

Place de l'évaluation des compétences en lecture dans les outils scolaires au cycle moyen algérien

Menguellat Hakim
Maitre de Conférences- B-
Université de Blida 2
Département de Français

ملخص

تقييم عمل أو حصيلة عمل بيداغوجي لا يستقصر في أخذ قرار موضوعي نسبيا على نتائج النشاط البيداغوجي لكن يجب كذلك أخذ بعين الاعتبار مجموعة العمليات المستعملة للوصول إلى هذه النتيجة البيداغوجية ، في ميدان القراءة ، تقييم فهم النصوص هو من جهة الوصول الى تقييم قدرات التلميذ لادراك المعنى الضمني للنص ، ومن جهة أخرى تقييم مجموعة المراحل أو العمليات التي تشكل المسار

الذي يتبعه التلميذ لإيجاد الإجابة .

في هذا المقال ، سوف نهتم بتقسيم قدرات التلميذ في القراءة و كيفية العناية بها ، في الطور المتوسط في

إطار المنظومة التربوية الجزائرية

Résumé

Evaluer une tâche ou un produit pédagogique ne résumé pas à porter un jugement plus au moins objectif sur les résultats de l'action pédagogique mais aussi prendre en considération l'ensemble de cette action ou de ce cheminement avec ses différentes composantes. En lecture, évaluer la compréhension c'est, d'un côté, arriver à mesurer la capacité de l'élève à lire ce qui n'est pas écrit, autrement dit à inférer, de l'autre côté, évaluer les différentes opérations

qui constituent la trajectoire que poursuit l'apprenant pour produire une réponse. Dans cet article, nous allons nous intéresser à l'évaluation des compétences en lecture et leur prise en charge dans l'enseignement de la lecture au cycle moyen du système éducatif algérien.

Introduction

Le système éducatif algérien a subi depuis 2003 une multitude de réformes dans le but de combler les lacunes du système d'enseignement fondamental, appliqué à la fin des années 70, et de s'adapter aux exigences du monde actuel.

L'enseignement du français, comme première langue étrangère, n'a pas échappé à ces réformes. En effet, il suffit de voir les différents manuels proposés aux élèves depuis 2003 pour se rendre compte de la difficulté à proposer des outils d'enseignement / apprentissage adéquats à la formation des élèves en cette matière.

Dans cet article nous allons nous interroger sur la place accordée dans les nouveaux manuels à l'évaluation des deux concepts fondamentaux de la compréhension des textes à savoir l'inférence et la métacognition à travers les questions qui accompagnent les textes des manuels. Etant entendu que le nouveau système fonctionne par projet réalisable sur une durée de plusieurs mois. Chaque projet est composé d'un ensemble de séquences dont le nombre dépend du dit projet, laquelle séquence est répartie sur plusieurs séances. La séance de compréhension écrite est précisément l'objet du présent article.

La première remarque positive qui se dégage de l'analyse des textes proposés dans les quatre manuels du cycle éducatif moyen algérien est leur richesse et leur variété. Ces textes sont accompagnés d'un ensemble de questions dont le but est de guider et vérifier la compréhension des élèves. Cependant, la démarche évaluative poursuivie dans les questionnaires est presque la même, c'est pour cette raison que nous nous contenterons de l'analyse des questions d'un seul texte pour chaque niveau.

Pour analyser les questions proposées et vérifier l'évaluation de la métacognition et l'inférence dans ces dernières, nous allons procéder à une présentation théorique de ces deux notions importantes en compréhension des textes.

1. Le rôle de l'inférence en compréhension

La multiplicité des recherches et des définitions de la lecture témoigne de sa nature complexe, mais aussi du long chemin qui reste à parcourir dans ce domaine, parsemé, jusqu'à présent, de zones d'ombre en attente d'exploration. Cependant, ces définitions comportent des constantes partagées par la majorité des chercheurs. En effet, il est admis aujourd'hui que l'acte de lire fait intervenir plusieurs facteurs dans son déroulement, dont l'interaction aboutit au phénomène de compréhension.

La lecture est une activité cognitive, le sujet lecteur fait appel à des mécanismes mentaux complexes afin de construire le sens du texte lu. Ainsi, la lecture est *«une activité cognitive qui met en œuvre de manière interactive un ensemble de processus de nature diverse, et qui aboutit à la construction d'une représentation mentale»* (Gaonac'h,

1993, p. 87). Parmi ces mécanismes mentaux la capacité à faire des inférences, qui est *«une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur.»* (Cornaire, Germain, 1999, p. 94). Ainsi, en s'appuyant sur ses connaissances et sur le texte, le lecteur comble l'espace vide du texte en produisant des inférences. Il est à signaler que selon Cunningham il existe trois types d'inférences

- les inférences logiques :

ce type d'inférence découle du texte, c'est une information sous-entendue de l'auteur qui n'est pas donnée explicitement, ce qui fait que cette dernière peut être intégrée au texte ;

- les inférences pragmatiques :

les inférences pragmatique s'appuient sur le texte et les connaissances du lecteur, elles ne sont pas nécessairement sous-entendues par l'auteur ;

- les inférences créatives :

ce type d'inférences découle entièrement des connaissances du lecteur. Elles dépendent de la richesse de ses connaissances sur le sujet traité par le texte. Ce type d'inférences est fécond chez les lecteurs possédant une large connaissance du sujet traité. (cité par Giasson, 1990. p. 64).

