

Nihed RAFED * - nihedrafed2021@gmail.com

Université Blida 2 Ali Lounici, Laboratoire Ridilca

Hakim MENGUELLAT - h.menguellat@univ-blida2.dz

Université Blida 2 Ali Lounici

L'impact du recours à la langue première sur la production d'inférences en lecture-compréhension

Article reçu le : 27.02.2023 / Accepté le : 11.07.2023 / Publié le : 22.08.2023

Résumé

Dans le présent article nous nous proposons d'expliquer l'impact que l'utilisation de la langue maternelle (LM) pourrait avoir sur la production d'inférences en lecture. Pour ce faire, nous suivons un protocole de recherche à travers lequel nous procédons à un travail de comparaison entre deux séances de lecture. L'une est monolingue, l'enseignante interdit tout recours à la L1, l'autre est plurilingue, l'utilisation de la L1 est pleinement tolérée par l'enseignante. Les résultats obtenus nous permettent de vérifier si le recours à la L1 favorise ou non la production des processus inférentiels chez les apprenants.

Mots clés : lecture, inférences, langue première (L1), langue deuxième (L2).

The impact of the use of the first language on the production of inferences in reading-comprehension

Abstract

In this article we propose to explain the impact that the use of the mother tongue (MT) could have on the production of inferences in reading. To do this, we follow a research protocol through which we carry out a work of comparison between two reading sessions. One is monolingual, the teacher forbids any use of L1, the other is multilingual, the use of L1 is fully tolerated by the teacher. The results obtained allow us to verify whether or not the use of L1 promotes the production of inferential processes in learners.

Keywords: reading, inferences, first language (L1), second language (L2).

Pour citer cet article :

Nihed RAFED et Hakim MENGUELLAT (2023). L'impact du recours à la langue première sur la production d'inférences en lecture-compréhension. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 94-112. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Disposer d'une seule langue dans son répertoire langagier n'est plus suffisant, car de nos jours, et comme le prône la didactique du plurilinguisme, il ne s'agit plus d'apprendre une langue mais plutôt apprendre à être plurilingue. Cette notion qui est en pleine émergence en Algérie ces dernières années, a fait écho et a suscité plusieurs recherches en didactique des langues et des cultures (Chandelier, 2008 ; Puren, 2018 ;). En effet, le plurilinguisme défend l'idée que l'enseignement d'une langue cible doit obligatoirement intégrer les autres langues déjà connues par les apprenants. Ainsi, un enseignement conçu selon une approche plurilingue est censé prendre en considération les biographies langagières des apprenants tout en les encourageant au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures. De ce fait, un sujet plurilingue doit être à même de communiquer dans plusieurs langues, lesquelles ne sont pas juxtaposées ni étanches les unes par rapport aux autres mais en corrélations et interactions constantes.

Toutefois, l'éducation plurilingue et la diversité linguistique sont loin d'être une réalité dans l'enseignement apprentissage du FLE. En effet, en notre qualité d'enseignants de FLE, et de par les différents échanges que nous avons eus avec nos collègues, nous avons constaté qu'ils interdisent à leurs apprenants de recourir à leur langue maternelle ou à toute autre forme de langues (dialectales ou régionales). Les apprenants à leur tour, éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension écrite et peinent à accéder au sens des textes proposés dans les manuels scolaires. Lire en langue étrangère pour ces jeunes apprenants s'avère donc un processus contraignant et coûteux. Etant donné qu'ils sont obligés de fournir plus d'effort sur le plan cognitif et temporel. Ce double constat nous a poussés à nous poser la question suivante : quel serait l'impact de la prise en considération de la langue première sur la mobilisation des processus inférentiels pendant la lecture des textes en langue seconde ?

En vue de répondre à cette interrogation nous avons formulé l'hypothèse suivante : il se peut que le recours à la langue première pendant la lecture en langue seconde soit un moyen qui permettrait de faciliter la production d'inférences par les apprenants.

Afin de réaliser notre enquête, nous observons deux séances de lecture, dans deux classes différentes, d'élèves de troisième année moyenne. Dans la première classe, l'enseignante permet le recours à la langue maternelle, alors que l'enseignante de la seconde classe l'interdit formellement.

Notre objectif est de dégager les éventuelles mobilisations des processus

inférentiels dans les deux classes tout en mesurant leurs fréquences. En effet, nous voulons vérifier si réellement la L1 influence les performances lectorales des apprenants notamment leurs capacités à inférer. Les résultats obtenus nous permettent de faire une analyse comparative entre les deux démarches pédagogiques et de répondre ainsi à notre problématique de départ.

1. Qu'est-ce que l'inférence ?

Les inférences sont des pratiques inhérentes à la lecture, elles font partie des processus d'intégration et relèvent de la capacité à déduire mentalement des informations non dites explicitement dans le texte. Produire une inférence, c'est donc avoir la capacité d'aller au-delà du texte et d'en repérer les implicites. En d'autres termes, la compréhension inférentielle consiste à interpréter des informations qui ne sont pas littéralement mentionnées dans le texte. La signification n'est donc pas directement livrée par l'auteur et nécessite que le lecteur construise une représentation mentale en reliant ses connaissances antérieures avec le contenu du texte.

On admet en général que la compréhension d'un texte est le résultat de la construction d'une représentation mentale fondée, d'une part, sur les informations textuelles et, d'autre part, sur des informations non présentes dans le texte, mais appartenant aux connaissances des sujets et évoquées lors de la lecture. (Martins et Le Bouédec, 1998, p.511).

