

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES FILIERE**  
**DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE**  
**MASTER**

**SPECIALITE : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES.**

**L'apport des inférences pragmatiques dans la**  
**compréhension de l'écrit en FLE, cas des apprenants**  
**de la troisième année secondaire du**  
**Lycée Mekki Meni Biskra.**

**Dirigé par :**  
**Mme, N. Boudounet**

**Présenté et soutenu par :**  
**Saouli Mahmoud**

**Année universitaire.**  
**2016/2017**

## *Dédicaces*

*A ma petite famille*

*Mes chers enfants :*

*Fatima zohra widad, Logbi, Sana, Rima*

*Imen, Alla, Haidar, Hamza*

*Et mes petits enfants*

## *Remerciements*

*Je remercie infiniment mon encadreur*

*Madame N. BOUDOUNET.*

*Ainsi que tous les enseignants du département  
du français*

## TABLE DES MATIERES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>                         | <b>06</b> |
| <b>CHAPITRE 1 : Quelques définitions en préambule.</b>    |           |
| <b>Introduction.....</b>                                  | <b>09</b> |
| <b>1. Qu'est-ce qu'une institution.....</b>               | <b>09</b> |
| <b>1.1. Types d'institutions.</b>                         |           |
| a. Institution internationale.....                        | 09        |
| b. Institution disciplinaire.....                         | 09        |
| c. Institution scolaire.....                              | 09        |
| 1.1.1. Mission assignée à l'établissement scolaire.       |           |
| a. Finalités.....   | 10        |
| b. Buts.....  | 10        |
| c. Objectifs.....   | 10        |
| <b>1.2. Rôle de l'établissement scolaire.....</b>         | <b>10</b> |
| <b>1.3. Rôle des deux protagonistes de la classe.....</b> | <b>10</b> |
| 1.3.1. Le rôle de l'enseignant.....                       | 10        |
| 1.3.2. Le rôle de l'apprenant.....                        | 11        |
| <b>1.4. Curriculum/programme. Essai de clarification</b>  |           |
| 1.4.1. Définition du curriculum .....                     | 11        |
| 1.4.2. Refonte d'un curriculum, pourquoi ?.....           | 11        |
| 1.4.3. Le concept programme.....                          | 12        |
| <b>2. Les quatre compétences disciplinaires.</b>          |           |
| 2.1. La compétence de production orale.....               | 13        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.2. La compétence de compréhension de l'oral.....                               | 13        |
| 2.3. La compétence de la production écrite.....                                  | 13        |
| 2.4. La compétence de la compréhension de l'écrit.....                           | 14        |
| <b>3. Processus et compétence utilisés dans la compréhension de l'écrit.....</b> | <b>15</b> |
| 3.1. Conception de la compréhension de l'écrit.....                              | 16        |
| 3.1.1. Le modèle traditionnel.....   | 16        |
| 3.1.2. Le modèle contemporain.....   | 17        |
| <b>3.2. Consensus des trois composantes (lecteur, texte et contexte)</b>         |           |
| 3.2.1. Relation des trois variables.....   | 18        |
| 3.2.2. Connaissance sur la langue.....   | 18        |
| 3.2.3. Processus de lecture.....   | 19        |
| <b>3.3. Qu'est-ce que une inférence.....</b>                                     | <b>20</b> |
| 3.3.1. Processus inférentiel.....  | 21        |
| 3.3.2. Le rôle des inférences.....   | 22        |
| 3.3.3. Piste d'inférences.....   | 22        |
| 3.3.4. Types d'inférences.....   | 24        |
| <b>a-</b> Les inférences nécessaires.....  | 24        |
| <b>b-</b> Les inférences élaboratives.....                                       | 25        |
| <b>c-</b> Les inférences rétrogrades.....  | 25        |
| <b>d-</b> Les inférences antérogrades.....                                       | 25        |
| <b>e-</b> Les inférences logiques.....   | 25        |
| <b>f-</b> Les inférences pragmatiques.....                                       | 25        |
| <b>3.3.5. Entraînements ciblé sur les inférences pragmatiques.....</b>           | <b>25</b> |

|   |    |
|---|----|
| <b>Conclusion</b> .....   | 26 |
| <b>CHAPITRE 2 : EXPERIMENTATION.</b>  |    |
| <b>Introduction</b> .....   | 29 |
| <b>1. Terrain de l'expérimentation</b> .....                                  | 29 |
| <b>2. Le public visé</b> .....  | 30 |
| <b>3. Le corpus</b> .....   | 30 |
| <b>4. Le déroulement de l'expérimentation.</b>                                |    |
| <b>4.1 Première séance : observation de classe</b> .....                      | 30 |
| <b>4.2. Deuxième séance : compréhension de l'écrit</b> .....                  | 31 |
| 4.2.1. Analyse des données de la 1 <sup>ère</sup> production écrite.....      | 34 |
| <b>4.3. Troisième séance : pratique sur les inférences pragmatiques</b> ..... | 34 |
| <b>5. Analyse et interprétation du corpus</b> .....                           | 39 |
| <b>Conclusion</b> .....   | 40 |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b> .....  | 42 |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.</b>   |    |
| <b>ANNEXES.</b>   |    |

## **INTRODUCTION GENERALE.**

## Introduction générale

Dans notre quotidien, on trouve que la lecture était, est et restera toujours une tâche indispensable à l'acquisition du savoir. Pour obtenir des informations dans divers textes écrits : journaux, revues, manuel scolaire ou autres supports, cela exige une compréhension du sens du texte. Cette compréhension que le lecteur doit maîtriser est fondamentale et de grande importance. Elle peut intervenir dans tous les domaines : scientifique, commercial, administratif et autres. Dans le domaine scolaire, la compréhension est évaluée en majorité surtout lors des épreuves de Baccalauréat (Une note importante est attribuée à la compréhension de l'écrit). L'apprenant, pour pouvoir répondre, doit tout d'abord connaître les quatre compétences relatives à la production et à la compréhension de l'écrit et de l'oral.

Cette compétence de la compréhension de l'écrit va permettre à l'apprenant une autonomie dans ses apprentissages, de développer ses capacités cognitives pour pouvoir interpréter le contenu du texte en explicitant l'implicite d'une part, et de s'offrir des moyens lui permettant de s'ouvrir sur d'autres civilisations et d'autres cultures, d'aller vers l'autre pour le connaître et l'accepter dans ses différences car, l'être humain, par essence, est altruiste d'autre part. Ajoutons à cela, l'intérêt que donne la compréhension des écrits didactisés dans la préparation de l'apprenant à la vie professionnelle car aujourd'hui accéder à un emploi nécessite la maîtrise d'une langue étrangère en l'occurrence le FLE, vu l'internalisation de l'économie. Donc, il est nécessaire d'accéder au sens d'un texte écrit et ne jamais se satisfaire de la première lecture littérale du texte. En linguistique, lire, c'est :

« Savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé. En d'autres termes, lire, c'est comprendre des textes écrits ».<sup>1</sup>

La réalité chez les apprenants est autre. A l'instar des constats faits par des parents des apprenants et de la grande majorité des enseignants, nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés qui se manifestent dans la compréhension des textes écrits en FLE. Pour cela nous nous sommes inscrits dans un cadre de la didactique qui touche aux fondements théoriques avant d'aborder le sujet de la compréhension de l'écrit sur le plan pédagogique en se focalisant sur la pratique inférentielle et en particulier les inférences pragmatiques (sujet de notre recherche) que nous jugeons importantes et qui pourraient permettre l'accès au sens.

Ces défaillances rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un texte écrit en FLE, nous ont conduit à nous interroger sur la problématique portant sur la compréhension de l'écrit en la formulant sous la question suivante : Pourquoi est-il difficile aux apprenants de comprendre un texte écrit en FLE ? Pour répondre à cette problématique qui persiste, nous suggérons les hypothèses suivantes.

- 1- La prise en considération du contexte dans lequel est ancré le texte pourrait améliorer la compréhension du sens du texte.

---

<sup>1</sup> ROBERT, J-P « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Edition Ophrys, Paris, 2008



2- Le recours aux inférences pragmatiques pourrait contribuer efficacement à la compréhension de l'écrit et permettrait l'accès au sens.

Notre objectif est d'acquérir une bonne méthode de lecture, de toucher à l'implicite en vue de parvenir à une automatisation permettant rapidement l'accès au sens, Donc, il s'agit d'éviter la lecture linéaire, le déchiffrement mot par mot qui empêche la bonne compréhension.

Notre travail de recherche sera scindé en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous définirons quelques notions relatives à l'établissement scolaire, les finalités, les buts et les objectifs, curriculum, programme assignés à ce dernier. Nous décrirons par la suite les quatre compétences à installer chez l'apprenant selon le programme dont la compréhension de l'écrit. Nous mettrons l'accent sur l'enseignant/apprenant afin d'expliquer le rôle que joue chacun des deux protagonistes de la classe d'une part. D'autre part, nous recourons au schéma de GIASSON J. expliquant le processus et les compétences utilisées dans la compréhension de l'écrit et qui découlent des trois facteurs, lecteur, texte et contexte. L'interaction de ces trois composantes assure une bonne lecture qui conduit à une bonne compréhension permettant l'interprétation du texte en faisant appel à des inférences logiques et pragmatiques.

Dans le second chapitre, nous allons présenter le lieu de l'expérimentation, la méthode appliquée, le public choisi et le corpus ainsi que les analyses relatives à chaque séance d'entraînements ciblés sur les inférences pragmatiques, sujet de notre recherche.

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous allons choisir une classe de FLE de la troisième année secondaire. Notre expérimentation sur terrain nous permettra de pratiquer le processus des inférences pragmatiques dans la compréhension de l'écrit tout en prenant en considération les dimensions du contexte (psychologique, sociale et physique) afin d'en tirer les résultats qui pourraient confirmer ou infirmer nos hypothèses émises au départ.

## **Chapitre I**

### ***Quelques définitions préalables***

# Chapitre I. Quelques définitions en préambule.

## Introduction.

Avant de commencer l'analyse mise en œuvre dans notre corpus afin d'accéder aux facteurs empêchant les apprenants à la bonne compréhension des textes écrits en FLE, nous avons jugé nécessaire d'apporter quelques éclaircissements pour certains termes trop circulants voire banals mais représentant le fil conducteur de travail de recherche à titre d'exemple les quatre compétences disciplinaires, le rôle de l'enseignant...

Puis nous nous sommes référés au schéma de GIASSON Jocelyne explicitant les trois variables qui interagissent lors de la compréhension de l'écrit qui sont : lecteur, texte et contexte ainsi que l'apport des inférences logiques et pragmatiques dans la compréhension de l'implicite (le non-dit) dans un texte écrit.

## 1. Qu'est-ce qu'une institution ?

Le terme institution, provient du Latin institué équivalent à « *ce qui est institué, règle* »<sup>2</sup> Une institution est une structure d'origine coutumière ou légale faite d'un ensemble de règles tourné vers une fin, qui participe à l'organisation de la société ou de l'état.

### 1.1. Types d'institutions.

*Institution internationale* est un organisme qui dispose d'un statut d'institution lui permettant d'exercer des activités au niveau international.

