

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar – Batna



Faculté des Lettres et Sciences Humaines
-Département de Français-
Ecole Doctorale Algéro- française
Antenne de Batna - Réseau Est

Thème

**L'étude de l'effet de deux types d'aide sur le retraitement sémantique lors de la
relecture et la compréhension d'un texte narratif en FLE.**

Cas des apprenants de 5AP école BAHAMA ALI. Fontaine des gazelles – Biskra.

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

OPTION : Didactique

Sous la direction du :

Pr.Denis LEGROS

Présenté par :

Samira BENALIA

Membres du jury :

Président : Pr abdelouaheb DAKHIA, université de Biskra

Rapporteur : Pr Denis LEGROS, université de Paris 8

Examineurs : Pr Gaouaou MANAA université de Batna

Dr Med El Kamel METATHA université de Batna

Année universitaire

2008/2009

Remerciements

Tous mes remerciements s'adressent tout d'abord au tout puissant Allah de m'avoir donné la volonté, la santé et la patience durant mes années d'étude et surtout pendant la réalisation de ce mémoire.

Je remercie de tout cœur mon directeur de recherche, le professeur Denis Legros pour avoir cru en moi, pour son soutien, pour sa confiance, pour son aide et sa patience. Ses critiques éclairées, ses conseils avisés et ses encouragements ne m'ont jamais fait défaut. Vraiment j'ai eu la chance inouïe d'être accompagnée par vous monsieur. Merci de m'avoir initié aux bases de la psychologie cognitive et à la méthode expérimentale.

Une pensée particulière est adressée aux membres du jury, qui m'ont fait l'honneur d'évaluer ce travail.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenu durant ce travail, et qui m'ont accompagnée, mes collègues, mes amies et les apprenants de 5^{ème} année de l'école primaire BAHAMA ALI.

Je remercie également mes très chers parents qui ont toujours été là pour moi, et qui m'ont donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. J'espère qu'ils trouveront dans ce travail toute ma reconnaissance. Ainsi, je remercie mes chers frères et sœurs, mon fils et ma belle sœur pour leur soutien moral et leurs sacrifices le long de ce travail, pour tout l'amour et le réconfort.

Je suis, à tous, très reconnaissante, Il m'est impossible de trouver les mots pour leur exprimer toute ma gratitude.

Dédicace

A celui qui m'a donné le goût de la recherche

Denis Legros

A ceux qui je dois beaucoup pour leur affection

Mes parents, Aïcha et Saad

A celui qui est dans mon cœur à jamais

Mon fils unique Mouhamed

A tous ceux qui m'aiment et que j'aime de tout mon

cœur

Sommaire

Introduction générale.....	01
 Première partie : Cadre théorique	
Chapitre 1	08
Lecture et compréhension de texte	
Chapitre 2	26
Théories cognitives de la compréhension de textes narratifs	
 Deuxième partie : expérimentation	
Chapitre 3.....	48
Cadre général de l'expérimentation	
Chapitre 4.....	60
Expérience : Etude de l'effet de la définition des verbes de type (Macro vs micro), en français L2, et en langue maternelle (arabe, L1) sur le retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en L2	
 Conclusion générale.....	 115
Perspectives pour la recherche.....	118
Références bibliographiques.....	119
Table des matières.....	128
Liste des figures.....	131
Liste des tableaux.....	132
Glossaire	133
Annexes.....	135

Introduction générale

Le Français Langue Etrangère est un outil indispensable dans nos pratiques quotidiennes, les apprenants algériens le découvrent à l'école. Le français langue seconde et dans le même temps une langue à acquérir et la langue d'acquisition des connaissances. Pour preuve, c'est son introduction beaucoup plus précoce que les autres langues étrangères dans le système éducatif, en troisième année primaire contre la première année de l'enseignement moyen pour la langue anglaise. En outre, avec la mondialisation, les échanges commerciaux, le rapprochement des cultures et le développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication, l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge est indispensable, pour l'avenir économique et politique de notre planète, il n'en est pas de même en ce qui concerne les moyens pour arriver à un enseignement efficace, moderne et digne de ce nom.

En effet, la baisse de niveau a atteint une dimension telle qu'elle devient sérieusement inquiétante. Ainsi, les parents de leur côté, se plaignent que l'école n'enseigne pas le français de façon efficace à leurs enfants. Pourtant, la plupart des enseignants fond leur mieux dans les conditions actuelles. Parmi les débats suscités par l'école, la lecture est sans doute celui qui donne lieu, périodiquement à la polémique les plus vives dans les médias et le grand public, car, elle occupe une place centrale dans le système scolaire. Nos apprenants éprouvent des difficultés importantes en lecture : ils lisent lentement, butent fréquemment sur les mots inconnus ou irréguliers et font beaucoup d'erreurs dans l'identification des mots écrits. Il s'ensuit que nos apprenants font preuve d'une mauvaise maîtrise de la compréhension en lecture.

Apprendre à parler, à lire et à écrire à l'école primaire est un des objectifs fondamentaux pour les apprenants et pour les acteurs de l'enseignement et de l'éducation. De surcroît, l'apprentissage réussi de la lecture est un processus complexe qui constitue l'un des défis majeurs des premières années de la scolarisation, en particulier pour nos jeunes apprenants algériens au primaire qui commencent leur apprentissage d'une langue seconde (Français Langue Etrangère).

C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur proposer des aides visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la

compréhension. Partant des difficultés des lecteurs à comprendre et à rappeler des textes, comment les aider en début de leur apprentissage du français langue étrangère à surmonter ces obstacles et améliorer leurs capacités de traitement? Quels types d'aide à la compréhension et au rappel sont susceptibles de faciliter la compréhension du contenu du texte narratif?

Pour cette raison, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension afin de mieux cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les apprenants et de savoir sur quels points précis faire porter l'intervention pédagogique.

Depuis l'année 1970, la psychologie cognitive a multiplié ses recherches sur le thème de la lecture et des mécanismes impliqués dans cette activité. Ainsi, les recherches en psycholinguistique faites récemment se mettent d'accord sur l'idée selon laquelle lire c'est comprendre, et comprendre, pour le lecteur, c'est construire la signification globale et cohérente d'un texte. Dans cette conception, la compréhension d'un texte est envisagée comme un processus de construction dynamique, d'où le lecteur est conçu comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le texte et il le met au centre de l'activité de lecture en cherchant à comprendre comment il procède pour construire la signification des textes lus. De ce fait, la lecture est un phénomène psychologique complexe et hautement variable selon les lecteurs et les situations. Par ailleurs, lire un texte n'a de sens que par la compréhension du texte qui en est faite. Autrement dit, pour que cette compréhension soit effective, il s'agit de construire une représentation mentale globale et cohérente de ce qui est transmis dans le texte grâce aux informations délivrées explicitement par le texte et aux connaissances préalables que possède le lecteur en mémoire, les mettre en relation et les organiser les unes par rapport aux autres.

De nombreuses recherches conduites dans le domaine de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la didactique des langues ont étudié la compréhension de textes en langue seconde. Ces études de la psychologie cognitive qui permettent de comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant ont favorisé le développement de travaux sur la didactique du texte, qui permet de concevoir des activités d'aide qui favorisent et améliorent les pratiques pédagogiques en classe.

Dans cette optique, nous nous intéressons à la compréhension et au rappel du récit en milieu plurilingue. La compréhension du récit est l'un des fondements de la scolarisation qui est précurseur de la compréhension de texte et qui, peut être plus largement, montre un aspect du développement cognitif. Elle peut fournir des données utiles aux milieux d'éducation de nos jeunes apprenants algériens au primaire pour un apprentissage du français langue étrangère.

Lorsqu'un lecteur de langue maternelle arabe L1 lit un récit en langue française L2, les connaissances antérieures nécessaires à la construction de cette signification concernent non seulement les connaissances du monde mais, aussi les connaissances de la langue étrangère. Ainsi, d'autres nouvelles informations apparaissent, qui lui permettent d'établir un lien entre les connaissances construites dans sa langue maternelle (arabe L1), stockées en mémoire et les connaissances activées lors du traitement des informations en français langue étrangère.

L'analyse du traitement cognitif du texte décrit les processus de compréhension en trois niveaux de représentation : un niveau de signification de la « surface du texte », un niveau de signification du contenu sémantique du texte la « base de texte », qui représente à la fois la signification locale et globale du texte (microstructure et macrostructure) et un niveau situationnel le « modèle de situation » (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983). Pour aboutir à une représentation cohérente du contenu du texte, le lecteur produit des inférences. Parmi les différents types d'inférences, les inférences logiques fondées sur le texte, retiendront notre attention, car elles constituent une des variables de notre expérimentation (Cunningham, 1987). Par ailleurs, le lexique verbal est central dans le développement de la langue, aussi bien cognitivement que linguistiquement (Acuña, Noyau, & Legros, 1998; Noyau, 2003).

Un ensemble de recherches a mis en évidence l'effet bénéfique de la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte sur la compréhension de ce dernier (Blachowicz & Fisher, 2000; Nagy & Scott, 2000, voir Giasson, 2004). Dès lors, nous pouvons concevoir le bagage lexical comme un facteur prédictif de la compréhension d'un texte narratif. Ainsi que la langue maternelle L1, Les recherches de ces dernières années, en psychologie cognitive, ont permis de mettre en évidence le rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension d'un texte, comme un moyen qui facilite l'activation des processus qui portent non seulement

sur le traitement du contenu du texte et de sa structure, mais également et particulièrement sur le traitement des informations implicites du texte (Acuña, Noyau, & Legros, 1998; Noyau, 2003).

De ce fait, la recherche de ce mémoire sur la compréhension et le rappel d'un récit en français L2 s'inscrit dans le paradigme des sciences de la cognition et s'appuie sur les travaux réalisés en psychologie cognitive, mis en œuvre par des apprenants de 5^{ème} année primaire, âgés de 11 à 13 ans en situation plurilingue. Les apprenants impliqués dans notre recherche éprouvent des difficultés lors de la compréhension et du rappel des textes narratifs.

L'une des raisons qui explique notre choix d'entamer notre recherche dans le cadre de ce mémoire en nous intéressant uniquement au produit de l'activité de compréhension et au rappel du récit est que notre présente étude vise à mettre en évidence la nécessité de prendre en compte les facteurs de variabilités linguistiques dans la conception des modèles de construction des connaissances en langue maternelle (L1 arabe) et en français langue L2, mais aussi dans la conception de la didactique de l'apprentissage en français langue étrangère et donc dans celle des systèmes d'aides en contexte plurilingue.

La compréhension en lecture sera d'usage constant pour les enseignants du primaire et du début du secondaire. C'est pour cela, nous avons présenter ce travail qui a pour but essentiel de fournir aux enseignants des outils conceptuels qui permettent de renouveler les approches didactiques de la lecture, de la compréhension et de la production de textes et de développer des systèmes d'aide à la compréhension et au rappel du récit. Cette étude permet de contribuer à la mise en œuvre d'une didactique de la compréhension de texte narratif en L2 en contexte plurilingue. De plus, l'identification des difficultés de traitement du récit nous permettrait de comprendre la portée des outils didactiques d'aide à la compréhension et au rappel que nous avons mis à la disposition de nos apprenants lors de notre expérimentation. C'est pour cela, l'analyse et la validation de deux types d'aide à la compréhension et au rappel du récit constituent l'objet de notre recherche.

Notre objectif est d'évaluer l'effet de la définition par synonymie des verbes de type Macro et de type micro en français L2 et en arabe langue maternelle L1 sur

l'activité de compréhension d'un texte narratif à l'aide d'une tâche de rappel immédiat. Autrement dit, cette expérience a pour objectif d'étudier et de valider expérimentalement d'une part, l'hypothèse d'un effet de la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte sur la compréhension de ce texte (Giasson, 1990), et d'autre part, l'hypothèse d'un effet de la langue maternelle, arabe utilisée dans ces aides sur la compréhension et le rappel en situation plurilingue (Hoareau & Legros, 2006).

La recherche présentée dans le cadre de ce mémoire traite de la problématique de la compréhension et du rappel de textes narratifs chez les jeunes apprenants algériens scolarisés au primaire. Notre problématique se pose donc dans les termes suivants :

- Quel est l'effet de la définition par synonymie des verbes de récit en français L2 et en arabe L1 dans la compréhension et le rappel d'un récit en FLE?

Nous comparerons les réponses produites par les trois groupes, par le biais d'un texte lacunaire proposé dans deux séances et nous analyserons plus précisément le type des verbes rappelés à la suite de ces deux séances de lecture et de relecture. Nous supposons que les verbes rappelés à la suite de la deuxième séance, constituent des indices d'un retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en FLE. Nous faisons l'hypothèse générale, que l'utilisation des aides proposés (le vocabulaire et la langue maternelle, L1 arabe) favorise la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes et par conséquent, la construction de la signification globale et cohérente d'un texte narratif.

Pour répondre à cette question, nous présentons dans un premier temps des éléments théoriques sur la compréhension et le rappel d'un récit et dans un second temps, nous exposons le protocole expérimental. Enfin nous analysons les résultats et présentons les prolongements possibles de ce travail.

Notre travail est axé sur deux parties :

Une première partie, théorique et descriptive est présentée dans les deux premiers chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous intéressons à la lecture et compréhension de texte, nous voulons mettre en évidence les processus de la lecture par lesquels le lecteur traite les informations du texte et les modèles de la compréhension de texte. Ainsi, lire implique de mettre en œuvre des processus de

bas niveau tels que l'identification des mots écrits et les processus de plus haut niveau tels que la compréhension des mots, des phrases et/ou des textes lus. Nous analysons ainsi la complexité des textes scientifiques par rapport aux textes narratifs. Puis, nous abordons la notion d'inférence à travers le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987); ce dernier distingue les inférences fondées sur le texte et les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative.

Dans le second chapitre, nous nous intéressons aux modèles cognitifs de la compréhension de textes. Nous présentons les principales théories cognitives de la compréhension de textes narratifs, qui ont été très largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch et Van Dijk (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch, 1988/1998). Ils rendent compte de la façon dont les lecteurs construisent progressivement la cohérence locale et globale du texte. La description de ces modèles permet d'expliquer la nature des processus cognitifs qui facilitent chez les lecteurs l'accès aux informations pertinentes au cours de l'activité de compréhension. Après une présentation de la théorie de la grammaire de récit, de la théorie des schémas et de la compréhension de récit, du modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), nous présentons le modèle de situation dans la théorie de Van Dijk et Kintsch (1983) et son prolongement sous le nom de modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1988/1998). Ces modèles permettent de rendre compte des processus mis en œuvre dans l'élaboration de la représentation mentale d'un texte, mais aussi les caractéristiques et le contenu de cette représentation. Aussi, nous présentons le rappel de récit à la fois comme technique d'évaluation et comme outil d'intervention en compréhension (une stratégie d'enseignement). Le rappel peut constituer une stratégie pédagogique qui favorise la sensibilité à la structure du récit et la compréhension du texte. Le rappel du récit est également considéré comme une façon particulièrement efficace d'évaluer la compréhension du lecteur.

Dans une deuxième partie, dite pratique, nous présentons l'expérience que nous avons conduite dans le but d'évaluer et d'analyser l'effet du vocabulaire et de la langue maternelle, arabe L1, comme des aides à la compréhension et au rappel du texte narratif en français langue étrangère L2. Cette expérience nous permet le contact direct avec les apprenants en choisissant trois groupes d'apprenants

scolarisés en 5^{ème} année primaire. Nous présentons notre recherche dans deux chapitres.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons la méthodologie générale de la recherche : les participants, le choix du matériel expérimental, les conditions expérimentales, la procédure, les consignes et la méthode d'analyse des rappels des apprenants, basée sur l'analyse des verbes rappelés. Cette méthode est inspirée de l'analyse propositionnelle.

Dans le quatrième chapitre, nous exposons l'expérience et nous procédons à la présentation des principaux résultats obtenus permettant de fournir des réponses aux questions à l'origine de notre recherche. Nous insistons particulièrement sur les apports des outils d'aide à la compréhension utilisés et leurs effets sur la compréhension et le rappel du récit en L2. Nous consacrons ainsi, une place à l'analyse des rappels, à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus.

Nous évoquons en conclusion générale, les implications de notre démarche et les perspectives ouvertes par l'étude des processus cognitifs en compréhension de texte narratif et en rappel de texte en contexte plurilingue aussi bien sur le plan particulier de la didactique que sur celui de la recherche en général.

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1

Lecture et compréhension de texte

Chapitre 1. Lecture et compréhension de texte**1.1 Lire, c'est comprendre**

Lire c'est comprendre, cette définition « minimale » de la lecture est maintenant largement partagée par les chercheurs. Elle permet ce qui n'est pas un mince avantage de distinguer la recherche du sens, la découverte du contenu (lecture) des activités relevant de l'étude « des lettres et des sons », de la prononciation de syllabes écrites, de la mémorisation de « mots étiquettes » ou de phrases imprimées vues et répétées une fois (para-lecture (1)) (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990).

La lecture est une activité psychologique complexe, au cours de laquelle un grand nombre de processus interviennent : l'analyse perceptive, le décodage, l'accès au lexique, l'interprétation des mots, l'analyse syntaxique et sémantique, l'intégration des phrases et la construction de la cohérence locale et globale du texte (Denhière & Legros, 1989). La lecture occupe une place centrale dans le système scolaire. Apprendre à parler, à lire et à écrire à l'école primaire est un objectif fondamental pour les apprenants et pour les acteurs de l'enseignement et de l'éducation.

Ainsi, le lecteur est toujours le récepteur de la langue de l'autre. En effet, maîtriser la lecture est une des compétences indispensables dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Lire, c'est parvenir à comprendre de manière courante un texte dont le niveau linguistique et la thématique sont adaptés. La compréhension est un processus dynamique qui nécessite simultanément le traitement des éléments du texte, des mots, des phrases, etc... On peut considérer tout texte comme une hiérarchie d'unités sémantiques en relation : les mots véhiculent des significations qui peuvent être composées pour former des paragraphes et de cette composition naissent de nouvelles significations. Autrement dit, la compréhension des textes est fonction de la « *saisie des valeurs sémantiques des structures linguistiques* » (Dancette, 1995, p. 25, voir Vlad, 2007).

Selon l'approche cognitive, la lecture est conçue comme un processus de construction du sens par un lecteur actif s'appuyant sur des indices significatifs du

texte : les structures sont prédites et testées par rapport au contexte sémantique de la situation, ensuite confirmées lors du traitement des matériaux linguistiques.

L'acte de lecture entraîne un processus de compréhension; pour cela, le lecteur doit être capable de se faire une représentation mentale globale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte et donc Lire c'est accéder au texte, mais aussi au sens du texte : décodage et compréhension. De ce fait, la compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures du lecteur, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire de ce processus.

Selon Fayol (2003), comprendre un discours ou un texte, c'est construire un modèle mental, c'est-à-dire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisés en phrases selon les règles (la syntaxe) et qui sont elles-mêmes agencées en textes. En outre, les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation de concepts et des relations qu'ils entretiennent. Ces concepts peuvent être de simples concepts du quotidien.

Lire c'est comprendre, c'est construire de la signification (Le Ny, 1989), en donnant de la signification à tout écrit. Quand on s'engage dans une activité de lecture, l'objectif est bien de comprendre ce que l'on est en train de lire et aujourd'hui, tout le monde s'accorde pour dire que « lire, c'est comprendre ». Si nous prenons au pied de la lettre cette expression, la compréhension est la dimension significative à considérer lorsqu'on se propose d'évaluer la lecture. De ce fait, dans notre présente expérience, pour évaluer la lecture du récit « *La voiture du fantôme* », nous avons proposé à nos participants au primaire la technique du rappel de récit avec indices comme stratégie d'évaluation de la compréhension de la lecture.

1.2 Processus de lecture

Un individu qui s'apprête à comprendre n'utilise pas directement les informations dans la forme conventionnelle du discours écrit (ou oral). C'est par l'intermédiaire de processus très complexes qu'il traite ces informations (Van dijk & Kintsch, 1978). Comprendre un texte, c'est construire une représentation cohérente de ce que signifie le texte pour le lecteur. Pour aboutir à cette représentation mentale cohérente de la signification du texte, le lecteur met en œuvre tout un ensemble de processus qui traite l'information en parallèle : processus d'analyses syntaxiques, de récupération en mémoire de signifiés, de construction de la cohérence locale et globale de la signification et la production des inférences nécessaires à ces activités (Daguet, Ghiglione, Legros & Denhière 1999, voir Amimeur & Bouakaz, 2003).

Selon le modèle procédural de Kintsch et Van Dijk (1978), trois processus complexes interviennent au cours de la lecture pour interpréter un texte, c'est-à-dire pour en construire la signification globale : le lecteur sélectionne dans un premier temps des informations au détriment d'autres jugées moins importantes et/ou pertinentes, puis il les hiérarchise en fonction du thème général du texte. L'ensemble de ces informations est agencé et coordonné afin de construire la cohérence locale et globale du texte.

1.2.1 Processus de sélection

C'est un processus qui permet à un lecteur placé face à un texte (ou à un discours) de prendre en considération certaines informations et d'en délaissier d'autres, parce que le lecteur, ne va pas mémoriser toutes les propositions contenues dans ce texte. Mais il doit sélectionner les informations qui lui paraissent importantes et pertinentes en fonction du but de lecture, et délaissier celles qui ne sont pas nécessaires, pour aboutir à une signification globale du texte.

1.2.2 Processus de hiérarchisation

Le lecteur hiérarchise les informations ainsi sélectionnées, certaines informations qui réfèrent au thème général deviendront dominantes, d'autres resteront secondaires ou mineures. Le lecteur hiérarchise ces informations, en fonction des buts de lecture qui varient aussi en fonction des contextes. Il doit en effet aboutir à une représentation cohérente, en organisant les informations, pour pouvoir augmenter la probabilité de les retenir.

1.2.3 La cohérence

Le troisième processus, c'est le processus de construction de la cohérence. Après avoir organisé les informations déjà sélectionnées et hiérarchisées selon l'objectif de la lecture, le lecteur les organise de façon définie, mais en fonction de ses connaissances. Cette organisation doit respecter certaines règles de cohérence interne et de cohérence textuelle.

Pour un apprenant qui s'applique à comprendre un texte, il doit construire véritablement le sens et restructurer de manière très complexe les informations textuelles. Cette construction de la cohérence de la représentation des informations textuelles s'opère à deux niveaux :

- Au niveau de la cohérence locale ou microstructure : c'est une représentation propositionnelle des phrases du texte, qui nécessite d'établir une liaison entre les propositions de ce texte pour construire la signification locale. D'une autre manière, la microstructure représente une structure de signification d'une information locale. Cette cohérence locale agit sur la construction de propositions sémantiques et véhicule une représentation « littérale » du contenu du texte appelée « base de texte ».

- Au niveau de la cohérence globale ou macrostructure : c'est une représentation de la structure globale de la signification d'un texte, c'est une représentation propositionnelle condensée et hiérarchisée des informations du texte. Le lecteur va extraire à partir de cette liaison inter propositionnelle des informations centrales, sous le contrôle des connaissances générales, connaissances du monde du lecteur. Autrement dit, cette cohérence globale permet de sélectionner et d'organiser

les informations importantes de la base de texte pour former une représentation stable et à long terme.

En effet, si la cohérence globale du contenu sémantique du texte ne peut pas être élaborée, il est important qu'un processus d'inférence se déclenche afin de permettre au lecteur d'activer ses connaissances en mémoire pour mieux appréhender le contenu sémantique du texte lu.

Pour van Dijk et Kintsch, (1983) : *« il n'existe pas de processus unique de compréhension, mais des processus variables, dans des situations différentes, chez différents usagers du langage et pour différents types de discours ».*

Nous nous appuyons sur ces données sur les processus de lecture que le lecteur met en œuvre pour traiter l'information et pour interpréter un texte pour réaliser notre objectif et tester notre hypothèse selon laquelle la définition des verbes du récit en français L2 et en arabe L1, aide à la sélection des informations importantes et pertinentes, à la hiérarchisation et de construction de la cohérence locale et globale du récit lu par ces jeunes participants au primaire.

1.3 Les modèles de la compréhension

Selon l'approche cognitive, la lecture est conçue comme un processus de construction du sens par un lecteur actif s'appuyant sur des indices significatifs du texte c'est-à-dire que les structures sont prédites et testées par rapport au contexte sémantique de la situation, ensuite confirmées ou infirmées lors du traitement des matériaux linguistiques. Autrement dit, lors de la construction du sens, le lecteur traite le niveau linguistique pour confirmer certaines prédictions sur le niveau sémantique si cela est utile (De Man-De Vriendt et al.2003).

Les théories sur le texte narratif et son traitement, et qui constituent les premiers travaux sur la compréhension du texte ont mis en évidence les liens entre les traitements basés sur les connaissances et les processus mis en œuvre lors de la lecture des différents types de texte. Il y a un traitement dit « bas-haut » et un traitement dit « haut-bas » (Rumelhart, 1980).

Lire implique de mettre en œuvre des processus de bas niveau telle que l'identification des mots écrits et des processus de plus haut niveau telle que la

compréhension des mots, des phrases et/ou des textes lus. Au cours des trente dernières années, l'effort de recherche en psychologie cognitive a permis de concevoir des modèles permettant de décrire le travail effectué par le système cognitif du lecteur lors de la compréhension d'un texte, trois hypothèses de traitement du texte pendant la lecture peuvent être mises en avant :

Modèle ascendant	Modèle descendant
Interprétation du message ↑↑ Texte ↑↑ Identification du mot (Sa+Sé) ↑↑ Image sonore du mot ↑↑ Syllabes ↑↑ Lettres⇒Phonèmes	Hypothèses sur le sens général du message ↓↓ Texte ↓↓ Phrase ↓↓ Mots ↓↓ +/- Analyse des unités de seconde articulation : lettres/phonèmes

Figure 1. Les modèles de la lecture (voir Gafsi & Sadani-Layati, 2001; 2002)

1.3.1 Modèle ascendant (bottom-up)

Cette appellation relativement récente s'applique au modèle le plus ancien et le plus connu. Un traitement bas-haut (bottom-up) repose sur l'identification des données phonologiques et graphiques : reconnaissance des lettres, des mots, des phrases du texte. Ce modèle traditionnel suppose qu'une lettre peut être « lue » en dehors d'un mot, un mot en dehors d'une phrase, une phrase en dehors d'un texte (De Man-De Vriendt et *al.*2003). Autrement dit, ce modèle repose sur l'idée que la

compréhension d'un énoncé résulte de l'appréhension des différentes unités qui le composent, de façon exhaustive et dans une succession linéaire et continue.

Il correspond à une image assez traditionnelle de l'apprentissage de la lecture qui part des unités élémentaires (les unités graphiques et leurs valeurs phonétiques), de ce fait, l'identification des mots est alors le véritable point de départ de l'activité de compréhension, que ceux-ci soient appréhendés par déchiffrement (analyse et synthèse de syllabes ou mises en relation phonie/graphie) et/ou sous la forme globale, notamment lorsqu'ils ont été rencontrés de nombreuses fois, pour aboutir à la fin de l'apprentissage à la compréhension du message. Il correspond à une image radicalisée des méthodes dites "syllabiques" c'est-à-dire, il prend comme point de départ la connaissance du code. Lecture « syllabique », lecture « courante », lecture « expressive », sont les trois étapes par lesquelles une progression des niveaux de maîtrise était parfois formulée. Pour bien résumer, le modèle ascendant décrit la construction du sens comme étant un processus de décodage et d'assemblage des unités textuelles des plus petites aux plus grandes, jusqu'à la construction d'un sens globale du texte (Bordon, 2004). Toutefois les études des mouvements oculaires (Javal, 1978 & Richaudeau, 1976, voir Bordon, 2004) ont, au moins en partie, invalidé ce modèle en décrivant le parcours saccadé de l'œil sur le texte.

Ce modèle comporte le risque de laisser à l'apprenant l'impression que savoir lire, c'est seulement être capable d'oraliser un texte, et de laisser de côté le travail de traitement cognitif qui est important pour parvenir à la compréhension. Or, il semble que les lecteurs experts ne recourent pas à cette oralisation, qui ralentit singulièrement la lecture. Foucambert (1980), explique dans son ouvrage, *la manière d'être lecteur*, que l'oralisation ne peut être qu'une conséquence de la compréhension et jamais une condition. Autrement dit l'oralisation tant externe que subvocalisée ralentit le processus de lecture, fatigue le lecteur et n'aide en rien à comprendre.

1.3.2 Modèle descendant (top-down)

Dans ce modèle, l'accès à la signification est direct. Il n'implique pas un décodage de la succession des unités, mais une saisie immédiate de formes globales.

Il prend comme point de départ la préexistence d'un sens, à partir d'indices tirés de la situation, il s'appuie abondamment sur la mémorisation visuelle globale des mots, et il donne une grande place à l'anticipation. Le lecteur s'appuie sur des informations qui concernent le type d'écrit, les connaissances du sujet lecteur, sa capacité à raisonner et à inférer ce qui n'est pas dit, sa capacité à anticiper.

Ainsi une hypothèse globaliste s'appuie sur un traitement haut-bas (top-down), postule que les indices les plus efficaces sont des indices de haut niveau : structure sémantiques, connaissance du référent, caractéristiques liées au type de texte, connaissances morpho-syntaxiques de la langue (De Man-De Vriendt et *al.*2003). De ce fait, le lecteur ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations.

Cette démarche qui consiste ainsi à partir d'une hypothèse globale sur le sens du message, appuyée sur la compréhension de la situation de compréhension, prélève des indices de natures différentes (linguistiques et/ou extra-linguistiques : chiffres, logos, mises en page, typographie...) qu'elle met en relation, pour aller vers une identification des mots, puis éventuellement vers un découpage de ces mots en unités constitutives plus petites (syllabes et lettres), dans le but de construire le sens des énoncés (démarche analytique).

Pour résumer, le modèle descendant décrit un mouvement inverse à celui du modèle ascendant, dans lequel le lecteur rentrerait dans le texte par le sens, dont la construction commencerait par le décodage des indices (typographiques, paratextuels...) qu'il peut en extraire au premier abord. L'élaboration d'un sens s'effectuerait donc en premier lieu, la reconnaissance des mots n'intervenant que dans un second temps (Bordon, 2004).

1.3.3 Modèle interactif (ascendant / descendant)

Actuellement, on privilégie des modèles mixtes, qui suggèrent que le lecteur compétent met en œuvre de manière simultanée des processus ascendants et descendants. L'efficacité de la lecture dépend des interactions entre les différents niveaux et d'une certaine convergence des processus « haut-bas » et « bas-haut ». Lors de la construction du sens, le bon lecteur traite le niveau graphémique pour

confirmer certaines prédictions si cela est utile ; c'est pourquoi le traitement « bas-haut » joue aussi un rôle appréciable dans le processus d'identification pour donner du sens. Cependant, il arrive souvent que beaucoup de lecteurs adultes utilisent uniquement les stratégies de bas niveau pour construire le sens (Bordon, 2004, De Man-De Vriendt et al.2003).

En effet, on s'accorde aujourd'hui à reconnaître que le bon lecteur est celui qui est capable de faire appel à des stratégies diverses, et que l'enfermement dans une stratégie unique est toujours un obstacle à l'efficacité de l'acte de lecture. Autrement dit, contrairement aux deux démarches évoquées (démarche ascendante, s'appuyant sur le code de l'écrit, et démarche descendante, prenant appui sur le sens général), le modèle interactif décrit l'élaboration de la compréhension comme un processus constitué d'allers et retours incessants entre des informations provenant du bas (le code) et un contrôle par le haut (le sens).

D'après ce modèle interactif, en pleine expansion actuellement, « *lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit* » (Sprenger-Charolles, 1986, voir Chauveau & Rogovas-chauveau, 1990, p. 24), pour construire la signification d'un message écrit, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses « capacités cognitives » (Pensée et attention) et « le déchiffrage » (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des segments graphémiques). Ces deux activités seraient elles-mêmes guidées par sa « pré-compréhension » : ses attentes, ses questions, sa familiarité préalable avec le thème abordé (Allard & Sundblad, 1982, voir Chauveau & Rogovas-chauveau, 1990).

De ce fait, le bon lecteur est celui qui peut jouer en permanence de l'interaction entre différentes stratégies et avec beaucoup de flexibilité, y compris quand il s'agit de corriger des erreurs d'interprétation. Elle précise aussi que le bon lecteur est celui qui a suffisamment automatisé les procédures de décodage pour pouvoir consacrer ses ressources cognitives à d'autres tâches, ce qui est d'une importance capitale en raison des limites de nos systèmes de traitement de l'information et des capacités de notre mémoire à court terme.