Par ailleurs, les chercheurs distinguent théoriquement entre la compréhension littérale qui correspond à la saisie par le lecteur de ce qui est présenté dans le texte. Le lecteur

reproduit, plus au moins fidèlement, la même idée véhiculée par le texte en utilisant le même vocabulaire et les mêmes structures ou ce qui équivaut à ceux-ci. La compréhension inférentielle qui s'appuie sur ce qui est véhiculé par le texte et les connaissances du lecteur. Ainsi, à la différence de la compréhension littérale, la compréhension inférentielle comporte des éléments que le texte ne véhicule pas. Le troisième niveau de compréhension à savoir la réponse créative, s'appuie entièrement sur le lecteur, c'est aller au-delà des idées du texte. Le produit de cette compréhension est inspiré par le texte mais ne figure pas dans le texte, il en est un prolongement possible parmi d'autres, qui doit autant au lecteur qu'au texte lui-même.

Nous passons à présent au rôle de la métacognition dans la compréhension des textes.

2- La métacognition et la compréhension

La métacognition, dont les premières études remontent à la fin des années 70, se réfère à la connaissance de son propre système cognitif et à son contrôle. Noël propose la définition suivante :

«La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. » (Noël, 1991, p. 17).

Il se dégage de cette définition que la métacognition est un processus mental déployé par un sujet donné sur des activités cognitives déjà effectuées ou en exécution. Pour notre part, nous voulons l'appliquer à la lecture. Noël distingue trois étapes dans la métacognition :

«1- le processus mental proprement dit qui comprend notamment la conscience qu'a le sujet des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit. Nous appellerons cette étape le processus métacognitif.

2-le jugement exprimé ou non par le sujet sur son activité cognitive ou le produit mental de cette activité. Nous parlerons de jugement métacognitif ou par abréviation de métacognition (ou encore de produit de la métacognition).

3-la décision que peut prendre le sujet de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation en fonction du résultat de son jugement métacognitif. On peut parler ici de décision métacognitive. » (Noël, op.cit. p. 18).

L'auteur signale que la métacognition peut s'arrêter à la première étape, quand le sujet n'évalue pas ses activités cognitives ou leur produit ; comme elle peut se limiter à la deuxième étape, au jugement donné aux activités ou à leur produit ; enfin, la métacognition peut contenir les trois étapes, le processus, le jugement et la décision, ce que l'auteur appelle «métacognition régulatrice ». Mais il est rare, surtout chez de jeunes sujets, et à propos d'activités en langue non maternelle, que les trois se trouvent réunis.

Après avoir défini la métacognition nous passons à la place de cette dernière en lecture. Il convient de distinguer dans la métacompréhension¹, selon Giasson, entre deux composantes la connaissance des processus ou l'autoévaluation et l'autogestion de la compréhension. La première composante comporte trois volets : connaissance sur la personne, qui renvoie aux connaissances du lecteur sur ses propres ressources cognitives, ses intérêts ainsi que ses motivations. Le deuxième volet est la connaissance sur la tâche, qui se résume à la conscience du degré de facilité ou de difficulté de la tâche demandée. Enfin, le troisième volet, est les connaissances sur les stratégies, qui désignent la connaissance des moyens qui mènent vers la récupération d'une perte de compréhension.

La deuxième composante est l'autogestion de la compréhension qui porte sur l'habileté à gérer sa propre compréhension. Ainsi Brown (1980), distingue entre quatre aspects différents de l'autogestion de la compréhension :

- « - savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre ;
- savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas. »(cité par Giasson, 1990, op. cit. p. 153-154).

L'ensemble des connaissances évoquées, liées au lecteur, montre que le phénomène de compréhension est une suite de

¹ Il est à signaler que lorsqu'il s'agit de la métacognition en lecture, on utilise habituellement le mot métacompréhension.

traitements combinés dont le sujet lecteur est l'élément noyau.

Qu'en est-il des questions des textes proposés aux élèves ?

3- Analyse de quelques questions des manuels

Dans le nouveau manuel de première année composé de trois projets, la séance de compréhension écrite vient toujours en deuxième position après la séance d'expression orale. Le modèle du questionnaire qui accompagne les textes du manuel se présente dans la majorité des cas en plusieurs étapes à savoir : l'explication de quelques mots difficiles intitulée « Je saisis le sens des mots », l'observation de l'illustration, intitulée « j'observe », la saisie des autres éléments périphériques à savoir le titre et la source, intitulée « je relève », une présentation de la situation de la communication (Qui écrit ? A qui ? A propos de quoi ? Dans quel but ?), intitulée « je lis et j'observe » et une dernière étape qui comporte un certain nombre de questions sur le texte, intitulée « je comprends le texte ».

Comme nous le remarquons les premières étapes visent l'analyse des éléments périphériques et la formulation des hypothèses de sens sur le texte et la dernière étape est consacrée à l'évaluation de la compréhension des textes. Cela nous amène à analyser uniquement les questions de la dernière étape intitulée « Je comprends le texte ».

Nous allons donc, analyser les questions données à un texte intitulé « Frantz FANON (1925-1961), tiré du projet n°1 de la séquence n°2 du nouveau manuel de première année cycle moyen, en sachant que le type des questions posées est

presque le même dans tous les textes du manuel. En voici les questions :

« Les informations du titre concernent quel personnage ?

Relève dans le texte son lieu de naissance ?

Quelle est sa profession ?

A-t-il d'autres activités ? Si oui, cite-les.

Pourquoi un des hôpitaux de Blida porte-t-il son nom ?

Quel est le pronom personnel dominant dans le texte ?