De plus, pour qu'une compréhension inférentielle puisse avoir lieu, le sujet lecteur doit disposer d'une certaine connaissance de la langue étant donné qu'il doit s'appuyer sur des indices textuels afin de déduire l'idée et inférer. De ce fait, toute méconnaissance de la langue ou mauvaise maîtrise de celle-ci risque d'empêcher la production de l'inférence et de réduire ainsi la qualité de la compréhension.

1.1. Les types d'inférences :

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'étude des inférences (Masmoudi, 2022 ; Menguellat, 2018). Dans cette même lignée, bien des linguistes ont tenté de définir et classer les inférences donnant naissance à une floraison de modèles théoriques (Grice, 1975 ; Kintsch, 1993 ; Just et Clark, 1973). C'est pourquoi, et en raison du nombre important des classifications des inférences, nous avons tenté de les regrouper en deux grandes catégories et qui sont indispensables à la compréhension des textes.

1.1.1. Les inférences logiques :

Les inférences logiques ou communément appelées les inférences de cohésion, sont celles qui assurent la cohérence textuelle. Ces inférences, comme leur nom l'indique, sont communes à tous les lecteurs et

maintiennent l'enchaînement ainsi que les liens qui existent entre les différentes propositions du texte. En effet, un lecteur habile doit être capable de repérer les relations implicites telles les relations anaphoriques et causales. Plus ces relations sont déduites meilleure sera la compréhension. Les inférences logiques sont donc des processus *sine qua non* pour la compréhension sans lesquelles le lecteur perd l'enchaînement des idées du texte.

« La fonction de ces inférences est d'assurer la cohérence de la représentation mentale, à la fois localement entre les différentes unités textuelles (propositions, phrases, paragraphes) et aussi globalement dans la mesure où les textes renvoient à des ensembles structurés de connaissances » (Martins et Le Bouédec, 1998, p. 514)

En outre, pour que les inférences logiques puissent être élaborées, le lecteur doit disposer d'un répertoire lexical riche ainsi que d'une bonne connaissance des règles grammaticales de la langue dans laquelle il lit. Néanmoins, toute ambiguïté lexicale ou sémantique empêcherait la génération de ces inférences.

1.1.2. Les inférences pragmatiques :

Les inférences pragmatiques sont optionnelles lors de la lecture, contrairement aux inférences logiques, les inférences pragmatiques ne servent pas à établir la cohérence textuelle. En effet, elles sont fondées sur les connaissances antérieures ainsi que sur le vécu du sujet lecteur. De plus, ce type d'inférences diffère d'un lecteur à un autre, étant donné que leur mobilisation est tributaire uniquement du schéma de chaque sujet lecteur.

Si les inférences logiques sont essentielles pour la compréhension et la mise en cohérence des idées du texte, les inférences pragmatiques sont facultatives et propres à chaque lecteur. Cela dit, elles améliorent la qualité de la compréhension et la renforcent davantage :

« Le terme d'implication pragmatique est utilisé pour se référer à des relations extrêmement variées. Une phrase en implique pragmatiquement une autre lorsque l'information de la première phrase conduit à attendre quelque chose qui n'est pas explicitement établi ou nécessairement impliqué par cette phrase. Ainsi « le champion de karaté frappe le morceau de bois » implique pragmatiquement que « le champion de karaté brise le morceau de bois », mais nous voyons que cette implication n'est pas nécessaire. » (Bert-Erboul, 1979, p. 664).

1.2. L'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique :

Cummins (1979) a été parmi les pionniers à s'être penché sur le sujet du développement bilingue, notamment en contexte scolaire. Alors qu'à cette

époque, l'idée que le bilinguisme nuit au développement cognitif de l'enfant faisait consensus. Cummins avance deux théories selon lesquelles le bilinguisme pourrait avoir des effets positifs sur l'apprentissage des langues secondes chez les sujets apprenants. Il s'agit de l'hypothèse des seuils de compétence linguistique et celle de l'interdépendance du développement linguistique. Nous allons nous focaliser en l'occurrence sur la deuxième théorie.

L'hypothèse de l'interdépendance linguistique stipule que le seuil de connaissances développé en langue seconde est tributaire des compétences déjà acquises en langue maternelle. En effet, cette théorie part du principe que l'enseignement d'une langue seconde doit offrir la possibilité aux sujets apprenants de sauvegarder et maintenir leur langue maternelle tout en développant leurs capacités en L2.

Ainsi, la théorie de Cummins s'accorde avec celle du bilinguisme additif de Lambert (1975), laquelle avance que l'apprentissage d'une deuxième langue ne doit pas forcément interrompre l'utilisation ainsi que le développement de la L1. On voit clairement que les deux théories se rejoignent en s'accordant sur le fait que les langues premières et secondes sont en convergence et interdépendance :

Il paraît fondamental de développer une base solide en L1 étant donné que celle-ci entretient un lien d'interdépendance avec la L2. En d'autres termes, il importe, d'une part, de ne pas rompre le processus de développement de la L1 qui constitue le point d'appui pour l'apprentissage de la L2 ; d'autre part, de soutenir la bilittératie du moment que les habiletés en lecture/écriture acquises dans les deux langues sont conjointement impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage. » (Touhmou, 2015, p. 88).

Cette citation évoque l'intérêt de la prise en considération de la L1 lors des activités de lecture et d'écriture afin de former des apprenants bilittératiques¹. Ainsi, la langue première devient un socle sur lequel vient s'appuyer l'apprentissage de toute nouvelle langue.