*Institution disciplinaire* est un ensemble de lieux (prison, caserne, usine, hôpital, école)

*Institution scolaire*, celle qui nous importe dans notre travail de recherche, peut être définie comme suit

« Est une structure sociale destinée à l'éducation, dont le premier degré l'école maternelle, l'école élémentaire et le second degré, le collège et le lycée. Au sens étroit, le système éducatif qui signifie l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physiques ». <sup>3</sup>

### La mission assignée à l'établissement scolaire.

Vu l'importance accordée aux institutions scolaires dans leur mission qui leur est confiée par les instructions officielles, il convient de définir les concepts suivants :

---

<sup>2</sup> -sermons st Bernard 112 ds TI selon le trésor de la langue française informatisée TLF/ (archivé).

<sup>3</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/éducation>.

**a. Finalités** : Elles représentent les aspirations de tout un peuple (projet social) de long ou moyen terme. Elles sont définies par les autorités politiques, ensuite soumises aux spécialistes de l'éducation. Le concept finalité constitue la feuille de route du système éducatif dans une perspective globale. Les finalités, servent de balises pour définir le rôle de l'état et des autres organismes responsables du domaine éducatif.

**B. Buts** : Projets à moyen terme, orienté vers l'enseignant. Ils se matérialisent par des contenus au niveau des programmes définis par des spécialistes de l'éducation.

**c. Objectifs** : Relations d'un projet à court terme axés sur l'élève, formulés en fonctions de ses capacités de compréhension et de ce que l'enseignant attend de l'élève.

## **1.2. Le rôle de l'établissement scolaire.**

C'est de préparer les jeunes à la vie adulte et la socialisation technique et morale des enfants, en les formant aux savoirs et aux habiletés nécessaires à la vie professionnelle en les éduquant moralement en fonction des orientations organisées à double mandat : éduquer et instruire, socialiser et former.

Sur le plan culturel et interculturel, l'établissement scolaire est considéré comme structure de transmission des savoirs et à la fois lieu de rencontre des cultures (zone d'altérité).

Le rôle important que joue l'établissement scolaire dans le développement de la société la met à chaque fois au centre des véritables problèmes qui donnent l'occasion à des débats idéologiques, politiques et à des réformes.

## **1.3. Rôle des deux protagonistes de la classe.**

On entend par protagonistes de la classe l'enseignant et l'apprenant, deux partenaires indissociables dont le rôle de chacun d'eux est défini comme suit :

### **1.3.1. Le rôle de l'enseignant.**

Avec l'intégration des techniques de l'information et de la communication qui se sont implantées très vite dans la société surtout dans le domaine de l'enseignement, ces technologies entraînent des changements de grandes envergures culturels, économiques et cetera. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant change et passe d'un paradigme de transmission du savoir où l'enseignant est un expert, responsable de son enseignement, et l'apprenant est un récepteur passif (réceptacle), à un paradigme d'apprentissage où l'enseignant est un médiateur, facilitateur, animateur et l'apprenant est un acteur dynamique, actif qui participe pleinement sa propre formation.

### **1.3.2. Le rôle de l'apprenant.**

Comme celui de l'enseignant, le rôle de l'apprenant a changé avec l'avènement des TICE, ainsi que les pratiques des nouvelles approches notamment la pédagogie de projet qui part du principe où l'apprenant apprend mieux tout en étant actif ainsi que l'approche communicative qui dont l'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif. Ainsi que le rôle de la médiation, processus dynamique qui suppose l'adhésion des deux parties, d'une part l'enseignant dans le rôle de guide et de l'autre part l'apprenant motivé et impliqué pleinement dans le processus de sa propre formation dans laquelle, l'apprenant doit se voir comme sujet actif et accepter de ne pas tout attendre de l'enseignant.

Devant tous ces mesures, l'apprenant n'est plus réceptacle, il est actif, engagé considéré comme une entité à part entière qui a un rôle à jouer, responsable de son apprentissage.

## **1.4. Curriculum/programme (essai de clarification).**

### **1.4.1. Le curriculum.**

Le curriculum, désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches et méthodes d'apprentissage, ainsi que les moyens d'évaluation. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société. Le curriculum constitue la réponse éducative à des diverses attentes d'ordre à la fois social, politique, économique et culturelles.

Le curriculum ne se réduit pas à l'énoncé des contenus, comme le programme mais se centre sur les processus, les besoins en précisant les méthodes pédagogiques. Sa conception donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée.

C'est ainsi qu'en amont se profilant les intentions d'un curriculum et en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles (sa mise à l'épreuve sur terrain, afin d'apprécier son efficacité).

### **1.4.2. La refonte d'un curriculum, pourquoi ?**

L'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum, revient à des raisons internes et externes au système éducatif, à savoir l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturelles et les transformations dans le monde du travail et

des métiers, ce qui exige l'assimilation (intégration) et l'adoption de cette évolution par l'école.

L'éducation doit, donc revoir sa mission et ses finalités, même ses programmes scolaires par rapport à cette réalité. L'école doit s'intéresser plus sur l'exploitation, opportune des connaissances dans des contextes précis où les besoins changent constamment, que de se soucier de la problématique de la transmission de ces connaissances.

Il importe que l'éducation suive cette démarche sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles, dont on perçoit le changement à travers des modèles d'apprentissage examinés avec intention pour construire le curriculum. Cela veut dire que les concepteurs du programme et l'enseignant-pédagogue accordent un intérêt particulier à l'apprenant, à ses besoins, à son imaginaire ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations.

Aussi, le développement scientifique explique l'opportunité de la refonte d'un curriculum en l'aménageant en fonction de ces développements. Ce qui incite, aussi à la réécriture du curriculum sont les résultats des évaluations du système éducatif et des acquis scolaires des apprenants (points forts et les insuffisances constatées).

Or parmi les carences qui relèvent du système éducatif, on constate la surcharge des classes, la surcharge du programme, l'application continuelle des méthodes traditionnelles et des pratiques anciennes.

Tous ces points exigent la refonte et la réécriture du curriculum pour la mise en place d'une pédagogie nouvelle qui pourrait être pertinente, efficace et efficiente si elle fait l'objet d'une contextualisation par l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants que cette adaptation se conçoit à plusieurs dimensions socioculturelles et économiques (valeurs morales et moyens mis à la disposition par l'institution scolaire), une dimension méthodologique (la pédagogie de projet), une dimension liée aux potentialités réelles : compétence, formation des enseignants, comportement et pratiques didactiques ainsi qu'à leurs cultures pédagogiques effectives.

L'élaboration du curriculum et les démarche correspondantes varient selon les cas et selon les traditions en vigueur dans tel ou tel pays. Dans « l'établissement de ces textes programmatiques

### **1.4.3. Le concept programme.**

Le programme d'enseignement constitue le cadre auquel l'enseignant doit s'appliquer, car il comporte certaines contraintes et obligations, il détermine les heures d'enseignement, les objectifs globaux, contient des textes et des exercices d'application d'évaluation etc.

Le programme est partie intégrante du rôle de l'enseignant. Enseigner c'est suivre un programme réaliser ses objectifs.

Le programme impose certaines idéologies et véhicule des valeurs pédagogiques, culturelles, interculturelles et sociales. Les programmes scolaires sont

aussi des outils cognitifs permettant à l'enseignant d'organiser leurs actions en fonction d'objets, d'attentes, de séquences etc.

Le programme joue un rôle important en unifiant l'action collective des enseignants en les orientant vers des objectifs communs (programmés). Il y a toujours un écart entre le programme et sa réalisation en classe ce qui cède l'initiative aux pratiques éclectiques pratiquées par l'enseignant en fonction des différences cognitives et culturelles entre les élèves en classe.

Quelles que soient les contraintes et les difficultés rencontrées dans la transmission du savoir, l'enseignant est tenu d'interpréter le programme et de l'adapter continuellement aux situations d'enseignement.

## **2. Les quatre compétences disciplinaires.**

Dans tout enseignement/apprentissage, les quatre compétences (compréhension et production de l'oral et de l'écrit) qui interviennent dans l'enseignement/apprentissage des langues.

### **2.1. La compétence de production orale.**

La production orale est une compétence fondamentale dans tout apprentissage d'une langue, il s'agit donc d'accorder une place à l'oral dans la construction des compétences pour favoriser la maîtrise et l'usage de l'oral dans des actes de communications authentiques.

Pour cette compétence communicative, il faut avoir une compétence linguistique une compétence discursive, référentielle et socioculturelle, faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement.

Favoriser la production orale des élèves en classe implique donc d'articuler sans cesse ces différentes compositions pour construire une compétence communicationnelle globale et efficace.

### **2.2. Compétence de la compréhension orale.**

C'est une faculté humaine de production et de comprendre des énoncés en langue naturelle, ce qui est dit de vive voix, par opposition à l'écrit. C'est aussi une aptitude spécifique à l'espèce humaine de s'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux.

La compétence orale est une compétence sociale, communicative qui a pour but de connaître les genres oraux tels que le dialogue, le monologue. C'est également une compétence discursive, langagière et socio langagière. La compétence orale permet en fait le fait de maîtriser la langue étrangère et d'entrer en communication dans cette langue.

### **2.3. La compétence de la production écrite.**

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses opinions, ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres. Cette communication exige une mise en œuvre des stratégies que l'apprenant doit maîtriser au cours de son apprentissage.

La compétence de production écrite est liée à la lecture, ces deux compétences sont interdépendantes et se développent simultanément, elles doivent être enseignées en même temps. Au moyen de la production écrite, l'apprenant apprend à utiliser des concepts reliés au langage écrit.

La production écrite comporte plusieurs phases, la création des idées, les organisées selon un plan pour la mise en forme, ensuite la rédaction, la révision pour la correction ou la modification.

La production donc, n'est pas une activité facile mais un processus composé des étapes de la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture.

La compétence de production à l'écrit exige de l'apprenant de cerner son texte au niveau de l'organisation des idées, du style et la maîtrise des règles de la langue. Ces éléments peuvent être évalués séparément, mais l'interaction entre les différents éléments qui permettra à l'apprenant de donner un sens à sa production écrite.

### **2.4. La compétence de la compréhension de l'écrit.**

Qu'est-ce qu'une compréhension de l'écrit ?

La compréhension de l'écrit est définie dans le dictionnaire de didactique des langues (DDL) comme suit :

« La compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ou c'est l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu »<sup>4</sup>

Ensuite, Sophie Moirant qui a donné aussi sa conception de la compréhension et qui confirme la définition du Dubois : « comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà »<sup>5</sup>.

La compréhension d'un texte se fait par étapes successives. Il est généralement intéressant de découvrir le sens d'un texte par étapes, en partant de la surface pour arriver aux zones immergées. La compréhension globale : c'est la première prise de contact avec le texte, il consiste à un écrémage du document écrit pour extraire le noyau du document. Le lecteur repère les éléments essentiels du texte, puis la compréhension approfondie ou détaillée, dans ce niveau de compréhension l'apprenant cherche l'information précise en s'appuyant sur des indices précis. Dans un autre niveau de compréhension celui de l'implicite, le lecteur cherche ce qui relève du non-dit ce qui n'est pas exposé explicitement dans le texte.

---

<sup>4</sup> GALISSON .R et Coste. D, « *dictionnaire de didactique des langues* » 1976, p312.

<sup>5</sup> Moirant Sophie, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Hachette, Paris, 1990, p 130.



