

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis –Mostaganem-
Faculté des Lettres et des Arts
Département de Français
École doctorale de Français en Algérie
Mémoire de Magistère
Option : didactique

**Lecture/compréhension d'un texte de spécialité : Cas des
étudiants de 1^{ère} année de Biologie de l'université de Mascara.**

Mémoire présenté par :
Benmessabih Zahéra Malika

Jury composé de :

Dr. Boudechiche Nawal : MCA, Centre universitaire d'El Tarf : examinatrice
Dr. Fari Bouanani Gamal El Hak : MCA, ENSET d'Oran : examinateur
Dr. Braik Saadane : MCA, université de Mostaganem : Président
Dr. Sebane Mounia Aicha : MCA, Université de Mascara : encadreure

Année Universitaire : 2010/2011

Remerciements

Je remercie Docteur Sebane Mounia pour ces précieux conseils, son savoir - faire sa patience et sa grande compréhension, durant toute la période de recherche.

Notre reconnaissance est adressée à l'ensemble des enseignants de l'école doctorale, qui nous ont accompagnés durant tous le cursus de Magistère.

Je remercie tous ceux qui m'ont aidé et soutenu dans l'élaboration de ce travail.

A mes parents
Mes étoiles les plus brillantes
Lors des nuits les plus sombres...

Sommaire

Introduction générale	6
------------------------------------	---

Partie 1. Cadre théorique

Chapitre 1. Aperçu sur l'enseignement du français langue étrangère en Algérie....	12
Chapitre 2. Fondamentaux théorique en compréhension	24
Chapitre 3. L'influence des procédés discursifs dans une situation d'enseignement de la compréhension textuelle.....	41

Partie 2. Expérimentation

Chapitre 4. Le rappel du cadre théorique	53
Chapitre 5. L'analyse.....	60
Chapitre 6. Les résultats et l'analyse des résultats.....	62
Chapitre 7. L'interprétation des résultats et discussion générale.....	74
Fiche pour l'élaboration d'un programme d'enseignement.....	83
Conclusion	88
Références bibliographique	92
Annexes	103

Introduction générale :

La première année d'université, une jonction qui engage l'avenir des étudiants et par conséquent celui d'une nation, permet aux enseignants d'apprécier chaque cuvée de baccalauréat, et d'évaluer les connaissances, censées être acquises antérieurement.

Notre étude tente de dresser un premier constat sur l'enseignement des sciences dites science de la vie et de la nature et plus précisément nous tentons de dresser le profil des étudiants de biologie notamment en compréhension des textes scientifiques. Un des objectifs prioritaires de la formation universitaire des étudiants des filières scientifiques est la construction d'un large éventail de connaissances scientifiques en français langue étrangère désormais L2.

D'après l'enquête menée auprès des enseignants et des étudiants de la filière de biologie, nous avons constaté que certains enseignants tenaient le même discours qui est le suivant « les bacheliers éprouvent des difficultés non seulement dans l'expression et la production en français mais aussi en compréhension des textes de leur spécialité ». D'autres enseignants avec qui nous nous sommes entretenues ont spécifiquement attesté que leurs étudiants ne savent s'exprimer ni en langue arabe (désormais L1) ni en langue française. Il est certain que si le pessimisme est sclérosant, l'optimisme béat peut mener à des désagréments néfastes. Nous pouvons que nous poser la question suivante : Ainsi, est-ce bien la langue d'enseignement qui pose problème ?

L'enseignement/ apprentissage des étudiants algériens des filières scientifiques, n'est pas facilité pour la simple raison que leur enseignement se fait en langue étrangère. En effet, ces étudiants, qui ont fait un cursus secondaire en langue arabe, soit 12 ans ou plus, sont obligés de poursuivre leurs études en langue française à l'université. Ce qui constitue un facteur qui accroît leurs difficultés de compréhension, et de construction de connaissances scientifiques en langue française.

Nous avons mené une étude afin de détecter les difficultés qu'éprouvent les étudiants quant à la poursuite de leurs études. A cet effet, mené une étude au département de biologie à l'université de Mascara, sur les étudiants de 1^{ère} année nous

a semblé propice à une recherche plus étendue, sachant que notre pré-enquête révèle que les étudiants de ce département manifestent des difficultés quant à la poursuite de leur étude.

Notre sujet traite la lecture/compréhension des textes de spécialité par les étudiants inscrits en 1^{ère} année, dans la filière de biologie, à l'université de Mascara. Notre travail propose la problématique suivante:

Quels sont les obstacles que rencontrent les étudiants de première année de la filière biologie, de l'université de Mascara lors de la lecture compréhension d'un texte de leur spécialité ?

Nous poserons à la suite de cette problématique les hypothèses suivantes :

La connaissance linguistique serait essentielle pour la construction de la microstructure du texte, et ainsi construction de la compréhension.

La connaissance de la démarche expérimentale assurerait la cohésion de la macrostructure du texte.

Le recours à la langue maternelle de la part de l'enseignant lors des interventions pédagogiques pour la compréhension textuelle faciliterait l'accès à la compréhension de l'apprenant.

Notre travail tentera de mettre en évidence la lecture/compréhension des textes de spécialité dans la filière de Biologie par les étudiants de 1^{ère} année LMD dans deux situations de lecture. L'une dans une situation de lecture ordinaire où l'étudiant comptera sur ses propres acquis pour déchiffrer le sens du texte, alors que la deuxième situation est celle d'après lecture où l'enseignant va intervenir pour étayer les notions du texte et ainsi aider l'apprenant à atteindre une compréhension textuelle maximale.

Notre premier objectif consiste à évaluer chez les étudiants de 1^{ère} année Biologie leur capacité de lecture/compréhension d'un texte de spécialité. Ainsi notre première expérimentation s'articule autour de fondamentaux théoriques en psycholinguistique textuelle.

Pour cela, nous tenterons de mettre en exergue l'activité cognitive des sujets dans une situation de lecture d'un texte de spécialité. Le traitement de texte selon sa micro (cohérence locale entre les phrase du texte) et sa macro structure (cohérence

globale, l'agencement du texte) est considérée comme étant le modèle le plus élaboré qui rendrait compte de façon plus claire le processus de compréhension textuelle, Gaonac'h (1996). Nous essayerons de comprendre les mécanismes par lesquels l'étudiant, traite des dispositifs linguistiques en vue de produire ou d'interpréter une suite cohérente d'énoncés.

Nous avons pour deuxième objectif la mise en évidence l'impact de la langue maternelle « L1 » sur la compréhension et la construction des connaissances scientifiques par les étudiants dans une situation d'après lecture. A cet effet, la deuxième expérience essaiera de concevoir le meilleur système d'aide utilisé par l'enseignant afin d'acquérir la compréhension d'un texte de spécialité. Le système d'aide serait soit que l'enseignant ait recourt juste à L1, soit qu'il ait recourt à L1 et L2. Ainsi nous tenterons de concevoir et de valider l'impact de ce système d'aide sur la compréhension d'un texte de spécialité.

Afin d'apporter des réponses à nos questions et pour atteindre efficacement nos objectifs, nous avons divisé notre étude en deux parties. En effet, nous disposerons dans un premier temps de la partie théorique dans laquelle nous tenterons de donner un aperçu sur les théories sur lesquelles nous nous sommes basées. Nous retrouverons des les concepts ainsi que les théories qui permettent d'expliquer au mieux les difficultés. Ces difficultés de compréhension des étudiants seront vues d'un point de vue diachronique, nous essayerons de comprendre les compétences en L2 censées être acquise par les élèves en troisième année secondaire et nous essayerons de poser des hypothèses qui permettraient d'expliquer leurs difficultés dans l'apprentissage en L2 arrivé à l'université. Nous évoquerons ensuite l'enseignement du FLE à l'université dans les filières scientifiques.

Nous tenterons ensuite d'expliquer ces difficultés d'un point de vue cognitif. En effet, le texte de spécialité exige selon Gaonac'h (1996) un coût cognitif plus important de la part des apprenants (dans une situation de lecture). Enfin, ces difficultés de compréhension du texte de spécialité seront vues sous l'angle des systèmes d'aides apportés par l'enseignant dans une situation d'après lecture.

Pour ce faire, la première partie est répartie en trois chapitres :

Le premier chapitre abordera l'enseignement du FLE dans les filières scientifiques en Algérie; ce chapitre donnera un aperçu général sur l'enseignement du français en Algérie aux niveaux secondaires et universitaires. Ainsi que nous tenterons d'expliquer en quoi les outils proposés par le Français sur objectif spécifique, pourrait être une solution aux problèmes des étudiants algériens, dans leur enseignement/ apprentissage.

Les fondamentaux théoriques en compréhension constituent notre deuxième chapitre dans lequel nous tenterons de cerner les différentes théories en compréhension. Nous expliquerons notre choix de la psycholinguistique pour notre travail expérimental.

Le dernier chapitre abordera l'influence des procédés discursifs sur l'acquisition de la compréhension dans une situation d'après lecture. Pour cela nous avons évoqué deux procédés discursifs utilisés par les enseignants de Biologie (selon notre pré-enquête). Le premier procédé vise l'acquisition de la compréhension textuelle d'un texte de spécialité en recourant juste à la langue française « L2 » ; cela s'effectue surtout selon notre expérimentation par le recours aux reformulations. Alors que le deuxième procédé s'effectue en recourant à la L2 et L1. Pour cela, nous analyserons les marques transcodiques, qui sont le recours à deux ou plusieurs langues dans le même discours en salle de classe, et l'effet qu'elles pourraient avoir sur la compréhension.

La deuxième partie sera consacrée à l'expérimentation ; nous y expliquerons les étapes par lesquelles nous sommes passées, du recueil de données à leur analyse et à l'interprétation des résultats obtenus. Cette partie est consacrée à la présentation du travail expérimental dans lequel nous tenterons de comprendre l'activité de compréhension chez les étudiants dans une situation de lecture. Nous tenterons de valider l'effet de l'outil d'aide sur la compréhension dans une situation d'après lecture. Nous rappelons, que dans cette partie, nous avons proposé deux analyses :

Une analyse qui porte sur la reconstruction d'un texte de nature expérimentale, proposé aux étudiants sous forme d'un puzzle.

La deuxième analyse, consiste à valider l'effet du recours à la L1 sur la compréhension d'un texte de spécialité.

Enfin nous proposerons un programme d'enseignement sur lequel nous évoquerons les besoins des étudiants, ainsi que nous proposerons quelques idées sur des activités, qui nous ont semblé utiles et qui pourrait être efficaces afin de remédier aux besoins et lacunes des étudiants dans la compréhension textuelle d'un texte de spécialité.

Partie 1 : cadre théorique

Chapitre 1

Aperçu sur l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Introduction

Notre réflexion part d'un constat qui est qu'en Algérie l'enseignement est dispensé en langue arabe durant toute la scolarité de l'apprenant. Arrivé à l'université Ce même apprenant est confronté à une autre langue, la langue française notamment dans les filières scientifiques. Ce changement soudain et radical dans le système d'enseignement /apprentissage a des répercussions néfastes sur l'enseignement sur l'avenir des étudiants et sur la qualité de la formation qui va leur être dispensée

Dans ce présent chapitre, nous projetons pour tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les étudiants de mettre en évidence l'état de l'enseignement du français en Algérie aux niveaux secondaires et universitaires. Nous essayerons de comprendre pourquoi des difficultés surgissent dans l'enseignement/apprentissage du français.

Cette situation paradoxale par laquelle passent brutalement les étudiants (d'un enseignement qui se faisait exclusivement en langue arabe à un enseignement qui se fait exclusivement en français), crée et entraîne un malaise chez les apprenants qui, après douze ans ou plus d'enseignement en langue arabe, sont confrontés à une langue qui leur est étrangère. Ainsi comprendre leurs besoins langagiers nous a paru la démarche la plus appropriée afin de mieux expliquer leurs difficultés pour tenter ensuite d'y remédier

C'est ainsi que dans un second temps, nous essayerons de comprendre la démarche du français sur objectif spécifique, pour essayer ensuite de l'adapter au contexte de notre travail cela afin de notre travail proposer à la fin de notre travail les solutions qui nous paraîtraient les plus congruentes.

Le public visé dans notre travail de recherche regroupe des étudiants de 1^{ère} année LMD biologie de l'université de Mascara. Pour une approche plus objective et réaliste, nous nous intéresserons dans la partie qui suit au parcours de fin de secondaire (lycée) de ces étudiants puis à leur parcours universitaire.

1.1. L'enseignement du français au cycle secondaire et à université en Algérie

1.1.1. L'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire

Enseigner, c'est transmettre et inculquer des savoirs et des connaissances à autrui par l'intermédiaire de la langue. La langue étant considérée comme un instrument de base pour l'enseignement, un moyen qu'émetteurs et récepteurs du savoir doivent partager. L'enseignement en langue étrangère est une sorte de portail, qui assurerait aux générations futures, l'accès au savoir et à l'évolution. C'est le cas notamment en Algérie, où la langue française est une langue qui ouvre sur le reste du monde, et qui est enseignée dès la troisième année primaire.

A. Etat des lieux de l'enseignement de la langue française en Algérie

La langue française n'est pas seulement un moyen de communication, selon Khaoula Ibrahim (1997) :

« Elle serait aussi dans le contexte algérien, un moyen d'ouverture sur le monde extérieur, et il lui a été octroyée au fil du temps, un statut de langue privilégiée, une langue moderne, la langue de l'émancipation. Mais elle reste toujours officiellement et politiquement parlant, une langue étrangère » (p. 53).

Ainsi, qu'est-ce que donc une langue étrangère ?

La langue étrangère est définie par Cuq (2003) comme étant

« Toute langue qui n'est pas une langue maternelle, c'est-à-dire toute langue qui n'a pas été apprise de façon naturelle » (p.92).

Ainsi nous pouvons en déduire que le français langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle des locuteurs algériens, c'est une langue qui a été apprise consciemment par les algériens.

Partant du fait que les futurs étudiants poursuivront leurs études en français langue étrangère, est ce que la politique linguistique algérienne des dernières années avait des compétences précises à leur faire acquérir ? Et si oui, est ce que l'objectif a été atteint ?

Comment les apprenants sont ils préparés à adopter dans un futur proche un enseignement qui se fera peut être, selon le choix de la filière, exclusivement en français ?

Pour répondre à nos questions dans ce premier chapitre, nous nous sommes intéressés aux travaux de Taleb Ibrahim (1997), Queffelec et al (2002), Ferhani (2006), Bensebia (2008).

En essayant de comprendre la politique linguistique en Algérie, nous nous sommes rendu compte qu'elle ne fait pas l'unanimité par sa précision et sa clarté. Quand on consulte les textes officiels, les revues pédagogiques et que l'on remonte jusqu'aux travaux de recherches dans ce domaine, nous demeurons perplexes. Tantôt la politique linguistique est citée comme étant un remède miracle aux maux des apprenants, tantôt elle citée comme étant inappropriée et inadaptée au contexte algérien.

Ces dernières années, notamment dans les années 2000, le système éducatif algérien a connu beaucoup de changements visant à améliorer l'enseignement. Parmi les réformes les plus décisives dans le domaine éducatif, nous citerons les objectifs suivants :

L'enseignement et la maîtrise de la langue étrangère notamment française devient incontournable pour le monde de demain, en effet l'état algérien a avancé l'enseignement de la langue française qui était enseigné en quatrième année primaire, d'un an et ainsi son enseignement se fait en troisième année primaire. Ainsi cette volonté d'ouverture exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent.

Selon Ferhani (2006), cette initiative permettrait à un apprenant de « terminale » série Lettres étrangères de capitaliser durant tout son cursus 1456 heures de français contre 1 176 heures auparavant. Soit un gain de 280 heures supplémentaires.

La relation enseignant-enseigné n'est plus celle de l'époque traditionnelle (l'enseignant et son autoritarisme), mais cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves. Ainsi, l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage le considérant comme un acteur social doué d'une capacité à développer ses propres connaissances.

Selon Ferhani (2006), les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Elles deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs visibles et utilisables en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.

Est-ce que les efforts portés par la politique algérienne et son souci de développer le volet linguistique des apprenants, ont porté les fruits espérés?

Le reflet de ce que la politique linguistique en Algérie voudrait faire acquérir véritablement aux apprenants et la réalité des compétences acquises lors de leurs douze années d'apprentissage est tout autre, Ferhani (2006), Bensebia (2008).

Partant de la réalité du terrain en Algérie, à savoir la confrontation des étudiants à la langue française lors de leur rentrée à l'université, l'objectif proposé par les concepteurs des programmes d'enseignement en Algérie aux élèves du secondaire algérien pour remédier à ce problème, vise la maîtrise de l'outil de communication, oral et écrit Bouhadiba et al (2006). Toujours selon ces chercheurs, il s'agit de leur faire acquérir une compétence de base en langue française qui leur permettrait de pouvoir interagir avec l'autre dans cette langue, de pouvoir s'exprimer dans des situations de la vie quotidienne, sociale, et même dans des situations courantes en classe.

De plus, dans l'approche par compétences adoptée en 2006, nous y retrouvons des directives visant à faire acquérir à leurs élèves un savoir faire, c'est-à-dire la capacité à utiliser dans son discours la langue cible de façon appropriée.

Mais qu'en est-t-il du souci de développer chez ces apprenants un savoir être, n'est ce pas un aspect à faire développer ? Il nous semblerait en effet qu'intégrer le savoir être dans l'enseignement aux étudiants leur faciliterait l'accès à l'apprentissage de la langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une langue, accepter l'autre dans sa différence, est une étape essentielle. En effet, apprendre une langue c'est non seulement connaître les systèmes linguistiques mais aussi savoir connaître et accepter les systèmes culturels qui lui sont propres. C'est aussi savoir construire des représentations réalistes non négatives sur autrui.

Les représentations qui sont considérées par Moove (2008) comme étant « des images, des systèmes de références, sur lesquels les individus bâtissent et organisent leurs pensées ». Selon Queffelec et al (2002), elles joueraient un rôle important dans l'apprentissage de la langue française en Algérie.

En effet, l'enseignement de la langue française en Algérie, selon Queffelec et al (2002), est perçu négativement. Bensebia (2008) allant dans le même sens que Queffelec (2002), atteste que la langue française reste en Algérie négativement perçue, puisque toujours selon cet auteur, la langue française est souvent considérée comme étant la langue du colon.

D'autres facteurs selon Bensebia (2008) entrent en jeu et influencent le processus d'enseignement/apprentissage de la L2. Pour cet auteur, les programmes d'enseignement sont eux aussi à l'origine de certains maux, puisqu'ils dégagent des représentations négatives de la L2, ce qui crée la démotivation des apprenants envers l'apprentissage de la langue française.... Ainsi, ces programmes d'enseignement seraient mal conçus, ils :

«... développent chez les apprenants, des comportements qui empêchent la construction d'images positives à l'égard de l'enseignement de la langue française » (p.167).

Plus encore, Bensebia (2008) considère que les manuels de langue en Algérie ont été élaborés pour que l'enseignant s'accapare de la parole, ne laissant aucune initiative à l'apprenant pour s'exprimer librement, en plus, des exercices qu'il trouve démotivant, nous citons :

« Tous les manuels ont été élaborés pour que la parole soit monopolisé (par) et centré (sur) l'enseignant, en ne laissant pas à l'apprenant la liberté de s'exprimer » (p.168).

Ainsi selon certains auteurs tels que Ferhani (2006), Bensebia (2008), les réformes adoptées seraient à l'origine des difficultés de lecture/compréhension en L2. Nous ne prétendons pas pouvoir identifier l'origine des difficultés des apprenants dans l'apprentissage de L2, notamment leur difficulté dans la compréhension des textes en L2. Mais la réalité étant qu'arrivés au terme de leur apprentissage, les apprenants n'ont pas acquis les compétences nécessaires et attendues pour construire des connaissances scientifiques solides en langue étrangère.

Les nombreux travaux tels que ceux de Boudechiche (2008) ou bien Sebane (2008) qui ont travaillé sur les problèmes des étudiants des filières scientifiques à l'université algérienne, attestent que les apprenants arrivent difficilement à poursuivre leur cours de spécialité ; cela notamment serait causé par les difficultés d'ordre linguistique mais aussi d'ordre cognitif. Ces difficultés sont notamment identifiées dans le processus de compréhension du texte de spécialité.

Dans notre travail de recherche, nous avons effectué une pré-enquête auprès des enseignants de l'université de Mascara, dans la filière de Biologie. Cette étude nous a révélé que 96% des enseignants questionnés dénoncent le manque de compétences en langue, qui selon eux, bloque tout apprentissage de spécialité. Ceci nous renvoie donc à la question de l'enseignement du français à l'université et des problèmes d'apprentissage que rencontrent des étudiants des filières scientifiques.