2. Cadrage méthodologique

La présente section sera dédiée à notre protocole expérimental ainsi qu'aux différentes démarches adoptées. Nous allons dans un premier temps présenter le public de notre recherche ainsi que le déroulement du recueil des données. Puis, nous exposerons les méthodes pour lesquelles nous avons opté afin d'analyser notre corpus. Nous passerons ensuite à l'analyse et la

¹ L'adjectif bilittéracique désigne une personne ayant la capacité de lire et d'écrire dans deux langues différentes.

discussion des résultats pour enfin clôturer cette étude par une conclusion générale.

2.1. Choix du public

Notre public est constitué de 38 participants répartis avec équivalence sur deux groupes, il s'agit de deux classes comprenant 19 élèves chacune. Nous avons opté pour des apprenants du cycle moyen qui sont inscrits en troisième année dans un établissement situé au centre-ville de la commune de Khemis Miliana. Les raisons de ce choix s'expliquent par le fait que la troisième année moyenne est exclusivement consacrée à l'enseignement des textes narratifs avec tous leurs genres (autobiographie, biographie, faits divers et récits historiques). Ainsi, le caractère littéraire des textes proposés pour la troisième année du cycle moyen devrait exhorter les apprenants à déployer des processus inférentiels. Une autre raison pour laquelle nous avons tenu à travailler avec des élèves de la troisième année moyenne réside dans le fait que les mêmes types de textes sont exploités en lecture pour la langue arabe. Ce qui pourrait faciliter l'activation de leurs connaissances antérieures lors de la lecture en L2.

2.2. Déroulement de l'enquête et recueil des données

Notre enquête a débuté vers la première semaine du mois d'avril. Nous nous sommes rendus à deux établissements scolaires de l'enseignement moyen situés au centre-ville de Khemis Miliana. Notre but étant de nous entretenir brièvement avec les enseignants de FLE de ces écoles en vue de connaître leurs représentations sur l'utilisation de la L1 pendant l'enseignement de la lecture. Les résultats obtenus de cette pré-enquête ont montré que sur les dix enseignants interrogés, seule une d'entre eux permet l'utilisation de la L1 en séance de lecture. Pour le reste des sujets interrogés, la L1 est strictement interdite en classe de FLE. Une semaine après, vers la mi-avril, nous étions de retour à ces établissements afin de fixer des rendez-vous avec les enseignants, lesquels ont accepté avec bienveillance de nous laisser assister à leurs classes.

Nous tenons par ailleurs à préciser que le déroulement de notre enquête a coïncidé avec la période de poste-covid-2019 de l'année scolaire 2021/2022. Pendant cette enquête, un protocole strict a été mis en place par les autorités sanitaires en vue d'assurer la continuité des apprentissages. Cela consistait à diminuer à moitié l'effectif des apprenants dans toutes les classes en les divisant en sous-groupes afin d'assurer la distanciation physique et diminuer ainsi le risque de contagion. Cela explique le nombre restreint d'apprenants dans les deux classes observées (19 élèves par classe). Précisons également que cet effectif réduit, comparé aux classes à effectif surchargé, permet un meilleur recueil de données car il favorise les interactions entre apprenants.

Somme toute, les observations de classe ont eu lieu vers la dernière semaine du mois d'avril 2022. Nous avons décidé d'assister aux séances de lecture de la classe dont l'enseignante a déclaré être plurilingue, et d'une autre classe, choisie au hasard, parmi celles dont les enseignants pratiquent le monolinguisme.

2.3. Méthodes d'analyse du corpus

Après avoir assisté aux deux séances de lecture et après avoir eu l'aval des enseignants pour enregistrer le déroulement des cours, nous avons procédé à leur analyse par le biais d'une grille. Celle-ci regroupait toutes les interactions observées ainsi que les échanges menés entre l'enseignante et ses apprenants. Cette grille nous a permis de faire une étude comparative entre les deux classes tout en dégagant l'éventuelle mobilisation des inférences par les apprenants ainsi que leur fréquence en fonction du recours ou non à la L1.

2.4. Choix du support

Nous avons intentionnellement choisi d'effectuer les observations de classe pendant la fin du troisième trimestre afin qu'elles coïncident avec le troisième et dernier projet, lequel est constitué de deux séquences qui consistent à rédiger un souvenir d'enfance et un récit à caractère biographique d'un personnage connu. Par ailleurs, les enseignants des classes en question ont travaillé sur un texte figurant dans la page 120 du manuel scolaire de la troisième année moyenne (voir annexe1).

Ce choix n'est guère hasardeux et s'explique par le fait que le texte sur lequel nos enquêtés ont travaillé véhicule de nombreux éléments implicites nécessitant de la part des apprenants la mise en œuvre d'inférences. Nous estimons donc que ce support convient à nos besoins analytiques.

3. Analyse des données

Afin d'analyser nos données nous nous sommes appuyés sur une grille d'observation dans laquelle nous avons recensé tous les échanges menés entre les enseignants et leurs apprenants pendant la séance de lecture.

3.1. Séance d'observation de la première classe

- Composition de la classe : 19 apprenants (9 garçons et 10 filles).
- Moment de l'observation : 10 heures du matin.
- Durée de l'observation : 45 minutes.
- Type d'intervention : pratiques monolingues.

