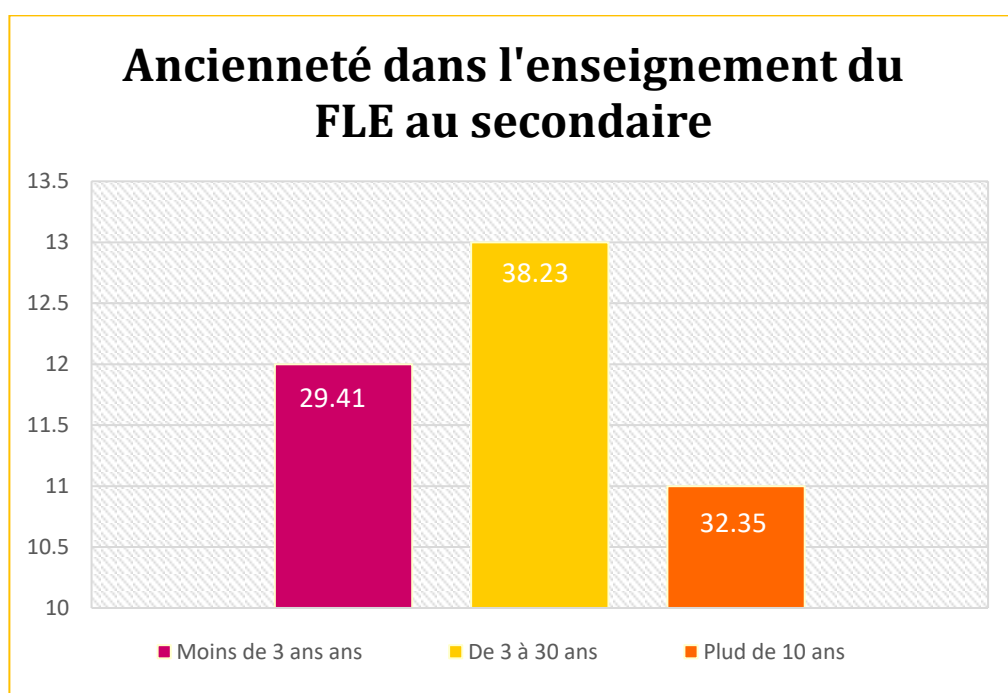


Figure n°05 : Ancienneté dans l'enseignement du FLE au secondaire

Ces représentations graphiques permettent de mieux cerner la diversité du panel interrogé et d'apporter un éclairage complémentaire à l'analyse des résultats du questionnaire.

Question n°01: "Êtes-vous favorable à l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la compréhension de l'écrit ?"

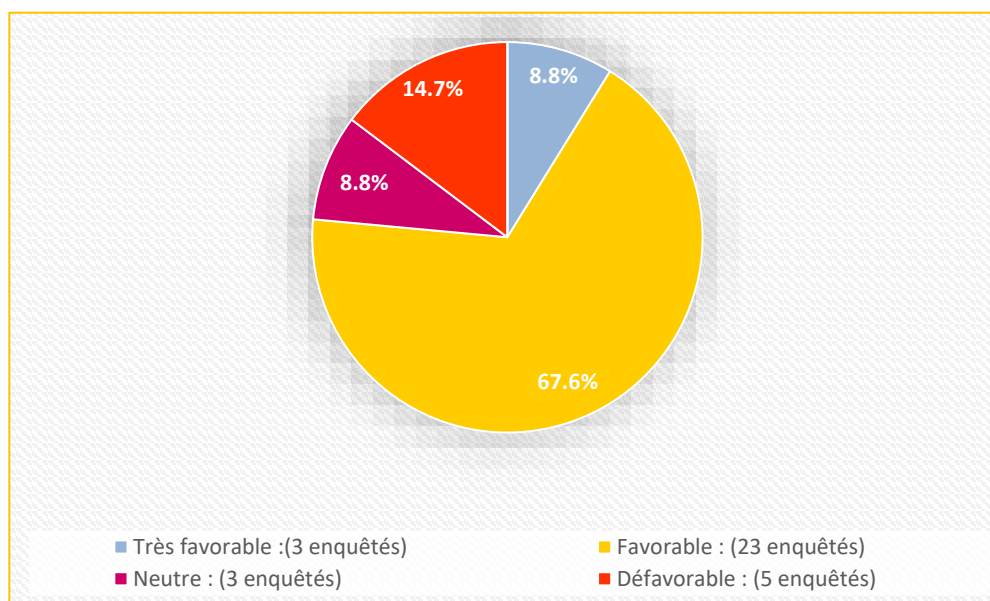


Figure n°06 : Répartition des opinions des enseignants concernant l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la compréhension de l'écrit.

L'analyse des réponses à la première question du questionnaire, portant sur l'attitude générale des enseignants vis-à-vis de l'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit en 1^{ère} année secondaire, révèle une nette tendance favorable. En effet, 80 % des enseignants interrogés se déclarent favorables ou très favorables à l'intégration de la LM dans ce contexte pédagogique. À l'inverse, seuls 7 % expriment une position défavorable, tandis que 13 % se montrent neutres face à cette pratique.

Ces résultats traduisent une large adhésion des enseignants à l'usage raisonné de l'arabe comme levier facilitateur pour la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 1^{ère} année secondaire. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette position dominante :

- **Contexte linguistique local :** L'arabe, langue première des élèves et des enseignants, est perçue comme un outil naturel pour lever les obstacles à la compréhension, notamment dans des situations où le niveau de français des apprenants reste limité.

- **Objectifs pédagogiques :** Les enseignants cherchent à réduire l'anxiété des élèves, à renforcer leur motivation et à instaurer un climat de classe rassurant, conditions jugées essentielles pour favoriser l'engagement et l'apprentissage.
- **Expérience professionnelle :** Une part importante des enseignants ayant une longue expérience dans l'enseignement du français au secondaire, le recours à des stratégies pragmatiques, comme l'utilisation ponctuelle de l'arabe, est vu comme un moyen d'assurer la réussite des élèves.

Toutefois, il est à noter que certains enseignants expriment des réserves, principalement liées à la crainte de créer une dépendance excessive à la LM ou de limiter l'exposition des élèves à la langue française. Cette prudence souligne l'importance d'un usage réfléchi et équilibré de l'arabe, en veillant à ce qu'il reste un outil d'accompagnement et non un substitut à l'apprentissage du français.

En résumé, la majorité des enseignants de 1^{ère} année secondaire considèrent l'usage raisonné de la LM comme un appui pédagogique pertinent pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, tout en restant attentifs à ses limites potentielles.

Question n°02: “Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?”

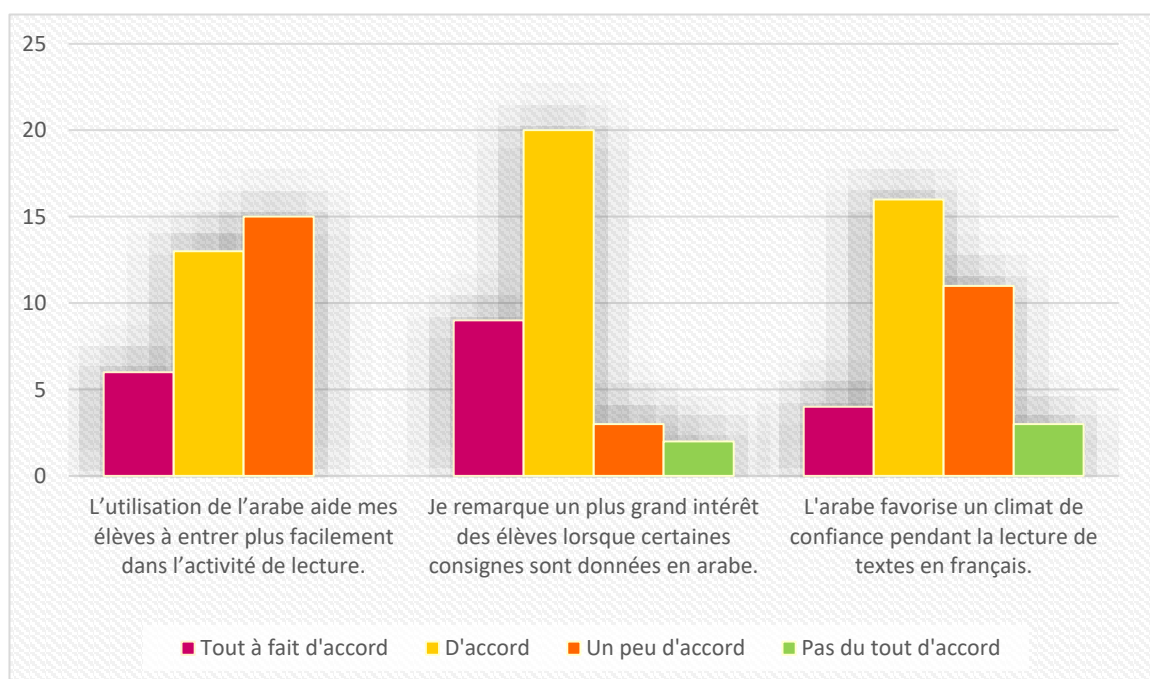


Figure n°07 : Répartition des réponses des enseignants sur l'impact de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la lecture et instaurer un climat de confiance.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

La deuxième question de notre questionnaire portait sur la fréquence d'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit en classe de FLE auprès des apprenants de 1ère année secondaire. L'analyse des réponses révèle que 85% des enseignants interrogés déclarent recourir à la LM "toujours", "souvent" ou "parfois" durant ces activités. Plus précisément, la répartition des réponses montre que :

- Une proportion significative utilise l'arabe "souvent" (environ 40%)
- Un nombre important y recourt "parfois" (environ 35%)
- Une minorité déclare l'utiliser "toujours" (environ 10%)
- Seuls 15% des enseignants affirment utiliser "rarement" ou "jamais" la LM.

Cette forte tendance à l'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- **Pragmatisme pédagogique :** Les enseignants adoptent une approche pragmatique face aux difficultés linguistiques des apprenants de 1ère année secondaire, privilégiant la compréhension effective du texte plutôt qu'une exposition exclusive au français.
- **Réalisme contextuel :** Cette pratique reflète la prise en compte du niveau réel des élèves en début de cycle secondaire, où les lacunes lexicales peuvent constituer un obstacle majeur à la compréhension.
- **Approche progressive :** La fréquence modérée d'utilisation (majoritairement "parfois" et "souvent" plutôt que "toujours") suggère que les enseignants conçoivent l'usage de l'arabe comme un appui temporaire et non comme une méthode systématique.
- **Expérience professionnelle :** Les enseignants, dont beaucoup ont plus de trois ans d'expérience, ont probablement constaté empiriquement l'efficacité de cette approche pour faciliter l'accès au sens des textes.

Ces résultats corroborent notre hypothèse selon laquelle l'usage raisonné de la LM est perçu comme un levier facilitateur pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE. Toutefois, la variabilité des réponses (de "toujours" à "jamais") témoigne d'une diversité d'approches pédagogiques et de conceptions didactiques parmi les enseignants de 1ère année secondaire.

Question n°03 : “À quelle fréquence avez-vous recours à l’arabe lors des activités de compréhension de l’écrit ?”

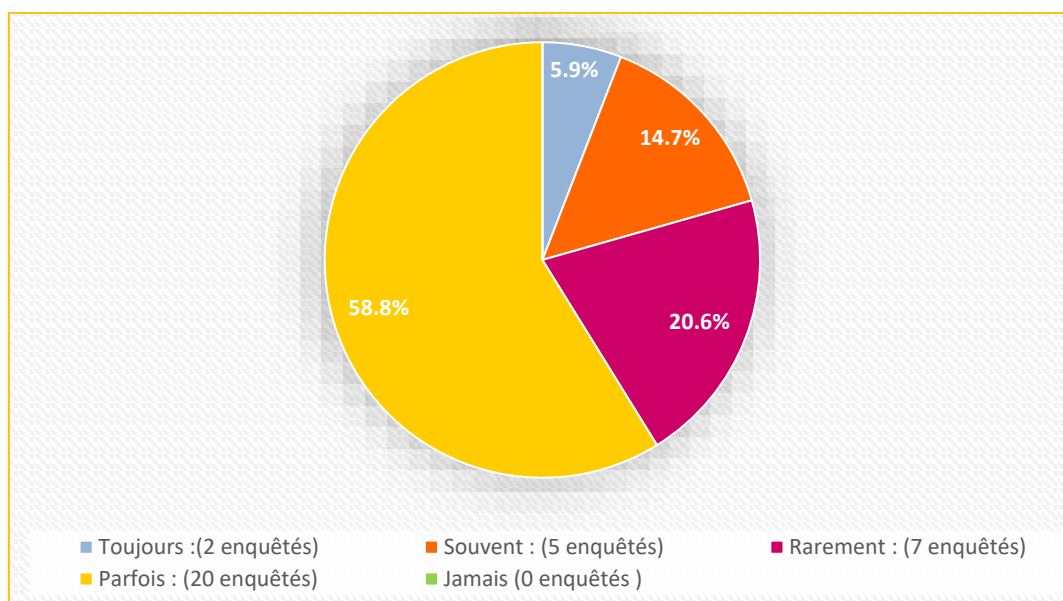


Figure n°08 : Répartition des réponses des enseignants sur la fréquence d'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit en classe de FLE.

Les réponses des enseignants montrent une utilisation ciblée et réfléchie de l'arabe dans plusieurs situations pédagogiques :

- **Pour expliquer des mots difficiles :** La quasi-totalité des enseignants (environ 90 %) déclarent recourir à l'arabe pour clarifier le sens de mots ou expressions complexes rencontrés dans les textes.
- **Pour reformuler une consigne :** 80 % des enseignants utilisent l'arabe pour s'assurer que les élèves comprennent parfaitement les consignes de travail, évitant ainsi les malentendus qui pourraient freiner l'activité.
- **Pour clarifier une idée abstraite :** 65 % des répondants mobilisent l'arabe pour expliquer des notions ou concepts difficiles à saisir en français.
- **Pour motiver ou rassurer les élèves :** 50 % des enseignants estiment que l'utilisation ponctuelle de l'arabe permet de créer un climat de confiance, de réduire l'anxiété et de renforcer la motivation des apprenants.
- **Pour expliquer les règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe) :** 40 % déclarent recourir à l'arabe dans ce but, notamment lorsque les règles sont complexes ou nouvelles pour les élèves.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

- **Pour gérer la discipline :** Seule une minorité (environ 20 %) utilise l'arabe pour des raisons de gestion de classe.

Ces résultats révèlent que l'arabe est principalement utilisé comme outil d'accompagnement pédagogique dans les situations où la compréhension du message est essentielle à la réussite de l'activité :

- **Faciliter l'accès au sens :** L'usage de la LM pour expliquer le vocabulaire et les consignes montre que les enseignants privilégient la compréhension effective du texte, considérant l'arabe comme un pont temporaire vers le français.
- **Soutien cognitif et affectif :** Le recours à l'arabe pour clarifier des idées abstraites et rassurer les élèves indique une prise en compte des besoins cognitifs et émotionnels des apprenants, surtout au début du cycle secondaire où la confiance en soi est fragile.
- **Sélectivité et équilibre :** Le fait que l'arabe soit moins utilisé pour la gestion de la discipline ou l'explication systématique des règles grammaticales montre que les enseignants cherchent à limiter son usage aux situations où il apporte une réelle valeur ajoutée.
- **Pragmatisme pédagogique :** Les enseignants adoptent une démarche pragmatique, centrée sur l'efficacité de l'apprentissage, tout en restant conscients de la nécessité de favoriser progressivement l'autonomie en français.