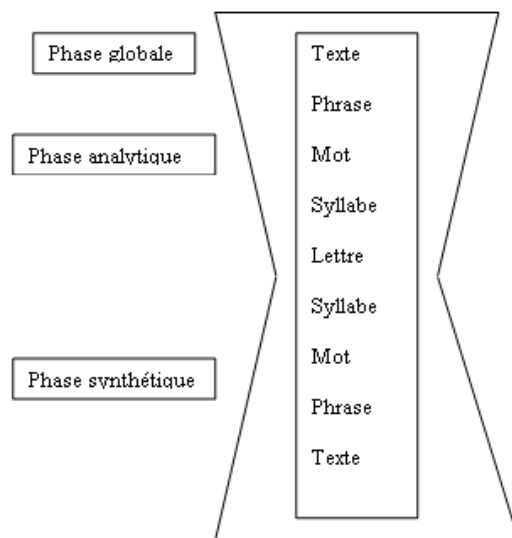


Figure 2. Modèle interactif (ascendant / descendant) (voir Lucas, 2007)

Dans l'enseignement du français langue étrangère au primaire, les manuels de lecture et d'activités de l'apprenant sont indispensables, la progression de la découverte des phonèmes-graphèmes est prévue de façon rigoureuse.

En résumé, pour le modèle Interactif, il y aurait va-et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (Voir les présentations de Adams & Starr, 1982, Sprenger-Charolles, 1986, voir Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990).

Dans notre expérience, nos jeunes participants scolarisés au primaire, âgés de (11/13 ans), selon leur jeune âge et selon leurs capacités linguistiques (l'apprentissage d'une langue étrangère Français L2), vont utiliser probablement les stratégies de bas niveau pour construire le sens du récit lu. Ces données vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la définition des verbes du récit en français L2 et en arabe L1, favorise et aide à la compréhension et au rappel du récit en L2.

1.4 Complexité des textes scientifiques par rapport aux textes narratifs

Les travaux sur la compréhension de texte ont commencé par s'appuyer sur les premières recherches en psycholinguistique textuelle portant essentiellement sur le récit (Coirier, Gaonach' & Passerault, 1996). De ce fait, et parce que nos

étudiants sont des enfants de primaire, notre recherche s'intéresse exclusivement au traitement du texte narratif.

Ce dernier, appelé aussi récit est une histoire qui peut être réelle ou imaginaire : récit d'aventures, récit historique, récit merveilleux... Il comprend un processus de transformation. Il peut être écrit de façons très différentes, ce qui peut le rendre assez complexe selon le schéma narratif qu'il suit et le point de vue de la narration qu'il adopte. On le retrouve surtout dans trois genres : le roman, le conte et la nouvelle.

Le domaine de l'activité de compréhension du récit fournit au psychologue et au spécialiste de l'acquisition des langues étrangères une situation idéale puisqu'elle permet d'analyser le rôle spécifique des connaissances linguistiques dans la compréhension des textes. Les activités psychologiques de construction de cette représentation dans les tâches de lecture et de compréhension de récit sont multiples et complexes et font l'objet depuis trente ans de multiples travaux (voir Denhière & Baudet, 1992; Denhière, Marrouby-Terriou & Tapiero, 1993; Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles, & Zagar, 1992; Lecoq, 1992, voir Acuna, Legros & Noyau, 1993).

Comprendre un récit consiste à construire, à l'aide des connaissances antérieures de l'individu et des informations véhiculées par le texte une représentation de ce récit dont le produit final constitue sa signification (Denhière, 1984; Denhière & Legros, 1989). En effet, dès son plus jeune âge, voire au tout début de la vie, l'enfant est bercé dans un environnement de contes et de fables, racontés ou lus par les aïeux ou les parents. Ainsi, dès son enfance, le « futur lecteur » se représente les situations décrites par les récits. Aussi, dans son mode de vie, l'apprenant est rapidement mis en contact avec le texte narratif *via* les livres de contes, alors que l'exposition au texte scientifique ne se fait que tardivement avec la scolarisation de l'enfant. Cet état de fait pourrait contribuer aux difficultés de construction de la représentation de la signification du texte scientifique. Cette dernière nécessite de la part du lecteur l'activation des connaissances du domaine, ainsi que des connaissances sur la langue.

C'est ainsi que la difficulté de compréhension de texte en langue étrangère ne dépend pas uniquement du niveau de connaissance linguistique, mais également du type de textes. Il semble plus « facile » pour le lecteur de comprendre le contenu

d'un récit que celui d'un texte scientifique qui exige la connaissance d'informations qui ne sont pas toujours disponibles dans la mémoire à long terme des étudiants. Il s'ensuit que la caractéristique du type de texte à lire, en l'occurrence le texte « scientifique », est de ce fait un autre obstacle à l'activité de compréhension.

Ainsi, les travaux traitant le texte scientifique sous l'angle de la compréhension et des aides proposées à la production (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2006), analysaient les difficultés particulières de ce type de texte qui, dans le cadre du FLE contribuent fortement à l'échec des apprenants. En effet, l'absence de structures canoniques comme pour le récit (qui « guident » le lecteur dans sa tentative d'interprétation des actions accomplies par les personnages et donc des différents moments de l'histoire) additionnée au flux d'informations scientifiques et de mots monosémiques présents au niveau de la surface textuelle mobilisent toutes les ressources cognitives des apprenants afin de tenter d'interpréter le texte scientifique en langue étrangère (Acuna, Legros & Noyau, 1993).

Du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et disciplinaires insuffisantes, les lecteurs recourent à des stratégies inadaptées pour traiter les informations, par conséquent, il en résulte une compréhension erronée du contenu du texte. En effet, lors du traitement du contenu de texte narratif en langue L2, la mise en œuvre de l'activité inférentielle est plus simple que lors du traitement du texte scientifique, car le lecteur est familier avec le contenu de ce type de texte. Si ce dernier n'a pas saisi le contenu du texte, il ne pourra ni traiter, ni stocker les informations en mémoire.

Ainsi, les traitements de type « haut-bas » dans la compréhension du récit sont plus aisés que dans ceux des textes scientifiques. En effet, la causalité intentionnelle et les inférences sont plus faciles à traiter. Elles se rapportent respectivement aux buts de la lecture/compréhension assignés par la consigne de travail, aux expériences du lecteur et à ses apprentissages. En tirant conséquence de ce qui précède, la construction de la cohérence de la signification du récit et l'élaboration de la cohérence locale et globale (micro/macro) de son contenu textuel sont plus facilement maîtrisables pour les lecteurs de textes narratifs en langue étrangère (L2). En revanche, le traitement du texte scientifique au cours du processus de la lecture/compréhension, ainsi le traitement inférentiel impliqué dans la compréhension de ces textes devient une activité difficile pour l'apprenant,

puisque'il éprouve des difficultés pour accéder aux connaissances indispensables à la construction d'un modèle de situation implicite au contenu sémantique du texte.

De surcroît, les textes scientifiques sont souvent constitués d'un vocabulaire technique et de termes à la fois scientifiques, complexe et nouveaux qui peuvent être difficilement compris lorsque le lecteur ne prédispose pas de connaissances spécifiques au domaine évoqué par le texte. Ce dernier doit nécessairement traiter un grand nombre de concepts nouveaux à la fois explicites et implicites (Dumortier, 2001). Cette habileté du sujet à maîtriser ce type de structures et à les mettre en relation est liée à ses capacités de lecture (Gaux & Gombert, 1999, voir Sebane, 2008). De plus, il existe d'autres difficultés inhérentes aux processus de hiérarchisation, de sélection des informations importantes et pertinentes et de construction de la cohérence des informations contenues dans ce texte.

En se référant aux modélisations psycho-cognitives de la compréhension des textes, le lecteur construit la signification du texte en mettant en relation les informations véhiculées par le texte et son système de connaissances/ croyances initiales, ainsi que ses expériences précédentes activées en mémoire. Or, les difficultés de traitement du texte scientifique tiennent globalement à deux facteurs, le premier est d'ordre linguistique qui varie selon le degré de «scientificité» des termes du texte proposé (c'est la forme linguistique de surface); le second tient plutôt à un insuffisant développement des stratégies nécessaires au traitement des informations.

Les données expérimentales ont montré que le texte scientifique est plus difficile à traiter que le texte narratif. Ainsi pour comprendre un récit, le texte suffit, le lecteur n'a pas besoin de faire appel à des connaissances du monde particulières, dans la mesure où l'apprenant puise dans ces expériences quotidiennes les informations nécessaires pour créer des liens explicites entre les connaissances qui servent ensuite à construire une signification globale cohérente. Cependant, cela ne nie pas que nos apprenants (scolarisés au primaire, dans des zones rurales, âgés de 11/13 ans) éprouvent des difficultés de compréhension et de rappel de texte narratif en Français Langue Etrangère L2, en raison de difficultés se situant au niveau de la surface de texte et son contenu. Sur ce point, dans notre expérience, nous avançons que le traitement des unités de la surface textuelle est un processus qui vise à attribuer un sens aux mots et à identifier les structures phrastiques afin de construire

une signification locale. Une syntaxe simplifiée rend le traitement du texte, moins coûteux en ressources cognitives. Aussi pour aider l'apprenant à activer ses connaissances d'ordre lexical, il semble important de fournir un ensemble de définitions des verbes de type micro et de type macro en français L2 et en arabe L1, vu l'insuffisance des connaissances lexicales et linguistiques des apprenants en L2. Ces définitions explicitent le contenu de la base de texte.

1.5 L'activité inférentielle dans la compréhension

La compréhension du texte est le résultat d'une représentation mentale, fondée sur les informations fournies par le texte et également sur les informations non présentées dans le texte et qui font partie des connaissances du sujet. Elle devient ainsi un processus d'élaboration et de vérification continue d'hypothèses. Le lecteur fait également des inférences en utilisant ses connaissances pour enrichir, compléter et transformer les informations continues dans le texte. Des travaux ont montré que l'individu au cours des activités de lecture et de compréhension d'un texte active ses connaissances/croyances du monde. Cette activation, c'est ce qu'on appelle l'activité d'inférence (Denhière & Baudet, 1992 ; Marin, Crinon, Legros & Avel, 2006).

1.5.1 Qu'est-ce qu'une inférence?

L'inférence est une opération mentale qui permet un développement de la connaissance par l'intermédiaire de la logique. Elle porte sur les relations implicites entre les propositions ou les phrases. Cette dernière est cruciale dans la compréhension de texte. De ce fait, Mc Koon et Ratclif (1992, p. 512), définissent l'inférence comme suit : « *Une inférence est toute information non explicite dans le texte construite mentalement par le lecteur afin de bien comprendre le texte* ».

Les inférences sont l'un des éléments les plus importants des processus de pensée. Elles occupent une place primordiale dans le traitement du discours (écrit ou oral) dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante dans le discours reste implicite et est laissée donc au lecteur et à l'auditeur pour l'interprétation. Autrement dit, la production d'inférences est un

moyen fréquent d'apporter une information à l'origine implicite dans le texte afin de le rendre le plus compréhensible possible.

Blanc et Brouillet (2005, p.25) précisent cette analyse en notant que l'inférence renvoie à « *une information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations, ces éléments étant issus des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu* ». Autrement dit, l'apprenant met en relation les divers énoncés du texte et, par voie de conséquence, élabore des hypothèses sur les éléments non explicités : il y'a mise en œuvre d'une activité inférentielle, il reçoit ainsi plus de connaissances que ce qui est transmis par le texte à étudier. L'activité inférentielle apparaît comme une composante essentielle de la compréhension de texte (Vézin, 1986).

Au primaire, les apprenants éprouvent des difficultés avec les inférences. Ainsi, on leur demande très peu de faire des inférences parce que la tâche est jugée trop difficile. La capacité à inférer augmente avec l'âge, il convient de noter que l'activité inférentielle a également lieu chez des enfants dès l'âge de 7 ans (Vézin, 1986). Selon Paris et Carter (1973) qui ont constaté en effet que des enfants de 7 et 10 ans ne font pas la distinction entre les énoncés qui leur ont été présentés à l'apprentissage et les inférences vraies qui peuvent être effectuées à partir de ces énoncés, de ce fait, et à tout moment, elle peut être améliorée par l'enseignement. Il est possible de favoriser ce développement chez les apprenants par des stratégies pédagogiques appropriées. Un certain nombre de données expérimentales indiquent que la production d'inférence chez les enfants est liée à l'amélioration de ce qui a été présenté (Paris, 1975 cité par Paris, Lindeur, 1976, voir Vézin, 1986). Ainsi, les informations inférées constituent des indices de récupération fournissant des voies d'accès à ce qui a été explicitement mentionné.

1.5.2 Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987)

De nombreux travaux ont été conduits sur les inférences. Le problème est assez complexe, dans la mesure où les dimensions qui permettent de classer les différents types d'inférence varient d'un auteur à l'autre. Cunningham (1987) définit l'inférence par opposition à la compréhension littérale : pour qu'on puisse dire

qu'un sujet a inféré à partir d'un texte, d'une image, d'une situation, le contenu de ses propos ne doit pas être sémantiquement équivalent ou synonyme. « *Il n'y a inférence que lorsque l'émetteur apporte une information supplémentaire* » (Alvès et al., 2005). C'est ce qui la distingue de la simple compréhension. Selon Cunningham « *Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte* » (Voir Giasson, 1996, p. 61).

Le modèle de Cunningham (1987) sur les inférences est intéressant, il propose une échelle tenant compte de la continuité entre les différents types d'inférences, ainsi qu'une règle pour distinguer ces différents types. Il distingue schématiquement trois catégories (que l'on retrouve chez Alvès et al., 2005) : les inférences fondées sur le texte, les inférences fondées sur les connaissances ou schéma du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative. Il existe peu de travaux sur les inférences logiques. En revanche, pour les inférences pragmatiques, ils sont plus nombreux.

1.5.2.1 Les inférences logiques

Les inférences logiques sont fondées sur le texte et sont nécessairement vraies, c'est-à-dire qu'elles découlent de la mise en œuvre des règles du calcul logique. En principe leur résultat est vrai. Il s'agit d'inférer les implications des énoncés présentés. La déduction peut alors être le résultat d'une nécessité logique (un énoncé en implique nécessairement un autre).

Il s'agit d'énoncés auxquels on applique certaines démarches d'implication autorisées par la logique en ce sens qu'elles sauvegardent les valeurs de vérité. Toutefois, le rôle de ces inférences dans la compréhension du langage naturel est probablement très limité, beaucoup plus que ne le laissent entendre les travaux expérimentaux sur le raisonnement (Politzer, 1986, voir Denhière & Baudet, 1992). Fondamentalement, la compréhension de texte ne consiste pas à établir des valeurs de vérité.

Nous nous appuyons sur cette définition pour avancer que dans notre expérience, nos apprenants en lisant le récit (accompagné de définitions des verbes de type micro et de type macro, en français L2 et en arabe L1) vont élaborer des inférences

logiques, vu que le traitement de texte narratif n'exige pas ainsi davantage de connaissances et, par conséquent, davantage d'inférences pour construire la signification du texte. Dans cette optique, ils n'ont pas besoin de faire recours à leurs connaissances du monde particulières pour élaborer une signification globale du récit. De ce fait, les aides proposées favorisent la compréhension et le rappel du récit.

1.5.2.2 Les inférences pragmatiques

Les inférences pragmatiques nous permettent de faire des déductions probables mais non certaines, fondées sur des connaissances usuelles sur le monde, c'est le résultat d'une interprétation lorsqu'il n'y a pas une nécessité logique absolue entre deux informations, mais que leur rapprochement conduit à considérer comme vraisemblable une troisième. À partir d'une première information, on attend une autre donnée qui n'est pas nécessairement impliquée par cette première information (Vézin, 1986). Autrement dit, elles sont fondées sur les connaissances ou les schémas de lecteurs, possiblement vrais et communs à l'ensemble des lecteurs. Elles ne sont pas incluses dans la phrase. Il y a reconstruction de la part du lecteur. Il y a apport d'une nouvelle information, mais celle-ci n'est pas vérifiable. Elles sont plus au moins plausibles, selon le contexte dans lequel les énoncés sont insérés (Ehrlich, 1994). Plusieurs auteurs ont suggéré, pour l'enseignement, des classifications de ce type d'inférence, on peut les classer en dix types :

- 1. lieu
- 2. agent (équivalent de force agis-sante ou actant)
- 3. temps
- 4. action
- 5. instrument
- 6. catégorie (EX. : *La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objet s'agit-il ?*)
- 7. objet
- 8. cause – effet
- 9. problème – solution

- 10. sentiment – attitude.

Cette classification peut servir de base à une progression.

1.5.2.3 Les inférences créatives

Elles sont possiblement vraies, particulières à quelques lecteurs et non indispensables à la compréhension. On distingue le sens ajouté et l'interprétation. Les inférences créatives ne sont communes qu'à certains lecteurs, en fonction de leurs connaissances, et non de leur imagination ou de leur jugement. Selon Cunningham (1987), ce sont des réponses inférentielles qui sont constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances ou schémas du lecteur. Elles ne sont communes qu'à certains lecteurs. Il faut bien noter qu'ici il ne s'agit pas de faire appel à l'imagination ou au jugement du lecteur, mais bien à ses connaissances antérieures. Il est certain que plus un lecteur possède de connaissances sur un sujet, plus il lui sera possible d'effectuer des inférences créatives (Giasson, 1990).

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons voulu mettre en évidence les processus de la lecture par lesquels le lecteur traite les informations du texte et les modèles de la compréhension de texte. Ainsi, lire implique de mettre en œuvre des processus de bas niveau telle que l'identification des mots écrits et des processus de plus haut niveau telle que la compréhension des mots, des phrases et/ou des textes lus.

Aussi nous avons abordé la notion d'inférence à travers le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987), ce dernier distingue les inférences fondées sur le texte et les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative.

Chapitre 2.

Théories cognitives de la

compréhension de textes narratifs

Chapitre 2. Théories cognitives de la compréhension de textes narratifs

Le texte est un système-stimuli qui va faire passer les représentations types d'un état de repos à un état d'activation. En effet, le texte offre au lecteur un ensemble d'informations. Ces informations apportées par le texte sont traitées et transformées en fonction des connaissances déjà stockées en mémoire et activées par le lecteur au cours de la lecture. Dans l'activité cognitive de compréhension, le lecteur met en fonctionnement ce que Fayol (1991) appelle la « base de connaissance », en activant des connaissances préconstruites, ou des modèles mentaux. Ainsi, les opérations cognitives les plus fréquemment évoquées pour décrire cette construction de la signification sont l'activation et l'instanciation de connaissance stockées en mémoire (Le Ny, 1989).

La compréhension de texte est une activité finalisée par la construction d'une représentation occurrente cohérente : la signification de ce qui est dit par le texte (Denhière & Baudet, 1992).

Depuis longtemps, dans le cadre de la psychologie cognitive, des recherches sont faites pour élaborer une théorie des processus de compréhension de texte. Dans notre présente recherche, nous allons présenter les principales théories cognitives de la compréhension de textes narratifs. Ainsi, les recherches psychologiques sur la compréhension des textes ont été très largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch et van Dijk (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch, 1988/1998).

1.2 Compréhension et grammaire de récit

Notre recherche s'intéresse au traitement du texte narratif. Puisqu'il existe une variété de ce dernier : la légende, le conte, la fable... Nous intéressons exclusivement au récit. Toutefois il existe un accord général sur le principe selon lequel le récit constitue un tout bien organisé. Le récit est un texte de structure narrative, et probablement le type de texte qui a reçu le plus d'attention et qui a suscité le plus grand nombre de recherches en éducation et en psychologie cognitive, dès le début des années soixante-dix. Ainsi les travaux sur la

compréhension de texte ont commencé par s'appuyer sur les premières recherches en psycholinguistique textuelle portant essentiellement sur le récit (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996).

Le récit est un type de texte qui a été particulièrement étudié par les linguistes structuralistes, les poéticiens et à leur suite par les psychologues cognitivistes. Les récits possèdent une structure bien définie, typique pour une donnée. Cette invariance a conduit certains auteurs à proposer des grammaires de récit (Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977; Mandler & Johnson, 1977; Van Dijk, 1977; Stein & Glenn, 1979, voir Rondal *et al.*, 1987).

La grammaire de récit concerne la structure des textes et peut être définie comme une stratégie d'enseignement qui consiste à faire ressortir la structure profonde d'un récit, c'est-à-dire les parties essentielles qui composent l'histoire et la façon dont ces parties sont organisées. Ainsi, la grammaire de récit est un système de règles dont le but est de décrire les régularités trouvées dans les récits. Ces règles décrivent les parties qui composent une histoire et la façon dont elles sont organisées (Giasson, 1990).

Les spécialistes du récit définissent le récit comme une séquence narrative. La séquence narrative repose aussi sur un ensemble de règles que nous appelons la grammaire du récit. Il s'agit en quelque sorte d'une procédure à suivre. Cette procédure spécifie quelles sont les informations requises dans le récit, et l'ordre selon lequel elles doivent être présentées.

On utilise la grammaire de récit pour :

- Amener les apprenants à connaître les éléments du récit;
- Aider les apprenants à construire des schémas formels pour les récits;
- Favoriser les stratégies d'anticipation en lecture;
- Faciliter la compréhension de récits;
- Aider les apprenants à distinguer les idées importantes des détails non essentiels;
- Fournir un support à la production écrite.

Des recherches ont établi un lien entre la connaissance de la structure de récit et sa compréhension, plusieurs auteurs ont supposé que rendre plus consciente cette connaissance intuitive chez les apprenants devrait être un atout dans leur

compréhension des textes narratifs. Par ailleurs, elles permettent de conclure qu'il est pertinent pour un enseignant d'utiliser les catégories de récit s'il garde toujours à l'esprit que les activités centrées sur la structure de récit n'ont pas comme objectif de rendre les apprenants habiles à déterminer les parties d'un récit, mais de les aider à mieux comprendre les récits. La grammaire de récit est donc un outil pour l'enseignant (Giasson, 1990).

Ainsi, le récit se caractérise par une structure qui facilite le traitement des informations (situation initiale, événements et situation finale), cette architecture peut faciliter la compréhension du texte. De ce fait, dans notre présente recherche, nous avons choisi le récit « *La voiture du fantôme* », une histoire simple, mais qui comprend chacune des parties d'un récit canonique, pour ne pas perturber la compréhension de récit chez l'apprenant et pour bien évaluer le rôle de la langue maternelle et le lexique (définition des verbes de récit en langue arabe L1 et en langue française L2) dans la compréhension de récit.

Une grammaire de récit est un système de règles qui spécifie les séquences canoniques d'unités intervenant dans un récit et les conditions sous lesquelles ces unités peuvent être permutées, omises ou transformées. Les chercheurs sur les grammaires de récit font l'hypothèse que les individus ont construit une représentation du système de règles décrit par leur grammaire et qu'ils font usage de cette représentation, le schéma de récit, au cours du traitement.

2.1 Théorie des schémas et compréhension de récit

Les travaux sur la compréhension de récit se sont longtemps appuyés sur la notion de schéma. Alors que la grammaire de récit concerne la structure des textes, le schéma de récit fait référence au lecteur. En effet, les schémas de récits comportent des modèles de l'organisation sous-jacente censée guider la compréhension des histoires. Elles sont conçues non seulement comme des structures caractéristiques de la représentation cognitive occurrente, mais aussi comme des représentations types utilisées lors du traitement cognitif du texte pour établir la cohérence globale de la signification. Selon Denhière (1984), les schémas ont permis de rendre compte des régularités rencontrées dans les rappels d'histoires.

Le schéma de récit est une structure cognitive qui a intégré tout ou partie de ces régularités et qui les utilise pour guider le traitement (Rondal et *al.*, 1987).

Autrement dit, les schémas sont des structures de données utilisées pour représenter les structures génériques stockées en mémoire (Rumelhart, 1981, voir Denhière & Baudet, 1992). En effet, au moment du rappel, le schéma de récit serait utilisé comme plan de recouvrement guidant la recherche en mémoire de la signification du récit. Dans le contexte de l'enseignement en langue seconde, il s'agit de partir de ce que l'apprenant connaît du sujet pour construire des schémas linguistiques (correspondant aux connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques), des schémas formels (correspondant à la connaissances de la structure des divers types de textes, de leur organisation et de leur structure typique), et des schémas de contenu (correspondant aux connaissances et les croyances sur le monde) (Denhière & Baudet, 1992 ; Schank & Abelson, 1977).

Le schéma de récit se définit comme «*une représentation interne idéalisée des parties d'un récit typique* » (Mandler & Johnson, 1977, p .111, voir Giasson, 1990). De ce fait, le schéma de récit fait référence à une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur, que ce dernier utilise pour traiter l'information du récit. Le lecteur utilise ce schéma pour prédire ce qui se passera ensuite dans l'histoire, pour en déterminer les éléments importants. Cette connaissance du récit commence à apparaître chez les lecteurs; dès le préscolaire et se développe avec l'âge, elle est intuitive chez la plupart de ces derniers. Des recherches ont montré que les récits bien structurés et qui répondent aux attentes des enfants sont mieux retenus par ceux-ci (Giasson, 1990). Autrement dit, lors de la compréhension, l'instanciation d'un schéma de récit fournit à l'individu une base de données à partir de laquelle il peut développer des attentes, formuler des anticipations et produire des inférences. Le schéma de récit serait également utilisé pour regrouper en une unité structurée un ensemble de propositions, permettant ainsi l'établissement de la cohérence de la signification (Rondal et *al.*, 1987).

En compréhension, ces représentations schématiques aideraient les sujets à stocker de façon organisée et cohérente les informations au fur et à mesure qu'ils les traitent et ainsi à les retrouver en mémoire à long terme et à les rappeler plus facilement ultérieurement (Chiss et *al.*, 2005). Dans cette optique, les travaux de Denhière et Baudet (1989) mettent en évidence l'existence de deux types

d'opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension. Celui qui intervient lors de la lecture et du traitement en cours de déroulement (*on line*) et celui qui se déroule au cours du rappel, pendant l'activité de récupération de l'information en mémoire. D'après ces travaux, l'âge, l'origine sociale, ainsi que les connaissances antérieures du lecteur influent sur les performances de rappel (Marin & Legros, 2008). Il convient donc de prendre en considération les facteurs relatifs à l'apprenant qui apprend (Vézin, 1986).

En effet, la compréhension de récit, selon Fayol (1985), doit être conçue comme un processus double : descendant (le lecteur étant guidé dans sa prise d'information par des schémas mentaux) et ascendant (le lecteur étant soumis à l'enchaînement linéaire des phrases).

Notons le fait que dans le cadre de la compréhension de récits, les connaissances antérieures du lecteur sont déterminantes dans les processus de compréhension et de production (rappel). Ces connaissances fournissent des modèles possibles pour l'élaboration de la macrostructure. Les connaissances préalables du lecteur vont lui permettre d'effectuer des inférences, c'est-à-dire de combler « les trous sémantiques » laissés par le texte. De ce fait, la théorie des schémas nous permet d'étudier le rôle joué par les structures de connaissances initiales des participants dans les traitements cognitifs et linguistiques des textes présentés. En outre, le schéma de récit permettrait l'intégration des informations nouvelles lues ou entendues aux connaissances antérieures de l'individu. En effet, l'intérêt de la théorie des schémas devient manifeste dans cette étude. Cependant, dans la perspective de la problématique et des hypothèses qui sous-tendent notre présente recherche, la théorie des schémas semble présenter une aide dans le processus de compréhension de récit proposée aux apprenants.

2.3 Le modèle princeps de la compréhension : Kintsch et Van Dijk (1978)

Kintsch et van Dijk (1978) ont élaboré un modèle de compréhension de texte. Ce dernier expose plusieurs processus complexes qui opèrent en parallèle et de manière interactive. Nous présentons ci-dessous les différentes composantes du modèle qui sont au nombre de trois: la microstructure sémantique, les cycles de traitement et la macrostructure sémantique.

2.3.1 La microstructure sémantique

Pour Kintsch et Van Dijk, comprendre un texte revient à construire une séquence ordonnée de propositions du type prédicat-argument(s) et donc à établir des liens entre les propositions de manière à aboutir à un graphe cohérent, nommé base de texte (Rondal et *al.*, 1987; Denhière & Baudet, 1992). La signification du texte est alors constituée d'un ensemble de propositions formées de concepts (Kintsch & Van Dijk, 1975). Conformément aux conceptions de Van Dijk et Kintsch, deux plans d'organisation du texte sont considérés : organisation locale, la microstructure, et organisation globale, la macrostructure.

La microstructure du texte décrit la signification locale, littérale du texte. Elle est constituée d'une liste de propositions qui possède deux propriétés : elle est cohérente et hiérarchisée, correspondant à ce qui est directement exprimé en surface (Marin & Legros, 2008). En effet, Construire une « base de texte » est la première tâche du lecteur selon ce modèle. Ainsi, dans cette approche, la première étape du traitement d'un texte consiste à en établir la cohérence référentielle. Le processus de production d'inférences est mis en œuvre dans le but de combler les «trous sémantiques» du contenu du texte et de rendre cette base de texte cohérente.

De ce fait, la cohérence est dépendante des liaisons entre les propositions. Deux propositions sont liées si les faits qu'elles dénotent sont liés, c'est-à-dire si l'un est une condition de l'autre, condition faible (compatibilité) ou forte (implication). La liaison entre les deux propositions est assurée par un terme qui dénote le même référent (identité référentielle), c'est un cas particulier et fréquent. Dans ce cas, la cohérence de la base de texte est assurée par la règle de répétition

d'arguments : deux propositions sont liées si elles ont un argument en commun (Rondal et *al.*, 1987).

Dans cette perspective, la microstructure consiste en l'identification des mots, la mise en relation des groupes et le lien entre prédicat et arguments. Dans le cadre de notre recherche, la proposition consiste en un prédicat associé à de nombreux arguments (les prédicats sont les verbes et les arguments sont représentés par les noms). De ce fait, pour faciliter la tâche d'identification des mots qui mène l'apprenant à une fine compréhension et résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase, nous avons choisi comme aide, la définition des prédicats en français L2 et en arabe L1, pour assurer la signification locale et globale du texte narratif.

2.3.2 Les cycles de traitement

D'après Kintsch et van Dijk (1978), le traitement d'un texte est divisé en cycles, et des segments de texte dont la taille correspond approximativement à la phrase sont traités à chaque cycle. Le traitement se déroule de manière séquentielle, tronçon par tronçon, chaque tronçon ou cycle de traitement correspondant à un ensemble limité de propositions organisées de manière hiérarchique en un graphe cohérent. Autrement dit, le traitement d'un texte est donc une succession d'opérations dans laquelle chaque opération en précède une et en suit une autre. Pour un texte donné et un lecteur donné, le nombre de propositions sera traité à chaque cycle.

2.3.3 La macrostructure sémantique

La microstructure ainsi construite pas à pas fait l'objet d'un traitement « en parallèle » qui s'effectue sous le contrôle d'un schéma cognitif qui est fonction des buts du lecteur. Par l'application de règles de sélection (on ne peut pas mémoriser toutes les propositions, notre mémoire a une capacité limitée, certaines propositions vont être mémorisées, d'autres non), de généralisation de prédicats ou des arguments, et de condensation de l'information sémantique, ce second traitement aboutit à l'élaboration de la macrostructure sémantique qui exprime le résumé du texte (Denhière, 1985, voir Denhière & Baudet, 1992 ; Legros & Marin, 2008).

La macrostructure est une représentation hiérarchisée de propositions, c'est-à-dire qu'il faut établir une hiérarchie au sein de la liste de propositions, une sorte d'organigramme où seront rangées les propositions par ordre d'importance (Denhière & Baudet, 1992). À ce niveau, ce sont les propositions importantes qui sont sélectionnées. Celles qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation sont délaissées. Ainsi, plusieurs propositions peuvent être réduites en une même proposition.

La macrostructure pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental. C'est ce qui est conservé en mémoire. Les macropropositions sont les propositions au plan cognitif, les propositions importantes du texte. Alors que les propositions de niveau inférieur correspondent à des détails dans la mesure où les règles de réduction de l'information font appel aux connaissances du sujet, la macrostructure peut être vue comme une interprétation inductive du texte. En conséquence plusieurs macrostructures peuvent être élaborées pour un même texte, ce qui confère au système une grande souplesse, mais aussi une certaine indétermination (Ehrlich, 1994).