1.1.2. L'enseignement du français langue étrangère à l'université

Dans cette partie, nous nous intéresserons exclusivement aux branches scientifiques dont l'apprentissage nécessite l'utilisation de la langue française. L'arabisation que l'Algérie a connue dans les années 70 fut étendue aux trois cycles d'enseignement primaire, moyen et secondaire, mais paradoxalement elle ne fut pas appliquée dans le supérieur. En effet, la langue française est restée langue d'enseignement de plusieurs filières, notamment des filières scientifiques, (Sebane ; 2008).

L'enseignement du français à l'université en Algérie, selon Queffelec et *al* (2002), ne concerne que les disciplines scientifiques : la biologie (qui apparaît dans notre recherche comme étant notre population d'étude), les sciences médicales, les sciences vétérinaires, l'architecture, l'agronomie...

Dans l'enseignement supérieur qui est arabisé à 55%, Queffelec et *al* (2002), fait remarquer un regain d'intérêt pour les connaissances et la maîtrise des langues étrangères. Ces dernières sont perçues comme étant le meilleur moyen d'accéder à des connaissances spécialisées, à une meilleure formation ainsi qu'à une condition sociale avantagée.

Queffelec et *al* (2002), atteste que tous les enseignants qui participent à la formation dans les disciplines énumérées ci-dessus, sont unanimes pour dénoncer la faiblesse du niveau linguistique des étudiants en français. En effet, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université, toujours selon Queffelec et *al* (2002) est tout juste moyen ; il se situerait entre un bon niveau et une méconnaissance presque totale, un A1 selon le CECRL (Sebane, 2008).

Toutefois, les problèmes linguistiques des étudiants s'étendraient même aux étudiants des facultés des langues étrangères en Algérie. Ces facultés, qui accueillent surtout des étudiants en possession d'un baccalauréat séries langues étrangères sont donc supposés avoir des aptitudes pour suivre une formation en langue étrangère. Aussi les enseignants des filières de langues étrangères rencontrent les mêmes problèmes liés à la langue que leurs collègues des filières scientifiques (Queffelec et *al* ; 2002).

Dans notre travail, nous nous sommes inspiré de la démarche que propose le français sur objectif spécifique pour un seul objectif celui de tenter de proposer les solutions qui nous paraissent les plus congruentes pour les étudiants. Ainsi, nous tenterons dans la partie qui suit, d'étayer la démarche du français sur objectif spécifique, et de préciser en quoi elle nous a paru utile dans le contexte d'enseignement/apprentissage de la lecture des textes de spécialité.

1.2. Le français sur objectif spécifique

Le terme de français sur objectif spécifique, a été directement calqué de l'anglais « *English for specific purpose* ». Le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics souhaitant améliorer et perfectionner leurs compétences en français pour une activité professionnelle ou pour des études supérieures.

Dans le contexte algérien et plus précisément celui de notre recherche, la problématique du FOS trouve sa place. Dans ce cadre là, nous pourrions analyser les besoins des étudiants correspondant à notre population d'étude et nous essayerons d'y répondre par l'élaboration de propositions didactique; sachant que l'une des spécificités du FOS est l'élaboration d'un programme d'enseignement à partir des besoins soulevés au préalable. Nous tenterons d'établir ce programme centré sur Ces besoins recensés. Ainsi cette démarche méthodologique nous a paru être le meilleur moyen pour atteindre notre objectif: détecter les besoins des étudiants en compréhension textuelle et essayer d'y répondre.

1.2.1 La démarche du FOS

Notre recherche a pour objet la mise en évidence d'une éventuelle relation entre la compréhension textuelle des étudiants et les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur apprentissage. Elle ne peut s'inscrire en dehors du paradigme du français sur objectif spécifique. En effet, seul le FOS fournit les démarches qui nous ont semblées utiles pour faire une approche objective des besoins des étudiants en compréhension. Nous pourrons ainsi tenter de proposer les solutions adéquates.

La démarche du FOS se constituant de cinq étapes (Mangiante et Parpette, 2004), quatre étapes nous ont semblé répondre à notre réflexion. En effet, comprendre les besoins des étudiants en compréhension textuelle, c'est augmenter les possibilités de pouvoir y répondre. Nous tenterons, brièvement d'étayer cette démarche.

La première étape procède à l'analyse des besoins. Elle consiste à déterminer les situations de communication auxquelles seront confrontés les étudiants. Elle vise à déterminer, ce que les étudiants devront acquérir comme connaissances linguistique et procédurales. Dans le cadre de notre travail de recherche, pour analyser les besoins des étudiants dans leur apprentissage notamment leurs besoins en lecture/compréhension nous leur avons proposé un questionnaire aux étudiants pour collecter.

Cette collecte des données étant considérée comme la deuxième démarche adoptée par le FOS. En effet, selon l'objectif de la formation, le concepteur doit recenser et connaître les situations cibles auxquelles l'apprenant aurait à faire face ; ce recensement se fait en entrant en contact avec des acteurs du milieu concerné.

Ainsi, après avoir déterminé les situations de communication et collecter les données, l'enseignant-concepteur pourra ainsi procéder à l'analyse de ces données. L'analyse des situations de communication et des données collectées constituent une étape très importante du fait de son imbrication dans l'élaboration des activités orale ou/ écrites, qui seront proposées au public visé. Dans notre expérimentation, nous nous intéressons aux situations de communication écrites. Nous nous limiterons à la façon dont le récepteur va lire/comprendre son message.

L'un des besoins communicatifs que nous tenterons d'analyser, sera celui auquel les apprenants de 1^{ère} année sont confrontés et avec lequel ils ont le plus de

difficultés. Selon notre pré-enquête, c'est la compréhension des écrits scientifiques qui pose le plus de problèmes. Cela nous permettra de comprendre la situation d'enseignement visée, et permettra également à l'enseignant les besoins de ses étudiants quant à l'utilisation de la langue.

Nous rappelons que pour notre enquête nous nous intéressons à l'acte de lecture/compréhension dans deux situations de lecture (l'une étant une situation de lecture et compréhension d'un texte et l'autre étant une situation d'après lecture c'est à dire que l'enseignant pourra intervenir pour étayer la compréhension de ses étudiants).

Ainsi tous les besoins et difficultés des étudiants en compréhension textuelle seront identifiés, non seulement à partir du questionnaire soumis, mais aussi à travers les difficultés que nous détecterons lors de notre expérimentation. Enfin, nous tenterons d'y remédier à travers une tentative de proposer une ébauche de programme d'enseignement qui offrira différents exercices de remédiation. Qu'est ce donc un programme d'enseignement ?

1.2.2. Le programme d'enseignement

Le FOS a proposé une série de réponses d'ordre pédagogique tel que les programmes d'enseignement. Ceux-ci sont considérés comme étant des outils d'aide et de remédiation aux lacunes que pourraient avoir les étudiants dans leur apprentissage, et ainsi faciliter l'accès de la langue au public visé. Le programme d'enseignement est une approche adoptée par le FOS, où il propose différentes activités et exercices pour tenter de remédier aux besoins et combler aux lacunes des étudiants après recensement des situations de communication et l'analyse des besoins. La mise en œuvre d'un programme d'enseignement est sous deux formes :

La première suppose l'élaboration d'un programme d'enseignement au cas par cas. Comme le mentionne Cuq (2003) : « chaque demande de formation implique la construction d'un programme au public concerné » (p.110). Ainsi, cela suppose que le public ait un objectif professionnel/universitaire clair et précis, pour que les différentes situations de communication soient définies et afin que l'apprenant atteigne ses objectifs et de le préparer aux différentes situations de communication auxquelles il

pourrait être confronté. Cela est considéré comme étant le FOS sous sa forme « idéale ».

La seconde forme que peut prendre un programme d'enseignement, c'est un FOS dans un cadre plus large, il s'attache globalement à une profession ou bien à une discipline. Ainsi il ne s'intéresse pas à un public déjà identifié. Elle implique ainsi la collecte et le recensement des différentes situations de communication et des différents types de discours qu'ils soient oraux ou écrits. Selon Cuq (2003), le programme d'enseignement joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et contribue d'une manière très efficace, à concorder aux attentes d'un public diversifié.

La démarche du FOS est une approche que nous avons tenté d'adapter à notre travail, puisqu'il offre les outils qui nous ont semblé nécessaires afin de surmonter les difficultés de l'apprenant à comprendre un texte de spécialité. Le prochain chapitre « fondamentaux théorique en compréhension » est un pivot dans notre travail de recherche, puisqu'il tente de comprendre à quoi est-ce dû les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un texte de spécialité, pour cela nous aborderons la théorie qui nous a semblé la plus apte à atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés.

Chapitre 2

Fondamentaux théorique en compréhension.

Introduction

Nous avons proposé dans le premier chapitre un aperçu sur l'enseignement en Algérie ; à la fin de ce chapitre, nous avons tenté de dresser un profil de sortie et d'entrée des nouveaux bacheliers via la démarche FOS que nous avons contextualisé à notre recherche. Ainsi, que nous avons essayé de comprendre à quoi étaient dues les difficultés d'apprentissage des apprenants en L2. Dans le présent chapitre, par ailleurs, nous nous intéresserons aux étudiants des filières scientifiques et leur relation avec la compréhension des textes de spécialité.

Les difficultés de compréhension notamment dans les filières scientifiques a fait l'objet de nombreuses études. Elles tentent de discerner les obstacles auxquels les étudiants sont confrontés pour la compréhension d'un texte de spécialité.

Notre présent travail s'articule autour de fondamentaux théoriques qui expliquent le processus complexe, qui est celui de la compréhension en situation de lecture. Nous tenterons de mettre au claire les processus qui influencent la compréhension textuelle notamment sur la compréhension des textes en LE et des textes de spécialité. La compréhension du texte en LE ainsi que la compréhension des textes de spécialité a fait l'objet de nombreuses recherches tels que Moirand (1979), Gaonac'h et al (1996), Kintsch et Van Dijk (1978), notamment dans le contexte algérien tels que, Sebane (2008), Boudechiche (2008), Brahimi (2010).

Plusieurs tentatives d'explication du processus de compréhension textuelle ont été effectuées par les chercheurs, notamment dans le domaine de la didactique des langues et de la psychologie cognitive (Mistry 1993), ou bien encore dans le domaine de la psycholinguistique textuelle (Kintsch, 1978).

Des recherches à visée linguistique ont considéré le processus de la compréhension textuelle, comme étant une opération qui demande l'étude des caractéristiques linguistiques. L'importance du repérage et de l'identification linguistique dans le processus de lecture furent soulignées, notamment par Moirand (1979). Selon cette auteure, le processus de compréhension suscite chez le lecteur plusieurs hypothèses. Ces dernières s'affineront au fur et à mesure de la lecture, donnant ainsi lieu à une compréhension effective du texte.

Les hypothèses émises par le lecteur, sont en premier lieu des hypothèses sur la forme du document (le paratexte). Ses hypothèses s'affinent au fur et à mesure de la lecture. Ainsi, bon nombre d'hypothèses sont confirmées ou infirmées selon le sens du texte, ces hypothèses seraient d'ordre sémantique. Puis entrent en jeu les hypothèses d'ordre formel ou les « prévisions » qui seraient d'ordres syntaxico-sémantique (ex : une part appel à autre part).

L'identification linguistique à elle seule pourrait-elle assurer la compréhension textuelle ?

Nous ne doutons pas de l'importance de la connaissance linguistique dans le processus de compréhension d'un texte en L2. Ceci dit, il semble que cet aspect à lui seul, soit insuffisant pour pouvoir assumer la compréhension du texte scientifique dans sa globalité. Pour Gaonac'h (1990) cité dans Sebane (2008), le versant texte et ses composantes linguistiques et rhétoriques ne peuvent pas être seules prises en compte dans la mesure où les procédés utilisés par le lecteur sont « liées aux caractéristiques de la situation » (p. 48).

Nous pourrions ainsi dire que la compréhension d'un texte ne dépend pas exclusivement de traits linguistiques, mais elle dépend aussi des connaissances antérieures du lecteur.

La psychologie cognitive quant à elle propose une autre théorie. Pour comprendre un texte, il suffirait de savoir construire une représentation élaborée à partir du texte vers les textes lus antérieurement. La compréhension textuelle ne peut être effectuée que si le sujet l'articule à ce qu'il sait déjà. L'acquisition de la compréhension réside donc dans l'interaction qu'a le sujet (l'étudiant) avec ses

connaissances antérieures. Pour ces chercheurs, ce n'est qu'à partir du moment où le lecteur confronte les informations présentes dans le texte et les informations accumulées dans la mémoire à long terme que le lecteur pourrait accéder à la performance de compréhension, Gaonac'h (2008).

Comprendre équivaldrait alors, à la construction de représentations mentales à partir de l'information présente dans le texte. Pour une compréhension idoine du texte, la connaissance linguistique aussi bien que l'activation des connaissances antérieures semblent être nécessaires. Par conséquent, la compréhension du texte dépendrait d'une part des informations inscrites dans le texte, et d'autre part des systèmes de connaissances antérieures du lecteur en rapport avec le contexte évoqué par le texte.

Dès lors, il nous a semblé important pour notre travail de recherche, de prendre le modèle théorique de la psycholinguistique textuelle comme un appui théorique à notre travail expérimental. Car d'une part, il correspond aux objectifs que nous nous sommes assignés. Et d'autre part, car la compréhension textuelle dans cette approche théorique, est considérée comme étant, une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur, au service de la construction mentale de la signification. Ceci englobe non seulement les aspects linguistiques et pragmatiques nécessaires à l'explication du processus de compréhension, mais il prend en compte aussi l'aspect cognitif du sujet, telles que les connaissances déjà accumulées par le lecteur, que nous considérons comme étant importantes dans une telle activité de lecture.

2.1. La psycholinguistique textuelle et la compréhension

Les recherches effectuées en psycholinguistique textuelle ces trente dernières années ont été indéniablement marquées par l'influence de Walter Kintsch et ses collaborateurs. Notre travail de recherche est construit sur les bases théoriques apportées par le premier modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), « le modèle de situation».

Le modèle de situation est par définition une représentation cognitive des événements, des individus, et de la situation évoquée par le texte. Selon Gaonac'h et al (1996) :

« La caractéristique la plus centrale des processus conduisant à l'élaboration d'un modèle de situation, c'est la mise en rapport de l'information apportée par le texte avec les connaissances initiales du lecteur » (p.118).

En conséquence, la notion de « modèle de situation » rend compte de l'interaction entre les processus linguistiques et l'activation des connaissances du sujet pour une compréhension effective du texte. C'est ainsi, qu'une représentation pourrait être élaborée, pour ensuite pouvoir construire le modèle de situation évoquée par le texte. Autrement dit, la compréhension effective du texte s'effectue à partir des connaissances déjà accumulées pour pouvoir se représenter la situation évoquée par le texte.

Boudechiche (2008) se réfère aux recherches de (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988), pour expliquer le processus de compréhension à partir du modèle de situation. Pour arriver à comprendre un texte deux opérations primordiales doivent être effectuées, nous citons:

« Il s'agit d'abord de construire la signification de la base de texte, c'est-à-dire construire la signification de sa cohérence locale et globale (microstructure). Puis construire la signification du modèle de situation évoqué par le texte, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne soit pas explicitement mentionnées au niveau du texte mais qui sont supposées être construites par le lecteur et stockées en mémoire (macrostructure). La mise en rapport entre les différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension de texte. » (p.66).

Ainsi lors de la lecture, le lecteur commence par repérer les mots et la syntaxe utilisés dans le texte, cela constitue le premier niveau : le niveau de la surface. Puis passe à un niveau plus élevé : le niveau sémantique, appelé aussi base de texte. Après que le lecteur ai saisi se dont parle le texte ; éléments linguistique essentiels ; le lecteur pourra dans un deuxième niveau effectuer un travail de construction de représentation il fera introduire ses propres connaissances pour rendre la structure cohérente, c'est ainsi que le lecteur construit un modèle de situation.

Selon ce modèle, la compréhension textuelle s'établie par la sélection et la hiérarchisation des informations. Cet agencement assurerait ce que les auteurs appellent « la cohérence textuelle et propositionnelle », ou encore « la base de texte », Gaonac'h et *al* (1996).

La cohérence textuelle, connu aussi sous le nom de macrostructure, a pour mission d'organiser et de mettre en liaison les idées du texte, elle touche le texte en entier. Elle s'intéresse à l'ordre des paragraphes dans le texte, qui permettent d'établir la cohérence de l'ensemble.

Pour pouvoir vérifier l'agencement textuel, nous nous fions à l'organisation rhétorique du texte, qui selon Meyer cité par Gaonac'h (1996) est en lien étroit avec celle de l'organisation textuelle. Toujours selon le même auteur, il existerait plusieurs structures rhétoriques pour permettre l'organisation textuelle. Parmi ces structures, nous avons la description la causalité, la réponse (problème/solution) et la collection.

Dans notre 1^{ère} expérimentation nous avons tenté d'observer le processus de compréhension chez les étudiants ; Pour cela, nous leur avons proposé un texte (texte n°1) sous forme de puzzle qu'ils doivent reconstruire. Notre étude s'est effectuée en analysant la reconstruction du texte par les étudiants à partir de la micro et la macro structure textuelle ou base de texte.

Le texte proposé aux étudiants est de nature expérimentale structuré de la manière suivante : un énoncé de constat, la formulation d'une question et le compte rendu. C'est la connaissance de la structure du texte qui permettrait aux étudiants la construction de la cohésion textuelle.

La cohérence propositionnelle quant à elle, est considérée comme étant le niveau inférieur qui suppose l'identification de l'ordre des mots dans les phrases mais

aussi pour le lecteur une capacité à comprendre la manière avec laquelle les phrases du texte est agencée. Kintsch et Van Dijk (1975, 1978) proposent le terme de microstructure pour désigner un tel réseau. Ainsi, pour que les lecteurs puissent saisir le sens du texte, ils doivent d'abord connaître le raisonnement de la structure de la phrase. Si nous partons de la définition proposée par Gaonac'h et al (1996) sur la proposition, nous saurons que pour une telle activité de construction de la compréhension, l'utilisation des procédés inférentielles sont quasi inévitable, nous citons :

« Une proposition est une unité de signification qui contient un ou plusieurs arguments. Ces arguments sont des entités référentielles pouvant correspondre à des êtres, des objets, des idées, d'autres propositions... » (p.14).

Par conséquent, la capacité à reconstruire la cohérence propositionnelle dépend donc de la capacité du lecteur à établir les liens entre les phrases. Pour arriver à reconstruire la microstructure du texte, dans notre première expérimentation (texte n°1), l'étudiant devait pouvoir arriver à faire la liaison entre les différentes propositions du texte, ce qui nécessite une activité inférentielle.

2.1.1. L'activité inférentielle dans la compréhension de textes

Dans le cadre de la psycholinguistique textuelle, l'accent est mis sur la capacité du lecteur à produire une cohérence propositionnelle et textuelle. Celles-ci ne pourront être effectuées que si le lecteur parvient à générer des inférences. Selon Gaonac'h (1996), l'inférence est une opération mentale qui permet d'explicitement d'une part, les liens reliant les informations du texte entre-elles, et d'autre part les informations du texte à celles construites antérieurement par le lecteur.

Par conséquent, l'activité inférentielle mobilise les connaissances nécessaires afin de réaliser des inférences. Nous entendons par connaissances nécessaires, les

connaissances linguistiques et les connaissances antérieures qui permettent aux lecteurs de parvenir à construire la cohérence propositionnelle et textuelle.

Compte tenu du fait, que le classement des types d'inférence, ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs. Nous avons opté pour notre travail, la prise en considération de la classification apportée dans les travaux de Gaonac'h et *al* (1996). Selon ce dernier, il existe deux types d'inférences :

Les inférences pragmatiques : Elles sont fondées sur la connaissance du lecteur, son expérience, sa culture. Elles ne sont pas incluses dans la phrase, mais elles nécessitent une reconstruction cognitive de la part du lecteur. Ainsi, plus le lecteur possède des connaissances sur le domaine, plus il lui sera possible d'effectuer les inférences nécessaires à la compréhension du texte.

Les inférences logiques : Ce genre d'inférences est nécessairement incluse dans la phrase. Elles renvoient à la question des anaphores, des connecteurs logiques, pour permettre l'intégration de l'information concernant les relations de condition, de conjonction, de disjonction...

L'inférence logique est constituée de plusieurs autres sous types. À des fins méthodologique, nous ne citons ci-dessous que les inférences qui ont été d'un apport probant dans la reconstruction de la microstructure du texte, dans notre travail expérimental. Nous citons donc :

L'inférence anaphorique : ce type d'inférence sert à articuler les propositions du texte entre elles à l'aide d'articulateurs anaphoriques.