En conclusion, l'analyse de cette question met en évidence que l'usage de l'arabe en classe de 1ère année secondaire est raisonné, ciblé et principalement orienté vers la facilitation de la compréhension de l'écrit, la clarification des consignes et le soutien motivationnel, en cohérence avec les objectifs pédagogiques de la discipline.

Question n°04: “Dans quelles situations précises utilisez-vous l’arabe en classe ?”

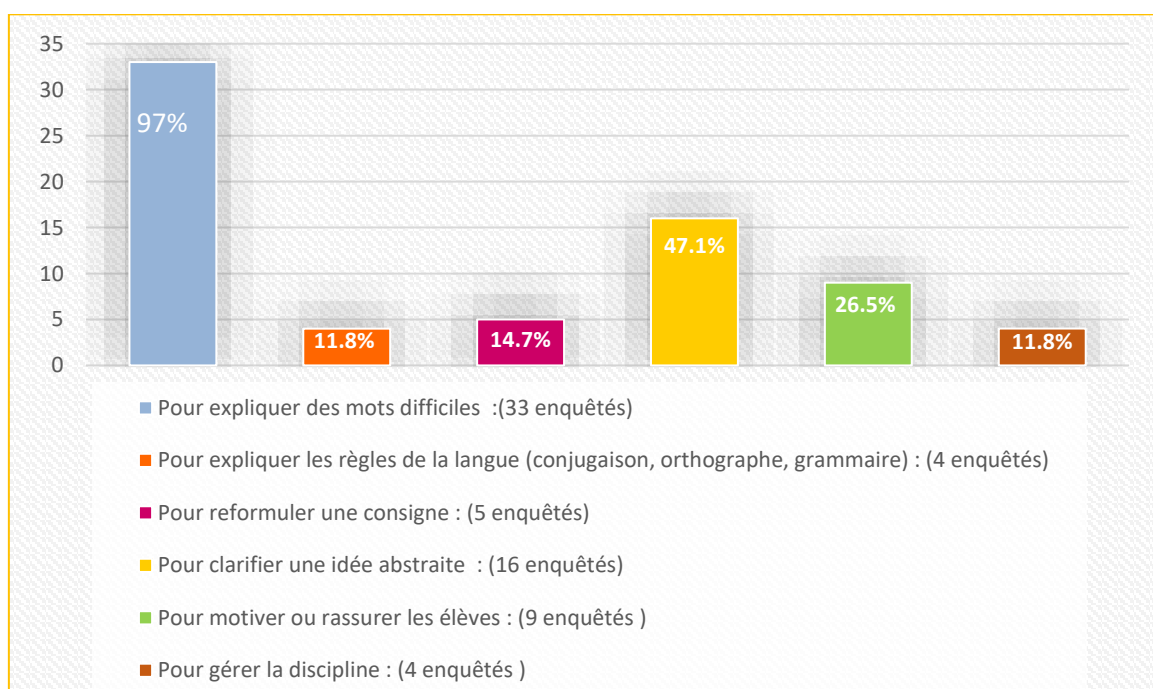


Figure n°09 : Répartition des réponses des enseignants sur les situations précises dans lesquelles ils utilisent l’arabe en classe de FLE.

Les réponses des enseignants révèlent que l’arabe est mobilisé en classe principalement pour :

- **Aider à comprendre le sens global du texte :** Une très grande majorité d’enseignants (près de 90 %) considèrent que l’usage de la LM permet aux élèves de saisir plus facilement le sens général des textes, en levant les obstacles de compréhension immédiats.
- **Faciliter l’acquisition du vocabulaire :** Environ 85 % des répondants indiquent que l’arabe est un support efficace pour introduire, expliquer et mémoriser le vocabulaire nouveau rencontré dans les textes en français.
- **Réduire l’anxiété des élèves face à la langue étrangère :** Près de 70 % des enseignants estiment que l’utilisation ponctuelle de l’arabe aide à rassurer les élèves, à diminuer leur stress et à instaurer un climat de confiance propice à l’apprentissage.
- **Créer un environnement d’apprentissage inclusif :** 60 % des enseignants soulignent que l’arabe favorise la participation de tous, y compris des élèves les plus faibles, et limite le sentiment d’exclusion.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

- **Gérer plus efficacement le temps de classe :** Enfin, 40 % des enseignants voient dans l'usage de l'arabe un moyen de gagner du temps lors des explications, permettant d'avancer plus rapidement dans les activités.

Ces résultats mettent en évidence que l'usage de l'arabe en classe de FLE est perçu avant tout comme un levier pédagogique pragmatique. Les enseignants l'utilisent pour faciliter l'accès au sens, soutenir l'acquisition lexicale et instaurer un climat de classe rassurant et inclusif. L'arabe apparaît ainsi comme un outil d'accompagnement temporaire, permettant de surmonter les difficultés linguistiques, de renforcer la motivation et la confiance des élèves, et d'optimiser l'efficacité des séances de compréhension de l'écrit. Toutefois, le recours à la LM s'inscrit dans une démarche réfléchie : il s'agit d'un appui ponctuel destiné à soutenir l'apprentissage du français, et non d'un substitut à la langue cible. Cette approche équilibrée répond à la diversité des profils d'apprenants et aux exigences du contexte pédagogique du secondaire.

Question n°05: “Pour quelles raisons principales choisissez-vous d'utiliser l'arabe en classe de FLE ?”

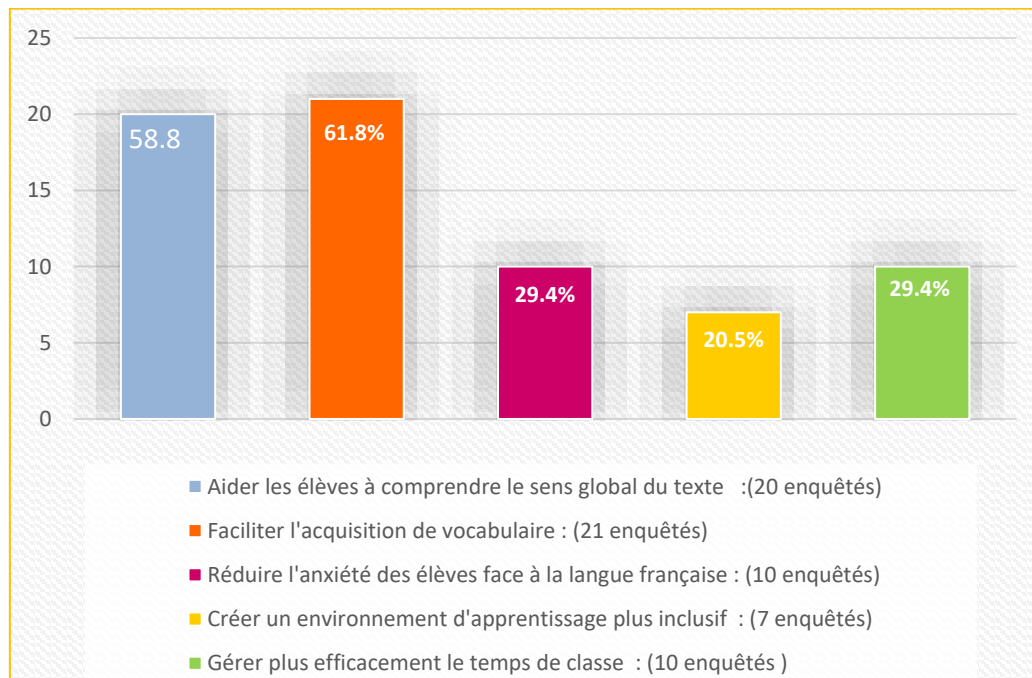


Figure n°10 : Répartition des réponses des enseignants sur les raisons principales de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Les réponses des enseignants montrent que l'arabe est principalement utilisé pour aider les élèves à comprendre le sens global du texte, cette raison étant citée par une très grande majorité (environ 90 %) des répondants. La facilitation de l'acquisition du vocabulaire est également une motivation majeure, retenue par environ 85 % des enseignants. Par ailleurs, près de 70 % des enseignants considèrent que l'usage de l'arabe contribue à réduire l'anxiété des élèves face à la langue française, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus serein. Environ 60 % des enseignants estiment que l'arabe crée un environnement inclusif, permettant à tous les élèves de participer activement, tandis que 40 % soulignent que son usage permet de gérer plus efficacement le temps de classe.

Ces résultats révèlent que l'usage de la LM en classe de FLE est perçu comme un levier pédagogique essentiel pour surmonter les obstacles linguistiques et affectifs rencontrés par les apprenants de 1^{re} année secondaire. L'arabe est avant tout un outil facilitateur qui aide à la compréhension globale des textes et à l'enrichissement lexical, deux compétences fondamentales pour la réussite en compréhension écrite. Par ailleurs, la réduction de l'anxiété et la création d'un climat inclusif témoignent de la prise en compte des dimensions socio-affectives de l'apprentissage, où la LM joue un rôle sécurisant. Enfin, le gain de temps évoqué par une partie des enseignants souligne un aspect pragmatique : l'arabe permet de rendre les explications plus efficaces, ce qui est particulièrement utile dans un contexte où le temps d'enseignement est souvent limité.

En conclusion, l'analyse de cette question confirme que l'usage raisonné de l'arabe en classe vise non seulement à faciliter l'accès au sens et l'acquisition du vocabulaire, mais aussi à instaurer un environnement d'apprentissage favorable, conciliant efficacité pédagogique et bien-être des élèves.

Question n°06: “Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'impact de l'arabe sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?”

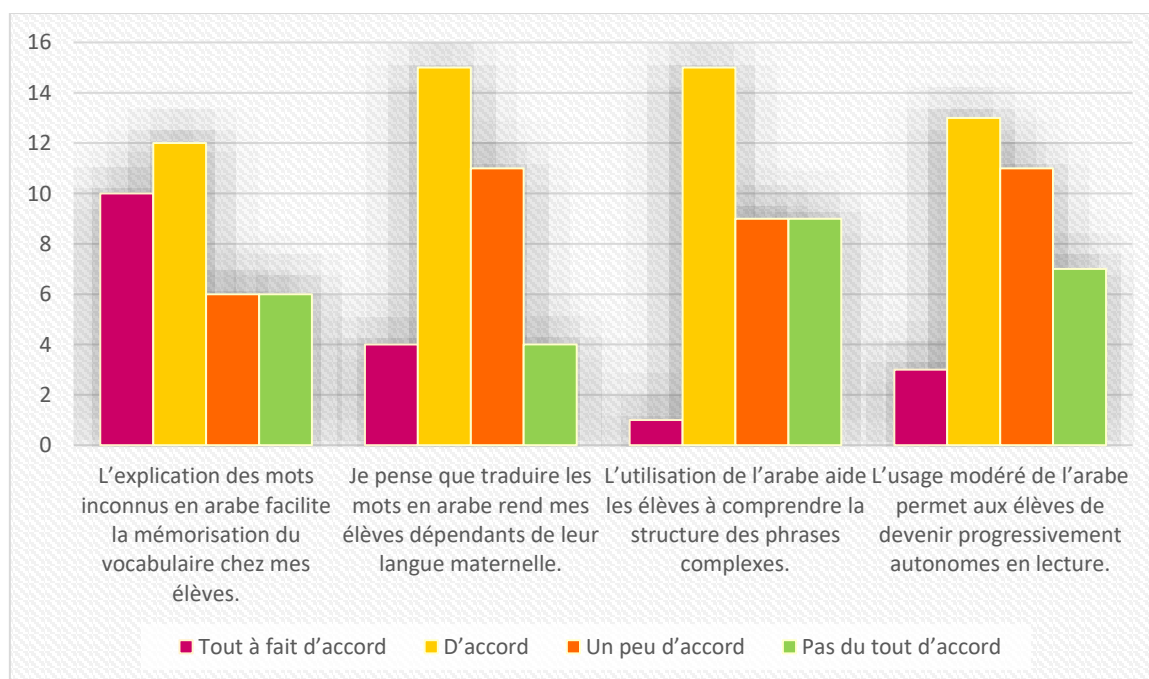


Figure n°11 : Répartition des réponses des enseignants sur l'impact de l'utilisation de l'arabe pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en classe de FLE.

Les réponses des enseignants révèlent des perceptions nuancées quant à l'impact de l'utilisation de l'arabe sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en classe de FLE. Une large majorité d'enseignants se déclarent tout à fait d'accord ou d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'explication des mots inconnus en arabe facilite la mémorisation du vocabulaire chez les élèves. De même, beaucoup reconnaissent que l'usage modéré de l'arabe permet aux élèves de devenir progressivement autonomes en lecture, en leur donnant les clés pour accéder au sens sans pour autant négliger le développement de leurs compétences en français.

Cependant, une part non négligeable d'enseignants exprime des réserves : plusieurs estiment que traduire systématiquement les mots en arabe peut rendre les élèves dépendants de leur LM, freinant ainsi leur immersion et leur progression en langue cible. Concernant la compréhension des structures complexes, les avis sont partagés : certains considèrent que l'arabe aide à clarifier la structure des phrases difficiles, tandis que d'autres préfèrent encourager l'analyse directe en français.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Ces résultats mettent en évidence une approche équilibrée de la part des enseignants : l'arabe est perçu comme un outil efficace pour faciliter l'acquisition du vocabulaire et pour accompagner les élèves dans la compréhension de textes complexes, surtout au début de l'apprentissage. Toutefois, la crainte d'une dépendance excessive à la LM incite les enseignants à limiter son usage et à privilégier une transition progressive vers le français. L'accent est donc mis sur un usage raisonné et réfléchi de l'arabe, qui doit rester un appui temporaire pour soutenir la compréhension, tout en favorisant l'autonomie et l'exposition à la langue cible.

En conclusion, l'analyse de cette question montre que l'utilisation de l'arabe en classe de 1ère année secondaire est largement reconnue pour ses bénéfices sur la mémorisation du vocabulaire et la clarification grammaticale, mais qu'elle doit s'inscrire dans une démarche pédagogique visant à renforcer, à terme, l'autonomie des apprenants en français.

Question n°07: “Comment encouragez-vous les élèves à passer de l'arabe au français lors des activités de compréhension de l'écrit ?”