Tableau 1 : Grille d'observation de la première classe :

Moment de l'intervention	Type de questions posées	Echanges recueillis
10h10mn	Q1 : Lisez le titre et dites-moi ce à quoi il vous fait penser ?	A1 : L'enfance. A2 : L'école. A3 : Les souvenirs avec la famille. A4 : Les vacances et les amis. E : Et vous, avez-vous des souvenirs dont vous vous rappelez ? A1 : Mes amis du primaire A3 : ماكي مانت ma grand-mère. E : Pas en arabe ! on appelle ça le décès de ma grand-mère. A5 : La fête de ma sixième.
10h13mn	Maintenant lisez le texte silencieusement. Puis on va reprendre les questions. Vous avez 5 minutes.	Lecture silencieuse par les élèves.
10h20mn	Q2 : Qui parle dans ce texte ?	A1 : L'auteur A2 : Dorothée.
10h21mn	Q3 : De quoi nous parle-t-elle ?	A1 : L'enfance A2 : Les souvenirs A3 : L'école. E : Très bien, ce sont donc ses souvenirs d'enfance tout comme ceux que vous venez de me raconter.
10h23mn	Q4 : Quelle époque de sa vie évoque-t-elle ?	A1 : Petite fille E : Comment appelle-t-on la période de vie dans laquelle on est petite fille ? A2 : L'enfance. E : Très bien !
10h25mn	Q5 : Reliez chaque personnage au souvenir qu'il suscite chez l'auteur : La grand-mère la conduite La mère les études Le père les goûts et les odeurs.	A1/A2/A3 : La mère avec les études. E : bravo ! A4 : ما فهمتش واش معنتها « conduite » ? E : Cherche dans le dictionnaire, il est interdit de répondre en arabe. A1/A2/A5/A4 : Le père c'est les goûts et les odeurs. E : Excellent ! Et pour la mère ce serait donc la conduite.
10h28mn	Q6 : cherchez dans le dictionnaire la	A1 : Caractère, manière d'agir de quelqu'un qui se montre sévère et inflexible. ²

² Nous tenons à préciser que cette définition est lue par un élève suite à une recherche dans les dictionnaires de la bibliothèque de l'école que l'enseignante a empruntés pour la séance

	définition du mot « rigueur ».	E : Très bien donc la rigueur la nature de quelqu'un qui est stricte, dur et ferme.
10h32 mn	Q7 : Quel est le lien commun entre l'éducation donnée par la mère à sa fille et celle exigée par son école. Quelle expression du texte justifie ta réponse ?	E : Personne pour répondre ? A2 : جاني صعيب السؤال مالفيتش الجواب A3 : Madame مافهمتش السؤال E : La réponse est donc la discipline. Et pourtant on vient de définir le mot rigueur. La réponse se trouve dans le premier paragraphe Concentrez-vous.
10h34mn	Q8 : Comment faisait le père pour aider sa fille à mémoriser ses leçons ?	A1 : Des airs à partir de mes poésies. E : Attention ta réponse n'est pas claire. A5 : Mon père adorait chanter. E : Alors ? pourquoi aimait-il chanter ? A2 : Parce qu'il aime la musique. E : Mais non ! Parce qu'il récitait les leçons de sa fille en chanson pour qu'elle comprenne mieux ses cours. Voilà ! vous étiez proches de la bonne réponse.
10h36mn	Q9 : Dans quelle matière l'auteur avait-elle des difficultés ?	A1 : Conjugaison E : La conjugaison n'est pas une matière ! A3 : Mes poésies madame. E : Attention ce n'est pas la bonne réponse non plus ! E : Alors, personne n'a pu trouver la bonne réponse ? Ce sont les maths ! Vous devez vous concentrer sur le texte.
10h38mn	Q10 : A qui renvoie le pronom « je » dans le texte ?	A2 : A l'auteur. A5 : Dorothee. E : Donc il s'agit de la même personne.
10h39mn	Q11 : Puisque c'est l'auteur qui parle de ses souvenirs, comment appelle-t-on ce genre de texte ?	A2 : Un texte narratif A3 : Un fait divers A1 : Un récit réel E : Non, il s'agit d'une auto biographie. Il s'agit d'un récit dans lequel l'auteur raconte sa propre vie, ses souvenirs ou son parcours professionnel.

Cette séance de compréhension en lecture a duré 30 mn. L'enseignante a commencé l'activité par la stimulation des connaissances antérieures des apprenants (Q1). Ces derniers n'ont pas hésité à partager avec leur enseignante leurs souvenirs d'enfance (échange1). Cependant, ces apprenants faisaient preuve d'une pauvreté lexicale remarquable car ils ne parvenaient pas à formuler des phrases complètes. En effet, nous avons noté que leurs réponses étaient limitées à un ou deux mots seulement (échanges 1/2/3/4). L'enseignante de son côté interdisait toute tentative de recours à la L1 par ses apprenants (échanges 1/5) ce qui réduisait les interactions et la

de lecture.

participation d'un nombre considérable d'entre eux.³

En ce qui a trait à la production d'inférences, elle était faible voire quasiment absente. Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous tenons à rappeler que les inférences sont des opérations mentales qui consistent à déduire des informations qui ne sont pas explicitement mentionnées dans le texte. Cette déduction ne peut avoir lieu que si le lecteur arrive à établir un lien entre deux sources : les éléments du texte et ses connaissances sur monde. D'une part, le texte choisi renvoie au centre d'intérêt et aux connaissances générales des apprenants car il traite de sujets qui leur sont familiers à savoir : l'enfance, les parents, les études et les vacances. D'autre part, la démarche de la stimulation des connaissances antérieures a été assurée par l'enseignante au début de la séance (voir échange 1). A cet effet, les apprenants sont censés avoir activé et stocké ces connaissances dans leur mémoire à long terme afin qu'elles puissent être réutilisées lors de l'élaboration des inférences. Nous supposons donc que toutes les conditions sont réunies pour que les inférences soient élaborées par les apprenants. Toutefois, ces derniers n'arrivaient pas à inférer dans plusieurs occasions, d'autant plus que cette difficulté à inférer se manifestait par différentes manières comme indiqué dans la grille *supra*.

