

**COMPRÉHENSION DE TEXTES ARGUMENTATIFS EN CLASSE
DE QUATRIÈME ANNÉE MOYENNE : TRANSFERT DE LA
LANGUE D'ENSEIGNEMENT VERS LE FLE / ARGUMENTATIVE
TEXTS COMPREHENSION IN FOURTH YEAR MIDDLE SCHOOL
CLASS : LANGUAGE TEACHING TRANSFER TOWARD FRENCH
AS A FOREIGN LANGUAGE¹**

DOI: 10.5281/zenodo.7459042

Résumé: Cette recherche pose la problématique du transfert des apprentissages de la langue arabe vers la langue française en compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Notre expérimentation en classe a montré que le fait de suivre un enseignement en langue arabe axé sur ce type de texte et d'en prendre conscience, semble fournir aux apprenants du groupe expérimental des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle.

Mots-clés: compréhension de l'écrit, marqueurs d'intégration linéaire, interdisciplinarité, texte argumentatif, transfert cognitif.

Abstract: This research raises the issue of the learning transfer from Arabic to the French in the argumentative texts comprehension marked with linear integration markers among fourth year middle school learners. Our classroom experimentation has shown that following an Arabic language course focused on this type of text and becoming aware of it, and seems to provide learners in the experimental group with new tools for regulating reading (comprehension), ensuring a certain level of efficiency and transfer that learners in the control group lack.

Keywords: reading comprehension – linear integration markers – interdisciplinarity – argumentative text – cognitive transfer.

Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues en Algérie, le transfert des apprentissages est très peu étudié. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction de la signification.

La compétence première est de type communicatif; elle concerne la compréhension et l'expression. Les langues du pays : la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif des apprenants algériens.

L'écrit est une dimension importante de l'enseignement. Si l'on reprend la définition d'illettrisme de Lion, cité par Drouin (1986 : 8) « l'illettrisme est un terme qui sert à caractériser tous ceux qui ne savent faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par la lecture », nous serons tentés de dire qu'une personne ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture court le risque d'aller grossir les rangs des illettrés.

Les problèmes liés à l'écrit constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années. Les colloques et les publications portant sur les sujets liés à l'écrit couvrent un vaste spectre de questions de recherche. Kanta et Rey (2005) soulignent l'importance de l'écrit et montrent le fait que tout apprentissage d'une langue en milieu guidé, quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, aura recours à un moment ou un autre à la langue écrite.

¹ Djamel ISSAD, Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Parmi les problèmes liés à l'écrit, il y a celui de la compréhension de textes, en ce qui nous concerne les textes argumentatifs. Quel enseignant n'a pas déjà déploré l'incompréhension des textes argumentatifs par la majorité des apprenants qui n'arrivent pas à lire en fonction d'une consigne, à bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte, à repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...), à repérer les passages argumentatifs dans les textes qui racontent, décrivent ou expliquent, à dégager le point de vue de l'auteur, à repérer les arguments, à dégager l'organisation de l'argumentation et la visée argumentative.

De ce fait, la compréhension des textes argumentatifs ne pourrait être séparée des outils linguistiques qui permettent leur mise en œuvre. Ces outils jouent donc un rôle primordial dans la cohérence et la cohésion du texte argumentatif. C'est pourquoi, le point de vue adopté dans notre recherche est l'argumentation comme mode spécifique d'organisation d'énoncés. Nous sommes d'avis aussi avec la thèse selon laquelle le rôle des connecteurs est d'organiser et de structurer un écrit argumenté, et qu'« une argumentation consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments ». (Moeschler, 1985 : 12)

La force des mécanismes du réseau textuel est assurée par une grande variété de moyens à l'instar des anaphores, des connecteurs, etc. La fonction primordiale des connecteurs est de ne pas marquer seulement la nature des relations entre les propositions mais aussi la pertinence de la liaison. Ce qui signifie qu'ils peuvent, de par leur force, susciter un regard neuf sur l'information déjà disponible et contribuer sous l'effet contextuel à l'enrichissement et la diversification cognitifs. Selon Lecavalier (2003 : 29), « Les connecteurs sont des marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostensive ».

Il y a compréhension quand on peut établir une interaction entre les éléments linguistiques lus dans le texte, les connaissances du lecteur et les conditions dans lesquelles est réalisée la tâche, interaction qui caractérise la construction du modèle de la situation particulière.