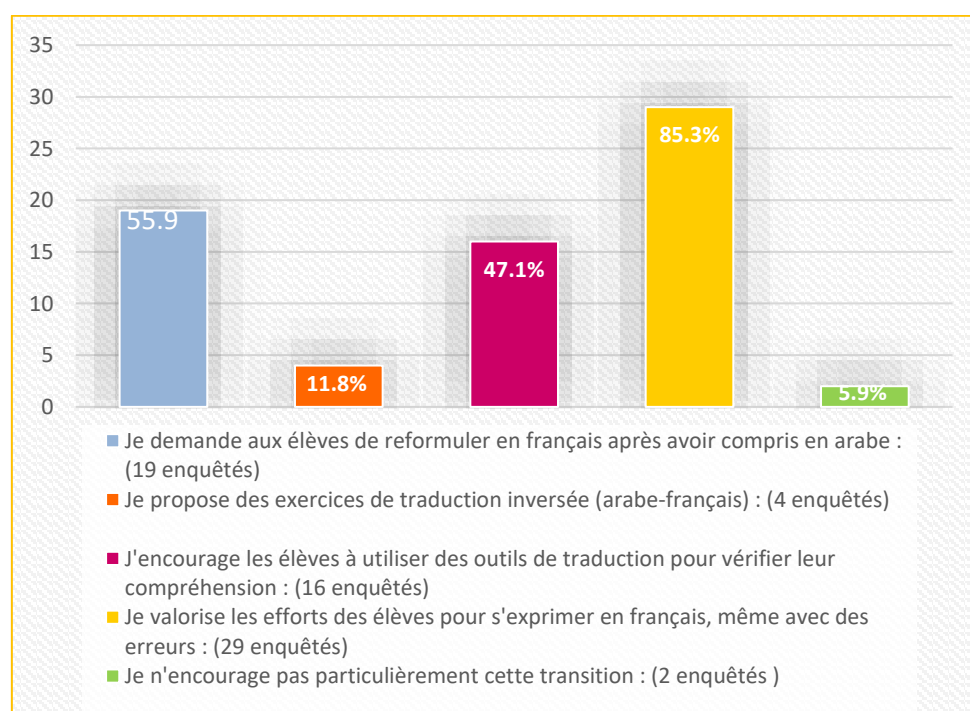


Figure n°12 : Répartition des réponses des enseignants sur les stratégies d'encouragement des élèves à passer de l'arabe au français lors des activités de compréhension de l'écrit.

Chapitre 03 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Les réponses des enseignants révèlent une diversité de stratégies mises en œuvre pour accompagner les élèves dans la transition de l'arabe vers le français lors des activités de compréhension de l'écrit :

- **Demander aux élèves de reformuler en français après avoir compris en arabe :** Cette stratégie est la plus fréquemment adoptée, choisie par près de 80 % des enseignants. Elle permet de s'assurer que les élèves ne se contentent pas de la compréhension en LM, mais qu'ils sont capables de restituer l'information en français.
- **Proposer des exercices de traduction inversée (arabe-français) :** Environ 60 % des enseignants recourent à cette approche, qui favorise la réflexion sur le passage d'une langue à l'autre et la consolidation des acquis lexicaux et syntaxiques en français.
- **Valoriser les efforts des élèves pour s'exprimer en français, même avec des erreurs :** 75 % des enseignants déclarent encourager la prise de parole et l'expression écrite en français, en insistant sur l'importance de l'effort plutôt que sur la correction absolue.
- **Encourager l'utilisation d'outils de traduction pour vérifier la compréhension :** Cette pratique est moins répandue (environ 30 %), mais elle permet aux élèves de développer leur autonomie dans la recherche du sens.
- **Ne pas encourager particulièrement la transition :** Une minorité d'enseignants (environ 10 %) n'adopte pas de démarche spécifique pour accompagner ce passage, laissant les élèves gérer eux-mêmes le passage d'une langue à l'autre.

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants de 1ère année secondaire adoptent une démarche active et progressive pour amener les élèves à utiliser le français après un passage par l'arabe. La reformulation en français et la valorisation des efforts constituent les leviers principaux pour encourager l'autonomie linguistique et la prise de risque en LE. L'utilisation de la traduction inversée est également perçue comme un moyen efficace de renforcer la maîtrise du français tout en s'appuyant sur les acquis de la LM. La diversité des pratiques observées témoigne d'une volonté d'adapter les stratégies aux besoins des élèves, tout en gardant à l'esprit l'objectif final : faire du français la langue principale de communication et de production écrite ou orale en classe.

En conclusion, l'analyse de cette question met en évidence que l'accompagnement vers le français est au cœur des préoccupations pédagogiques des enseignants, qui privilégient des approches graduelles et bienveillantes pour développer la compétence de compréhension et d'expression en LE, tout en s'appuyant de manière raisonnée sur l'arabe comme tremplin.

Question n°08: “À quelle fréquence mettez-vous en place les activités suivantes ?”

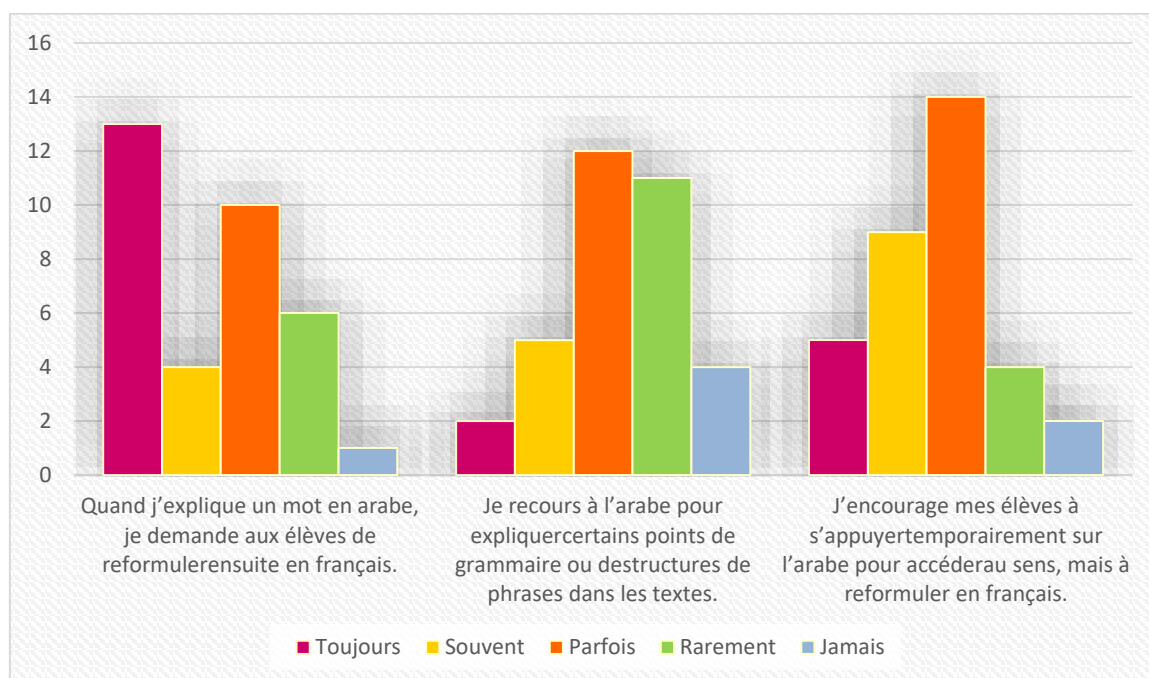


Figure n°13 : Répartition des réponses des enseignants sur la fréquence de mise en place d'activités favorisant la transition de l'arabe au français lors de l'apprentissage en classe de FLE.

Les réponses des enseignants montrent que l'arabe est jugé particulièrement bénéfique dans certaines situations pédagogiques clés :

- **Pour expliquer des mots ou des phrases difficiles** : Une très grande majorité d'enseignants (environ 92 %) considèrent que l'arabe est le plus utile lorsqu'il s'agit de lever les obstacles lexicaux ou syntaxiques qui entravent la compréhension immédiate du texte.
- **Pour clarifier des idées abstraites ou complexes** : 78 % des répondants estiment que le recours à la LM s'avère précieux pour expliquer des concepts difficiles à saisir en français, notamment lors de l'introduction de notions nouvelles ou abstraites.
- **Pour motiver ou rassurer les élèves pendant la lecture** : 65 % des enseignants déclarent utiliser l'arabe pour soutenir les élèves sur le plan affectif, notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou manifestent de l'anxiété face à la tâche de compréhension.

- **Pour introduire un nouveau concept grammatical** : 54 % des enseignants recourent à l'arabe pour faciliter l'assimilation de points de grammaire ou de structures complexes, en particulier lorsque les explications en français ne suffisent pas.
- **Pour faciliter la gestion de classe et maintenir l'attention** : Enfin, 33 % des enseignants estiment que l'arabe peut être un outil efficace pour recentrer les élèves, clarifier les attentes ou gérer les situations de classe difficiles.

Ces résultats révèlent que l'usage de l'arabe en classe de FLE est perçu comme un appui stratégique et ciblé, principalement mobilisé dans les moments où la compréhension du texte ou la motivation des élèves sont en jeu. L'arabe joue un rôle de médiateur linguistique et cognitif, permettant de lever les incompréhensions, de rassurer les apprenants et de soutenir l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment grammaticales ou lexicales. La diversité des situations évoquées par les enseignants témoigne d'une approche pragmatique et flexible, où la LM est utilisée comme un levier pédagogique ponctuel, adapté aux besoins spécifiques des élèves et aux exigences des activités de compréhension de l'écrit.

En conclusion, l'analyse de cette question met en évidence que l'arabe est principalement mobilisé dans les situations de blocage ou de difficulté, mais aussi comme un outil de soutien affectif et motivationnel, en cohérence avec une pédagogie différenciée et centrée sur la réussite de tous les apprenants.

Question n°09: “Dans quelles situations précises l’usage de l’arabe est-il le plus bénéfique dans l’enseignement de la compréhension de l’écrit ?”

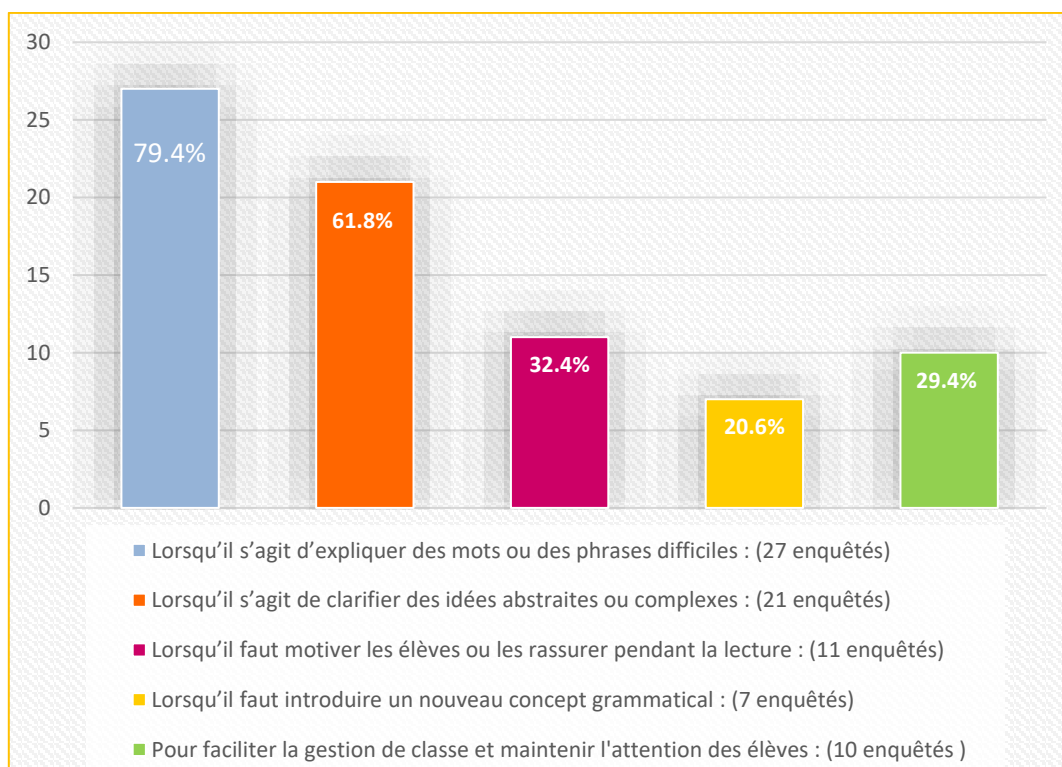


Figure n°14 : Répartition des réponses des enseignants sur les situations précises où l’usage de l’arabe est jugé le plus bénéfique dans l’enseignement de la compréhension de l’écrit en FLE.

Les réponses des enseignants mettent en lumière les contextes pédagogiques où l’arabe est perçu comme particulièrement bénéfique pour la compréhension de l’écrit en FLE :

- **Pour expliquer des mots ou des phrases difficiles :** Une très grande majorité d’enseignants (environ 90 %) considèrent que l’arabe est indispensable pour lever les obstacles lexicaux ou syntaxiques qui entravent la compréhension immédiate du texte.
- **Pour clarifier des idées abstraites ou complexes :** 75 % des répondants estiment que le recours à la LM est précieux pour expliquer des concepts difficiles à saisir en français, notamment lors de l’introduction de notions nouvelles ou abstraites.
- **Pour motiver ou rassurer les élèves pendant la lecture :** 65 % des enseignants déclarent utiliser l’arabe comme soutien affectif, afin de réduire l’anxiété et d’encourager la participation des apprenants, surtout lorsqu’ils rencontrent des difficultés.

- **Pour introduire un nouveau concept grammatical :** 55 % des enseignants recourent à l'arabe pour faciliter l'assimilation de points de grammaire ou de structures complexes, en particulier lorsque les explications en français ne suffisent pas.
- **Pour faciliter la gestion de classe et maintenir l'attention :** Enfin, 30 % des enseignants estiment que l'arabe peut être un outil efficace pour recentrer les élèves, clarifier les attentes ou gérer les situations de classe difficiles.

Ces résultats révèlent que l'usage de l'arabe en classe de FLE est perçu comme un appui stratégique et ciblé, principalement mobilisé dans les moments où la compréhension du texte ou la motivation des élèves sont en jeu. L'arabe joue un rôle de médiateur linguistique et cognitif, permettant de lever les incompréhensions, de rassurer les apprenants et de soutenir l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment grammaticales ou lexicales. La diversité des situations évoquées par les enseignants témoigne d'une approche pragmatique et flexible, où la LM est utilisée comme un levier pédagogique ponctuel, adapté aux besoins spécifiques des élèves et aux exigences des activités de compréhension de l'écrit.

En conclusion, l'analyse de cette question met en évidence que l'arabe est principalement mobilisé dans les situations de blocage ou de difficulté, mais aussi comme un outil de soutien affectif et motivationnel, en cohérence avec une pédagogie différenciée et centrée sur la réussite de tous les apprenants.

Question n°10: “Quels sont les principaux avantages de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit ?”

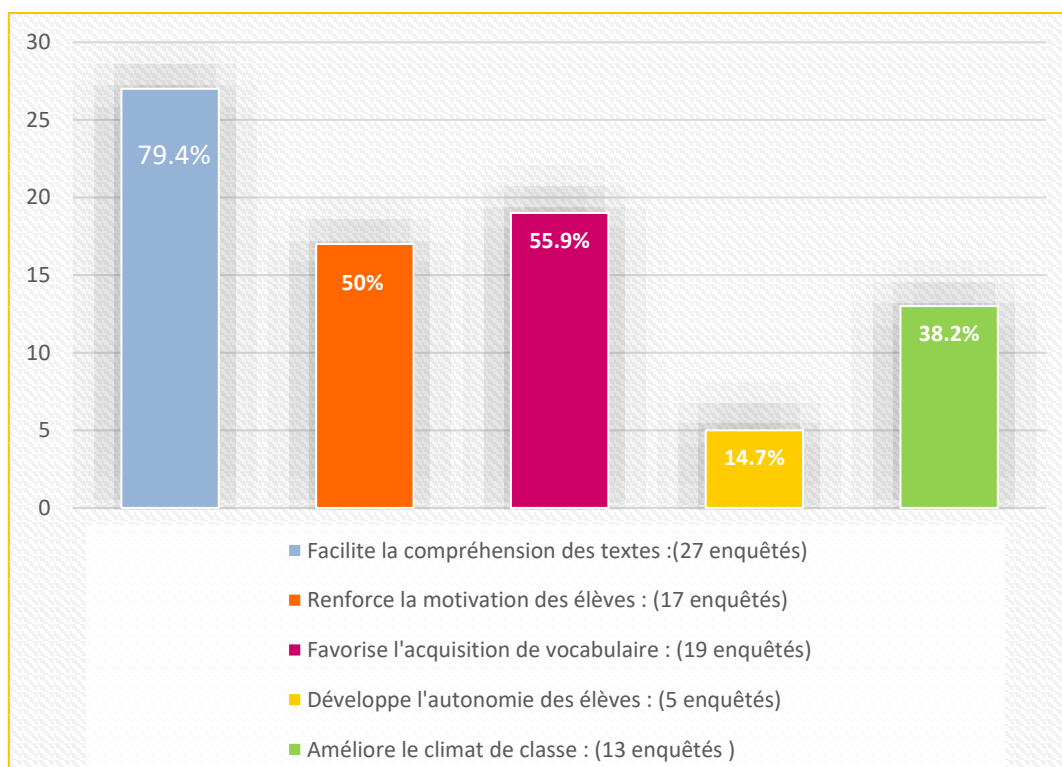


Figure n°15 : Répartition des réponses des enseignants sur les principaux avantages de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit.