L'inférence de causalité : La cohérence d'un texte est également liée à l'établissement de liaisons causales non explicites, mais qui relèvent de connaissances générales du lecteur, et elles sont le plus souvent très faciles à établir.

L'inférence passerelle : Ce genre d'inférence assure le rétablissement des antécédents anaphoriques. Selon Gaonac'h (1996), lorsqu'une information est présentée comme étant une information ancienne, elle conduit le lecteur à rechercher l'antécédent de l'anaphore. Si cet antécédent n'est pas présent en mémoire à court terme, alors il faut construire une « inférence passerelle » qui permettra de relier l'information focale c'est-à-dire en cours de traitement aux informations précédentes.

Partant de l'hypothèse que les types de textes influencent dans l'activité inférentielle, il semble nécessaire dans la partie qui suit de présenter un aperçu sur les caractéristiques des textes scientifiques.

2.2. Les caractéristiques des textes scientifiques

Les textes scientifiques dégagent une surface textuelle riche en concepts monosémiques. Ce qui signifie que le lexique scientifique appartient à une communauté langagière, il a son propre jargon, son propre vocabulaire, le différenciant ainsi du texte littéraire où les mots possèdent une certaine polysémie. Ce cloisonnement du lexique scientifique autour de notions monosémiques rendrait l'accès difficile à la communauté de non-spécialiste. Peytard (1992) décrit l'écrit scientifique comme étant, nous citons :

« ...On note la fréquence remarquable des formes passives dans le discours scientifique et l'importance du phénomène de substantivation. Ce qu'on appelle objectivité en science consisté à évincer autant que possible l'expérimentateur (sujet humain) pour mettre en vedette l'expérience... » (p.71).

Lors de la rédaction d'un écrit scientifique, l'auteur adopte un esprit rigoureux s'éloignant de toute subjectivité, de toutes représentations et de préjugés, opérant ainsi, une rupture avec son être, ses aprioris. Dès lors, des caractéristiques bien évidentes dépeignent l'écrit scientifique, parmi elles nous citons :

- L'utilisation des formes passives : leurs utilisations sont importantes pour la suppression de toute référence personnelle.
- La nominalisation : utiliser ce genre de procédé, pourrait aider le scientifique à atteindre une certaine objectivité dans le discours.
- Toutes les procédures qui impliquent le scientifique en tant que personne tel que l'utilisation du « je », doit être évité. Ainsi, l'utilisation du pronom indéfini « on » ou bien du pronom personnel « nous » est recommandée.

Notre modèle théorique qui est la psycholinguistique textuelle ainsi que les caractéristiques du texte scientifique nous renvoient à la question suivante : Comment pourrions-nous dans le cadre de notre recherche définir la compréhension des textes scientifiques? Y a-t-il des difficultés de compréhension particulières dans ce type d'écrits ?

2.3. Le texte scientifique et la compréhension textuelle

Les travaux conduits en psycholinguistique textuelle ont démontré que d'une part le processus de compréhension serait une résultante d'une interaction produite entre le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Et d'autre part, l'expérience a confirmé que l'accès à la compréhension d'un texte scientifique serait difficile à atteindre du moment où le lecteur doit inférer des connaissances qui n'appartiennent pas au premier abord à sa base de connaissance, Grasser (2002).

Ainsi, le traitement du texte scientifique est considéré comme étant une activité complexe. Puisque les difficultés de compréhension d'un texte en L2 dépendent du type de texte. Les éléments considérés comme étant une entrave au processus de compréhension du texte scientifique sont reconnus comme étant les principales difficultés auxquelles les apprenants auraient avoir à se confronter. Selon Fletcher et Chrysler (1990) cités par Brahim (2010), ces difficultés sont de trois ordres: la forme linguistique de surface, les informations du texte et enfin le modèle de situation.

Concernant la forme linguistique, les textes scientifiques sont des textes caractérisés par leur monosémie. Cette spécificité linguistique engendre pour l'apprenant des difficultés de compréhension. Ceci s'explique par le fait que le lexique de spécialité est difficile à emmagasiner dans la mémoire à long terme, Gaonac'h et al (1996).

L'activité inférentielle dans le traitement d'un texte scientifique est moins évidente et plus complexe à établir, que celle d'un texte littéraire. Sebane (2008) explique ce phénomène, par l'exposition précoce ou dès le jeune âge aux types de textes narratifs. En outre, ceci s'expliquerait par le fait que, nous citons :

« Le traitement du récit - du moins tel qu'il est conçu dans les modèles analysés ... nécessite simplement l'activation de schémas narratifs préconstruits (Rumelhart, 1980) ...Le traitement du texte documentaire/scientifique est plus complexe, car l'activation d'un modèle sous forme d'un schéma préconstruit ne suffit pas.»(p.86)

Ainsi, l'activité inférentielle dans un texte scientifique nécessite au-delà des connaissances linguistiques, des connaissances antérieures. En effet, le traitement du texte scientifique oblige le lecteur à activer les connaissances antérieures sur le monde évoqué par le texte, afin de mieux cerner le contenu et ainsi arriver à appréhender le texte.

Dès lors, les informations proposées dans le texte scientifique ne résident pas dans les mots mais les dépassent nécessitant ainsi la construction de la signification. Cette signification ne résidant pas dans le texte, le lecteur doit élaborer une activité cognitive qui mettrait en rapport les informations du texte à celui des connaissances et des expériences antérieures du lecteur évoqué par le texte.

Le modèle de situation est un élément essentiel dans le processus de compréhension, étant donné qu'il comporte des données importantes, qui permettraient aux lecteurs en cas de problème de compréhension, d'inférer les informations adéquates pour combler « les trous sémantiques » des sujets, et ainsi pouvoir élaborer un ensemble cognitif plus ou moins cohérent.

Construire la signification du texte scientifique, suppose donc pour les lecteurs, de parvenir à construire un modèle de situation qui les aideraient à établir une représentation mentale cohérente du contenu du texte. L'appréhension textuelle, peut être facilitée selon la didactique des langues, par le recours de la part du lecteur à différents procédés. Ceux-ci sont connus sous le nom de «stratégies de lecture ». Qu'est ce donc qu'une stratégie de lecture ?

2.4. Les stratégies de lecture

Elles sont par définition toutes procédures entreprises par l'apprenant afin de saisir le sens du texte. Elles varient d'une personne à une autre, elles dépendent du niveau d'instruction et des habitudes culturelles d'un individu, Cyr (2004). Elles sont considérées comme étant les moyens disposés et utilisés par l'apprenant, afin d'arriver au mieux à atteindre l'objectif de lecture.

De nombreux travaux ont tenté de classer les stratégies de lecture. La classification retenue est celle proposée par O'Malley et Chamot cité dans Cyr (2004). Ces dernières classent les stratégies de lecture, en stratégies métacognitives, cognitives, et socio affectives :

2.4.1. Les stratégies métacognitives

Elles supposent pour l'apprenant d'avoir une réflexion sur la façon de gérer son apprentissage. L'apprenant devra faire preuve d'initiative et de contrôle dans son apprentissage, ainsi qu'il devra être apte de s'auto-évaluer. La métacognition est relative à la situation « d'apprendre à apprendre », en d'autres termes, elle se constitue de la réflexion que pourra avoir l'apprenant sur l'utilité de certaines stratégies. En outre, des opérations d'autocontrôle et d'autoévaluation qui seraient d'un apport l'aboutissement de l'objectif de la lecture.

Selon O'Malley cité par Cyr (2004), les stratégies métacognitives sont très importantes dans le processus de la lecture/compréhension. Leur présence optimise la bonne compréhension du texte et leur absence lèserait le processus d'apprentissage. Cette stratégie aiderait le lecteur à comprendre les modalités qui favorisent l'organisation des activités notamment celles de la lecture. Prévoir certains éléments linguistiques fondamentaux dans la lecture/compréhension d'un texte scientifique, en fait partie. Dans notre première expérimentation par exemple, prévoir que le texte était à nature expérimentale, aurait pu aider les étudiants à reconstruire la macrostructure du texte.

2.4.2. Les stratégies cognitives

Elles sont relatives aux processus mis en œuvre, pour l'acquisition des connaissances, selon Cyr (2004) les stratégies cognitives impliquent « « Une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de technique spécifique en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (p.46-47).

Elle englobe aussi bien les stratégies de mémorisation, de déduction que d'inférence ; par exemple l'apprenant pour comprendre le sens d'un texte va avoir recours à l'inférence. Cette stratégie consiste à deviner le sens des éléments nouveaux, en utilisant le contexte langagier ou extra langagier pour essayer de dépasser les lacunes et de saisir le sens général. Cette procédure où l'étudiant aurait eu recours aux inférences, aurait été bénéfique à l'étudiant dans la première expérimentation, ceci afin d'obtenir une cohérence propositionnelle.

Dès lors, l'inférence se présente comme étant une stratégie de lecture très importante dans la lecture d'un texte notamment du texte scientifique, bien que son recouvrement dans un texte scientifique présente un coût cognitif important donc difficile pour certains lecteurs/compreneurs à pouvoir établir.

2.4.3. Les stratégies socio-affectives

Ces stratégies supposent d'une part une interaction sociale en vue de pratiquer la langue cible avec autrui. Et d'autre part, elles sont responsables du contrôle de la dimension affective tel que le contrôle du stress par exemple. Celles-ci jouent un rôle très important dans l'apprentissage d'une L2. Tel que le souligne Cyr (2004) : « Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou de pairs) en vue de favoriser l'appropriation d'une langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage » (p.55).

Le lecteur peut demander ou collaborer avec autrui au sujet d'un obstacle en lecture/ compréhension d'un texte scientifique. Dans notre cas, lors de notre deuxième

expérimentation, l'aide consistait pour l'enseignant à étayer la compréhension textuelle des étudiants. Ainsi nous avons remarqué, que l'intervention de l'enseignant dans une situation d'après lecture, aidait l'apprenant à saisir mieux le contenu textuel.

En outre, des classifications des chercheurs sur les stratégies de lecture, la manière de lire aussi est considérée comme étant une stratégie de lecture. En effet, la façon avec laquelle le lecteur aborde son écrit influence aussi sur l'activité de compréhension. Il existe plusieurs manières de lire parmi elles, nous citons :

La lecture écrémage : ce type de lecture consiste en une lecture globale du texte, cela s'effectue de façon rapide et non linéaire.

Moirand (1978) dans son approche de discernement du processus de lecture/compréhension des textes, a favorisé ce type de lecture. Une approche globale selon cette auteure, serait pour le lecteur de casser la linéarité du texte afin de retrouver les indices textuels qui lui permettant d'une part, de faire des prévisions sur l'architecture du texte, de formuler des hypothèses sur son sens. Et d'autre part, cela permettra de vérifier dans ce même texte ces mêmes prévisions et hypothèses.

La lecture balayage : il s'agit d'une lecture sélective, qui consiste à dégager l'essentiel du texte, ou alors des informations précises dans celui-ci.

La lecture critique : elle consiste en une lecture intégrale du texte. Ce type de lecture s'attache à la précision et aux détails, en entraînant dans la majorité des cas des commentaires.

Il faut souligner, que même si la lecture intégrale et la lecture critique sont souvent en opposition, il s'agit selon Moirand (1978), de stratégies de lecture correspondant à des objectifs différents.

Nous concluons par le fait qu'il existe différentes stratégies de lecture qui pourraient aider les apprenants dans la construction du sens. Ainsi, Comment pourrait-on les inciter à utiliser des stratégies dans une langue qui leur est étrangère ?

2.5. Apprendre aux apprenants l'utilisation des stratégies de lecture

Afin d'amener les étudiants à utiliser des stratégies de lecture en LE, il faudrait tout d'abord les encourager à utiliser leurs stratégies de lecture en L1, pour ensuite

essayer de les adapter au contexte de la lecture présente. Selon Moirand (1978), la condition posée pour une réussite effective de cette opération, consiste pour l'apprenant, en la maîtrise même minimal du code linguistique en LE.

Pourrons-nous proposer les mêmes stratégies de lecture aux apprenants qui suivent leur cours en LE qu'aux apprenants qui suivent leurs cours de spécialité en langue étrangère ?

A notre humble avis, cette interrogation nous renvoi à la question essentielle, est-ce des difficultés de langue ou de compréhensions? Ainsi, proposer aux étudiants inscrits dans des filières scientifiques, les mêmes stratégies qu'on proposerait aux étudiants inscrits en LE, pourront aider l'apprenant à mieux appréhender le contenu textuelle.

Les études effectuées sur les stratégies de lecture, relient les stratégies de lecture aux paramètres de lectures, qui sont le but ou le projet de lecture. Etant donné que pour les deux, leur connaissance et leur utilisation influencent sur le processus de la compréhension textuelle. Ainsi, qu'est ce qu'un projet de lecture ?

2.6. Le projet de lecture

Appelé aussi objectif de lecture, le projet de lecture a pour but de faciliter la compréhension chez les apprenants, cela en délimitant l'objectif de la lecture, qui en général, se fait par l'enseignant, selon Gruca (2005) : « Aider l'apprenant à construire un sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain bon nombre de tâches à réaliser et à les mettre dans une situation active » (p.170)

Ainsi, mettre l'apprenant dans un projet de lecture pourra l'inciter à développer sa compréhension, cela en segmentant l'activité selon une progression. Dans le cadre de notre recherche, les deux expérimentations que nous avons effectuées ont été élaborées dans deux situations de lecture différentes : l'une dans une situation de lecture, et l'autre dans une situation d'après lecture. Cela afin de pouvoir vérifier le processus de compréhension dans sa globalité. Les étapes les plus connus et que nous avons adoptés pour notre approche sont les suivantes :

2.6.1. La prélecture

Elle est considérée comme étant une étape essentielle puisqu'elle facilite l'entrée dans le texte. Dans la deuxième expérimentation, nous avons incité les étudiants à répondre sur quelques questions correspondant au thème du texte avant même que le texte ne leur ait été soumis. Les questions posées correspondaient à des informations traitées ultérieurement. Visant à favoriser l'activation des connaissances antérieures, d'une part et aider à créer un horizon d'attente pour faciliter l'appréhension textuelle, d'une autre part.

2.6.2. L'observation du texte

Nous partons de l'hypothèse que les étudiants doivent recourir à une lecture balayage qui leur permettrait en effet de capter les informations les plus pertinentes du texte et ainsi pouvoir répondre aux questions proposées. En effet, la lecture balayage correspond à l'objective de la lecture qui était de répondre aux questions sur le contenu textuelle. Ceci dit, nous sommes dans l'incapacité de prédire si ces étudiants ont effectué ce genre de lecture ou pas.

2.6.3. La lecture silencieuse

Les chercheurs soulignent l'intérêt d'une lecture silencieuse ; ceci s'explique par le fait que ce genre de procédé facilite l'atteinte de la compréhension du texte. En effet, la lecture silencieuse telle que le souligne Moirand (1979) serait la plus adéquate pour un lecteur adulte dans une situation de lecture en langue étrangère. « Pour un lecteur adulte, l'écrit semble évoquer d'emblée un sens sans passer forcément par une

subvocalisation qui ralenti considérablement la vitesse de lecture et même la qualité de la compréhension » (p.20).

Dans le cas qui nous intéresse, nous avons demandé aux étudiants de lire le texte silencieusement, pour ensuite répondre aux questions posées (lecture silencieuse en fonction d'un projet). Les consignes soumises devaient leur permettre l'entrée dans le texte mais aussi les orienter afin de donner un sens tangible au texte.

2.6.4. L'après lecture

Cette étape est importante compte tenu du fait que c'est la dernière étape de lecture. L'enseignant intervient dans la séquence pédagogique, il devra faire parler l'apprenant sur ce qu'il a retenu du texte. Ainsi, une interaction enseignant/ enseigné se crée, notamment pour discuter des différentes informations présentes dans le texte.

Pour notre part, dans cette dernière étape, nous avons tenté de comprendre comment l'enseignant pourra remédier à la compréhension de l'apprenant, en cas de mauvaise compréhension, ou en cas d'erreurs dans l'interprétation du sens.

Après avoir donné un aperçu sur la compréhension textuelle, notamment sur les mécanismes qui interviennent dans ce processus considéré comme complexe, nous tenterons dans le chapitre qui suit, d'évoquer le rôle de l'enseignant dans la compréhension d'un texte et de nous demander comment les enseignants tentent de faire acquérir à leurs étudiants la connaissance et la compréhension textuelle en L2 ?

Chapitre 3

L'influence des procédés discursifs dans une situation de l'enseignement de la compréhension textuelle.

Introduction

Dans toute interaction langagière, les interlocuteurs tiennent un rôle conversationnel. Dans l'interaction didactique qui a lieu en classe, l'enseignant détient le pouvoir. Afin de gérer la situation d'enseignement, l'enseignant dans son discours use de certaines procédures discursives. Dans ce chapitre, nous évoquerons les procédures auxquelles a recours l'enseignant, pour simplifier, à travers des reformulations, le contenu textuel, cela dans le but de permettre aux étudiants d'arriver à une compréhension effective du texte.

Dans un second temps, nous essayons d'évoquer l'influence que pourrait avoir le bilinguisme c'est-à-dire la connaissance et la maîtrise de deux ou plusieurs langues, sur la production de ce discours en classe de langue. Nous aborderons pour cela la question de l'alternance codique qui sera perçue aux niveaux psycholinguistique, communicatif ou interactionnel. Au niveau psycholinguistique, nous percevons l'alternance codique comme un témoignage du processus de production et de réception du bilingue. Quant au niveau communicatif ou interactionnel, nous l'envisageons comme une stratégie d'enseignement qui facilite l'interaction entre enseignant et enseigné.

Selon notre pré-enquête, les enseignants de 1^{ère} année LMD sont partagés quant au recours ou pas à la langue maternelle pendant leurs cours. En effet, 25% des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire avouent ne pas recourir à la L1 bien qu'ils soient conscients des difficultés de certains étudiants en L2. En effet, les réponses obtenues dans les questionnaires soumis aux enseignants en témoignent. 40% des enseignants estiment que la compréhension des étudiants en L2 est moyenne alors que 60% la trouve mauvaise.

Pour certains enseignants du département de Biologie de l'université de Mascara, recourir à la L1 pourrait handicaper bien plus leur compréhension. Selon une enseignante, si les supports présentés sont en L2, leur expliquer en L1 accentuera leurs difficultés en compréhension.

Quelle intervention pédagogique pourrait être la mieux adaptée pour la compréhension d'un document en L2 ?

3.1. L'intervention de l'enseignant pour la compréhension textuelle

L'enseignant de spécialité intervient très souvent dans une situation d'après lecture. L'enseignant tel que nous l'avons remarqué lors de nos séances d'observations, demandera tout d'abord aux étudiants l'idée véhiculée par le texte, il essaiera ensuite de corriger et d'explicitier au mieux le contenu, pour tenter enfin de faire le point sur les connaissances proposées dans le texte. Il insistera surtout sur les connaissances lexicales, sachant que c'est un texte de spécialité où la connaissance du vocabulaire de spécialité est capitale dans la compréhension textuelle.

L'enseignant, à partir du moment où il essaye d'établir un compromis entre les besoins de l'apprenant et les objectifs d'enseignement. Dans cette disposition, il devient un preneur de décision, mais aussi et surtout un médiateur, puisqu'il devra s'adapter et coopérer avec l'étudiant. Lorsque l'enseignant intervient pour aider l'étudiant à accéder à la compréhension du texte, la notion d'étayage prend toute son sens.

3.1.1. La définition de la notion d'étayage

Cette notion est par définition une intervention intentionnelle éventuellement programmée. Il peut s'agir d'une remarque didactique ou d'une tutelle pour réaliser une tâche. Vasseur (2005) explique que la notion d'étayage réside dans l'intervention didactique ou pédagogique qu'entreprend l'enseignant à l'égard de ses étudiants, nous citons : « Le partenaire novice peut trouver dans les interventions de l'expert un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses. L'expert est la personne ressource qui remplit les fonctions d'informateur et de réparateur » (p.243).

Ainsi, dans la notion d'étayage nous retrouvons l'idée d'une interaction entre deux protagonistes : l'expert et le novice.

Concernant l'expert qui est cet enseignant dans une situation d'enseignement qui devra adapter son parler et coopérer avec l'étudiant.

Quant à l'étudiant lui-même, est novice ou alloglotte. Le terme d'alloglotte tel que le définit Cuq (2003), serait utilisé pour catégoriser un public qui parle une langue autre que sa langue maternelle. Selon Py cité par Vasseur (2005), l'alloglotte désigne toute personne qui se trouve en situation d'utiliser une langue étrangère, et où l'apprenant fait des efforts pour communiquer dans cette langue. Nous soulignons que la communication telle que l'affirme Dubois (2001), se présente sous deux formes : orale et écrite.