Un lien peut être établi entre l'aptitude au transfert et la capacité à comprendre la structure d'un texte. En d'autres termes, plus l'apprenant sera capable de bâtir un modèle de situation à partir d'un texte ou d'une histoire, plus il y a de chances qu'il puisse utiliser à nouveau cette méthode de structuration de la situation pour l'appliquer par analogie à de nouvelles histoires associées à de nouveaux contextes (Carbonell, 1982). Dans le même sens, Van Dijk et Kintsch (1983) définissent le modèle de situation comme étant une idéalisation subjective, un schéma flexible permettant la collection de situations similaires.

Nous nous proposons de travailler à partir des rapports entre les langues en milieu éducatif algérien sur la question des transferts langagiers en compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire, notamment avec deux groupes de la quatrième année du cycle moyen. Ce qui suppose une langue d'enseignement, en l'occurrence l'arabe, langue des apprentissages fondamentaux, et la langue française dont les différents impacts sont incontournables.

Dans un énoncé, les marqueurs d'intégration linéaire ont chacun une fonction bien établie qui peut être soit une fonction d'ouverture soit une fonction de relais et/ou de clôture.

Le problème qui se pose pour nous est l'absence de textes signalés par ces marqueurs dans le manuel scolaire de la langue arabe contrairement à celui de la langue française qui en propose.

Notre question principale est de voir à quelles conditions la didactique d'un savoir doit-elle satisfaire pour que le transfert des apprentissages développés dans ce savoir en action soit efficient ?

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- Le texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire est-il exploité pendant l'activité de compréhension de l'écrit en langue arabe ?
- Son exploitation, permet-elle le transfert des apprentissages vers l'activité de compréhension de l'écrit en langue française ?

Deux hypothèses de recherche orientent notre réflexion :

- Le texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire ne serait pas exploité pendant l'activité de compréhension de l'écrit en langue arabe.
- Son exploitation permettrait à la langue française d'assurer le transfert des apprentissages.

Le défi majeur de cette recherche est donc d'arriver à montrer que, sur le plan didactique, les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément, loin s'en faut, elles ont intérêt à interagir et à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

1. Protocole méthodologique

1.1. La séquence didactique

Dans le cadre de la recherche conduite au collège d'enseignement moyen « Mechri Ahmed » de Tiaret pour évaluer les effets d'un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire sur la compréhension du même type de texte en langue française par des apprenants de la quatrième année moyenne, nous avons élaboré et expérimenté une séquence didactique en langue arabe constituée de quatre séances :

- connaître les marqueurs d'intégration linéaire qui soulignent les étapes du raisonnement ;
- comprendre la structure de ce type de texte ;
- comprendre le texte argumentatif n°1 ;
- comprendre le texte argumentatif n°2.

1.2. Les sujets

L'expérimentation a été réalisée avec deux groupes du collège d'enseignement moyen « Mechri Ahmed » de Tiaret situé dans l'ouest algérien, le premier constituant le groupe-contrôle et le second le groupe expérimental, conformément à une démarche expérimentale classique dans laquelle la séquence didactique constitue la variable indépendante.

Le groupe-contrôle comprend vingt-huit apprenants, onze garçons et dix-sept filles et le groupe expérimental comprend vingt-six apprenants, douze garçons et quatorze filles.

Pour assurer un minimum de fiabilité à la comparaison, nous avons choisi deux groupes d'apprenants issus du même milieu socio-économique. Nous avons considéré le groupe jugé « un peu plus faible » par les enseignants en compréhension de l'écrit comme le groupe expérimental qui a suivi cet enseignement dans son intégralité et l'autre groupe comme le groupe-contrôle.

1.3. Le questionnaire écrit du texte

Les sujets des deux groupes ont lu le même texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire en langue française (annexe 1), puis répondu à un questionnaire identique (annexe 2), le groupe expérimental réalisant cette tâche après

avoir suivi un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension du même type de texte.

Le questionnaire écrit, élaboré pour évaluer le niveau de compréhension de ce texte en langue française fait appel à des capacités qui touchent divers domaines et, de ce point de vue, il permet selon Dolz (1993 : 229) d'analyser et de contraster plusieurs dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit ;
- b- l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté ;
- c- l'organisation du texte ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives ;
- e- la compréhension des arguments utilisés ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives.

1.4. L'outil de recherche

Pour notre recherche, nous avons voulu nous inspirer du modèle théorique de Tardif (1999) qui a l'avantage d'expliquer la dynamique du transfert et de fournir une orientation aux actions pédagogiques à poser. Seulement la complexité de ce modèle, les contraintes et les exigences rencontrées en milieu scolaire, dans les situations d'apprentissage et de transfert rendent sa mise en opération difficile dans les classes de quatrième année moyenne.