En outre, aux règles générales de réduction de l'information s'ajoutent des règles additionnelles, spécifiques pour chaque type de texte, et qui assurent la cohérence de la macrostructure. Ainsi la macrostructure d'un récit particulier qui traduit son contenu global spécifique doit respecter la superstructure narrative conventionnelle, pour laquelle, rappelons-le Kintsch et Van Dijk reprennent les catégories de Labovet Waletzky (1967) (voir Ehrlich, 1994).

Dans cette optique, selon le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), lors de la compréhension d'un texte, deux niveaux d'organisation de la signification sont construits. Le premier niveau c'est la « surface de texte », comprenant les mots et la syntaxe utilisée (la forme linguistique), le second niveau c'est la « base du texte », c'est-à-dire la représentation sémantique propositionnelle du contenu du texte organisée en deux niveaux (microstructure et macrostructure). Ce modèle nous éclaire sur les activités de construction de la cohérence locale d'un texte, mais aussi de sa cohérence globale, c'est-à-dire de la formation de sa macrostructure en tant que composante du processus de compréhension, de rappel et de résumé. La cohérence de la signification globale d'un texte ne résulte pas en effet de la somme des significations locales construites, mais des liens de cohérence entre toutes les

composantes et qui nécessitent la mise en œuvre d'inférences causales. Cependant, ce modèle comporte certaines limites dans la mesure où il ne prend en compte ni la langue, ni les variables culturelles identifiant les spécificités du lecteur qui favorisent l'activité d'inférence.

Dans notre présente recherche, les limites de ce modèle ne nous présentent pas un problème parce que le texte utilisé dans notre recherche c'est le récit « *La voiture du fantôme* ». Dans ce contexte, nous nous référons aux travaux conduits par Legros (1997), qui montrent que globalement pour comprendre un récit, le texte suffit, le lecteur n'a pas besoin de faire appel à des connaissances du monde particulières. Il n'est pas nécessaire de retenir le détail pour comprendre, il suffit de résumer, c'est-à-dire de construire des macro-propositions (Richard & Verstiggel, 1990). Les inférences issues de la base du texte interviennent au niveau des propositions textuelles. Elles assurent la cohérence locale et globale du texte.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne faut pas s'attendre de la part de nos apprenants à la fin du primaire qu'ils maîtrisent complètement la construction de cette macrostructure. Cependant, il est possible de sensibiliser peu à peu les apprenants à ces notions en ajustant les exigences de la tâche à leurs propres capacités. En effet, les aides proposées dans notre recherche (la définition des prédicats « verbes » en français L2 et en arabe L1) peuvent les aider à construire une micro et macrostructure sémantiques cohérentes du contenu du texte.

2.4 Le modèle de situation dans la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983)

Le modèle de Van Dijk et Kintsch de 1983 propose une perspective théorique de la compréhension et de la production de texte qui reste, jusqu'à nos jours, l'une des plus largement admise dans le cadre des recherches de la psychologie cognitive du traitement du texte. Ce modèle décrit le processus de compréhension à partir de trois niveaux de représentation :

«La surface du texte», est le traitement des mots, qui concerne la signification de la surface textuelle, elle comporte les mots du texte et la syntaxe utilisée. S'ensuit le niveau sémantique de la représentation «la base de texte», c'est

le traitement du contenu qui renvoie à la signification des informations sémantiques contenues dans le texte. À son tour, elle se subdivise en deux sous-niveaux : la microstructure qui est le niveau local, résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase. Chaque information est intégrée aux informations activées en mémoire à long terme et La macrostructure, qui représente la signification globale du texte, c'est-à-dire le « résumé » du texte composé d'une série organisée de propositions hiérarchiquement agencées qui représente la structure globale du texte. Ainsi, des indices textuels contribuent à la construction d'une macrostructure, comme la présence de titres et de sous-titres. En outre, la base de texte est une sorte de réseau propositionnel constitué de relations qui sont directement dérivées du texte. À ce réseau pauvre et souvent incohérent, le lecteur doit ajouter des nœuds et établir d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et expériences. Elles sont activées pendant les processus de lecture et de compréhension de textes (Legros & Marin, 2008).

L'intervention de ses connaissances qui résultent de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement familial et culturel permet au lecteur de rendre cette structure cohérente, de la compléter, de l'interpréter et de l'intégrer à ses connaissances antérieures: il construit ainsi « un modèle de la situation » décrite dans le texte (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Dans leur ouvrage de 1983, Van Dijk et Kintsch proposent le concept de « modèle de situation » pour désigner l'ensemble formé par les informations extraites d'un texte et celles issues des connaissances initiales. Parallèlement, Johnson-Laird (1983) propose la notion de « modèle mental » qui est similaire par de nombreux aspects à celui de ce modèle proposé par Van Dijk et Kintsch. Ce qui a, fortement évolué dans le temps, c'est la prise en compte des connaissances du sujet, à travers la notion de modèle de situation proposé par ces deux auteurs (1983) et que d'innombrables travaux ont contribué à développer et à enrichir depuis. Van Dijk et Kintsch définissent un modèle de situation comme « *une représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en général qu'évoque le texte. Un modèle de situation peut incorporer des expériences antérieures et des particularisations de connaissances plus générales portant sur ces expériences* » (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11-12, voir Denhiere & Baudet, 1992).

Van Dijk et Kintsch formulent l'hypothèse que l'individu qui lit ou entend un texte se construit une base de texte cohérente et simultanément, « s'imagine » le monde dénoté par le texte, c'est-à-dire les choses, les gens, les états, les actions et les événements auxquels réfère le texte (Van Dijk & Kintsch, 1983; Van Dijk, 1987, 1988, voir Denhiere & Baudet, 1992).

En effet, la compréhension est une activité dynamique dans laquelle le lecteur construit une représentation de la situation : c'est l'élaboration du modèle de situation. Ainsi, c'est par l'intermédiaire du modèle de situation que le texte trouve sa signification et sa cohérence (Tardif, 1997). Autrement dit, quand on lit un texte, on essaye de se représenter la situation évoquée par le texte, par l'intermédiaire de nos connaissances, et on ne se contente pas de découvrir sa structure et les informations qu'il contient (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1994, Voir Martin, 1995).

Pour aboutir à cette représentation cohérente, le lecteur produit des inférences qui vont permettre d'établir des relations entre différentes informations véhiculées par le texte et ces connaissances antérieures. Il est probable, en effet, que si les informations textuelles sont intéressantes dans le sens où elles sont surprenantes et non attendues, alors le lecteur doit modifier le modèle de situation évoqué antérieurement. Si, d'autre part, ces informations sont intéressantes en tant que telles, alors la représentation du modèle de situation se trouvera renforcée (Martin, 1995).

Or l'enjeu de la lecture va bien au-delà de l'extraction d'une signification linguistique du texte. Cette compréhension « profonde » est particulièrement importante dans les situations d'apprentissage. Le lecteur doit alors être capable de faire fonctionner sa représentation afin de répondre à des questions, de résoudre des problèmes, de transférer et généraliser les informations acquises. En d'autres termes, la compréhension doit donner naissance à des connaissances nouvelles. La notion de « modèle de situation » rend compte de l'interaction fondamentale entre les processus linguistiques et l'activation des connaissances du sujet qui caractérise la compréhension effective d'un texte (Legros & Marin, 2008).

Il entre dans les modèles de situation, non seulement des connaissances d'ordre général relatives aux situations considérées, mais aussi des expériences, celles de situations vécues d'une part, et de lectures antérieures de l'autre,

auxquelles rapporter la lecture en cours. Un modèle de situation constitue la représentation que s'est construite le lecteur de la situation décrite dans le texte (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996, p.118-119, voir Plassard, 2007). De ce fait, lors de la compréhension de texte, le lecteur élabore, à partir de ses connaissances construites dans son environnement culturel, une sorte de modèle « original » de la situation décrite dans le texte (Sawadogo, 2004; Cordier & Legros, 2005; Hoareau & Legros, 2005 a). Autrement dit, le lecteur doit construire la signification des relations qui existent entre les phrases successives (cohérence locale) ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). Le lecteur établit cette cohérence en s'appuyant sur les relations qui unissent les phrases et les paragraphes. À ce contenu souvent incomplet, le lecteur doit incorporer des expériences précédentes en s'appuyant sur ses connaissances personnelles et encyclopédiques stockées dans sa mémoire et construites majoritairement dans son contexte linguistique et culturel afin d'enrichir et de préciser les informations proposées par le texte (Cordier & Legros, 2005).

Le lecteur développe un modèle de situation plus précis lorsque les connaissances et les informations du texte sont réorganisées de façon cohérente. En plaçant la compréhension au-delà d'une simple mémorisation des constituants du texte, ce modèle a permis des avancées considérables dans le domaine de la didactique de la compréhension de texte. De ce fait, les connaissances du lecteur sont au cœur de cette modélisation, car ce sont elles qui conditionnent le passage de « la base du texte » au « modèle de situation » et donc à une compréhension plus fine du texte (Legros & Marin, 2008).

En liaison avec les données exposées sur le « modèle de situation » nous avançons en outre que pour construire « un modèle de situation » et créer ainsi une structure cohérente en mémoire, il faut l'intervention de différents types de connaissances : connaissances linguistiques, lexicales, syntaxiques et pragmatiques, connaissances et croyances sur le monde, connaissances sur l'organisation et la structure typique des textes. En effet, les difficultés d'ordre lexical ne sont pas toujours directement relatives au nombre de mots inconnus du lecteur institué : elles dépendent de l'importance de ces mots pour la construction du modèle mental dans un contexte de travail déterminé. Pour cela, nous avons choisi dans notre expérimentation la définition des verbes en français L2 et en arabe L1, cette

démarche permet d'adapter les outils d'aide à la compréhension et à la réécriture aux insuffisances des lecteurs. Ces difficultés sont par ailleurs, intimement liées à la différence entre les connaissances de type « conceptuel » présumées par l'auteur et celle dont dispose le sujet lisant. Les connaissances lexicales favorisent la production d'hypothèses de sens, et par conséquent, qu'une ignorance totale ou une connaissance insuffisante de l'univers donné à connaître par le récit empêche ou inhibe cette production d'hypothèses, augmentant subséquemment les difficultés de compréhension (Dumortier, 2001).

Ainsi, les difficultés d'ordre linguistique sont liées au degré de connaissance que l'apprenant peut avoir des caractéristiques de la langue étrangère. La représentation du contenu du texte est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. L'insuffisance de ces connaissances linguistiques spécifiques à la langue étrangère dans laquelle le texte est proposé contribue à augmenter les difficultés de compréhension et d'interprétation des informations en contexte plurilingue (Le Ny, 1989). Ces données vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la relecture du récit accompagné par la définition des verbes en français langue étrangère L2 et en arabe langue maternelle L1, apparaît donc nécessaire afin que le lecteur puisse construire une signification sans faire recours à l'élaboration d'un « modèle de situation ».

En effet, dans notre expérience, le texte lu par les apprenants est le récit « *la voiture du fantôme* ». Selon Fayol (1985) « *l'hypothèse de l'appartenance du texte considéré à la catégorie des récits ayant été émise, la substitution, à la suite des mots, d'un modèle de situation s'opère non seulement à partir du modèle mental de l'histoire qui permet de dégager la macrostructure textuelle, mais compte tenu d'indices relevant de la microstructure, qui guident le traitement de la suite des phrases* » (Dumortier, 2001, p. 208). Des travaux antérieurs (Legros, 1997) montrent que globalement pour comprendre un récit, le texte suffit, le lecteur n'a pas besoin de faire appel à des connaissances du monde particulières. En effet, les données expérimentales ont montré que l'individu éprouvait beaucoup plus de difficultés à comprendre un texte explicatif ou scientifique qu'un texte narratif dans la mesure où il doit inférer des connaissances qui n'appartiennent pas à sa base de connaissances (Graesser, Léon & Otero, 2002, voir, Boudechiche & Legros, 2005).

Dans notre présente expérience, les participants ne sont pas en situation de faire fonctionner leurs connaissances afin de répondre à l'épreuve proposée (un rappel par indice : texte lacunaire dont les lacunes sont des verbes à compléter par les apprenants), afin de produire le rappel du récit « *la voiture du fantôme* », après leur lecture et leur relecture du récit accompagné des aides proposées (définition des verbes en arabe L1 et en français L2) et en s'appuyant sur les travaux de Mannes et Kintsch (1987) qui ont montré que suivant le niveau de connaissances et de compétences du lecteur, deux stratégies peuvent être adoptées: soit il privilégie le développement de la base de texte, soit il construit un modèle de situation. Dans ce cas, nos apprenants vont adopter la première stratégie, celle de privilégier le développement de la base de texte. L'apport de cette notion à notre problématique est important vu que nos participants sont de jeunes apprenants au primaire âgés entre 11/13 ans, ce qui suppose un modèle de situation assez pauvre qui se reflétera dans les rappels du récit.

En 1988, Kintsch propose un autre modèle qui nous permet de concevoir la place du lecteur bilingue dans un contexte plurilingue dans la compréhension et la production de texte en langue étrangère (L2).

2.5 Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988, 1998)

Ce nouveau modèle « Construction-Intégration » proposé par Kintsch (1988; 1998), est à visée explicative plutôt que prédictive, il prolonge le modèle de traitement proposé par Van Dijk et Kintsch (1983). Il décrit la manière dont les textes sont représentés en mémoire durant le processus de compréhension et comment ils sont intégrés aux connaissances du lecteur. Ce modèle conçoit donc la compréhension comme un processus incroyablement flexible et très sensible au contexte. En outre, ce nouveau modèle de 1988 n'est donc pas incompatible avec celui de 1983, mais le complète et l'enrichit en explicitant davantage les étapes du processus de compréhension, ce qui nous permet de noter la visée explicative de la modélisation. Kintsch considère que la mise en jeu des connaissances, formalisées à l'aide de réseaux associatifs reliant des unités de nature propositionnelle, est partie intégrante du traitement lui-même. Autrement dit, il est guidé par les connaissances du lecteur qui permettent de construire les différents niveaux de représentation du

texte : un niveau de surface, un niveau sémantique (microstructure/ macrostructure) et un modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983). En effet, le texte développe plus particulièrement les étapes de l'activité de compréhension, il est conçu comme un ensemble de propositions sémantiques hiérarchiquement organisées et constituées de prédicats et d'arguments, dont « la proposition » reste ici une notion centrale dans la mesure où elle conceptualise les entrées linguistiques de textes présentées en mémoire.

Le modèle Construction-Intégration (1988) rend compte de l'interaction entre les structures mémorielles du sujet dans le cas des apprentissages plurilingues. Dans ce contexte, la plupart des données indiquent que les connaissances du monde construites en L1 sont plus facilement transférées en L2 (Boudechiche & Legros, 2007a; 2007b; 2007c), ces données vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la définition des verbes en langue maternelle, arabe L1, favorise la compréhension et le rappel du récit en L2.

S'appuyant sur ces niveaux de représentation du texte, Kintsch (1988; 1998) développe plus particulièrement les étapes du processus de compréhension. Il simplifie son approche en se focalisant plus précisément sur les processus responsables de la sélection des informations congruentes et pertinentes afin de construire la cohérence de la signification (Blanc & Brouillet, 2003). Pour comprendre un texte, le lecteur doit élaborer un « modèle de situation », ce qui met en relation les informations fournies par le texte et les connaissances antérieures pertinentes. La construction de la signification modélise la représentation des textes en mémoire lors de l'activité de compréhension et la manière dont ces textes sont intégrés aux connaissances du lecteur. De plus, selon Kintsch (1988; 1998) « *la compréhension est un processus flexible et sensible au contexte, et propose par conséquent un modèle dirigé par les données* » (Blanc & Brouillet, 2003, p. 80). Le modèle de Construction-Intégration proposé par Kintsch en 1988 postule deux phases : une phase de construction et une phase d'intégration.

Durant la phase de construction, une base de texte est construite à partir des éléments textuels et de la base de connaissances du lecteur/auditeur. Il assure l'activation des propositions directement issues du texte, celle des propositions qui leur sont associées dans la base de connaissances et celle de propositions inférées.

En outre, ce processus conduit à affecter un coefficient de connectivité, positif ou négatif, à toutes les connexions entre les propositions ainsi activées (Ehrlich, 1994).

Plus détaillé, selon ce modèle de Construction-Intégration quatre étapes constituent cette phase de construction de la base de texte :

Dans la première étape, la base de texte est formée à partir des propositions qui se dégagent directement du contenu linguistique du texte, c'est-à-dire la formation de la microstructure et la macrostructure du texte, le lecteur débute la construction de la signification du texte par l'activation des sens potentiels des mots qui seront progressivement intégrés dans des unités plus larges, les phrases. Ensuite, dans un deuxième temps, chacun de ces éléments linguistiques est élaboré en sélectionnant un petit nombre de ses plus proches voisins auquel il est associé dans le réseau de connaissances, le lecteur tente de relier les phrases qui sont proches sémantiquement, et qui ont le même sens pour aboutir au résumé du texte. En outre, chaque proposition de la « base de texte » sert d'indice de récupération et active les propositions qui lui sont étroitement associées dans le réseau général de connaissances, et ceci indépendamment du contexte. Vient ensuite la troisième étape qui est celle de la production d'inférences qui permet de créer des liaisons entre les propositions et d'établir les macro-propositions. Donc, appel à des connaissances générales et personnelles, au modèle de situation du lecteur par le biais de récupération en mémoire de connaissances associées au sujet du texte. Enfin, la quatrième et la dernière étape, les interconnexions entre tous les éléments du réseau sont établies afin d'obtenir un ensemble plus ou moins cohérent. Elle consiste en une caractérisation des interrelations lexicales dérivées du texte, les propositions construites de la base de texte, ainsi que les inférences élaborées à partir du modèle de situation du lecteur. Le résultat est une base de texte initiale riche, incohérente et contradictoire, qui est alors soumise à un processus d'intégration permettant la formation d'une structure cohérente (Legros & Marin, 2008).

S'ensuit en effet le processus d'intégration, il assure l'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration d'unités, cohérente, dans laquelle les unités dont la valeur d'activation est élevée constituent la représentation du texte, ce processus a pour but de renforcer les informations pertinentes et d'inhiber les informations non pertinentes afin d'aboutir à une nouvelle

représentation du texte. Cette étape est subjective et dépend du degré de compréhension de chaque lecteur, ce qui est pertinent pour un lecteur donné ne l'est peut-être pas pour l'autre, en plus de l'effet du contexte linguistique et culturel de chaque lecteur.

Ces deux processus, construction, puis intégration sont automatiques et suffisent normalement pour assurer la compréhension du texte. Dans certains cas, d'autres processus, semblables à ceux mis en jeu dans la résolution de problèmes, sont nécessaires (Ehrlich, 1994). De ce fait, la construction de la signification textuelle selon le modèle de « Construction-Intégration » commence par un processus d'activation qui est basé, dans un premier temps sur les éléments lexicaux fournis par le texte qui seront graduellement intégrés à l'ensemble des propositions du texte pour aboutir enfin à la signification spécifique (Legros & Marin, 2008).

En 1998, Kintsch développe son modèle de 1988. En effet, l'auteur simplifie son approche et réduit les trois précédents niveaux de la représentation du texte (surface textuelle, base de texte et modèle de situation) à deux niveaux « base de texte » et « modèle de situation », dans le but de mieux rendre compte des processus responsables de la sélection des informations pertinentes. Ainsi, la représentation de la base de texte, se compose des éléments de surface et propositionnels du texte qui forment les informations locales et globales fournis par le texte. En outre, la représentation du modèle de situation, renvoie aux connaissances personnelles et antérieures du lecteur construites dans son contexte culturel.

Un des points forts du modèle de Construction-Intégration est qu'il rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte, c'est-à-dire la base de texte, et les connaissances du lecteur. Kintsch dans sa nouvelle modélisation, précise que la distinction de ces deux niveaux de représentation « base de texte » et « modèle de situation » ne renvoie pas à considérer ces deux niveaux comme des objets mentaux différents. Il précise donc que la représentation mentale est unitaire. Le poids de chacun de ces niveaux de représentation dépend du texte lui-même (de sa structure, du thème, des informations que l'auteur présente et de celles qu'il considère comme connu du lecteur), du lecteur, de ses spécificités et, plus précisément de ses caractéristiques culturelles et linguistiques qui peuvent favoriser l'activation de nœuds en rapport avec les connaissances générales et spécifiques du lecteur (Legros & Marin, 2008).

Selon Kintsch (1998), l'apprenant construit une représentation séquentielle du texte et chaque fois qu'un segment de texte est traité, il est intégré au fur et à mesure au reste du texte, maintenu en mémoire de travail (MDT). Le traitement d'une nouvelle information permet d'ajouter une nouvelle proposition à la représentation. Cette vision de la compréhension, basée sur l'existence de cycles de traitement, est conçue à l'égard des contraintes du modèle de « Construction-Intégration ». Il est largement admis que le produit de la compréhension est déterminé non seulement par les connaissances du lecteur, mais également par ses objectifs.

En effet, Kintsch (1998) ajoute qu'il arrive que le lecteur se souvienne parfaitement de mots ou de phrases du texte, au moins pour un temps, alors que dans certains cas, la mémorisation des éléments du texte est très faible, de ce fait, la base de texte peut être plus ou moins cohérente et complète, et le modèle de situation peut être plus ou moins adéquat et précis. Des données empiriques bien antérieures recueillies par les auteurs Bransford et Barclay (1972), (voir Legros & Marin, 2008), ont montré notamment que le lecteur, lorsqu'il ne dispose pas de connaissances suffisantes en mémoire sur le sujet évoqué pour pouvoir élaborer une compréhension stable autour de la « base de texte », dans ce cas, il peut se souvenir du texte lui-même (en d'autres termes, de la « base de texte »), mais sans l'avoir très bien compris et construire une représentation mentale stable à partir de laquelle il répond aux épreuves de compréhension avec succès. De ce fait, le lecteur peut sans pouvoir construire un « modèle de situation », se souvenir très bien du texte.

Ces données nous paraissent pertinentes pour notre étude, et nos jeunes apprenants (participants) âgés entre (11/13 ans) et scolarisés dans des zones rurales. Nous pouvons supposer que dès leur jeune âge, ils sont mis en contact avec le récit oral, donc il s'agit de mémoriser et de restituer. Aussi dans leur milieu formel (école canonique, école préparatoire), la mémorisation prend une ampleur principale dans la construction des connaissances des apprenants. Nous supposons que les rappels de texte produits par nos étudiants contiennent un nombre important d'informations issues du contenu de la « base de texte », et que les apprenant vont se rappeler des verbes tels qu'ils sont, sans faire des rappels similaires.

Ce modèle de 1998 nous permet donc de comprendre comment les apprenants issus de contexte culturels et linguistiques différents traitent sur le plan

cognitif les récits écrits en français langue étrangère L2. Il apporte un autre éclaircissement à notre problématique étant donné qu'il nous permet, à partir des rappels des sujets, de faire des prédictions sur le processus de compréhension de récit. Et avec la prise en compte du contexte culturel et linguistique du lecteur, la théorie de la compréhension de texte s'élabore, s'enrichit et se précise pour être, jusqu'à nos jours, une référence incontournable dans le domaine de la didactique du texte.

2.6 Le rappel de récit

Le rappel de texte, bien qu'il soit utilisé depuis de nombreuses années en recherche, est très peu exploité dans les pratiques en classe, c'est une tâche relativement peu utilisée. Ce n'est que depuis quelques années qu'elle suscite de plus en plus d'intérêt. On ne peut parler du récit sans aborder le thème du rappel de récit, vu son avantage incontournable dans l'enseignement et dans l'évaluation.

À l'origine, le rappel était dévolu à l'évaluation de la compréhension dans les recherches sur le texte, utilisée dans les laboratoires de psychologie expérimentale. De nos jours, cette technique commence à être utilisée en classe à la fois comme instrument d'évaluation et comme outil d'intervention en compréhension. Cette stratégie de rappel est de nature à rendre le lecteur plus actif, étant donné qu'elle centre l'attention sur la restructuration du texte. Le rappel a permis d'affiner les recherches sur les processus de compréhension et sur la genèse du récit chez les apprenants.

2.6.1 Définition

Un rappel de récit est un acte de parole visant à raconter, à l'écrit ou à l'oral, des événements réels ou imaginaires. Il consiste à demander à un apprenant de lire ou d'écouter une histoire et de la redire avec ses propres mots. Il ne s'agit pas de rappeler fidèlement l'information du texte source, mais de dire quelque chose en s'appuyant sur des éléments du texte entendu ou lu. Même lorsque le rappel reprend beaucoup le texte entendu ou lu, il y a toujours reformulation, réorganisation et restructuration des éléments dont la sélection révèle la manière de comprendre

l'histoire. Pour les apprenants, parler de quelque chose que l'on connaît bien peut encourager à prendre la parole: on ne peut travailler le rappel qu'avec des récits qui ont été lus, relus et commentés. Avec les apprenants les plus jeunes, le rappel se fait oralement, mais les apprenants plus âgés peuvent produire un rappel écrit (Giasson, 1990).

Ainsi, on ajoute ces deux définitions du rappel de récit :

« *Le rappel de récit (retelling) consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots* » (Giasson, 1990, p. 110).

« *Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant de dire, avec ses mots à lui, à l'oral ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue* » (Brigaudiot, 2002, p. 125).

Il existe deux tâches de rappel selon Denhiere et Baudet (1992) :

La tâche de rappel libre consiste à présenter un texte à un individu, puis après un délai variable, à lui demander de rappeler toutes les informations dont il se souvient

La tâche de rappel avec indices consiste à présenter un texte à un individu, à lui fournir après un délai variable certaines informations extraites de ce texte et à lui demander de produire les informations qu'elles évoquent. Du point de vue des exigences en récupération de l'information stockée en mémoire, cette tâche peut être considérée comme intermédiaire entre le rappel libre et la reconnaissance.

Dans notre expérience, étant donné que nos participants sont des apprenants du primaire qui sont plus jeunes, nous avons vu que le rappel est une activité complexe pour eux. C'est pourquoi, ils doivent être guidés dans leurs tâches de rappel de récit, nous avons utilisé le rappel avec indices, un texte lacunaire (le récit à compléter avec des verbes), pour faciliter la tâche du rappel de récit.

2.6.2 Le rappel de récit comme technique d'évaluation

Selon Giasson (1990), le rappel de récit peut être exploité comme technique d'évaluation de la compréhension en lecture. En effet, les apprenants réorganisent

les éléments d'information de façon personnelle et la sélection qu'ils font de ces éléments révèle leur manière de comprendre l'histoire.

Il existe deux façons complémentaires d'évaluer le rappel d'un récit :

Évaluation quantitative

Il s'agit de comparer le rappel de l'histoire avec le texte lu afin de voir quelle quantité de texte les apprenants peuvent redonner. Pour réaliser cette évaluation, il s'agit de diviser le récit lu en unités et comparer par la suite le rappel avec ce récit initial. Ces unités peuvent être : 1) des propositions (prédicat et arguments), 2) des unités déterminées par les pauses, 3) des éléments de la structure de récit (Giasson, 1990). En effet, des apprenants ne savent pas trier; retenir les informations. Ainsi, les informations nouvelles chassent les précédentes, le texte s'échappe quantitativement (Chartier, Clesse & Hébrard, 1991).

Évaluation qualitative

Il s'agit de tenir compte des éléments que l'apprenant a ajoutés dans son rappel ainsi que de sa compréhension générale du récit (Giasson, 1990). L'enseignant tient compte des interprétations de l'apprenant, de son habilité à résumer, de ses inférences correctes ou erronées. Des apprenants n'arrivent pas à relier et à hiérarchiser les informations entre elles. Le texte s'échappe qualitativement (Chartier, Clesse & Hébrard, 1991).

2.6.3 Le rappel de récit comme une stratégie d'enseignement

L'utilisation de cette technique dans l'enseignement a d'abord commencé avec des enfants de maternelle à qui on racontait une histoire et ils devaient par la suite redire tout ce dont ils se souvenaient. Une amélioration de la compréhension de l'histoire par ces enfants a été constatée (Giasson, 1990). Il ne faut donc pas hésiter à placer l'apprenant dans des situations langagières riches, qu'ils aient à comprendre ou à interpréter des récits, car l'activité interprétative, avec tout le vocabulaire qui s'y attache est extrêmement précieuse pour aider les apprenants à pénétrer dans la culture de l'écrit (Crinon, 2002).

Il est vrai qu'il s'agit d'une stratégie d'intervention difficile à manipuler avec un grand groupe d'apprenants, mais il est légitime d'inventer des arrangements concrets qui permettent d'utiliser la stratégie avec toute une classe. La technique de rappel de récit est très peu pratiquée en classe pour diverses raisons :

- Il est difficile pour les apprenants d'accomplir cette tâche, surtout que pour les apprenants scolarisés au primaire, il s'agit d'une tâche complexe.
- Il s'agit d'une stratégie d'intervention qui prend beaucoup de temps, donc difficile en grand groupe (les autres apprenants s'impatientent).
- Certains apprenants ont des difficultés pour traduire leurs idées en écrit.

Il serait donc important que l'enseignant cherche des arrangements concrets pour guider l'apprenant dans sa tâche de rappel.

En résumé

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux modèles cognitifs de la compréhension de textes. Nous avons présenté les principales théories cognitives de la compréhension de textes narratifs, qui ont été très largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch et van Dijk (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; 1998). Après une présentation de la théorie de la grammaire de récit, de la théorie des schémas et de la compréhension de récit, du modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), nous avons présenté le modèle de situation dans la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983) et son prolongement sous le nom de modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1988; 1998). Ces modèles permettent de mettre en évidence les processus mis en œuvre dans l'élaboration de la représentation mentale d'un texte, mais aussi les caractéristiques et le contenu de cette représentation. Aussi, nous avons présenté le rappel de récit à la fois comme technique d'évaluation et comme outil d'intervention en compréhension (une stratégie d'enseignement).

Deuxième partie : Expérimentation

Chapitre 3 Cadre général de l'expérimentation

Chapitre 3

Cadre général de l'expérimentation

De nombreux travaux en didactique de la compréhension et du rappel de texte narratif et en psychologie cognitive du traitement du texte, appuyés particulièrement sur l'étude des processus cognitifs mis en jeu durant la lecture, (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; 1998), ont montré que l'analyse du traitement cognitif du texte décrit les processus de compréhension en trois niveaux de représentation : un niveau de signification de la « surface du texte » qui renvoie aux aspects lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques des phrases du texte, et un niveau de signification du contenu sémantique du texte la « base de texte », qui représente à la fois la signification locale et globale du texte (microstructure et macrostructure), et un niveau situationnel le « modèle de situation » correspondant à ce que l'individu a appris du texte, détaché de la structure textuelle et intégré à ses connaissances antérieures (Marin & Legros, 2008; Boudechiche, 2007).

Comprendre un texte, c'est construire une représentation cohérente du contenu du texte, c'est-à-dire établir sa signification globale. Pour aboutir à cette représentation, le lecteur produit des inférences qui vont permettre d'établir des relations entre des informations véhiculées par le texte, mais qui doivent être explicitées et comprises et donc qui nécessitent des développements explicatifs supplémentaires et des informations absentes du texte et qui se trouvent dans la tête du lecteur (Denhière & Legros, 1989).

Selon le modèle de « Construction-Intégration » (CI) proposé par Kintsch (1988; 1998) la « base de texte », c'est-à-dire la signification de ce texte est construite à partir de l'information textuelle et des connaissances du compreneur (voir Hoareau, Legros, Gabsi, Makhlouf & khebbeb, 2006). Ce modèle rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances du lecteur qui sont à l'origine de l'activation qui renforce les éléments appropriés au contexte (pertinent) et inhibe les autres (non pertinents).

Afin d'essayer d'identifier les différents facteurs en cause et mettre au point des stratégies d'intervention variées et de remédier à d'éventuels obstacles dans ces différentes activités, nous avons interrogé les modèles de compréhension issus des recherches menées en psychologie cognitive de Kintsch et Van Dijk (1978), Kintsch (1988; 1998) et le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987). Ces modèles constituent une référence incontournable pour les perspectives en didactique et l'amélioration de la qualité de l'enseignement/ apprentissage en général et en contexte plurilingue en particulier.

Le traitement d'un texte illustre le double aspect de la tâche de compréhension à savoir une dimension formelle, linguistique, et une dimension sémantique de construction situationnelle. Ce dernier point met en lumière deux facettes des mécanismes psychologiques en jeu dans une tâche de compréhension en lecture (modèle de Kintsch et Van Dijk de 1978).

-La première (La microstructure sémantique): correspond dans un premier temps, au traitement local du texte qui s'effectue de manière séquentielle, tronçon par tronçon, le lecteur segmente le texte (identification des mots, mise en relation des groupes, lien entre prédicat et arguments).