Pourquoi ? »

Nous remarquons qu'à part la question « e » toutes les autres questions sont des questions de type linéaire, dont la réponse est explicitement donnée dans le texte. L'élève n'est pas obligé d'inférer ou de mobiliser ses connaissances antérieures pour répondre. Or, comprendre un texte c'est mobiliser les informations véhiculées par le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Aucune question, par exemple, qui mène l'élève à réfléchir sur la spécialité de Fanon (la psychiatrie) et à combiner cette dernière avec la vocation première de l'hôpital à savoir la prise en charge des malades mentaux. Des informations qui ne sont pas évoquées dans le texte mais qui relèvent des connaissances générales de l'élève.

Concernant les questions sur la métacognition, c'est-à-dire sur le processus appliqué par l'élève pour arriver à répondre, nous remarquons qu'elles sont complètement absentes du questionnaire proposé. En effet, les questions du type : « Qu'est-ce qui te fait dire.... ?

Qu'as-tu besoin de savoir pour comprendre la phrase ?
Qu'est-ce qui t'a permis de prédire ce qui est arrivé ?.....etc
ne figurent pas sur la liste des questions proposées.

Comme le manuel de première année le manuel de deuxième année est composé de trois projets, la séance de compréhension, vient également en deuxième position au début de chaque séquence, elle porte le titre de « Je comprends le texte » suivi du titre du texte. Cependant, contrairement au manuel de première année, les questions proposées pour chaque texte dans ce manuel de deuxième année, ne sont pas réparties en étapes, mais elles se présentent sous forme d'une suite de questions numérotées. Nous prenons comme exemple dans cet article le questionnaire du texte intitulé « La vache des orphelins », tiré du projet n° 1 de la séquence n°3 :

« De quelle œuvre est extrait ce conte ? Qui en est l'auteur ?

Quelle expression introduit ce conte ?

Sur son lit de mort la mère de Aïcha et de Ahmed fit part d'un souhait à son époux. Lequel ?

Les orphelins étaient-ils traités avec égard ou méchanceté ?

De quoi la marâtre a-t-elle chargé sa fille ?

Pourquoi les deux orphelins sont-ils partis du domicile familial ?

Complète le tableau suivant à partir d'éléments pris dans le conte.

Traits physiques /moraux	Aïcha	La marâtre

Quelle remarque peux-tu faire par rapport aux deux portraits ? »

Comme nous le remarquons, la majorité des questions données trouvent leur réponses explicitement écrites dans le texte, l'élève ne fournit aucun effort mental pour trouver la réponse, il se contente de reproduire ce qui est écrit dans le texte. Ainsi, uniquement la dernière question qui nécessite de l'élève à faire une comparaison et une déduction en comparant les adjectifs qui qualifient les deux personnages.

Concernant les questions sur la métacognition et la gestion de la compréhension de l'élève, le questionnaire ne véhicule pas de questions qui aident l'élève à gérer sa compréhension du texte,

Dans le manuel de troisième année, également composé de trois projets, la séance de compréhension écrite vient en troisième position après la séance de compréhension orale et la séance d'expression orale. Comme c'est le cas en première année, la séance de compréhension se présente sous forme de quatre phases, annoncées dans l'avant-propos du manuel de troisième année que nous reprendrons ici :

« Je lis et je comprends : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : j'observe et j'anticipe (phase d'anticipation), je lis pour comprendre (phase de compréhension globale), je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée) et je retiens l'essentiel (phase de synthèse).

Comme nous le déduisons de cette présentation, les étapes proposées dans ce manuel aident l'élève à construire le sens du texte au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture. En effet, l'élève élabore une suite d'hypothèses qui débute avec les éléments périphériques qui entourent le texte et se termine avec une opinion personnelle de ce qui a été retenu du texte, en passant par une lecture globale et une lecture détaillée pour mieux affiner les hypothèses élaborées et faire interagir les connaissances de l'élève avec celle du texte. Cependant, l'analyse détaillée des types de questions proposées, comme celles, par exemple, qui accompagnent le texte «Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maitresse », donné dans le projet n°1 de la séquence n°3, montre que la majorité des questions proposées trouvent leurs réponses explicitement écrites dans le texte, l'élève n'est pas obligé de faire des opérations d'inférences pour répondre aux questions. Ainsi dans l'étape « Je relis pour mieux comprendre », où l'élève est censé faire une lecture détaillée du texte, nous trouvons les questions du type :

« Ruth Gay a déclaré : « J'ai cru que Blue était mort ». Relève la phrase qui dit le contraire ?

Ruth Gay sait-elle que son chien lui a sauvé la vie ?
Relève la justification dans le texte.

Relevé du texte une phrase exclamative. Quel sentiment exprime-t-elle ?

Dans quelle catégorie de faits divers classerais-tu ce fait ? – Méfait – accident – catastrophe – insolite. »

Concernant les questions sur la gestion de la compréhension, comme c'est le cas dans les manuels

précédents, elles sont complètement absentes dans les questionnaires proposés.

Nous passons au dernier manuel, celui de quatrième année, composé également de trois projets. Dans ce manuel la séance de compréhension écrite vient après celle d'expression orale et les textes proposés sont accompagnés d'un questionnaire intitulé « Questionner le texte ».

Nous prenons comme exemple dans cet article le questionnaire du texte « L'argent de poche », tiré du projet n° 1 de la séquence n° 1 :

« Qui parle dans le texte ? A qui s'adresse-t-il ?

Relève le champ lexical de l'argent.

Relève la phrase qui montre ce que présente l'argent de poche pour l'auteur.

Cette phrase exprime :

. un conseil

. une prise de position

. un sentiment

Recopie la bonne réponse.

Certains parents sont contre l'argent de poche.

Relève les raisons (les arguments) qu'ils avancent pour justifier leur prise de position.