Cependant pour des raisons plus pratiques, nous avons opté pour le modèle de Sternberg et Frensch (1993) qui proposent que la transférabilité des apprentissages repose théoriquement sur quatre mécanismes : la spécificité de l'encodage (encoding specificity), l'organisation, la discrimination et la posture mentale (mental set). Contrairement aux orientations des autres chercheurs qui ont suggéré des modèles de la dynamique du transfert des apprentissages, Sternberg et Frensch mettent davantage l'accent sur les stratégies et les dispositions de la personne qui transfère que sur les processus mêmes composant la dynamique du transfert.

2. Résultats et discussions

Les résultats du groupe-contrôle nous ont permis de dégager le degré de compréhension du texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire chez les apprenants n'ayant pas abordé ce type de texte en langue arabe. Les résultats du groupe expérimental, comparés à ceux du groupe-contrôle, fournissent des indications relatives aux effets de cet enseignement en langue arabe sur la compréhension de ce type de texte en langue française.

2.1. Au niveau de la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit : questions 1 et 2

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 65,38% (contre 53,57% du groupe-contrôle) ont identifié l'auteur du texte ; 38,46% (contre 35,71% du groupe-contrôle) ont trouvé à qui s'adresse l'auteur. Pour la deuxième partie de la question 2, c'est l'inverse qui s'est produit : 39,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 34,61% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme.

54,47% des apprenants du groupe-contrôle et 49,05% du groupe expérimental ont eu des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ils n'ont pas été capables de retrouver les informations qui se trouvent dans le texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à une bonne

représentation de la situation de communication ont eu une difficulté plus grande à trouver le problème posé dans le texte et le point de vue de l'auteur concernant ce problème.

2.2. Au niveau de l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté : questions (2 deuxième partie), 3 et 4

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 34,61% (contre 7,14% du groupe-contrôle) ont trouvé le problème posé dans le texte ; 38,46% (contre 21,42% du groupe-contrôle) ont identifié le point de vue de l'auteur concernant ce problème. Comme déjà constaté, 39,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 34,61% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme.

69,65% des apprenants du groupe-contrôle et 63,47% du groupe expérimental ont eu des difficultés à identifier la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté, ils n'ont pas retrouvé les informations qui se trouvent dans le texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à identifier la position de l'auteur ont eu des difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments.

2.3. Au niveau de l'organisation du texte : questions 5 et 8

Concernant la question 5, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 61,53% (contre 46,42% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les arguments sur lesquels l'auteur s'appuie pour souligner l'importance de la biodiversité pour l'homme. Pour ce qui est de la question 8, nous avons obtenu l'inverse : 14,28% des apprenants du groupe-contrôle (contre 7,69% du groupe expérimental) ont dit que la conclusion de l'auteur est optimiste en justifiant leur réponse par un passage du dernier paragraphe.

53,58% des apprenants du groupe-contrôle et 38,47% du groupe expérimental n'ont pas compris l'articulation entre les arguments.

2.4. Au niveau de la compréhension de certains marqueurs : questions 6 et (7 deuxième partie)

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 65,38% (contre 57,14% du groupe-contrôle) ont trouvé les organisateurs textuels linguistiques (marqueurs d'intégration linéaire) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments ; un seul apprenant du groupe expérimental, c'est-à-dire 3,84% (contre 00% du groupe-contrôle) a pu trouver les mots qui introduisent les exemples illustrant les trois premiers arguments.

71,43% des apprenants du groupe-contrôle et 65,39% du groupe expérimental n'ont pas compris certains marqueurs.

2.5. Au niveau de la compréhension des arguments utilisés : questions 5 et (7 première partie)

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 61,53% (contre 46,42% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les arguments qui montrent l'importance de la biodiversité pour l'homme ; 23,07 (contre 14,28% du groupe-contrôle) ont relevé les exemples du texte qui illustrent les trois premiers arguments.

69,65% des apprenants du groupe-contrôle et 57,70% du groupe expérimental n'ont pas compris les arguments utilisés.

2.6. Au niveau de la compréhension des stratégies persuasives et concessives

Pour ce niveau, on n'a pas prévu de questions qui visent les concessions et les stratégies persuasives parce que le texte proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne ne le permet pas et la perception de ces questions n'est pas toujours interprétée correctement par les apprenants du cycle moyen.

3. Quelques considérations en guise de synthèse

Si on compare les résultats obtenus par rapport à l'ensemble du questionnaire, on constate que les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un taux de 40,37%, alors que ceux du groupe-contrôle ont obtenu 30,57%.