La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour obtenir des informations précises. Cette compétence intervient dans tous les domaines scientifiques, professionnels, particuliers etc. Lire, requiert des degrés de compétences très divers. Lire n'est pas une activité monolithique.

Pour optimiser l'apprentissage de la lecture, un entraînement aux divers types de lectures et sur divers supports s'avère fondamental. La compréhension est un processus mental complexe qui implique l'intention du lecteur et l'oblige de faire recours à ses facultés cognitives pour pouvoir accéder au sens du texte écrit.

Daniel DUBOIS, définit la compréhension comme :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mises en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme »<sup>6</sup>

La compétence de la compréhension de l'écrit englobe des objectifs fondamentaux : ceux de la communication, des objectifs culturels, ainsi que des objectifs linguistiques.

### **3. Processus et compétences utilisés dans la compréhension de l'écrit.**

Depuis certain temps, nous constatons que les apprenants trouvent des difficultés à la compréhension des textes écrits en français et que les parents des élèves remettent en cause le rendement de l'école Algérienne quant à l'enseignement de cette langue étrangère (FLE).

Ces difficultés rencontrées sont nombreuses et variées et qui sont généralement d'ordre linguistique, sémantique et culturel.

Les difficultés linguistiques, chez l'apprenant, sont liées apparemment à des insuffisances qui relèvent aux faibles connaissances linguistiques de la langue française dans laquelle est écrit le texte, ce qui empêche la compréhension et l'interprétation du sens des informations contenues dans le texte.

En ce qui est d'ordre sémantique et culturel, les difficultés reviennent au manque, chez l'apprenant, de connaissances référentielles et culturelles, et aux représentations partagées par les utilisateurs de cette langue. C'est pourquoi l'apprenant ne peut pas construire la signification globale du texte et par conséquent il lui est difficile d'accéder au sens du texte.

---

<sup>6</sup> Luan Van Thac Si, « *Enseignement de la compréhension écrite* », université nationale de Hanoi, Hanoi, 2006, p.9.pdf.

C'est pour cela qu'on parle de langues/cultures, ce couple qui est indissociables et que l'enseignement du FLE doit mettre en pratique dans sa classe une didactique ayant un objectif à la fois formatif (description interne du système) et culturel voire interculturel (intégration de la dimension du savoir-faire)

Pour un enseignement rentable et efficace de langue, il est nécessaire et indispensable de prendre en compte les compétences linguistiques et culturelles ainsi que les approches et stratégies pertinentes qui pourraient contribuer à la compréhension et par conséquent l'accès au sens.

### 3.1. Conception de la compréhension de l'écrit.

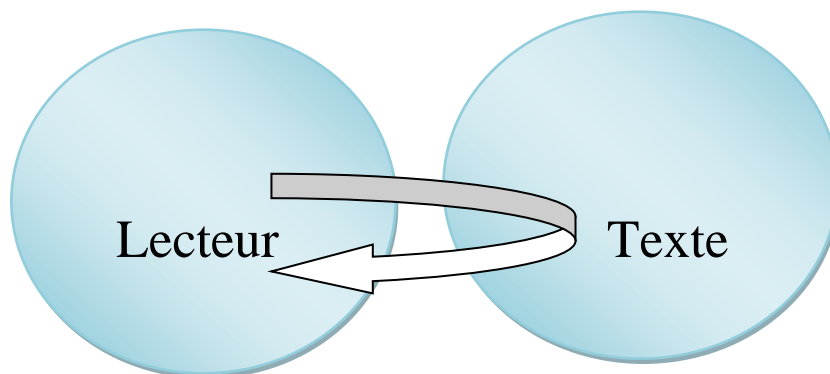
On distingue deux modèles de compréhension de l'écrit. Le premier est traditionnel le second est contemporain.

#### 3.1.1. Modèle traditionnel.

La compréhension en lecture est un ensemble de sous-habilité qu'il fallait enseigner les uns après les autres (décoder, identifier les idées dans le texte, trouver la séquence des actions) Cela ne peut contribuer à la compréhension. Toute habileté apprise séparée d'une activité globale de lecture ne constitue pas en soi un acte de lecture, elle doit être en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture.

La cohérence du texte, le décloisonnement des enseignements et des activités pédagogiques (interaction des habiletés) contribueront efficacement à la compréhension de l'écrit.

La compréhension demeure un processus holistique (global) et unitaire. C'est le passage d'un modèle séquentiel à un modèle global.



**FIGURE N° 1**

Conception **traditionnelle** de la compréhension de lecture.

Le lecteur va chercher le sens dans le texte et la transpose dans sa tête.

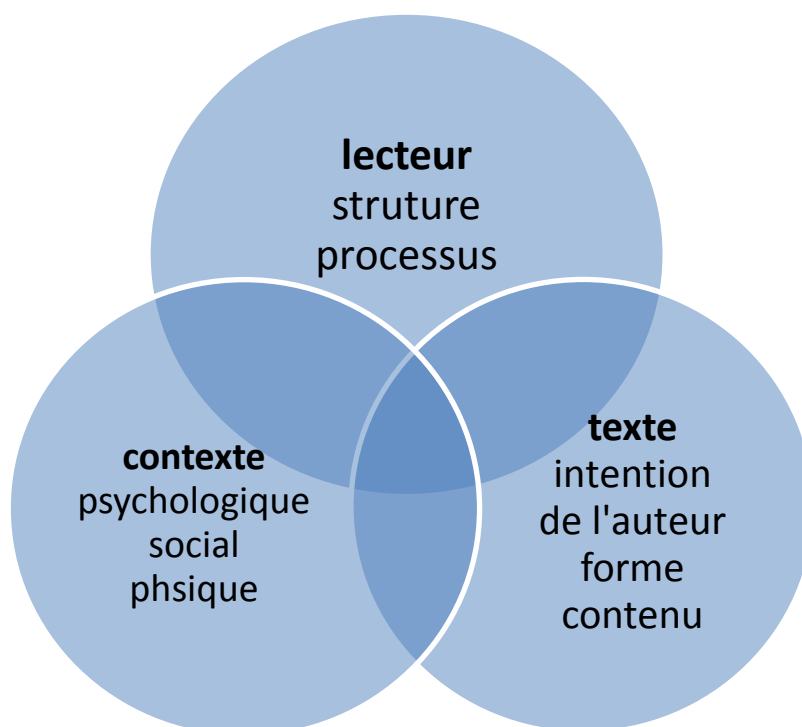
D'après GIASSON, Jocelyne « la compréhension en lecture »<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> GIASSON ; Jocelyne, *la compréhension en lecture*. Edition : De Boeck. Bruxelles (Belgique) 200, 3<sup>ème</sup> édition page n° 6.

### 3.1.2. Le modèle contemporain (interaction/texte/lecteur)

Dans cette conception de la compréhension, le rôle du lecteur est apparu . Le lecteur est considéré variable parmi les principales variables (**texte, lecteur et contexte**). Le lecteur rentre en interaction avec le texte à la fois par ses schémas propres connaissances et son intention de lecteur sous l'influence du contexte physique : bruit, disponibilité de temps, interventions des pairs etc. Cela est bien illustré dans le qui figure ci-dessous emprunté à GIASSON J.



**Figure n° 2 : Schéma du modèle contemporain  
d'après : GIASSON Jocelyne, page n°7**

### 3.2. Consensus des grandes composantes.

Comme il est résumé dans le schéma n° 2, on trouve la partie du **lecteur**, cette composante inclut les structures cognitives liées aux connaissances sur le monde, ou schéma, et sur la langue incluant les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. En outre, cet aspect intègre les structures affectives relatives au comportement global du lecteur face à l'acte de lire et donc à l'intérêt qui en découle. Enfin cette variable vise les processus mis en œuvre au cours de la lecture

La variable **texte**, comprend le coté structural qui fait référence à la façon dont l'auteur organise ses idées dans le texte, le contenu qui renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur utilise dans la transmission du message. La structure (agencement des idées) d'un texte est fortement reliée à son contenu (informations transmises). L'auteur choisira une structure qui conviendra au contenu qu'il veut transmettre. Et enfin l'intention qui détermine l'orientation des deux précédents aspects qui sont la structure et le contenu.

La troisième composante est la variable **contexte**, cette variable du modèle de compréhension constitue les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte. Parmi ces conditions il y a celles que le lecteur se fixe lui-même, en particulier les conditions psychologiques à savoir l'intérêt du lecteur pour le texte, sa motivation et surtout son intention sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte. D'autres conditions lui sont fixées exemple la condition sociale qui se manifeste dans les interactions au cours de la lecture entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes. Aussi la variable physique (conditions matérielles) le milieu dans lequel se déroule la lecture, le climat ambiant, le bruit, l'éclairage etc. Ces trois éléments, psychologique, social et physique, ne font pas partie du texte, mais permettront les conditions qui contribueront à la constitution du sens et par conséquent la compréhension du texte écrit.

**Le contexte psychologique** : concerne les conditions contextuelles du lecteur, sa motivation et son intention. Le plus important c'est l'intention du lecteur sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte.

**Le contexte social** : c'est toutes les interactions qui peuvent se produire au cours de la lecture, entre le lecteur et l'enseignant ou le lecteur et ses pairs.

**Le contexte physique** : comprend toutes les conditions dans lesquelles se déroule la lecture, la disposition de la classe, la température, le niveau de bruit, la qualité de la reproduction des textes etc.

### **3.2.1. Relation des trois variables.**

Le modèle contemporain, met en relation les trois variables (lecteur, texte, contexte) la compréhension en lecture varie selon le degré de relation. Plus ces trois variables sont liées, plus la compréhension est meilleure.

Certes, le lecteur est la variable qui met en œuvre certaines compétences qui permettront la compréhension. Ces compétences relèvent des connaissances sur la langue et des processus de lecture.