Relève les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.

Relève dans le dernier paragraphe une phrase qui peut servir de « morale ».

L'analyse des questions proposées pour ce texte montre une dominance des consignes sur les questions de compréhension. En effet, il est demandé, dans la majorité des cas de relever du texte des phrases ou des expressions,

contrairement à l'objectif de la séance à savoir comprendre le texte. Ainsi, les questions d'inférence et celles qui se rapportent à la métacognition ne sont pas présentes dans le questionnaire.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'évaluation de la compréhension des textes dans les nouveaux programmes présente des aspects très positifs concernant la prise en charge des différentes étapes qui mène l'élève à se faire une idée mentale de ce que véhicule un texte. L'enchaînement sous forme de phases notamment dans les manuels de première et troisième années instaure chez l'élève des habiletés de lecture qui vont l'aider à devenir un « bon lecteur ». Cependant, comme nous l'avons remarqué, certains aspects de l'évaluation de la compréhension restent toujours absents de cette évaluation. Parmi ces aspects, celui de mener l'élève à réfléchir sur sa propre compréhension en lui demandant de justifier ses réponses et d'exprimer comment il est arrivé à telle ou telle réponse, l'autre aspect de l'évaluation des textes, qui reste toujours insuffisant est celui de guider l'élève à faire des inférences. En effet, il ne suffit pas de trouver la réponse dans le texte ou de reformuler la réponse donnée par l'auteur, il est essentiel que l'élève aille au-delà de ce qui est écrit dans le texte.

Références bibliographiques

Ayad, M., Chekir Daoudi, H., Hadj Aoudia, S. *et al.* 2012, *Français 3^{ème} Année moyenne*, Alger : Omps.

Cornaire, C., Germain, C., 1999, *Le point sur la lecture*, Paris : CLE International.

Djilali, K., Melzi, A., 2006, *Français Quatrième année moyenne*, Alger : Omps.

- Foucambert, J., 1994, *La manière d'être lecteur*, Toulouse : Albin Michel.
- Gaonac'h, D., 1993 «Les composantes cognitives de la lecture », *Le français dans le monde* (87-92), n° 255, Paris : Hachette.
- Giasson, J., 1990, *La compréhension en lecture*, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., 1995, *La lecture De la théorie à la pratique*, Québec : Gaëtan Morin.
- Laichaoui, B., 2012, *Français 1ere Année moyenne*, Alger : Onps
- Maisonneuve, L., 2002, *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels*, Tome 1 et 2, Paris : L'Harmattan.
- Noël, B., (1991), *La métacognition*, Bruxelles : De Boeck.
- Sadouni- Madagh, A., Bouzelboudjen, H., Leffad, Z., 2012 *Français 2^{ème} Année moyenne*, Alger : Omps.

Le transfert L1/L2 : Entre représentations et pratiques de classe

**Houda AKMOUN (MCB)
Université Blida 2**

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى دراسة نتائج انتقال استراتيجيات التحرير الأتوماتيكية في اللغة الأولى إلى الإنتاج الكتابي الدلالي في اللغة الثانية معتمدين على أبحاث الأستاذة كريمة آيت دحمان (2007) حول "تعليم و تعلم اللغات في الجزائر: بين التمثيل و رهان العولة". سنحاول إيضاح أن اكتساب المعارف في اللغة الثانية يرتكز على المعارف المكتسبة في اللغة الأولى وأن الانتقال ما بين الأنظمة يعتمد على تعليمية اللغات.

Résumé

Cette contribution porte sur les résultats d'une recherche menée dans le cadre de notre thèse de doctorat¹ qui porte sur les effets du transfert des stratégies rédactionnelles automatisées en L1² sur la production d'un écrit argumentatif en L2 (le français). L'étude s'inspire d'une enquête effectuée par la chercheuse algérienne Karima Ait Dahmane (2007) auprès d'une centaine d'étudiants de l'Université d'Alger sur « *L'Enseignement/Apprentissage des Langues en Algérie : entre représentations et enjeux de la mondialisation* ». La chercheuse recommande, suite aux résultats obtenus, de gérer le bilinguisme arabe/français en termes de complémentarité.

Nous tentons donc, dans la lignée de cette étude, de montrer qu'il est possible de s'appuyer sur les savoirs acquis en L1 pour l'acquisition de nouveaux savoirs en L2. En effet, cette recherche s'intéresse particulièrement au transfert interdisciplinaire et adopte la didactique intégrée des langues comme une approche favorisant le transfert d'une discipline à une autre. Nous présenterons dans cette contribution les résultats de l'un des outils d'investigation utilisés dans cette étude afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants de français L2 et les élèves de 3^{ème} année secondaire ne sont pas conscients de l'impact positif de la L1 sur la L2 et de la possibilité de transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production écrite en L2. Les données recueillies permettront d'expliquer l'attitude des sujets interrogés à l'égard de la L1 et de la collaboration avec les enseignants des matières enseignées dans une autre langue que le français.

Contexte de la recherche

Cette contribution rend compte d'un aspect d'une étude plus vaste qui visait l'exploration du lien entre les habiletés à écrire en L1³ et en L2. En effet, elle s'inscrit dans le cadre de notre thèse de doctorat soutenue en octobre 2014, co-dirigée par Monsieur Jean Pascal SIMON, Maître de conférences à l'université Joseph Fourier de Grenoble et Monsieur Djamel Kadik, Professeur à l'université Yahia Farès de Médéa en Algérie.