Premièrement, l'une des raisons qui empêchaient les apprenants d'inférer était l'incompréhension des consignes. En effet, ils avaient du mal à comprendre certaines questions, ce qui impactait l'élaboration des inférences. C'est le cas de la question 7 qui est de type inférentiel exhortant les apprenants à passer à un niveau de cognition élevé. Par conséquent, aucune réponse n'a été émise de la part des apprenants, lesquels n'ont pas hésité à manifester leur incompréhension de la consigne. Ce qui a obligé l'enseignante à donner la réponse suite au manque d'interaction par ses élèves (voir échange 7). Il est également important de signaler qu'avant de proposer cette question (Q7), l'enseignante a demandé aux élèves de chercher la signification du mot *rigueur* (voir question 6). Le but étant de les préparer à la production d'inférence, du moment qu'il existe un lien entre le mot *rigueur* et la septième question. Néanmoins, bien que les apprenants aient trouvé la signification du mot dans le dictionnaire (voir échange 6), ils semblaient lire la définition du mot sans pour autant en comprendre le sens. Ce qui explique clairement leur incapacité d'inférer dans la septième question. Nous déduisons donc que le faible niveau des apprenants en L2 ainsi que l'interdiction de recourir à la L1 ont fait obstacle à la mobilisation

³ Nous tenons à préciser que les apprenants ayant interagi pendant cette séance sont indiqués par numéro en fonction de leur répartition dans la classe (du premier au dernier apprenant). Par ailleurs, si un chiffre se répète dans la grille des échanges, cela signifie qu'il s'agit du même apprenant.

des inférences.

Deuxièmement, force est de constater pour certaines questions de type inférentiel (Q8/Q9) que malgré la compréhension des consignes, les apprenants ne parvenaient pas à répondre à partir du texte. Ainsi, nous avons remarqué un nombre important de réponses soumises au hasard et dépourvues de sens (voir échanges 8/9). En effet, les apprenants, et face aux insistances de l'enseignante, se contentaient de reproduire littéralement certains passages du texte dont les réponses étaient complètement décontextualisées et ne correspondaient pas aux questions posées. Là encore, nous estimons que la pauvreté lexicale dont font preuve les apprenants de cette classe les a empêchés d'inférer, d'où leurs réponses aléatoires.

En revanche, nous avons constaté deux situations de production d'inférences réussies, il s'agit des réponses émises à la cinquième question dans laquelle il a été demandé aux apprenants de déduire les souvenirs que suscitent les différents personnages chez l'auteure. Force est de constater que les apprenants ont facilement attribué au père et à la grand-mère les souvenirs des études, des goûts et des odeurs. La réussite de cette situation d'inférence s'explique par le fait que les mots sur lesquels les apprenants se sont appuyés pour inférer leur sont familiers, et sont de ce fait, présents dans leurs répertoires lexicaux (études, couleurs et goûts). Il leur a donc été facile de trouver la réponse. Or, pour le troisième personnage qui est la mère, les apprenants n'ont pas pu déduire le souvenir qu'elle suscite chez l'auteure, tout en exprimant leur incompréhension du mot conduite. L'enseignante a donc fini par leur donner la réponse en raison de leur incapacité à inférer. Encore une fois, cette situation démontre à quel point la difficulté à accéder au sens des mots d'un texte en L2 peut-elle réduire, voire interrompre l'élaboration des inférences.

3.2. Séance d'observation de la deuxième classe

- Composition de la classe : 19 apprenants (7garçons et 12 filles).
- Moment de l'observation : 14heures.
- Durée de l'observation : 45 minutes.
- Type d'intervention : pratiques plurilingues.

Tableau 2 : Grille d'observation de la deuxième classe

Moment de l'intervention	Type de questions posées	Echanges recueillis
--------------------------	--------------------------	---------------------

14h/5mn	Q1 : Lisez le titre et dites-moi si vous aussi vous avez des souvenirs qui vous ont marqués ? ولا اللي مازالتو تشفاو عليهم	A1 : Madame كي كنت صغير ضربتني طموويل E : Une voiture t'a percuté ça doit être un mauvais souvenir ! A2 : Mon petit frère E : Qu'est-ce qu'il a ton petit frère ? A2 : كي زاد خويا فرحت بزاف E : Ah ! Donc c'est le souvenir de la naissance de ton petit frère. A3 : Mes souvenirs avec mes amis de l'école primaire. دايمن نتفكرهم. A4 : فالصيف-فان كان بابا يدينا E : Et les autres avez-vous des souvenirs à nous raconter ? A5 : بصح ماشي شباب un souvenir عندي E : Vas y raconte A5 : plâtre pendant 20 jours. ططحت العام اللي فات و درت A6 : Le mariage de ma sœur. E : Donc on voit que vos souvenirs sont mélangés, il y a les bons et les mauvais.
14h/10mn	Maintenant je vous laisse un moment pour lire le texte. Concentrez-vous bien car après je vais vous poser quelques questions.	Lecture silencieuse par les élèves. A1 : Madame واش معنتها la discipline ? E : La discipline c'est الانضباط
14h/15mn	Q2 : Qui parle dans ce texte ?	A10 : Une fille madame E : Elle s'appelle comment ? A14 : Dorothee لاراهي في la source E : Bravo ! C'est donc Dorothee l'auteure de ce texte.
14/17mn	Q3 : De quoi nous parle-t-elle ?	A17 : على الطفولة تاها E : Oui mais comment on dit الطفولة en français ? A8 : L'enfance madame E : Très bien ! A2 : Les souvenirs de l'enfance de l'auteure E : Très bien, ce sont donc ses souvenirs d'enfance qu'elle partage avec nous dans ce texte.
14h/18mn	Q4 : Quelle époque de sa vie évoque-t-elle ?	A1/A8/A3 : ما فهمتش السؤال E : Époque هي الفترة تاها حياتها A8 : L'époque de l'enfance madame E : Très bien !
14h/19mn	Q5 : Reliez chaque personnage au souvenir qu'il suscite chez l'auteur : La grand-mère la conduite La mère	E : On commence par la maman, elle évoque quel souvenir chez l'auteure ? A7 : Les goûts et les odeurs E : Non A4 : madame « conduite » واش معنتها E : La conduite ce sont les comportements d'une personne, ces manières, بالعربية معناها السلوك A1/A2/A5/A4 : La maman c'est la conduite.