-La seconde (La macrostructure sémantique) : correspond dans un second temps, au traitement global du texte réalisé en fonction des buts du lecteur, il se représente la situation (reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation des informations...).

Les connaissances activées lors des activités inférentielles permettent ainsi de combler les « trous sémantiques » du texte et de rendre la « base de texte » cohérente. Ainsi l'élaboration des inférences consiste à extraire l'information implicite du texte en reliant les connaissances des lecteurs afin d'établir une continuité dans le texte.

Dans ce contexte, nous nous référons aux travaux conduits par Cunningham (1987) sur les inférences. L'auteur distingue d'une part, une compréhension littérale, le lecteur établit des inférences logiques, fondées sur le texte, et qui sont sémantiquement équivalentes ou synonymes d'une partie du texte, elles sont nécessairement incluses dans la phrase, et d'autre part, une compréhension

inférentielle, le lecteur établit des inférences pragmatiques, fondées sur ses connaissances ou ses schémas, c'est-à-dire qu'il va plus loin que ce qui est présent en surface du texte.

La capacité à inférer n'atteint pas sa pleine maturité au primaire, les enseignants se plaignent souvent que les apprenants éprouvent de la difficulté avec les inférences. Il est possible de favoriser la mise en place et le développement chez les apprenants par des stratégies pédagogiques appropriées. Parce que la tâche est jugée trop difficile, dans l'enseignement de la compréhension, l'enseignant peut être considéré comme un modèle et un guide pour l'apprenant dans son activité intellectuelle. L'enseignant peut alors par des aides adaptées aider le lecteur à inférer les connaissances nécessaires et à construire la signification de ce qu'il a lu. De ce fait, le lecteur peut être autonome, et il peut trouver le sens des mots à l'aide du contexte.

Notre objectif est d'évaluer l'effet de la définition de prédicats (les verbes) par synonymie en langue maternelle (L1, arabe), et en français (L2) sur l'activité de rappel et donc de compréhension d'un texte narratif chez des apprenants scolarisés au primaire.

En nous interrogeant de cette façon, nous avons axé notre problématique générale autour de deux axes principaux et fédérateurs représentés dans deux tâches proposées aux apprenants au cours de deux séances.

1)- Effet de la définition des verbes en français (L2) sur l'activité de compréhension et de rappel de texte narratif en français (L2).

2)- Effet de la définition des verbes en langue maternelle (L1, arabe) sur l'activité de compréhension et de rappel de texte narratif en français (L2).

Dans la première tâche, nous formulons l'hypothèse (H.1) que l'aide à la compréhension proposée (la définition des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) a un effet sur la compréhension et le rappel du texte narratif en contexte plurilingue. Nous supposons que les participants de ce groupe (G2) se souviendront mieux des verbes de type « Macro », que de ceux de type « micro ».

Nous supposons (H.2) que l'aide à la compréhension varie en fonction du niveau de connaissances des élèves en L2 et qu'elle se manifeste surtout pour les

apprenants d'un moins bon niveau en français langue étrangère (G2N2) lors du rappel (R2).

Dans la deuxième tâche, nous émettons l'hypothèse (H.3) que l'aide à la compréhension proposée (la définition des verbes de type Macro *versus* type micro en langue maternelle L1, arabe) a un effet sur la construction des connaissances en langue L2, et favorise la compréhension et le rappel du texte narratif en français L2.

Nous supposons (H.4) que cet effet varie en fonction du niveau linguistique des apprenants dans cette langue. Nous prédisons que les apprenants qui ont bénéficié des définitions en L2, Français Langue Etrangère (G2), se souviendront moins bien des verbes pertinents que le groupe qui a bénéficié des définitions en L1, Arabe Langue Maternelle (G1).

3.1 Choix du matériel expérimental

Pour étudier la compréhension d'un texte narratif en L2 chez des apprenants scolarisés au primaire, nous avons utilisé le récit (une histoire imaginaire à visée narrative), le but étant de valider les hypothèses finalisées d'abord par des objectifs didactiques.

Les enfants sont mis dès leur plus jeune âge en contact avec le récit, celui-ci étant généralement introduit à l'école, nous avons donc choisi le récit, genre littéraire à structure narrative, qui est probablement le type du texte qui a reçu le plus d'attention et qui a suscité le plus grand nombre de recherches en éducation durant ces dernières années (Denhière, 1984; Fayol, 1985). C'est pourquoi, les notions de la grammaire de récit et de schémas de récit ont fait leur entrée dans le milieu scolaire depuis de nombreuses années.

Le récit est une histoire de faits réels ou imaginaires, ce dernier met en scène des personnages (humains, animaux...) naturels et surnaturels, il remplit plusieurs fonctions, entre autres, la fonction ludique et surtout la fonction didactique. Il contribue a priori au développement de la personnalité, de l'imagination et de la vie psychique de l'enfant (Bettelheim, 1976). Autrement dit, le texte narratif est

généralement, le plus couramment étudié au primaire, c'est le plus abordable pour des élèves de 5^{ème} AP pour qui, l'étude d'un texte en français langue étrangère engendre de l'appréhension du fait d'une charge lexicale et grammaticale importante. Le récit c'est un postulat de réversibilité entre lecture et écriture, c'est un objet langagier que l'école privilégie, pour permettre à l'apprenant de s'impliquer réellement dans une histoire, de placer son vécu, ses sentiments, et de développer ainsi sa force créatrice, c'est un support privilégié pour l'écriture. L'enseignant utilise le récit comme une source de motivation pour travailler l'écrit, c'est-à-dire comme un outil didactique d'enseignement et d'évaluation, et cela dans deux types de tâches :

- La première, par le biais de tâches de compréhension : lecture, réponse à des questions, résumés, rappels, extraction de l'« idée générale » d'un passage.
- La deuxième à travers des demandes de productions, le plus souvent écrites : raconter une histoire, un voyage...

Nous avons opté pour un récit imaginaire « *La voiture du fantôme* », qui respecte la forme canonique, c'est-à-dire qu'il contient tous les constituants obligatoires dans l'ordre prescrit par la grammaire de récit.

Il est important de noter que, de par leur statut d'apprenants au primaire, les sujets des expérimentations sont amenés régulièrement à lire le texte narratif dans le but de comprendre et de retenir le sens du texte en langue L2 et de le réinvestir ultérieurement.

Des travaux ont montré que le niveau de difficulté du texte dû à la structuration morphosyntaxique entraînait des difficultés de traitement (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2006). Ainsi les apprenants se servent du contexte afin d'acquérir du vocabulaire qui mène à une compréhension fine (Giasson, 1990). Nous savons que ce ne sont pas tous les mots dans un texte qui sont indispensables à sa compréhension. Nous devons donc supposer que les effets des aides à la compréhension varient non seulement en fonction du niveau de connaissances des sujets, mais aussi en fonction du niveau de difficulté du texte.

Dans notre présente recherche, nous proposons la définition de treize verbes, sept verbes de type « Macro » : des verbes qui orientent vers la compréhension du

texte dans son entier et qui permettent d'identifier les idées principales et de résumer le texte et qui consistent à établir la signification globale. À ce niveau, ce sont les verbes importants qui sont sélectionnés et six verbes de type « micro » : des verbes qui permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase et qui consistent à établir la signification locale d'un texte. Nous avons opté pour la définition par synonymie en (français, L2), et en langue maternelle (arabe, L1), comme aide à la hiérarchisation de l'information et conduit le lecteur à construire la signification locale et globale du texte (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Nous utilisons le même texte narratif. Le premier a été accompagné de définitions des verbes en langue maternelle Arabe L1, proposé pour les apprenants du groupe G1. Le deuxième a été accompagné de définitions des verbes en français L2, proposé pour les apprenants du groupe G2. Le troisième est sans définition, proposé pour les apprenants du groupe G3 (groupe témoin). Précisons que dans la définition des verbes nous avons utilisé la synonymie, les verbes sont définis comme suit (voir tableau 1) :

Tableau 1 : Définitions des verbes de récit « *la voiture de fantôme* »

Verbes	Définition en français L2	Définition en arabe L1
Loger	Habiter	سكن
Sortir	Quitter	خرج
Demander	Ordonner	طلب
Allumer	Fonctionner	أشعل
Regarder	Voir	نظر
Dire	Parler	قال
Acheter	Acquérir	اشترى
Faire	Pratiquer	فعل
Se mettre	Commencer	شرع في
Chanter	Réciter	غنى
Se fâcher	Mécontenter	غضب
Se calmer	Se tranquilliser	هدأ
Se promener	Se balader	تنزه

Nous avons proposé le texte narratif à un groupe d'enseignants pour sélectionner les verbes de type Macro et de type micro, le résultat était le suivant :

-Les verbes de type Macro sont 7 verbes: loger, sortir, regarder, acheter, faire, chanter, se promener.

-Les verbes de type micro sont 6 verbes : demander, allumer, dire, se fâcher, se calmer, se mettre.

Dans le cadre de cette expérience, nous avons décomposé le récit en propositions sémantiques (Legros & Baudet, 1997; Kintsch, 1998), c'est-à-dire en unités correspondant aux syntagmes minimaux de chaque phrase, chaque proposition contient un prédicat (dans notre expérience le prédicat c'est le verbe, car le rappel utilisé c'est un texte lacunaire et l'apprenant doit compléter ce texte avec les verbes rappelés par lui) associé à de nombreux arguments qui sont les correspondants mentaux des informations textuelles. Les différentes catégories d'information font l'objet d'un traitement différent. Elles sont analysées et catégorisées comme suit :

Information suivant le niveau de pertinence

- informations très pertinentes;
- informations moyennement pertinentes;
- informations peu ou non pertinentes.

Informations renvoyant au contenu sémantique du texte «base de texte

»

- informations microstructurelles ;
- informations macrostructurelles.

3.2 Procédure expérimentale et consignes

Lors de la première rencontre avec les participants, avant de commencer les expérimentations, nous nous sommes présentées, et nous avons justifié notre

présence, et donné les raisons de notre visite tout en précisant l'objectif des tâches à réaliser.

3.2.1 Modalité de présentation des textes aux apprenants

Dans le cadre des deux expériences réalisées, et suivant les expérimentations et les objectifs poursuivis, le texte narratif proposé exclusivement en langue française a été distribué à l'ensemble des sujets afin qu'il soit lu par l'expérimentatrice dans un premier temps, puis par les apprenants eux-mêmes. Un seul mode d'exposition a été adopté pour les trois groupes, avec la même consigne : « *Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement* ». (Temps accordé 30 minutes).

Pour la relecture, nous distribuons trois textes narratifs. Le premier a été accompagné de définitions des verbes en langue maternelle arabe L1 pour le groupe G1. Le deuxième a été accompagné des définitions des verbes en français L2 pour le groupe G2. Le troisième est sans définition (G3). La consigne reste la même comme celle de la première tâche, elle était donnée à tous les participants (les trois groupes) : « *Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement* ». (Temps accordé 30 minutes).

3.2.2 Tâche de rappel immédiat (rappel R1 vs rappel R2)

Pour les apprenants du primaire, la tâche de rappel du récit est difficile à accomplir, il s'agit en effet d'une tâche complexe. Les apprenants doivent donc être guidés dans leur tâche de rappel de texte.

De ce fait, dans notre recherche, nous avons utilisé le rappel de texte comme technique d'évaluation de la compréhension en lecture. Plus précisément, nous avons utilisé le texte lacunaire comme un rappel avec indices.

L'expérimentatrice distribue les feuilles qui contiennent le texte lacunaire aux participants afin qu'ils puissent réaliser cette tâche. Chaque apprenant remplit d'abord sa copie suivant ces entrées : Nom, prénom, niveau.

La consigne pour la première tâche de rappel (R1) est la suivante : « *Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce au contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient.* » (Temps accordé 30 minutes).

Une deuxième tâche de rappel (R2) est effectuée, le jour suivant, la consigne était la même. (Temps accordé 30 minutes).

3.2.3 Participants

Au cours du mois d'avril (le 05 et le 06) de l'année scolaire 2008/2009, nous avons pris contact avec des apprenants de primaire pour participer à notre expérimentation dans trois classes situées dans la même école de « *Bahama Ali* » de Fontaine de gazelle, de la wilaya de Biskra. L'épreuve a été effectuée auprès des apprenants de niveau de 5^{ème} année primaire. Les apprenants concernés sont âgés de 11 à 13 ans.

Les apprenants sont inscrits dans une zone rurale. Ils ont à ce niveau, suivi une scolarité dominante en langue maternelle (arabe, L1), ainsi que d'enseignement de la langue française, langue qu'ils découvrent depuis 4 ans, dès la deuxième année primaire. Globalement, nous remarquons que la grande majorité des élèves n'utilisent que la langue arabe. Le contact avec la langue française semble s'effectuer principalement dans le cadre des études à l'école. Dans ce contexte plurilingue, nous tentons d'analyser l'effet de la langue de scolarisation utilisée dans les aides sur la compréhension et le rappel de textes narratif en langue étrangère.

Les apprenants sont répartis de façon aléatoire, conformément aux principes de la recherche expérimentale, dans trois groupes expérimentaux. Chaque groupe d'apprenants est divisé en deux sous-groupes, selon le niveau de connaissance en L2 (bon et moins bon). Ces niveaux sont définis en fonction des résultats scolaires obtenus au cours de l'année scolaire.

3.3 Tâche et conditions expérimentales

Nous avons soumis les trois groupes expérimentaux à quatre tâches au cours de deux séances, durant deux jours.

Dans une première tâche, le texte narratif a été proposé aux trois groupes. Il est distribué dans chaque classe. Les apprenants lisent le texte « *La voiture du fantôme* ». Suite à cette lecture, nous avons distribué le texte lacunaire aux apprenants qui doivent trouver le verbe correct qui a été remplacé par des pointillés (première séance : 60 minutes).

Le jour suivant, et après la réalisation d'un premier rappel (R1) du texte narratif, les apprenants sont invités à une relecture du même texte « *La voiture du fantôme* », accompagné des définitions des verbes du texte en langue maternelle L1 pour les apprenants du premier groupe, et des définitions des verbes du texte en français L2, pour les apprenants du deuxième groupe. Lorsqu'ils ont terminé de relire le texte proposé, le même texte lacunaire est distribué à l'ensemble des participants. À ce moment, ils effectuent un second rappel (R2) du texte narratif. (deuxième séance : 60 minutes).

Les tâches sont présentées dans six conditions expérimentales correspondant aux groupes d'apprenants suivants :

- G1/G2/G3 : lisent le premier texte sans aide (définition des verbes).
- G1:relecture d'un texte, accompagné de la définition des verbes en langue maternelle (L1, arabe).
- G2: relecture d'un texte, accompagné de la définition des verbes en français L2.
- G3 : relecture d'un texte sans définition.

3.4 Méthode d'analyse des productions : l'analyse propositionnelle

Les techniques d'analyse propositionnelle ont déjà été largement présentées et développées à la période où la théorie des réseaux sémantiques dominait. Dans la même perspective, Kintsch (1974), Kintsch et Van Dijk (1975) ainsi que Kintsch, Kozminsky et *al.* (1978) s'intéressèrent à la structure sémantique des récits. Ils posent comme postulat que l'unité de base de la signification d'un discours réside en un nombre donné de propositions formant la microstructure.

La proposition est définie comme une unité qui représente une simple unité de signification, le prédicat comme un concept de propriété ou de relation et l'argument comme un concept d'individu et, aussi, de catégorie, c'est la plus petite unité linguistique à laquelle on peut donner une valeur de vérité (Denhière, 1984; Le Ny, 1979). Ils proposent une méthode pour représenter les unités de signification des textes sous la forme d'une hiérarchie de « proposition sémantique ».

Cette analyse permet d'établir la microstructure, d'une part, et la macrostructure, d'autre part. La microstructure, c'est le support de la signification globale du texte. Elle consiste en une liste de propositions, ou micropropositions, qui suivent l'ordre d'occurrence des prédicats du texte; ces propositions, sous-jacentes au récit, doivent être interconnectées. Elles contribuent ainsi à donner la cohérence de la signification du texte (niveau cognitif) et la cohésion du texte (niveau de la surface textuelle). À la microstructure, on peut superposer la macrostructure, c'est-à-dire l'ensemble des macropropositions situées à un niveau de description ou de signification plus profond ou plus général. La macrostructure rend compte du degré d'importance des propositions les unes par rapport aux autres: elle peut résumer toute une séquence de propositions du texte.

Van Dijk et Kintsch (1983) postulent que l'application des grammaires propositionnelles qui décrivent les règles permettant de constituer les propositions. L'application de ces grammaires permet de construire le texte de base qui correspond à un inventaire censé être exhaustif des significations véhiculées par le texte.

L'analyse propositionnelle a été utilisée dans la plupart des travaux sur la compréhension, et comme nos jeunes apprenants au primaire sont âgés de 11 à 13 ans, le rappel libre de récit leur parvient difficile à accomplir, donc c'est de notre

rôle de les aider dans leur tâche de rappel de texte narratif. Nous avons présenté le texte lacunaire comme un rappel avec indices dont l'apprenant doit se rappeler des verbes seulement. En outre, l'analyse propositionnelle a été fondée sur le calcul des prédicats (dans notre recherche c'est le verbe), stipule que la proposition est analysée en termes de prédicat et d'argument(s). Par ailleurs, chaque proposition permet d'expliquer le contenu sémantique textuel afin de pouvoir construire la signification du texte.

Dans notre recherche, nos apprenants vont se rappeler des verbes et non pas des propositions, de ce fait nous avons utilisé l'analyse des verbes, cette méthode qui s'inspire de l'analyse propositionnelle, et qui nous propose le seul moyen pour rendre compte de l'activité de la compréhension de nos jeunes apprenants, et comme outils d'analyse des écrits des apprenants produits lors des épreuves des deux rappels immédiats (R1, R2). Ces rappels, sont des structures cognitives construites au cours de la lecture et de la relecture, sous forme propositionnelle. L'analyse des verbes rappelés nous permet ainsi de décrire le contenu sémantique des productions des apprenants. Elle permet aussi de prédire quel type de verbe a le plus de chance d'être rappelé (*Macro versus micro*). Dans notre analyse, nous considérons la proposition qui contient le verbe rappelé comme une unité cognitive de traitement des textes: le lecteur l'utilise pour construire la signification du texte.

En résumé

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté la méthodologie générale de notre expérimentation menée auprès des apprenants de 5ème année primaire, dont nous avons évoqué les points suivants : le choix du matériel expérimental, la procédure et les consignes, les participants, les conditions expérimentales et la méthode d'analyse des productions de rappel des apprenants fondée sur l'analyse propositionnelle.

Chapitre 4 : expérience

Chapitre 4 : expérience : Etude de l'effet de la définition des verbes de type (Macro vs micro), en français L2, et en langue maternelle (arabe, L1) sur le retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en L2

La présente expérience, qui constitue la partie expérimentale de ce travail, fait l'objet d'une analyse statistique, elle présente les résultats obtenus sur le plan de la compréhension de texte narratif, afin de tenter d'analyser les processus cognitifs activés par les lecteurs *via* les aides proposées (définition des verbes de type « Macro vs micro » en français L2, et en arabe langue maternelle, L1) renvoyant au contenu de la base de texte. Dans notre analyse, Le plan de l'expérience est le suivant: S <G3*N2>*T2<V3> *R2 dans lequel les lettres S, G, N, T, V, R qui renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe langue maternelle L1; G2= Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), niveau en L2 (N1 = niveau bon, N2 = niveau moins bon ou faible), type de verbes rappelés (T1= Macro; T2= micro), pertinence du verbe rappelé (V3 = verbes très pertinents ; V2 = verbes moyennement pertinents ; V1 = verbes non pertinents), rappel (R1, R2).

Ainsi, nous présentons les résultats et les interprétations des facteurs et des interactions portant uniquement sur le plan de la compréhension de texte narratif, c'est-à-dire tester l'effet d'une modalité d'outil didactique : la définition proposée et la langue utilisée sur les processus mis en jeu lors de l'activité de compréhension de texte narratif en contexte plurilingue. Les résultats obtenus tenteront d'apporter des éléments de réponse à des questions relatives au niveau de traitement des informations des textes lus, telles que:

- Le traitement d'un texte narratif exige-t-il d'avantage de connaissances et par conséquent d'avantage d'inférences pour construire la signification du texte ?
- Les lecteurs se limitent-ils au traitement des informations contenues au niveau de la base de texte ?

- Définir des verbes par synonymie en français L2, et en arabe langue maternelle L1, suffit-il pour améliorer chez les apprenants la compréhension de texte narratif qui contient ces verbes en situation plurilingue ?

- Le niveau des étudiants en français langue étrangère constituait-il un obstacle majeur à la compréhension?

Ainsi, ces résultats nous permettront globalement de comprendre les stratégies de traitement des informations activées par les jeunes lecteurs de primaire.

4.1 Objectif de l'expérimentation

La présente expérience sur la compréhension et le rappel d'un récit en français L2 par des apprenants de 5AP en situation plurilingue, a pour but d'évaluer l'effet de la définition des verbes de type Macro et de type micro en français L2 et en arabe langue maternelle L1 sur l'activité de compréhension d'un texte à l'aide d'une tâche de rappel immédiat. En d'autres termes, dans cette expérience, nous tentons de valider expérimentalement d'une part, l'hypothèse d'un effet de la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte sur la compréhension de ce texte (Giasson, 1990), et d'autre part, l'hypothèse d'un effet de la langue maternelle, arabe utilisée dans ces aides sur la compréhension et le rappel en situation plurilingue (Hoareau & Legros, 2006).

Notre démarche consiste alors à analyser l'effet des aides proposées sur l'activation des connaissances construites par l'apprenant dans son contexte linguistique et sur le rappel en français L2 de texte narratif.

Le premier objectif de cette recherche sur les activités de compréhension d'un texte narratif est d'étudier chez des apprenants au primaire, âgés de 11 à 13 ans, l'effet de la connaissance du vocabulaire (définition des verbes par synonymie en français L2) sur la compréhension et le rappel d'un texte narratif en français, L2. En effet, nous visons à analyser, à partir de l'ajout des définitions par synonymie des verbes au texte lu, l'effet de cette aide sur l'activation de connaissances construites dans le contexte linguistique et culturel de l'apprenant et sur le rappel en L2.

Nous avons choisi les verbes du récit pour les définir par synonymie en français L2, en effet il y a des verbes « Macro » qui consistent à établir la signification globale du texte, et des verbes « micro » qui consistent à établir sa signification locale. Il s'agit, de comparer les réponses des deux rappels produits par le G2, par le biais d'un texte lacunaire (G2/R1 vs G2/R2) de la première et la deuxième tâche, pour distinguer les différences qui ont surgi, et d'analyser précisément le type des verbes rappelés, en supposant qu'il constitue l'indice d'un retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en FLE. Les rappels de cette expérience exploratoire ont été analysés du point de vue quantitatif (nombre des verbes rappelés par les apprenants), et du point de vue qualitatif (pertinence de ces verbes rappelés par rapport au récit).

Le second objectif est d'étudier l'effet de la langue maternelle, L1 arabe, utilisée dans ces aides : la définition des verbes du récit par synonymie, sur la compréhension et le rappel de ce texte narratif en français langue étrangère L2, en contexte plurilingue. Il s'agit, de comparer les réponses des deux rappels produits par le G1, par le biais d'un texte lacunaire (G1R1 vs G1R2) de la première et la deuxième tâche. Notre démarche expérimentale pour analyser d'une manière bien définie le type des verbes rappelés, est identique à celle de la première analyse. On suppose qu'ils constituent une aide pour le retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en FLE.

Ces deux objectifs nous permettront de comprendre le traitement des informations réalisé lors de la compréhension du texte narratif et le rappel en L2. Le but final est de proposer quelques aides textuelles pour faciliter la compréhension du récit en L2, pour des apprenants du primaire, et plus précisément en contexte plurilingue. Autrement dit, l'ensemble des analyses nous permettra de proposer des pistes de travail susceptibles d'améliorer les stratégies de la compréhension du récit chez des apprenants du primaire.

Pour ce faire, nous proposons une démarche expérimentale qui se déroule en deux étapes. Lors de la première séance, tous les participants (G1, G2, G3) lisent le texte narratif « *La voiture du fantôme* », puis rédigent en français un premier rappel de ce qu'ils ont retenu et compris lors de la lecture du texte, le rappel sera fait par le biais d'un texte lacunaire pour trouver le verbe correct qui a été remplacé par des pointillés.

Lors de la seconde séance, le jour suivant, les apprenants sont invités à une relecture du même texte « *La voiture du fantôme* », accompagné par les aides suivants : des définitions des verbes du texte en langue maternelle arabe L1, pour les apprenants du premier groupe, et des définitions des verbes du texte en français L2, pour les apprenants du deuxième groupe, mais pour les apprenants du troisième groupe, le texte est sans définitions. Les verbes définis sont du type (Macro et micro). Le même texte lacunaire est distribué à l'ensemble des participants qui vont rédiger à leur tour, en fonction de la langue utilisée dans les définitions des verbes, un deuxième rappel sur le même thème en français L2.

La suite de la démarche consiste, à partir de l'analyse des deux rappels du texte, effectués durant les deux séances, à évaluer les effets du vocabulaire et de la langue (L1 vs L2), sur le retraitement sémantique du texte proposé. Il s'agit plus précisément d'analyser les effets des aides et de la langue sur la compréhension et le rappel d'un texte narratif en langue L2, en fonction du niveau des connaissances des participants en français.

Notre expérimentation est constituée de deux tâches de rappel d'un texte narratif en langue L2 français, des textes qui constituent notre corpus.

4.2 Cadre théorique de l'expérimentation

4.2.1 Le rôle du vocabulaire dans la compréhension

Les données issues de la recherche montrent que le lexique joue un rôle fondamental dans la lecture et la compréhension, par ailleurs, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire (Giasson, 1990). Le vocabulaire intervient à la fois parce que la connaissance des mots et de leur sens conditionne la construction de la représentation mentale des situations décrites par les textes et parce que le traitement automatique de la forme orthographique des mots est indispensable pour assurer à la lecture une fluidité suffisante pour que la compréhension se déroule de manière harmonieuse (Fayol, 2004).

Selon Bailly (1998, p. 45) la compréhension de l'écrit se définit comme : « *La mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document*

scriptural en y identifiant des unités des structures distinctives et significatives, à statut lexico-sémantiques et grammatical. », bien qu'en langue étrangère « les méconnaissances lexicales et syntaxiques fassent obstacle à la compréhension. » (Bailly, 1998, p. 46).

Pour ce faire, le vocabulaire constitue pour les enseignants de français langue étrangère, un point crucial de préoccupation. Les instructions officielles définissent le lexique comme un outil essentiel de la langue. Il reste la partie la plus vivante de notre langue, son potentiel d'évaluation n'est limité que par le génie de l'homme. Les enseignants sont bien conscients que disposer d'un répertoire lexical suffisamment étendu, suffisamment différencié dans ses constituants, est indispensable à toute activité d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'école (Vigner, 2001).

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'apprenant à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. Selon Jordy (2003), il est clair que le vocabulaire nous renvoie à tous les mécanismes de l'appropriation de la langue, de pratique de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale.

Un ensemble de recherches a mis en évidence l'effet bénéfique de la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte sur la compréhension de ce dernier (Blachowicz & Fisher, 2000; Nagy & Scott, 2000, voir Giasson, 2004). Dès lors, nous pouvons concevoir le bagage lexical comme un facteur prédictif de la compréhension d'un texte narratif. Il est en effet fréquent de constater qu'en fin de scolarité primaire, bon nombre d'élèves n'ont pas complètement automatisé les processus d'identification des mots, cependant une grande partie a été acquise dans les premières années de la scolarité, déjà les situations de lecture augmentent en volume et comportent de moins en moins d'aide à la compréhension linguistique (vocabulaire et syntaxe simplifiés, mots concrets) et extralinguistique (taille des caractères, illustrations), par conséquent, les exigences s'intensifient, d'autant plus que, pour comprendre un texte, il faut connaître environ 95% des mots qui le composent.

Plus généralement, chez les étudiants du primaire en difficulté, nous constatons un déficit en vocabulaire, celui-ci gêne souvent la compréhension d'un

texte, le lecteur peut aussi être incité par ces mots à conserver ou non telle ou telle information du fait qu'elle se trouve ou non focalisée. La compréhension, la mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.

Si on considère que lire consiste à convertir une surface lexicale en une représentation conceptuelle, ou qu'écrire consiste à traduire un dispositif conceptuel en une suite linguistique organisée autour d'un lexique spécifique, on comprend bien à quel point la capacité des élèves à échanger, à comprendre, à acquérir des connaissances est fortement dépendante du répertoire lexical dont ils disposent.

Dans ce contexte, nous nous référons aux travaux conduits en psychologie cognitive intéressés à la question des liens entre vocabulaire et aptitudes en lecture et compréhension afin de chercher à savoir si l'instruction portant directement sur le lexique (c'est-à-dire les leçons de vocabulaire) améliore la compréhension des textes en lecture. L'analyse comparative de ces études montre des effets positifs de l'enseignement du vocabulaire.

Dans l'étude de Beck, Perfetti et Mc Keown (1982), les auteurs ont proposé, pendant 5 mois, un programme d'enseignement de 104 mots à des élèves de CM1. L'entraînement les incitait à utiliser ces mots de multiples manières (association mot/sens, création d'un contexte pour expliquer le mot...). Aux post-tests, les performances en compréhension étaient meilleures pour les enfants soumis à cette instruction que pour ceux du groupe contrôle.

Selon Galisson (1983, p. 36) « *l'enseignant doit se contenter de fournir à l'apprenant des méthodes et des outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau : le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement* » (Voir Vald, 2007). En se référant à cette citation, on peut retenir que c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de rendre transparent et accessible le processus par des interventions structurées sous forme de séquences didactiques et de clarifier le sens afin de soutenir les apprenants dans leur compréhension de l'écrit.

Des observations en classe ont montré que 28 % de l'enseignement du vocabulaire au primaire est consacré à donner une définition du mot ou tout simplement à donner un synonyme du mot (Blachowicz, 1987). En effet, la synonymie est abondamment utilisée par les enseignants pour expliquer un mot inconnu par un seul autre mot connu ou pour tester les acquis lexicaux, ainsi la stratégie la plus efficace est de donner les significations des mots au moment où les apprenants les rencontrent.

Dans notre présente recherche, nous avons constaté que la définition des mots pose elle aussi un problème aux apprenants du primaire, particulièrement celles provenant du dictionnaire. La définition contient souvent des mots plus complexes que le mot à définir.

Le lecteur devant un mot inconnu, doit choisir une stratégie pour résoudre cette difficulté par exemple prendre un dictionnaire et chercher le sens, en ce moment, il doit « mettre en attente » le processus de compréhension du texte qui a été interrompu, puis reprendre ce processus une fois la définition obtenue, et pour lui faciliter la tâche de trouver le sens immédiatement, et pour obtenir un seuil de compréhension compatible avec les objectifs scolaires de la lecture, nous avons choisi dans notre étude de mettre en exergue « les verbes » en fonction de postulats, la plupart du temps obscurs, mais qui une fois explicités, pourraient offrir des indices précieux pour la méthodologie de lecture de texte mise en œuvre. Dans notre recherche, nous avons donné la définition des verbes par synonymie sous forme de note de bas de page.

Selon le modèle de Kintch et Van Dijk de 1978, la signification d'un texte est représentée par une liste structurée de proposition formée de concepts incluant un prédicat et un ou plusieurs arguments. Les prédicats sont des termes relationnels comme les verbes, les adjectifs et les adverbes ; les arguments sont présentés par les noms.

Des études faites sur l'acquisition du vocabulaire démontrent en particulier une prédominance initiale des noms sur les verbes, les noms qui réfèrent à des entités perceptives distinctes et de grande cohérence, forment une classe notionnelle plus simple et plus facile à identifier pour l'enfant que les verbes, qui réfèrent, de manière souvent ambiguë, à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif (Gentner & Boroditsky, 2001; Tomasello, 2003).

Le verbe est le cœur de la phrase, le pivot de la proposition, il exprime l'action ou l'état du sujet, et il varie selon la personne, le nombre, le temps et le mode. Par ailleurs, un examen détaillé des choix lexicaux portant sur les verbes dans les manuels scolaires de français au primaire, sur lesquels se fondent l'enseignement, en vigueur dans ce contexte (Acuña, Noyau, & Legros, 1998; Noyau, 2005) recèle bien des surprises quant au choix du matériel verbal. De ce fait, le lexique verbal est central dans le développement de la langue, son développement est plus complexe que celui du lexique des noms, aussi bien cognitivement que linguistiquement (Noyau, 2005) dans l'acquisition d'une deuxième langue (L2), le même décalage se fait jour pour le domaine verbal face au domaine nominal (Noyau, 2003). Les verbes ont longtemps été les mal aimés des études lexicales, mais ils sont la clé de voûte de la capacité à produire des énoncés et à construire des discours et à comprendre des textes.