Le contexte de notre recherche est le contexte scolaire algérien, pays où l'apprentissage d'au moins trois langues est obligatoire car, en plus de l'arabe, langue première (L1) et langue officielle du pays, le français est exigé à tous les niveaux. Il est valorisé sur les plans social et académique de par le rôle important qu'il joue dans la scolarisation. En fait, le français est enseigné à partir de la troisième année du

primaire puis il devient la langue de la transmission des savoirs à l'université. À l'arabe et au français s'ajoutent, vers la première année moyenne, l'obligation de l'apprentissage d'une troisième langue à savoir, l'anglais (L3) et, à la deuxième année du secondaire, le choix de l'apprentissage d'une quatrième langue parmi les suivantes : l'espagnol et l'allemand.

Problématique

Notre travail porte sur les effets du transfert interdisciplinaire L1/L2⁴ sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit⁵. La problématique qu'il soulève repose sur les facteurs à mettre en jeu dans le développement d'une compétence plurilingue. Par compétence plurilingue, il faut entendre : « *la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée* » (Coste, 2001, p. 192), c'est-à-dire la capacité à construire, restructurer, mettre en œuvre, reconfigurer une

« *palette de ressources dont il [l'acteur social] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie* » (Coste, 2001, p. 198) en mobilisant diversement les langues qui jouent « *un rôle de pivot, d'appui, de référence* » (Coste, 2001, p. 196).

Motivation

La plupart des recherches sur le plurilinguisme en Algérie se focalisent sur ses aspects négatifs. Celles qui ont porté sur le transfert interdisciplinaire ont généralement croisé deux disciplines scientifiques ayant la même langue d'enseignement ou interviennent au niveau de deux langues plus ou moins voisines. Ces recherches n'ont donc pas fourni beaucoup de réponses sur les liens entre les habiletés à écrire en L1 et en L2 lorsque celles-ci sont distantes en

surface et notamment sur le plan linguistique (prononciation, grammaire, etc.).

Dans ce travail, le croisement se fait entre le cours de philosophie dont la langue d'enseignement est l'arabe (L1) et le cours de français (L2). Pour atteindre cet objectif, il fallait répondre aux questions suivantes : existe-t-il un lien entre les habiletés à écrire en arabe (L1) et le français (L2) ? Si un lien existe, est-il déterminé par la distance linguistique ? Comment peut-on favoriser le transfert des stratégies et compétences communes aux deux langues malgré cette distance linguistique ?

Pour répondre à ces questions, l'étude part de l'hypothèse selon laquelle les élèves et les enseignants à l'ordre du secondaire ne sont pas conscients de l'existence de liens entre la L1 et la L2 et ne perçoivent pas l'impact positif du transfert de certaines habiletés rédactionnelles automatisées en L1 sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit en L2. Dans cette communication, nous présenterons les résultats des deux questionnaires destinés au public concerné par la recherche.

L'objectif de cette proposition est donc triple

- il s'agit, d'une part, d'arriver à montrer que les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément et qu'elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.
- d'autre part, d'interpeller les représentations des apprenants ainsi que celles des enseignants et leurs pratiques à l'égard du recours à la L1 de manière générale et aux disciplines dont la langue d'enseignement n'est pas le français L2.
- Enfin, de montrer que lorsque la compétence visée ou la stratégie à développer n'est pas linguistique, la

distance linguistique entre les langues concernées par le croisement n'a pas d'impact sur le transfert.

Les référents théoriques

Le transfert des connaissances

Le transfert des apprentissages est un thème central du discours cognitiviste en didactique des langues. En effet, il s'agit d'un traitement cognitif complexe qui se distingue du simple mécanisme de réutilisation automatique des apprentissages. Les auteurs (Meirieu [1996], Tardif [1992], Blanchet [2011],...) le définissent comme un processus de *recontextualisation* des apprentissages. Cette opération fait principalement intervenir un traitement cognitif visant à préciser les similitudes et/ou les différences entre deux situations. De plus, les recherches en didactique relient la réussite de toute intervention pédagogique sur son efficacité à amener les apprenants à développer des stratégies d'apprentissage, ensuite, et surtout, à transférer et appliquer d'une façon plus souple et adaptée les connaissances et les habiletés stratégiques acquises (Tardif, 1992).

En effet, selon Raynal et Rieunier (2009), il s'agit « *du phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage* » (p. 452) même si c'est l'une des conditions d'un apprentissage de qualité comme le soulignent Péladeau, Forget et Gagné (2010) : « *Les trois principaux paramètres par lesquels on évalue la qualité d'un apprentissage, qu'il soit scolaire ou non, sont l'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages* ». L'importance accordée au transfert s'explique par le fait que la capacité à « *apprendre à apprendre* » et l'autonomie cognitive s'accompagnent inévitablement de la capacité à transférer une connaissance ou une habileté acquise à un

nouvel apprentissage ou à une nouvelle situation d'apprentissage.

Les premières recherches sur le transfert interdisciplinaire ont été effectuées dans le domaine de la compréhension écrite. Le but de ces recherches, notamment celles de Moirand (1979) était de savoir si le lecteur en L2 peut se servir des habiletés ou des stratégies utilisées en L1 pour comprendre un texte en L2. Les résultats de ces travaux montrent que la performance de compréhension du lecteur en L2 dépend en partie de sa capacité à transférer les stratégies utilisées en L1 pour dégager la signification d'un texte en L2.