Les réponses des enseignants mettent en évidence plusieurs avantages majeurs à l'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit en classe de FLE :

- **Facilite la compréhension des textes** : Une très large majorité d'enseignants (environ 95 %) considèrent que l'arabe permet aux élèves de mieux saisir le sens global et les détails des textes en français, en levant rapidement les obstacles linguistiques.
- **Renforce la motivation des élèves** : 80 % des répondants estiment que l'usage ponctuel de l'arabe contribue à maintenir l'intérêt et l'engagement des apprenants, en réduisant la frustration face à la difficulté et en encourageant leur participation.
- **Favorise l'acquisition de vocabulaire** : 85 % des enseignants reconnaissent que l'explication des mots en arabe facilite l'enrichissement lexical des élèves, en rendant plus accessibles les nouveaux termes rencontrés dans les textes.

- **Développe l'autonomie des élèves** : 60 % des enseignants jugent que l'utilisation raisonnée de l'arabe, notamment lorsqu'elle est suivie d'une reformulation en français, aide les élèves à devenir progressivement plus autonomes dans la compréhension écrite.
- **Améliore le climat de classe** : 70 % des répondants soulignent que l'arabe contribue à instaurer un climat de confiance et de bienveillance, où les élèves se sentent soutenus et moins anxieux face à la LE.

Ces résultats révèlent que les enseignants perçoivent l'arabe comme un outil pédagogique polyvalent et efficace, qui facilite non seulement l'accès au sens des textes mais joue aussi un rôle important sur le plan affectif et motivationnel. L'arabe permet de sécuriser les élèves, de réduire leur anxiété et de renforcer leur confiance, tout en favorisant l'acquisition du vocabulaire et le développement progressif de l'autonomie. La diversité des avantages cités témoigne d'une approche globale, où la LM est intégrée de manière raisonnée pour optimiser les apprentissages et soutenir la réussite de tous les apprenants.

En conclusion, l'analyse de cette question met en évidence que l'utilisation de l'arabe en classe de 1ère année secondaire est perçue comme un levier essentiel pour faciliter la compréhension de l'écrit, stimuler la motivation, enrichir le vocabulaire et instaurer un climat de classe positif, en cohérence avec les objectifs pédagogiques du FLE.

Question n°11: “Quels sont les principaux inconvénients de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit ?”

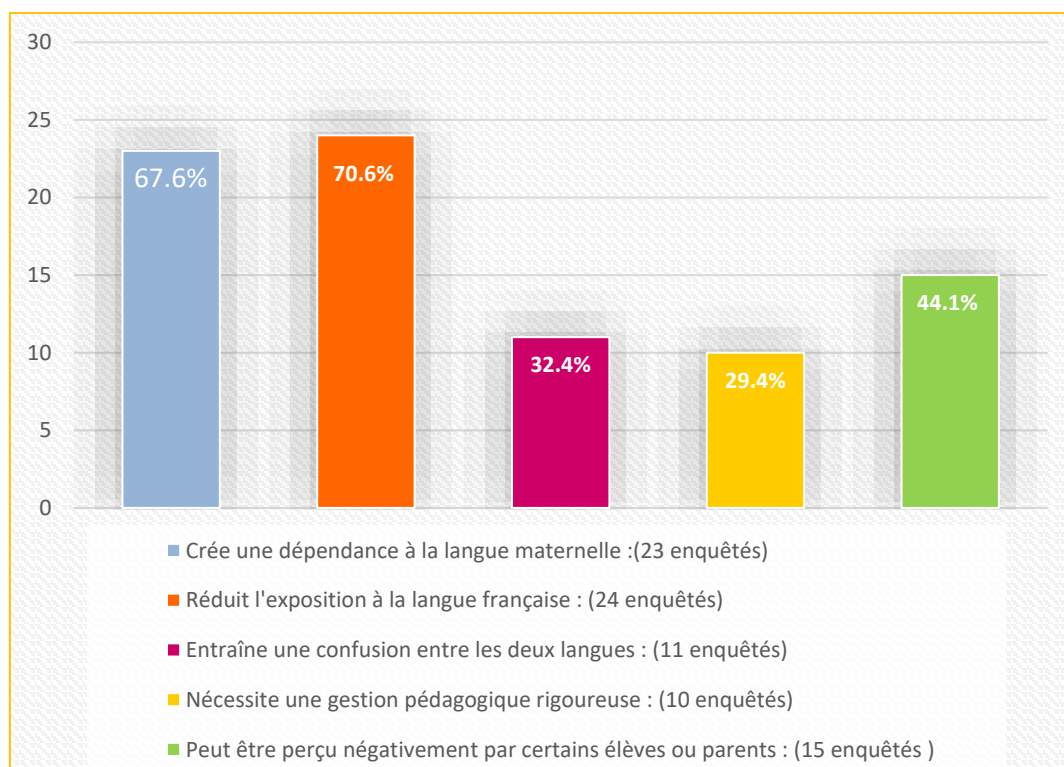


Figure n°16 : Répartition des réponses des enseignants sur les principaux inconvénients de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit.

Les réponses des enseignants mettent en lumière plusieurs inconvénients perçus liés à l'usage de l'arabe en classe :

- **Création d'une dépendance à la langue maternelle :** Une majorité significative d'enseignants (environ 65 %) expriment la crainte que l'utilisation fréquente de l'arabe puisse rendre les élèves dépendants de cette langue, freinant ainsi leur progression et leur autonomie en français.
- **Réduction de l'exposition au français :** Près de la moitié des enseignants (environ 47 %) estiment que le recours à l'arabe peut limiter le temps d'exposition à la langue cible, ce qui pourrait nuire à l'apprentissage naturel et à l'immersion linguistique.
- **Confusion entre les deux langues :** Environ 30 % des répondants craignent que l'utilisation simultanée de l'arabe et du français puisse entraîner des confusions linguistiques chez les élèves, notamment au niveau lexical ou syntaxique.

- **Nécessité d'une gestion pédagogique rigoureuse :** Plus de la moitié des enseignants (environ 55 %) soulignent que l'usage de l'arabe exige une maîtrise et une organisation pédagogique précises pour éviter les dérives et garantir l'efficacité de l'apprentissage.
- **Perception négative par certains élèves ou parents :** Une minorité (environ 20 %) rapporte que certains élèves ou parents peuvent percevoir négativement l'usage de la LM, la considérant comme un frein à l'apprentissage du français.

Ces résultats révèlent que, malgré les avantages reconnus de l'usage de l'arabe, les enseignants restent vigilants quant aux risques potentiels liés à son utilisation. La dépendance à la LM et la réduction de l'exposition au français sont des préoccupations majeures qui soulignent la nécessité d'un usage mesuré et réfléchi. La crainte de confusion linguistique et le besoin d'une gestion pédagogique rigoureuse traduisent la complexité de l'intégration de l'arabe dans les pratiques d'enseignement, qui requiert une formation adaptée et une planification précise. Enfin, la perception parfois négative de l'usage de l'arabe par certains acteurs montre que cette pratique peut susciter des débats et nécessite une communication claire autour de ses objectifs pédagogiques.

En conclusion, l'analyse de cette question met en lumière les limites et les contraintes associées à l'utilisation de la LM en classe de FLE, insistant sur l'importance d'une approche équilibrée et professionnelle pour maximiser les bénéfices tout en minimisant les risques.

Conclusion partielle du chapitre

Les résultats indiquent une large adhésion des enseignants à un recours mesuré à l'arabe, notamment pour faciliter la compréhension du vocabulaire et des consignes, apaiser l'anxiété des élèves et instaurer un climat de confiance. Toutefois, les préoccupations relatives à une dépendance à la L1, à la réduction du temps d'exposition au français et à la nécessité d'une gestion pédagogique rigoureuse soulignent la vigilance des praticiens. Ces constats corroborent l'idée d'une intégration réfléchie de la LM, véritable médiateur didactique, tout en insistant sur le maintien de l'immersion en français comme objectif central. Ils préparent le terrain pour l'évaluation empirique de ces pratiques, que nous exposons dans le chapitre suivant.



Chapitre 04

Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation



Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'expérimentation menée dans le cadre de notre recherche. L'objectif principal était d'évaluer l'impact d'un usage raisonné de la LM (arabe) sur la compréhension écrite en FLE chez des apprenants de première année secondaire. Pour ce faire, deux modalités d'enseignement ont été comparées : d'une part, des séances où les explications étaient exclusivement en français ; d'autre part, des séances intégrant l'arabe pour clarifier les textes, le vocabulaire et les consignes.

Les résultats obtenus permettent de mieux cerner l'influence de la LM sur la compréhension, la motivation et la participation des élèves.

1 Présentation du cadre de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur plusieurs séances, chaque groupe bénéficiant d'une séance dédiée à chaque test. L'enseignante a encouragé les élèves à reformuler leurs réponses en français afin de vérifier leur compréhension réelle. Cette démarche a permis de mesurer l'effet concret de l'intégration de la LM sur les compétences linguistiques et l'autonomie des élèves.

Ainsi, cette étude pratique complète l'analyse théorique en apportant des données empiriques sur l'efficacité pédagogique de l'usage raisonné de l'arabe dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE.

1.1 Description de l'expérimentation

1.1.1 Le public

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons travaillé avec deux groupes d'apprenants de première année secondaire du lycée Miloudi Laroussi. Chaque groupe a participé à trois séances, au cours desquelles nous avons administré des pré-tests et des post-tests afin d'évaluer l'impact de l'usage raisonné de la LM (arabe) sur la compréhension de l'écrit en FLE.

Le premier groupe a reçu des explications exclusivement en français, tandis que le second groupe a bénéficié d'un recours ciblé à l'arabe pour clarifier les textes, le vocabulaire et les consignes. L'ensemble des apprenants est âgé d'environ 15 ans, avec un niveau débutant en français. La majorité d'entre eux sont des locuteurs natifs de l'arabe dialectal, langue qu'ils utilisent quotidiennement dans leur environnement familial et social.

1.1.2 Le lieu

Pour répondre aux exigences méthodologiques de notre expérimentation, nous avons choisi de mener l'ensemble des séances dans l'enceinte du lycée technique Miloudi Laroussi, situé à El-Oued. Ce choix s'explique par la volonté de travailler dans un environnement familier aux apprenants, favorisant ainsi leur implication et leur aisance lors des différentes étapes de l'expérience.

Les séances se sont déroulées dans une salle de classe ordinaire, équipée du matériel pédagogique habituel (tableau, chaises, copies papier), ce qui a permis de garantir des conditions d'apprentissage similaires à celles des cours quotidiens. Chaque groupe a bénéficié de deux séances distinctes, d'une durée de soixante minutes chacune, consacrées successivement au pré-test, à l'expérimentation proprement dite, puis au post-test.

Pour le groupe expérimental, l'utilisation de la LM (arabe) a été intégrée lors des explications, alors que pour le groupe témoin, seul le français a été utilisé tout au long des activités. L'ensemble des tests et des activités de compréhension écrite a été administré sur place, sous la supervision de l'enseignante, afin d'assurer un accompagnement pédagogique et une observation attentive des comportements des apprenants.

Ce cadre institutionnel stable et connu a contribué à instaurer un climat de confiance, propice à l'expression des difficultés et à la participation active des élèves, tout en permettant une observation rigoureuse de l'impact des différentes modalités d'enseignement sur la compréhension de l'écrit en FLE.

1.1.3 Le temps et la durée

La planification de notre expérimentation a nécessité une organisation rigoureuse afin de s'adapter aux contraintes du calendrier scolaire et à la disponibilité des apprenants. Nous avons ainsi réparti l'expérience sur deux séances distinctes pour chaque groupe, chaque séance étant consacrée à un test spécifique. Chaque test s'est déroulé sur une durée de soixante minutes, ce qui a permis aux élèves de lire le texte, de répondre aux questions de compréhension et de rédiger un résumé.

Pour assurer l'équité et la comparabilité des résultats, les deux groupes ont bénéficié du même nombre de séances, dans des conditions identiques. Le premier groupe a suivi les séances avec des explications exclusivement en français, tandis que le second groupe a bénéficié d'un accompagnement en arabe pour la clarification des textes, du vocabulaire et des consignes.

L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulé sur une période de deux semaines, à raison d'une séance par semaine pour chaque groupe. Cette répartition a permis aux élèves de mieux assimiler les notions abordées et de participer activement à chaque étape du dispositif. À la fin de chaque séance, un temps a été réservé pour la reformulation des réponses, afin de vérifier la compréhension réelle des apprenants et d'observer l'évolution de leur autonomie. Cette organisation temporelle a ainsi favorisé une observation approfondie des différences de compréhension, de motivation et de participation entre les deux groupes, tout en respectant le rythme scolaire et les impératifs pédagogiques du technicum Miloudi Laroussi.

1.1.4 Le corpus

Dans le cadre de notre étude comparative sur l'impact de l'usage raisonné de la LM dans la compréhension de l'écrit en FLE, le corpus de notre expérimentation se compose des réponses produites par les apprenants lors de deux tests distincts. Chaque test est construit à partir d'un texte littéraire authentique, suivi d'une série de questions portant sur la compréhension globale, les informations explicites et implicites, le lexique, la reformulation, ainsi que la production d'un résumé.

Pour garantir la fiabilité des résultats, chaque groupe d'apprenants a travaillé sur le même corpus de textes, dans des conditions identiques, à l'exception de la langue utilisée pour les explications et les clarifications (français uniquement pour le groupe témoin, français et arabe pour le groupe expérimental). Les productions écrites des élèves, recueillies lors des séances de pré-test et de post-test, constituent la base principale de notre analyse.

Ce corpus nous permet ainsi d'observer, de manière précise et comparative, les effets de l'intégration de la LM sur la compréhension, l'enrichissement lexical, la motivation et l'autonomie des apprenants de première année secondaire dans la lecture de textes en LE.

• Le pré-test

Pour la phase de pré-test, nous avons constitué un groupe témoin composé d'apprenants de première année secondaire. Chaque élève a passé les trois tests de compréhension écrite, répartis sur deux séances distinctes, chacune d'une durée de soixante minutes. Durant ces séances, toutes les explications relatives aux textes, aux consignes et au vocabulaire ont été données exclusivement en français, sans aucun recours à la LM. Cette modalité visait à observer la capacité des apprenants à comprendre et à traiter les textes en FLE dans un contexte d'immersion totale, et à recueillir des données de référence sur leur niveau de

Chapitre 04 : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

compréhension, de motivation et de participation avant toute intervention pédagogique en arabe.