La forme orale est un message audible, il se caractérise par le message immédiat et la possibilité d'échange.

La forme écrite est un message graphique qui se caractérise par la virtualité du lecteur et l'absence de réponse immédiate.

La forme écrite attire notre attention puisqu'elle constitue le pivot de notre travail de recherche. Ainsi, l'apprenant novice manifeste des difficultés à comprendre un texte en L2. L'interrogation s'impose d'elle-même : comment l'enseignant peut dépasser les difficultés linguistiques de ses étudiants pour les amener à comprendre le texte ?

3.2. Le discours de l'enseignant dans ses liens avec la compréhension de l'apprenant

Dans cette sous-partie, nous tenterons de mettre en évidence les caractéristiques les plus pertinentes dans le discours de l'enseignant, dans le but de développer l'aptitude de compréhension textuelle chez les apprenants.

Afin que l'apprenant acquière le sens textuel, l'enseignant tente d'adapter les énoncés au niveau de la compréhension de l'apprenant en utilisant différents procédés simplificateurs. Nous référons pour cela, aux travaux de Corder (1987), Cicurel et Moirand (1986) qui mettent en évidence l'apport de l'intervention de l'enseignant

dans une situation d'enseignement/apprentissage en abordant la notion de rhétorique de l'enseignant, nous citons:

« C'est par le discours de l'enseignant aux apprenants que les apprenants apprennent la langue... j'utilise ici le terme rhétorique dans son sens originel de l'art d'utiliser le langage avec efficacité (...). La rhétorique de l'enseignant est la manière dont il utilise le langage pour mener à bien ses objectifs- la communication avec l'apprenant » (p.115).

Dans la rhétorique de l'enseignant donc, le procédé de reformulation attire notre attention. La reformulation est ainsi l'ensemble des procédés notamment ceux utilisés par l'enseignant visant à transformer un discours en un autre discours afin de simplifier et d'adapter le contenu du texte aux étudiants. Le contenu textuel tend ainsi à se simplifier, les reformulations contribuent selon Moirand (1992) à améliorer la communication entre les acteurs de l'apprentissage, l'enseignant et l'apprenant.

Dans le texte scientifique, le procédé de reformulation prend toute son envergure, puisque la compréhension d'un texte scientifique selon Grasser (2002), est difficile à atteindre du moment où le lecteur doit inférer des connaissances qui n'appartiennent pas au premier abord à la base de connaissance de l'étudiant.

Ce procédé de reformulation nous amène à nous poser la question suivante : les reformulations seraient-elles les seuls procédés auxquels aurait recours l'enseignant lors de ses tentatives à amener les étudiants à la compréhension textuelle (tel que le recours à la langue maternelle)?

Pour répondre à cette interrogation nous entrerons de plein pied dans le domaine de la communication bilingue.

3.3. Le bi/plurilinguisme et son influence sur la situation d'enseignement

3.3.1. La définition du bi/plurilinguisme

L'homme est confronté aux langues, le monde est donc plurilingue. Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont amenés à utiliser successivement deux langues différentes. Toutefois, les avis sont partagés sur la définition du bilinguisme ; elle oscille entre une acceptation restrictive et une acceptation plus large. Pour Bloomfield cité dans l'ouvrage de Dabène (1994), le critère de bilinguisme se base sur le fait de la maîtrise parfaite des deux langues : « Un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif. » (p.83)

Par contre, pour MacNamara, cité dans l'ouvrage de Dabène (1994), le sujet bilingue est celui qui possède une compétence minimale dans une des quatre compétences : la compréhension, la lecture, le parlé, l'écriture. Ainsi, tout apprenant maîtrisant minimalement ces quatre compétences dans la L2 pourrait être considéré comme bi ou plurilingue, quel que soit son niveau. Nous retiendrons la définition du bilinguisme chez MacNamara, qui se base non pas sur la maîtrise parfaite des deux langues tel que le revendique Bloomfield, mais elle serait plutôt basée sur la maîtrise même approximative de la L2. Posséder les mêmes compétences qu'un locuteur natif n'est pas un critère pour définir un sujet bilingue.

En Algérie, l'acceptation de la définition de bilinguisme oscille elle aussi entre acceptation limitée et acceptations ouverte. En effet, l'étude du bilinguisme a fait l'objet de polémiques ; certains ont même remis en question le potentiel de bilingualité chez le locuteur algérien. Taleb Ibrahimy l'a mentionné (1997) ainsi :

« L'école a de tout temps été l'enjeu du débat linguistique dans l'Algérie indépendante. Confrontés à ces deux langues depuis leur jeune âge, les jeunes algériens après plus de dix ans de scolarité, devraient donc être bilingues. Qu'il nous soit permis d'en douter, tant le rendement de ce système est matière à discussion et ses résultats biens médiocres, l'école algérienne ne produit pas de bilingues, mais plutôt des semi-lingues qui ne dominant vraiment aucune des deux langues.» (p.50).

Le semi-linguisme serait selon Hamers et Blanc (1983) : « Un terme utilisé pour désigner un état du développement du bilingue qui n'a atteint le niveau de locuteur natif dans aucune des deux langues » (p : 436).

Ainsi, Taleb Ibrahimy estime que les locuteurs algériens considérés comme étant bilingues seraient plutôt des locuteurs semi-lingues qui ne possèderaient pas de compétences semblables à celles des locuteurs natifs dans aucune des deux langues. Ce qui consiste en une maîtrise potentielle ou lacunaire de celles-ci.

Pour approfondir notre réflexion, nous retiendrons la définition de Sayed (1967) cité par Queffelec et al (2002). En effet, Sayed fait la distinction entre deux formes de bilinguisme en Algérie : un bilinguisme peu respectueux de la grammaire, de la morphologie du vocabulaire, alors que le deuxième bilinguisme est sous une forme achevée où les deux langues seraient pratiquées de manières correctes et distinctes.

Partant de ces définitions, nous avons constaté lors de l'analyse de notre questionnaire qu'à la question « pouvez-vous formuler une phrase simple en français ? », 28% des étudiants ont répondu par « Oui » alors que 72% d'entre-eux avouent être incapables de formuler une phrase simple en L2. Ainsi, nous pourrions en déduire que ces étudiants appartiennent à la première catégorie donnée par Sayed (1967). Ces résultats nous mènent à nous poser la question suivante :

Cette forme de bilinguisme influencerait-elle le discours de l'enseignant?

Nous ne pourrions nier que posséder plus d'une langue dans son répertoire linguistique, influence dans la production du discours. En effet, le bilinguisme offre un

lieu de contacts et d'échanges entre les deux systèmes. Les locuteurs obtiennent une diversité langagière ; c'est le cas notamment pour l'enseignant de spécialité, qui n'hésite pas à user de son savoir procurant une homogénéité entre les deux langues.

Les observations menées lors de notre expérimentation, appuient nos propos. En effet, nous avons constaté que certains enseignants afin d'étayer la compréhension textuelle aux étudiants, avaient recours aussi bien à la L1 qu'à la L2. Par conséquent, nous pourrions déduire qu'alterner les langues est l'une des conséquences de ce phénomène linguistique.

3.4. L'effet des marques transcodiques sur l'activation des connaissances

3.4.1. La définition de l'alternance codique

« L'alternance codique » ou le « code switching » est une alternance de deux ou de plusieurs codes linguistiques (langues, dialecte, ou registre linguistique). L'alternance codique se réalise généralement à la fin d'une préposition, d'une expression à l'intérieur de celle-ci. Alternier entre les langues selon Gumperz (2004), serait l'une des caractéristiques propres du locuteur bilingue contrairement au locuteur monolingue qui n'a pas la capacité de s'exprimer dans une langue autre que la sienne. Il justifie cette remarque comme suit :

« Une des stratégies les plus courantes des bilingues entre eux (et de plurilingues) est l'alternance de codes. Un segment (X) appartient uniquement à la langue (LX), un segment peut varier en ordre de grandeur allant d'un mot à un énoncé ou un ensemble d'énoncés, en passant par un groupe de mots, une proposition ou une phrase » (p.52).

Selon les recherches effectuées sur ce domaine, Gumperz (2004) et Deprez et al (2008) ont démontré que l'alternance codique du bilingue possède des variétés et que leur présence se constitue selon la situation et le lieu de la communication. Comment pourrions-nous décrire l'alternance codique en salle de classe ? Quelle influence pourrait-elle avoir dans une situation d'enseignement/apprentissage ?

3.4.2. L'alternance codique chez le bilingue/ en salle de classe

Nous partons de l'hypothèse que l'enseignant est un sujet bilingue, qu'il a en sa possession des outils, des procédures et des stratégies pour parvenir à atteindre son objectif d'enseignement. Alternier entre les deux langues fait partie des stratégies auxquelles pourrait avoir recours l'enseignant, puisque 75% d'entre-eux avouent recourir à ce genre de procédé.

Selon Py cité dans Cajo et al (2004), l'alternance codique chez le bilingue engendre des inférences conversationnelles qui ont des conséquences importantes sur la compréhension. Ainsi, ces conséquences seraient-elles bénéfiques dans le processus de compréhension ?

Cependant, l'utilisation de marques transcodiques, c'est-à-dire l'usage de deux ou de plusieurs codes linguistiques dans le même discours, en salle de classe a été souvent réprimée. Marquillo Lavry (2006) démontre que ce qu'hier a été marqué comme un manque ou une défaillance constituerait de nos jours dans une perspective acquisitionnelle, un indice du développement de l'apprentissage. Alors que dans une perspective interactionnelle, elle pourrait être interprétée comme un savoir-faire langagier inégalement partagé qui viserait à gérer les situations communicatives.

Lorsque l'enseignant essaie d'adapter son discours dans une situation de communication, lorsqu'il a le choix entre diverses façons de parler, et que son choix se fait en fonction du contexte et du but de la conversation (acquérir la compréhension du contenu textuelle), cela constitue selon Gumperz (2004) une stratégie communicative.

Ainsi, nous considérons que l'alternance codique utilisée par l'enseignant en salle de classe comme étant une stratégie communicative qui viserait à gérer la situation d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous avons observé lors de notre expérimentation, l'enseignant essaie d'adapter son discours selon le répertoire verbal de ses étudiants, cela s'effectuait entre autre par un va et vient entre la L1 et L2, des notions en L2 étant étayées en L1 et vice versa.

Ainsi, ce recourt à L1 est considérée comme étant une aide pour les étudiants, dans le but de les aider à acquérir la compréhension textuelle.

3.5. L'acquisition de la compréhension textuelle, une question de contact de langue

Les études menées sur l'acquisition de L2 mettent en relation l'acquisition d'une langue étrangère à celle de contact de langue. Sur l'acquisition Cuq (2003) déclare que c'est : « Un processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoirs faire langagier » (p.12).

Ainsi, de nombreux travaux menés en linguistique appliquée considèrent que le meilleur moyen d'acquérir des connaissances scientifiques en L2 est de recourir à L1. L'acquisition de la L2 est représentée par Cummins (2001) cité par Cavalli (2005) comme un iceberg dans lequel nous retrouvons, nous citons: « En surface deux structures distinctes la langue maternelle et la langue étrangère, alors qu'au niveau inférieur, le niveau profond, coexiste des compétences communes dans les deux langues. » (p.27)

Selon Py (1974) commenté par Gajo et *al* (2004), cette coexistence est une étape nécessaire dans l'apprentissage de L2, puisque c'est à travers elle que l'apprenant commence à maîtriser la L2. Ainsi, ce qui était considérée comme une erreur du fait de recourir à deux langues différentes dans le même énoncé devient positivement perçue.

En se référant aux travaux de Piaget, Gajo et *al* (2004) mettent en relation la notion de l'acquisition de la L2 chez l'adulte, à la notion d'acquisition du langage par l'enfant. Selon ces chercheurs, cette confrontation permettra à l'apprenant d'émettre des hypothèses, qui tantôt se vérifient, tantôt seront sources de conflit pour être enfin une source de progrès et d'acquisition. Ainsi, le recours à L1 pourrait-il être source d'acquisition de compréhension textuelle, et source d'acquisition du lexique scientifique. C'est ce que nous tenterons, à travers notre travail expérimental de valider ou d'invalider.

Partie 2
Expérimentation

Chapitre 4. Le rappel du cadre théorique

Notre présent travail expérimental tente de comprendre le processus de lecture dans un contexte d'enseignement/ apprentissage. A cet effet, nous avons mené notre expérimentation dans deux situations de lecture différentes : la première est une situation de lecture ordinaire où l'étudiant va tenter de comprendre ce dont il s'agit dans le texte. Nous essayerons de détecter les difficultés que rencontre l'étudiant dans la construction de la compréhension. Les difficultés de compréhension ont été étudiées du point de vue de la psycholinguistique textuelle, qui considère le processus de compréhension comme étant une construction de la micro et de la macro structure du texte, appelées aussi base de texte.

Alors que la deuxième situation se situe après la lecture où l'enseignant va intervenir pour faire acquérir dans une situation d'enseignement une compréhension textuelle à ses étudiants. Cette expérimentation est effectuée dans le but d'évaluer le meilleur système d'aide que pourrait avoir l'étudiant pour une appréhension correcte du texte.

Ces deux expérimentations sont menées d'abord dans le but d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants de 1ère année LMD de l'université de Mascara dans la compréhension de textes de spécialité pour ensuite tenter de proposer une remédiation adéquate.

4.1. La méthodologie de recueil des données

Dans cette partie, nous allons présenter les différents critères scientifiques dans la réalisation de notre travail, allant des participants vers le choix des textes, jusqu'à la répartition des groupes.

4.1.1. Le choix du protocole de recherche

Dans notre étude nous avons opté pour deux textes, le premier texte a été proposé aux étudiants (N=100), le deuxième texte a été proposé à deux groupes (N=50/groupe), un groupe témoin et un groupe contrôle.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué une approche qualitative, dans le but d'étudier le phénomène de compréhension dans toutes ses variations, et ses diversifications. Notre observation sur le terrain a nécessité 1 mois entier pour pouvoir établir les grilles sur lesquelles se baseront notre expérimentation.

La nécessité de deux groupes pour la deuxième expérience l'un groupe témoin et l'autre contrôle réside dans l'aide supplémentaire (recours à la L1) dont bénéficiera le groupe contrôle, afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

4.1.2. Les participants

Les étudiants qui ont participé à notre expérimentation sont des étudiants et des étudiantes de la filière de biologie de 1^{ère} année LMD, leurs âges variant de 17 à 22 ans.

Leur niveau en langue a été évalué sur la base des notes obtenues en matière de français en 3^{ème} année secondaire.

4.1.3. Le matériel expérimental

Pour notre première expérimentation, nous avons assisté à un cours magistral, le nombre des étudiants dépassait 100, nous avons tenu compte de 100 copies, 22 copies n'avaient pas été prises en considération, pour différents motifs : copies illisibles, réponses inachevées...

Nous leur avons proposé un texte dont l'intitulé est « Les vertèbres se nourrissent : les aliments des animaux ». Une expérimentation à l'aide de ce texte a déjà été effectuée en France sur des élèves de sixième, le but étant d'évaluer leur capacité à comprendre un texte expérimental. La reconstruction du texte dépendait de la connaissance de la démarche expérimentale qui assurait alors la cohésion du texte. L'expérimentation portait uniquement sur la macrostructure du texte, (Gremino et Holec, 1990).

Alors que dans notre cas, nous étudierons non seulement la microstructure mais aussi la macrostructure textuelle. Ensuite, ce choix du texte se traduit par l'existence en filière de biologie du module de Géologie. De plus, l'enseignant du module nous l'a fortement conseillé.

Pour notre deuxième expérimentation, nous avons assisté à deux séances de TD (No=50)¹ par groupe, en module de biologie cellulaire. Nous avons proposé un texte sous l'intitulé de « Histologie du sang ». Ce texte nous a été proposé par l'enseignant du module.

4.1.4. Les objectifs et conditions de déroulement du premier test

Pour la réalisation de notre travail, nous avons mis en place deux expériences ; La première expérience consiste à proposer aux étudiants une activité de reconstruction d'un texte. Ce dernier, est présenté sous forme d'un puzzle que les apprenants doivent remettre dans l'ordre. Le texte proposé est de nature expérimentale.

¹ No = nombre d'étudiants

La progression textuelle étant assurée non seulement par la maîtrise linguistique en L2, mais aussi par la connaissance du cheminement de la démarche expérimentale elle-même. Cette activité a pour objectifs de :

Connaître leur capacité d'inférence essentielle au rétablissement de la microstructure textuelle. Il s'agit surtout de différents types d'inférence logique, qui leur permettront d'établir la cohérence entre les phrases et les paragraphes.

Evaluer chez les étudiants de biologie leurs connaissances dans la démarche expérimentale qui elle leur assurera la cohésion du texte.

Nous considérons tout d'abord le texte scientifique notamment expérimental, comme étant un système articulé et hiérarchisé où toutes les unités linguistiques sont interdépendantes. La maîtrise de la cohérence textuelle passe par les relations qui existent entre les unités linguistiques telles que les anaphores et les connecteurs et c'est à l'apprenant de reconstruire le sens du texte et de tenir compte de ces procédés cela via son activité inférentielle, (Gaonac'h et al 1996). Les trous que nous avons laissés dans le texte correspondent à différents types d'inférences, analogique, passerelle et causale.

La cohérence de la microstructure passe donc par les inférences qu'établiront les étudiants. Alors que la cohésion textuelle passe par la connaissance de la démarche expérimentale. Ainsi, nous essayons d'étudier les différentes opérations que les sujets utilisent pour la compréhension textuelle en prenant en compte d'un côté les connaissances cognitives qui s'imposent lors de la mise en œuvre du processus de compréhension et d'un autre côté les caractéristiques du texte proposé.

A partir des inférences indispensables pour le bon agencement entre phrases et paragraphes du texte proposé, nous connaissons la capacité des étudiants quant à la compréhension d'un texte de leur spécialité.

Séance 1: (G1, G2, G3)²

Tâche: reconstruction d'un texte. (1h 30 minutes)

² G = Groupe d'étudiants

Consigne :

«Vous allez reconstruire un texte qui est sous forme de puzzle, ce texte parle de l'alimentation des vertèbres. Réfléchissez et reconstruisez de la manière la plus claire, la plus précise et la plus complète possible, ce texte, qui est de nature expérimentale».

4.1.5. Les objectifs et les conditions de déroulement du deuxième test

La deuxième expérience a pour objectif de concevoir et de valider l'effet du système d'aide (recours à la L1) sur la compréhension textuelle. Nous répartirons les étudiants en deux groupes, un groupe témoin et un groupe contrôle.

Pour le groupe témoin, nous aurons une enseignante qui étayera la compréhension textuelle des étudiants avec une seule langue, soit la langue française. (Médiation sociale en utilisant entre autre la reformulation).

Pour le groupe contrôle, nous aurons à notre disposition une enseignante dont le discours sera marqué par différentes marques transcodiques.

Pour vérifier chez qui la compréhension a la mieux aboutie, nous proposerons aux étudiants, des questions à choix multiples, sur le sujet qu'ils ont abordé. Cela pour un objectif final, à savoir dans quel groupe la compréhension et l'acquisition du lexique scientifique a été la plus remarquable. Cela, à partir d'une grille de lecture que nous avons établie.

Critères d'évaluations	Objectifs
1- La compréhension générale du texte.	Le premier objectif de la lecture est de vérifier la compréhension du texte chez les étudiants.

<p>2- Reconnaître la définition du lexique de spécialité à partir de différentes propositions.</p>	<p>Vérifier l'acquisition du lexique, quelle méthode est la plus adaptée.</p>
--	---

Séance 2 G. a: une semaine plus tard

Matériel : cours filmé

Tâche: La compréhension d'un texte explicatif, la médiation de l'enseignant se fera uniquement en L2. (2heures)

Consigne:

« Relisez attentivement le texte que vous avez '' Histologie du sang'' et à partir des explications que va vous donner votre enseignante sur le texte, répondez aux questions qui vous ont été proposées ».

« Indiquez également vos noms et prénoms ».

Séance 3: G. b : Le même jour.

Matériel : cours filmé

Tâche : La compréhension d'un texte explicatif. La médiation de l'enseignant se fera en alternance dans les deux langues. (2heures)

Consigne:

« Relisez attentivement le texte que vous avez « Histologie du sang » et à partir des explications que va vous donner votre enseignante sur le texte, répondez aux questions qui vous ont été proposées ».

« Indiquez également vos noms et prénoms ».

4.2. Les hypothèses de recherche et les prédictions

Nous présentons deux séries d'hypothèses et de prédictions relatives aux analyses effectuées lors de l'expérimentation. La première a pour but d'étudier la compréhension textuelle d'un texte expérimental, plus précisément, la capacité des étudiants à reconstruire un texte scientifique, afin d'assurer sa cohérence et sa cohésion.