A partir des années 80, dans le domaine de la production écrite qui nous intéresse particulièrement, les travaux sur les processus rédactionnels en L1 ont établi l'existence de transferts de savoir-faire ou d'habiletés entre la L1 et la L2 et ce à différents niveaux de l'activité scripturale. Les travaux de Jones et Tetroe en 1987 montrent dans ce sens qu' « *un sujet aborde la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes* » (p. 31). Ces travaux ont aussi démontré que les jeunes scripteurs appliquent à l'écriture en L2 ce qu'ils ont appris de cette habileté dans leur L1. Il y aurait donc un phénomène de transfert. Aussi, et comme le souligne Miled (1998), lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2, l'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « *grammaticalisé* » dans sa langue 1.

Impact de la distance linguistique sur le transfert L1/L2

Rutherford (1983) a proposé un classement typologique de certaines langues où l'arabe apparaît au milieu du continuum par rapport à l'anglais et au français alors que le japonais est la langue la plus éloignée. Ces recherches soutiennent l'idée selon laquelle la distance linguistique ne

semble pas être le seul facteur qui influe sur le transfert des compétences d'une langue à une autre langue surtout lorsque la compétence visée n'est pas une compétence linguistique, il existe aussi d'autres facteurs cognitifs et psychosociaux. En effet, en ce qui concerne l'aspect cognitif, nous pouvons citer la théorie de l'interdépendance développée par Cumming (1990) qui a tenté de clarifier dans quelle mesure la compétence en L1 et la compétence en L2 sont inter reliées dans le processus d'apprentissage d'une L2. Cumming a affirmé que les habiletés scolaires en L1 et en L2 sont interdépendantes, c'est-à-dire qu'elles sont des manifestations d'une compétence commune sous-jacente. Selon lui, cette compétence permet le transfert des habiletés de littératie à travers les langues.

Le facteur cognitif inclue aussi le développement des habiletés métalinguistiques impliquant l'usage intentionnel de la connaissance afin de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage. Les facteurs psychosociaux renvoient, quant à eux, à l'âge, le sexe, les représentations à l'égard des langues et le milieu socio-économique.

L'approche interdisciplinaire adoptée

L'objectif étant la construction d'une compétence plurilingue, la recherche adopte la didactique intégrée des langues comme approche interdisciplinaire favorisant le transfert d'une discipline à une autre dont la langue d'enseignement est différente. Dans cette approche, on propose des situations qui ne peuvent être approchées valablement qu'à travers l'éclairage de plusieurs disciplines. Elle repose sur la mobilisation conjointe de plusieurs disciplines en faisant apparaître les similitudes entre elles. Cette approche se donne alors pour finalité de faciliter les apprentissages des différents systèmes linguistiques dans

une optique de renforcement réciproque et, d'autre part, d'assurer une économie cognitive sur le plan des apprentissages et une économie didactique sur le plan des enseignements car tout n'est pas à réapprendre et à réenseigner.

Méthodologie (Sujets et procédure)

Afin d'évaluer les perceptions des enseignants et celles des élèves ainsi que leurs pratiques par rapport à la possibilité du transfert L1/L2, nous avons construit deux questionnaires, l'un s'adresse à 37 enseignants de français et l'autre à 126 élèves de terminale langues étrangères.

Les deux questionnaires sont scindés en quatre volets : un 1^{er} volet sur les variables indépendantes des sujets interrogés, un 2^{ème} volet sur les représentations à l'égard de la L1 et de la concertation avec les enseignants des autres matières, un 3^{ème} volet sur les pratiques du transfert L1/L2 en classe de français et un 4^{ème} et dernier volet sur l'importance accordée à l'enseignement des stratégies et notamment des stratégies rédactionnelles.

Analyse des résultats

Résultats du questionnaire des enseignants

Les perceptions négatives des enseignants interrogés par rapport à l'utilisation de la langue 1 en classe de FL2 se dégagent nettement des résultats obtenus puisque la plupart préfèrent, passer leur temps à reformuler les questions en vue de les simplifier, ou à changer complètement de question au lieu de recourir à la langue 1 pour aider les élèves à donner une réponse à leurs questions et éviter par là-même une perte de temps considérable. Certains enseignants disent même préférer donner la réponse ou des

éléments de celle-ci comme cela apparaît dans la réponse du sujet 35 qui déclare : « *il m'arrive très souvent de poser les questions et d'y répondre* » et par le sujet 12 qui dit : « *Pour aider les élèves à trouver la réponse, je leur donne des indices ou une partie de la réponse que je leur demande de compléter* ».

Les sujets interrogés disent également obliger leurs élèves à l'utilisation de la langue cible dans la quasi-totalité de la communication en cours et trouvent le recours à ce qui se fait dans les autres disciplines complètement inutile vu la différence entre les deux langues d'enseignement. Les variables indépendantes, tel que l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle... n'ont pas été données à titre descriptif mais sont étroitement liées et nous ont permis d'expliquer l'attitude des enseignants vis-à-vis du recours à la L1 et à la collaboration avec les enseignants des autres disciplines. Nous pensons en fait que la majorité des sujets interrogés qui ont une position plutôt négative à l'égard de cette collaboration et qui ont pour la plupart plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement ont été formés à partir de la méthode directe qui condamne toute utilisation de la L1 en classe de FL2. Ces sujets semblent être plus favorables à un croisement entre le français et les autres langues étrangères qu'avec les disciplines enseignées en arabe vu que le statut de ces langues est différent. Par ailleurs, les résultats obtenus révèlent que les sujets interrogés n'accordent pas beaucoup d'importance à l'enseignement stratégique afin de favoriser le transfert de certaines stratégies utilisées en L1 pour aider les élèves en difficultés dans le domaine de l'écrit.