	<p>les études Le père les goûts et les odeurs.</p>	<p>E : Excellents ! pouvez-vous justifier vos réponses à partir du texte ? A2/A8/A9 : « ma mère veillait à ce que nous soyons, mon frère et moi, des enfants bien élevés. » E : C'est très bien ! Il reste les goûts et les odeurs c'est bien évidemment la grand-mère. Pouvez-vous relever le passage qui le montre ? A1/A6/A15/A2 : « j'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines au beurre salé que préparait ma grand-mère ». E : Et le père ce serait donc ? A11/A2/A5/A6/A9 : Le père avec le souvenir des études. E : C'est juste bravo !</p>
14h/25mn	<p>Q6 : Connaissez-vous la définition du mot « rigueur » ?</p>	<p>A1 : Non A2 : La discipline E : Presque ! La rigueur c'est le caractère d'une personne dure et sévère maintenant, qui pourrait me donner des exemples de la rigueur ? A5 : Madame كيما نقولو واحد مزير A4 : Non madame صارم E : Exactement ! Alors la rigueur c'est quoi selon les exemples qu'on vient de donner ? A8/ A3 : La rigueur هي الصرامة E : Très bien .</p>
10h 30 mn	<p>Q7 : Lisez bien le texte et dites-moi si l'auteure finissait son plat quand ses parents le lui demandaient.</p>	<p>A1 : « ما هيش مذكورة فالنص ،مالفيتش الاجابة استاذة ». E : « Cherchez bien ! يقولها لكم ديراكت » A5 : « Madame qu'est-ce que ça veut dire refilais ? E : c'est donner quelque chose à quelqu'un A5 : اه خلاص لقيتها elle ne mangeait pas parce que « راهم كاتيين Et mon chien, à mes pieds, grossissait de ce que je lui refilais en douce ». E : Excellente ! Peux-tu expliquer à tes camarades comment tu as trouvé la réponse ? A5 : « معناه الطفلة كانت تمد بالتخبية الماكلا تاها ل ». E : « Très bien ! Ce que votre camarade vient de dire explique que l'auteure ne mangeait pas son plat, elle le donnait en cachette à son chien et faisait croire à ses parents qu'elle l'a fini. Et pourtant l'auteure ne l'a pas dit directement dans le texte ! ». A2 : « كيما نديرو فالعربية madame ! ايه الاستنباط ! ». E : Exactement !</p>
14h/35mn	<p>Q8 : Quel est le lien commun entre l'éducation donnée par la mère à sa fille et celle exigée par son école. Quelle expression du texte justifie ta</p>	<p>A2 : Madame lien commun veut dire عامل مشترك ? E : Oui c'est ça. Savez-vous ce que veut dire éducation ? A5 : التعليم E : Non التعليم c'est l'enseignement A3 : التربية madame ? E : Voilà ! C'est ça ! Donc quel serait le lien commun entre l'éducation donnée par la maman</p>

	réponse ?	à sa fille et celle exigée à l'école ? A15 : Etre bien élevé E : Presque, quoi encore ? A10/A12 : La rigueur A1 : La discipline E : Excellente ! La réponse la plus juste est la discipline.
14h/40 mn	Q9 : Comment faisait le père pour aider sa fille à mémoriser ses leçons ?	A17 : Il me faisait réciter mes leçons en chanson E : Donc le papa de l'auteure transformait ses cours en chansons pourquoi selon-vous ? A5 : Pour s'amuser. A2 : Madame باش تجيها القرايا ساهلة و تفهم مليح انا تاني موالفة نديرها E : Bien c'est ça ! Le but du père c'était d'aider sa fille à mieux comprendre ses leçons. Maintenant, dites-moi si ça marchait pour toutes les matières. A2 : Non madame à part pour les maths. E : Très bien ! Pourquoi d'après-vous ? A1 : Elle n'aime pas les maths A7 : Parce que c'est difficile A17 : Madame بلاك ماتعرفش تقرا المات
14h/45 mn	Q10 : L'auteure, aimait-elle aller chez sa grand-mère ? Justifiez votre réponse.	A1 : Non E : <i>En es-tu sûr ?</i> اقرأ مليح النص . A1 : Madame راهم كاتبين « Je sens toujours le parfum de la maison de ma grand-mère qui me rappelle les bons moments passés chez elle ». E : <i>Qui peut traduire ce passage à son camarade qui semble ne pas bien saisir le sens de cette phrase ?</i> A5 : Madame معناه مازالت تشم الريحه تاع دار جدها اللي تفكرها باليامات الشابين اللي جوزتهم عندها . E : <i>Bravo ! Et cela sous-entend que l'auteure aime aller chez sa grand-mère du moment qu'elle garde de bons souvenirs d'elle.</i>