### **3.2.2. Connaissances sur la langue.**

**Phonologiques** : étude des phonèmes du point de vue de leur fonctions linguistique dans la communication

**Syntaxiques** : combinaison des mots dans la phrase.

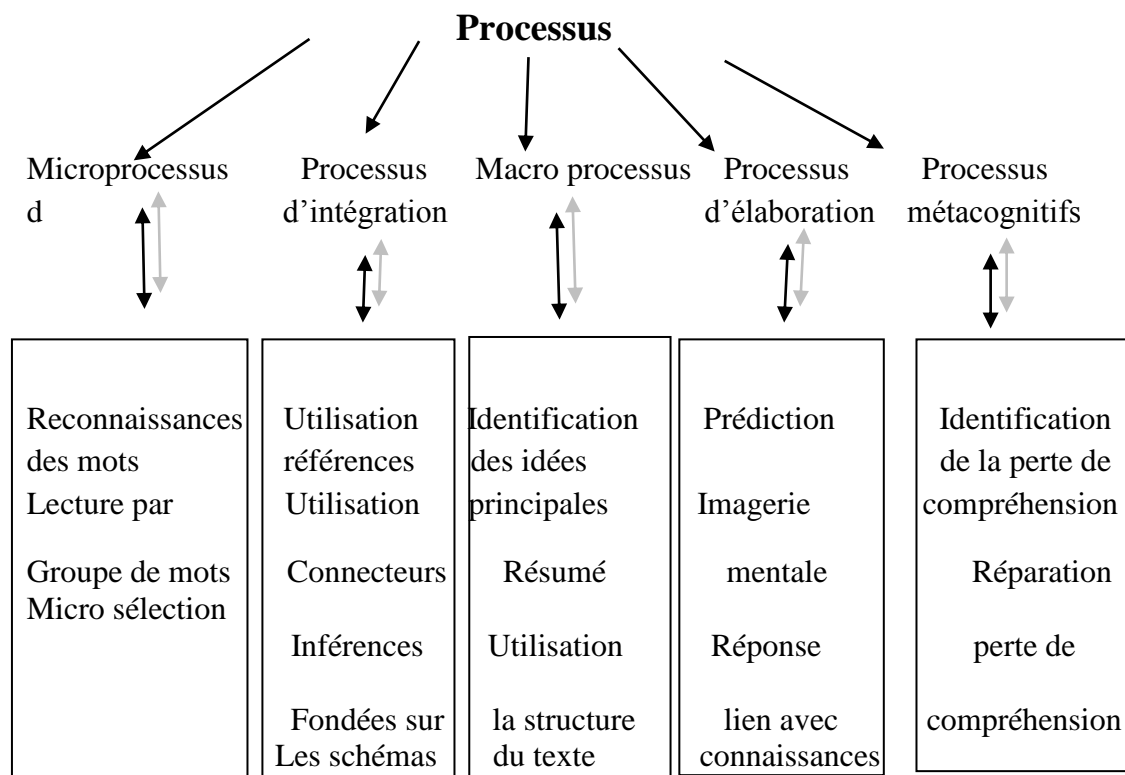
**Sémantiques** : connaissances des sens à travers la relation des mots entre eux

**Pragmatiques** : savoir utiliser quand et comment un langage.

### 3.2.3. Processus de lecture.

Comme les connaissances sur le langage, les processus de lecture sont des activités cognitives durant la lecture et qui ne sont pas séquentiels, cloisonnés émiétés et fragmentés mais simultanés et cohérents. Il existe des processus de compréhension de la phrase (microprocessus), d'autres de la cohérence entre les phrases (processus d'intégration), d'autres qui permettent de saisir le sens global du texte (macro processus) et d'en faire des *inférences* processus d'élaboration.

La classification proposée par Irwin (1986), qui distingue les cinq grandes catégories de processus de compréhension d'un texte écrit citée par GIASSON Joceline, page 16, est présentée ci-dessous.



**Microprocessus** : servent à comprendre l'information contenue dans la phrase.

**Processus d'intégration** : ont la fonction d'effectuer des liens entre les phrases. (Utilisation des inférences, des connecteurs). Inférences fondées sur les schémas.

**Macro processus** : sont orientés vers la compréhension globale du texte (faire du texte un tout cohérent).

**Processus d'élaboration** : permettent au lecteur d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

**Processus métacognitifs** : gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

Pour que le lecteur, dépasse la compréhension littérale et de ce qui est superficiel et pour qu'il accède au sens du texte, cela exige en premier lieu une compréhension du contenu de la phrase ,ensuite effectuer un lien entre les phrases puis faire du texte un tout cohérent tout ça permettra au lecteur de mettre à chaque étape des inférences chose qui n'est pas citée explicitement dans le texte par l'auteur et qu'on doit les inférer pour saisir le sens du texte

### 3.3. Qu'est-ce que une inférence

La définition du concept inférence proposé par Michel Fayol :

« Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles »<sup>8</sup>

Une autre définition proposée par le dictionnaire *toupie* que nous avons repéré dans le lieu électronique est proche à celle citée précédemment :

« Un mécanisme cognitif par lequel le récepteur d'un message interprète, pour un contenu proportionnel donné une signification supérieure à la somme de ce qu'il a été simplement énoncé. Pour ce faire, le récepteur du message fait intervenir des éléments de contexte intra et extratextuels issus à la fois de l'entourage linguistique et de l'univers de références des interlocuteurs »<sup>9</sup>

Le langage, en effet, est constitué d'énoncés explicites dans lesquels les informations sont faciles à la compréhension, et d'énoncés implicites qui exigent une réflexion cognitive complexe pour les comprendre.

Ces implicites font appel à l'inférence qui va permettre au lecteur de compléter sa compréhension du texte par déduction de détails qui ne sont pas explicitement mentionnés dans le texte. GIASSON (1990) note que pour générer une inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte, pour des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles

Définition apportée par BAUDET, S., et DENHIÈRE, G., pour eux, l'inférence est un :

« Ajout d'information n'étant pas explicitement donnée dans le texte, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée »<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> -[ecole.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Animation/Lectureinferer/Lectureinferer pratique.pdf](http://ecole.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Animation/Lectureinferer/Lectureinferer pratique.pdf)

<sup>9</sup> [www.toupie.org/Dictionnaire/Inference.htm](http://www.toupie.org/Dictionnaire/Inference.htm)

<sup>10</sup> BAUDET, S., et DENHIÈRE, G., 1999, *Lecture compréhension de texte et science cognitive*, Paris, P.U.F., p.123.

Suite à ces définitions précédentes, on distingue deux grandes catégories d'inférences :

- 1- les inférences fondées sur le texte (inférences logiques)
- 2- les inférences fondées sur les connaissances du lecteur (inférences pragmatiques).

Les inférences logiques découlent du texte, elles se présentent en surface et qui sont nécessairement vraies. Aussi, il y a les inférences pragmatiques, qui permettent au lecteur de faire des déductions probables mais, non certaines fondées sur des connaissances usuelles sur le monde. Le lecteur met en relation des informations du texte avec ses propres schémas (structure inférentielle) pour déduire une réponse. La capacité à inférer se développe graduellement avec l'âge et qu'elle pourrait être améliorée par l'enseignement. Les enseignants souvent posent des questions littérales que de questions inférentielles. Donc, pour améliorer l'habileté à produire des inférences. Plusieurs suggestions sont faites pour l'enseignement de types d'inférences fondées sur les connaissances du lecteur.

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| Réponses fondées sur le texte             | Réponses fondées sur les schémas |
| Compréhension littérale                   | Réponses créatives               |
| <b><i>Compréhension inférentielle</i></b> |                                  |
| Inférences logiques                       | Inférences pragmatiques          |

**Figure n° 4 :**  
**Echelles des inférences de J. Cunningham Citée**  
**par GIASSON, Jocelyne « *la compréhension en lecture.* »**  
**3<sup>ème</sup> édition page n° 61.**

### 3.3.1. Processus inférentiel

Le traitement d'une information dans le texte met en action des processus qui vont activer des connaissances sémantiques en lien avec cette information (schémas d'action, scripts...) et les amener en mémoire. Deux types d'informations vont être maintenus en mémoire pendant la durée du processus inférentiel, une ou plusieurs

informations issues de la lecture, associée avec une ou plusieurs informations issues de la mémoire reflétant les connaissances du lecteur sur le monde.

### 3.3.2. Le rôle des inférences.

Nous avons vu que le processus inférentiel intervient principalement lorsqu'il y a rupture de cohésion dans la compréhension du texte. Selon Campion et Rossi :

« Une propriété essentielle de la représentation construite au cours de la lecture est qu'elle doit être cohérente. Tant que ce but n'est pas atteint, la représentation n'est pas parfaite. Les inférences qui établissent la cohérence de la représentation issue de la compréhension sont donc de première importance. »<sup>11</sup>

Les inférences permettent au lecteur d'enrichir la représentation qui se fait du texte. Les raisons faisant recours à la production d'inférences sont multiples, et dépendent des différents niveaux de la présentation du texte. La génération d'inférence est soumise à la nature des tâches que l'on va demander à l'apprenant lecteur d'effectuer pendant ou à la fin de sa lecture.

### 3.3.3. Piste d'inférences

Dans la compréhension de textes, on trouve des inférences logiques ceux qui sont reliées au texte. Les apprenants apprennent à repérer rapidement l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte et ils peuvent répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Lors d'un énoncé, l'implicite est un sens indirectement suggéré qui peut être construit par l'interlocuteur, cette construction s'appelle l'inférence. Johnson & Johnson (1986) compose dix types d'inférences qui devaient donner une base aux apprenants de répondre au cours de chaque leçon à une inférence dans le texte (inférence logique) qui peut être considérée comme certaine ou vraie.

Dans la première leçon, **le lieu**. Les élèves apprennent à inférer à quel endroit l'évènement s'est produit. En voici un exemple illustratif :

« *Il faut une grande passion pour vivre dans les conditions extrêmes ; menace de dangereux serpents, chaleur torride le jour, nuit glaciale, sécheresse, vent de sable.* »

Question : Dans quels lieux ces conditions existent-elles ?

Réponse : Le désert (le Sahara).

Dans la deuxième leçon, **l'agent**. Les apprenants apprennent à inférer celui qui a fait l'action, exemple :

« *Les plans de l'usine d'armement avaient été déplacés et photocopiés. De plus, des produits avaient disparu du laboratoire. Clairement quelqu'un tentait de transmettre des secrets d'état à un pays ennemi. C'est bien évident.* »

---

<sup>11</sup> Campion, N., Rossi, J.P., 1999, *Inférences et compréhension de texte*, L'Année Psychologique, p. 498.



Question : Qui était l'auteur de ces méfaits ?

Réponse : Un espion.

Dans la troisième leçon, **le temps**. Les élèves apprennent à inférer quand s'est produit un évènement, illustration :

*« En cette année, ils n'avaient plus d'argent et ils se demandaient comment ils pourraient s'acheter des gâteaux de riz tant appréciés par les familles japonaises. »*

Question : En quelle saison sommes-nous ? Préciser le mois ?

Réponse : En hiver, mois de Décembre.

Dans la quatrième leçon, **l'action**. Ils apprennent à inférer ce que la personne fait, exemple :

*« Elle avait lavé ses mains et enfilé les gants stérilisés et, pour cette raison, l'infirmier lui enfila sa blouse de travail. Les instruments sur le plateau d'acier tout propre, stérilisés lui aussi. Devant elle, il était profondément inconscient. Elle pouvait commencer. »*

Question : Que va-t-il se passer ?

Réponse : une opération chirurgicale.

Dans la cinquième leçon, **l'instrument**. Les élèves apprennent à inférer ce que la personne utilise comme outil ou instrument. En voici l'exemple :

*« Le médecin croyait qu'elle souffrait d'anémie. Il recommanda de vérifier tout ça par une prise de sang. Quand elle voit ce que l'infirmière tenait dans sa main, elle s'évanouit ».*

Question : Quel est l'instrument utilisé par l'infirmière ?

Réponse : Une aiguille.

Dans la sixième leçon, **la catégorie**. Ils apprennent à inférer le concept générique recouvrant un groupe de mots, exemple :

*« Le camping j'adore je ne m'en rassasie jamais. D'abord, un livre, ensuite, des vêtements chauds, un jeu, mes bottes de marche. »*

Question : Par quel mot pourrait-on remplacer livre, vêtements, bottes ?

Réponse : Bagage.

Dans la septième leçon, **l'objet**. Les apprenants apprennent à inférer quelque chose qui peut être vue, touchée, ou dont on parle. En voici un exemple :

« Une véritable ville flottante est arrivée dans le port de Montréal la nuit dernière. On pourra visiter le bâtiment, samedi de 14h à 16h. »

Question : De quel bâtiment parle-t-on ?

Réponse : Un paquebot.