À ce stade, nous nous appuyons sur l'expérience menée par Colette Noyau qui traite l'acquisition du lexique langue seconde, dans le contexte linguistique, d'un pays d'Afrique de l'Ouest, le Togo. Elle constate que dans ce contexte, le lexique verbal fait rarement l'objet d'un enseignement explicite, le travail lexical étant d'avantage centré sur les noms, les adverbes et les adjectifs. Or elle montre que les enfants togolais ont une stratégie de prédiction typique : ils s'appuient pour construire leurs récits, sur des verbes « de base » et sur les schèmes de lexicalisation de la langue L1. Elle souligne que ce facteur semble valoir indépendamment de la nature du récit, du délai de restitution (différée/ immédiate) et des tranches d'âges (Grossmann et *al.*, 2005). En rejoignant les remarques de Karine Duvignau (2003), elle note aussi que les verbes témoignent aussi de la plasticité sémantique la plus grande, et tendent à être utilisés dans une richesse d'emplois métaphoriques.

De ce faire, nous avons choisi dans notre présente expérience, comme aide à la compréhension et le rappel d'un texte narratif, la définition des verbes de type Macro qui aident l'apprenant à construire la signification globale du texte, et de type micro qui lui aident à construire la signification locale des groupes des mots et des phrases qu'il décode, en français langue seconde L2, et en langue maternelle L1. Le but est de faciliter le traitement linguistique et rendre le traitement de ce texte, à ce niveau, moins coûteux en ressources cognitives et d'assurer la cohérence locale et globale des propositions textuelles.

4.2.2 Rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel d'un texte narratif en langue étrangère L2

Si nous plaçons l'apprenant au centre de l'apprentissage, nous devons tenir compte de son histoire : ses appréhensions, ses désirs, ses aptitudes, ses orientations, sa culture et sa langue maternelle.

L'apprenant qui doit lire et comprendre un texte narratif en langue étrangère L2, n'est pas « une feuille blanche ». Il a été donc confronté à différentes situations difficiles relatives au savoir et tant bien que mal, il a essayé de gérer son apprentissage, au moyen d'un outil : la langue maternelle L1.

Ce recours à la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel d'un texte narratif peut favoriser chez les apprenants l'activation des connaissances construites dans leur langue. En effet, cette dernière qui permet à l'apprenant de former ses idées, sert essentiellement à constituer et à structurer ses savoirs.

La langue maternelle véhicule la culture et structure la personnalité de l'individu, ainsi que ses facultés mentales. L'enfant atteint sa pleine structuration physique et mentale, jusqu'à l'âge de huit ans. Celle-ci s'opère plus harmonieusement si les contours de cette éducation se fondent sur sa langue maternelle, qui permet la mise en place des capacités cognitives qui rendent possible la scolarisation. Elle instaure alors une personnalité équilibrée, condition majeure du succès scolaire (Noyau, 2003).

En ce qui concerne nos apprenants de 5AP, les quatre années de scolarisation ont donc installé et développé, chez eux des compétences qu'il serait, pour le moins, maladroit d'ignorer. En effet, faire négliger des acquis en langues arabe de l'apprenant, c'est risquer de lui faire perdre les quelques repères grâce auxquels il s'est orienté jusqu'alors et entraver sérieusement le déroulement de ses apprentissages.

Nous nous intéressons à la langue L1 en tant que facteur d'aide à la compréhension et au rappel d'un texte narratif en langue L2. Les recherches de ces dernières années, en psychologie cognitive, ont permis de mettre en évidence le rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension d'un texte, comme un moyen qui facilite l'activation des processus qui portent non seulement sur le traitement du

contenu du texte et de sa structure, mais également et particulièrement sur le traitement des informations implicites du texte. Les résultats de ces recherches ont permis de montrer qu'il est nécessaire de prendre en compte la culture et la langue maternelle des apprenants en tant que facteurs susceptibles de faciliter la compréhension et le rappel d'un texte et la construction de connaissances en langue étrangère.

Notre cadre théorique de référence s'appuie essentiellement sur les travaux de psychologie cognitive qui ont montré que la compréhension résulte d'une interaction entre un texte et les structures de connaissances que le lecteur active lors de la lecture. En situation de compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue, le transfert des connaissances construites dans la langue maternelle vers une langue étrangère est complexe et fait toujours l'objet de débats scientifiques.

Selon Legros (1988), le système cognitif humain n'est pas un système de traitement de l'information à base uniquement de connaissances ou d'informations extérieures à l'individu. Le système cognitif humain ne se réduit pas à des calculs (tel un ordinateur), il prend également en compte le contenu émotionnel de l'apprenant *via* la langue et les habitudes socioculturelles.

À ce stade, Cummins (1978; 1979; 1981) à partir de l'existence de ce type de liaison entre L1 et L2, fait deux hypothèses relatives à l'apprentissage en situation de bilinguisme.

La première hypothèse, stipule qu'en situation bilingue l'apprenant doit atteindre un niveau minimal en L1, afin d'être dans les conditions optimum pour l'apprentissage de la L2 et en L2. Selon cette hypothèse, il y a une liaison positive entre la performance en L1 et celle que peut atteindre l'apprenant en L2.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, elle consiste à supposer que le développement de l'apprentissage en contexte bilingue sans nuire à l'apprentissage en L1 sera facilité si l'environnement extérieur apporte suffisamment de renforcement pour maintenir la L1 et offre de bonnes conditions d'apprentissage de la L2 à l'école. En effet, cette deuxième hypothèse de Cummins est la référence de plusieurs études.

Verhoeven (1994) en citant notamment Mace-Matluck et Hoover (1980) constate chez des enfants bilingues (espagnols et anglais), un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Ainsi, Lamber et Tucker (1972), cités par

Cummins (1981), observent dans une évaluation d'un programme d'enseignement bilingue (français et anglais) au Canada, de fortes corrélations entre les compétences dans les deux langues.

Nous allons dans les mêmes perspectives que ces études présentées ci-dessus, la langue constitue et structure le savoir, puis elle le véhicule et le transmet. Dans ce sens, il est difficile de faire comme s'il y avait une neutralité des langues par rapport à la construction des connaissances dans les activités de compréhension et de production de texte en langue seconde. C'est ainsi que nous avons jugé utile de citer l'étude de Gafsi Janet Et Sadani-Layati Nadia (2001; 2002), engagée dans le même cadre de recherche. Cette expérience s'inscrit dans le cadre de travail de l'équipe Coditexte (Cognition et didactique du texte) mené par Denis Legros. Il s'agit d'une recherche exploratoire conduite au sein de l'équipe « psycholinguistique interculturelle et didactique des langues et des cultures » et dans le cadre d'une coopération scientifique entre l'IUFM de Créteil, le laboratoire CNRS FRE 2308 de l'université de Paris VIII, et l'université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou.

Conformément au paradigme de la compréhension de textes, elles ont proposé à des élèves de CM1 et CM2, différentes tâches : des questions de « vocabulaire » permettant une activation des connaissances antérieures, une tâche de rappel d'un texte lu, et une tâche de hiérarchisation en rapport avec ce texte. Cette expérience a permis d'étudier l'effet de la diversité des milieux culturels et linguistiques de l'élève sur la compréhension d'un texte narratif. L'expérience a été menée dans deux classes de CM1/CM2, Les apprenants de ces deux classes ont entre neuf et douze ans, en définitive, on peut dire que ces classes sont hétérogènes tant au niveau scolaire, qu'au niveau de l'origine socioculturelle des enfants. Elles les répartissent en trois groupes :

G1 = Enfants d'origine française ;

G2 = enfant d'origine algérienne ;

G3 = enfant d'autres origines, africaine en particulier.

L'expérience s'est déroulée en deux séances, les apprenants lisent le texte un conte issu d'un recueil de contes algériens : tiré de *Contes algériens*, Christiane Achour et Zineb Ali-Benali, « *Le conte du chat* », dont quelques termes d'origine arabe ont été ajoutés : Kaoua, zetouns, hénéné, babouches, djellaba, tajine. Une fois

lus, les textes ont été ramassés et la fiche de rappel a été distribuée. Durant la deuxième séance, afin de remettre le texte en mémoire, le conte a été distribué aux apprenants, après une deuxième lecture, une épreuve de hiérarchisation a été proposée.

Nous nous intéressons, dans le cadre de ce mémoire, uniquement aux résultats de la tâche de rappel, pour vérifier le rôle de la langue arabe utilisée dans le conte sur la compréhension. Les auteurs ont remarqué que la version du “ *Chat botté* ” en arabe tend à être mieux résumée par les enfants d’origine algérienne. Ce qui est compatible avec l’hypothèse selon laquelle l’origine culturelle du texte influence le traitement sémantique du lecteur. Dans la mesure où les informations contenues dans le texte renvoient à des référents plus spécifiques à la culture arabe, qu’il s’agisse des mots ou des connaissances qu’ils activent, les connaissances activées par la lecture du conte sont plus importantes chez les enfants du groupe G2. De plus, les apprenants du groupe G2 les plus faibles, du point de vue de leurs performances scolaires, tirent davantage profit de la lecture d’un conte issu de leur culture pour traiter les informations et mettre en jeu les processus de compréhension.

En résumé, les aides proposées (des mots d’origine arabe) permettent, plus précisément, une compréhension plus fine du texte pour les apprenants algériens, ce qui est compatible avec notre hypothèse selon laquelle la langue maternelle influence le retraitement sémantique du texte narratif.

1 Expérience conduite dans le cadre du mémoire professionnel PE2 Vague B de Gafsi Ganet et Sadani-Layati Nadia (2003) (IUFM DU Bourget).

4.2.3 Rôle de l'activité inférentielle dans la compréhension du texte narratif en français L2 chez les apprenants en contexte plurilingue

Pour remédier aux difficultés rencontrées par les jeunes lecteurs lors de la compréhension d'un texte, des spécialistes de la didactique du texte, insistent sur l'importance de concevoir et de proposer des aides aux apprenants afin de favoriser l'activation des connaissances qu'ils possèdent sur le texte et son contenu sémantique. Ainsi, tout texte apporte infiniment moins d'informations qu'il n'en faut pour le comprendre, un auteur ne décrit jamais dans son texte une situation dans les moindres détails; il laisse au lecteur la tâche pour arriver à activer ou à élaborer une structure mentale qui lui permettra d'intégrer le contenu du texte et de réaliser les inférences nécessaires pour combler « les trous sémantiques » et de rendre la « base de texte » cohérente (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Autrement dit, il faut en passer par l'évaluation de cette capacité à faire des inférences et promouvoir des systèmes favorisant l'activité d'inférences. Or, la production d'inférences est un moyen fréquent d'apporter une information à l'origine implicite dans le texte afin de le rendre le plus compréhensible possible. Ainsi, les inférences occupent une place cruciale dans le traitement du discours (écrit ou oral) dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante reste implicite et laissée donc à l'interprétation du lecteur/auditeur.

Selon Bransfort et *al.* (1972), la compréhension est un processus constructif dont ce dernier est la mise en œuvre d'une activité inférentielle. Le texte est peut être ainsi perçu comme une machine à produire des inférences. En effet, le lecteur, en traitant le contenu sémantique du texte, en vue de le comprendre infère l'ensemble des connaissances évoquées par le texte et activées lors de la lecture. Les travaux de Fayol (2003, p. 83) nous permettent de noter que les inférences « *sont des interprétations qui ne sont pas directement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles* ».

Les travaux en psychologie cognitive ont montré que ce que l'on est capable d'apprendre et de retenir d'un nouveau domaine dépend fortement des connaissances du lecteur construites dans sa langue maternelle et son contexte culturel (Hoareau &

Legros, 2006). L'importance de l'activité inférentielle s'accroît donc lors de la compréhension de texte narratif et du rappel en langue étrangère.

La compréhension d'un texte est conçue comme une activité finalisée par la construction d'une représentation cohérente du contenu du texte. Comprendre un énoncé (ou un discours), c'est donc faire correspondre une représentation mentale, bâtie sur les informations fournies par l'énoncé, à des informations qui en sont absentes et qui font partie des connaissances du sujet. Ce dernier fait donc des inférences lorsqu'il construit des informations non explicites dans le texte afin de bien le comprendre (Giasson, 1990). La compréhension fine d'un texte tient justement à cette capacité chez le lecteur à inférer au-delà du texte lui-même. Cette capacité à faire des inférences, augmente avec l'âge, celle-ci commence très tôt. La plupart des inférences acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites sur le monde qui les entoure. Il est certain que la capacité à inférer n'atteint pas sa pleine maturité au primaire, il est possible cependant de favoriser ce développement chez les apprenants. Parmi les différents types d'inférences, les inférences logiques retiendront notre attention, car elles constituent une des variables de notre expérimentation.

Dans cette optique, nous nous référons au modèle de Cunningham (1987) sur les inférences, considéré intéressant par un nombre important des chercheurs. Il convient de distinguer la compréhension littérale de la compréhension inférentielle. La compréhension littérale d'un texte s'évalue à partir de questions dont les réponses sont uniquement inspirées du texte. La compréhension inférentielle fait intervenir des connaissances supplémentaires qui proviennent des connaissances du lecteur. Dans son schéma, Cunningham différencie les inférences fondées sur le texte, les inférences fondées sur les connaissances ou schéma du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative.

De ce fait, il distingue d'une part, une compréhension littérale dont le lecteur établit des inférences logiques, fondées sur le texte, et qui sont sémantiquement équivalentes ou synonymes d'une partie du texte, elles sont nécessairement incluses dans la phrase, et d'autre part, une compréhension inférentielle dont le lecteur établit des inférences pragmatiques, fondées sur ses connaissances ou ses schémas, c'est-à-dire qu'il va plus loin que ce qui est présent à la surface du texte. Les inférences créatives comme les inférences pragmatiques

sont des réponses inférentielles qui sont constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances du lecteur.

La compréhension d'un texte narratif est plus facile que celle du texte scientifique qui développe des savoirs sur le monde. Comprendre un texte scientifique est une tâche qui relève d'une activité cognitive complexe. En effet, le texte scientifique comprend souvent un vocabulaire technique et des termes à la fois scientifiques, complexes et nouveaux qui peuvent être difficilement compris, lorsque le lecteur ne dispose pas de connaissances spécifiques sur le domaine évoqué par le texte, puisque ce dernier est non familier aux lecteurs. Les recherches entreprises sur le texte scientifique définissent d'abord l'activité de traitement de ce type de texte. Le traitement du texte scientifique exige ainsi davantage de connaissances et, par conséquent, davantage d'inférences pour construire la signification du texte. Or, cette signification n'est pas implicite, mais élaborée par le lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations véhiculées par le texte et les connaissances antérieures du lecteur.

L'enfant découvre le texte scientifique, généralement plus tardivement, particulièrement grâce à la scolarisation. Les contenus scientifiques semblent de ce fait plus tardivement proposés aux apprenants par rapport aux contenus narratifs qui sont plus connus et plus proches du monde des lecteurs (toutes les civilisations possèdent un riche répertoire de contes et de légendes transmis dès l'enfance par les aïeux). En effet, Les enfants sont mis dès leur plus jeune âge en contact avec le récit, lorsqu'ils lisent ou lorsque l'enseignant leur lit ce dernier, ils vont pouvoir hiérarchiser plus rapidement les informations et créer du sens, ils vont donc se rappeler par exemple que la fin d'un conte est toujours heureuse. Dans ce contexte, nous nous référons aux travaux conduits par Legros (1997), qui montrent que globalement pour comprendre un récit, le texte suffit, le lecteur n'a pas besoin de faire appel à des connaissances du monde particulières. De ce faire, nous avons opté de promouvoir des systèmes favorisant l'activité d'inférences logiques qui sont sémantiquement équivalentes ou synonymes d'une partie du texte. Pour cette raison, nous avons choisi comme aides à la compréhension et au rappel du récit la définition des verbes du récit par synonymie en français L2 et en arabe L1. L'apprenant en lisant un récit, a compris lorsqu'il est capable de résumer l'histoire, c'est-à-dire de hiérarchiser les informations en fonction de leur importance relative

(les actions et personnages principaux par rapport aux actions et personnages secondaires). Les actions, les événements et les états sont décrits dans le détail et il faut comprendre en vue de quoi ils sont faits, c'est-à-dire identifier la chaîne causale qui les relie. Il n'est pas nécessaire de retenir le détail pour comprendre, il suffit de résumer, c'est-à-dire de construire des macro-propositions (Richard & Verstiggel, 1990). Dans la suite de l'étude des rappels, nous avons analysé le produit de l'activité de compréhension et de rappel de texte narratif à partir des verbes rappelés de type « Macro » et de type « micro ». Les inférences issues de la base du texte interviennent au niveau des propositions textuelles. Elles assurent la cohérence locale du texte (mots, phrases, paragraphes) et globale.

4.2.4 Les verbes rappelés de type T1 : Macro et T2 : micro comme traces des processus cognitifs dans l'activité de compréhension de texte

Nous nous intéressons à étudier *via* l'utilisation de la définition des verbes par synonymie en français L2, et en arabe L1, lors du rappel, les transformations du nombre des verbes (Macro *versus* micro) rappelés du texte narratif, et par conséquent son effet sur le retraitement sémantique de ce texte en L2. Grâce à l'étude des rappels, conçus comme des traces matérielles des représentations construites recueillies dans les productions des apprenants, nous avons analysé le produit de l'activité de compréhension du récit à partir des propositions « identiques » ou « similaires » à celles du texte source.

Le type des verbes rappelés lors du deuxième rappel est un indice de l'activité cognitive réalisée par les sujets lors de leur intervention sur le texte. Ainsi, dans la condition où les apprenants rappellent davantage de verbes « Macro » du texte narratif, ce résultat suppose qu'ils sont capables de mieux comprendre le récit et de rappeler en langue étrangère en évaluant l'écart qui existe entre leur premier rappel produit un jour auparavant et leur deuxième rappel. Ils sont enfin capables de hiérarchiser les informations et de focaliser leur attention sur celles qui affectent davantage le sens du récit. Ils peuvent ainsi construire une représentation globale du contenu du texte à produire. Le retraitement des informations mémorisées est un indice de la maîtrise de la compréhension et du rappel, activités particulièrement coûteuses en situation plurilingue.

Pour obtenir une représentation cohérente du contenu du texte, le lecteur construit, au fur et à mesure de la lecture, des propositions, c'est-à-dire des significations qu'il va relier entre elles, la représentation sémantique propositionnelle du contenu du texte organisée en deux niveaux (microstructure et macrostructure) (Denhière, 1984; Le Ny, 1979). Le rappel de ces deux niveaux a été catégorisé dans notre recherche, soit sous forme de propositions « identiques », soit sous forme de propositions « similaires », pour analyser les propositions produites par les apprenants dans les tâches de rappel en dissociant les propositions contenant les verbes qui renvoient à la microstructure et les propositions contenant les verbes qui renvoient à la macrostructure du texte. Certains auteurs ont considéré que le rappel des propositions sous forme exactement identique aux propositions du texte lu, en termes de prédicats et d'arguments, pouvait résulter d'un traitement de bas niveau, c'est-à-dire d'un traitement plus important de la surface textuelle, elle relève d'un traitement assurant la cohérence locale, un traitement « mot à mot » (Fletcher & Chrysler, 1990 ; Maître de Pembroke, Legros & Rysman, 2001). Tandis qu'un rappel sous forme similaire, c'est-à-dire caractérisé par une modification du prédicat ou des arguments de la proposition (Denhière, 1984), permet de supposer des traitements sémantiques plus profonds. Autrement dit, dans le premier cas, on suppose que le lecteur se souvient davantage des mots et des phrases du récit pour se rappeler de l'histoire, alors que dans le second cas, il se souvient surtout de la signification de cette histoire (Acuna, Noyau & Legros, 1998).

4.3 Hypothèses de recherche et prédictions

Dans cette présente expérimentation, concernant la comparaison de deux rappels immédiats (R1 vs R2), nous visons l'analyse de la compréhension et du rappel du texte narratif en français L2.

Nous analysons les épreuves de rappel immédiat proposées au cours de cette expérience en formulant trois séries d'hypothèses.

La première série d'hypothèses concerne l'effet de la définition des verbes du récit en français (L2) sur l'activité de compréhension et du rappel de ce dernier en français (L2). Nous tentons en effet de montrer que la lecture d'un texte narratif

accompagnée de définitions des verbes de ce texte en français L2, facilite la tâche de la compréhension et du rappel.

La deuxième série d'hypothèses concerne l'effet de la définition des verbes du récit en langue maternelle (L1, arabe) sur l'activité de compréhension et du rappel de texte narratif en français(L2). Nous tentons en effet de montrer que la lecture d'un texte narratif accompagné de définitions des verbes de ce texte en arabe L1, facilite la tâche de la compréhension et du rappel.

La troisième et la dernière série d'hypothèses est liée au rôle du niveau de connaissances en français L2 des apprenants : N1, apprenants qui ont un bon niveau de connaissances en L2 ; N2 apprenants ayant un niveau moins bon ou faible en L2.

Première série d'hypothèses

La première série d'hypothèses concerne l'effet du vocabulaire (définition des verbes du récit par synonymie en français L2) comme système d'aide à la compréhension et le rappel d'un texte narratif.

Hypothèse 1. Effet de la définition des verbes par synonymie en français L2 sur l'activité de la compréhension

Nous formulons l'hypothèse que l'aide à la compréhension proposée au groupe G2 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) a un effet sur la compréhension du texte narratif en contexte plurilingue et favorise la hiérarchisation des informations du texte qui mène à une compréhension fine. La définition des verbes en français faciliterait la construction de la cohérence globale du texte (la macrostructure) au cours de la compréhension du texte en français L2. De plus, nous supposons que les participants du G2 arriveraient à comprendre le texte proposé à la lecture de façon plus efficace que les participants du G3 qui ont lu le texte sans aide.

Hypothèse 2. Effet de la définition des verbes par synonymie en français L2 sur le rappel de texte

Nous émettons l'hypothèse que l'aide à la compréhension proposée au groupe G2 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) a un effet sur le rappel de ce texte narratif. Nous supposons que les participants du groupe G2 se souviendront mieux des verbes de type « Macro », que de ceux de type « micro », de plus les participants du G2 se souviendront d'un nombre plus élevé de verbes que les participants du G3 qui n'ont pas bénéficié de cette aide, ainsi, les participants du groupe G2 rappellent d'avantage de verbes très pertinents par apport au groupe G3. Nous supposons en effet que la définition des verbes en français (L2) comme aide se manifesterait ultérieurement lors du deuxième rappel (R2) pour les apprenants d'un niveau moins bon en L2 (G2N2).

Deuxième série d'hypothèses

La deuxième série d'hypothèses concerne l'effet de la langue maternelle (définition des verbes du récit par synonymie en arabe L1) comme système d'aide à la compréhension et le rappel d'un texte narratif.

Hypothèse 3. Effet de la définition des verbes par synonymie en arabe L1 sur l'activité de la compréhension

Nous émettons l'hypothèse que l'aide à la compréhension proposée au groupe G1 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en arabe L1) a un effet sur la compréhension du texte narratif en contexte plurilingue et favorise la hiérarchisation des informations du texte qui mène à une compréhension fine. La définition des verbes en arabe faciliterait la construction de la cohérence globale du texte (la macrostructure) au cours de la compréhension du texte en L2. De plus, nous supposons que les participants du groupe G1 arriveraient à comprendre le texte proposé à la lecture de façon plus efficace que les participants du groupe G2 qui ont bénéficié des définitions des verbes en français (L2) et du G3 qui ont lu le texte sans aide.

Hypothèse 4. Effet de la définition des verbes par synonymie en arabe L1 sur le rappel de texte

Nous formulons l'hypothèse que l'aide à la compréhension proposée au groupe G1 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en arabe L1) exerce un effet important sur le rappel de ce texte narratif. Nous supposons que les participants du groupe G1 se souviendront mieux des verbes de type « Macro », que de ceux de type « micro ». Nous émettons l'hypothèse que les participants du groupe G1 produiront un meilleur rappel sur le plan quantitatif et qualitatif que les participants du groupe G2 qui ont lu le texte narratif accompagné de verbes définis en français (L2) et les participants du G3 qui ont lu le texte sans aide. Ainsi, les participants du groupe G1 rappellent d'avantage de verbes très pertinents par rapport au groupe G2 et groupe G3. En effet, le recours à la langue maternelle faciliterait la réactivation des connaissances et par conséquent, favoriserait la production d'inférences nécessaires (inférences logiques) au maintien de la cohérence locale et globale du texte narratif. Ainsi, nous supposons que la définition des verbes en arabe (L1) comme aide se manifesterait ultérieurement lors du deuxième rappel (R2) pour les apprenants d'un niveau moins bon en L2 (G1N2).

Troisième série d'hypothèses

Cette troisième et dernière série d'hypothèses est relative à la compréhension et au rappel du texte en français (L2), en fonction du niveau de connaissances des apprenants dans cette langue (N1 vs N2). Selon l'objectif de l'analyse, nous avons divisé les trois groupes (G1, G2, G3) en deux sous-groupes chacun, en fonction des résultats obtenus au cours de l'année scolaire en langue étrangère.

Hypothèse 5. Effet du niveau des apprenants en français L2 sur le nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappel du texte narratif

La compréhension et le rappel de texte narratif proposé en langue étrangère français L2 nécessite des connaissances en cette langue, raison pour laquelle nous émettons l'hypothèse que les participants de niveau N1 rappelleront davantage en français L2, un nombre plus élevé de verbes de type (Macro vs micro) que ceux de niveau N2. Ainsi les participants d'un bon niveau en langue L2, rappellent plus de verbes très pertinents, NI (G1, G2, G3) que ceux d'un moins bon niveau N2 (G1, G2, G3). Et dans la condition où l'effet des aides semble lié au niveau des lecteurs en L2, nous formulons l'hypothèse que les participants du N2 en français se rappelleront davantage des verbes lorsqu'ils bénéficient d'aides.

Hypothèse 6. Effet de la définition des verbes par synonymie (L1vs L2) sur l'activité inférentielle en langue étrangère

L'hypothèse que nous émettons est que les apprenants de niveau N1 produiront un nombre d'inférences logiques plus important que ceux de niveau N2 lors du deuxième rappel. Nous supposons que les aides proposées (définition des verbes en français L2 et en arabe langue maternelle L1) favoriseront la production d'inférences en rapport avec le contenu du texte.

En résumé, pour la présente expérience les prédictions sont les suivantes :

Prédictions sur l'effet du vocabulaire**Prédiction 1. Effet de la définition des verbes par synonymie en français L2 sur l'activité de la compréhension**

G2 > G3 pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

**Prédiction 2. Effet de la définition des verbes par synonymie en français
L2 sur le rappel de texte**

Lors du premier rappel :

$G1 = G2 = G3$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

Lors du deuxième rappel :

$G2 > G3$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

$T1 > T2$ pour le type de verbes rappelés (Macro vs micro).

$G2N1 > G2N2$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro) lors du deuxième rappel.

$G2 V3 > G3V3$ pour le nombre de verbes rappelés (V3 verbes très pertinents).

$G2V3 > G2V1$ pour le nombre de verbes rappelés (V3 verbes très pertinents; V1 verbes non pertinents).

$T1G2 > T2G2$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro vs micro).

Prédictions sur l'effet de la langue maternelle, arabe L1

**Prédiction 3. Effet de la définition des verbes par synonymie en arabe
L1 sur l'activité de la compréhension**

$G1 > G2 > G3$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

$L1 (G1) > L2 (G2)$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

**Prédiction 4. Effet de la définition des verbes par synonymie en arabe
L1 sur le rappel de texte**

$G1 > G2 > G3$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

$L1 (G1) > L2 (G2)$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro).

$T1 > T2$ pour le type de verbes rappelés (Macro vs micro).

$G1N1 > G1N2$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro) lors du deuxième rappel.

$G1N2(R1R2) > G2N2(R1R2)$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro) lors du deuxième rappel.

$G1N1(R1R2) > G2N1(R1R2)$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro + micro) lors du deuxième rappel.

$G1V3 > G2V3 > G3V3$ pour le nombre de verbes rappelés (V3 verbes très pertinents).

$G1V3 > G1V1$ pour le nombre de verbes rappelés (V3 verbes très pertinents; V1 verbes non pertinents).

$T1G1 > T2G1$ pour le nombre de verbes rappelés (Macro vs micro).

Prédictions sur l'effet du niveau de connaissances des apprenants en langue L2

Prédiction 5. Effet du niveau des apprenants en français L2 sur le nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappel du texte narratif

$N1 (G1, G2, G3) > N2 (G1, G2, G3)$ pour le nombre de verbes rappelés.

$T1N1 (G1, G2, G3) > T1N2 (G1, G2, G3)$ pour le nombre de verbes rappelés.

$T2N1 (G1, G2, G3) > T2N2 (G1, G2, G3)$ pour le nombre de verbes rappelés.

$N1V3 (G1, G2, G3) > N2V3 (G1, G2, G3)$ pour le nombre de verbes rappelés (V3 verbes très pertinents).

Prédiction 6. Effet de la définition des verbes par synonymie (L1vs L2) sur l'activité inférentielle en langue étrangère

$G1N1 > G1N2$ pour le nombre d'inférences produites au rappel du texte narratif en français langue étrangère L2.

$G2N1 > G2N2$ pour le nombre d'inférences produites au rappel du texte narratif en français langue étrangère L2.

$G1 > G2 > G3$ pour le nombre d'inférences produites au rappel du texte narratif en français langue étrangère L2.

4.4 Méthode

4.4.1 Participants

L'épreuve est réalisée au cours du mois d'avril (le 05 et le 06) de l'année scolaire 2008/2009. Les participants sont des apprenants de 5ème année primaire, scolarisés dans la même école de « *Bahama Ali* » de Fontaine de gazelle, de la wilaya de Biskra. Les groupes de sujets expérimentaux ont été répartis en trois groupes selon le type d'aide qui accompagnent le texte narratif. La langue utilisée (L1=Arabe vs L2=Français), et le niveau de compétence en langue L2 (N1= bon vs N2= moins bon) évalué à partir de leurs résultats obtenus au cours de l'année scolaire en langue étrangère français L2. Les analyses conduites dans cette recherche ont été réalisées à partir des protocoles de 60 apprenants âgés de 11 à 13 ans.

Nous avons proposé à trois groupes qui ont été choisis de façon aléatoire le même texte narratif. Dans chaque groupe de 20 élèves. Ainsi les tâches de compréhension de texte et de rappel en langue étrangère sont proposées dans trois conditions expérimentales correspondant aux groupes d'étudiants suivants :

- G1L1 : groupe d'apprenants (N = 20) lisant le texte narratif accompagné de définition par synonymie des verbes en langue maternelle, arabe L1.
- G2L2 : groupe d'apprenants (N = 20) lisant le texte narratif accompagné de définition par synonymie des verbes en français langue L2.
- G3 : groupe d'apprenants (N = 20) lisant le même texte narratif sans aucune aide proposée.

4.4.2 Matériel

Le matériel expérimental proposé aux participants est constitué d'un texte narratif, dont l'intitulé est « *La voiture du fantôme* », il s'agit d'un récit imaginaire

qui respecte la forme canonique, c'est-à-dire il contient tous les constituants obligatoires dans l'ordre prescrit par les grammaires de récit.

4.4.3 Procédure expérimentale et consignes

Cette expérience se déroule en deux séances, et avant d'entamer la première séance et lors de la première rencontre avec les participants, nous nous sommes présentées, et nous avons donné les raisons de notre visite tout en précisant l'objectif des tâches à réaliser. De même, nous avons insisté sur la gestion du temps, afin que les participants puissent lire le texte narratif et les définitions qui accompagnent ce texte et répondre à l'épreuve du rappel proposée au cours de cette expérience.

La première séance

La première séance se déroule en deux temps :

Tout d'abord, l'expérimentatrice lit le texte narratif à haute voix aux apprenants, puis ils effectuent eux-mêmes une lecture silencieuse du récit « *La voiture du fantôme* ». La consigne était la suivante pour les trois groupes :

Consigne

« *Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement* ». (Temps accordé 30 minutes).

Ensuite, nous avons donné à remplir aux apprenants l'en-tête de la fiche suivant ces entrées : Nom, prénom, niveau, avant d'effectuer leur premier rappel (R1). La consigne était la suivante et la même avec les trois groupes :

Consigne

« *Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce au contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient.* » (Temps accordé 30 minutes).