L'activité a débuté par la phase de prélecture pendant laquelle l'enseignante a animé une discussion avec ses apprenants autour de leurs souvenirs d'enfance afin de stimuler leurs connaissances antérieures, en les encourageant à raconter ces souvenirs. Ainsi, un nombre important de tours de parole a été observé (échange 1). Les apprenants de cette classe semblaient habitués à recourir à leur langue maternelle, du fait qu'ils imprégnaient fréquemment leurs discours de vocables en L1 (voir échanges 1/3/6/7/8/9/10). De plus, l'enseignante les amenait à répondre et à exprimer leurs idées, sans tenir compte de la langue utilisée. L'usage de la L1 étant, particulièrement et totalement, acceptée par cette enseignante, s'est répercuté positivement sur la participation des apprenants ainsi que sur leur caractère actif. Néanmoins, nous avons constaté qu'identiquement à la première classe, les apprenants de cette classe disposaient d'un bagage lexical plutôt rudimentaire en L2 ; cela apparaît à travers les incessants

recours à la L1 pour s'exprimer ou le fait de demander à l'enseignante d'expliquer une notion ou un passage en L1 pour contrecarrer des situations d'incompréhension.

Par ailleurs, les apprenants de cette classe et comparativement à ceux de la classe précédente ont eu de meilleures performances au niveau des processus inférentiels tant sur le plan de la quantité d'inférences générées que sur leur qualité (logiques ou pragmatiques). En effet, les apprenants sont parvenus à réaliser des inférences pour les six questions implicites qui leur ont été proposées. De même, quand il était question de justifier leurs réponses, les apprenants arrivaient à le faire, ce qui prouve l'efficacité de leurs productions inférentielles (voir Q5/Q7). Néanmoins, nous avons remarqué que nos participants se fient principalement à la L1 pour pouvoir inférer. En d'autres termes, ils éprouvaient des difficultés à produire des inférences sauf si la consigne ou certains passages du texte leur sont traduits ou expliqués en L1. Comme le montrent les différents échanges recueillis, le recours incessant à la L1 aussi bien de la part de l'enseignante que de ses élèves, semblait pallier la difficulté à inférer. De même, à mesure que les apprenants se servaient de la L1, les ambiguïtés sémantiques et lexicales s'estompaient ce qui favorisait la réalisation des inférences. Les échanges 4, 5 et 8 illustrent les propos que nous venons d'avancer. En effet, il a été impossible pour les apprenants de déduire les idées implicites en raison de l'incompréhension de certains mots de la consigne. Ce n'est qu'après avoir reçu l'aide de l'enseignante, laquelle leur a expliqué ces mots en L1, que les inférences ont pu être réalisées. D'autres échanges montrent la difficulté à inférer suite à l'incompréhension de quelques passages du texte. Ainsi, l'apprenant (A1) a élaboré des inférences erronées suite à l'incompréhension de tout un passage du texte (voir échange 10). Cette ambiguïté a vite été élucidée grâce à l'intervention d'un autre apprenant (A5) ayant expliqué en L1 le passage dans lequel son camarade avait des difficultés. De plus, l'échange 7 montre clairement l'effet de l'utilisation de la L1 sur la production d'inférences, dans la mesure où l'apprenante (A5) doutait de sa réponse à cause du verbe « refileur » dont elle ignorait le sens. Ce n'est qu'après l'obtention de l'explication de ce verbe, en L1, de son enseignante, que l'élève en question a pu correctement inférer.

Un autre aspect a été observé chez nos participants, celui du gain lexical dont ils ont bénéficié. En effet, les mots et expressions qui ont été expliqués en L1 ont été enregistrés dans le lexique mental des apprenants en leur offrant un accès rapide et profond au sens. Nous prenons l'exemple de l'apprenant (A1) lequel a demandé à son enseignante lors de la lecture silencieuse de lui expliquer le sens du mot « discipline ». Ce n'est que lors de la huitième question que ce même apprenant a pu y répondre en produisant

une inférence. Cet apprenant a dû s'appuyer sur l'explication donnée par son enseignante pendant la lecture silencieuse en L1 pour produire l'inférence. Nous déduisons donc que le recours à la L1 a des répercussions positives à court et à long terme, lors de l'utilisation des processus inférentiels.

4. Discussion et interprétation des résultats :

Les deux observations de classe que nous avons menées ont révélé plusieurs résultats. Ceux-ci ont montré que l'apprenant, et en vue de son incapacité à s'exprimer et à accéder au sens des mots en L2, se trouve souvent contraint de passer par sa L1. Il en est de ce fait constamment dépendant lors d'un apprentissage d'une L2. Cela peut s'expliquer par le recours incessant à l'arabe dialectal par les élèves des deux classes observées. En outre, la production d'inférences nécessite de la part de l'apprenant des connaissances linguistiques assez importantes pour pouvoir repérer les indices textuels en vue de les rattacher à ses connaissances antérieures et déduire par la suite l'idée implicite. Toutefois, et en raison de la nette insuffisance lexicale dont souffrent les apprenants des classes observées, ils n'arrivaient pas à inférer sauf s'ils s'appuyaient sur leur L1. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer dans la première classe où tout accès à la L1 était strictement interdit. Par conséquent, les échanges entre apprenants ainsi que les processus inférentiels ont été quasiment absents, vu que les élèves ne maîtrisaient pas assez la L2 pour pouvoir débattre autour du texte ou du moins inférer. Quant à l'enseignante, elle avait du mal à interroger ses apprenants en raison de leur incapacité à interagir, ce qui la poussait à leur donner la réponse à plusieurs occasions. Par conséquent, une passivité remarquable a été constatée chez les apprenants impactant ainsi le caractère autonome de l'activité de la lecture. A contrario, pour la deuxième classe, les apprenants ont pu mobiliser différents processus cognitifs dont les inférences. Car ils avaient un moyen lexical qu'ils maîtrisaient parfaitement (la L1) et sur lequel ils se sont appuyés afin de construire leur apprentissage en L2. De plus, et afin d'inférer, les apprenants se permettaient de demander des explications sur des mots et expressions, voire sur des passages qui leur sont difficiles. Cette bilinguïté a facilité davantage l'accès au sens notamment en matière de production d'inférences et a instauré un climat de confiance et de motivation chez les apprenants qui ont pris conscience de la possibilité d'apprendre la L2 par le biais de la L1. Force donc est de constater que l'apprentissage dans cette classe était renforcé et accéléré contrairement à la première classe.