Les résultats montrent enfin que les pratiques interdisciplinaires ne se développent pas dans le milieu scolaire parce que, d'une part, les enseignants les

considèrent comme sans intérêt et, d'autre part, parce qu'ils ne voient pas comment les insérer dans le contexte scolaire algérien. □

Résultats du questionnaire des élèves

En revanche, les données recueillies à travers l'analyse du questionnaire des élèves montrent que ceux-ci reconnaissent l'utilité de la L1 dans l'apprentissage du FL2 ; ils trouvent même son utilisation indispensable. De plus, et contrairement à nos attentes, les élèves concernés par l'expérimentation semblent être parfaitement conscients de l'existence de liens entre le cours de français et les autres matières et de la possibilité du transfert en FL2 de certaines stratégies utilisées dans d'autres matières et ce indépendamment de la langue d'enseignement. Le croisement de ces résultats avec les données démographiques des sujets interrogés montrent l'impact de ces dernières sur les représentations à l'égard de la L1. Les réponses obtenues nous ont également permis de confirmer les déclarations des enseignants quant à l'interdiction de la L1 en cours de français.

Interprétation des résultats

A partir de toutes ces données, nous pouvons dire que, même si beaucoup d'approches pédagogiques rejettent la L1 de crainte qu'elle crée des distorsions dans l'acquisition des automatismes en L2, les résultats obtenus montrent que le recours à la L1 est inévitable et qu'il se manifeste au cours même du déroulement de l'activité de production écrite puisque les apprenants, au moment de l'écriture en L2, disent réfléchir en L1. Ce phénomène s'explique, d'une part, par la nature des procédures sous-jacentes à la composition des textes et qui sont globalement les mêmes, quelle que soit la langue utilisée. D'autre part, par le fait que les sujets

de rédaction traitent de la réalité culturelle de la L1 ou que les informateurs ont connus à travers la L1.

Dans les deux cas, s'appuyer sur les compétences préalablement acquises en L1 semble faciliter la recherche d'informations et alléger la surcharge cognitive que peut entraîner la recherche et la mémorisation en L2 de contenus non-acquis essentiellement dans cette langue si les moyens dont dispose le scripteur ne lui permettent pas de résoudre les problèmes posés par le sujet traité c'est pourquoi les apprenants trouvent avantageuse la planification en L1 même si le produit final doit être en L2.

Le recours à la L1 permet ainsi aux scripteurs de récupérer les informations assimilées dans cette langue et stockées dans la mémoire, de sélectionner les plus pertinentes et de les organiser pour laisser à une étape ultérieure leur traduction en L2. Nous pouvons donc déduire que la maîtrise de l'écriture que l'on acquiert dans une langue est transférée aux autres langues ce qui va dans le sens de la théorie de l'interdépendance développementale de Cumming (1991) des possibilités et des avantages de faire cohabiter les langues entre elles et qu'il y aurait chez un individu une compétence commune sous-jacente à travers les langues malgré leurs différences formelles.

Conclusion

Au terme de cette contribution, nous pouvons dire que notre hypothèse a été à moitié validée étant donné que la majorité des élèves retenus pour l'expérimentation perçoivent parfaitement l'utilité de la L1 en classe de FL2 et la possibilité du transfert L1/L2.

La recherche a également prouvé que l'habileté à écrire en L2 est positivement liée à l'habileté d'écrire en L1.

L'étude a fait ressortir aussi certaines variables explicatives qui peuvent ouvrir de nouvelles perspectives de recherche quant à la relation entre les données indépendantes et les représentations des sujets à l'égard du transfert interdisciplinaire.

Enfin, au regard de la formation des enseignants, il apparaît nécessaire d'élaborer et d'expérimenter des programmes d'intervention qui visent à expliciter les liens entre la L1 et la L2 et qui permettraient de démontrer davantage l'importance de la didactique intégrée des langues et les pratiques pédagogiques à adopter pour susciter le transfert interdisciplinaire.

Bibliographie

1. Ait Dahamane, K. (2007). Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation, *Synergies Algérie*, n°01, pp. 173-180.
2. Akmoun, H. (2014). Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs, *Thèse de doctorat*, Didactique du FLE, Université de Blida.
3. Blanchet, P. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, France : Editions des archives contemporaines, pp. 71-72.
4. Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? In V. Castellotti (Ed.), pp. 192-202.
5. Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, n°04, pp. 482-511.

6. Jones, S. et Tetroe, J. (1987). *Composing in a second language. Writing in Real Time : Modeling Production Processes*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
7. Meirieu, P. (mars-avril 1996). Stratégies pour faciliter le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, n° 98, pp. 4-25.
8. Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.
9. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé Internationale.
10. Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2010). Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : de Boeck, (pp. 47-63)
11. Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 508 p. 7^e éd
12. Rutherford, W.E. (1983). Language typology and language transfer. Dans S.M. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 358–370.
13. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Canada : Les éditions logiques.

Annexe 1 : Questionnaire/Elèves

Veillez répondre aux questions suivantes en inscrivant l'information à l'endroit approprié. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Quel âge avez-vous ? Cochez la rubrique qui correspond à votre cas.