• Le post-test

Pour la phase de post-test, nous avons travaillé avec un second groupe d'apprenants, soumis aux mêmes tests de compréhension écrite et selon le même calendrier (deux séances de soixante minutes chacune). Cette fois, l'expérimentation a consisté à utiliser l'arabe de manière ciblée pour expliquer les textes, clarifier le vocabulaire et détailler les consignes. L'objectif était de mesurer l'impact de l'intégration raisonnée de la LM sur la compréhension des textes, la motivation des élèves et leur engagement dans les activités. Les résultats obtenus lors de cette phase ont ensuite été comparés à ceux du groupe témoin afin d'identifier les éventuelles différences et de mieux cerner l'effet pédagogique du recours à la LM en classe de FLE.

- Descriptif des fiches de tests utilisées dans l'expérimentation

Intitulé	Fiches de tests de compréhension écrite
Nature	Deux fiches d'évaluation portant sur la compréhension de textes narratifs authentiques. Chaque fiche comprend un texte suivi de questions variées : compréhension globale, informations explicites et implicites, lexique, reformulation et production d'un résumé.
Date de création	Avril 2025
Nombre de fiches	2 (une fiche par séance/test)
Thèmes abordés	1. Une expérience de peur dans l'enfance (« Je suis algérien ») 2. Un souvenir familial marqué par la culpabilité (« L'enfant »)
Public visé	Apprenants de première année secondaire, technicum Miloudi Laroussi.
Format	Texte suivi de 12 à 15 questions à choix multiples, réponses courtes, exercices de lexique, reformulation, et résumé écrit.
Objectifs	- Évaluer la compréhension globale et fine des textes - Mesurer l'acquisition du lexique - Observer la capacité de reformulation et de synthèse

	- Comparer l'impact de l'usage de la LM sur la motivation, la participation et l'autonomie des apprenants
Modalités d'utilisation	Chaque fiche a été administrée lors d'une séance de 60 minutes. Pour le groupe témoin, toutes les consignes et explications étaient données exclusivement en français. Pour le groupe expérimental, l'arabe a été utilisé pour clarifier les textes, le vocabulaire et les consignes. Les réponses des apprenants ont été recueillies pour analyse comparative.

Figure n°17 : Tableau descriptif des fiches de tests de compréhension écrite

1.1.5 Grille d'observation de l'expérimentation

Dans le cadre de notre expérimentation, l'élaboration d'une grille d'observation s'est révélée indispensable afin de suivre avec précision les progrès et les difficultés rencontrés par les apprenants lors des différentes étapes des tests. Cette grille a pour objectif de regrouper et d'analyser les réponses des élèves, en mettant en lumière les points forts et les lacunes de chaque groupe, et de permettre ainsi une comparaison fiable entre les deux modalités d'enseignement (explications seulement en français ou avec recours à la LM).

Notre grille d'observation porte sur plusieurs critères essentiels à la compréhension de l'écrit, en cohérence avec les objectifs de notre recherche. Pour chaque test, nous avons retenu les axes suivants :

- **Compréhension globale** : capacité à identifier le sujet principal, la nature du texte et les idées générales.
- **Informations explicites** : repérage des éléments clairement exprimés dans le texte (lieu, personnages, actions).
- **Informations implicites** : aptitude à déduire ou à interpréter des informations non directement formulées.
- **Lexique et compréhension de mots** : identification du champ lexical, compréhension du vocabulaire et des expressions clés.
- **Stratégies de lecture** : utilisation des connecteurs, repérage des référents, organisation logique des éléments du récit.
- **Reformulation** : capacité à transformer ou à résumer une phrase ou un passage avec ses propres mots.

Pour chaque critère, le nombre de réponses justes a été relevé et comparé entre le groupe témoin (explications en français uniquement) et le groupe expérimental (explications en français et en arabe). Cette démarche nous a permis de quantifier de manière précise les progrès réalisés, notamment en ce qui concerne la compréhension implicite, l'enrichissement lexical, et la mobilisation des stratégies de lecture.

Il est important de préciser que, dans l'analyse des réponses, une attention particulière a été portée à la qualité de la reformulation et à la pertinence des justifications apportées par les apprenants. Par ailleurs, pour certaines questions, si un élève commettait une erreur de choix mais utilisait correctement un élément linguistique dans une phrase élaborée, cette compétence était valorisée dans l'évaluation.

En somme, cette grille d'observation constitue un outil central pour l'analyse fine des résultats de notre expérimentation, permettant de mieux cerner l'impact de l'usage raisonné de la LM sur la compréhension de l'écrit en FLE, la motivation et l'autonomie des apprenants.

2 Analyse et interprétation de l'expérimentation

2.1 Analyse comparative des résultats des groupes 1 et 2 au premier test

Dans cette section, nous analysons et comparons les performances des apprenants des deux groupes lors du premier test de compréhension écrite. Le groupe 1, ou groupe témoin, a suivi les séances avec des explications exclusivement en français, tandis que le groupe 2, ou groupe expérimental, a bénéficié d'un accompagnement intégrant un usage raisonné de la LM (arabe).

L'objectif de cette analyse est de mettre en évidence les différences éventuelles dans la compréhension globale, le repérage des informations explicites et implicites, la maîtrise du lexique, l'utilisation des stratégies de lecture ainsi que la capacité de reformulation entre les deux groupes. Ces résultats permettront d'évaluer l'impact pédagogique de l'intégration de la LM dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE.

- La grille d'observation des résultats du premier test

Questions	Critères	Le nombre des réponses justes	
		(Groupe 1)	(Groupe 2)
1. L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse. 6. Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?	Informations implicites	17 apprenants (34%)	32 apprenants (64%)
2. Quelle est la nature du texte ?	Compréhension globale	24 apprenants (96%)	25 apprenants (100%)
3. Où se déroulaient les vacances de l'enfant ? 4. Comment était le chameau habituellement ? 5. Que fait le chien à la fin du récit ? 7. Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.	Informations explicites	49 apprenants (49%)	63 apprenants (63%)
8. Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » : 11. Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?	Lexique et compréhension de mots	10 apprenants (20%)	15 apprenants (30%)
9. Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) : 12. À qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ? 13. Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur rôle :	Stratégies de lecture	18 apprenants (24%)	40 apprenants (53.33%)
10. Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :	Reformulation	01 apprenant (04%)	02 apprenants (08%)

Figure n°18 : Tableau des résultats du premier test

2.2 Analyse et interprétation des résultats du premier test

L'analyse des résultats du premier test révèle des différences notables entre le groupe 1 (groupe témoin, explications uniquement en français) et le groupe 2 (groupe expérimental,

explications avec recours à la LM). Ces écarts se manifestent à différents niveaux de la compréhension écrite et des compétences langagières évaluées.

- **Compréhension globale**

Sur la question relative à la nature du texte, les deux groupes obtiennent des scores très élevés et proches (96 % pour le groupe 1 et 100 % pour le groupe 2). Cela indique que la compréhension globale du type de texte ne pose pas de difficulté majeure aux apprenants, quel que soit le mode d'enseignement. Cette compétence semble bien acquise, probablement grâce à une familiarité avec les genres narratifs et aux enseignements antérieurs.

- **Informations explicites**

Concernant les questions portant sur les informations explicites du texte (par exemple, le lieu des vacances, le comportement habituel du chameau, les actions du chien, et le mot exprimant la joie du garçon), le groupe 2 obtient un taux de réussite supérieur (63 %) à celui du groupe 1 (49 %). Cette différence suggère que l'utilisation raisonnée de la LM facilite le repérage et la compréhension des éléments clairement exprimés dans le texte, en particulier pour les apprenants ayant un niveau débutant en français.

- **Informations implicites**

Les questions demandant une inférence ou une interprétation (comme « L'auteur est-il narrateur et personnage ? » ou « Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ? ») montrent un écart encore plus marqué entre les deux groupes : 64 % de réussite pour le groupe 2 contre seulement 34 % pour le groupe 1. Ce résultat souligne que l'intégration de l'arabe dans les explications aide significativement les élèves à dépasser la compréhension littérale pour accéder à un sens plus profond, ce qui est souvent un obstacle pour les apprenants débutants.

- **Lexique et compréhension de mots**

Les performances sur les questions lexicales (extraction de mots liés à la fatigue, fonction du mot « soudain ») restent faibles dans les deux groupes, avec toutefois un léger avantage pour le groupe 2 (30 % contre 20 %). Cela indique que le recours à la LM peut soutenir l'acquisition et la compréhension du vocabulaire, mais que cette compétence nécessite encore un travail approfondi.

- **Stratégies de lecture**

Les questions portant sur les stratégies de lecture (utilisation de connecteurs, identification des référents, classement des éléments du récit) montrent une nette amélioration dans le groupe 2 (53,33 %) comparé au groupe 1 (24 %). Ce constat suggère que l'usage de la LM

Chapitre 04 : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

permet aux apprenants de mieux mobiliser des stratégies cognitives essentielles à la compréhension complexe du texte.

- **Reformulation**

Enfin, la capacité à reformuler une phrase en remplaçant un pronom singulier par son pluriel est faible dans les deux groupes, mais légèrement meilleure dans le groupe 2 (8 % contre 4 %). Cela traduit la difficulté persistante des élèves à produire des énoncés corrects en français, même avec un soutien en LM, ce qui souligne l'importance d'un travail régulier sur l'expression écrite.

- **La grille d'évaluation du résumé**

Critères d' évaluation Le nombre des apprenants qui ont respecté le critère	Le respect de la consigne : résumé en 4 lignes	La chronologie des événements	L' organisation et la cohérence du résumé	La correction linguistique	La reformulation (le propre style)
(Groupe 1)	09 apprenants (36%)	16 apprenants (64%)	02 apprenants (08%)	05 apprenants (20%)	03 apprenants (12%)
(Groupe 2)	09 apprenants (36%)	17 apprenants (68%)	08 apprenants (32%)	08 apprenants (32%)	08 apprenants (32%)

Figure n°19 : Tableau des résultats du résumé

2.3 Analyse et interprétation des résultats de l'évaluation du résumé

L'analyse des performances des apprenants dans la production du résumé met en évidence des différences significatives entre le groupe 1 (groupe témoin, explications uniquement en français) et le groupe 2 (groupe expérimental, explications avec recours à la LM).

- **Respect de la consigne (résumé en 4 lignes)**

Le respect de la consigne, qui consiste à rédiger un résumé en quatre lignes, est identique dans les deux groupes, avec seulement 36 % des apprenants qui ont réussi à respecter cette

exigence. Ce résultat souligne une difficulté générale à synthétiser l'information de manière concise, indépendamment de la modalité d'enseignement.

- **Chronologie des événements**

Concernant la restitution chronologique des événements, le groupe 2 affiche un léger avantage (68 %) par rapport au groupe 1 (64 %). Cette différence, bien que modeste, suggère que l'usage raisonné de la LM favorise une meilleure compréhension de la structure narrative et facilite l'organisation temporelle des idées dans le résumé.

- **Organisation et cohérence du résumé**

Une différence plus marquée apparaît au niveau de l'organisation et de la cohérence du résumé, où seulement 8 % des apprenants du groupe 1 ont produit un texte structuré et cohérent, contre 32 % dans le groupe 2. Ce résultat indique que le recours à l'arabe aide les élèves à mieux organiser leurs idées et à construire un résumé plus logique et fluide.

- **Correction linguistique**

La correction linguistique, qui inclut l'orthographe, la grammaire et la syntaxe, reste faible dans les deux groupes, avec toutefois un doublement du taux de réussite dans le groupe 2 (32 %) comparé au groupe 1 (20 %). Cela montre que l'intégration de la LM peut contribuer à réduire certaines erreurs, probablement en clarifiant les consignes et en renforçant la compréhension des structures linguistiques.

- **Reformulation (le propre style)**

Enfin, la capacité à reformuler le contenu avec un style personnel est globalement faible, mais là encore le groupe 2 obtient un meilleur résultat (32 %) que le groupe 1 (12 %). Ce constat souligne que l'usage ciblé de l'arabe encourage davantage d'élèves à s'appropriier le texte et à produire une reformulation autonome, même si cette compétence reste à développer.

- La grille d'observation des résultats du deuxième test

Questions	Critères	Le nombre des réponses justes	
		(Groupe 1)	(Groupe 2)
1. Ce texte est-il : Un récit autobiographique? , Un récit de fiction? , Une interview?	Compréhension globale	19 apprenants (76%)	20 apprenants (80%)
2. Où se déroule l'action principale ? 4. Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ? 5. Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?	Informations explicites	23 apprenants (30.66%)	34 apprenants (45.33%)
3. Relevez quatre mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ». 8. Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant. 9. Trouve un synonyme du mot "sangloter".	Lexique et compréhension de mots	16 apprenants (21.33%)	31 apprenants (41.33%)
6. Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?	Informations implicites	04 apprenants (16%)	10 apprenants (40%)
7. Complétez le tableau des étapes du récit. 10. À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ? 11. Mettez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait. 12. Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?	Stratégies de lecture	24 apprenants (24%)	45 apprenants (45.33%)

Figure n°20 : Tableau des résultats du deuxième test

2.4 Analyse et interprétation des résultats du deuxième test

Les résultats du deuxième test confirment, de manière générale, la tendance observée lors du premier test : le groupe 2, qui bénéficie d'un accompagnement intégrant l'usage raisonné de la LM, obtient de meilleurs résultats que le groupe 1, soumis à un enseignement exclusivement en français.

- **Compréhension globale**

Sur la question relative à la nature du texte (récit autobiographique, récit de fiction, interview), les deux groupes affichent des taux de réussite élevés et proches (76 % pour le groupe 1 et 80 % pour le groupe 2). Cela indique que la compréhension globale du type de texte est bien maîtrisée par la majorité des apprenants, indépendamment de la modalité d'enseignement.

- **Informations explicites**

Pour les questions portant sur les informations explicites du texte, telles que le lieu de l'action, le jouet fabriqué par le père ou la réaction de la mère, le groupe 2 obtient un taux de réussite nettement supérieur (45,33 %) à celui du groupe 1 (30,66 %). Cette différence suggère que l'usage de la LM facilite le repérage et la compréhension des détails concrets du récit, ce qui est particulièrement bénéfique pour les apprenants en phase d'acquisition du français.

- **Lexique et compréhension de mots**

Les performances sur les questions lexicales, qui demandent de relever des mots du champ lexical de la « peur » ou de trouver un synonyme, sont faibles dans les deux groupes, mais le groupe 2 affiche un avantage significatif (41,33 %) par rapport au groupe 1 (21,33 %). Ce résultat souligne que l'intégration de l'arabe dans les explications contribue à enrichir le vocabulaire des apprenants et à faciliter la compréhension des nuances lexicales.

- **Informations implicites**

Les questions portant sur les informations implicites, notamment la raison du sentiment de culpabilité de l'enfant, montrent un écart marqué entre les deux groupes : 40 % de réussite pour le groupe 2 contre seulement 16 % pour le groupe 1. Ce constat confirme que l'usage raisonné de la LM aide les élèves à accéder à un niveau de compréhension plus profond et à interpréter les intentions implicites de l'auteur.