Dans la huitième leçon, **cause-effet** (inférer la cause). Les apprenants apprennent à inférer la cause d'un certain fait qui produit un résultat ou inférer un effet produit d'un événement quelconque (inférer l'effet). En voici un exemple illustratif :

« Brusquement toute la ville fut plongée dans le noir »

Question : Que s'est-il produit ?

Réponse : Une panne d'électricité généralisée.

Dans la neuvième leçon, **problème-solution**. Les élèves apprennent à inférer une solution reliée à un problème ou une solution reliée à un problème, en voici un exemple :

« Pour résoudre le problème, le médecin a conseillé la mère de Gustave de lui donner du sel de fruit dans un peu d'eau ou du lait. »

Question : De quoi Gustave souffre-t-il ?

Réponse : D'une indigestion.

Dans la dixième leçon, **sentiment-attitude**. Les élèves apprennent à inférer un sentiment ou une attitude comme le montre l'exemple suivant :

« Adrienne venait d'être élue la plus aimée de l'école. Elle n'en croyait pas ses oreilles, lentement, elle se dirigea vers l'estrade, elle sentit son cœur se nouer et ses yeux se remplir de larmes. »

Question : Quel type d'émoi ? (agitation, émotion sensuelle)

Réponse : Du bonheur.

### 3.3.4. Types d'inférences :

#### a. Les inférences nécessaires

Les anaphores pronominales, exemple : « Julie essayait de donner des ordres à son chien, mais **il** ne **lui** obéissait pas. »

Les anaphores synonymiques, exemple : « **Guillaume** joue dans la cour de l'école. **Le garçon** glissa et tomba. »

Les anaphores métaphores, exemple : « **Le loup** entre chez la grand-mère. **Le monstre** la dévore. »

### **b. Les inférences élaboratives.**

Les inférences **élaboratives** ou opérationnelles, renforcent et enrichissent la compréhension mais ne sont pas strictement nécessaires, ne construisent pas un condition nécessaire pour la compréhension, exemple : Cet été, maman, mes deux sœurs et moi, nous avons pris le car et nous sommes allées au zoo. On peut inférer que le groupe est composé de la maman et ses trois filles.

### **c. Inférence rétrograde**

Une inférence est dite **rétrograde** quand elle consiste à relier une information nouvelle avec une portion de texte déjà traitée, les inférences anaphoriques sont la plupart du temps inférences rétrogrades, exemple : Soudain, la petite fille s'écrie Tom ! Elle est de retour. Tom son frère comprend tout de suite de quoi elle parle : La cabane magique, bien sûr !

### **d. Inférence antérograde**

Une inférence est dite **antérograde** quand elle permet d'anticiper la suite probable de l'énoncé, de connecter l'information en cours de traitement avec quelque chose qui va suivre. Les anticipations rentrent dans cette catégorie d'inférence.

### **e. Inférences logiques.**

Les inférences **logiques** sont fondées sur le texte, l'information étant explicite formée dans l'énoncé. Elles font appel à la compétence logique qui mobilise un raisonnement déductif. Ces inférences sont nécessaires et certaines, exemple : Marc veut pratiquer un sport, on lui propose le football, le volley et la boxe. Il est très content car il adore les sports de combat. La réponse : Marc va choisir la boxe (compréhension littérale)

### **f. Inférences pragmatiques.**

Une inférence **pragmatique** permet au lecteur de faire des déductions probables, non certaines fondées sur de connaissances usuelles sur le monde exemple : Le chat de Paul est venu s'assoier sur le canapé. Maman est arrivée et l'a mis dehors avec son balai. La réponse : Le chat de Paul laisse des poils sur le canapé. C'est une inférence probable mais non certaine.

## **3.3.5. Entraînements ciblés sur les inférences pragmatiques.**

Après l'explication des principaux types d'inférences, l'enseignant, à partir d'exemples dans le texte, explique quels sont les mots qui peuvent mettre les indices en évidence pour élaborer l'inférence en question, ensuite il effectue l'inférence et la justifie.

Dans un deuxième exemple, l'enseignant met les indices en évidence et c'est aux apprenants d'effectuer l'inférence puis l'enseignant la justifie à son tour.

Dans un troisième exemple, les apprenants mettent les indices en évidence l'enseignant effectue l'inférence et la justifie

Dans un quatrième exemple, les apprenants mettent les indices en évidence les effectuent et c'est à l'enseignant de la justifie.

Dans le cinquième exemple, les apprenants mettent en évidence les indices les effectuent et les justifient.

### **Séances d'entraînement ciblées sur les inférences pragmatiques.**

| séances          | Mettre les indices en évidence | Effectuer l'inférence | Justifier l'inférence |
|------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 <sup>ère</sup> | <b>L'enseignant</b>            | <b>L'enseignant</b>   | <b>L'enseignant</b>   |
| 2 <sup>ème</sup> | L'enseignant                   | Les élèves            | L'enseignant          |
| 3 <sup>ème</sup> | Les élèves                     | L'enseignant          | L'enseignant          |
| 4 <sup>ème</sup> | Les élèves                     | Les élèves            | L'enseignant          |
| 5 <sup>ème</sup> | <b>Les élèves</b>              | <b>Les élèves</b>     | <b>Les élèves</b>     |

D'une succession de séances, on passe graduellement d'une présentation et d'une explication des inférences, par l'enseignant, à une prise en charge totale de l'activité par les apprenants. Cela explique qu'un entraînement ciblé sur les inférences pourrait avoir un impact sur la compréhension. Les inférences sont facilement régénérées du texte explicatif, simple. En outre, les textes faciles ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence effective dans le domaine de la pratique inférentielle.

Donc, il est essentiel de leur proposer les supports écrits complexes exigeants la création d'inférences tout en les adaptant à leur niveau et leur âge.

### **Conclusion.**

La compréhension de l'écrit exige une liaison entre les trois variables : texte lecteur, contexte. Plus ces trois variables sont liées plus la compréhension est meilleure. Sans oublier que cette compréhension exige en outre une lecture cohérente basée sur la génération des inférences pragmatiques tout au long de la lecture du texte. Pour ne pas rester au niveau de la première compréhension littérale, de surface, le lecteur doit, à chaque étape de sa lecture, faire des inférences pour pouvoir accéder au sens.

Le rôle de ces inférences permettant la cohérence dans la construction du sens de par leurs interventions à chaque fois qu'il y ait rupture dans la compréhension. Tant que le facteur de cohérence n'est pas atteint, la représentation n'est pas parfaite.

A l'instar des autres compétences linguistique, sémantique, culturelle, les inférences pragmatiques basées sur les compétences et les connaissances du lecteur pourraient contribuer efficacement à la compréhension de l'écrit.

# **Chapitre II**

## **Expérimentation**

## **Chapitre II. Expérimentation**

### **Introduction :**

Dans ce titre, nous allons mettre à l'épreuve les hypothèses émises dans l'introduction générale afin de les confirmer ou de les infirmer.

### **1. Terrain de l'expérimentation :**

Nous avons opté pour une expérimentation sur le terrain. Pour cela, nous avons choisi le lycée Mekki Meni à Biskra. Ce choix trouve sa justification dans les bons résultats obtenus par ses apprenants, chaque année, aux examens du baccalauréat.

L'établissement a ouvert ses portes dans les années 1979. La direction du lycée se compose d'un groupe cohérent de neuf cadres administratifs présidés par une directrice dynamique, d'une longue expérience. Et d'un effectif de vingt-deux enseignants qui assurent les apprentissages au sein de cet établissement et dont le nombre d'années d'expérience est en moyenne de quinze années d'ancienneté avec un taux de stabilité de 7%. Le lycée comprend vingt (20) salles de cours, six (06) laboratoires : deux (02) scientifiques, deux (02) physiques et deux (02) informatiques, une bibliothèque, un amphithéâtre, une salle des soins et une salle spacieuse et équipée pour les enseignants.

Le nombre global des apprenants est de 871 dont 307 apprenants inscrits en classe de terminal et répartis en huit (08) classes.

#### **1.1 Contact avec l'établissement :**

Dans le premier jour de notre visite à l'établissement en date du 16/4/2017 en vue d'élaborer notre travail de recherche. Nous étions reçu par la directrice dans son bureau, elle nous a mis à l'aise, nous a autorisé le libre accès à ses services administratifs et nous a facilité la prise de contact avec tous les enseignants de français pour la collecte des informations recherchées dans le cadre de notre travail de recherche.

Vu que le lycée est réquisitionné en centre de vote pour les élections législatives du 04/5/2017, d'une part, et avec l'approche de la date des examens du bac blanc programmé au début du mois de Mai 2017, juste après les élections, nous étions contraint de terminer notre expérimentation dans les délais impartis avant la date du 26/4/2017. Pour ces raisons et sans tarder, la directrice nous a désigné une enseignante de français dynamique, d'une quinzaine d'années d'expérience, titulaire d'un diplôme de licence d'enseignement de français au secondaire délivré par l'école supérieure d'enseignement d'Ouargla

## **2. Public.**

Nous avons choisi de travailler avec des apprenants de terminal filière des Lettres et Langues étrangères, classe d'examen, charnière entre le palier secondaire et universitaire. Notre choix n'est pas le fait du hasard, car à cet âge, les apprenants sont censés avoir certaines compétences leur permettant une représentation sur le monde et des connaissances sur le FLE cumulées pendant dix ans d'apprentissage dans leur parcours scolaire. A ce stade, les apprenants disposent de potentialités cognitives leur permettant de comprendre l'implicite que ce soit sur le plan de l'écrit ou de l'oral et d'en faire des inférences pragmatiques de ce qui n'est pas exposé explicitement. Donc, l'apprenant est tenu à connaître les objectifs fondamentaux de la compréhension de l'écrit qui relèvent des objectifs de la communication, des objectifs culturels ainsi que les objectifs linguistiques qui lui permettraient une préparation qui convient dans la vie sociale de tous les jours.

La classe de l'expérimentation, dont les apprenants ont un niveau hétérogène, se compose de 46 apprenants comme l'indique la liste présente dans le cahier de textes, et dont le nombre présent ne dépasse pas les 35 apprenants : 20 filles et 15 garçons.

## **3. Corpus.**

Notre corpus sera constitué de deux productions écrites qui synthétisent le niveau de compréhension des apprenants face à un texte qui leur sera proposé par leur enseignante. La première production reposera sur des réponses aux questions logiques fondées sur le texte. La seconde production écrite, toujours fondée sur le même texte mais cette fois-ci, sera reposée sur des inférences pragmatiques que font les apprenants suite à un questionnaire d'accompagnement visant justement ces inférences.

La comparaison entre les deux productions écrites des apprenants va nous permettre d'analyser l'apport des inférences pragmatiques dans la compréhension de l'écrit (sujet de notre recherche).

## **4. Déroulement de l'expérimentation.**

### **4.1 1<sup>ère</sup> séance : observation de classe**

Après la prise de contact avec l'enseignante de français en date du 16/4/2017, le lendemain, à onze heures, nous avons commencé notre travail par une observation de classe avec les apprenants (notre public visé) de la troisième année secondaire de la filière des Lettres et Langues étrangères. La séance était d'une heure de temps pendant laquelle nous avons assisté à un cours de grammaire portant sur l'emploi du mode impératif, ses valeurs et sa conjugaison. En premier lieu, nous avons remarqué que la salle était propre, aérée et bien éclairée. Les tables sont réparties en quatre rangées dans une disposition traditionnelle, pas d'affiche sur les murs, l'enseignante occupe un petit bureau dans le coin à côté du tableau.