La seconde vise à vérifier l'effet de l'outil d'aide à la compréhension, plus précisément, nous projetons d'évaluer la compréhension d'un texte scientifique/informatif via la médiation de la langue maternelle (L1).

Lors de la première expérimentation, les analyses concernant la compréhension textuelle chez les étudiants, vont être élaborées sur la base de l'analyse de Kintsch, (1988). Cette analyse permet d'aborder un texte selon sa micro/macro structure (base de texte). Une proposition peut devenir argument d'une autre proposition, et un texte peut être hiérarchisé et présenté sous forme d'une suite de propositions. La cohérence propositionnelle (microstructure) est marquée par le chevauchement d'un argument commun à deux propositions.

Alors que la macrostructure, n'est pas explicitement mentionnée au niveau du texte mais est supposée être construite par le lecteur et stockée en mémoire. La mise en rapport entre les différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension du texte. Ainsi, les connaissances du lecteur, plus précisément des étudiants, sur l'agencement de la démarche expérimentale, les aidera à la construction de la macrostructure.

Pour la deuxième expérimentation, l'analyse de la compréhension textuelle chez les étudiants dans une situation d'après lecture va être effectuée de la manière suivante :

Nous proposerons aux étudiants des questions de compréhension sur le texte afin de mesurer le niveau de compréhension chez les deux groupes, pour ensuite pouvoir établir et évaluer le meilleur système d'aide à la compréhension d'un texte de spécialité.

Chapitre 5. Analyse

5.1. La première analyse

5.1.1. Analyse de la reconstruction du texte expérimental

Hypothèse 1 :

La connaissance linguistique est essentielle pour la compréhension textuelle. Nous supposons que les étudiants qui ont un bon niveau en L2 vont avoir plus recours à l'activité inférentielle que les étudiants qui ont un moins bon niveau en L2.

Pour connaître le niveau en L2 des étudiants, nous leur avons proposé au verso de la feuille d'examen, un questionnaire de l'analyse de leurs besoins, où ils devront mentionner quelles avaient été leurs notes au secondaire en langue française (-5, +5, +10, -10).

Dés lors, nous supposons que la connaissance linguistique favoriserait la production d'inférences nécessaires au maintien de la cohérence locale du texte.

Ainsi, les étudiants d'un bon niveau en L2 vont davantage réussir la reconstruction de la base de texte que les étudiants qui ont des difficultés en L2. Pour cela nous avons regroupé les copies en trois groupes, les étudiants faibles (-5, +5), moyen (+10) et fort (+15).

Prediction 1:

$$I^3 (G1) < I (G2) < I (G3)$$

Hypothèse 2 :

Nous supposons que la reconstruction de la macrostructure de la part des étudiants, qu'ils aient un bon ou un moins bon niveau en L2, n'est pas un critère pour la reconstruction du texte.

³ Inférence

Ainsi, c'est la connaissance de la démarche expérimentale qui assurera la cohérence globale du texte.

Prédiction 2 :

$M^4(G1) = M(G2) = M(G3)$

5.2. Deuxième Analyse

5.2.1. Effet du système d'aide sur la compréhension

Hypothèse 3 :

Le recours à la langue maternelle facilite l'appréhension globale du texte.

Prédiction 3 :

G. a < G. b

Hypothèse 4 :

Nous formulons l'hypothèse que les étudiants du groupe G2, ceux qui ont suivi le TD dans les deux langues, vont retrouver, en plus grand nombre (comparé au G1) la signification du lexique rencontré dans le texte.

Ainsi, nous postulons que la compréhension textuelle par le recours à la L1, augmente la possibilité d'acquisition du lexique de spécialité.

Prédiction 4 :

G. a < G. b

⁴ Reconstruction de la macrostructure.

Chapitre 06. Les résultats et analyse des résultats

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons analyser les résultats de l'expérimentation, obtenus à la suite des hypothèses et des prédictions effectuées.

6.1. Analyse de la reconstruction textuelle

6.1.1. Analyse de la microstructure du texte

Nous analysons l'effet du niveau de connaissances en L2 sur la capacité des étudiants à donner une cohérence locale au texte. Le but de cette analyse est d'évaluer l'importance de la maîtrise de L2 dans la reconstruction de la microstructure textuelle. Ainsi, la connaissance linguistique pourra avoir un impact sur la capacité à produire des inférences, nécessaires à la cohérence propositionnelle.

Pour ce faire, nous avons décomposé les groupes de participants en trois groupes, selon leurs niveaux en L2, N1= un bon niveau ; N2= un niveau moyen ; N3=faible niveau. Le niveau des étudiants a été évalué à partir de leurs notes obtenues en L2 en terminale. Le questionnaire soumis aux étudiants aux versos de leurs feuilles d'examen lors du test nous a aidé à répartir les groupes.

Les analyses ont été effectuées selon le plan d'expérience : $S \times G \times N$ dans lequel les lettres S, G, N, A renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G.1, G.2, G.3), Niveau de maîtrise de L2 (N1 = Sujets d'un bon niveau en L2; N2 = Sujets d'un niveau moyen en L2 ; N3= sujets d'un faible niveau en L2), I (I1 = inférences Très pertinentes I2 = inférences Moyennement pertinentes ; I3= inférences Peu pertinentes).

Concernant l'effet de l'insuffisance des compétences linguistiques sur la reconstruction textuelle, nous observons une nette différence entre la capacité de production des inférences chez les trois groupes.

Afin que les étudiants puissent donner une structure cohérente au niveau de la microstructure du texte, ils doivent arriver à effectuer trois types d'inférence : deux inférences anaphoriques, une inférence passerelle et une inférence causale. Nous avons examiné la totalité des inférences que les étudiants ont effectuées afin d'arriver à reconstruire la microstructure du texte.

Les participants des groupes G.2, G.3, aux niveaux N2 N3, ont effectué des inférences moins importantes que les étudiants du groupe G.1.

Tableau 01 : nombre d'étudiants qui sont arrivés à produire l'inférence analogique nécessaire à la reconstruction de la microstructure textuelle.

	Les étudiants d'un bon niveau	Les étudiants de niveau moyen	Les étudiants d'un faible niveau
L'inférence analogique	54.54%	25%	10.81%

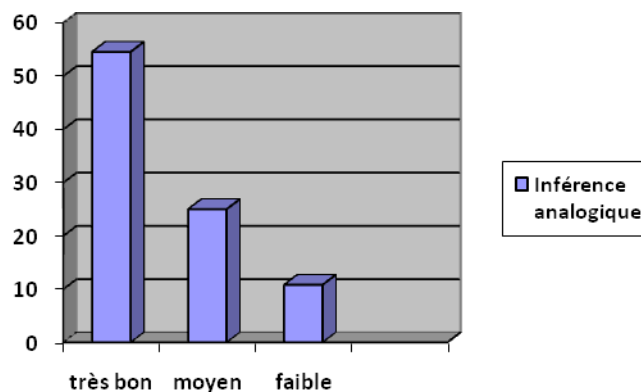


Figure 01 : nombre d'étudiants qui sont arrivés à produire l'inférence analogique nécessaire à la reconstruction de la microstructure textuelle.

Tableau 02 : nombre d'étudiants qui ont réussi à effectuer l'inférence passerelle, essentielle à la reconstruction de la microstructure textuelle :

	Les étudiants d'un très bon niveau	Les étudiants d'un niveau moyen	Les étudiants d'un faible niveau
L'inférence passerelle	18.18%	0%	0%

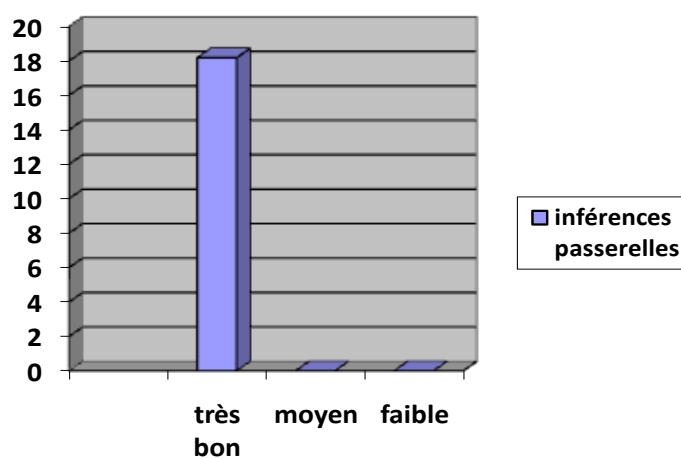


Figure 02 : nombre d'étudiants qui ont réussi à effectuer l'inférence passerelle, essentielle à la reconstruction de la microstructure textuelle

Tableau 03 : nombre d'étudiants qui sont arrivés à produire l'inférence causale, nécessaire à la reconstruction de la microstructure textuelle.

	Les étudiants d'un bon niveau	Les étudiants d'un niveau moyen	Les étudiants d'un faible niveau
L'inférence causale	0%	0%	0%

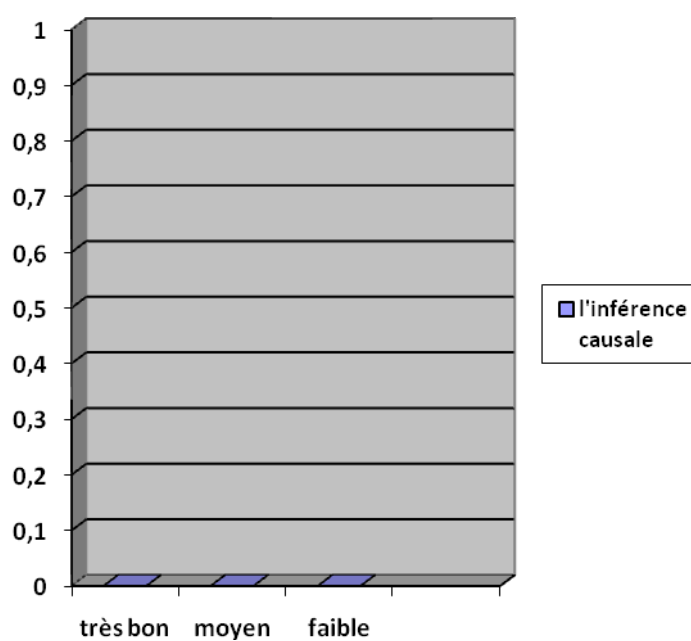


Figure 03 : nombre d'étudiants qui sont arrivés à produire l'inférence causale, nécessaire à la reconstruction de la microstructure textuelle.

Tableau 04 : nombre d'étudiants qui ont réussi à effectuer l'inférence analogique, essentielle à la reconstruction de la microstructure textuelle :

	Les étudiants d'un très bon niveau	Les étudiants de niveau moyen	Les étudiants d'un faible niveau
L'inférence analogique	63.63%	23.07%	13.51%

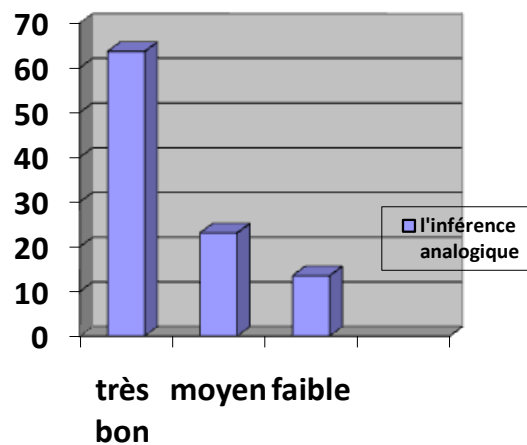
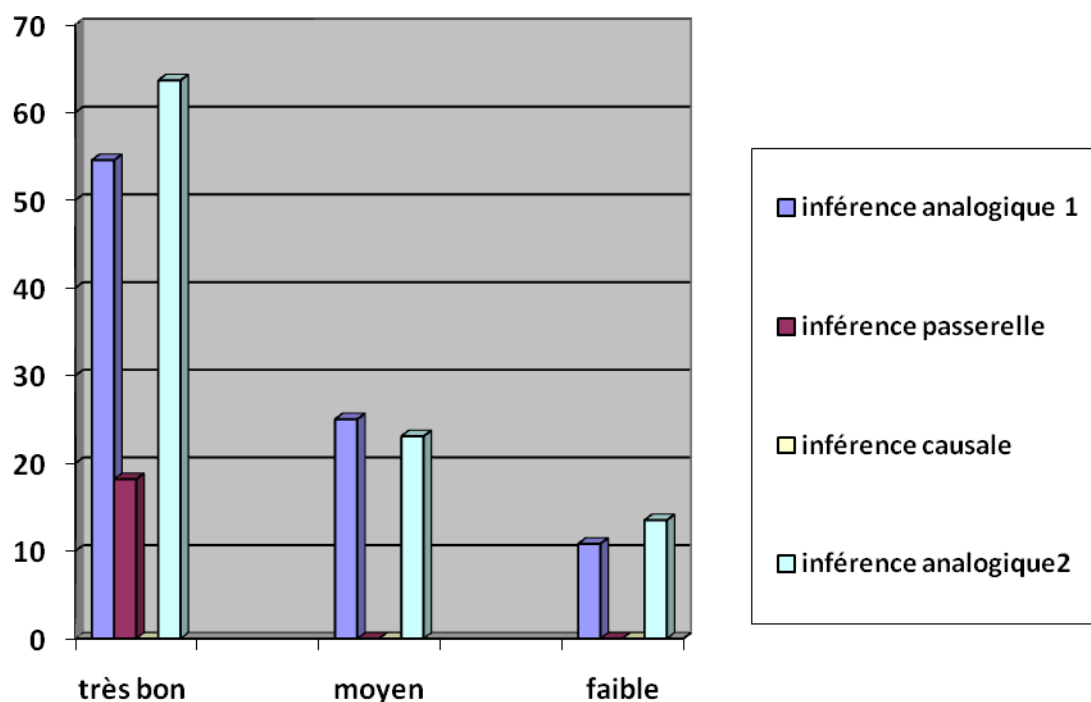


Figure 04 : nombre d'étudiants qui ont réussi à effectuer l'inférence analogique, essentielle à la reconstruction de la microstructure textuelle.

Figure 05 : « Récapitulatif des résultats de la production des différentes inférences, pour la reconstruction de la microstructure textuelle chez les trois groupes ».



Le facteur Niveau de connaissances en langue L2 est significatif. Les sujets qui ont le meilleur niveau en L2 (N1) produisent plus d'inférence que les sujets qui ont un moins bon niveau.

Notre première prédiction soit $I(G1) < I(G2) < I(G3)$ est donc validée.

6.1.2. Analyse de la reconstruction de la macrostructure du texte

Nous analysons l'effet de la connaissance de la démarche expérimentale sur la reconstruction de la macrostructure textuelle chez les étudiants. Le but de cette analyse est d'évaluer l'importance de la maîtrise de la démarche expérimentale dans la production d'une cohésion globale du texte. Nous considérons que la reconstruction d'un texte à nature expérimentale ne dépend pas exclusivement de la connaissance et de la maîtrise linguistique en L2.

Pour ce faire, nous avons gardé pour cette présente analyse les mêmes groupes d'étudiants de la précédente analyse. Les étudiants étant répartis selon leurs niveaux en L2. (N1= un bon niveau ; N2= un niveau moyen ; N3=faible niveau).

Contrairement à l'hypothèse 02, cette tendance indique que les participants d'un niveau plus faible en langue L2 (N3), lorsqu'ils reconstruisent un texte à nature expérimentale, ont plus de difficulté à faire appel à leurs connaissances antérieures, connaissances liées à la manière dont le texte expérimental est agencé, que les étudiants d'un bon niveau. En revanche, les participants d'un bon niveau en L2, lorsqu'ils reconstruisent un texte, produisent les inférences nécessaires pour qu'il y ait cohésion textuelle.

Enfin, nous observons, contrairement à notre hypothèse, que plus les étudiants ont des connaissances en L2, plus ils y a reconstruction cognitive de la part des étudiant. Cette reconstruction est d'un apport important aux étudiants puisqu'elle leur permet de suivre le cheminement textuel, et ainsi lui donner une structure cohérente au niveau de sa macrostructure.

Cela ne nous empêche pas de reconnaître tout au moins la nécessité de connaître la démarche expérimentale pour assurer la cohésion textuelle. Puisque, la comparaison entre le nombre des étudiants qui sont arrivés à produire des inférences pour la reconstruction de la cohérence propositionnelle, et le nombre des étudiants qui sont arrivé à reconstruire la macrostructure textuelle, nous remarquons que l'activité inférentielle dans cette dernière, était plus importante.

Nous en déduisons que la connaissance de la démarche expérimentale joue un rôle dans la construction textuelle. Elle constitue une aide supplémentaire qui devra sans doute être accompagné de la connaissance linguistique en L2.

Tableau 05: nombre d'étudiants qui sont arrivés à reconstruire la macrostructure textuelle.

	G.1	G.2	G.3
Le titre	100%	94.23%	81.08%
Le problème posé	100%	76.97%	54.05
La question	100%	71.15%	48.64%
Le compte rendu	18.18%	11.53%	05.40%

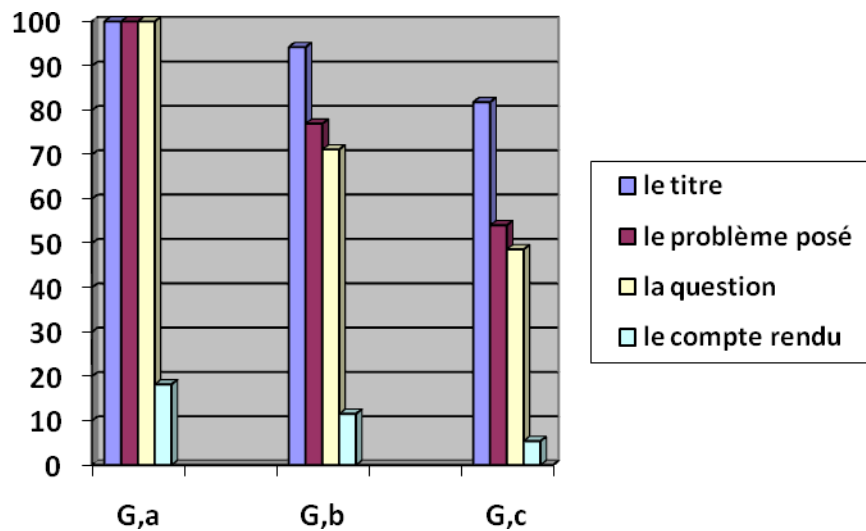


Figure 06 : nombre des étudiants qui sont arrivés à reconstruire la macrostructure textuelle.

Le facteur groupe est significatif. En effet, la connaissance linguistique des étudiants influence la reconstruction de la macrostructure textuelle. L'interaction du facteur Groupe et la Connaissance de la démarche expérimentale approche le seuil de

significativité. Si on compare avec la première analyse, où le nombre d'étudiants est arrivés à produire les inférences était bien moindre. (voir tableau 05 et figure 06).

La prédiction 02 soit $M(G1) = M(G2) = M(G3)$ n'est pas validée.

6.2. Analyse 2 : Effet de la langue (L1 vs L2) sur le traitement de l'information

6.2.1. Effet du recours à la langue maternelle sur la compréhension d'un texte de spécialité

L'objectif de cette analyse est de tester l'effet du système d'aide sur la compréhension. En effet à travers cette analyse, nous essayons de concevoir et de valider l'effet de l'utilisation de la langue maternelle comme outil de compréhension d'un texte de spécialité dans une situation d'après lecture où l'enseignant va intervenir pour faire acquérir à ses étudiants la compréhension textuelle d'un texte de spécialité.

Pour tenter de valider cette hypothèse, nous avons décomposé les groupes de participants (G. a, G. b). Le G. a (N=50) aura à sa disposition une enseignante qui usera que de la L2 de façon exclusive ; alors que pour le G, b (N=50) aura une enseignante qui usera de la langue de manière concurrentielle c'est-à-dire que l'enseignante va alterner entre L1 et L2.

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience : $S < G2 * L1 > A1$, dans lequel S, G, L, A renvoient respectivement aux facteurs : sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= où l'enseignant a étayé la compréhension textuelle des étudiants par l'utilisation exclusive de L2; G2= où l'enseignant a étayé la compréhension textuelle des étudiants par l'utilisation concurrentielle de L1 et L2), langue utilisée lors de l'explication du texte proposé aux étudiants (L1= utilisation de la langue maternelle de façon concurrentielle ; L2= utilisation de la langue française de manière exclusive). Acquisition de la compréhension (A1= acquisition pertinente, A2= acquisition peu pertinente).