- **Stratégies de lecture**

Enfin, les questions relatives aux stratégies de lecture, telles que la complétion du tableau des étapes du récit, l'identification des référents et la conjugaison des verbes, révèlent une nette progression dans le groupe 2 (45,33 %) comparé au groupe 1 (24 %). Ce résultat indique que l'accompagnement en LM permet aux apprenants de mieux mobiliser des stratégies cognitives essentielles à la compréhension et à l'analyse du texte.

3 Confrontation des résultats

La confrontation des résultats obtenus lors des deux tests met en lumière des tendances cohérentes qui confirment l'impact positif de l'usage raisonné de la LM (arabe) sur la compréhension écrite en FLE chez les apprenants de première année secondaire.

Dans les deux tests, le groupe expérimental, qui a bénéficié d'explications en arabe pour clarifier les textes, le vocabulaire et les consignes, a systématiquement obtenu de meilleurs résultats que le groupe témoin, soumis à un enseignement exclusivement en français. Cette supériorité se manifeste de manière particulièrement marquée dans les domaines de la compréhension implicite, de l'enrichissement lexical et de la mobilisation des stratégies de lecture. Par exemple, le taux de réussite aux questions d'informations implicites est presque doublé dans le groupe expérimental, passant de 34 % à 64 % lors du premier test, et de 16 % à 40 % lors du second.

Par ailleurs, les résultats montrent que la compréhension globale du type de texte est bien maîtrisée par les deux groupes, ce qui suggère que cette compétence relève davantage de connaissances acquises antérieurement et est moins sensible à l'intervention pédagogique spécifique. En revanche, les compétences plus complexes, telles que la reformulation, l'organisation cohérente du résumé ou la maîtrise lexicale, restent faibles dans les deux groupes, bien que le groupe expérimental présente une légère amélioration.

Ces constats confirment que l'intégration ciblée de la LM constitue un levier efficace pour lever les obstacles linguistiques et cognitifs rencontrés par les apprenants débutants en FLE. Elle facilite non seulement la compréhension fine des textes, mais aussi la motivation et l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Néanmoins, les résultats indiquent également que cette approche ne suffit pas à elle seule à combler toutes les difficultés, notamment en production écrite, et qu'elle doit être complétée par un travail pédagogique régulier et approfondi.

En somme, la confrontation des résultats des deux tests souligne l'intérêt d'une pédagogie plurilingue, où la LM est utilisée de manière réfléchie et mesurée pour soutenir l'apprentissage du français, tout en encourageant progressivement l'appropriation de la langue cible.

Conclusion partielle du chapitre

Les résultats montrent de façon constante que le groupe bénéficiant d'un appui ponctuel en arabe obtient de meilleurs scores, notamment sur les compétences d'inférence (taux de réussite doublé lors du premier test) et de mobilisation des stratégies de lecture (de 24 % à 53 %). Si les écarts sont plus modestes en production écrite et en reformulation, l'accompagnement plurilingue se révèle un levier efficace pour lever les obstacles linguistiques et soutenir la motivation et l'autonomie des apprenants. Ces observations confirment la pertinence d'une pédagogie plurilingue, où la LM intervient comme soutien transitoire au service de l'appropriation du français. Elles invitent désormais à prolonger cette recherche par des expérimentations plus longues et un éventail plus large de contextes et de supports.



Conclusion

Conclusion

Ce travail de recherche s'est inscrit dans le champ de la didactique du FLE, avec pour objectif d'examiner le rôle que peut jouer la LM, en l'occurrence l'arabe, dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit chez les élèves de première année secondaire. Partant du constat formulé dans notre pratique enseignante, selon lequel les apprenants recourent spontanément et systématiquement à leur langue première pour surmonter les difficultés de compréhension, nous avons été conduits à interroger la pertinence d'un usage raisonné de la LM comme appui pédagogique. La problématique principale posée était la suivante : dans quelle mesure l'utilisation réfléchie de la LM en classe de FLE favorise-t-elle l'apprentissage de la compréhension écrite chez les apprenants débutants ?

Trois objectifs ont guidé notre démarche : d'abord, étudier si l'introduction ponctuelle de l'arabe pouvait renforcer la motivation des apprenants à s'engager dans la lecture ; ensuite, déterminer si cette langue facilitait l'acquisition et la mémorisation du lexique rencontré dans les textes ; enfin, observer si elle pouvait favoriser l'émergence de stratégies personnelles de compréhension, telles que l'inférence, la reformulation ou la synthèse. À partir de ces objectifs, trois hypothèses ont été formulées : nous avons supposé que le recours mesuré à la LM renforçait la motivation des élèves, qu'il facilitait leur enrichissement lexical, et qu'il contribuait au développement de leurs stratégies de lecture et à leur autonomie.

Afin de vérifier ces hypothèses, deux démarches méthodologiques ont été mises en œuvre. La première a consisté en une enquête par questionnaire adressée à un ensemble d'enseignants de FLE de la première année secondaire, visant à cerner leurs représentations, leurs pratiques et leurs perceptions concernant l'usage de la LM en classe de compréhension écrite. La seconde a pris la forme d'une expérimentation didactique, comparant deux groupes d'apprenants – l'un recevant un enseignement exclusivement en français, l'autre bénéficiant d'un accompagnement où l'arabe était utilisé de manière ciblée pour clarifier le lexique, les consignes et le contenu des textes.

Les résultats issus du questionnaire montrent que les enseignants interrogés recourent majoritairement à la LM dans leurs pratiques quotidiennes. Ce recours, bien qu'encore peu encadré théoriquement, s'inscrit dans une logique de facilitation pédagogique. Il est généralement mobilisé pour expliquer les mots nouveaux, rendre accessibles les consignes, lever des incompréhensions sur des notions abstraites, apaiser l'anxiété des élèves et créer un climat de confiance propice à l'apprentissage. Par ailleurs, les enseignants affirment encourager progressivement leurs apprenants à reformuler en français, à passer à la langue cible, et à utiliser des outils de traduction autonomes, dans le but de construire une passerelle

Conclusion

entre la LM et la LE. Ces constats confirment nos hypothèses initiales, en particulier celles portant sur le rôle de la LM dans la motivation et l'enrichissement lexical des apprenants, ainsi que sur son potentiel en tant que médiateur dans le développement des stratégies de lecture.

L'expérimentation conduite en classe auprès de deux groupes d'élèves vient renforcer ces résultats. Le groupe ayant bénéficié d'un usage raisonné de la LM a montré une amélioration significative dans la compréhension des informations implicites et explicites, une meilleure capacité à mobiliser les connecteurs logiques, à repérer les référents et à organiser les éléments du récit. Les progrès sont également notables dans les activités de reformulation et de résumé, même si certaines difficultés persistent, notamment en matière de correction linguistique et de style personnel. Comparativement, le groupe témoin, privé de tout recours à l'arabe, a présenté des résultats plus faibles, en particulier dans les tâches nécessitant une lecture approfondie et une interprétation fine du texte. Ces observations confirment l'ensemble des hypothèses posées au départ : la LM, lorsqu'elle est utilisée de manière ponctuelle, ciblée et réfléchie, constitue un véritable levier pédagogique pour favoriser non seulement la compréhension de l'écrit, mais aussi la confiance, la motivation et l'autonomie des apprenants.

Cependant, la réalisation de cette recherche a été confrontée à plusieurs contraintes, tant lors de la phase d'enquête que durant l'expérimentation en classe. S'agissant d'abord du questionnaire, nous avons observé un écart significatif entre le nombre d'envois effectués par courrier électronique et le nombre de réponses effectivement reçues. Ce faible taux de retour peut s'expliquer soit par un certain désintérêt à l'égard des enquêtes de recherche, soit, plus simplement, par le fait que certains enseignants consultent rarement leur messagerie électronique professionnelle. Par ailleurs, un autre élément nous a paru surprenant : dans plusieurs questions à choix multiples, les répondants n'ont jamais sélectionné l'option « autre », pourtant proposée pour permettre l'expression d'avis ou de pratiques non anticipées. Cette absence totale d'utilisation pourrait traduire un manque d'implication dans la lecture attentive des items ou une tendance à se conformer aux propositions déjà formulées, sans chercher à nuancer ou compléter leurs réponses.

Concernant l'expérimentation, la contrainte majeure a été d'ordre temporel. Le calendrier scolaire restreint et les obligations institutionnelles ne nous ont permis de mener que trois tests, ce qui limite la portée de l'analyse et ne permet pas de mesurer avec précision l'évolution des acquis sur le moyen ou long terme. Ce nombre restreint d'épreuves expérimentales demeure insuffisant pour évaluer pleinement les bénéfices durables du

Conclusion

recours à la LM, en particulier sur le développement progressif de l'autonomie et de la compétence interprétative des apprenants.

À la lumière des résultats obtenus et des limites rencontrées, plusieurs perspectives se dessinent, tant sur le plan pédagogique que méthodologique. D'une part, les données recueillies confirment l'intérêt d'un usage raisonné de la LM dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Il serait donc pertinent de recommander une intégration encadrée de cette pratique dans les démarches pédagogiques, à travers la conception de guides didactiques ou de séquences types valorisant la LM comme outil d'appui cognitif et non comme fin en soi. Cette orientation permettrait aux enseignants d'utiliser l'arabe de manière stratégique, notamment pour clarifier les consignes, faciliter la compréhension lexicale et encourager les reformulations, tout en maintenant l'objectif de développement de la compétence en langue étrangère.

D'autre part, pour remédier au manque de participation observé lors de l'enquête, il serait judicieux d'envisager à l'avenir une distribution directe des questionnaires en présentiel, notamment lors de réunions pédagogiques ou de formations continues, afin d'assurer un meilleur taux de réponse. De même, le format numérique pourrait être accompagné d'un court entretien explicatif pour stimuler l'intérêt des enseignants et clarifier l'importance de leur contribution. En ce qui concerne la formulation des items, une attention particulière devra être portée à la valorisation des rubriques ouvertes comme l'option « autre », en précisant leur utilité pour recueillir des données complémentaires et nuancées.

Quant aux contraintes temporelles ayant limité le déroulement de l'expérimentation, elles pourraient être contournées dans des travaux futurs par une planification à plus long terme, éventuellement en collaboration avec l'administration des établissements, afin d'implanter des projets pédagogiques expérimentaux intégrés dans le programme. Il serait également possible de mettre en place une expérimentation longitudinale sur un semestre complet, permettant d'observer non seulement les effets immédiats du recours à la LM, mais aussi sa contribution à la stabilisation des acquis et à l'évolution de l'autonomie des apprenants.

Enfin, cette recherche invite à une réflexion plus large sur la place de la langue première dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants. Il serait souhaitable d'introduire, dans les programmes de didactique, des modules spécifiques consacrés à la gestion du plurilinguisme en classe, aux avantages et limites du recours à la LM, et aux stratégies permettant de l'articuler avec les exigences d'une exposition suffisante à la langue cible. Une telle orientation favoriserait une prise de conscience didactique, et encouragerait des pratiques plus assumées, plus efficaces, et mieux adaptées au contexte algérien.

Conclusion

Dès lors, une question demeure ouverte : comment concevoir un cadre pédagogique institutionnel qui reconnaîtrait officiellement l'usage raisonné de la LM en classe de FLE, tout en garantissant les conditions nécessaires à une exposition suffisante à la langue cible et à la construction d'une véritable compétence communicative ? Répondre à cette question permettrait d'enrichir les politiques éducatives nationales et d'offrir aux enseignants des outils concrets pour répondre aux besoins réels de leurs apprenants dans des environnements multilingues.

Liste des figures

• Figure n°01 : Sexe du public sondé	52
• Figure n°02 : Âge du public sondé	53
• Figure n°03 : Diplôme obtenu	53
• Figure n°04 : Statut professionnel	54
• Figure n°05 : Ancienneté dans l'enseignement du FLE au secondaire	54
• Figure n°06 : Répartition des opinions des enseignants concernant l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la compréhension de l'écrit	55
• Figure n°07 : Répartition des réponses des enseignants sur l'impact de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la lecture et instaurer un climat de confiance	57
• Figure n°08 : Répartition des réponses des enseignants sur la fréquence d'utilisation de l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit en classe de FLE	59
• Figure n°09 : Répartition des réponses des enseignants sur les situations précises dans lesquelles ils utilisent l'arabe en classe de FLE	61
• Figure n°10 : Répartition des réponses des enseignants sur les raisons principales de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE	62
• Figure n°11 : Répartition des réponses des enseignants sur l'impact de l'utilisation de l'arabe pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en classe de FLE	64
• Figure n°12 : Répartition des réponses des enseignants sur les stratégies d'encouragement des élèves à passer de l'arabe au français lors des activités de compréhension de l'écrit	65
• Figure n°13 : Répartition des réponses des enseignants sur la fréquence de mise en place d'activités favorisant la transition de l'arabe au français lors de l'apprentissage en classe de FLE	67
• Figure n°14 : Répartition des réponses des enseignants sur les situations précises où l'usage de l'arabe est jugé le plus bénéfique dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit en FLE	69
• Figure n°15 : Répartition des réponses des enseignants sur les principaux avantages de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit	71
• Figure n°16 : Répartition des réponses des enseignants sur les principaux inconvénients de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit	73
• Figure n°17 : Tableau descriptif des fiches de tests de compréhension écrite	79
• Figure n°18 : Tableau des résultats du premier test	82
• Figure n°19 : Tableau des résultats du résumé	84
• Figure n°20 : Tableau des résultats du deuxième test	86



Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du 1^{ère} année secondaire

Questionnaire

Dans le cadre de notre recherche en vue de l'élaboration d'un mémoire de master en didactique des langues, nous vous invitons à répondre au présent questionnaire portant sur l'usage de la langue maternelle (arabe) dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE, au cycle secondaire (1^{ère} année). Ce travail vise à explorer les perceptions et les pratiques des enseignants quant à l'impact de l'utilisation de l'arabe sur la motivation des apprenants, l'enrichissement de leur vocabulaire et le développement de leur autonomie en lecture. Vos réponses, anonymes et traitées de manière strictement confidentielle, contribueront à éclairer des choix pédagogiques et à formuler des recommandations didactiques fondées.

Sexe :

- Féminin ☐
- Masculin ☐

Âge : _____

Diplômes obtenus :

- Licence ☐
- Master ☐
- Doctorat ☐
- Autre ☐ : _____

Statut professionnel :

- Enseignant titulaire ☐
- Enseignant contractuel ☐
- Enseignant vacataire ☐

Ancienneté dans l'enseignement du français au secondaire :

- Moins de 3 ans ☐
- 3 à 10 ans ☐
- Plus de 10 ans ☐

1. De manière générale, êtes-vous favorable à l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour faciliter la compréhension de l'écrit ?