L'enseignante fournit des efforts considérables pour parvenir à ses objectifs malgré le peu de temps réservé à la séance du FLE. L'espace d'une heure de temps ne suffira pas et ne permettra pas à l'enseignante de faire un rappel de la séance précédente pour assurer l'enchaînement des idées, à s'étaler sur le cours, à faire suffisamment d'activités et à faire le point sur ce que les apprenants ont retenu de cette séance. Nous avons aussi constaté l'absentéisme inquiétant de certains apprenants dans la séance du FLE, malgré l'importance du coefficient attribuée à cette matière. L'enseignante, quant à elle, mène courageusement sa mission en classe. Elle implique les apprenants dans le cours en les ramenant à participer, à réfléchir et à prendre la parole. L'enseignante guette les erreurs de ses apprenants surtout à l'oral et elle les corrige immédiatement. Elle reformule, explique, écrit les mots difficile au tableau. Elle se déplace entre les rangées pour répondre à leurs questions. Souvent, les gestes et les mimiques accompagnent sa parole. L'enseignante essaye de prendre consciencieusement et à la fois la dimension didactique dans le transfert du savoir et la dimension pédagogique qui se manifestent dans ses interventions directes et indirectes dans la classe. Dans ses interventions directes, elle donne des informations, reformule et explique par des exemples illustratifs, interpelle les apprenants à travers des questions. Mais dans ses interventions indirectes, l'enseignante n'oublie pas d'encourager ses apprenants à prendre la parole, elle leur fait des compliments pour les inciter à participer, elle répond même aux questions de ses apprenants formulées dans la langue maternelle pour vue qu'ils participent au cours. Ce que nous avons apprécié et que l'on trouve important et avantageux, c'est le fait d'établir de bons rapports entre l'enseignante et ses apprenants, chose traduite par un respect mutuel dans le comportement des deux protagonistes. Ces bonnes relations ont favorisé un climat de dynamisme, de confiance et de vitalité dans la classe.

Notre assistance à cette séance que l'on considère bénéfique et avantageuse nous a permis de voir combien est important le rôle de l'enseignant dans la classe face à des apprenants. Ce qui est aussi profitable et utile c'est de voir en pratique et de prêt ce que nous avons connu en théorie durant notre cursus de formation à l'université.

#### **4.2 2<sup>ème</sup> séance :**

Au début de cette séance de compréhension de l'écrit, l'enseignante a demandé aux apprenants une lecture silencieuse du texte se trouvant dans leur manuel intitulé « *l'appel de l'Abbé Pierre* » lancé à la radio de Luxembourg en date du 01/février/1954. Suite à cette lecture silencieuse l'enseignante a repris le texte à haute voix (lecture magistrale) en s'arrêtant à chaque mot difficile pour l'écrire au tableau et de l'expliquer à titre d'exemple les mots suivants : *expulsée, recroquevillés, gelée sans-abri...* Après les étapes de compréhension réservées à la validation du sens global du texte, la définition de thème, le type de texte, la revue des hypothèses de sens sur le titre, le paratexte, le nombre de paragraphes, la source et le découpage du texte en ses parties principales (unités d'action comprises dans le texte), l'enseignante a fini par une série de questions verbales fondées sur le texte. Il s'agissait des questions d'ordre

logique qui relèvent d'une situation de communication : qui parle ? A qui ?  
Comment... Pour répondre aux questions posées, les apprenants reviennent à chaque fois au texte pour en tirer les réponses justes. Ce qui a incité le grand nombre d'apprenants à participer à l'activité, c'est le repérage facile des réponses écrites explicitement dans le texte.

### **Questionnaire pré-pédagogique sur la compréhension du texte.**

L'enseignante : Qui est l'auteur de ce texte ?

Les apprenants (réponse à l'unisson) : L'ABBE PIERRE, Madame.

L'enseignante : Que fait-il au niveau de ce texte ?

Les apprenants répondent en masse : Il lance un appel.

L'enseignante : A qui ?

Les apprenants : Aux Français, Madame.

L'enseignante : Quel est le moyen utilisé par l'auteur pour transmettre son texte ?

Les apprenants : Le moyen utilisé, c'est la radio.

L'enseignante : Qu'est-ce qu'il demande à ses destinataires ? Et pourquoi ?

Les apprenants : Il leur demande l'ouverture des centres de dépannage pour aider et abriter les sans-abris.

L'enseignante : De quoi parle l'auteur dans le premier paragraphe ?

Les apprenants : Il parle d'une femme morte de froid.

L'enseignante : Et de quoi s'agit-il dans le deuxième paragraphe ?

Les apprenants : Il parle de la situation dramatique et de la souffrance des sans-abris.  
(Réponse guidée par l'enseignante)

L'enseignante : Est-ce que l'appel commence au deuxième paragraphe ?

Les apprenants : Non, Madame.

L'enseignante : Alors, que fait l'auteur dans les deux premiers paragraphes ?

Les apprenants : L'auteur décrit une situation et fait un constat négatif, dramatique touchant et triste (L'enseignante aide les apprenants pour trouver des qualificatifs adéquats à la situation.)

L'enseignante : Quel est le but, la visée de l'auteur ; c'est-à-dire son objectif ?

Les apprenants : Madame, l'auteur veut sensibiliser les auditeurs pour les pousser à réagir face à cette situation.

L'enseignante : Que veut dire l'auteur par la phrase « Mes amis, au secours »

Les apprenants : L'auteur a fait de tous les Français ses amis pour les mobiliser et les rapprocher de lui afin qu'ils répondent à son appel et venir en aide pour les sans-abris.

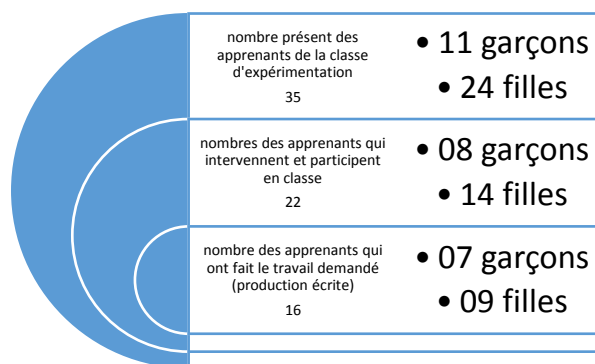
L'enseignante : Relevez du texte des expressions qui expriment l'amour et la solidarité.

Les apprenants : Aimons-nous (exprime l'amour) et l'expression : L'âme commune de la France (exprime la solidarité).

L'enseignante (dernière question) : Que fait l'auteur dans le dernier paragraphe ?

Les apprenants : L'auteur parle de l'organisation en générale et de l'entraide (réponse faite par l'enseignante en écrivant le mot « entraide » au tableau et l'explique.

Suite à ces questions sur la compréhension, l'enseignante avant de passer à la dernière étape de la séance a fait une brève récapitulation du texte en disant que : « *L'ABBE PIERRE, à travers la radio, lance un appel aux Français pour venir en aide aux sans-abris. Pour les faire réagir, il leur parle d'une femme qui vient de mourir gelée. Ainsi, il les interpelle à travers leurs sentiments pour qu'ils soient solidaires avec les deux mille recroquevillés sous le gel* ». A la fin de la séance, l'enseignante, faute de temps pour réaliser le travail en classe, a demandé aux apprenants de rédiger à domicile ce qu'ils ont compris et retenus du texte et que le travail soit remis une semaine après. Malgré le temps accordé pour la réalisation du travail en question et devant l'insistance et les consignes fermes de l'enseignante, beaucoup d'apprenants n'ont pas fait le travail demandé sauf un groupe de seize apprenants parmi ceux qui ont l'habitude de participer en classe qui ont fait le travail. Le reste ont fait acte de négligence et de désintéressement sous prétexte qu'ils se préparent pour le bac blanc qui aura lieu juste après les élections législatives le 04 mai prochain.



**Schéma de répartition des effectifs de la classe d'expérimentation.**

#### 4.2.1. **Analyse de la première production écrite.**

En analysant les copies des apprenants, nous avons remarqué qu'ils ont recopié quelques petites phrases du texte qui parlent de la femme qui vient de mourir à cause du grand froid et d'autres phrases sur des aides matérielles offertes aux sans-abri. Ce qui explique que les apprenants ne sont pas allés loin pour dévoiler l'implicite qui se cache derrière les mots et les expressions explicites dans le texte. Ils sont restés au premier stade de la compréhension littérale. Or, le texte est de type exhortatif truffé d'implicites dont le lecteur (L'apprenant dans ce cas) doit aller chercher ces implicites et les expliciter en revenant à ses compétences et à ses propres connaissances sur le monde afin d'arriver à la bonne compréhension du sens (sujet de notre recherche). Nous avons constaté que les apprenants n'ont pas d'expérience dans les pratiques des inférences pour pouvoir dépasser le cap de l'explicite et d'aller construire le sens du texte.

#### 4.3. **3<sup>ème</sup> séance**

Comprendre un texte, c'est instaurer une relation active avec l'auteur de ce texte. La compréhension implique aussi des connaissances linguistiques, les expériences de la vie, des attitudes et des croyances, des valeurs, toutes les connaissances antérieures permettant d'accéder au décodage du texte. Lire un texte, c'est construire son sens. Pour cela, l'apprenant doit faire un travail de relation de mots, de chaînes de références de connotation et d'anaphores, sémantique pragmatiques ainsi que des compétences culturelles voire interculturelles. L'auteur utilise des signaux typographiques, iconographiques et linguistiques que le lecteur doit interpréter. Donc la compréhension de l'écrit est une activité compliquée et complexe en même temps.

En cette séance nous avons repris le même texte exhortatif de «L'appel de l'ABBE PIERRE» mais cette fois avec des questions qui suscitent réflexion et pratique inférentielle pour toucher à l'implicite dans le texte afin d'accéder au sens. Nous avons procédé à une lecture détaillée dont nous avons joint à notre voix la dimension prosodique et à nos paroles des gestes et des mimiques tout en se déplaçant entre les rangées en se rapprochant des apprenants afin de les inciter à suivre la lecture. Nous arrêtons à chaque fois aux mots difficiles pour les expliquer en les écrivant au tableau.

Au cours de notre expérimentation, nous avons pris conscience des éléments psychologiques, sociaux et physiques. Ces éléments relevant du contexte (variables expliquées dans la partie théorique à la page 10) et qui ne font pas partie du texte mais constituent les conditions pertinentes et favorables qui pourraient contribuer à la compréhension de l'écrit.

Suite à cela, nous avons procédé progressivement dans le volet des questions préétablies

relevant de la compréhension du texte en jouant le rôle de l'enseignant dans la classe face aux apprenants. Voici les questions suivies des réponses des apprenants :

L'enseignant : Qui est l'auteur de cet appel ? Et quel est son statut social ?

Les apprenants (à l'unisson) : L'auteur est l'Abbé Pierre, monsieur.

L'enseignant : Quel est son statut social ?

Les apprenants : aucune réponse n'a été formulée

(Aucun des apprenants n'a répondu à la question : Il paraît qu'ils ont compris que le mot « Abbé » est un nom et Pierre un prénom.)

L'enseignant : L'auteur de cet appel est un « Abbé », homme de religion vertueux et humaniste qui pense à tout le monde surtout les sans-abri pour leur venir en aide (Il s'agit ici d'une intervention de la part de l'enseignant afin de mettre de la lumière sur le mot « Abbé ».)