L'interaction des facteurs « Langue et Groupe » est significative. En effet, nous avons constaté que le groupe contrôle construit plus facilement un modèle de situation, que les étudiants du groupe expérimental. Ainsi, le résultat nous permet de noter que les étudiants avec qui l'enseignant utilisait la langue de manière exclusive

appréhendent le texte de spécialité beaucoup moins efficacement que les étudiants à qui le texte a été expliqué par l'utilisation des deux langues L1 et L2 de manière concurrentielle.

Ainsi, les données recueillies nous conduisent aux constats suivants :

L'utilisation de L1 dans une situation d'après lecture favorise la compréhension.

Tableau 06 : nombre d'étudiants qui ont réussi à comprendre le texte

	G .a	G. b
Compréhension textuelle	40%	82%

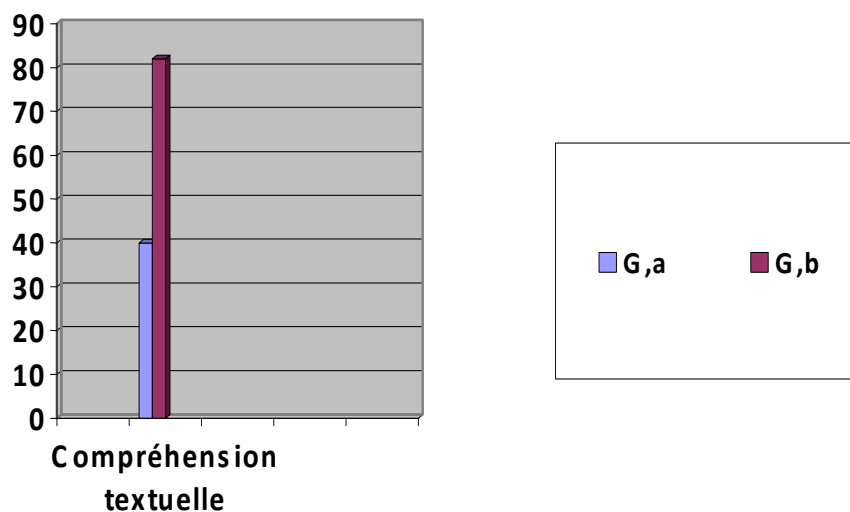


Figure 07 : nombre d'étudiants qui ont réussi à comprendre le texte

Le facteur du recours à L1 est significatif : le groupe expérimental qui a reçu l'explication exclusivement en L2 a eu plus de difficulté quant à la compréhension textuelle. Ainsi la pertinence des réponses du G.b est significative. (82% vs 40%) (voir tableau 06 et figure 07)

Prédiction 03 concernant l'effet de la langue maternelle sur la compréhension textuelle :

$G.a < G.b$ pour le nombre d'étudiants qui a réussi à avoir une bonne réponse, considéré comme étant le reflet de leur compréhension textuelle : prédiction 04 validée.

6.2.2. Effet du recours à la langue maternelle sur l'acquisition du lexique de spécialité

Nous analysons l'effet de l'utilisation de L1 sur l'acquisition du lexique de spécialité. Le but de cette analyse est de valider et de concevoir la L1 comme étant un système d'aide à l'acquisition du lexique de biologie, dans une situation d'après lecture.

Nous supposons que l'utilisation de la L1 de la part de l'enseignant aide à la construction d'un modèle de situation. Saisir le sens du texte et acquérir le lexique de spécialité suppose une confrontation des connaissances antérieures et des représentations qui existent en L1 à celles proposées dans le texte en L2.

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience : $S < G.b * L1 > A1$, dans lequel S, G, L, A renvoient respectivement aux facteurs : sujet (facteur aléatoire), Groupe ($G.a = N = 50$, utilisation de la L2 de manière exclusive ; $G.b = 50$, alterner entre la L1 et L2). Langues utilisées lors de l'explication du texte proposé aux étudiants (L1 = utilisation de la L1 et L2 de façon concurrentielle ; L2 = utilisation de la langue française de manière exclusive). Acquisition du lexique (A1 = acquisition lexicale pertinente, A2 = acquisition lexicale peu pertinente).

Le facteur Groupe est significatif : Comme dans l'analyse précédente, les résultats indiquent un effet du facteur L1 sur l'acquisition du lexique. Les participants qui ont eu l'explication textuelle de manière concurrentielle L1 et L2 ont eu plus accès aux significations du lexique, que les étudiants à qui le texte a été expliqué de manière exclusive en ayant recours juste à L2. (Voir tableau 07 et figure 08).

Tableau 07: nombre d'étudiants qui ont réussi à acquérir un lexique de spécialité.

	G.a	G.b
L'acquisition du lexique	24%	60%

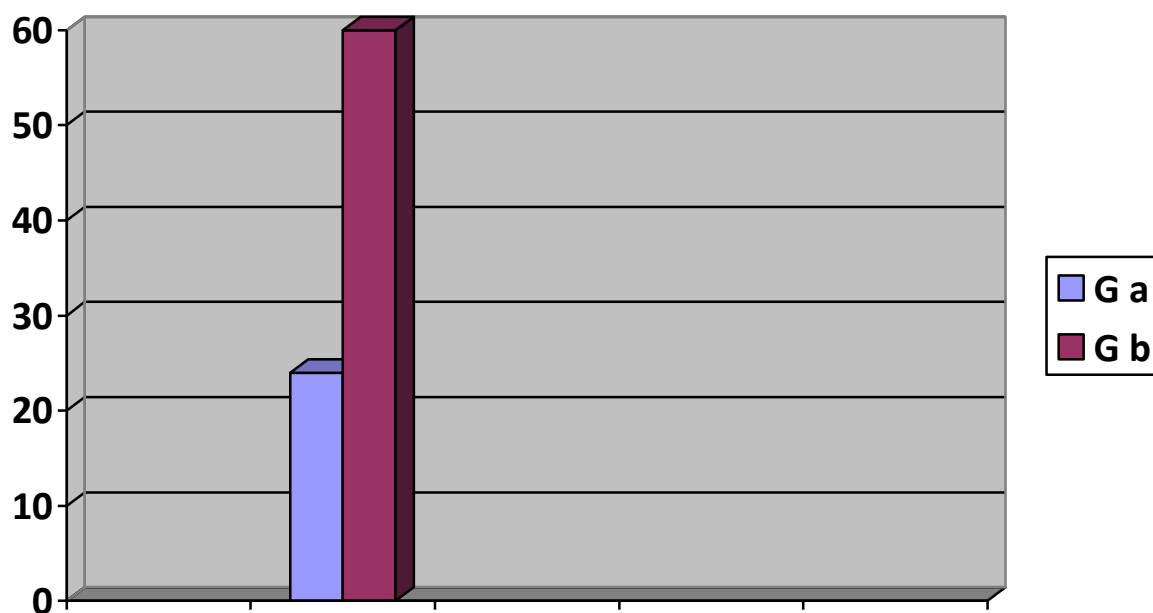


Figure 08 : nombre d'étudiants qui ont réussi à acquérir un lexique de spécialité.

Le facteur du recours à L1 est significatif : le groupe expérimental, celui qui a reçu l'explication exclusive en L2, ont eu plus de difficultés quant à l'acquisition du lexique. Ainsi la pertinence des réponses du G.b est importante. (60% Vs24%) (Voir tableau 07 et figure 08)

La prédiction 04 concernant l'effet de la L1 sur l'acquisition du lexique $G.a < G.b$ pour le nombre d'étudiants qui a réussi à acquérir le vocabulaire de spécialité: la prédiction est validée.

Chapitre 07. L'interprétation des résultats et discussion générale

7.1 Interprétation des résultats

Notre étude a pour objectif d'étudier les modèles cognitifs de la compréhension, (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Gaonac'h 1996 ; Py, 2004 ; Cavalli, 2005) dans une situation de lecture et d'après lecture afin d'expliquer les difficultés de traitement des types de textes scientifiques. Le 1^{er} texte de notre expérimentation est un texte expérimental, le 2^{ème} texte est un texte scientifique/informatif en compréhension chez les étudiants universitaires inscrits en 1ère année biologie LMD.

Nous avons mis les étudiants dans deux situations de traitement d'information : la première consistait à reconstruire un texte de nature expérimentale, la deuxième expérience visait à évaluer la compréhension d'un texte scientifique/informatif via l'étayage en recourant juste à L2 pour le premier groupe, ou en alternance avec la L1 pour le deuxième groupe.

Au cours de la première séance de l'expérimentation, nous avons assisté à un CM dans lequel nous avons mis les étudiants dans une même condition. La consigne générale que nous avons donnée à l'ensemble des participants consistait à réorganiser le texte, « Les vertèbres se nourrissent : Les aliments des animaux », lui redonner une structure cohérente. L'aide n'a pas été fournie par l'enseignant, après différentes sollicitations d'explication par les étudiants pour expliquer de divers mots. Nous leur avons proposé de dépasser leurs lacunes et de tenter de reconstruire le texte d'après leur compréhension générale de celui-ci et d'après les connaissances qu'ils ont sur l'agencement du texte expérimental.

Quelques jours plus tard, nous avons présenté aux étudiants un autre texte scientifique « Histologie du sang », cette fois-ci nous avons assisté à deux séances de TD, (N=50/groupe).

Nous avons distribué le polycopié aux étudiants du groupe G.a et G.b, le même jour dans deux séances différentes et nous leur avons demandé de lire le texte attentivement. Le G.a avait à sa disposition une enseignante qui au terme de la lecture, a procédé à l'explication du contenu du texte en utilisant divers procédés simplificateurs mais sans recours à la L1 (bien que nous avons remarqué quelques apparitions de la L1 chez l'enseignante censé ne pas usé de la L1).

Le G.b avait les mêmes conditions de déroulement du cours lors de la lecture, soit 15 minutes pour lire le texte, durée qui nous a semblé correct pour la lecture et la relecture du texte. Au terme de la lecture, l'enseignante a procédé à l'explication du cours en utilisant divers procédés simplificateurs, mais faisant recours aussi à la L1. Cela dans le but de leur proposer à la fin du cours des questions relatives à nos objectifs. Et, ainsi vérifier chez quel groupe la compréhension a été la mieux aboutie. Les principales hypothèses posées dans notre expérience sont les suivantes :

En ce qui concerne l'organisation textuelle locale et générale, nous avons posé deux hypothèses :

Concernant l'effet de la connaissance linguistique en L2 qui touche à l'organisation de la microstructure textuelle en fonction des groupes est significative. Nous faisons l'hypothèse (H.1) que les étudiants du groupe (G.1), ceux qui ont une bonne connaissance linguistique en L2, activeraient plus d'inférences pertinentes que les groupes (G.2) (G.3), composés d'étudiants d'un moyen ou faible niveau linguistique en L2. L'hypothèse formulée se fonde sur l'idée que c'est seulement par inférence et introspection que le lecteur peut atteindre la compréhension textuelle.

Ainsi le traitement de la surface textuelle, celui de la microstructure du texte, chez les étudiants est une opération qui nécessite des connaissances linguistiques de la langue dans laquelle le texte est proposé, cela pour permettre à l'étudiant d'effectuer les inférences nécessaires à la reconstruction de la microstructure textuelle.

Le résultat obtenu montre que les participants du groupe (G.1) soit de niveau N1, produisent d'avantage d'inférences que les participants du groupe (G.2) (G.3) soit de niveau N1, N2.

Le facteur « niveau » en L2 est significatif. En effet, les sujets d'un bon niveau en L2 produisent d'avantage d'inférences ; ce sont donc des étudiants qui ont le mieux réussi à reconstruire la microstructure textuelle. La prédiction (p.1) est donc validée.

Concernant l'effet de la connaissance de la démarche expérimentale sur l'organisation de la macrostructure textuelle, nous émettions l'hypothèse selon laquelle la connaissance de la démarche expérimentale conduirait les étudiants à reconstruire le texte scientifique. Ainsi, nous supposons que la connaissance de la démarche expérimentale faciliterait la compréhension aux étudiants, que la bonne maîtrise linguistique n'aurait pas d'influence sur les groupes. Il est vrai qu'il n'y a pas de véritable écart entre les groupes (G.1) (G.2) (G.3) dans la reconstruction de la cohésion textuelle. L'hypothèse formulée se fonde sur l'idée que la connaissance de la démarche expérimentale oriente la lecture en créant un horizon d'attente pour le lecteur.

Nous considérons la lecture d'un texte, paragraphe par paragraphe, comme étant inefficace à elle seule. Le seul repérage des thèmes développés est considéré comme étant une erreur de lecture dans ce genre d'écrits. Nous supposons que les étudiants de biologie ont une certaine maîtrise de la démarche expérimentale, pour la raison qu'ils ont eu affaire pendant trois ans ou plus à des expérimentations et à des textes expérimentaux. Nous constatons que le facteur « Groupe, niveau » est significatif. Contrairement à nos attentes, les groupes (G.2) (G.3) au niveau N2 N3 devaient réussir à réorganiser le texte au même titre que les étudiants d'un bon niveau. Ainsi, le groupe (G.1) au niveau N1 a plus réussi à reconstruire la cohésion textuelle que les autres groupes. Plus il y avait une bonne maîtrise linguistique dans les groupes, plus la reconstruction de la macrostructure était remarquée. Ainsi, il nous semble que la maîtrise linguistique influence sur la reconstruction textuelle.

La prédiction 02 n'est donc pas validée.

Concernant notre deuxième analyse, où nous projetions d'analyser l'effet du recours à la langue maternelle sur la compréhension textuelle. Nous formulions l'hypothèse (H.3) selon laquelle le recours à la L1 facilitait l'appréhension du sens du texte.

Cette analyse a pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation de la langue maternelle (L1) dans une situation d'après lecture. Notre hypothèse 03 se fonde sur l'idée, que l'acquisition de la compréhension d'un texte scientifique pour les étudiants de 1^{ère} année LMD, dans une situation d'après lecture se fait par le biais du recours à la L1 de la part de l'enseignant. Ce n'est qu'à ce moment que ce dernier pourra activer les connaissances antérieures de ses apprenants.

En outre, nous considérons que l'acquisition de la compréhension passe par la construction de l'interlangue. En d'autres termes, la compréhension se fait via le recours de la part de l'enseignant à la L1, Elimani (2006).

Les résultats obtenus nous permettent d'avancer l'effet de l'activation des connaissances antérieures construites à partir du recours à la L1. Cela constitue une aide afin de produire les inférences nécessaires à la compréhension. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle le recours à la langue d'origine des étudiants (arabes, L1) faciliterait la compréhension du sens général du texte.

Le facteur « langue » est significatif : Le Gb a donné beaucoup plus de réponses pertinentes que le Ga. Ainsi l'hypothèse 03 est validée.

Concernant l'effet du recours à la langue maternelle sur l'acquisition du lexique de spécialité. Nous faisons l'hypothèse selon laquelle le recours à la L1 faciliterait l'appropriation lexicale du domaine de référence. Nous avons proposé aux étudiants comme pour la précédente activité, un test post-communicatif, c'est-à-dire un exercice après la lecture et l'explication du document de la part de l'enseignant. Cet exercice portait sur des unités lexicales isolées de leur contexte, ce choix se traduit par une meilleure analyse de l'acquisition lexicale, du fait que le lexique est proposé hors contexte, selon Tréville et Duquette (1996).

L'hypothèse 04 se fonde sur l'idée que l'acquisition d'un mot notamment d'un lexique spécialisé dépend principalement de son intégration, de son association et de sa comparaison avec la L1. Ainsi le recours à des explications des connaissances référentielles en L1 favorise le processus de compréhension textuelle en langue étrangère L2 (Boudechiche, 2008).

Les résultats de notre recherche, valident nos principales hypothèses. Ils montrent en effet que les étudiants à qui le texte a été étayé dans les deux langues, ont

mieux su donner les équivalents sémantiques, aux lexiques qui leur a été proposé, que les étudiants qui avaient à leurs disposition des explications qu'en L2. La prédiction 04 est validée.

Cette recherche nous a permis d'identifier les types de stratégies dans lesquelles s'engagent les enseignants et les étudiants et de contribuer ainsi à la mise en œuvre d'une didactique de la compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue. Ainsi, lors de l'observation des stratégies de communication en salle de classe (stratégie d'enseignement), nous avons constaté l'utilisation de deux sortes de stratégies : l'une provient de la langue maternelle où les marques transcodiques correspondent à l'insertion dans une phrase étrangère d'un mot ou d'une expression propre à la langue d'origine (L1) ; l'autre stratégie provient de la langue étrangère où la reformulation, le métalangage, la description occupent une place prépondérante.

7.2 Discussion

La compréhension d'un texte notamment la compréhension d'un texte scientifique est une tâche ardue et un processus dynamique du traitement des informations. De nombreuses recherches en compréhension de texte en L2 ont dévoilé l'apport de l'interaction entre les connaissances conceptuelles et linguistiques du sujet, et de la situation telle qu'il se la représente. Ainsi selon Gaonac'h (1996), le processus de compréhension est un processus complexe, du fait que, comprendre un texte c'est en construire une représentation cohérente, lui donner sa signification ne peut être effectuée indépendamment des paramètres situationnels et cognitifs, Gaonac'h (1996).

En effet, la compréhension textuelle nécessite la mise en œuvre de plusieurs mécanismes quasi simultanément ; elle nécessite également le traitement du texte aussi bien dans sa structure linguistique (connecteurs, progression thématique...) que dans le traitement des structure non linguistiques du texte (respect d'un modèle discursif). Cela suppose enfin la prise en compte du contexte énonciatif, c'est-à-dire quel est le but du producteur et quel est celui du lecteur ?

L'objectif de notre expérimentation est d'évaluer deux situations de lecture (une situation de lecture et d'après lecture) sur la compréhension d'un texte de spécialité. Notre étude se situe dans une problématique d'enseignement/apprentissage des textes de spécialité de la filière biologie dans un contexte plurilingue.

Ainsi notre première expérimentation nous a permis d'évaluer la compréhension des étudiants, cela en analysant leur reconstruction de la micro et de la macro-structure textuelle (une situation d'apprentissage). Alors que la deuxième expérimentation visait à évaluer une situation d'enseignement, dans une situation d'après lecture où l'enseignant dans son discours va étayer la compréhension des étudiants en ayant recours qu'à la L2, ou-bien en alternant entre la L1 et la L2.

Les résultats présentés pour notre première expérimentation confirment les principales hypothèses et indiquent que la reconstruction de la micro/macro structure du texte, varient chez les étudiants, selon leur niveau linguistique en L2.

Nous avons analysé le processus de compréhension chez les étudiants et étudié l'effet des connaissances linguistiques et pragmatiques sur la capacité de la reconstruction textuelle. Les résultats de cette analyse démontrent que la capacité d'élaborer des inférences chez les étudiants varie selon leurs compétences en L2. Ainsi les inférences produites chez les étudiants d'un bon niveau sont beaucoup plus pertinentes que chez les étudiants d'un moyen ou faible niveau en L2.

A l'inverse de ce qu'on prédisait, nous avons constaté que la compétence pragmatique, c'est-à-dire que la connaissance de la démarche expérimentale, à elle seule, n'assure pas la cohésion textuelle. Nous avons constaté que la reconstruction de la démarche expérimentale variait chez les trois groupes. Donc, plus la connaissance linguistique en L2 est présente, plus les étudiants arrivent à mieux redonner au texte une structure globale cohérente.

Les résultats de la première analyse qui décrivent la capacité de compréhension des étudiants d'un texte scientifique nous ont démontré que :

L'insuffisance voire l'absence de connaissances en L2 constitue pour le lecteur une difficulté d'une part dans la reconstruction de la structure locale et globale du texte car il ne peut pas élaborer les inférences nécessaires pour la reconstruction textuelle. D'autre part, les lacunes linguistiques constituent une barrière qui empêchent le lecteur d'accéder à ses connaissances antérieures pour combler « ses trous sémantiques », et cela devient ainsi une entrave à la compréhension.

En outre, nous avons remarqué que même en ayant un bon niveau linguistique en L2, certaines inférences sont difficiles pour les apprenants à établir. En effet, bien que pour Gaonac'h (1996) l'inférence causale est une inférence facile à établir, puisqu'elle relève des connaissances générales du lecteur, elle suppose de faire le lien entre des relations causales non explicites dans le texte. Ceci dit, nous avons remarqué que faire le lien entre « animaux nocturnes » et « hibou », était loin d'être évident pour les étudiants. En effet, aucun étudiant sur 100 n'a réussi à faire le lien entre ces deux éléments.

Nous supposons donc que ce type d'inférence en l'occurrence l'inférence causale, serait plutôt facile à établir pour un locuteur natif, ou pour un locuteur dont le bilinguisme est équivalent à celui d'un locuteur natif. Bloomfield cité dans Dabène (1994) a donné à ce genre de bilinguisme le nom de bilinguisme équilibré puisqu'on retrouve des niveaux de compétences (compréhension et production, orale et écrite) similaires dans les deux langues.