- Très favorable ☐
- Favorable ☐
- Neutre ☐
- Défavorable ☐
- Très défavorable ☐

2. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Affirmation	Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'accord	Pas du tout d'accord
L'utilisation de l'arabe aide mes élèves à entrer plus facilement dans l'activité de lecture.	☐	☐	☐	☐
Je remarque un plus grand intérêt des élèves lorsque certaines consignes sont données en arabe.	☐	☐	☐	☐
L'arabe favorise un climat de confiance pendant la lecture de textes en français.	☐	☐	☐	☐

3. À quelle fréquence avez-vous recours à l'arabe lors des activités de compréhension de l'écrit ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

4. Dans quelles situations précises utilisez-vous l'arabe en classe ? (Cochez toutes les réponses pertinentes)

- ☐ Pour expliquer des mots difficiles
- ☐ Pour expliquer les règles de la langue (conjugaison, orthographe, grammaire)
- ☐ Pour reformuler une consigne
- ☐ Pour clarifier une idée abstraite
- ☐ Pour motiver ou rassurer les élèves
- ☐ Pour gérer la discipline
- ☐ Autre : _____

5. Pour quelles raisons principales choisissez-vous d'utiliser l'arabe en classe de FLE ? (Crochez toutes les réponses convenables)

- ☐ Aider les élèves à comprendre le sens global du texte
- ☐ Faciliter l'acquisition de vocabulaire
- ☐ Réduire l'anxiété des élèves face à la langue française
- ☐ Créer un environnement d'apprentissage plus inclusif
- ☐ Gérer plus efficacement le temps de classe
- ☐ Autre : _____

6. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'impact de l'arabe sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?

Affirmation	Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'accord	Pas du tout d'accord
-------------	----------------------	----------	-----------------	----------------------

L'explication des mots inconnus en arabe facilite la mémorisation du vocabulaire chez mes élèves.	☐	☐	☐	☐
Je pense que traduire les mots en arabe rend mes élèves dépendants de leur langue maternelle.	☐	☐	☐	☐
L'utilisation de l'arabe aide les élèves à comprendre la structure des phrases complexes.	☐	☐	☐	☐
L'usage modéré de l'arabe permet aux élèves de devenir progressivement autonomes en lecture.	☐	☐	☐	☐

7. Comment encouragez-vous les élèves à passer de l'arabe au français lors des activités de compréhension de l'écrit ? (Cochez toutes les réponses pertinentes)

- Je demande aux élèves de reformuler en français après avoir compris en arabe ☐
- Je propose des exercices de traduction inversée (arabe-français) ☐
- J'encourage les élèves à utiliser des outils de traduction pour vérifier leur compréhension ☐
- Je valorise les efforts des élèves pour s'exprimer en français, même avec des erreurs ☐
- Je n'encourage pas particulièrement cette transition ☐
- Autre ☐ : _____

8. À quelle fréquence mettez-vous en place les activités suivantes ?

Activité	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Quand j'explique un mot en arabe, je demande aux élèves de reformuler ensuite en français.	☐	☐	☐	☐	☐
Je recours à l'arabe pour expliquer certains points de grammaire ou de structures de phrases dans les textes.	☐	☐	☐	☐	☐
J'encourage mes élèves à s'appuyer temporairement sur l'arabe pour accéder au sens, mais à reformuler en français.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Selon vous, dans quelles situations précises l'usage de l'arabe est-il le plus bénéfique dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit ? (Veuillez cocher toutes les options qui s'appliquent)

- Lorsqu'il s'agit d'expliquer des mots ou des phrases difficiles ☐
- Lorsqu'il s'agit de clarifier des idées abstraites ou complexes ☐
- Lorsqu'il faut motiver les élèves ou les rassurer pendant la lecture ☐
- Lorsqu'il faut introduire un nouveau concept grammatical ☐
- Pour faciliter la gestion de classe et maintenir l'attention des élèves ☐
- Autre ☐ _____

10. Quels sont, selon vous, les principaux avantages de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit ? (Cochez les options qui s'appliquent)

- Facilite la compréhension des textes ☐
- Renforce la motivation des élèves ☐
- Favorise l'acquisition de vocabulaire ☐
- Développe l'autonomie des élèves ☐
- Améliore le climat de classe ☐
- Autre ☐ :

11. D'après vous, quels sont les principaux inconvénients de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE pour la compréhension de l'écrit ? (Cochez les options qui s'appliquent)

- Crée une dépendance à la langue maternelle ☐
- Réduit l'exposition à la langue française ☐
- Entraîne une confusion entre les deux langues ☐
- Nécessite une gestion pédagogique rigoureuse ☐
- Peut être perçu négativement par certains élèves ou parents ☐
- Autre ☐ :

Merci pour votre collaboration

Echantillons des réponses des enseignants

Q1. Quel est votre nom ?

Q2. Quel est votre âge ?

Q3. Quel est votre sexe ?

Q4. Quel est votre niveau d'études ?

Q5. Quel est votre expérience professionnelle ?

Q6. Quel est votre expérience pédagogique ?

Q7. Quel est votre expérience de la recherche ?

Q8. Quel est votre expérience de la formation ?

Q9. Quel est votre expérience de la gestion ?

Q10. Quel est votre expérience de la communication ?

Q11. Quel est votre expérience de la collaboration ?

Q12. Quel est votre expérience de la leadership ?

Q13. Quel est votre expérience de la gestion de projet ?

Q14. Quel est votre expérience de la gestion de ressources humaines ?

Q15. Quel est votre expérience de la gestion de la qualité ?

Q16. Quel est votre expérience de la gestion de la logistique ?

Q17. Quel est votre expérience de la gestion de la production ?

Q18. Quel est votre expérience de la gestion de la distribution ?

Q19. Quel est votre expérience de la gestion de la vente ?

Q20. Quel est votre expérience de la gestion de la finance ?

Q21. Quel est votre expérience de la gestion de la comptabilité ?

Q22. Quel est votre expérience de la gestion de la fiscalité ?

Q23. Quel est votre expérience de la gestion de la législation ?

Q24. Quel est votre expérience de la gestion de la réglementation ?

Q25. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q26. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Q27. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q28. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Q29. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q30. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Q1. Quel est votre nom ?

Q2. Quel est votre âge ?

Q3. Quel est votre sexe ?

Q4. Quel est votre niveau d'études ?

Q5. Quel est votre expérience professionnelle ?

Q6. Quel est votre expérience pédagogique ?

Q7. Quel est votre expérience de la recherche ?

Q8. Quel est votre expérience de la formation ?

Q9. Quel est votre expérience de la gestion ?

Q10. Quel est votre expérience de la communication ?

Q11. Quel est votre expérience de la collaboration ?

Q12. Quel est votre expérience de la leadership ?

Q13. Quel est votre expérience de la gestion de projet ?

Q14. Quel est votre expérience de la gestion de ressources humaines ?

Q15. Quel est votre expérience de la gestion de la qualité ?

Q16. Quel est votre expérience de la gestion de la logistique ?

Q17. Quel est votre expérience de la gestion de la production ?

Q18. Quel est votre expérience de la gestion de la distribution ?

Q19. Quel est votre expérience de la gestion de la vente ?

Q20. Quel est votre expérience de la gestion de la finance ?

Q21. Quel est votre expérience de la gestion de la comptabilité ?

Q22. Quel est votre expérience de la gestion de la fiscalité ?

Q23. Quel est votre expérience de la gestion de la législation ?

Q24. Quel est votre expérience de la gestion de la réglementation ?

Q25. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q26. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Q27. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q28. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Q29. Quel est votre expérience de la gestion de la jurisprudence ?

Q30. Quel est votre expérience de la gestion de la doctrine ?

Test -1-

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivit en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baltar "Je suis algérien" (éd S.N.E.D)

Questions :

1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.

2) Quelle est la nature du texte ?

- a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel

(Choisissez la bonne réponse)

3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?

4) Comment était le chameau habituellement ?

5) Que fait le chien à la fin du récit ?

6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?

7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » :

Le mot : →

L'expression : →

9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait je voyais mon oncle assis devant sa tente

10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

« Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier. »

11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

12) À qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »

« Ils ne se sont plus quittés »

Lui →

Ils →

13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le destinateur	Le destinataire	L'objet (la mission)	Le sujet (le héros)	L'adjuvant	L'opposant

14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

Echantillons des réponses des Groupe -2-

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivit en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baltar "Je suis algérien" (éd S.N.E.D)

Questions :

1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.

→ Oui, car il utilise les pronoms (je, moi, me, ..)

2) Quelle est la nature du texte ?

- a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel

(Choisissez la bonne réponse)

3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?

→ Les vacances de l'enfant se déroulaient chez son oncle

4) Comment était le chameau habituellement dans les hauts plateaux du sud ?

→ Il était très calme et se laissait tranquillement guider

5) Que fait le chien à la fin du récit ?

→ Il s'est étendu derrière le chameau, et il s'est assis

6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?

→ Car il était fou furieux et il le poursuivait

en poussant de sourds grognements et une affreuse bave

rouge s'échappant de ses lèvres.

7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

→ Une grande bonheur me réchauffait

8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » :

Le mot : → Exténué

L'expression : → Offalé à terre

9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait car je voyais mon oncle assis devant sa tente

10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

« Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier. »

→ Ils lui mordirent les pattes et le forcèrent à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

→ Il exprime l'action soudaine, comme tout à coup

12) À qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »

« Ils ne se sont plus quittés »

Lui →

Ils →

13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le destinateur	Le destinataire	L'objet (la mission)	Le sujet (le héros)	L'adjuvant	L'opposant
l'oncle	l'enfant	le sauvetage	le Sloughi le garçon	le chameau	le garçon

14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

Autrefois, il était un garçon passait ses vacances chez son oncle dans les hauts plateaux du sud algérien. Sa première grande peur arriva vers sa onzième année quand le chameau qui se laissait tranquillement et guider devint subitement enragé, fou furieux. Il poursuivit l'enfant avec un horrible visage tout à coup, un sloughi s'élança derrière le chameau et sauva le garçon. Après une heure, le chien revient et le garçon alla s'étendre près de lui pour lui remercier de s'être sauvé la vie.

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux, et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivait en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baitar "Je suis algérien" (éd. S.N.E.D.)

Questions :

- 1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.
→ Oui, de source... A. Abdelhamid Baitar... Je suis algérien... Hapeming grand... mon oncle... j'étais
- 2) Quelle est la nature du texte ?
a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel
(Choisissez la bonne réponse)
- 3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?
→ Il se déroulaient les vacances chez son oncle dans les hauts plateaux du sud algérien
- 4) Comment était le chameau habituellement ?
→ Le chameau habituellement tranquille et calme
- 5) Que fait le chien à la fin du récit ?
→ Le chien se repose tranquillement à l'ombre
- 6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?
→ Parce que il s'en prit à l'auteur

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux, et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivait en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baitar "Je suis algérien" (éd. S.N.E.D.)

Questions :

- 1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.
→ L'enfant raconte... chaque année passer les grandes vacances... Abdelhamid Baitar... je suis
- 2) Quelle est la nature du texte ?
a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel
(Choisissez la bonne réponse)
- 3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?
→ L'enfant raconte... chaque année passer les grandes vacances... dans les hauts plateaux du sud algérien
- 4) Comment était le chameau habituellement ?
→ Le chameau habituellement tranquille et calme
- 5) Que fait le chien à la fin du récit ?
→ Le chien se repose tranquillement à l'ombre
- 6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?
→ Parce que il s'en prit à l'auteur

- 7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.
→ Le mot : joie

- 8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue ».

Le mot : → le souffle coupé
L'expression : → le souffle coupé / Affalé à terre

- 9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait... je voyais mon oncle assis devant sa tente"

- 10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

"Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier."

→ Ils mordirent les pattes et les força à détourner contre eux sa colère. Alors, les chameaux m'abandonnèrent et poursuivirent le lévrier.

- 11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

→ La fonction est de montrer que l'événement est soudain et inattendu.

- 12) A qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »
« Ils ne se sont plus quittés »

Lui → l'enfant
Ils → le chameau et le lévrier

- 13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur rôle :

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le	Le	L'objet (la	Le sujet (le	L'adjectif	L'opposant
destinateur	destinataire	mission)	héros)		
le garçon	vous	le sauvetage	le sloughi	l'oncle	le chameau

- 14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

Quand j'étais enfant, chaque année, j'allais passer les grandes vacances chez mon oncle dans les hauts plateaux du sud algérien. Un jour, un chameau m'a poursuivi et j'ai eu peur. Mais un vieux sloughi est venu à mon secours et a fait fuir le chameau. Je me suis reposé tranquillement à l'ombre du chien et j'ai remercié mon oncle.

- 7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

→ Le mot : joie

- 8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue ».

Le mot : → le souffle coupé
L'expression : → le souffle coupé / Affalé à terre

- 9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait... je voyais mon oncle assis devant sa tente"

- 10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

"Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier."

→ Ils mordirent les pattes et les força à détourner contre eux sa colère. Alors, les chameaux m'abandonnèrent et poursuivirent le lévrier.

- 11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

→ La fonction est de montrer que l'événement est soudain et inattendu.

- 12) A qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »
« Ils ne se sont plus quittés »

Lui → l'enfant
Ils → le chameau et le lévrier

- 13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur rôle :

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le	Le	L'objet (la	Le sujet (le	L'adjectif	L'opposant
destinateur	destinataire	mission)	héros)		
le garçon	vous	le sauvetage	le sloughi	l'oncle	le chameau

- 14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

Quand j'étais enfant, chaque année, j'allais passer les grandes vacances chez mon oncle dans les hauts plateaux du sud algérien. Un jour, un chameau m'a poursuivi et j'ai eu peur. Mais un vieux sloughi est venu à mon secours et a fait fuir le chameau. Je me suis reposé tranquillement à l'ombre du chien et j'ai remercié mon oncle.

Echantillons des réponses des Groupe -1-

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. Et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivait en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baitar "Je suis algérien" (éd S.N.E.D)

Questions :

1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.
→ Le pronom personnel je. et Ma

2) Quelle est la nature du texte ?

- a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel

(Choisissez la bonne réponse)

3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?

→ L'enfant, décrivait les vacances dans les hauts plateaux du sud algérien.

4) Comment était le chameau habituellement ?

→ Le chameau, qui d'habitude était très calme et se laissait guider.

5) Que fait le chien à la fin du récit ?

→ échappé, belle.

6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?

→ par le bout du nez.

7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

→ ...pattes du lion... et était un monde qui resset

8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » :

Le mot : → ...batailles... de ...au fle...

L'expression : → ...face à d'ennemi...

9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait... je voyais mon oncle assis devant sa tente

10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

« Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier. »

→ Ils lui mordirent les pattes des bêtes... à détourner contre lui sa colère. Alors, les chameaux m'abandonnèrent et poursuivirent le lévrier.

11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

→ ...soudain... conversion...

12) A qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »

« Il ne se sont plus quittés »

Lui → le chameau. Ils → l'enfant.

13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le destinataire	Le destinataire	L'objet (la mission)	Le sujet (le héros)	L'adjuvant	L'opposant
Le garçon	Le chameau	Sauvetage du garçon	Le sloughi	Le chameau	Le sloughi

14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

→ L'enfant, dans chaque année, passe ses grandes vacances dans les hauts plateaux du sud algérien. Un jour, le chameau devint soudainement enragé. Je regardais de deux animaux disparaître au loin. Les autres événements ?

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. Et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivait en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baitar "Je suis algérien" (éd S.N.E.D)

Questions :

1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.

→ Oui, l'auteur est un personnage de l'histoire. Il utilise le pronom personnel (je, nous).

2) Quelle est la nature du texte ?

- a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel

(Choisissez la bonne réponse)

3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?

→ Les vacances de l'enfant se déroulaient dans les hauts plateaux du sud algérien.

4) Comment était le chameau habituellement ?

→ L'habitude de l'enfant était très calme et se laissait tranquillement guider.

5) Que fait le chien à la fin du récit ?

→ Le chien revenait tranquillement s'étendre à l'ombre.

6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?

→ parce que l'enfant avait peur de l'auteur.

7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

→ Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule.