L'enseignant : Pourquoi un homme de religion qui a fait l'appel et non pas une autre personne soit politique ou autre responsable de la ville de Paris ? A toi Khaoula.

L'apprenante : Les gens religieux font toujours du bien aux autres sans distinction ni différence de races entre les gens pauvres Ils sont là pour le bien de tout le monde.

L'enseignant : Très bien ma fille, c'est juste, je confirme ta réponse, mais on trouve ces bonnes choses ces vertus dans toutes les religions dans le monde. On peut dire qu'il y a des bons gens un peu partout à travers le monde, il n'y a pas que les religieux qui aident les pauvres.

L'enseignant : Par quel moyen l'Abbé Pierre a lancé son appel ? Et pourquoi il a choisi ce moyen ?

Les apprenants : La radio, monsieur, pour qu'il soit entendu par tous les habitants même ceux qui sont loin de leur maison sur les lieux de travail ou dans leur voiture.

L'enseignant : c'est une hypothèse que j'accepte, d'autres raisons ? A toi Zineb

L'apprenante : c'est pour officialiser son appel et lui donne plus de la crédibilité.

L'enseignant : Ça aussi c'est bonne hypothèse, mais on peut éliminer une et garder la plus proche de la réalité. Je pense un religieux comme l'Abbé Pierre n'a pas ce souci de crédibilité. On peut dire qu'il est digne de confiance et que tous les Français croient en lui. Donc, vous êtes d'accord pour garder la première réponse, alors on la justifie.

L'enseignant : Que représente la date du 01/février/1954 dans le titre ? Vas-y Benamar.

L'apprenant : Monsieur, à cette période la France était en pleine guerre et le peuple se trouvait dans des conditions sociales très dures et pénibles.

L'enseignant : C'est juste, si on revient à l'histoire, on trouve que la France était en guerre en Vietnam, en Algérie et dans d'autres pays en Afrique et dans le monde. Bonne hypothèse que tu viens de la justifier toi-même. C'est bien mon fils

L'enseignant : Pourquoi l'auteur a commencé son premier paragraphe par l'expression « amis au secours » ? A toi Abdemouiz.

L'apprenant : Monsieur, on peut dire que l'auteur veut toucher aux sentiments des français et leurs dire qu'ils sont ses amis donc il faut qu'ils viennent à son secours. Or le mot secours c'est pour les interpeler pour écouter l'appel.

L'enseignant : Très bien, mon fils Abdemouiz, je vois que beaucoup parmi vous ont commencé à faire des inférences, à émettre des hypothèses et même aller jusqu'à les justifier, c'est notre objectif recherché. Donc, l'auteur cherche à persuader les Français pour qu'ils répondent à son appel d'urgence ; bien (cette deuxième intervention de l'enseignant vise à encourager les apprenants à s'investir beaucoup plus dans les inférences)

L'enseignant : Que veut dire l'auteur par l'expression « serrant contre elle le papier par lequel, on l'avait expulsée » dans son deuxième paragraphe ?

Les apprenants (après leur avoir expliqué le mot « expulsée », ils ont pu inférer une hypothèse). La femme veut montrer qu'elle n'a pas de logement,

L'enseignant : C'est logique ça, du moment qu'elle se trouve dans le trottoir en plein hiver, c'est qu'elle n'a pas de maison. L'hypothèse faite est proche et probable, vas-y Sekkai

L'apprenant : Monsieur, la femme morte vient d'être chassée de son domicile et le papier est une décision d'expulsion.

L'enseignant : Bien, mon fils Sekkai, mais qui a pris cette décision de mettre la pauvre femme dans des conditions pénibles lui provoquant la mort ? A toi Maamar

L'apprenant : Monsieur, c'est une décision des autorités et des responsables de la ville

L'enseignant : Voici donc, on peut imaginer le message de l'auteur qu'il tient à transmettre aux responsables qui l'ont expulsée de chez elle. Quel est ce message, Imane à toi ma fille.

L'apprenante : L'auteur, monsieur, cherche à responsabiliser les autorités de la mort de la femme gelée de froid dans la rue à côté des milliers de sans-abri.

L'enseignant : Ton hypothèse est acceptée, mais on peut faire d'autres inférences et d'ajouter d'autres hypothèses probables, vas-y Saad.

L'apprenant : L'auteur, je pense qu'il est contre ce genre de décision et que ces mesures soient abolies et désormais plus personnes ne soit expulsée de son domicile et que cet acte inhumain ne se reproduira plus.

L'enseignant : Bravo ! Saad, c'est comme ça qu'on cherche le sens à travers les mots écrits dans le texte.

L'enseignant : Que signifient dans le texte les indices pronominaux « tu, toi, je... » ?

Les apprenants (à l'unisson) Ce sont des anaphores, monsieur, pour éviter la répétition.

L'enseignant : On n'est pas dans la grammaire, on cherche des inférences sur l'emploi de ces indices. Toi au fond, Tarek.

L'apprenant : Par l'emploi de ces indices pronominaux, l'auteur veut se familiariser avec ses auditeurs pour les rapprocher de lui, parce qu'on dit « tu » et « toi » à la personne qu'on connaît.

L'enseignant : Très bien, mon fils Tarek, c'est ce que j'attends de vous tous de pouvoir faire des déductions basées sur votre compétence et votre propre connaissance du monde.

L'enseignant : Dans le texte, on lit « *des pancartes s'accroches sous la lumière dans la nuit* ». Que veut dire l'auteur dans ce passage dans le quatrième paragraphe ? Essaye Zineb.

L'apprenante : Dans ce passage, l'auteur insiste sur la continuité du travail même pendant la nuit sous les lumières artificielles pour indiquer aux sans-abris les lieux qui leur sont réservés.

L'enseignant : Bonne hypothèse Zineb, je la justifie par indice de la gravité de la situation qui exige un travail continu dans la nuit afin de sauver la vie aux gens qui passent la nuit dehors, exposés au grand froid, et de les faire diriger vers les centres d'accueil réservés à cet effet.

L'enseignant : Quelle est l'importance des chiffres portés dans le texte ? Fatima, on t'écoute

L'apprenante : Les chiffres dans le texte expliquent le nombre élevé des gens en situation de danger et d'autres chiffres montrent la quantité nécessaire d'aides qui leur faut en urgence.

L'enseignant : Hypothèse acceptée, l'auteur appelle tout le monde d'y contribuer pour arriver à rassembler la quantité nécessaire des aides. L'indice c'est « il nous faut pour ce soir » l'auteur précise en donnant des chiffres.

L'enseignant : L'auteur cite des noms d'endroits et de lieux en précisant leur adresse ? Pour quoi ? On revient à Imane vas-y ma fille.

L'apprenante : C'est pour une bonne organisation de l'opération et une intervention efficace qui permettent aux volontaires de gagner du temps et d'accomplir leurs devoirs avec succès.

L'enseignant : L'auteur indique l'adresse du boulevard (Sébastopol), de l'hôtel (Rochester), le monument (Panthéon) avec grande précision (indice) pour l'organisation d'une opération rapide et réussie. La ville de Paris est grande, risque d'échouer à sa noble mission. Tu as fait une bonne hypothèse que tu as justifié toi-même, moi j'ai essayé de trouver l'indice c'est tout, très bien Imane.

L'enseignant : Dans le septième paragraphe, l'auteur a prié les Français pour qu'ils s'aiment tout de suite. Pour quel raison l'auteur insiste sur ce sentiment ? Ali, à toi.

L'apprenant : L'auteur a prié les Français de s'aimer et tout de suite car de ce sentiment l'auteur peut constituer un peuple français uni et solidaire qui peut faire face à tout évènement négatif dans l'avenir.

L'enseignant : C'est justement ce que cherche l'auteur, c'est l'union, la solidarité et l'entraide entre les Français. Pour que le peuple français réagisse ensemble avec une âme commune. C'était la vision lointaine que fait l'auteur en profitant de cet appel lancé en ces tristes circonstances. C'est vrai mon fils Ali c'est comme ça qu'il faut chercher à travers les mots pour mieux comprendre les choses.

L'enseignant : Pour quelle raison l'auteur parle des femmes et des gosses dans le dernier paragraphe de l'appel ? Toi Maamar explique.

L'apprenant : Monsieur, parce qu'il y avait des femmes et des enfants parmi les sans-abri.

L'enseignant : Ça s'est déjà dit dans le texte, mais l'auteur veut toucher à d'autre chose que l'on peut inférer lorsqu'on cite les femmes et les gosses. Rania à toi ma fille.

L'apprenante : Ici, monsieur, l'auteur, en citant les femmes et les gosses, je pense qu'il veut parler de la couche vulnérable, la couche sociale la plus faible pour persuader les Français de venir les protéger du danger de la faim et du froid.

L'enseignant : C'est une hypothèse probable, l'auteur a cité parmi les victimes des femmes et des gosses en essayant de remuer les sentiments des volontaires pour qu'ils réagissent très vite, afin de préserver la dignité des citoyens et donner au monde une image d'union et de solidarité du peuple français. Très bien Rania.

Après un rappel des principaux points obtenus dans les réponses des apprenants sur la base des inférences pragmatiques pratiquées en classe pendant la séance de l'expérimentation, nous avons demandé aux apprenants de rédiger en quelques lignes ce



qu'ils ont compris et retenus du texte afin de procéder à la comparaison entre les deux synthèses écrites de compréhension de l'écrit du texte de « l'appel de l'Abbé Pierre ».

## 5. Analyse et interprétation du corpus.

Dès la réception des synthèses des apprenants élaborées sur la compréhension du texte « Appel de l'Abbé Pierre », nous avons procédé à une analyse basée sur la comparaison entre les deux synthèses portant sur de la compréhension de l'écrit. Dans la séance d'expérimentation, nous avons joué le rôle de l'enseignant en classe où nous avons pratiqué les inférences pragmatiques dans le processus de la compréhension de l'écrit.

Nous avons constaté lors de l'analyse des copies que les apprenants ont juste recopié des phrases du texte pour dire ce qu'ils ont compris et retenu. Cela, signifie qu'ils n'ont pas dépassé le cap de la première compréhension littérale.

Les apprenants, en citant la mort d'une femme, le moyen utilisé pour lancer l'appel et quelques détails dans le texte, ont compris que l'auteur a fait un appel aux Français pour qu'ils viennent en aide aux sans-abri. Les apprenants n'ont pas cherché plus loin pour arriver à l'implicite dans le texte.