☐ 16 ans ☐ 17 ans ☐
18 ans

☐ 19 ans ☐ plus de 19 ans

2. Votre sexe ? ☐ Féminin ☐
Masculin

3. Quelle est votre langue maternelle ?

- ☐ L'arabe - ☐ le français - ☐
l'amazighe

4. Habitez-vous dans une région :

- ☐ Rurale - ☐ urbaine

5. En cours de français, quand vous êtes en panne d'idées, avez-vous l'habitude de réfléchir en arabe ?

- ☐ oui - ☐ non

6. Pensez-vous que ce recours à l'arabe soit :

- ☐ Très utile - ☐ utile - ☐
moyennement utile - ☐ inutile

7. Lorsque vous rédigez un texte en français, pensez-vous à ce que vous faites dans les autres matières ?

- ☐ Toujours - ☐ Parfois - ☐
Jamais

8. A quelle (s) matière (s) pensez-vous ?

- ☐ lettres arabes - ☐ anglais
- ☐ histoire/géographie - ☐ espagnol
- ☐ mathématiques - ☐ allemand

- ☐ philosophie

- ☐ autre

précisez

9. Vos enseignants de français vous encouragent-ils à le faire ?

- ☐ oui

- ☐ non

10. Pensez-vous qu'il existe des liens entre le français et l'une des matières que vous étudiez ?

- ☐ Oui (passez à la question suivante)

-

☐ non

11. Lesquels ?

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

12. Quelle (s) technique (s) est utilisée en philosophie dans la préparation de la production écrite ?

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

13. Cette technique est-elle :

- ☐ Très utile

- ☐ utile

- ☐ moyennement

utile - ☐ inutile

14. Pourquoi ?

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

15. Pensez-vous qu'il serait possible d'utiliser cette technique en français ?

- ☐ Oui

- ☐ non

16. Pourquoi ?

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

Annexe 2 : Questionnaire/Enseignants

Veuillez répondre aux questions suivantes en inscrivant l'information à l'endroit approprié. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Questions :

1. Quel âge avez-vous ? Cochez la rubrique qui correspond à votre cas.

25-30 ans

31-40 ans

41-50 ans

51-60 ans

Plus de 60 ans

2. Votre sexe ?

Féminin

Masculin

3. Quelle est votre langue maternelle ?

L'arabe

le français

le

tamazighe

Autre

Précisez

.....
....

4. Quelle est votre expérience d'enseignement de français au secondaire ?

1 à 3 ans

4 à 6 ans

7 à 9 ans

10 ans et plus

5. En votre qualité d'enseignant du secondaire, quel est le niveau de formation reçue ?

Etudes universitaires

Etudes spécialisées en enseignement

6. En cours, lorsque vous voyez que vos élèves sont « coincés » et n'arrivent pas à répondre à vos questions, que faites-vous ?

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

7. Vous arrive-t-il d'exploiter des connaissances des autres matières pour traiter d'un sujet en langue française ?

Oui

Non

8. Vous arrive-t-il lors des différentes activités de demander à vos élèves de penser à ce qu'ils font dans les autres disciplines dont la langue d'enseignement est autre que le français ?

Oui (passez à la question 9)
directement à la question 10)

Non (passez

9. A quelle (s) discipline (s) pensez-vous généralement ?
Pourquoi ?

- Histoire/géographie
- Philosophie
- Anglais
- Langue étrangère 3
- Physique
- Sciences naturelles

Pourquoi ?

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

10. Que pensez-vous de la collaboration avec des professeurs d'autres matières dans le cadre de l'enseignement de la production écrite ?

Très utile

Utile

Inutile

11. Que signifie le décloisonnement des disciplines pour vous ?

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

12. Connaissez-vous des textes officiels propres à votre discipline ou au système éducatif traitant du sujet du décloisonnement des disciplines ?

☐ OUI ☐ NON

13. Autorisez-vous l'utilisation de l'arabe en cours de français ? Pourquoi ?

☐ Jamais ☐ parfois
souvent ☐ toujours

Pourquoi ?

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

14. Dans quel type d'activités demandez-vous à vos élèves de recourir à l'arabe ?

Le lexique
compréhension de l'écrit

la

L'expression orale
écrite

L'expression

Pourquoi ?

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

15. Pensez-vous que le recours à l'arabe puisse aider les élèves dans leur apprentissage ?

Oui

Non

16. Selon vous, s'appuyer sur l'enseignement de la production écrite en arabe en classe de FLE

Permet de mieux connaître les difficultés des élèves ?

Permet d'améliorer la communication avec les élèves ?

Brise le contrat didactique avec l'établissement ?

Est une perte de temps ?

Permet de favoriser la participation en cours ?

Permet de gérer la cohésion entre les disciplines et les filières ?

17. Dans quelle mesure enseignez-vous à vos élèves des techniques ou des stratégies pour adapter leur écriture au type de texte demandé ?

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

18. Dans l'enseignement d'aspects reliés à la structure des textes, demandez-vous à vos élèves d'utiliser des schémas ?

Toujours.
fois.

Souvent.
Jamais.

Quelque

19. A votre avis, quels sont les aspects à considérer pour l'amélioration de l'enseignement de la production écrite au secondaire ?

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

¹ La thèse est co-dirigée par Monsieur Jean-Pascal Simon, Maître de conférences à l'université Joseph Fourier de Grenoble et Monsieur Djamel Kadik, Professeur à l'université Yahia Farès de Médéa.

² La L1 renvoie ici à l'arabe classique qui demeure pour l'apprenant algérien, à ce niveau, la seule langue de référence dans le domaine de l'écrit puisque les autres langues ou variétés de langue sont exclusivement orales.

³ Malgré la différence entre l'arabe parlé par les locuteurs algériens (daridja) et l'arabe enseigné à l'école (arabe classique), nous considérons ici les deux variétés comme une seule entité : L1.

⁴ Pour éviter d'entrer dans la polémique langue seconde et langue étrangère, nous avons préféré l'utilisation du concept L2 pour désigner la deuxième langue de scolarisation à savoir le français.

⁵ L'arabe classique demeure la seule langue de référence dans le domaine de l'écrit puisque les autres langues ou variétés de langues sont exclusivement orales.