Les résultats obtenus lors de la première analyse, nous amènent irrévocablement à amplifier et renforcer l'idée de plus en plus grande accordée aux niveaux cognitif et linguistique comme étant des outils susceptibles de faciliter le processus de traitement des informations d'un texte scientifique. (Grasser, 2002 ; Gaonac'h, 1996).

Et ainsi les résultats de notre première expérimentation vont dans le sens des recherches actuelles en compréhension du traitement du texte. En effet, les connaissances linguistiques dans le domaine de référence, sont importantes pour l'activation des connaissances antérieures et ainsi l'acquisition de la compréhension textuelle.

En ce qui concerne notre deuxième expérimentation, nous avons comme objectif de recherche de valider l'effet de la L1 comme un outil favorable à la compréhension textuelle, notamment celle d'un texte de spécialité.

Les résultats obtenus pour notre deuxième expérimentation confirment les principales hypothèses et indiquent que l'acquisition de la compréhension textuelle et du lexique de spécialité dans des activités post-communicatives par l'utilisation de la L1 sont favorables au processus de compréhension.

Ainsi ces résultats, nous permettent d'affirmer que la L1 est une stratégie communicative efficace dans une situation d'enseignement, dans un contexte plurilingue.

Le deuxième objectif, dans la deuxième expérience, visait à valider le meilleur système d'aide dans l'acquisition du lexique de spécialité. Le résultat obtenu est positif : le recours à L1 facilite l'acquisition du lexique de spécialité en L2.

Nous déduisons à partir des résultats obtenus lors de notre deuxième expérimentation, qu'exercer les étudiants à utiliser des stratégies de lecture, facilite l'activité cognitive du traitement de texte. Cette stratégie de lecture consiste pour les étudiants à connaître la composition du lexique de leur spécialité. En effet, dans le cas des biologistes, connaître la composition du lexique de leur spécialité est très important. Puisque, les mots scientifiques sont des mots monosémiques : les avoir hors contexte contribuent à la compréhension et à l'acquisition effective du lexique et ainsi du texte, d'une part. Et d'autre part, la plupart du lexique scientifique/biologie appartient au latin. Apprendre le découpage sublexical s'avère une stratégie importante pour les biologistes à adopter, cela afin de dépasser « les trous sémantique ».

Que les étudiants n'aient pas réussi à construire la signification du texte, qu'après l'utilisation et après le recours à la L1, peut être expliqué par le fait selon Tréville et Duquette (1996) qu'ils sont encore au niveau élémentaire en L2. L'enseignant recourt à l'approche structurale, pour un objectif pédagogique, qui est de munir ses étudiants de stratégies qui leur permettraient de décoder le sens du document et de développer leurs connaissances sur les mécanismes internes du lexique et sur le fonctionnement du lexique, même hors contexte.

Ainsi, comme le réclament les tenants de la linguistique appliquée, le recours à la L1 aide à la construction d'une interlangue, qui à son tour est important pour l'acquisition de L2. Plus la nécessité de recourir à L1 et d'utiliser une interlangue se réduit, plus l'acquisition de la L2 et son apprentissage est réussi.

Nous pourrions, ainsi souligner, le caractère positif que pourraient avoir les marques transcodiques en salle de classe de spécialité. Les marques transcodiques sont des stratégies compensatoires utilisées par l'enseignant, dont le rôle principal est de simplifier les connaissances en L2, les rendre accessibles à un public encore novice dans une langue qui lui est étrangère. Les résultats obtenus, nous mènent irréversiblement à amplifier et à renforcer l'idée de plus en plus grande accordée à la langue maternelle comme étant un outil susceptible de faciliter et d'améliorer le processus de compréhension (Cavali, 2005 ; Cummins , 2001 ; Dabène 1994).

D'après les résultats obtenus des différentes analyses effectuées, nous avons tenté d'élaborer une série de propositions didactiques dans le but de l'élaboration d'un programme d'enseignement en langue de spécialité :

Fiche pour l'élaboration d'un programme d'enseignement

Dans cette dernière phase de notre recherche, nous tentons d'établir un programme d'enseignement destiné aux apprenants de 1^{ère} année biologie de l'université de Mascara à partir des résultats obtenus lors de nos analyses et questionnaire.

Identification du public

- **Niveau** : étudiants de première année LMD
- **Spécialité** : biologie.
- **Nationalité** : Algérienne.
- **Niveau en langue française** : A1- A2 (selon le CECR ; cadre européen commun de référence).

Répondre à un besoin

Les besoins que nous tenterons d'inventorier et d'analyser, seront les besoins en compréhension textuelle, d'un texte de la spécialité du public visé.

Inventaire des besoins :

- **Les besoins identifiés à partir du questionnaire**
 - L'utilisation de phrases simples.
 - Assimiler les terminologies scientifiques, de leur spécialité.
- **Les besoins identifiés à partir de l'expérimentation**
 - Comprendre les relations causales et anaphoriques.
 - Comprendre la construction du texte scientifique.
 - Savoir identifier les différents types de texte scientifique.

Les objectifs

- Accéder aux examens, au cours magistraux, les travaux pratiques ainsi que les travaux dirigés.
- L'objectif principal : comprendre un texte de leur spécialité.

Situation de communication

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, l'analyse des besoins passe par le recensement des situations de communication auxquels pourrait être confronté un jour l'apprenant dans son apprentissage.

Ainsi nous avons tenté d'analyser deux situations de lecture, une situation de lecture où l'apprenant essaiera par lui-même de comprendre le contenu du message (du texte de spécialité), et aussi dans une situation d'après lecture où l'enseignant va intervenir pour étayer le contenu textuelle.

Référentiels de compétences : se sont tous les savoirs linguistiques que les étudiants devront connaître.

- L'utilisation de mots appropriés.
- La construction de la phrase.
- L'expression de temps.
- L'énonciation, la modalisation.
- Les types des textes scientifiques.
- Les formes de discours, notamment les formes de discours scientifiques.
- L'étymologie des mots scientifiques.
- Maîtriser le rapport causes, conséquences.
- Maîtriser les anaphores.

Supports pédagogiques

Séance	Dominante	Titre	Objectifs	support
1	Lecture, compréhension	La définition	Définir, expliquer, comment se présente une définition.	Extraits de textes choisis du programme de biologie (des définitions)
2	Lecture, compréhension, étude	Les différents types de textes scientifiques	-Etudier les différents types de textes. -Donner leurs caractéristiques.	Proposer différents textes scientifiques de leur spécialité.
3	Points de langue	1- Cause/conséquence. 2-Marqueurs spatiaux. 3-Marqueurs temporels 4- la phrase : simple, composée et complexe. 5- verbes au présent de l'indicatif, l'infinitif, passif.	-Comprendre leur fonctionnement et leur utilité dans un texte scientifique. -Etudier l'organisation discursive d'un paragraphe. -connaître les différents types de phrases. -identifier, connaître l'utilité du passif.	- choisir des paragraphes à partir des textes du programme de la biologie.
4	Vocabulaire	Connaître le lexique de spécialité.		-Choisir des textes de leur spécialité.
5	Travail structural	-Cohérence textuelle	Sensibiliser aux contraintes en relation avec : les anaphores et cataphores lexicales et pronominales :	Exercices de reprise lexicale portant sur des sémantismes spécifiques. -les nominalisations, les pronominalisations et les prédéterminant (il, elle, en, y, ceci, cela, ce, le).
		-Progression thématique	-sensibiliser sur la façon avec laquelle s'organise un texte.	-Exercices d'observation de progressions et ruptures thématiques. - exercices de structuration (organisateurs) et d'enchaînement (connecteur)

Les activités proposées

A partir du texte que nous avons proposé aux étudiants lors de notre deuxième expérimentation, plusieurs activités peuvent en être dégagées :

Activité 01

Les activités que nous proposerons ci-dessous sont des activités qui peuvent notamment être utilisées, afin de vérifier l'acquisition du lexique de spécialité chez les étudiants.

- **A. classez dans le tableau ci-dessous, les termes suivants**

Les neutrophiles, l'hématopoïèse, les basophiles, les lymphocytes, les éosinophiles,

Les cellules sanguines qui possèdent des granulations.	
Les globules blancs	
La moelle osseuse	

- **B. approche lexical par l'étymologie**

Complétez le tableau suivant et définissez les termes :

Granulocytes, éosinophiles, glycogène, basophiles, l'hémoglobine, l'hématopoïèse, glécémie, hémostasie

Bases étymologiques	Significations	exemples
Hémo, hémato	.....	.....
.....	Aimant	.....
Cyte	.....	.....
Gran	.....	.....
Eosino	.....	.....
.....	Qui se rapporte au sang	.....

Nous soulignons notamment que le recours à la L1 pourrait aussi faciliter à l'étudiant l'acquisition du lexique de spécialité.

Conclusion

Ce travail de recherche visait à évaluer la compréhension textuelle dans une situation d'enseignement/apprentissage à l'université algérienne, en contexte plurilingue. Ces dernières années, beaucoup de recherches ont été réalisées sur les étudiants des disciplines scientifiques dans les universités algériennes. Pour la simple raison que des difficultés d'apprentissage ont été détectées notamment dans la compréhension des textes de leur spécialité.

Pour notre travail de recherche, nous avons pris en considération l'apprenant non seulement dans son aspect cognitif mais aussi social. Dans la dimension cognitive, nous avons tenu à rendre compte, de la manière dont les étudiants abordent un texte. Le paradigme de la psycholinguistique textuelle, nous a semblé le plus apte, à démontrer comment un étudiant aborde un texte de sa spécialité. En prenant en considération le texte, dans sa micro et sa macrostructure, nous avons pu comprendre non seulement la manière dont les étudiants abordent un texte de leur spécialité, mais aussi nous avons pu détecter de toutes les difficultés, considérées comme une barrière, à la bonne compréhension.

En effet, le texte a été proposé aux étudiants sous forme d'un puzzle. Cette reconstruction du texte de la part des étudiants, a été analysée selon sa micro et sa macro structure, ainsi que cela, nous a permis de découvrir les difficultés rencontrées par les étudiants en compréhension textuelle.

Dans la dimension sociale, nous avons tenu à considérer l'apprenant comme étant un acteur social, dans son apprentissage. En effet, l'apprenant algérien est avant tout un apprenant qui a poursuivi des études en L1. Nous avons analysé la situation d'après la lecture d'un texte de leur spécialité en L2. Dès lors que l'enseignant va intervenir pour étayer des notions scientifiques, nous avons décidé de voir et d'analyser, si le recours à la L1 facilite la compréhension du texte, ou au contraire l'handicape. Ainsi, nous avons validé la L1 comme étant un outil et un système d'aide à la compréhension textuelle d'un texte de spécialité en L2.

Ainsi, pour pouvoir évaluer la compréhension textuelle, chez les étudiants, dans une situation d'enseignement/apprentissage, nous avons effectué deux expériences dans deux situations de lecture différentes, l'une dans une situation de lecture et l'autre dans une situation d'après lecture. Les résultats de l'expérience montrent en particulier que :

Les étudiants qui avaient obtenus au lycée, dans la matière de français, avaient de bonnes notes, ont plus de facilités à aborder un texte de leur spécialité ; alors que les étudiants qui avaient de moins bonnes notes en langue française éprouvaient de réelles difficultés dans leur enseignement/apprentissage. Ainsi la question que nous nous posions au début de notre travail, « est-ce bien la langue d'enseignement qui pose problème ? », nous pouvons d'ores et déjà affirmer que, l'utilisation de la langue française dans l'enseignement supérieur, creuse l'écart entre les étudiants qui maîtrise cette langue et ceux qui ne la maîtrise pas.

Que la connaissance pragmatique c'est-à-dire la connaissance de la démarche expérimentale pour les étudiants qui suivent leurs études en L2 n'est pas aussi importante. En effet, les résultats obtenus lors notre expérimentation ne vont pas dans le même sens que les résultats obtenus dans une recherche menée en France sur des apprenants français. Leurs résultats ont démontré que la connaissance de la démarche expérimentale creusait l'écart entre les apprenants qui connaissent cette démarche expérimentale et les apprenants qui ne la connaissent pas.

Alors que nos résultats ont démontré que c'était toujours la connaissance linguistique qui permettait aux étudiants de reconstruire la macrostructure textuelle, cela parce que les étudiants qui avaient de bonnes notes en L2 en 3^{ème} année de lycée ont plus réussi à reconstruire la macrostructure du texte que les étudiants qui avaient de moins bonnes notes en L2. Ainsi, nous déduisons que l'apprenant natif ne rencontre pas les mêmes difficultés que l'apprenant non natif.

Nous avons également tirer la conclusion qu'alterner entre L1 et L2 pour étayer la compréhension textuelle des étudiants est une situation qui favorise d'une part la compréhension d'un texte de spécialité en L2 et d'autre part l'acquisition du lexique de spécialité. Nous concluons que le recourt à la L1 facilite aux étudiants à produire les inférences nécessaires à la compréhension du texte de leur spécialité.

Limite de la recherche :

Nous soulignons que pour cette présente recherche, nous étions dans l'incapacité de définir l'origine (bien que sa soit un bien grand mot), des difficultés de la majorité des étudiants en L2 (qui selon notre enquête 52% des étudiants ont du mal à comprendre des textes de leur spécialité). Ainsi, la question : est-ce que le programme d'enseignement et la politique linguistique en Algérie poseraient problème dans l'apprentissage de L2 ?, reste dans cette étape de la recherche, une question sans réponse.

Nous avons remarqué qu'en biologie les illustrations, les schémas prenaient une place très importante dans l'enseignement/apprentissage. Chose que nous aurions dû prendre en considération dès le début de notre travail de recherche.

De plus, nous soulignons que notre expérimentation s'est faite en début de l'année, plus exactement nous avons commencé notre travail d'observation au mois de Novembre et les expérimentations nous les avons effectuées au mois de Décembre. Nous sommes revenus chez l'enseignante chez qui nous avons effectué notre expérimentation, et nous avons remarqué un net changement chez les apprenants. En effet, bon nombre d'interactions se sont faites en L2, chose qui ne se faisait pas en début de l'année, de plus l'enseignante avait de moins au moins recours à la L1. Mais, toujours selon l'enseignante un manque en L2 est toujours visible dans leur apprentissage, elle a toujours ce sentiment d'obligation de recourir à la L1 (toujours selon ses propos) bien qu'ils se soient améliorés.

Perspective de recherche :

Pour nos travaux ultérieurs nous projetons d'intégrer le rôle des schémas et des illustrations dans la compréhension textuelle pour tenter d'analyser et de comprendre le rôle de ces schémas et de ces illustrations dans un cours magistral en langue de spécialité. Etant donné que la construction du modèle de situation relève dans le texte scientifique une étape importante. Nous projetons dans nos travaux ultérieurs de voir comment les étudiants construisent leur modèle de situation. Cela s'effectuera notamment en analysant les ajouts émis par les étudiants qui seront considérés

comme étant les connaissances antérieures des ces étudiants ou bien des rajouts copiés du texte (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Nous tenterons de suivre nos observations avec le même groupe d'étudiant en 2^{ème} et 3^{ème} année, pour notamment suivre leur évolution en compréhension textuelle d'un texte de spécialité, cela s'effectuera évidemment en posant une autre problématique et en posant d'autres hypothèses.

Références Bibliographiques

Ouvrage lus :

Baylon, C. (1996) : *Sociolinguistique : Société, langues et discours*. Armand Colin.

Bensebia, A. (2008) : milieux d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels d'apprentissage. In *Synergies 2*.

Boudechiche, N. (2007). Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et la langue maternelle sur la relecture le traitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. In *Synergie 01*.

Bouhadiba, F. (2006) : *Revue maghrébine des langues*. Edition Dar el Gharb.

Boulet, A; Savoie-Zajc, L ; Chevrier, J. (1996) : *les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'université du Québec

Cajo, L ; Marinette, M ; Moore, D ; Serra, C. (2004) : *un parcours des langues, textes de Bernard Py commentés*. LAL. Edition Didier.

Calvet, L.J., Dumont, P., Boukous, A., Barberis, J-M., Brasseur. P., Bres, J., Deprez, C.,Juillard, C., Maurer, B. (2008) : *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.

Cavali, M. (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme, le cas du Val d'Aoste, langues et apprentissage des langues*. Edition Didier.

Cornaire, C. (1998) ; *La compréhension orale*. Edition CLE international.

Coronaire, C ; Germain, C. (1999) : *Didactique des langues étrangères, le point sur la lecture*. CLE International.

Cuq, J-P (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
CLE International.

Cyr, P. (1998) : *les stratégies d'apprentissage*. CLE international dirigée par Robert
Gallison.

Dabène, L. (1994) : *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*.
Paris, Hachette.

Balmer, A. ; De Legge.H. (1986) : *Pratiques du français scientifique*. Hachette.

Elimam, A. (2006) : *l'exception linguistique en didactique*. Edition Dar Al Gharb.

Ferhani, F. (2006) : Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme, *Le Français aujourd'hui* (n° 154), p. 11-18.
En ligne : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm

Gaonac'h, D ; Coirier, P ; Passerault, J-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Armand Colin.

Gaonac'h, D. (2008) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Edition Crédif.

Graesser, A.C ; Léon, J.A ; Oéro, J. (2002): introduction to the psychology of scientific text. In Oéro, J. Léon, j.a;& Grasser, A.C. Grasser (Eds). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah: New Jersey: LEA.

Gremino, M ; Holec, H. (1990) : Le français dans le monde, numéro spécial, recherches et applications février-mars (p30-40).

Gruca, I; Cuq, J-P. (2005) : *Cours de didactique du Français langue étrangère, Enseignement du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.

Gumperz, J. (2004) : *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris, l'Harmattan.

Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Mardaga

Marquillo Lavry, M. (2006) : *Didactique des langues étrangères, l'interprétation de l'erreur*. CLE International.

Mangiante, J-M ; Parpette, C. (2004) : *le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette Français langue étrangère.

Moirand, S. (1979) : situation d'écrit : compréhension production en LE. In CLE International.

Moirand, S ; Cicurel F. (1986) : *Etude de la linguistique appliquée, discours didactique et didactiques des langues*. Didier Erudition.

Moirand, S ; Peytard, J. (1992) : *Discours et enseignement du français, les lieux d'une rencontre*. Hachette.

Moove, D. (2008) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Ecole normale supérieure lettres et sciences humaines, Didier.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In R. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production. In *Synergies 2*.

En ligne [<http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/sebane.pdf>]

Porquier, L. (1984) : *Communication exolingue et apprentissage des langues. In acquisition d'une langue étrangère*. Paris 8 et Neuchâtel.

Marquilo Lavry, M. (2006) : *Didactique des langues étrangères, l'interprétation de l'erreur*. CLE International.

Mattey, M ; Moore, D ; Serra, c. (2004) : *un parcours au contact des langues ; textes de Bernard Py commentés*. Edition Didier.

Narcy-Combes, M. (2005) : *précis de didactique, devenir professeur de langue*. Edition Ellipses.

Queffelec A., Daradji Y., Debov V., Smaali D., Dekoub Y.C, Bencherfa (2002) : *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Edition Duculot.

Taleb Ibrahimi, K. (1997) : *Les algériens et leur(s) langue(s)*. Les Editions El Hikma.

Tréville, M-C ; Duquette, L. (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Edition Hachette FLE.

Vasseur, M-T. (2005) : *Rencontre de langues, questions d'interaction, langue et apprentissage des langues*. Edition Didier.

Zemmour, D. (2008): *Thèmes et études, initiation à la linguistique*. Ellipses Edition.

Ouvrage consultés :

Besse, H ; Porquier, R. (2008) : *Grammaire et didactique des langues*. LAL Edition Didier.

.

Bourgeois, E; Chaprelle, G. (2006) : *Apprendre et faire apprendre*. Presses universitaires de France.

Calvet, L-J. (1999) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Edition Hachette littératures.

Combettes, B ; Fresson, J; Tomaone, R. (1983): *De la phrase au texte, vers la maîtrise de la langue*. Collection Bellot.

Dakhli, J. (2004) : *Trames de langues : Usages et métissages linguistique dans l'histoire du Maghreb*. Edition Maisonneuve & Larose.

Darras, F ; Delcambre, I. (1986) : *Le français au carrefour des disciplines*. In Association Française des enseignants de français (1986). Edition Syros.

De Singly, F. (2005) : *L'enquête et ses méthodes* .Edition Armand Colin.

Duple, T ; Jo St John, E & M . (1998): *Developments in English for specific purposes, A multi disciplinary approach*. Combridge university Press.

Dorrobbers, M ; Le Pottier, N. (2006) : *La recherche documentaire*. Edition Nathan.

Hutchinson, T ; Waters, A. (2006) : *English for specific purposes*, Cambridge language teaching library. Cambridge university press.