Par contre dans la seconde synthèse, la vision des apprenants a beaucoup changé suite à la pratique des inférences. Les entraînements ciblés sur les inférences pragmatiques ont permis aux apprenants d'utiliser leurs compétences et leurs propres connaissances sur le monde. Suite à cela, les apprenants, cette fois-ci, ils ont évoqué dans leurs écrits plusieurs points importants qui n'ont pas été cités dans la première synthèse. Ils parlent, cette fois-ci des vertus de la religion du fait que l'auteur est un homme de religion. Ils ont évoqué dans le septième paragraphe du texte où l'auteur a prié les Français à s'aimer tout de suite en disant : « *Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France.* » Pour dire que l'auteur cherche à persuader les français à venir en aide aux sans-abri et en même temps les convaincre pour le rassemblement autour d'une âme commune de France. L'auteur, disent les apprenants, qu'il veut voir le peuple français organisé, solidaire, avoir une seule opinion qu'il s'aime tout de suite, d'être uni pour toujours non seulement dans des occasions pareilles. Donc les apprenants ont mieux compris que l'auteur a profité de cette triste situation de la mort d'une femme gelée à cause du grand froid pour lancer un appel historique au profit de la France et les Français. Les apprenants ont compris que l'auteur a une vision lointaine, celle d'un militant qui veut former un peuple fort et solidaire pour garantir l'avenir de son pays, la France qui mène des guerres en Vietnam, en Algérie et dans d'autres régions du monde. Les apprenants ont commencé à s'arrêter et à faire des inférences à chaque étape de la lecture du texte pour construire le sens sur la base des indices dans le texte.

Grâce à cette pratique inférentielle, les apprenants ont fait preuve d'une grande satisfaction pour cette pratique leur permettant une bonne compréhension de l'écrit et les encourageant à développer leurs compétences et leurs connaissances sur le monde à travers la lecture des textes écrits.

### **Conclusion.**

Cette expérimentation sur les inférences pragmatiques a permis aux apprenants d'utiliser leurs compétences et leurs propres connaissances sur le monde afin de toucher aux messages implicites cachés derrière les mots écrits dans le texte. Les apprenants, suite aux entraînements ciblés sur les inférences pragmatiques, ont pu arriver progressivement à trouver des indices, à effectuer des inférences et de les justifier.

## **CONCLUSION GENERALE.**

## Conclusion générale

Notre travail de recherche a été fait sur la compréhension de l'écrit. L'objectif essentiel de cette compétence fondamentale est d'amener le lecteur à construire progressivement le sens de l'écrit, de lui permettre d'obtenir des informations écrites et d'en tirer profit des savoirs contenus dans les différents types de textes : religieux scientifique, technologique, artistique et autres.

Ce qui est important dans cette compétence ce n'est pas la première compréhension immédiate, mais la véritable activité de formation, qui fait appel à toutes les compétences permettant une bonne compréhension de l'écrit.

Comprendre un texte, c'est construire un sens, élaborer une interprétation compatible avec les données du texte et à la fois avec les connaissances prérequisées. Il s'agit de construire une représentation cohérente au fur et à mesure de la lecture du texte. Comme le précise Yvonne Cossu, l'objectif global de la compréhension de l'écrit est d'acquérir de bonnes méthodes de lecture et de bonnes habitudes, en vue de parvenir à une automatisation des opérations, pour dégager rapidement l'accès au sens.

Devant les exigences et la complexité de cette compétence, les apprenants, malgré leurs compétences, ont trouvé des difficultés face à un texte écrit en FLE. C'est pourquoi nous étions contraint de s'interroger sur les causes qui ont entravé la bonne compréhension de l'écrit chez les apprenants en posant la question suivante : Pourquoi est-il difficile aux apprenants de comprendre un texte écrit en FLE ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis des hypothèses qui découlent d'une lecture qui conduit à la bonne compréhension permettant l'accès au sens tout en faisant appel à des inférences pragmatiques.

Dans nos objectifs de recherche, nous avons proposé une remédiation des difficultés en compréhension de l'écrit qui ne peut être efficace qu'en considérant la dimension implicite et en évaluant les habiletés concernées, et d'acquérir une bonne méthode de lecture en prenant consciencieusement les dimensions du contexte dans lequel déroule la lecture ainsi que le recours à la dimension inférentielle pragmatique.

Dans notre travail de recherche, nous avons insisté sur la nécessité de dépasser le simple constat fait sur le texte, en s'intéressant davantage à la démarche cognitive de l'apprenant et en lui laissant la possibilité de justifier son raisonnement.

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous avons choisi une classe de FLE de la troisième année secondaire du lycée Mekki Meni à Biskra. Cette classe d'expérimentation se compose de 35 apprenants dont 20 garçons et 15 filles.

Durant notre première séance d'expérimentation, nous avons eu l'occasion de faire une observation de classe où nous avons assisté à un cours de grammaire et nous avons constaté de près la gestion d'une classe de FLE. Notre présence nous a permis de

découvrir le rôle important de l'enseignant face à ses apprenants. Nous considérons que cette séance était bénéfique et avantageuse de voir en pratique ce que nous avons appris théoriquement pendant votre cursus universitaire.

Au cours de la deuxième séance dirigée toujours par l'enseignante qui a proposé aux apprenants un texte exhortatif intitulé « Appel de l'Abbé Pierre ». La classe a fait une lecture silencieuse suivie de questions d'ordre logique sur la compréhension du texte. Les apprenants, pour répondre aux questions de l'enseignante, ont fait à chaque fois recours au texte. Vu que la durée d'une heure de temps n'a pas permis aux apprenants de produire un écrit sur ce qu'ils ont retenu du texte, l'enseignante a demandé un travail à la maison qu'il sera remis pendant la séance prochaine. L'enseignante a clôturé avec un petit rappel de quelques points essentiels dans le texte.

Dans la troisième séance, l'enseignante nous a autorisé de jouer le rôle de l'enseignant en classe où nous avons repris le même texte mais cette fois avec la pratique des inférences pragmatiques dans la compréhension du texte.

Nous avons fait une lecture silencieuse tout en prenant compte des dimensions de la variable contexte. Nous avons repris le texte à haute voix en s'arrêtant à chaque étape pour des inférences pragmatiques et explication des mots difficiles dans le texte.

Au terme de la séance nous avons demandé aux apprenants un compte rendu pour dire ce qu'ils ont compris du message de l'Abbé Pierre lancé au peuple français en faisant des inférences pragmatiques basées sur des indices dans le texte. Les apprenants ont pris en charge totale la pratique inferentielle,

Au cours de notre analyse qualitative du corpus, nous avons constaté une nette différence dans la compréhension du texte d'où les apprenants ont fait des représentations sur la visée implicite de l'auteur, en mettant des indices en évidence, effectuant des inférences et en les justifiant.

La dimension inférentielle pragmatique et la prise en considération de la dimension du contexte de lecture ont contribué efficacement à la compréhension de l'écrit et ils ont donné satisfaction du travail des apprenants sur la compréhension et les ont encouragés à lire.

Suite aux résultats positifs obtenus dans notre expérimentation, nous suggérons aux enseignants de s'appuyer davantage sur les inférences pragmatiques dans la compréhension de l'écrit pour permettre à l'apprenant d'utiliser son raisonnement dans l'interprétation de l'implicite car d'habitude on ne peut tout dire soit à l'écrit comme à l'oral, c'est au récepteur de compléter l'information et de comprendre le sens par inférence. Ainsi que la prise en considération du contexte de lecture qui permet et favorise les conditions pertinentes pour la réussite dans cette activité de compréhension de l'écrit.

Aussi, nous voulons par la même occasion suggérer avec toute modestie et grand respect à l'enseignant du FLE, pour lui dire qu'il est indispensable de stimuler l'intérêt des apprenants durant les activités de compréhension en choisissant des textes authentiques qui ont relation avec ce qu'ils apprécient pour que la séance ne devienne pas ennuyeuse.

Notre travail de recherche est achevé. Nous laissons, évidemment, la porte ouverte devant d'autres perspectives de recherche plus larges et plus approfondies relevant du domaine de la compréhension de l'écrit.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## Bibliographie

### Ouvrages :

1. BAUDET, S., et DENHIORE, G. 1999. « *Lecture compréhension de texte et science cognitive* » Paris, P.U.F, p.123.
2. CAMPION, N. ROSSI, Jean-Pierre. 1999. « *inférences et compréhension de texte*. L'année Psychologique », p. 493-527.
3. GIASSON, Jocelyne. « *la compréhension en lecture* » Edition De Boeck (Belgique), 200, 3<sup>ème</sup> édition.
4. Sofie, Moirant, 1990 « *enseigner à communiquer en langue étrangère* » Paris, Hachette.

### Reuves :

1. Miled Mohamed, « *Elaborer ou réviser un curriculum in le français dans le monde* », juin 2002 n° 321.
2. Ecole, ac.rouen.fr/circ-neubourg/animation/lectureinferencer/lectureunférencer pratique.pdf.
3. Sermons, ST, Bernard.112 ds TI « *selon le trésor de la langue française informatisée* » TLF/ (archive).
4. Luan Van Thac Si, « *enseignement de la compréhension écrite* » université nationale de Hanoi, Hanoi, 2006, p.9. pdf

### Dictionnaires :

1. Galisson. R, et Cost .D, « *dictionnaire de didactique des langues* »1976, p.312.
2. Robert, J-P. « *dictionnaire pratique de didactique du FLE* » Edition Ophrys, Paris, 2008.

### SITOGRAPHIE :

1. <https://fr.wikipedia.org/wiki/éducation>.
2. [www.toupie.org/dictionnaire/inférence.htm](http://www.toupie.org/dictionnaire/inférence.htm).



## **ANNEXES**

## Résumé

La compréhension de l'écrit ne doit pas se réduire au simple fait de donner un texte et un questionnaire à l'apprenant auquel il doit répondre. Il s'agit d'une véritable activité de formation, qui fait appel à toutes les autres compétences d'acquisition de la langue.

Il est indispensable de stimuler l'intérêt de l'apprenant durant les activités de compréhension, en choisissant des textes authentiques en relation avec ce qu'il apprécie l'apprenant. Pendant le cours, cette activité doit être traitée avec plus de flexibilité dans un contexte psychologique, social et physique permettant la bonne compréhension.

La remédiation des difficultés en compréhension de l'écrit ne peut être efficace qu'en considérant la dimension implicite et en évaluant les habiletés concernées.

La compréhension insiste sur la nécessité de dépasser le simple constat fait sur le texte. Elle s'intéresse davantage de la démarche cognitive de l'apprenant en lui laissant la possibilité de justifier son raisonnement.

Vu la complexité de l'activité de compréhension, il convient d'en reconnaître ses composantes, dont la génération inférentielle et de les intégrer dans une prise en charge globale des difficultés de compréhension de l'écrit.

### Mots clés.

La compréhension de l'écrit – habiletés – remédiation – contexte - inférentielle

### ملخص.

فهم النص المكتوب لا يقتصر على مجرد تسليم الطالب نصا مكتوبا واستمارة استبيان للإجابة عليها بل هو نشاط تكوين حقيقي يتطلب كل الكفاءات المكتسبة في معرفة اللغة.

عملية الفهم تستوجب مرونة عند معالجة النص وذلك بانتقاء نصوصا أصلية مع تحفيز الطالب ومراعاة اهتمامه بعملية فهم النص المكتوب. تجري الحصة في إطار بسلوكولوجي اجتماعي طبيعي يسمح بالوصول للقصد الصحيح لمفهوم النص.

معالجة فهم النص لا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا أخذ في الحسبان البعد الضمني مع تثمين المهارات الخاصة بالفهم. عملية الفهم تستوجب تجاوز القراءة الأولية البسيطة للنص بل تهتم بطريقة تفكير الطالب وإعطائه فرصة لتمكينه من إثبات براهينه .

وبالنظر الي تعقيد عملية الفهم للنص يجب التعرف عن مكونات الفهم التي من بينها الاشتقاق الاستدلالي الذي يدخل في التكفل الشامل في معالجة صعوبة فهم النص المكتوب.