La deuxième séance

La deuxième séance se déroule aussi en deux temps avec la même procédure expérimentale et les mêmes consignes.

Le jour suivant, nous sommes revenues dans la classe pour la relecture et le deuxième rappel, nous distribuons trois textes narratifs. Le premier texte a été accompagné de définitions des verbes en langue maternelle arabe L1. Le deuxième texte a été accompagné des définitions des verbes en français L2. Le troisième texte est sans définition. La consigne reste la même comme celle de la première tâche, elle était donnée à tous les participants (les trois groupes) :

Consigne

« Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement ». (Temps accordé 30 minutes).

En somme, les récits ont été lus par les apprenants pour effectuer la deuxième tâche du rappel (R2) la consigne était la même que la première tâche :

Consigne

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce au contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. » (Temps accordé 30 minutes).

4.4.4 Variables dépendantes

Dans notre présente expérimentation, et pour analyser les résultats présentés, deux variables dépendantes ont été prises en compte.

Il s'agit d'abord du nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappel, sans distinction du type, afin de vérifier nos hypothèses relatives au retraitement sémantique de ces verbes en tant qu'indice de la compréhension du texte narratif.

Ensuite, nous nous sommes intéressée au type de ces verbes rappelés durant la tâche de rappel immédiat du texte (Macro vs micro) afin de pouvoir décrire les processus cognitifs impliqués dans une activité de compréhension plus élaborée du texte narratif en contexte plurilingue.

Deux analyses de données ont été effectuées :

La première vise à évaluer l'effet du vocabulaire (définition des verbes du récit par synonymie en français langue L2) comme aide à la compréhension et le rappel d'un texte narratif en français langue étrangère L2, en fonction des trois

groupes (G1 vs G2 vs G3) et en fonction de leur niveau de la connaissance en français langue L2.

Cela permet en effet de faire des hypothèses sur l'effet du vocabulaire sur l'activité de hiérarchisation et de sélection des informations en fonction de leur niveau de pertinence relative, correspondant au but de retraitement sémantique et du rappel d'un texte narratif.

Nous analysons les rappels (R1 vs R2) des apprenants d'abord en fonction de leur niveau de pertinence par rapport au texte narratif lu. Les verbes rappelés peuvent être :

Très pertinents (V3) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui est juste du point de vue linguistique et sémantique.

Moyennement pertinents (V2) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui est juste du point de vue sémantique.

Non pertinents (V1) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui n'est pas juste du point de vue ni linguistique ni sémantique.

Ensuite l'analyse porte sur l'effet du niveau de connaissances en français (L2, langue étrangère) des participants. Cette analyse se fait pour les deux groupes (G1) et (G2), afin de tester l'effet du vocabulaire et de la langue maternelle (arabe, L1) d'un sous-groupe en langue L2.

4.5 Présentation des principaux résultats

Afin d'évaluer l'effet du vocabulaire et de la langue maternelle sur la compréhension et le rappel du récit (les outils didactiques proposées sous la forme des aides sont : définition des verbes du récit, de type « Macro » et de type « micro » en français L2 et en arabe L1), une analyse a été réalisée dans le cadre de cette étude. Pour les besoins de cette analyse, nous avons proposé le rappel avec indice comme une technique d'évaluation de la compréhension du récit. De ce fait, nous avons analysé les rappels immédiats du récit des apprenants en comparant d'une part le nombre et d'une autre part le type de verbes rappelés par les apprenants.

En somme, l'expérience est analysée selon les deux paramètres suivants :

a- L'effet du type de verbes définis (Macro vs micro) sur le rappel, le retraitement sémantique et par conséquent sur la compréhension du récit.

b- l'effet du vocabulaire et de la langue maternelle (Arabe) sur la compréhension du récit et le rappel en Français Langue Etrangère.

Analyse du nombre de verbes rappelés en fonction des groupes lors du premier et du deuxième rappel

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 > * R2$ dans lequel les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe langue maternelle L1; G2= Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), rappel (R1, R2).

Lors du premier rappel R1, les participants du groupe G1 produisent globalement le même nombre de verbes rappelés que les participants du groupe G2, et du groupe G3 (31.32 vs 36.53 vs 32.53), la différence n'est pas significative (**voir tableau 2 et figure 3**).

La prédiction : $G1 = G2 = G3$ est confirmée.

Lors du deuxième rappel R2, le facteur Groupe indique que les participants du groupe G1 rappellent plus de verbes (77.43) que ceux du groupe G2 (59.43) et du groupe G3 (48.68). Nous constatons que les participants du groupe G1 ayant lu le récit accompagné de verbes définis en arabe L1 rappellent plus de verbes que les participants du groupe G2 ayant lu le récit accompagné de verbes définis en français L2 (77.43 vs 59.43).

La prédiction : $G1 > G2 > G3$ est confirmée.

La prédiction : $G1 > G2$ est validée.

Ainsi, l'écart entre les résultats obtenus par les deux rappels (R1 vs R2), nous permet de valider l'effet des aides à la compréhension (le vocabulaire et la langue maternelle) sur le rappel du récit en langue L2, et de noter une nette différence entre l'écart de (G1 : définition des verbes de récit de type « Macro » et

« micro » en L1, arabe) qui est supérieur à l'écart de (G2 : définition des verbes de récit de type « Macro » et « micro » en français L2) et à celui de G3 (groupe témoin sans définition) (46.11 vs 22.9 vs 16.15). Ce qui confirme de plus la prédiction : $G1 > G2$, concernant l'effet de la langue maternelle, Arabe L1 sur le retraitement sémantique du récit (**voir tableau 2 et figure 3**).

Nous constatons que lors du deuxième rappel, le nombre de verbes rappelés pour les trois groupes R2 (G1 vs G2 vs G3) (77.43 vs 59.43 vs 48.68) est supérieur à celui du premier rappel R1 (G1 vs G2 vs G3) (31.32 vs 36.53 vs 48.68).

La prédiction : $R2 (G1; G2; G3) > R1 (G1; G2; G3)$ est validée.

Tableau 2. Effet des aides à la compréhension sur le rappel du récit en langue L2.

Moyenne	R1	R2	écart
G1	31,32	77,43	46,11
G2	36,53	59,43	22,9
G3	32,53	48,68	16,15

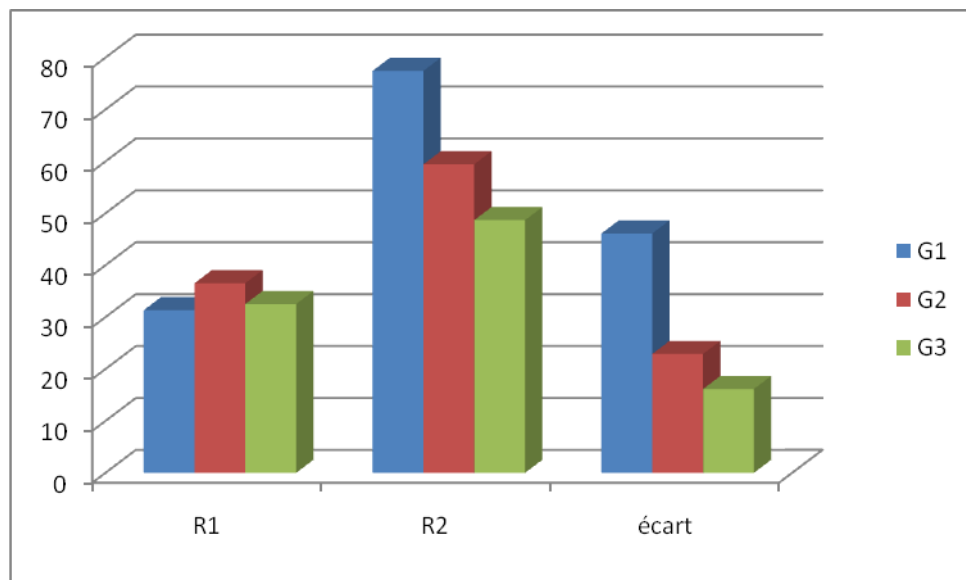


Figure 3. Effet des aides à la compréhension sur le rappel du récit en langue L2.

Analyse du nombre de verbes rappelés en fonction du niveau de connaissances en L2 selon les groupes

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 * N2 > * R2$ dans lequel les lettres S, G, N, R renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe, langue maternelle L1; G2 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), niveau en L2 (N1 = niveau bon, N2 = niveau moins bon ou faible), rappel (R1, R2).

Le facteur «Niveau» de connaissance en français L2 est important. Nous constatons que globalement, les participants d'un « bon niveau » en langue L2 (N1) rappellent plus de verbes que ceux d'un « moins bon niveau » (N2). C'est-à-dire le nombre de verbes rappelés par les sous-groupes (G1N1; G2N1; G3N1) est supérieur à celui des sous-groupes (G1N2; G2N2; G3N2).

L'interaction entre les facteurs « Groupe et Niveau » est significative. Nous remarquons que lors du deuxième rappel, les participants des sous-groupes (G1N1 vs G2N1 vs G3N1) rappellent plus de verbes (93.84 vs 74.22 vs 64.22) que ceux des participants des sous-groupes (G1N2 vs G2N2 vs G3N2) (69.23 vs 43.15 vs 32.49) **(voir le tableau 3 et la figure 4).**

La prédiction concernant l'effet du niveau de connaissance des apprenants en L2 sur le nombre de verbes rappelés : $N1 (G1, G2, G3) > N2 (G1, G2, G3)$ est validée.

Nous constatons lors du deuxième rappel, une différence significative entre le nombre de verbes rappelés par le premier groupe (G1R1N2 vs G1R2N2) (28.02 vs 69.23), qui est supérieur à celui de deuxième groupe (G2R1N2 vs G2R2N2) (21.91 vs 43.15). Le résultat nous permet, en outre de valider l'hypothèse que la définition des verbes en arabe (L1) et en français (L2) comme aide se manifesterait ultérieurement lors du deuxième rappel (R2) pour les apprenants d'un niveau moins bon en L2 (G1N2; G2N2) **(voir le tableau 3 et la figure 4).**

Tableau 3. Effet du niveau de connaissance en langue L2 sur le nombre de verbes rappelés

	R1N1	R2N1	R1N2	R2N2
G1	65,9	93,84	28,07	69,23
G2	51,15	74,22	21,91	43,15
G3	47,15	64,22	17,91	32,49

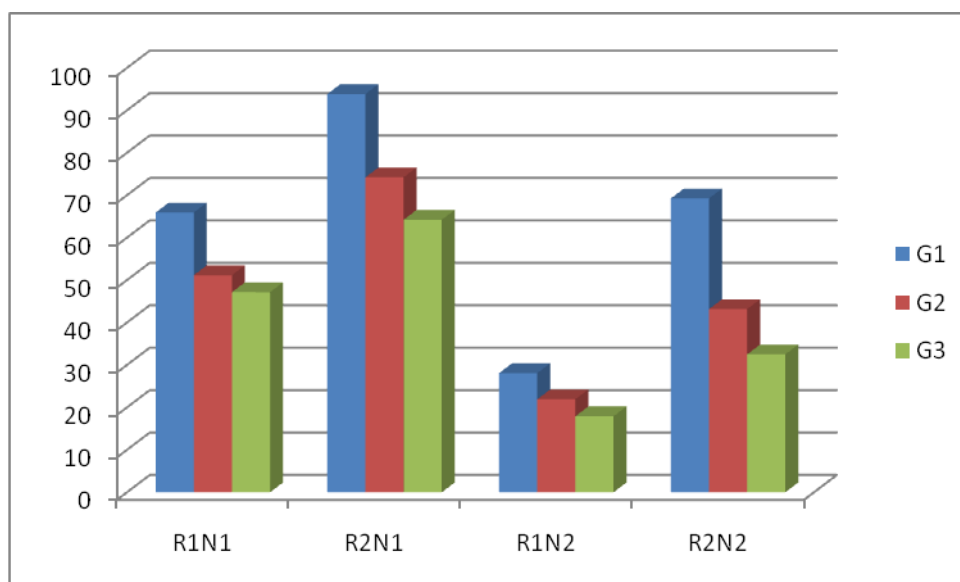


Figure 4. Nombre de verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes

Analyse du niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction des groupes

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 * R2 > * V3$ dans lequel les lettres S, G, R, V renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe, langue maternelle L1; G2 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), rappel (R1; R2), pertinence du verbe rappelé (V3 = verbes très pertinents ; V2 = verbes moyennement pertinents ; V1 = verbes non pertinents).

Lors du deuxième rappel, le facteur « Groupe » indique que les participants du groupe G1 rappellent d'avantage de verbes très pertinents par apport au groupe G2 et groupe G3 (8.74 vs 5.8 vs 3.5), conformément à la prédiction : $G1V3 > G2V3 > G3V3$.

Le facteur « Pertinence » indique que la supériorité des verbes rappelés très pertinents sur les verbes moyennement ou non pertinents varie selon les groupes.

L'interaction des facteurs « Groupe et Pertinence » est manifestée. Elle indique que le groupe G1 a rappelé lors du deuxième rappel plus des verbes très pertinents (8.74) que des verbes non pertinents (2.51). Ainsi, le groupe G2 a rappelé plus des verbes très pertinents (5.8) que des verbes non pertinents (2.3). En revanche, le groupe témoin G3 (ayant lu le récit sans définition des verbes), a rappelé plus des verbes non pertinents (4.57) que des verbes très pertinents (3.5) (voir le tableau 4 et la figure 5).

Les prédictions $G1V3 > G1V1$ et $G2V3 > G2V1$ sont validées.

Le résultat nous permet, en outre, de valider l'hypothèse que la définition des verbes en arabe (L1) et en français (L2) comme aide, favorise le rappel et par conséquent la compréhension du récit.

Tableau 4. Effet des aides à la compréhension sur le niveau de pertinence de verbes rappelés en fonction des groupes

Moyenne	G1	G2	G3
Très pertinents	8,74	5,8	3,5
Moyennement pertinents	1,58	4,9	4.9
Non pertinents	2,51	2,3	4,57

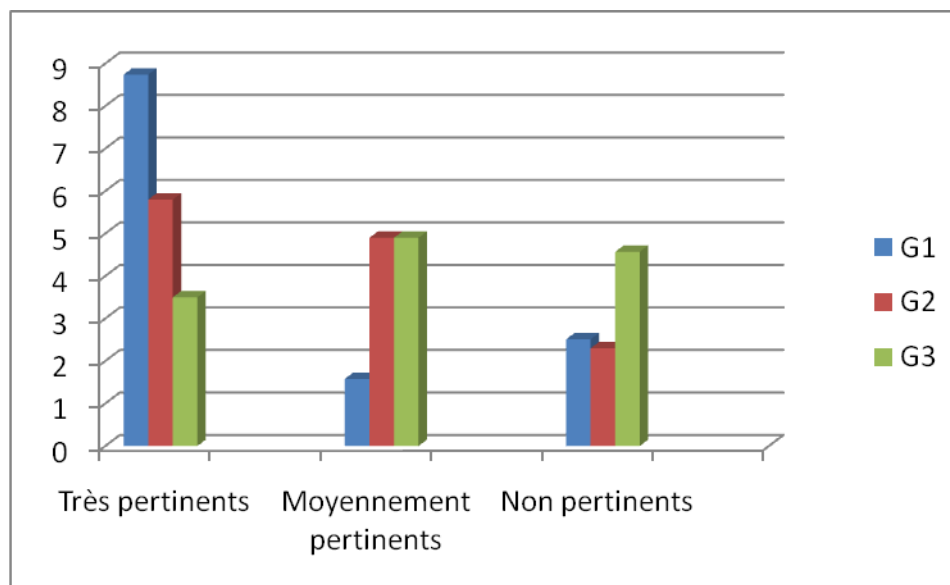


Figure 5. Niveau de pertinence de verbes rappelés en fonction des groupes

Ainsi, nous constatons une nette différence de verbes rappelés entre le premier et le deuxième rappel (R1 vs R2), lors du premier rappel, les participants des trois groupes rappellent plus des verbes non pertinents que des verbes très pertinents R1V3 (G1 vs G2 vs G3) (4.19 vs 3 vs 2), R1V1 (G1 vs G2 vs G3) (4.45 vs 7.35 vs 8.35). En revanche, lors du deuxième rappel, les participants des groupes expérimentaux (G1 vs G2) rappellent plus des verbes très pertinents que des verbes non pertinents R2V3 (G1 vs G2) (8.74 vs 5.8), R2V1 (G1 vs G2) (2.51 vs 2.3), contrairement au groupe témoin G3 où les participants rappellent plus des verbes non pertinents que des verbes très pertinents (4.57 vs 3.5) (**voir le tableau 5 et la figure 6**).

La prédiction : $V3G1 > V3G2 > V3G3$ est validée.

Nous vous rappelons que l'analyse des verbes rappelés est comme suit :

Très pertinents (V3) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui est juste de point de vue linguistique et sémantique.

Moyennement pertinents (V2) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui est juste de point de vue sémantique.

Non pertinents (V1) : le verbe « rappelé » par l'apprenant dans son premier et deuxième rappel et qui n'est pas juste de point de vue ni linguistique ni sémantique.

Nous constatons que lors du premier rappel, il n'y a pas une différence significative entre le nombre de verbes rappelés très pertinents R1V3 (G1 vs G2 vs G3) (4.19 vs 3 vs 2) et celui des verbes rappelés moyennement pertinents R1V2 (G1 vs G2 vs G3) (3.1 vs 2.75 vs 2.75), ce résultat valide l'hypothèse que le traitement du récit est un traitement global du sens c'est-à-dire de « haut-niveau ». En revanche, lors du deuxième rappel, nous notons une nette différence surtout pour le premier groupe G1 entre R2V3 et R2V2 (8.74 vs 1.58), ce résultat nous permet, en outre de valider l'hypothèse que la définition des verbes en arabe langue maternelle (L1), favorise un traitement interactif du récit (traitement sémantique et linguistique à la fois) et par conséquent à une fine compréhension du récit (**voir le tableau 5 et la figure 6**).

Tableau 5. Niveau de pertinence des verbes rappelés du premier et du deuxième rappel (R1 vs R2) en fonction des groupes

Moyenne	R1V3	R1V2	R1V1	R2V3	R2V2	R2V1
G1	4,19	3,1	4,45	8,74	1,58	2,51
G2	3	2,75	7,35	5,8	4,9	2,3
G3	2	2,75	8,35	3,5	4,9	4,57

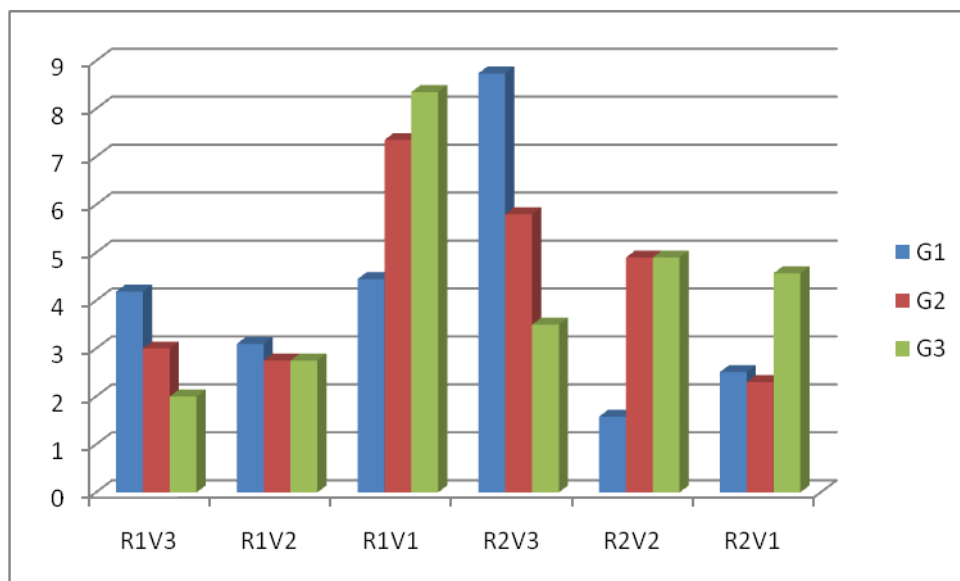


Figure 6. Différence de pertinence des verbes rappelés entre le premier et le deuxième rappel (R1 vs R2) en fonction des groupes

Analyse du niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 * N2 > * V3$ dans lequel les lettres S, G, N, V renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe, langue maternelle L1; G2 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), niveau en L2 (N1 = niveau bon, N2 = niveau moins bon ou faible), pertinence du verbe rappelé (V3 = verbes très pertinents ; V2 = verbes moyennement pertinents ; V1 = verbes non pertinents).

Le facteur «Niveau» de connaissance en français est significatif. Lors du deuxième rappel, l'interaction entre les facteurs «Groupe» et «Niveau» de connaissance en L2 et «Pertinence» indique que les participants d'un bon niveau en langue L2, rappellent plus de verbes très pertinents, NI (G1 vs G2 vs G3) (12.1 vs 8.5 vs 4.9) que ceux d'un moins bon niveau N2 (G1 vs G2 vs G3) (5.2 vs 3.1 vs 2.1) et en revanche, nous notons que les participants des groupes expérimentaux (G1 vs G2) d'un bon niveau en langue L2, rappellent moins de verbes non pertinents N1

(G1 vs G2) (0 vs 1.8) que ceux de moins bon niveau N2 (G1 vs G2) (4.8 vs 2.8), à l'indifférence des participant du groupe témoin G3N1 qui n'ont pas bénéficié d'aides, ils rappellent d'avantage des verbes non pertinents que ceux des participants du G3N2 (5.35 vs 3.8) (voir tableau 6 et figure 7).

Tableau 6. Niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes

Moyenne	Très pertinents	Moyennement pertinents	Non pertinents
G1N1	12,1	0,9	0
G1N2	5,2	1,9	4,8
G2N1	8,5	2,7	1,8
G2N2	3,1	7,1	2,8
G3N1	4,9	2,7	5,35
G3N2	2,1	7,1	3,8

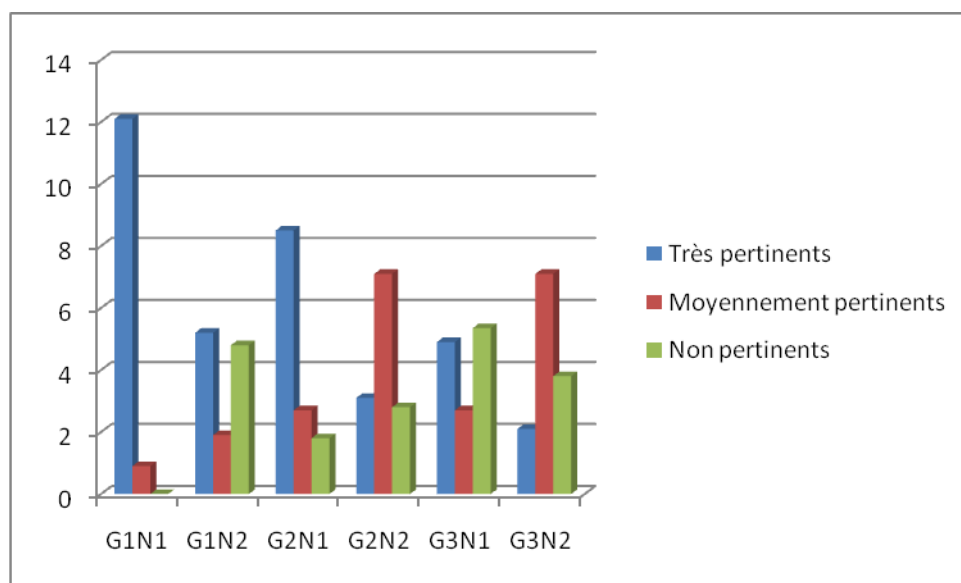


Figure 7. Niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes

Analyse de nombre de verbes rappelés selon le type (Macro vs micro)

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 * R2 > *T2$ dans lequel les lettres S, G, R, T renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe ($G1 =$ Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe, langue maternelle L1; $G2 =$ Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; $G3 =$ groupe témoin, pas de définition), rappel ($R1; R2$), Type de verbes rappelés ($T1 =$ Macro; $T2 =$ micro).

Le facteur « Groupe » indique globalement que le nombre total de verbes rappelés sans distinction du type ($T1, T2$) varie d'un groupe à l'autre.

L'interaction entre les facteurs « Groupe » et « Type » de verbes rappelés est significative. Lors du premier rappel, nous constatons que les participants de trois groupes ($G1$ vs $G2$ vs $G3$) rappellent plus de verbes de type $T1$ « Macro » (48.21 vs 41.78 vs 37.78) que de type $T2$ « micro » (41.24 vs 30.41 vs 26.41) (**voir tableau 7 et figure 8**).

Les prédictions :

$T1 (G1, G2, G3) > T2 (G1, G2, G3)$ est validée.

Ce qui confirme l'hypothèse que l'apprenant en lisant un récit, il n'est pas nécessaire de retenir le détail pour comprendre, il suffit de résumer, c'est-à-dire de construire des macro-propositions (Richard & Verstiggel, 1990).

Lors du deuxième rappel, nous n'observons pas une différence significative entre les verbes rappelés par les participants des trois groupes ($T1$ vs $T2$). $T1 (G1$ vs $G2$ vs $G3)$ (72.74 vs 60.35 vs 50.35), $T2 (G1$ vs $G2$ vs $G3)$ (72.49 vs 53.32 vs 48.32) (**voir tableau 7 et figure 8**).

Tableau 7. Nombre moyen de verbes rappelés en fonction de type de verbe (Macro vs micro) selon les groupes

Moyenne	R1T1	R1T2	R2T1	R2T2
G1	48,21	41,24	72,74	72,49
G2	41,78	30,41	60,35	58,32
G3	37,78	26,41	50,35	48,32

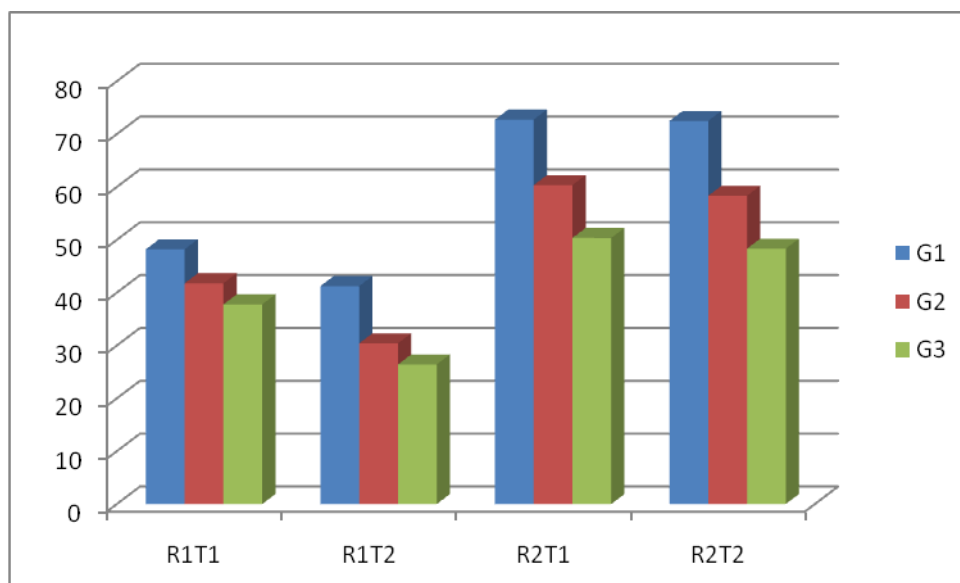


Figure 8. Nombre moyen de verbes rappelés en fonction de type de verbe (Macro vs micro) selon les groupes

Ainsi, en analysant l'écart entre les résultats obtenus par les deux rappels selon le type de verbes rappelés (T1(R1, R2) vs T2(R1, R2)), nous permet de valider l'effet des aides à la compréhension (le vocabulaire et la langue maternelle) sur la cohérence locale du contenu de texte, « base de texte » et par conséquent sur le rappel du récit en langue L2, et de noter une nette différence entre l'écart T2 (R1, R2) (G1 vs G2 vs G3) (31.25 vs 27.91 vs 21.91) qui est supérieur à celui de T1 (R1, R2) (G1 vs G2 vs G3) (24.53 vs 18.57 vs 12.57).

Le résultat nous permet de constater que les aides proposées aux deux groupes expérimentaux (définitions des verbes du récit en français L2 et en arabe L1, renvoyant au contenu de la base du texte) favorisent le rappel des verbes de type « micro » T2. En outre, de noter que cette amélioration de nombre de verbes

rappelés de type « micro » T2 se manifeste beaucoup plus chez les participants du groupe G1 que chez ceux du groupe G2:

G1T1 (R1, R2) (31.25) > G2T1 (R1, R2) (27.91) (**voir tableau 8 et figure 9**).

Ce qui confirme de plus l'effet de la langue maternelle, Arabe L1 sur la hiérarchisation des informations et la cohérence locale et globale du récit.

Tableau 8. Moyenne de différence de nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappels selon le type (T1(R1, R2) vs T2(R1, R2)).

Moyenne	T1 (R1, R2)	T2 (R1, R2)
G1	24,53	31,25
G2	18,57	27,91
G3	12,57	21,91

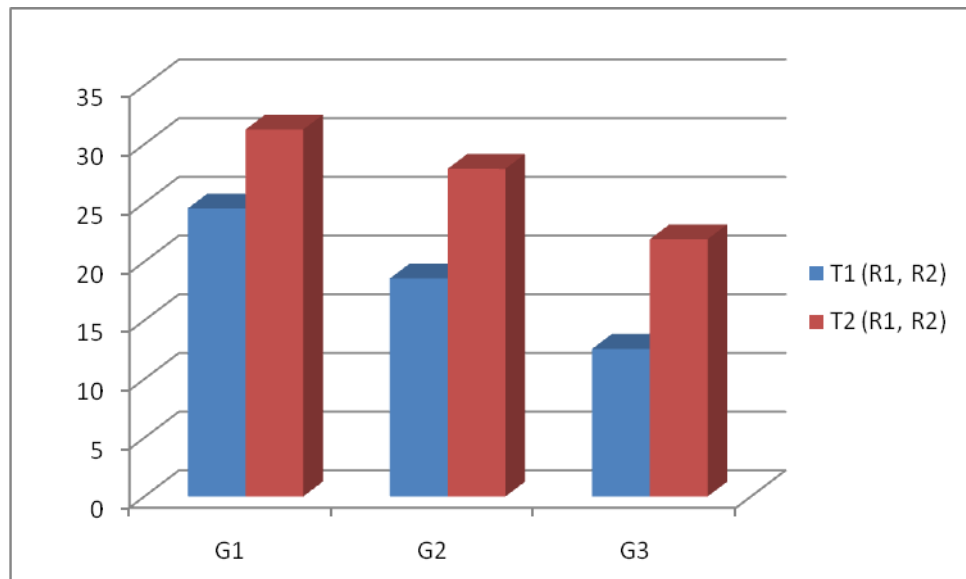


Figure 9. Différence de nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappels selon le type (T1(R1, R2) vs T2(R1, R2)).

Analyse du nombre de verbes rappelés en fonction de type de verbe (Macro vs micro) selon le niveau de connaissance en L2 et selon les groupes

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience: $S < G3 * N2 > *T2$ dans lequel les lettres S, G, N, T renvoient respectivement aux facteurs: Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en arabe, langue maternelle L1; G2 = Aide à la compréhension : définition des verbes de type « Macro » et de type « micro » en français L2; G3= groupe témoin, pas de définition), niveau en L2 (N1 = niveau bon, N2 = niveau moins bon ou faible), Type de verbes rappelés (T1= Macro; T2= micro).

La double interaction des facteurs «Type » de verbes rappelés, « Groupe » et « Niveau» est significative. Elle nous permet de constater lors du deuxième rappel que les participants d'un bon niveau en langue L2, NI (G1 vs G2 vs G3) rappellent plus de verbes de type « Macro » T1 (95.71 vs 72.85 vs 62.85) que ceux d'un moins bon niveau N2 (G1 vs G2 vs G3) (49.78 vs 47.85 vs 37.85).

Ainsi, les participants d'un bon niveau en langue L2, NI (G1 vs G2 vs G3) rappellent plus de verbes de type « micro » T2 (92.49 vs 74.16 vs 64.16) que ceux d'un moins bon niveau N2 (G1 vs G2 vs G3) (52.49 vs 42.49 vs 32.49) (**voir le tableau 9 et la figure 10**).