Kerbrat-Orcchioni, C. (1996): *la conversation*. Edition le Seuil.

Legendre, R. (2005) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal .Guérin.

Martinez, P. (2006) : *Que sais-je ? La didactique des langues étrangères*. Edition PUF.

Meirieu, P. (1987) : *Pédagogiques outils, apprendre ... oui, mais comment ?* EST éditeur.

Nyckees, V. (1998) : *La sémantique*. Edition Belin.

Porcher, L. (1992) : *le français dans le monde, les auto- apprentissage*. Edition Hachette.

Mémoires consultés :

Mémoire de licence : thème : « L'alternance codique des jeunes en milieu estudiantin à l'université de Mascara ». Présenté par Benmessabih zahira Malika. Promotion 2008/2009

Mémoire de magistère: « Approche textuelle et stratégies d'apprentissage ». Présenté par Tafiani Yasmina. Promotion 2007/2008.

Mémoire de Magistère : thème : « l'impact de la langue source sur le français médical dans un milieu paramédical ». Présenté par Brahim Fatima Zohra. Promotion 2009/2010

Table des matières

Introduction générale	6
------------------------------------	---

Partie 1. Cadre théorique

Chapitre 1. Aperçu sur l'enseignement du français langue étrangère en Algérie....	12
1.1. L'enseignement du français au cycle secondaire et à université en Algérie...	14
1.1.1. L'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire.....	14
a. Etat des lieux de l'enseignement de la langue française en Algérie.....	14
1.1.2. L'enseignement du français langue étrangère à l'université.....	19
1.2. Le français sur objectif spécifique.....	20
1.2.1. La démarche du FOS.....	21
1.2.2. Le programme d'enseignement.....	22
Chapitre 2. Fondamentaux théorique en compréhension	24
2.1 La psycholinguistique textuelle et la compréhension.....	27
2.1.1. L'activité inférentielle dans la compréhension de textes.....	30
2.2. Les caractéristiques des textes scientifiques.....	32
2.3. Le texte scientifique et la compréhension textuelle.....	33
2.4. Les stratégies de lecture.....	35
2.4.1. Les stratégies métacognitives.....	35
2.4.2. Les stratégies cognitives.....	36

2.4.3. Les stratégies socio-affectives.....	36
2.5 Apprendre aux apprenants l'utilisation des stratégies de lecture.....	37
2.6. Le projet de lecture.....	38
2.6.1. La prélecture.....	39
2.6.2. L'observation du texte.....	39
2.6.3. La lecture silencieuse.....	39
2.6.4. L'après lecture.....	40
Chapitre 3. L'influence des procédés discursifs dans une situation	
de l'enseignement de la compréhension textuelle.....	41
3.1. L'intervention de l'enseignant pour la compréhension textuelle.....	43
3.1.1. La définition de la notion d'étayage.....	43
3.2. Le discours de l'enseignant dans ses liens avec la compréhension	
de l'apprenant.....	44
3.3. Le bi/plurilinguisme et son influence sur la situation d'enseignement.....	46
3.3.1. La définition du bi/plurilinguisme.....	46
3.4. L'effet des marques transcodiques sur l'activation des connaissances.....	49
3.4.1. La définition de l'alternance codique.....	49
3.4.2. L'alternance codique chez le bilingue/ en salle de classe.....	49
3.5. L'acquisition de la compréhension textuelle, une question	
de contact de langue.....	51

Partie 2. Expérimentation

Chapitre 4. Le Rappel du cadre théorique.....	53
4.1. La méthodologie de recueil des données.....	54
4.1.1. Le choix du protocole de recherche.....	54
4.1.2. Les participants.....	54
4.1.3. Le matériel expérimental.....	55
4.1.4. Les objectifs et conditions de déroulement du premier test.....	55
4.1.5. Les objectifs et les conditions de déroulement du deuxième test.....	57
4.2. Les hypothèses de recherche et les prédictions.....	58
Chapitre 5. L'analyse.....	60
5.1. La première analyse.....	60
5.1.1. Analyse de la reconstruction du texte expérimental.....	60
5.2. Deuxième Analyse.....	61
5.2.1. Effet du système d'aide sur la compréhension.....	61
Chapitre 6. Les résultats et analyse des résultats.....	62
6.1. Analyse de la reconstruction textuelle.....	62
6.1.1. Analyse de la microstructure du texte.....	62
6.1.2. analyse de la reconstruction de la macrostructure du texte.....	68
6.2. Analyse 2 : Effet de la langue (L1 vs L2) sur le traitement de l'information.....	70
6.2.1. Effet du recours à la langue maternelle sur la compréhension d'un texte de spécialité.....	70
6.2.2. Effet du recours à la langue maternelle sur l'acquisition du lexique de spécialité.....	72

Chapitre 7. L'interprétation des résultats et discussion générale.....	74
7.1 Interprétation des résultats.....	74
7.2 Discussion.....	79
Chapitre 8. Fiche pour l'élaboration d'un programme d'enseignement	83
Conclusion	88
Références bibliographiques	92
Table des matières.....	99
Annexes	103

Annexes

Remettez le document en ordres :

Alors que les sangliers se nourrissent de racine qu'ils déterrent avec leur groin, de fruits tombés à terre, châtaigne, noix glands, mais aussi de vers de terre. D'insectes, d'œuf de reptile ou d'Oiseaux.

Dans le cas où l'observation est directe n'est pas possible, comme pour les animaux à activité nocturne, il faut utiliser d'autres méthodes de recherche.

Les aliments des animaux (....)

Une méthode souvent employée est l'analyse de contenu de l'estomac juste après la mort de l'animal. Etudions le contenu de l'estomac de Morues pêchées au chalut on récolte en même temps dans des filets à mailles fines, les petits animaux ressemblant à des crevettes dont se nourrissent les morues. On peut suivre au long de l'année, les variations de leur alimentation et celle du nombre de leurs proies (....).

Tous les animaux ne mangent pas les mêmes aliments : ils n'ont pas le même régime alimentaire. Certains se nourrissent essentiellement d'autres animaux, ils ont un régime carnivore. D'autres mangent des parties de végétaux ; ils ont un régime végétarien. D'autres encore, prennent à peu près en même quantité des aliments d'origine végétale, et d'origine animale, ils mangent de tous ; ils ont un régime omnivore.

Observons la pie-grièche écorcheur, habitant des haies. Elle empale ses victimes avant des les dépecer. Son menu est aisé à connaître .La chèvre quant à elle, s'arrête pour manger des feuilles, des bourgeons ; elle arrache même l'écorce des arbres, mais broute aussi l'herbe des prairies. (....).

Les chouettes effraies, comme de nombreux oiseaux régurgitent des petites masses ovoïdes : les pelotes de réjection (....).

Tous les animaux ne se nourrissent pas de la même façon ? Comment savoir ce que mange un animal ? (.....)

Dans ces pelotes sont agglomérés des résidus non digérés (poils, ou reste d'insectes...). On peut identifier ces restes. (....)

Réponse : Doc 01 ; le titre.....

Doc 02 commence defini par.....

Doc 03 commence defini par.....

Doc 04 commence defini par.....

Doc 05 commence defini par.....

Doc 06 commence defini par.....

Doc 08 commence defini par.....

Doc 09 commence defini par.....

Les vertèbres se nourrissent

Les aliments des animaux

Tous les animaux ne se nourrissent pas de la même façon ? Comment savoir ce que mange un animal ? (.....)

Observons la pie-grièche écorcheur, habitant des haies. Elle empale ses victimes avant de les dépecer. (doc1). Son menu est aisé à connaître.

La chèvre (doc2) s'arrête pour manger des feuilles, des bourgeons ; elle arrache même l'écorce des arbres, mais broute aussi l'herbe des prairies.

Les sangliers se nourrissent de racine qu'ils déterrent avec leur groin, de fruits tombés à terre, châtaigne, noix glands, mais aussi de vers de terre. D'insectes, d'œuf de reptile ou d'Oiseaux.

Dans le cas où l'observation directe n'est pas possible, comme pour les animaux à activité nocturne, il faut utiliser d'autres méthodes de recherche.

Les chouettes effraies, comme de nombreux oiseaux régurgitent des petites masses ovoïdes : les pelotes de réjection (....).

Dans ces pelotes (....) sont agglomérés des résidus non digérés (poils, ou reste d'insectes...). On peut identifier ces restes (....).

Une méthode souvent employée est l'analyse de contenu de l'estomac juste après la mort de l'animal. Etudions le contenu de l'estomac de Morues pêchées au chalut on récolte en même temps dans des filets à mailles fines, les petits animaux ressemblant à des crevettes dont se nourrissent les morues. On peut suivre au long de l'année, les variations de leur alimentation et celle du nombre de leurs proies (....).

Tous les animaux ne mangent pas les mêmes aliments : ils n'ont pas le même régime alimentaire. Certains se nourrissent essentiellement d'autres animaux, ils ont un régime carnivore (....). D'autres mangent des parties de végétaux ; ils ont un régime végétarien (....). D'autres encore, prennent à peu près en même quantité des aliments d'origine végétale, et d'origine animale, ils mangent de tous ; ils ont un régime omnivore (....).

*Extrait de « Sciences naturelles », 6^e,
cours Debrune, BELIN, p 34-35.*

L'histologie du sang.

- a. **Le sang est composé de cellules (globules ou éléments figurés du sang) en suspension dans un liquide le plasma.**

Les cellules sanguines comprennent :

- Les érythrocytes (ou globules rouges, ou hématies, ou normocytes),
- Les leucocytes (ou globules blanc,)
- Les thrombocytes (ou plaquette).

1. Les globules rouges

Au nombre de 4 500 000 à 5 500 000 par mm^3 de sang total, les globules rouges sont des cellules hautement différenciées ayant perdu leur noyau, leur appareil de Golgi, leurs ribosomes, leurs mitochondries et leurs centrioles au cours de la maturation. Leur forme est celle de disques biconcaves d'environ 7,5 μm de diamètre et de 2 μm d'épaisseur. Leur cytoplasme contient un pigment rouge, l'hémoglobine, qui se combine à l'oxygène au niveau des poumons (formant l'oxymoglobine) et qui l'amène au niveau des tissus.

(*) Ce chapitre doit être considéré que comme une introduction élémentaire à l'étude ultérieure de l'hématologie.

2. les globules blancs

Au nombre de 5000 à 9000 par mm^3 de sang total, les globules blanc sont de vraies cellules (possèdent chacune un noyau), capable de mouvement amiboïdes et susceptibles de quitter le flot sanguin pour gagner les différents tissus de l'organisme. Ils comprennent les granulocytes, les lymphocytes et les monocytes.

- a. Les granulocytes représentent environ 70% des globules blanc. Iols possèdent un noyau à plusieurs lobes affectant diverses formes, ayant pu faire croire à tort qu'ils étaient multinuclées, d'où le nom de polynucléaire. On les divise en trois catégories.
- Les granulocytes neutrophiles, leur noyau est fait de plusieurs lobes réunis par de fines bandes de crématine, leur cytoplasme contient en plus des organites habituels des cellules, des granulations, petites, régulièrement réparties en colorées en gris ces granulocytes primaire contenant de nombreux enzymes hydrolytique.
 - Les granulocytes éosinophiles, leur cytoplasme contient les organites habituels des cellules et surtout rempli de grosses granulations arrondies, très

réfringentes, colorées en rouge par des colorations usuelle et contenant en leur centre des structure d'aspect cristallin visible au microscope électronique.

- Les granulocytes basophiles, leur cytoplasme contient les organites habituels des cellules et des granulations de taille et de forme variables intensément basophile, qui peuvent être nombreuses au point d'obscurcir le noyau.
 - b. les lymphocytes environ 25 à 60 % des globules blancs.
 - c. Les monocytes environ 4 à 8 % des globules blancs.

3- Les plaquettes

Elles sont de petits éléments de forme irrégulière, souvent agglutinés. Elle correspond à de petits fragments de cytoplasme contenant divers granulations et entourés d'une membrane. Elles ne possèdent pas de noyau. Elle joue un rôle important dans l'hémostase.

Exercice :

Cochez la bonne réponse

1. La centrifugation du sang dans tube à essai Héparine (avec anticoagulant) donne :

- Le plasma, les globules rouges et globules blanc.
- Le sérum, les globules rouges et globules blanc.
- Les leucocytes, les hématies et le plasma.

2. Chez les nourrissons on observe :

- hyperleucocytose :
- une hypoleucocytose
- une formule normale.

3. Les lymphocytes sont impliqués dans l'immunité :

- Cellulaire
- Humorale (formation des anticorps)
- Cellulaire humorale.

Les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants :

- Dans quelle(s) langue(s) recours les enseignants afin d'expliquer le texte aux étudiants :

Uniquement en arabe	Uniquement en français	Alterner entre les deux langues
0%	25%	75%

- Les étudiants comprennent t'ils vos questions ?

parfaitement	moyennement	moyennement
0%	25%	75%

- Dans quelle(s) langue(s) se fait l'interaction entre les étudiants ?

En français	Les deux	En arabe
0%	0%	100%

- D'après vous les obstacles langagiers se font au niveau :

Compréhension de l'orale	Compréhension de l'écrit
45%	55%

- Comment estimez-vous la compréhension orale et écrite en français pour vos étudiants ?

Bonne	Moyenne	Mauvaise
0%	40%	60%

- Parmi les propositions que nous avons obtenues de la part des enseignants, pour améliorer l'enseignement du français de spécialité dans la filière de biologie :
 - Que le module de communication proposé en 1^{ère} année afin de renforcer les compétences des étudiants en langue étrangère, au lieu d'assurer l'enseignement en anglais l'enseignement devrait plutôt être assuré en français, vu que non seulement les étudiants ont d'énormes difficultés à poursuivre leur apprentissage dans cette langue mais aussi car leur apprentissage se fera quasi totalement en langue française.

L'analyse des besoins des étudiants : Les résultats obtenus.

Remarque : fort/moyen/faible font références aux différents niveaux des étudiants en L2, cela a été catalogué selon leurs notes en L2 en 3^{ème} année lycée.

Le nombre d'étudiant fort en L2: 11 étudiants.

Le nombre d'étudiant moyen L2: 52 étudiants.

Le nombre d'étudiants faible en L2 : 37 étudiants.

Total des étudiants : 100

1 – Difficulté à lire en français au secondaire :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
100%	0%	57,69%	42,31%	54.05%	45,94%	50%	50%

2- Formuler des phrases simples en français :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
100%	0%	13,47%	86,53%	27.03%	72,97%	34%	66%

3- La licence en biologie émane de leur choix :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
36,36%	63,64%	46,16%	53,84%	35,14%	64,86%	59%	41%

4- Changer de filière : le nombre d'étudiants qui songe ou pas à changer de filières

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
0%	100%	9.61%	90.39%	8.10%	91.90%	11%	89%

5- Utilisation de la langue française en dehors des cours :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
90.90%	10.10%	13.47%	76.53%	16.21%	83.79%	20%	80%

6- les circonstances de l'utilisation de la langue française en dehors des cours :

- Tchat, vie quotidienne, amis parents...

7- Regarder des films ou des émissions télévisées en langue française :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
72.72%	27.27%	25%	75%	08.10%	91.90%	45%	55%

8- Les quels : -émission culturelles, sport, feuilleton, émission politique.

9- Le nombre d'étudiants qui attestent qu'ils comprennent ces émissions ou ces films :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
72.72%	27.27%	44.24%	55.76%	08.10%	91.90%	35%	65%

10- Le nombre d'étudiants qui témoignent qui sont en contact ou pas avec des documents écrits en langue française :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
90.90%	09.10%	17.31%	82.69%	18.92%	81.08%	26%	74%

11- Les types de documents proposés à ces étudiants à l'université :

Il n'y a que les étudiants d'un bon niveau linguistique qui ont su répondre à notre question, et leurs réponses à l'unanimité étaient : des documents scientifiques.

12- le nombre d'étudiants qui avouent comprendre ou pas les documents qui leurs sont proposés à l'université.

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
63.63%	36.37%	58.08%	51.92%	27.02%	72.98%	52%	48%

13- le nombre d'étudiants qui trouvent que leurs difficultés dans l'enseignement/apprentissage à l'université, sont causées par l'utilisation de la langue française

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
54.54%	46.46%	78.84%	21.16%	81.08%	18.92%	77%	23%

14- le nombre d'étudiants qui avouent avoir des difficultés à l'oral :

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
45.45%	55.55%	82.69%	17.31%	86.48%	13.52%	80%	20%

15- Le nombre d'étudiants avoir des difficultés à l'écrit

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
18.18%	82.82%	59.62%	40.38%	97.29%	02.71%	76%	24%

16- Le nombre d'étudiants qui arrivent à assimiler les terminologies

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
36.36%	64.64%	44.23%	56.77%	27.02	73.98%	37%	63%

17- Le nombre d'étudiants qui trouvent que leurs enseignants sont conscients ou pas de leurs besoins dans l'apprentissage:

Fort		Moyen		Faible		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
63.63%	37.37%	34.61%	66.39%	43.24%	57.76%	38%	62%

Transcription du cours:

L'enregistrement vidéo a duré une heure et une quinzaine de minutes du cours « histologie du sang ».

Dans la partie qui suit nous tentons de transcrire une partie du cours (les 5 premières minutes) auquel nous avons assisté pour notre deuxième expérimentation, et dans laquelle nous avons remarqué une compréhension textuelle chez les étudiants plus forte (cela parce qu'il y avait recourt à la L1).

Cette transcription s'est faite sur les bases proposées par Maurer cité dans Calvet et al (2008), dans le cas d'une transcription à objective interactionniste.

L'enseignante : histologie vous connaissez le mot (0.6) histologie ça veut dire quoi ?

Etudiant : Histoire

L'enseignante : Histoire ?

Etudiant : ilm oustada (science prof)

L'enseignante : ilm quelque chose (0.5) ilm al ansija (science du tissu)

Etudiant : nakatbou malich

L'enseignante : akatbou fel wraki (écrivez dans vos feuilles) écrivez dans vos feuilles ça vous permettra d'avoir non seulement l'explication mais aussi (0.5) l'explication de l'histologie du sang qui est ilm al nasig (science du tissu)

L'histologie c'est toute une science qui étudie les tissus nous avons plusieurs sortes de tissu, en plus nous avons même un module dans le deuxième semestre le module une partie du module c'est l'histologie générale (0.2) ilm al ansija alaam(histologie générale du tissu) donc hhm on va voir uniquement l'histologie du sang vous connaissez l'histologie du sang donc on connaît le mot structure qu'est ce que vous connaissez du sang ?(0.3) Le sang une définition oui !

Etudiant : le sang contient (0.5) des globules rouges ou blanc

Enseignante : donc le sang contient et globules rouges et blanc

Etudiant ; plaquette

Enseignante : plaquette

Etudiant : plasma

Etudiant : hémoglobine

Enseignante : l'hémoglobine fait partie de quelque chose non ?

Etudiant : oui

Enseignante : on va le trouver où ?

Etudiante : les globules rouges

Enseignante : les globules rouges donc c'est un élément sanguin (0.4) alors est ce que c'est une définition histologique du sang ou c'est la composition du sang et c'est la composition et c'est la composition et si en donnant une définition qu'est ce qu'on peut dire(0.8) une une définition maanaha (ça veut dire)

Etudiant : taerif (définition)

Enseignante : ima atouni taarif (donc donnez moi une définition). (0.5) Alors est ce que le sang c'est un tissu ?

Etudiant : c'est un tissu

Enseignante : c'est un tissu (0.5) c'est un tissu (0.2) le sang est défini histologie comme étant un tissu conjonctif (0.3) spécialisé bien sure spécialisé dans une fonction et la matière extracellulaire est liquide (0.5).

Matrice extracellulaire taarfouha ! (vous la connaissez) mada khrij khlawiya (Matrice extracellulaire)

Il y a plasma il y a le liquide donc nous avons dis que le composes c'est écris ici « le sang est » mada khalawiya wa alanasir mouchakila lidam (Matrice extracellulaire et éléments constructeurs du sang) en suspension (0.2) qu'est ce que c'est en suspension ? (0.5) ana (on a) un liquide w ana (et on a) des éléments en suspension

Etudiant : tasbah (nage)

Enseignante : tasbah aw moualaka (nage ou en suspension)

Etudiante : moualaka (en suspension)

Enseignante : suspension c'est moualaka (suspendu) mawjouda fil plasma (qui se trouve dans le plasma).

Enseignante : elle est en suspension Sur la photo c'est écrit le plasma (0.3) c'est le sérum plus...

Etudiant : le fibrogène

Enseignante : c'est quoi le fibrogène, ana sérum bel arabia ki ygouloulah (en arabe comment on le dit)

Etudiante : al masl (fibrogène)