Malgré le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe-contrôle, ces résultats révèlent quelques problèmes de compréhension du texte argumentatif signalé par des marqueurs d'intégration linéaire :

- les apprenants de la quatrième année moyenne ont des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ce qui constitue un obstacle pour trouver le problème posé dans le texte et identifier la position de l'auteur par rapport à ce problème ;
- lorsqu'ils n'identifient pas la position de l'auteur, les apprenants ont beaucoup de difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments ;
- ils ne comprennent pas toujours l'articulation entre les arguments ;
- ils ne comprennent pas toujours certains marqueurs ;
- ils ne comprennent pas toujours les arguments utilisés.

Conclusion

Le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental montre que le fait de suivre un enseignement en langue arabe axé sur la compréhension de textes argumentatifs signalés par des marqueurs d'intégration linéaire et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci, pour tous les problèmes de lecture signalés dans le corps de notre travail, à l'instar de l'organisation du texte où l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En termes différents, cet enseignement suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible.

Bibliographie

- Carbonell, J., 1982, *Strategies for natural language processing*, Hillsdale : NJ, Erlbaum.
- Dolz, J., « Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif » in Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), 2^{ème} éd., Paris : Lang, 1998, p. 219-241.
- Kanta, T., Rey, V., Processus cognitifs et apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire francophone : élaboration d'une grille d'analyse pour une compréhension des stratégies phonologiques des apprenants, Didcog, Premier colloque international de didactique cognitive, français (langue étrangère / langue seconde / langue maternelle), Université de Toulouse le Mirail, 26, 27, 28 janvier 2005.
- Lecavalier, J., 2003, *La didactique de l'écrit : les marqueurs de relation dans les cours du français du collégial*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph.D.) en didactique. Université de Montréal.
- Lion, A., cité par Drouin, P., *Le monde* du 20 décembre 1986.

- Moeschler, J., 1985, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier.
- Sternberg, R. J., Frensch, P. A., 1993, « Mechanisms of transfer » in Detterman, D. K., Sternberg, R. J. (dir.). *Transfer on trial : intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ : Ablex, p. 25-39.
- Tardif, J., 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions logiques.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.

Annexes

Annexe 1

Texte support

La nature et l'homme

Jusqu'au 19^{ème} siècle, on pensait que la nature, avec toutes ses espèces vivantes, était inépuisable. Mais, depuis la révolution industrielle, les activités de l'homme se sont accrues et elles ont un impact de plus en plus négatif sur l'environnement. La biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons.

D'une part, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, plus de la moitié des médicaments proviennent de substances naturelles et notamment des plantes.

D'autre part, la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles. Elle est la source principale de l'alimentation des hommes. Par exemple, la pêche représente environ 100 millions de tonnes de nourriture au niveau mondial.

De plus, la biodiversité assure d'innombrables services écologiques. Ainsi les algues constituent la plus grande machine à produire de l'oxygène pour la planète.

De même, les forêts ont un rôle important pour la préservation de notre environnement. Elles tempèrent le climat et, en période de croissance, elles stockent du carbone qui, autrement, contribuerait à augmenter l'effet de serre.

Enfin, les insectes comme les abeilles, les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation des plantes à fleurs. Albert Einstein disait que si l'abeille disparaissait de la surface du globe, l'espèce humaine n'aurait plus que cinq années à vivre.

Finalement, l'avenir de l'humanité dépend du respect de la biodiversité. Cette dernière est très menacée aujourd'hui et l'homme doit en prendre conscience. Si certaines espèces ont été détruites pour toujours, d'autres, qui sont en voie de disparition, peuvent encore être sauvées avant qu'il ne soit trop tard.

D'après Nicolas Hulot, *pour la nature et l'homme*.

Annexe 2

Questionnaire du texte

- 1) Qui est l'auteur de ce texte ?
- 2) - A qui s'adresse-t-il ?
- Dans quel but ?
Relève la bonne réponse
 - a) Il argumente en expliquant l'importance de la biodiversité.
 - b) Il argumente en décrivant certaines espèces qui composent la biodiversité.
- 3) Quel est le problème posé dans le texte ?
- 4) Relève la phrase du premier paragraphe qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme.

- 5) Sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ? Quels sont-ils ?
- 6) Quels sont les connecteurs qui introduisent chacun de ces arguments ?
- 7) Relève les exemples qui illustrent les trois premiers arguments. Par quels mots sont introduits ces exemples ?
- 8) La conclusion de l'auteur te paraît-elle optimiste ou pessimiste ? Justifie ta réponse en relevant un passage du dernier paragraphe.

DJAMAL ISSAD est docteur en langue et littérature française et maître de conférences-HDR à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret-Algérie. Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur de quelques publications et de plusieurs communications.