Les prédictions :

- T1N1 (G1; G2; G3) > T1N2 (G1; G2; G3) est validée.
- T2N1 (G1; G2; G3) > T2N2 (G1; G2; G3) est validée.

En outre, nous constatons que le nombre de verbes rappelés de type « Macro » T1 par les sous-groupes expérimentaux G1N1 (95.71) et G2N1 (72.85) est supérieur à celui de sous-groupe G3N1 (62.85). Ainsi, le nombre de verbes rappelés de type « Macro » T1 par les sous-groupes expérimentaux G1N2 (49.78) et G2N2 (47.85) est supérieur à celui de sous-groupe G3N2 (37.85).

Nous constatons aussi que le nombre de verbes rappelés de type « micro » T2 par les sous-groupes expérimentaux G1N1 (92.49) et G2N1 (72.85) est supérieur à celui de sous-groupe G3N1 (32.49). Ainsi, le nombre de verbes rappelés de type «

micro » T2 par les sous-groupes expérimentaux G1N2 (52.49) et G2N2 (42.49) est supérieur à celui de sous-groupe G3N2 (32.49) (**voir le tableau 9 et la figure 10**).

Les prédictions :

- T1G1N1 > T1G2N1 > T1G3N1 est validée.
- T1G1N2 > T1G2N2 > T1G3N2 est validée.
- T2G1N1 > T2G2N1 > T1G3N1 est validée.
- T2G1N2 > T2G2N2 > T2G3N2 est validée.

Ces résultats nous amènent aux constats suivants, il s'ensuit que les apprenants de niveau N1 sont capables en bénéficiant des aides qui renvoient au contenu de la base de texte (définition des verbes du récit de type (Macro vs micro), en français L2 et en arabe L1) de comprendre et de rappeler le récit et par conséquent à sélectionner et à organiser les informations importantes de la « base de texte » pour former une représentation stable et à long terme, mieux que les apprenants de niveau N2, ayant déjà des difficultés en langue étrangère. En effet, les aides qui renvoient au contenu de la base de texte leur suffisent pour comprendre et pour rappeler le récit et pas nécessairement pour activer leurs connaissances antérieures relatives au modèle de la situation évoquée par le texte.

Tableau 9. Variation du type de verbe rappelé (Macro vs micro) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en langue L2 (N1 vs N2).

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2	G3N1	G3N2
Verbe Macro (T1)	95,71	49,78	72,85	47,85	62,85	37,85
Verbe micro (T2)	92,49	52,49	74,16	42,49	64,16	32,49

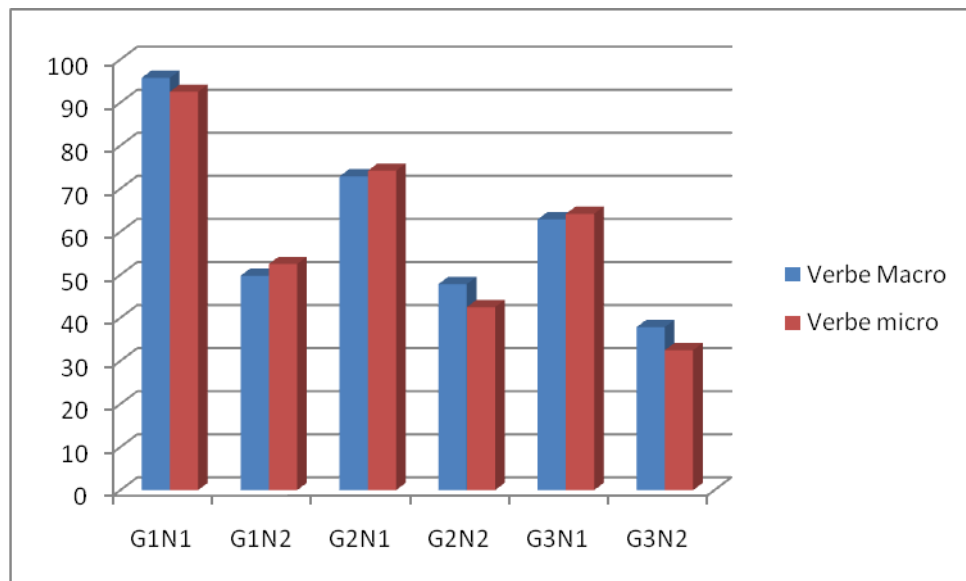


Figure 10. Effets du Niveau en langue L2 sur la Variation du type de verbe rappelé (Macro vs micro) en fonction des groupes

4.6 Interprétation

L'interprétation des principaux résultats de notre expérience réalisée dans le cadre de cette étude qui aborde la didactique du texte narratif dans le cas des apprenants au primaire, éprouvant des difficultés lors de la compréhension et du rappel de récit en français langue étrangère *via* le rôle de la situation d'enseignement/apprentissage, sera précédée d'un rappel des principales hypothèses mises à l'épreuve.

Dans notre expérience, les apprenants rappellent des verbes essentiellement sous forme identique (c'est-à-dire de mot à mot), ils n'ont pas changé les prédicats (les verbes) mais ils les ont copiés tels quels à partir de texte source. Nous pouvons justifier ce traitement selon trois critères principaux :

Le premier c'est le critère d'âge, les travaux menés par Freedle et de Hale (1979) ont montré l'effet de l'âge et du niveau scolaire chez des élèves de 5ème, secondaire II et secondaire V par le biais d'épreuves de rappel à court et à long terme et par l'emploi d'un texte narratif. Les résultats révèlent que les élèves de 5ème année produisent significativement moins de propositions similaires (2%) que les élèves de Secondaire II et de Secondaire V (10%). Ceci indiquerait que la capacité de produire des synonymes et des paraphrases augmente en fonction des niveaux scolaires. Selon Brown, Day et Jones (1983), Fayol (1978; 1981) les sujets plus jeunes éprouvent de la difficulté à accepter l'idée que la reformulation d'une phrase puisse correspondre sémantiquement à une phrase textuelle. Les sujets plus âgés produisent 5 fois plus de propositions similaires que les plus jeunes. Des résultats antérieurs montrent que c'est à partir de 8 ou 9 ans que les enfants commencent à admettre ce principe (Fayol, 1978; 1981). Dans notre expérience, notre groupe d'apprenants, âgé entre 10 et 13ans (les apprenants âgés de 12/13 ans sont des redoublants, donc ils ont un niveau moins bon en français langue étrangère) est donc vraisemblablement en voie d'acquisition des processus impliqués dans l'élaboration de rappel.

Le deuxième critère, c'est l'emploi de la tâche de rappel immédiat, selon l'expérience menée par Mbengone Ekouma Carole (2006), qui montre que le rappel immédiat permet aux apprenants de récupérer dans un bref délai les propositions sous forme identique, à la différence du rappel différé qui favorise chez les

apprenants une restitution plus au moins modifiée du récit, et favorise chez les sujets un traitement sémantique des propositions des conte sous forme similaire.

Le troisième critère, c'est la culture des apprenants *via* la tradition orale. Maître de Pembroke, Legros et Rysman (2001), ont mené une expérience à Lomé (Togo) et à Saint Denis (93) (France), auprès des apprenants togolais et français de CM2, dans le but d'analyser à l'aide d'une tâche de rappel et de résumé de deux récits d'origine culturelle différent l'effet de la culture sur la compréhension. Au cours des deux épreuves, les résultats ont montré que les apprenants français produisaient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les apprenants togolais. Au contraire, les apprenants togolais produisaient d'avantage de propositions identiques que les apprenants français. L'interprétation de ce résultat est la suivante : la culture des apprenants *via* la tradition orale favoriserait chez eux la mise en mémoire du contenu sémantique des mots et les mots eux-mêmes qui constituent le véhicule de ce contenu sémantique des mots. Dans notre étude, nos apprenants issus d'un petit village (Fontaine des gazelles wilaya de Biskra), située au Sud-est de l'Algérie, où les grands-mères jusqu'à maintenant racontent à leurs petits enfants dès leur petit âge des récits qui favorisent la mémorisation chez eux.

Cette expérience a pour but de tester et de valider expérimentalement l'effet de deux aides. La première porte sur l'effet du vocabulaire sur la compréhension et le rappel d'un récit (définition des verbes de récit de types « Macro » et « micro » en français L2), la deuxième porte sur l'effet de la langue maternelle arabe L1 sur la compréhension et le rappel d'un récit (définition des verbes de récit de types « Macro » et « micro » en langue maternelle arabe L1). Nous postulons que l'effet de ces deux aides présentées diffère en fonction de niveau des apprenants en langue L2. En effet, six analyses ont été effectuées à partir des rappels des apprenants (R1 vs R2).

La première série d'hypothèses, concernant l'effet du vocabulaire (la définition des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) sur la compréhension et le rappel d'un récit en français L2 en contexte plurilingue. La définition proposée comme système d'aide à la hiérarchisation et à la sélection des informations pertinentes via la lecture/compréhension. Nous formulons l'hypothèse (H.1) que cette aide à la compréhension proposée au G2 a un effet sur la

compréhension du texte narratif en contexte plurilingue et que les participants du G2 arriveraient à comprendre le texte proposé à la lecture de façon plus efficace que les participants du G3 qui ont lu le texte sans aide et rappelleraient au cours du deuxième rappel un nombre plus important de verbes que les participants du groupe témoin G3. Nous constatons que le facteur «Groupe» est significatif et l'hypothèse est validée. Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle l'aide qui consiste la définition des verbes en français L2 présente un grand intérêt dans la mesure où elle amène les lecteurs à mieux comprendre le récit, et elle favorise la hiérarchisation des informations du texte qui mène à une compréhension fine. La définition des verbes en français L2 facilite la construction de la cohérence globale du texte (la macrostructure) au cours de la compréhension du texte en français L2.

Concernant l'effet de l'aide à la compréhension proposée au groupe G2 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) sur le rappel de texte narratif (le récit), nous faisons l'hypothèse (H.2) que lors du premier rappel, les participants des groupes (G1, G2, G3) rappellent le même nombre de verbes (Macro + micro) lors du premier rappel R1. Nous constatons que le facteur «Groupe» n'est pas significatif et l'hypothèse est confirmée. Ce résultat valide notre hypothèse selon laquelle les participants sont tous d'un niveau équivalent et effectuent la même tâche dans les mêmes conditions.

Lors du deuxième rappel, nous supposons que les participants de groupe (G2) rappellent un nombre plus important de verbes que les participants de groupe témoin G3. Nous constatons que le facteur «Groupe» est significatif et l'hypothèse émise sur l'effet de la définition des verbes par synonymie de type Macro *versus* type micro en français L2 sur le rappel de récit est validée. Ce résultat confirme que proposer des définitions des verbes en français L2 renvoyant au contenu explicite du texte « base de texte » oriente la relecture du texte, facilite la compréhension du récit et par conséquent le rappel et aide le lecteur à activer ces connaissances. En effet, les apprenants réussissent à construire une représentation globale et cohérente du texte, de combler les « trous sémantiques » du texte et de rendre la « base de texte » cohérente. Ce qui est compatible aussi avec l'hypothèse selon laquelle la connaissance des mots et de leur sens conditionne la construction de la représentation mentale des situations décrites par les textes et assure à la lecture une fluidité suffisante pour que la compréhension se déroule de manière harmonieuse

car les méconnaissances lexicales et syntaxiques fassent obstacle à la compréhension. Ce résultat nous renvoie au fait que cet outil didactique d'aide à la compréhension et au rappel du récit (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en français L2) est très efficace et très utile au traitement de texte narratif en français langue étrangère puisqu'il permet une relecture ciblée du texte, à la recherche d'informations précises issues du contenu du texte, il facilite le traitement linguistique et rendre le traitement de ce texte, à ce niveau, moins coûteux en ressources cognitives et assure la cohérence locale et globale des propositions textuelles.

Ainsi en comparant entre le premier et le deuxième rappel (R1 vs R2), nous supposons que lors du premier rappel R1, les participants de trois groupes (G1 vs G2 vs G3) rappellent plus de verbes de type T1 « Macro » que de type T2 « micro ». Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle il n'est pas nécessaire lorsque un apprenant lit un récit de retenir le détail pour comprendre, il suffit de résumer, c'est-à-dire de construire des macro-propositions. En outre, ils ont été capables de sélectionner les informations qu'ils ont jugées importantes.

Lors du deuxième rappel R2, nous supposons que les participants du groupe G2 rappellent plus de verbes de type T1 « Macro » que de type T2 « micro ». Contrairement à notre hypothèse et prédiction, nous ne constatons pas une différence significative entre les verbes rappelés de type « Macro » T1 et de type « micro » T2 par les participants de groupe G2. Ce constat peut aller dans le sens de notre hypothèse, nous pouvons interpréter l'augmentation des verbes rappelés de type « micro » lors du deuxième rappel comme suit : la définition des verbes en français L2 permet aux apprenants d'être attentifs aux détails du récit et par conséquent de focaliser leur attention sur le contenu évoqué par le texte ainsi que les idées importantes de ce dernier, ce qui leur facilite la construction de la cohérence globale (une macrostructure) du récit.

Ainsi, nous supposons que les participants de groupe G2 rappellent plus de verbes de type T1 que ceux de groupe témoin G3 et rappellent plus de verbes de type T2 que ceux de groupe témoin G3. Cette hypothèse est validée. Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle l'aide qui consiste la définition des verbes de récit de type « Macro » et de type « micro » en français L2 favorise la sélection

et la hiérarchisation des informations qui amène à une cohérence locale et globale de la « base de texte » pour former une représentation stable et à long terme.

Et pour conclure cette hypothèse (H.2), nous supposons que les participants du groupe G2 rappellent d'avantage de verbes très pertinents par apport au groupe témoin G3 et moins de verbes non pertinents que ceux du groupe G3. Nous supposons ainsi, que les participants de groupe G2 rappellent plus des verbes très pertinents que des verbes moins pertinents ainsi que des verbes non pertinents. L'interaction des facteurs « Groupe et Pertinence » est manifestée et l'hypothèse est confirmée. Les résultats nous permettent, en outre de valider l'hypothèse selon laquelle la définition des verbes en français L2 comme aide, favorise le rappel et par conséquent la compréhension du récit et aide l'apprenant à repérer les verbes très pertinents lors de l'activité de la lecture et il sera capable de sélectionner et hiérarchiser les informations qu'il a jugées importantes, par conséquent, il réussit à construire une représentation globale cohérente du récit. Nous pouvons aussi interpréter l'augmentation de nombre des verbes rappelés très pertinents et moins pertinents lors du deuxième rappel que l'apprenant lors du premier rappel traite le récit au niveau sémantique mais lors du deuxième rappel, en bénéficiant des définitions des verbes en français L2, il traite le récit aux deux niveaux (sémantique « haut-bas » et linguistique « bas-haut »), cette interaction entre les deux niveaux signifie que l'apprenant traite le récit selon le modèle interactif qui décrit l'élaboration de la compréhension comme un processus constitué d'allers et retours incessants entre des informations provenant du bas (le code) et un contrôle par le haut (le sens).

La deuxième série d'hypothèses concerne l'effet de la langue maternelle (définition des verbes du récit par synonymie de types « Macro » et « micro » en langue maternelle, arabe L1) comme système d'aide à la compréhension et le rappel d'un texte narratif. Nous émettons l'hypothèse (H.3) que l'aide à la compréhension (la définition des verbes de type « Macro » *versus* type « micro » en langue maternelle L1, arabe) proposée aux groupe G1 a un effet sur la compréhension du récit. Nous proposons que les participants de G1 arriveraient à comprendre le texte proposé à la lecture de façon plus efficace que les participants de groupe G2 qui ont bénéficié des définitions des verbes en français (L2) et du G3 qui ont lu le texte sans aide ainsi ils rappelleraient au cours du deuxième rappel plus de verbes que les

participants du groupe G2 et du groupe témoin G3. Nous constatons que le facteur «Groupe» est significatif et l'hypothèse est confirmée. Ce résultat valide notre hypothèse selon laquelle l'aide qui consiste la définition des verbes en arabe L1 a un important effet et en plus un effet plus considérable que la définition des verbes en français L2, sur la construction des connaissances en langue L2, il favorise la compréhension du texte narratif en français L2. La définition des verbes en arabe facilite la construction de la cohérence globale du texte (la macrostructure) au cours de la compréhension du texte en L2. Cette aide en langue maternelle, arabe L1 a aussi un effet important sur le traitement des informations.

Concernant l'effet de l'aide à la compréhension proposée au groupe G1 (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en langue maternelle, arabe L1) sur le rappel de texte narratif (le récit), nous faisons l'hypothèse (H.4) que les participants de G1 rappellent un nombre plus important de verbes que les participants de groupe G2 qui ont bénéficié des définitions des verbes en français L2 et du G3 qui ont lu le texte sans aide. Nous constatons que le groupe G1 traite d'avantage le contenu sémantique du récit que ceux des groupes G2 et G3. Le résultat attendu a montré que le facteur «Groupe» est significatif et l'hypothèse est validée. Ce résultat nous permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle le recours à la langue maternelle comme une aide favorise le rappel et par conséquent la compréhension du récit. Son effet important sur le retraitement des informations est confirmé par le nombre des verbes rappelés lors du deuxième rappel est qui est supérieur à celui de groupe G2 et de groupe G1. En lisant un texte le lecteur se focalise globalement sur le lexique employé dans ce dernier. Pour comprendre les mots employés dans ce texte, il déploie plus de ressources cognitives. Nous constatons que les apprenants ont plus facilement surmontées ces lacunes linguistiques grâce à l'aide proposée en langue maternelle (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en langue maternelle, arabe L1). Cette aide favorise l'activation des connaissances que les apprenants possèdent sur le texte et son contenu sémantique c'est-à-dire elle influence le retraitement sémantique du texte narratif. On peut conclure que la langue maternelle facilite l'activation des processus cognitifs intervenant lors de l'activité de compréhension et du rappel du contenu sémantique du récit et par conséquent, favoriserait la cohérence locale et globale du texte narratif.

Nous supposons que les participants du groupe G1 rappellent plus de verbes de type T1 « Macro » que de type T2 « micro ». Contrairement à notre hypothèse et prédiction, nous ne constatons pas une différence significative entre les verbes rappelés de type « Macro » T1 et de type « micro » T2 par les participants de groupe G2. L'interaction entre les facteurs « Groupe » et « Type » de verbes rappelés n'est pas significative et l'hypothèse n'est pas confirmée. Selon ce résultat obtenu, nous pouvons interpréter l'augmentation des verbes rappelés de type « micro » lors du deuxième rappel comme suit : la définition des verbes en arabe L1 permet aux apprenants de focaliser leur attention sur le contenu évoqué par le texte ainsi que les idées importantes de ce dernier et d'être attentifs aux détails du récit, ce qui leur facilite la construction de la cohérence globale (une macrostructure) du récit.

Ainsi, nous supposons que les participants de groupe G1 rappellent un nombre plus important de verbes de type T1 « Macro » que ceux de groupe G2 et de groupe témoin G3 et rappellent plus de verbes de type T2 « micro » que ceux de groupe G2 et de groupe témoin G3. Cette hypothèse est validée. Ce résultat obtenu confirme notre hypothèse selon laquelle l'aide qui consiste la définition des verbes de récit de type « Macro » et de type « micro » en langue maternelle arabe L1 favorise la sélection et la hiérarchisation des informations qui amène à une cohérence locale et globale de la « base de texte » pour former une représentation stable et à long terme et par conséquent un retraitement sémantique du contenu de récit.

Pour conclure l'hypothèse (H.4), nous supposons que les participants du groupe G1 rappellent un nombre important de verbes très pertinents et supérieur au groupe G2 et groupe témoin G3 et rappellent moins de verbes non pertinents que ceux de groupe G2 et de groupe G3. Nous supposons ainsi, que les participants de groupe G1 rappellent plus des verbes très pertinents que des verbes moins pertinents et que des verbes non pertinents. L'interaction des facteurs « Groupe et Pertinence » est manifestée et l'hypothèse est confirmée. Les résultats nous permettent, de valider l'hypothèse selon laquelle la définition des verbes en arabe L1 comme aide, exerce un effet plus important que l'effet de la définition des verbes en français L2. La langue maternelle arabe L1 favorise le rappel et par conséquent la compréhension du récit et aide l'apprenant à repérer les verbes très pertinents lors

de l'activité de la lecture. Le recours à la langue maternelle rend l'apprenant capable de sélectionner et hiérarchiser les informations qu'il a jugées importantes, par conséquent, il réussit à construire une représentation globale cohérente du récit. Pour ce qui concerne l'augmentation de nombre des verbes rappelés très pertinents et moins pertinents lors du deuxième rappel, nous l'interprétons comme suit : l'apprenant lors du premier rappel traite le récit au niveau sémantique, il suffit de résumer, mais lors du deuxième rappel, en bénéficiant des définitions des verbes en langue maternelle L1, son traitement de récit se fait selon une interaction entre deux niveaux (sémantique « haut-bas » et linguistique « bas-haut »), ce qu'on appelle le « modèle interactif » qui décrit l'élaboration de la compréhension comme un processus constitué d'allers et retours incessants entre des informations provenant du bas (le code) et un contrôle par le haut (le sens).

Enfin la troisième série d'hypothèses est relative à la compréhension et au rappel du texte en français (L2), en fonction du niveau de connaissances des apprenants dans cette langue (niveau bon N1 vs niveau moins bon N2). Nous émettons l'hypothèse (H.5) que tous les participants de niveau N1 rappelleraient davantage en français L2, un nombre plus élevé de verbes de type (Macro vs micro) que ceux de niveau N2. Nous constatons que le facteur «Niveau» de connaissances des apprenants en français L2 est significatif. Le résultat obtenu est compatible avec notre hypothèse et montre une nette différence du nombre des verbes rappelés entre les apprenants en fonction de leur niveau en langue L2. En effet, il existe un effet du niveau des apprenants en français L2 sur la compréhension et le rappel du texte narratif (le récit). Il s'ensuit que, les connaissances linguistiques en langue étrangère français L2 semblent avoir un effet important sur le traitement des informations. Les apprenants, grâce à leur niveau de connaissances en L2 peuvent traiter la surface textuelle, ce qui facilite la compréhension et le retraitement du contenu sémantique du récit. Ces résultats nous permettent, en outre de valider l'hypothèse que la définition des verbes en arabe (L1) et en français (L2) comme aide se manifesterait ultérieurement lors du deuxième rappel (R2) en français L2 pour les apprenants d'un niveau moins bon en L2.

Nous supposons que lors du deuxième rappel, les participants d'un bon niveau en langue L2 de groupe G1 rappellent un nombre supérieur des verbes de type « Macro » T1 ainsi de type « micro » T2 que ceux des participants d'un bon

niveau en langue L2 de groupe G2 et de groupe G3. Nous supposons aussi qu'ils rappellent d'avantage des verbes très pertinents que ceux des participants d'un bon niveau en langue L2 de groupe G2 et de groupe G3. Nous constatons que la double interaction entre les facteurs « Groupe et Niveau et Type » est confirmée ainsi l'interaction entre les facteurs « Groupe et Niveau et Pertinence » est significative. Ces résultats nous permettent, en outre de valider l'hypothèse que les connaissances linguistiques en L2 sont insuffisantes pour les apprenants qui ne bénéficient d'aucune aide à la compréhension. Nous pouvons remarquer que les apprenants de niveau N2 en langue étrangère en bénéficiant d'aide à la compréhension en langue maternelle arabe L1 (définition des verbes du récit de type (Macro vs micro) en arabe L1) sont capables de rappeler davantage des verbes que ceux qui bénéficient d'aide en français L2 (définition des verbes du récit de type (Macro vs micro) en français L2) et que ceux qui ne bénéficient d'aucune aide à la compréhension. Cette remarque nous permet de montrer qu'en contexte plurilingue, les connaissances en langue étrangère sont importantes, mais insuffisantes pour un meilleur traitement du niveau sémantique du texte et qu'avec l'aide en langue arabe L1, l'apprenant peut aboutir à un meilleur retraitement sémantique du récit.

Concernant l'effet de la définition des verbes par synonymie (L1vs L2) sur l'activité inférentielle en langue étrangère, nous faisons l'hypothèse (H.6) que les apprenants de niveau N1 produiraient un nombre d'inférences logiques plus important que ceux de niveau N2 lors du deuxième rappel. Ainsi que les participants du groupe G1 produiraient un nombre d'inférences logiques plus important que ceux de groupe G2 et de groupe G3. L'hypothèse (H.6) émise dans ce cadre est validée. Ces données peuvent s'interpréter par le fait que les aides proposées (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en langue maternelle, arabe L1 et en français L2) favoriseraient la production d'inférences en rapport avec le contenu du texte et aide le lecteur à activer ces connaissances pour établir des inférences logiques fondées sur le texte, et qui sont sémantiquement équivalentes ou synonymes d'une partie du texte. En effet, les apprenants réussissent à construire une représentation globale et cohérente du texte, de combler les « trous sémantiques » du texte et de rendre la « base de texte » cohérente. En effet, les aides qui renvoient au contenu de la base de texte leur suffisent de comprendre et de rappeler le récit et pas nécessairement d'activer leurs

connaissances antérieures relatives au modèle de la situation évoquée par le texte. Ces résultats nous permettent aussi de noter que l'aide proposée en langue maternelle facilite chez les apprenants l'extraction des informations implicites et explicites du texte, qui sont nécessaires à la compréhension et au rappel en langue L2.

Pour conclure, nous pouvons avancer que, dans le cadre de la compréhension et du rappel du texte narratif en français L2, en contexte plurilingue, les résultats obtenus permettent de montrer que bénéficier d'aide à la compréhension (la définition par synonymie des verbes de type Macro *versus* type micro en langue maternelle, arabe L1 et en français L2) favorise un meilleur rappel et par conséquent une meilleure compréhension du récit. Les aides proposées permettent d'améliorer le contenu du deuxième rappel du récit, et plus nécessairement l'aide de la langue maternelle qui favorise une compréhension profonde du contenu en L2 et de plus un rappel riche en informations très pertinentes. De plus, les niveaux linguistiques des apprenants marquent une importance au cours du traitement du contenu du texte et particulièrement sur l'activité inférentielle.

4.6 Discussion et conclusion

Cette expérience conduite avec des apprenants de 5^{ème} année de cours primaire, âgés de 11 à 13 ans, précisons qu'ils éprouvent des difficultés de compréhension d'écrits en L2, avait pour objectif d'évaluer l'effet de deux types d'aides (le vocabulaire : définition des verbes de récit de type Macro et de type micro par synonymie en français L2 et la langue maternelle arabe L1 : définition des verbes de récit de type Macro et de type micro par synonymie en arabe L1) sur le retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif et le rappel en Français Langue Etrangère en contexte plurilingue. Notre présente recherche portait sur l'existence d'une interaction entre les outils didactiques proposés, le niveau de connaissance des apprenants en langue étrangère, ainsi que la langue maternelle arabe L1 utilisée dans les définitions des verbes de récit sur les activités de compréhension et de retraitement sémantique du texte. Les résultats expérimentaux de notre étude obtenus nous ont permis d'analyser à travers les

activités de compréhension et de rappel les effets d'aides, qui renvoient au contenu explicite et implicite du texte. Nous pouvons aussi vérifier tous les avantages qu'assure un mode d'enseignement en langue étrangère réalisé avec des aides à la compréhension et mis en évidence l'importance de la démarche didactique consistant à aider les apprenants à comprendre un texte narratif. Ainsi, nous notons que les deux aides proposées (le vocabulaire et la langue maternelle), facilitent chez les apprenants la sélection et la hiérarchisation des informations importantes du texte (qui pourraient servir de résumé) et par conséquent la compréhension. La langue maternelle arabe L1 facilite la réactivation et la récupération des connaissances en mémoire et favorise ainsi la compréhension et le rappel de texte en langue étrangère L2 (Hoareau & Legros, 2005 ; 2006 ; 2008). Le recours à la langue maternelle est ainsi nécessaire pour conduire les apprenants à l'exploration du contenu du texte. En effet, ces aides permettent un meilleur rappel du récit et donc un meilleur traitement des informations, ce n'est pas uniquement pour les apprenants de niveau N1 en français L2, mais précisément pour les apprenants qui éprouvent des difficultés en langue étrangère et qui ont pu, via les aides proposées, de rappeler d'avantage de verbes que les apprenants de même niveau mais ne bénéficiant d'aucune aide.

Nous remarquons que les apprenants qui ont bénéficié d'outils didactiques d'aide rappellent dans tous les cas, lors du deuxième rappel immédiat du texte en langue L2, un nombre plus important de verbes, Il s'ensuit que les éléments théorique essentiels auxquels nous nous sommes référées, à savoir les travaux de (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988 ;1998) et les travaux de Gunningham (1987) sur les inférences, nous permettent d'expliquer l'apport des définitions des verbes (en français L2 et en arabe L1) proposées à la construction d'une représentation mentale du texte. Il ressort qu'en fonction de la qualité du traitement inférentiel évaluée par les différents types des verbes rappelés que nous avons traité les niveaux de compréhension du texte : base de texte (micro/macro) ou modèle de situation (ajouts de type T1 et T2). De ce fait, nous pouvons constater que les apprenants grâce au contexte de la phrase ou du paragraphe, ont rappelé les verbes du récit tels qu'ils sont, sans les faire changer par d'autres verbes de leur choix et qui porte le même sens. Il s'ensuit que les

apprenants se limitent au traitement des informations contenus au niveau de la « base de texte ». Ainsi, le traitement d'un texte narratif n'exige pas d'avantage de connaissances et par conséquent d'avantage d'inférences pour construire la signification du texte. Pour comprendre un texte narratif, l'apprenant suffit d'établir des inférences logiques, fondées sur le texte, et qui sont sémantiquement équivalentes ou synonymes d'une partie du texte. Les résultats semblent justifier que l'aide renvoyant au contenu de la base de texte est plus propice pour ces apprenants du fait qu'elle ne favorise pas simplement la compréhension de surface mais tend à favoriser la construction de connaissances.

Notre expérience tente à montrer le rôle des deux langues existantes autour des apprenants, et pour cette raison nous avons utilisé pour définir les verbes du récit le français L2 et l'arabe L1. Dans une classe de FLE, le recours à la langue maternelle est intéressant dans la mesure où il est utile puisque chacune des deux langues contribue à la compréhension. Giacobbe (1990) (voir Boudechiche, 2007) note dans ce sens, que la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Ce qui est manifesté dans notre résultat expérimental, pour les participants de groupe G1 bénéficiant des verbes définis en arabe L1, rappellent d'avantage de verbes que les participants de groupe G2 bénéficiant des verbes définis en français L2 et de ceux de groupe G3 bénéficiant d'aucune aide.

Des recherches expérimentales liées aux modèles de compréhension et de rappel en langue L2 envisage ainsi de concevoir une didactique cognitive de l'apprentissage/enseignement en milieu plurilingue.

Pour conclure, nous pouvons avancer que, définir des verbes par synonymie en français L2 et en arabe L1 suffit pour améliorer chez les apprenants la compréhension du texte qui contient ces verbes en situation plurilingue.

En résumé

Nous avons exposé dans ce quatrième chapitre, notre étude dans le but de rendre compte de l'effet des aides proposées (le vocabulaire et la langue maternelle) sur la compréhension et le rappel du récit en Français Langue Etrangère. En présentant le cadre théorique de l'expérimentation, nous nous sommes appuyés sur quelques

travaux portant sur le rôle du vocabulaire dans la compréhension, le rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel d'un texte narratif en langue étrangère L2 et le rôle de l'activité inférentielle dans la compréhension du texte narratif en français L2 chez les apprenants en contexte plurilingue. Nous avons consacré une partie à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation, et pour conclure nous avons proposé une discussion des résultats obtenus.

Conclusion générale

Les recherches conduites dans le domaine de la didactique de la compréhension de l'écrit ont tenté d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants (lecteurs/compreneurs) lors de la compréhension et du rappel de textes narratifs.

Comprendre c'est savoir établir la cohérence entre ce qui est dit dans le texte et par le texte, il consiste à transformer les informations textuelles en représentations mentales. Ainsi, la compréhension est avant tout le produit de processus cognitifs, elle ne se réduit pas à l'application de règles syntaxiques et sémantiques. Ces processus concernent l'analyse de l'agencement syntaxique des constituants de la phrase, la récupération en mémoire des signifiés et des connaissances du monde évoquées par le texte qui permettent la construction de la cohérence locale et globale de la signification du texte. De ce fait, solliciter ces processus c'est aider à la compréhension.

Les lecteurs éprouvent des difficultés à traiter les informations du texte et à alimenter leur écriture en langue étrangère du fait que leurs connaissances sur le domaine du texte sont insuffisantes, mais également en raison des difficultés d'ordre linguistiques.