8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » :

Le mot : → ...exténué...

L'expression : → ...le souffle coupé...

9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait... je voyais mon oncle assis devant sa tente

10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

« Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier. »

→ Ils leur mordirent les pattes et les força à détourner contre lui sa colère. Alors, les chameaux m'abandonnèrent et poursuivirent le lévrier.

11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ?

→ La fonction du mot soudain est qu'il exprime une action soudaine.

12) A qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »

« Ils ne se sont plus quittés »

Lui → le chameau. Ils → les animaux.

13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le destinataire	Le destinataire	L'objet (la mission)	Le sujet (le héros)	L'adjuvant	L'opposant
Le garçon	Le chameau	Sauvetage du garçon	Le sloughi	Le chameau	Le sloughi

14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

→ Les grandes vacances d'été passent dans les hauts plateaux du sud algérien et l'enfant a plus peur pour les animaux comme le chameau et le lion.

Test 1

Texte :

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider " par le bout du nez " par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux, et je ne sais pourquoi, il s'en prit à moi. Il me poursuivait en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper mais il courait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid Baiter "Je suis algérien" (éd. S.N.E.D)

Questions :

1) L'auteur est-il narrateur et personnage de cette histoire ? Justifiez votre réponse.
→ Oui, je... c'est... un personnage et narrateur

2) Quelle est la nature du texte ?

- a) Un récit réaliste
b) Un récit fantastique
c) Un récit surnaturel

(Choisissez la bonne réponse)

3) Où se déroulaient les vacances de l'enfant ?

→ Les hauts plateaux du sud algérien

4) Comment était le chameau habituellement ?

→ calme et se laissait tranquillement guider

5) Que fait le chien à la fin du récit ?

→ revenir tranquillement s'étendre à l'ombre

6) Pourquoi l'enfant a-t-il eu peur du chameau ?

→ abandonné et poursuivi le lévrier

7) Le garçon éprouvait un sentiment de joie, relevez le mot qui le montre.

→ pour le remercier le chien de m'avoir sauvé la vie

8) Relevez du texte un mot et une expression liés au mot « Fatigue » :

Le mot : → enragé

L'expression : → le bout du nez

9) Reliez ces deux phrases avec un connecteur approprié (mais, car, donc) :

"Un grand bonheur me réchauffait... donc je voyais mon oncle assis devant sa tente

10) Réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « il » par son pluriel :

« Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier. »

→ Il lui mordit les pattes et les força à détourner contre lui ses colères. Alors, les chameaux m'abandonnèrent et poursuivirent le lévrier.

11) Quelle est la fonction du mot « soudain » dans le récit ? et poursuivit le lévrier

→ une conjonction de temps

12) À qui renvoient les pronoms soulignés dans les extraits suivants ?

« Le chameau a poursuivi l'enfant qui a couru de toutes ses forces pour lui échapper »

« Il ne se sont plus quittés »

Lui → le chameau Ils → le garçon et le chien

13) Complétez le tableau suivant en classant les éléments du récit selon leur

rôle : Sauvetage du garçon, le Sloughi, l'oncle, le garçon, le chameau

Le destinataire	Le destinataire	L'objet (la mission)	Le sujet (le héros)	L'adjectif	L'opposant
<u>le chameau</u>	<u>le garçon</u>	<u>le sauvetage</u>	<u>l'oncle</u>	<u>le garçon</u>	<u>le sloughi</u>

14) Résumez le texte en 4 à 5 phrases en mettant l'accent sur les événements principaux.

→ l'enfant a eu peur du chameau
→ le sauvetage du garçon
→ le retour du garçon avec son oncle
→ le retour du chameau
→ le retour du chameau

Test -2-

Test 2

Texte 2 :

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de friture bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cerceau de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute haubée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de tinge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe ; ma mère repart et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Valles, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

- a) Un récit autobiographique
b) Un récit de fiction
c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ chez l'auteur

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ peur, terreur, effroi, effrayé

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ un chariot

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ elle me battra après si l'on veut

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ il a fait mal à son père

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	
Élément perturbateur	
Déroulement des événements	
Situation finale	

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ peur, terreur, effroi, effrayé

9) Trouve un synonyme du mot "sangloter" =

→ pleurer

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → L' →

Elle → Je →

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

→ il pleurait, elle pleurait, ils pleuraient

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ raconter une expérience de peur

Echantillons des réponses des Groupe -2-

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de faïence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe ; ma mère reparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Valles, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

a) Un récit autobiographique

b) Un récit de fiction

c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ dans un coin d'un feu de bois

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ elle sanglote, j'étouffe

Texte 2

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de faïence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe ; ma mère reparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Valles, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

a) Un récit autobiographique

b) Un récit de fiction

c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ Au coin d'un feu de bois

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ pâle, sanglote, étouffe, mal

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ Un chariot

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ Elle était en colère

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ Parce que c'est lui le cause de son père s'est fait mal

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	C'est au coin d'un feu de bois. Les personnages : la mère, le père, l'enfant.
Élément perturbateur	Quand mon père coupe le bois.
Déroulement des événements	Mon père se fait mal. C'est la faute de l'enfant. Tache de rouge.
Situation finale	Je sanglote, pourtant.

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ Je crie, je demande grâce.

9) Trouve un synonyme du mot « sangloter » =

→ pleurer

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → Son père

Elle → Sa mère

L' → le chariot

Je → l'enfant

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

→ Je sanglotais, j'étouffais, ma mère réparait et me poussait dans le cabinet où je couchais, où j'avais peur.

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ Pour informer

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ Un chariot

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ Elle donne à l'enfant un coup violent, elle est en colère, et les poings crispés.

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ Car son père se fait mal à l'accident quand il fait son chariot pour l'enfant.

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	C'est au coin d'un feu de bois. Il décrit le lieu (au coin d'un feu de bois) et présente les personnages.
Élément perturbateur	Mon père coupe le bois.
Déroulement des événements	Il se fait mal. C'est la faute de l'enfant. Tache de rouge.
Situation finale	Je sanglote, pourtant.

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ tout pâle

9) Trouve un synonyme du mot « sangloter » =

→ pleurer

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → le père

Elle → la mère

L' → l'enfant

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

→ Je sanglotais, j'étouffais, je pouvais.

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ Pour informer

Test 2

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de falence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écumant aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe : ma mère réparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Vallès, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

- a) Un récit autobiographique
b) Un récit de fiction Sourcil
c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ ... Elle se déroule dans la maison pauvre dans la rue

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ ... crier, sanglote, étouffe, terreur

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ ... Il jouet est scotch à la main un morceau de sapin

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ ... La réaction est réprobation et elle elle pousse dans la chambre du coup et vers la rue

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ ... Parce qu'il sent qu'il est la cause de cet accident

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	<u>C'est à qu'il a le couteau de sa main la place et les personnes</u>
Élément perturbateur	<u>Mon père de sang</u>
Déroulement des événements	<u>Il se sanglote de sang</u>
Situation finale	<u>Il se sanglote de sang</u>

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ ... j'ai pleuré

9) Trouve un synonyme du mot "sangloter" = et crier

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → le père L' → un coup violent

Elle → la mère Je → l'enfant

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

→ ... Le sanglotait et pleurait, je sanglotais je pleurais

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ ... Il

Echantillons des réponses des Groupe -1-

Test 2

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de falence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écumant aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe : ma mère réparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Vallès, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

- a) Un récit autobiographique
b) Un récit de fiction 2
c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ ... les copeaux tombent jaunes et soyeux

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ ... de peur, de peur, de peur, de peur

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ ... mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ ... C'est ma mère qui me l'a donné l'écumant aux lèvres

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ ... Il l'enfant sa main qui pend toute hachée

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	<u>Personne pousse un cri et lève sa main pleine de sang</u>
Élément perturbateur	
Déroulement des événements	<u>Je crie, je demande</u>
Situation finale	<u>Ce n'est pas ma faute pourtant ! et je couche, j'ai peur tous les soirs</u>

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ ... Cabines et je couche, j'ai peur tous les soirs

9) Trouve un synonyme du mot "sangloter" =

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → l'enfant L' → mère

Elle → père Je → enfant

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

→ ...

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ ... Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide

Test 2

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de faïence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe : ma mère reparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Valles, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

- a) Un récit autobiographique
- b) Un récit de fiction
- c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ au coin d'un feu de bois sous le manteau d'une vieille cheminée

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ crie, sanglote, pâle, mal, violent...

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ un chariot

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ elle chas...

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ parce que la faute s'est faite sur son père s'est fait mal

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	Ils sont très calmes, presque à la cheminée
Élément perturbateur	
Déroulement des événements	
Situation finale	Je ne crois pas la parricide

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ je crie, je demande grâce, je sanglote

9) Trouve un synonyme du mot « sanglote » =

crie

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → le père, Elle → la mère, Je → l'enfant, L' → l'auteur

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

Je sanglotais, j'étouffais, je pleurais, me pousse

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ explicatif et explicite

Test 2

Texte 2:

C'est au coin d'un feu de bois, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de faïence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis la cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine », en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe : ma mère reparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Jules Valles, L'enfant.

Questions :

1) Ce texte est-il :

- a) Un récit autobiographique
- b) Un récit de fiction
- c) Une interview

(Choisissez la bonne réponse)

2) Où se déroule l'action principale ?

→ Mon père a un couteau à la main et je rubans

3) Relevez quatre (04) mots qui appartiennent au champ lexical de la « peur ».

→ les roues, le cabinet, le couteau, fait mal

4) Quel jouet le père fabrique-t-il pour l'enfant ?

→ Et elle me chasse sur l'escalier noir la porte

5) Quelle est la réaction de la mère après l'accident ?

→ ma mère tricote et à queue bleue

6) Pourquoi l'enfant se sent-il coupable ?

→ C'est ta faute si ton père s'est fait mal

7) Complétez le tableau des étapes du récit.

Les étapes du récit	Le contenu
Situation initiale	C'est au coin d'un feu de cheminée
Élément perturbateur	C'est ta faute si ton père s'est fait mal
Déroulement des événements	Je crie, j'étouffe, qu'on remue les carafes, qu'on ouvre un tiroir, on met des compresses
Situation finale	Ce n'est pas ma faute, pourtant !

8) Relevez dans le texte des mots ou expressions qui traduisent la peur de l'enfant.

→ les poings crispés, aux lèvres, les carafes, le chariot

9) Trouve un synonyme du mot « sanglote » =

monge

10) À qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Il → mon père, Elle → ma mère, Je → moi, L' → un coup

11) Conjuguez les verbes de la phrase soulignée à l'imparfait.

reparait, pour être, couchons, peur

12) Quelle est l'intention de l'auteur dans ce texte ?

→ explicatif et explicite



Bibliographie

Ouvrages (Livres, monographies)

1. Abdallah-Pretceille, Martine (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Anthropos.
2. Alderson, John, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
3. Angers, Maurice (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Éditions
4. Benrabah, Mohamed (2013). *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Multilingual Matters.
5. Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
6. Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
7. Bruner, Jerome Seymour (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
8. Chachou, Ibtissem (2013). *La situation sociolinguistique en Algérie*. OPU.
9. Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
10. Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions Didier.
11. Cook, Guy. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
12. Cook, Vivian. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5^e éd.). Routledge.
13. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
14. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
15. Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
16. Gee, J., Paul (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4^e éd.). Routledge.
17. Grabe William & Stoller Fredricka L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, England: Pearson Education.
18. Grandguillaume, Gilbert (1995). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb* (2^e éd.). Karthala.

19. Grine, Nadia (2021). *Didactique du FLE et communication non verbale*. OPU.
20. Hockett, C., Francis (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Macmillan.
21. Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
22. Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
23. Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
24. Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
25. Krashen, Stephen, D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
26. Krashen, Stephen, D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
27. Miliani, Mohamed (2017). *Langues et médiations en contexte algérien*. L'Harmattan.
28. Nation, Paul (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2^e éd.). Cambridge University Press.
29. Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman.
30. Nuttall, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
31. Odlin, Terence (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
32. Oakhill, Jane & Cain, Kate & Elbro, Carsten (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Routledge.
33. Pressley, Michael. (2002). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching* (2^e éd.). Guilford Press.
34. Pym, Anthony (2014). *Exploring Translation Theories* (2^e éd.). Routledge.
35. Ringbom, Henrik (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
36. Rost, Michael. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Pearson Education.
37. Saville-Troike, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
38. Schmitt, Norbert (2008). *Instructed second language vocabulary learning*. *Language Teaching*, 41(4), 327-335.
39. Skinner, B., Frederic (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.

40. Vandergrift, Larry & Goh, Christine (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
41. Vygotsky, L., Semyonovich (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
42. Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton.

Articles scientifiques (Revue à comité de lecture)

1. Baddeley, Alan (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), 417–423.
2. Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
3. Celce-Murcia, Marianne & Dörnyei, Zoltan & Thurrell, Sarah (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5–35.
4. Cumming, Alister (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1–23.
5. Gough, Philip & Tunmer William (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6–10.
6. Horwitz, Elaine & Horwitz, Michael & Cope, Joann (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
7. Kendeou, Panayiota & Van den Broek, Paul (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35 (7), 1567–1577.
8. Lewis, Cynthia. (2000). Critical issues: Limits of identification: The personal, pleasurable, and critical in reader response. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 197–229.
9. MacIntyre, Peter & Gardner, Robert (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41 (4), 353–368.

10. Pressley, Michael & Afflerbach, Peter (1995). Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. *Lawrence Erlbaum Associates*.
11. Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209–231.
12. Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–256). Newbury House.

Chapitres d'ouvrages collectifs

1. Cain, Kate & Oakhill V., Jane (2012). Reading comprehension and vocabulary: What's the connection? In *Theories of Reading Development* (pp. 147–162). John Benjamins.
2. Duke, Nell & Pearson, P. David (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3^e éd., pp. 205–242). International Reading Association.
3. Long, M., Hugh (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
4. Nation, Paul & Meara, Paul (2010). Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 34–52). Hodder Education.
5. Perfetti, C., Andrew (1992). The representation and acquisition of reading skill. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 227–253). Lawrence Erlbaum Associates.

Rapports institutionnels

1. CRASC. (2020). *Enquête nationale sur les représentations sociales des langues* [Rapport scientifique].

Résumé

La langue joue un rôle fondamental dans la société. Le français demeure un élément essentiel du paysage linguistique algérien. Ce mémoire s'intéresse aux difficultés rencontrées par les élèves de première année secondaire dans l'apprentissage du français langue étrangère, et s'interroge sur l'impact de l'intégration de la langue maternelle (l'arabe) dans ce processus. En analysant son influence sur la motivation, l'enrichissement lexical et le développement de l'autonomie, cette recherche vise à évaluer si la langue maternelle facilite ou entrave l'apprentissage. Pour ce faire, un questionnaire destiné aux enseignants et une expérimentation pédagogique ont été réalisés.

Mots-clés

Langue maternelle, français langue étrangère, apprentissage, motivation, répertoire linguistique, autonomie.

Summary

Language plays a key role in society, and French remains an important part of Algeria's linguistic landscape. This study examines the difficulties faced by first-year secondary school students in learning French as a foreign language, and investigates whether integrating the mother tongue (Arabic) has a positive or negative impact on this process. It explores how the use of the mother tongue affects learners' motivation, vocabulary development, and autonomy. To answer these questions, a questionnaire for teachers and an experimental study with students were conducted.

Keywords

Mother tongue, French as a foreign language, learning, motivation, linguistic repertoire, autonomy.