Par ailleurs, le recours à la L1 par l'enseignante montre bien sa volonté d'installer chez ses apprenants une solide compétence plurilingue. Cela se ressentait à travers la totale aisance d'expression dans le respect de la L1 et

des autres langues, qui ne sont plus considérées comme interdites mais comme étant une issue de secours.

En définitive, nous pouvons dire que l'enseignante de la classe plurilingue a donné la possibilité à ses apprenants d'atteindre la compréhension dite inférentielle. Tout en leur permettant d'interroger le texte et de manifester leur compréhension par le biais de la L1. Ainsi, pour la première enseignante (dont les pratiques sont monolingues), elle a restreint sa séance de lecture à une compréhension purement littérale. Privant ses apprenants de toute possibilité de s'appuyer sur la L1 afin de contourner des situations de difficultés et de mobiliser ainsi des processus de haut niveau cognitif.

Conclusion

Cette étude a tenté de mettre en lumière l'impact du recours à la LM sur l'apprentissage de la lecture, notamment sur le plan de la production d'inférences. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ et de répondre ainsi à notre question de recherche. De plus, les échanges recueillis ainsi que l'interprétation des résultats soutiennent l'hypothèse de Cummins selon laquelle tout apprentissage de la L2 est tributaire du recours à la L1. Ainsi, cette dernière constitue le socle sur lequel viennent s'ajouter toutes les langues qu'un sujet pourrait apprendre. Priver donc les apprenants de leur L1 et les contraindre à utiliser uniquement la L2 pourraient avoir des répercussions négatives sur le plan cognitif et socioaffectif. Il faut donc qu'il y ait la mise en place d'une véritable éducation plurilingue où toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées afin d'encourager la mobilisation des acquis dans les langues connues des apprenants.

En définitive, nous pouvons dire qu'il est urgent pour le personnel enseignant de repenser ses pratiques pédagogiques en favorisant l'accès aux langues et en proposant des activités impliquant plusieurs variétés linguistiques. Le but serait alors d'étendre les expériences langagières des apprenants, et ce, en remplaçant cette homogénéité linguistique qui règne dans les classes de FLE par une éducation typiquement plurilingue.

Références bibliographiques

- Bert-Erboul, A. (1979). Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79 (2), 657-680.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, (1), 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.

- Cummins, J. P. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole et J. Morgan (Edit.), *Syntax and semantic*. (P.41-58). Academic Press.
- Just, M. A., Clark, H. H. (1973). Drawing inferences from presuppositions and implications of affirmative and negative sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 21-31.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing : Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
<https://doi.org/10.1080/01638539309544837>
- Lambert, W.E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. *Hornby*. In P.A. (Edit.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. (p. 15-27). Academic Press.
- Martins, D, Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98, (3), 511-543.
- Masmoudi, F. (2022). Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans la compréhension des textes littéraires. *Qirâ'ât review*, 14, (1), 1099-1116.
- Menguellat, H. (2018). La place de la stratégie inférentielle au deuxième palier du système éducatif algérien : quelle formation pour l'enseignement de la lecture ? *Revue Phonétique*, 20, (3), 843-856.
- Touhmou, A. (2015). La bilittératie chez les jeunes élèves allophones à Montréal : une réflexion en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999 (999) ,84-94.

Annexe

Mes souvenirs d'enfance

J'allais dans une école où la discipline était de rigueur. Cela ne me déplaisait pas car même à la maison, ma mère veillait à ce que nous soyons, mon frère et moi, des enfants bien élevés.

Mon père adorait chanter. Le soir, il me faisait réciter mes leçons en chanson. Je me souviens qu'il improvisait des airs à partir de mes poésies, mes conjugaisons, et que nous reprenions en chœur. Ça marchait bien à part pour les maths.

Petite fille, je me rappelle que je passais de longs moments à table lorsque mes parents avaient décidé que je ne pouvais pas bouger si mon assiette n'était pas finie. Et mon chien à mes pieds grossissait de ce que je lui refilais en douce.

J'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines au beurre salé que préparait ma grand-mère maternelle. Nous y avions droit après la journée, à la plage, et en Bretagne où je passais toutes mes vacances scolaires. Moi qui n'aimais pas tellement manger à part des sucreries- j'en salive rien que d'y penser !

J'étais une petite fille joyeuse mais très timide.

Dorothee, Mes

souvenirs d'enfance, Actu people.

Manuel scolaire de la 3^e année moyenne, page 120.

AUTEURS

Nihed RAFED est enseignante principale exerçant au collège Abd El Hamid Ibn Badis à Khemis Miliana. Elle est également doctorante inscrite en troisième année et poursuit ses recherches du troisième cycle au sein de l'université de Blida2 (Lounici Ali). Ses recherches portent sur la didactique des langues et des cultures, notamment celles en relation avec la lecture.

Hakim MENGUELLAT est un enseignant chercheur à l'université Lounici Ali de Blida 2. Il est titulaire d'un doctorat en didactique des langues étrangères et est actuellement professeur des universités. Ses travaux de recherche s'intéressent à la didactique et la socio didactique, plus particulièrement le domaine de la lecture et son apprentissage.