Pour ce faire, nous avons tenté dans le cadre de la présente étude, de concevoir et de valider des outils d'aide à la compréhension et au rappel du récit qui permettent d'aider l'étudiant à hiérarchiser les informations, à évaluer la cohérence du texte et à activer la base de connaissances nécessaire à l'élaboration des inférences permettant ainsi de compléter les informations manquantes dans la « surface du texte ». Ces aides lexicales (définition des verbes du récit en français L2 et en arabe L1), présentent clairement l'information, libèrent les ressources cognitives des lecteurs et permettent ainsi une plus importante activité inférentielle.

Nous avons pu constater d'après les résultats obtenus, à l'issue de notre présente recherche, que le vocabulaire et la langue maternelle semblent constituer des outils d'aide au rappel et par conséquent à la compréhension. En effet, les résultats de cette étude montrent un effet positif des aides proposées. En particulier, ils montrent que les outils didactiques accompagnant le texte sont indispensables à la compréhension et au retraitement sémantique du récit.

Ainsi, ces résultats nous ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des effets de quelques facteurs inhérents à la situation d'enseignement/apprentissage en langue étrangère sur la compréhension et le rappel de récits en L2 et en contexte plurilingue.

Les analyses réalisées au cours de notre recherche auprès des étudiants scolarisés au primaire en difficulté dans les tâches de compréhension et de rappel de textes narratifs en français langue étrangère en contexte plurilingue permettent d'évaluer les aides proposées (définition par synonymie des verbes du récit de type (Macro vs micro) en français langue L2 et en arabe langue maternelle, langue L1). Précisément, nous avons analysé respectivement l'effet de la langue arabe L1, langue maternelle (G1) et du français L2 (G2) sur le nombre des verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappel du texte narratif.

Les résultats de cette expérience permettent de renforcer la nécessité de prendre en compte les spécificités du contexte linguistique des apprenants dans le but de faciliter la construction des connaissances en situation plurilingue. De surcroît, de prendre conscience de la nécessité de concevoir, en tant que des enseignants, des séquences de lecture et de compréhension en prenant compte de la langue maternelle des lecteurs, qui serait un moyen de surmonter les difficultés de compréhension de la lecture de certains apprenants.

Ces données nous conduisent à supposer, qu'en contexte plurilingue, la langue maternelle exerce un effet sur la qualité de traitement inférentiel qui dépendrait de la qualité du fonctionnement de la mémoire à long terme. Donc, la prise en compte du contexte linguistique de l'apprenant est essentielle pour activer les connaissances construites en L1, conformément aux données antérieures de l'apprenant (Hoareau & Legros, 2005; 2206; 2008). Par ailleurs, ces données nous conduisent à supposer que bénéficier d'aides en langue L1 favorise une compréhension profonde du contenu du texte en L2.

Ainsi, notre étude expérimentale nous a servi comme un moyen de mise en valeur du rôle de l'effet des outils didactiques (vocabulaire vs langue maternelle) qui varie en fonction du niveau des apprenants en langue étrangère, il est nécessaire de renforcer les connaissances linguistiques des apprenants en langue étrangère au primaire. Ainsi, il est plus efficace de proposer les outils didactiques d'aide à la

Conclusion générale

compréhension et au rappel de texte en fonction du niveau de connaissances en langue étrangère des apprenants.

Dans le contexte d'une classe, il convient d'en faire un cadre de travail, non pas un carcan définitif. En effet, pour une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture, certains points doivent être mis en œuvre, proposer des activités axées sur le vocabulaire et le recours à la langue maternelle afin d'accroître le lexique des apprenants, à terme, améliorer leur compréhension. Ainsi, alterner les tâches d'évaluations en compréhension : tâches de questionnement (questionnaires oraux ou écrits), de reformulation, de résumé, de reconnaissance, de rappel...

Perspectives pour la recherche

Cette expérience doit être complétée par d'autres démarches expérimentales qui permettraient d'apporter un éclairage sur les questions révélées par cette étude, ainsi, d'ouvrir des perspectives nouvelles en analysant les processus mentaux et les mécanismes cognitifs mis en jeu dans l'activité de compréhension et de rédaction de textes et qui viseraient essentiellement à faciliter le processus d'apprentissage. Ces premières données nous permettent de fournir un contenu cognitif aux items du Cadre européen commun de référence (CECR) qui fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle, et ainsi d'ouvrir des perspectives nouvelles à l'apprentissage de la compréhension de texte en FLE.

Notre recherche a pour objectif plus large de proposer une contribution à la didactique de la compréhension, de la production écrite et de la conception d'aides et des systèmes d'aides à la réécriture en contexte plurilingue et pluriculturel. En outre, Nous tenons à exprimer notre désir de pousser plus loin la recherche dans cette orientation, dans l'espoir d'arriver à surmonter tous les difficultés inhérentes à la compréhension d'un texte.

En outre, il sera intéressant et nécessaire d'étudier la compréhension et la production à l'ère du numérique. En effet, on peut favoriser la compréhension en insérant des aides à la lecture des documents électroniques. Mais la réalisation de produits informatiques à vocation pédagogique demande une connaissance approfondie des processus cognitifs sous-jacents à la compréhension et à l'apprentissage.

C'est pourquoi, le contexte numérique met en usage des outils cognitifs internes (la langue, l'écriture et l'information) et des outils externes (NTIC, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) lors du processus de lecture, de compréhension, de production de textes et de construction de connaissances (Hoareau, Legros, Boudechiche, Makhoulf & Gabsi, 2007).

Bibliographiques

- Acuña, T., Noyau, C. & Legros, D. (1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants. *Langues*, 1, 151-158.
- Acuña, T., Legros, D. & Noyau, C. (1993). Compréhension de récit et acquisition d'une langue étrangère. *Publications de l'Université de Saint-Etienne*, (351-362).
- Alvès, C., Gibaru, I. & Pojé-Crétien J. (2005). *L'Outil Transversal d'Evaluation et d'Elaboration du Sens Isbergues*. Ortho-Edition.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys, pp. 45-46.
- Bedou-Jondoh, E., Noyau, C. (2003). Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès. In : Cl. Martinot & A. Ibrahim (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, pp. 357-386.
- Besse, H. (1985). *Méthode et pratique des manuels de langue*. Didier, Paris.
- Blachowicz, C. (1987). « Vocabulary Instruction : What Goes on in the Classroom ? *The Reading Teacher* ». vol.41, n° 2, p. 132-138.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et Compréhension*. Paris : Armand Colin.
- Bruno, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Collection Pluriel : Robert Laffont.
- Boudechiche, N., & Legros, D. (2005). Etude de l'effet du type de questionnement (micro vs macro) sur la compréhension d'un texte explicatif en français (Langue étrangère, L2) et la construction de connaissances par des étudiants algériens de classes scientifiques. Prise en compte du rôle de la langue maternelle (L1). *Colloque Langues de spécialités et langues étrangères : enseignement et recherche*. ENSET d'Oran. 1 et 2 juillet 2005.
- En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/NDOranT_1_Exp.Proposition1.pdf.

- Boudechiche, N., & Legros, D. (2007a). La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.
- Boudechiche, N., & Legros D. (2007b). Étude du rôle de la langue maternelle L1 (arabe) utilisée dans deux types de fonctionnalité hypermédias d'aide à la compréhension de textes documentaire en L2 (français) chez des étudiants algériens de classes scientifiques. *2ème colloque international de didactique cognitive français (langue étrangère / langue seconde / langue maternelle)*. Université de Toulouse-le Mirail, 19-20-21 septembre 2007.
- Boudechiche, N., & Legros D. (2007c). Aides à la Compréhension de Textes Explicatifs en L2 : Cognition et Didactique du Texte en F.L.E. *Colloque des doctorants et jeunes chercheurs en didactique du français* de l'Université Saad Dahleb Blida, 05 et 06 juin 2007.
- Boudechiche, N., & Legros D. (2007d). Effets de la prise en compte du contexte linguistique et culturel de l'apprenant dans la construction des connaissances scientifiques en langue étrangère. *1^{er} séminaire international de Didactique, L'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères*. Centre universitaire de Mascara (Algérie), 26/27/28 juin 2007.
- Boudechiche, N. & Legros, D. (2005). Étude de l'effet du type de questionnement (micro vs macro) sur la compréhension d'un texte explicatif en français (Langue étrangère, L2) et la construction de connaissances par des étudiants algériens de classes scientifiques. Prise en compte du rôle de la langue maternelle (L1)". *Colloque Langues de spécialités et langues étrangères : enseignement et recherche*. ENSET d'Oran. 1er et 2 juillet 2005.
- Chartier A.-M., Clesse C. et Hébrard J. (1991). *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Tome 1. Paris : Hatier.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1990). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*. N° 90 janvier-février-mars 1990, 23-30.
- Chiss, J-L., David, J., & Renter, Y. (2005). *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. De Boeck Université.

- Crinon, J. (2002). Comprendre et produire des récits au cycle 2. Conférence à l'IUFM de Créteil, centre de Seine-Saint-Denis, site du Bourget, 15 janvier 2002.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1996). Psycholinguistique textuelle: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris: Armand Colin.
- Cordier, M., Legros, D. (2005). Etude de l'effet du mode d'apprentissage: formel (école) vs informel (Internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. *Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM).
- Cummins, J. (1978). Education implication of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Education Research*, 49, 221-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In schooling and language minority students: A theoretical framework (pp.3-49). Los Angeles, California: department of education, Evaluation, dissemination and assessment Center.
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Readers, Understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 229-255.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde. Paris : Cle Internationale.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Man-De Vriendt, M.J., Rivenc, P., & Robert Renard, R. (2003). Apprentissage d'une langue étrangère seconde: Volume 3. La méthodologie, Volume 3. De Boeck Université.

- Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment? In M. Fayol, & J. Fijalkow, "Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes". *Revue Française de Pédagogie*, 137-148.
- Denhière, G. (1984). Compréhension et rappel de récits. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G. (1984a). *Il était une fois.... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris : Presses universitaires de France.
- Dumortier, J. L. (2001). Lire le récit de fiction: pour étayer un apprentissage : théorie et pratique. De Boeck Université.
- Dumortier, J-L. (2001). Lisibilité du discours didactique. Réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires. *Service de Didactique des Langues et Littératures Romanes*. Liège : Université de Liège.
- Duvignau, K. (2003). Métaphore verbale et approximation. In *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume 17, N° 5-6/2003, novembre, Hermès-Lavoisier, pp. 869-881.
- Ehrlich, M-F. (1994). Mémoire et compréhension du langage. Presses Univ : Septentrion.
- Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction, Delachaux & Niestlé. Paris: Neuchatel.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 5 (2), 101-119.
- Fayol, M. (2003), *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Paris.
- Fletcher, C.R. & Chrysler, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory and task demands in the processing of text.

Références bibliographiques

- Kintsch, W. (1974). *The representation in meaning*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum.
- Foucambert, J. (1980). *La Manière D'être Lecteur*. Editeur : O.C.D.L.
- Gentner, D, Broditsky, L. (2001). Individuation, Relativity and Early. Word Learning, dans M.Bowerman et S.Levinson éd., *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge : Cambridge University Presse.
- Gerard, V. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE : International.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck-Uniersité.
- Goigoux, R., & Cebe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Édition-redz.
- Gouraud, J. (2001/2002). *Croissance de l'enfant et l'école primaire*.
- Gueraud, S. (2007). *Traitement et résolution des incohérences au cours de la lecture*.
- Hoareau, Y. & Legros, D. (2005 a). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme *Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM)*.
- Hoareau, Y. Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M. & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, (pp. 277-297). Paris : Solal.
- Hoareau Y. & Legros D (2006). "Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie". *Enfance* n° 2, 191-199.
- Jean Jordy, M. (2003). *Rapport sur la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch ,W., & Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langage*, 40,98-116.

- Kintsch, W., Kozminsky, E. & al. (1975b). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Legros, D., Makhlouf, M., Gabsi, M. Hoareau, Y. (2006). Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle des questionnaires. *30th International Conference on Functional Linguistics. 18-21 October 2006, University of Cyprus*).
- Legros, D., Boudechiche, N., & Hoareau, Y. (2006). NTIC, Langue maternelle, construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue. *IV^e Colloque International du Laboratoire. SLANCOM, Université d'Alger, 17-18 juin, 2006*.
- Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit. *L'Année Psychologique*, 88, 196-214.
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Ny, J-F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris, P.U.F.
- Liliane, V. (1987). *Communication des connaissances et activité de l'élève*. Presses universitaires de Vincennes.
- Maître de Pembroke, E., Legros, D. & Rysman, S. (2001). Invariants cognitifs et facteurs culturels de variabilité dans la compréhension de textes et la construction des connaissances à l'aide de textes. *VIII^e congrès international de l'ARIC. Genève, 24-28 septembre 2001*.
- Mannes, S.M. et Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4 (2), 91- 115.

- Marin, B., Avel, P., Crinon, J. & Legros, D. (2004). Aides à la compréhension de textes scientifiques par des élèves de onze ans. IUFM de Créteil, Colloque AIRDF, Montréal.
- Marin, B., Crinon, J. & Legros, D., & Avel, P. 2006. Lire les textes documentaires scientifiques. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue Française de Pédagogie*, n°158.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte. Bruxelles : DeBoeck.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères, que sais-je ?, PUF.
- Mbengone Ekouma, C. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Thèse de Doctorat nouveau régime, Université Paris 8, mars 2006.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: directions for research. In C.A. Weaver, S. Mannes, & C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honour of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Noyau, C. (2003). Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérage dans le temps en histoire au primaire. Colloque pluridisciplinaire international Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- Noyau, C. (2008). Fréquence lexicale des verbes, input, et acquisition du lexique verbal en français langue seconde. *Séminaire du 23 janvier 2008*. (MoDyCo Université Paris X).
- Ortony, A., Clore, G.L., & Foss, M. A. (1987). The referential structure of the affective lexicon, *Cognitive Science*, 11, 341-364.
- Plassard, F. (2007). Lire pour traduire. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Propp, V. (1970). Morphologie du conte. Le Seuil.
- Richard, J.F. & Verstiggel, J.C. (1990). La représentation de l'action. *Langages*, 100, 115-126.

Références bibliographiques

- Rondal, J.A., Thibaut, J-P., & Costermans, J. (1987). Problèmes de psycholinguistique. Editions Mardaga.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sawadogo, F. (2004). *Contexte linguistique et construction des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du questionnaire de type causal sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2*. Mémoire de DEA Processus cognitifs, Université de Paris 8, juillet, 2004.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Sebane, M. A. (2008). *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie*. Thèse de Doctorat. Université Ibn Badis-Mostaganem.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Valerie, G. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de texte. *L'année psychologique*, 96, 495-516.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academy Press. Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). Les difficultés en lectures diagnostiques et pistes d'intervention.
- Verhoeven, L.T. (1994). Transfer in bilingual development : the linguistic interdependence hypothesis revisited, *Language Learning*, 44 (3), 381-415.
- Vézin, L. (1986). Communication des connaissances et activité de l'élève. Presses universitaires de Vincennes.

Références bibliographiques

- Vlad, M. (2007). Explications lexicales et accès au sens des textes dans les manuels scolaires récents de français langue étrangère. *Synergies Roumanie n°2*, pp. 193-202.

Table des matières

Introduction générale.....	01
-----------------------------------	-----------

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1. Lecture et compréhension de texte.....	08
---	-----------

1.1 Lire, c'est comprendre.....	08
---------------------------------	----

1.2 Processus de lecture.....	10
-------------------------------	----

1.2.1 Processus de sélection.....	10
-----------------------------------	----

1.2.2 Processus de hiérarchisation.....	11
---	----

1.2.3 La cohérence.....	11
-------------------------	----

1.3 Les modèles de la compréhension.....	12
--	----

1.3.1 Modèle ascendant (bottom-up).....	13
---	----

1.3.2 Modèle descendant (top-down).....	14
---	----

1.3.3 Modèle interactif (ascendant / descendant).....	15
---	----

1.4 Complexité des textes scientifique par rapport aux textes narratifs.....	17
--	----

1.5 L'activité inférentielle dans la compréhension.....	21
---	----

1.5.1 Qu'est-ce qu'une inférence?.....	21
--	----

1.5.2 Le modèle conceptuel des inférences de J. Cunningham (1987).....	23
--	----

1.5.2.1 Les inférences logiques.....	23
--------------------------------------	----

1.5.2.2 Les inférences pragmatiques.....	24
--	----

1.5.2.3 Les inférences créatives.....	25
---------------------------------------	----

En résumé.....	25
----------------	----

Chapitre 2. Théories cognitives de la compréhension de textes narratifs.....	26
---	-----------

2.1 Compréhension et grammaire de récit.....	26
--	----

2.2 Théorie des schémas et compréhension de récit.....	28
--	----

2.3 Le modèle princeps de la compréhension : Kintsch et Van Dijk (1978).....	31
--	----

2.3.1 La microstructure sémantique.....	31
---	----

2.3.2 Les cycles de traitement.....	32
-------------------------------------	----

2.3.3 La macrostructure sémantique.....	32
---	----

2.4 Le modèle de situation dans la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983).....	32
---	----

2.5 Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988, 1998).....	39
2.6 Le rappel de récit.....	44
2.6.1 Définition.....	44
2.6.2 Le rappel de récit comme technique d'évaluation	45
2.6.3 Le rappel de récit comme une stratégie d'enseignement.....	46
En résumé.....	47

Deuxième partie : expérimentation

Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation.....	48
4.1 Choix du matériel expérimental	51
3.2 Procédure expérimentale et consignes	54
3.2.1 Modalité de présentation des textes aux apprenants	55
3.2.2 Tâche de rappel immédiat (rappel R1 vs rappel R2).....	55
3.2.3 Participants	56
3.3 Tâche et conditions expérimentales	57
3.4 Méthode d'analyse des productions : l'analyse propositionnelle	57
En résumé	59

Chapitre 4: expérience : Etude de l'effet de la définition des verbes

de type (Macro vs micro), en français L2, et en langue maternelle

(Arabe, L1) sur le retraitement sémantique lors de la relecture et

la compréhension d'un texte narratif en L2..... **60** |

4.1 Objectif de l'expérimentation.....	61
4.2 Cadre théorique de l'expérimentation	63
4.2.1 Le rôle du vocabulaire dans la compréhension	63
4.2.2 Rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel d'un texte narratif en langue étrangère L2.....	68
4.2.3 Rôle de l'activité inférentielle dans la compréhension du texte narratif en français L2 chez les apprenants en contexte plurilingue	72
4.2.4 Les verbes rappelés de type T1 : Macro et T2 : micro comme traces des processus cognitifs dans l'activité de compréhension de texte.....	75
4.3 Hypothèses de recherche et prédictions.....	76
4.4 Méthode	83

Table des matières

4.4.1 Participants.....	83
4.4.2 Matériel.....	83
4.4.3 Procédure expérimentale et consignes	84
4.4.4 Variables dépendantes	85
4.5 Présentation des principaux résultats.....	86
4.6 Interprétation.....	102
4.7 Discussion et conclusion.....	111
En résumé.....	113
Conclusion générale.....	115
Perspectives pour la recherche.....	118
Références bibliographiques.....	119
Table des matières.....	128
Liste des figures.....	131
Liste des tableaux.....	132
Glossaire	133
Annexes.....	135
Annexe 1. Textes ressources « la voiture du fantôme ».....	136
Annexe 3. Echantillons des rappels des apprenants.....	140

Liste des figures

Figure 1. Les modèles de la lecture	13
Figure 2. Modèle interactif (ascendant / descendant).....	17
Figure 3. Effet des aides à la compréhension sur le rappel du récit en langue L2.....	88
Figure 4. Nombre de verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes.....	90
Figure 5. Niveau de pertinence de verbes rappelés en fonction des groupes.....	102
Figure 6. Différence de pertinence des verbes rappelés entre le premier et le deuxième rappel (R1 vs R2) en fonction des groupes.....	103
Figure 7. Niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes.....	105
Figure 8. Nombre moyen de verbes rappelés en fonction de type de verbe (Macro vs micro) selon les groupes.....	106
Figure 9. Différence de nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappels selon le type (T1(R1, R2) vs T2(R1, R2)).....	108
Figure 10. Effets du Niveau en langue L2 sur la Variation du type de verbe rappelé (Macro vs micro) en fonction des groupes.....	110

Liste des tableaux

Tableau 1 : Définitions des verbes.....	64
Tableau 2. Effet des aides à la compréhension sur le rappel du récit en langue L2.....	98
Tableau 3. Effet du niveau de connaissance en langue L2 sur le nombre de verbes rappelés.....	99
Tableau 4. Effet des aides à la compréhension sur le niveau de pertinence de verbes rappelés en fonction des groupes.....	101
Tableau 5. Niveau de pertinence des verbes rappelés du premier et du deuxième rappel (R1 vs R2) en fonction des groupes.....	103
Tableau 6. Niveau de pertinence des verbes rappelés en fonction du niveau de connaissance en L2 selon les groupes.....	104
Tableau 7. Nombre moyen de verbes rappelés en fonction de type de verbe (Macro vs micro) selon les groupes.....	106
Tableau 8. Moyenne de différence de nombre de verbes rappelés lors du premier et du deuxième rappels selon le type (T1(R1, R2) vs T2(R1, R2)).....	107
Tableau 9. Variation du type de verbe rappelé (Macro vs micro) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en langue L2 (N1 vs N2).....	110

Glossaire

Cognition : ce terme (issu du latin *cognitio*, connaissance) désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. Processus par lequel on acquiert des connaissances.

Cohérence et cohésion :

La cohérence :

C'est la liaison, le rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, c'est l'absence de contradiction. Elle correspond au niveau sémantique et informationnel.

La cohésion :

La cohésion tient au fait que les éléments grammaticaux aillent ensemble. Elle correspond au niveau grammatical et textuel.

Compétence : ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicative et socioculturelle.

Compréhension : est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite).

Didactique : par son origine grecque (*didaskein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire.

Inférence : Une inférence est toute information non explicite dans le texte construit mentalement par le lecteur afin de bien comprendre le texte.

Linguistique : englobe un certain nombre de sous-domaines. Une actualité importante division entre l'étude de la structure de la langue (grammaire) et l'étude de la signification (sémantique et pragmatique). Grammaire englobe la morphologie (la formation et la composition des mots), la syntaxe (les règles qui déterminent comment les mots se combinent en phrases et des phrases) et la phonologie (l'étude des systèmes de son et de l'abrégié unités sonores).

Pédagogie : de son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de le diriger.

Théorie des méthodes et des procédés d'instruction et d'éducation.

Plurilingue : [En parlant d'une pers.] Qui, à l'intérieur d'une communauté, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, relations sociales, etc.). Synon. *Multilingue*. *Chaque locuteur acquiert (et pratique par la suite) une seule langue dans le noyau familial, dans le domaine de la vie privée. Puis, il devient plurilingue dès qu'il prend part à l'interaction sociale hors de la famille, dans le domaine public* (J. GARMADI, *La Socioling.*, 1981, p.118).

Psychologie : une discipline qui vise la connaissance scientifique des activités mentales, des phénomènes affectifs, des traits de personnalité et des comportements des individus dans leur environnement.

Psychologie cognitive : étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention. La psychologie cognitive part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement.

Sémantique : originellement définie comme l'étude scientifique du sens des mots.

Annexes

Annexe 1. Textes ressources « la voiture du fantôme »

Annexe 2. Texte lacunaire

Annexe 3. Echantillons des rappels des apprenants.

Annexe 1. Textes ressources « la voiture du fantôme »

Texte 1

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui logeait dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme sort du coffre et demande à la vieille femme d'allumer la télévision pour qu'il regarde les courses de voitures.

Un soir, il dit à la vieille dame de lui acheter une auto pour faire de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il se met à chanter très fort. La vieille femme se fâche et lui dit de se calmer.

Depuis, toutes les nuits, il se promène en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme »

Ed. Bayard Jeunesse.

La consigne :

« Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement ».

Texte 2

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui logeait(1) dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme sort (2) du coffre et demande(3) à la vieille femme d'allumer (4) la télévision pour qu'il regarde (5) les courses de voitures.

Un soir, il dit(6) à la vieille dame de lui acheter (7) une auto pour faire(8) de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il se met(9) à chanter(10) très fort. La vieille femme se fâche(11) et lui dit de se calmer(12).

Depuis, toutes les nuits, il se promène(13) en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Définition des verbes:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1) Loger : habiter. | 2) Sortir : quitter. |
| 3) Demander : ordonner. | 4) Allumer : fonctionner |
| 5) Regarder : voir. | 6) dire : parle |
| 7) Acheter : acquérir. | 8) Faire : pratiquer |
| 9) Se mettre : commencer. | 10) Chanter : réciter. |
| 11) Se fâcher : mécontenter. | 12) Se calmer : se tranquilliser. |
| 13) Se promener : se balader | |

La consigne :

« Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement »

Texte 3

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui logeait(1) dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme sort (2) du coffre et demande(3) à la vieille femme d'allumer (4) la télévision pour qu'il regarde (5) les courses de voitures.

Un soir, il dit(6) à la vieille dame de lui acheter (7) une auto pour faire(8) de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il se met(9) à chanter(10) très fort. La vieille femme se fâche(11) et lui dit de se calmer(12).

Depuis, toutes les nuits, il se promène(13) en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Définition des verbes :

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1) Loger : سكن | 2) Sortir : خرج |
| 3) Demander : طلب | 4) Allumer : أشعل |
| 5) Regarder : نظر | 6) Dire : قال |
| 7) Faire : فعل | 8) Acheter : اشترى |
| 9) Se mettre : شرع في | 10) Chanter : غنى |
| 11) Se fâcher : غضب | 12) Se calmer : هدأ |
| 13) Se promener : تنزه | |

La consigne :

« Lisez ce texte très attentivement afin de bien le comprendre, car vous aurez une tâche à réaliser ultérieurement ».

Annexe 2. Texte lacunaire

Nom : **Prénom :** **Niveau :** 5AP

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme du coffre et..... à la vieille femme d'..... la télévision pour qu'il les courses de voitures.

Un soir, il..... à la vieille dame de lui..... une auto pourde la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il à très fort. La vieille femmeet lui dit de

Depuis, toutes les nuits, il.....en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce au contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient ? »

Annexe 3. Echantillons des rappels des apprenants.

Nom : Prénom : *Mouhamed* Niveau : 5AP
La première tâche G1 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logait* dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *sort* du coffre et *demande* à la vieille femme d'*allumer* la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il *dit* à la vieille dame de lui *acheter* une auto pour *faire* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *achète* à *chanter* très fort. La vieille femme *fâche* et lui dit de *calmer*

Depuis, toutes les nuits, il *promène* en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés.
Grâce aux contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu
retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G1N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	6
Verbe de type micro (mi)	3.5
Totale de verbes rappelés (T)	9.5
Verbes très pertinents (V1)	7
Verbes moyennement pertinent (V2)	5
Verbes non pertinents (V3)	1

Nom : Prénom : Mouhamed Niveau : 5AP

La deuxième tâche G1 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui logait..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme sort..... du coffre et demande... à la vieille femme d'allumer la télévision pour qu'il regarde les courses de voitures.

Un soir, il... dit..... à la vieille dame de lui acheter une auto pour faire..... de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il se met à chanter très fort. La vieille femme se fâche..... et lui dit de se calmer.

Depuis, toutes les nuits, il se promène en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R2(G1N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	7
Verbe de type micro (mi)	6
Totale de verbes rappelés (T)	13
Verbes très pertinents (V1)	13
Verbes moyennement pertinent (V2)	0
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *chaïma* Niveau : 5AP

La première tâche G1 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logait*..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *sort*..... du coffre et *demande*.. à la vieille femme d'*allumer*.. la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il *dit*..... à la vieille dame de lui *acheter*.. une auto pour *faire*...de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se met* à *chanter* très fort. La vieille femme *se fâche*.. et lui dit de *se calmer*

Depuis, toutes les nuits, il *se promène*...en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés.
Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G1N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	1
Verbe de type micro (mi)	1.5
Totale de verbes rappelés (T)	2.5
Verbes très pertinents (V1)	2
Verbes moyennement pertinent (V2)	1
Verbes non pertinents (V3)	10

Nom : Prénom : Chaima Niveau : 5AP

La deuxième tâche G1 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui logeait..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme du coffre et demandait à la vieille femme d'regarder... la télévision pour qu'il achète... les courses de voitures.

Un soir, il dit..... à la vieille dame de lui..... une auto pour regarder de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il à très fort. La vieille femme se marie...et lui dit de acheter.....

Depuis, toutes les nuits, il.....en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés.

Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient.»

Tableau d'évaluation : R2(G1N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	6
Verbe de type micro (mi)	4.5
Totale de verbes rappelés (T)	10.5
Verbes très pertinents (V1)	8
Verbes moyennement pertinent (V2)	5
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *Harame* Niveau : 5AP

La première tâche G2 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logait* dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *seuse* du coffre et *demande* .. à la vieille femme d' *allumer* la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il *dit* à la vieille dame de lui *acheter* ... une auto pour *faire* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *semer* à *chanter* .. très fort. La vieille femme *faile* et lui dit de *se calmer*

Depuis, toutes les nuits, il *promen* en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G2N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	5.5
Verbe de type micro (mi)	4
Totale de verbes rappelés (T)	9.5
Verbes très pertinents (V1)	7
Verbes moyennement pertinent (V2)	4
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *Harame* Niveau : 5AP

La deuxième tâche G2 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui ...*logait*..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme ...*sort*..... du coffre et *demande* à la vieille femme d'*allumer*.. la télévision pour qu'il ...*regarde*.. les courses de voitures.

Un soir, il...*dit*..... à la vieille dame de lui...*acheter*... une auto pour ...*faire*...de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se met* à *chanter*.. très fort. La vieille femme ..*se fâche*..et lui dit de *se calmer*...

Depuis, toutes les nuits, il...*se promène*....en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R2(G2N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	5.5
Verbe de type micro (mi)	6.5
Totale de verbes rappelés (T)	12
Verbes très pertinents (V1)	11
Verbes moyennement pertinent (V2)	2
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *Thamiza* Niveau : 5AP

La première tâche G2 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui ...*logait*..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme du coffre et ...*acheté*..... à la vieille femme d'...*regard*.... la télévision pour qu'il les courses de voitures.

Un soir, il..... à la vieille dame de lui...*pourrait* une auto pour ...*calmer* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il ...*faire*... à ...*chanter* très fort. La vieille femme ...*demande* et lui dit de ...*fâche*.....

Depuis, toutes les nuits, il...*promène*..... en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G2N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	2
Verbe de type micro (mi)	0
Totale de verbes rappelés (T)	2
Verbes très pertinents (V1)	1
Verbes moyennement pertinent (V2)	2
Verbes non pertinents (V3)	10

Nom : Prénom : *Hamza* Niveau : 5AP

La deuxième tâche G2 :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logerait*... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *sorté*... du coffre et *demande* à la vieille femme d'*allumer* la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il *dite*... à la vieille dame de lui *acheter*... une auto pour *faire*... de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se mette* à *chanter* très fort. La vieille femme *se fâche* et lui dit de *se calmer*...

Depuis, toutes les nuits, il *se promène* en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contexte de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R2(G2N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	5.5
Verbe de type micro (mi)	3.5
Totale de verbes rappelés (T)	8.5
Verbes très pertinents (V1)	5
Verbes moyennement pertinent (V2)	8
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *Ahmed* Niveau : 5AP

La première tâche G3 (témoin) :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logait* dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *sort* du coffre et *demande* à la vieille femme d'*allumer* ... la télévision pour qu'il *regarde* .. les courses de voitures.

Un soir, il...*dit* à la vieille dame de lui *acheter* une auto pour *faire* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se met* ... à *chanter* ... très fort. La vieille femme *se fâche* ... et lui dit de *saluer*

Depuis, toutes les nuits, il *se promène* ... en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G3N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	5.5
Verbe de type micro (mi)	4.5
Totale de verbes rappelés (T)	10
Verbes très pertinents (V1)	7
Verbes moyennement pertinent (V2)	4
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : *thmed* Niveau : 5AP

La deuxième tâche G3 (témoin) :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui ... *logait* dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme ... *sort* du coffre et *demande* ... à la vieille femme d' *allumer* .. la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il *dit* à la vieille dame de lui *acheter* une auto pour *faire* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se met* .. à *chanter* .. très fort. La vieille femme *se fâche* et lui dit de *se calmer*.

Depuis, toutes les nuits, il *se promène* en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R2(G3N1)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	5.5
Verbe de type micro (mi)	5.5
Totale de verbes rappelés (T)	11
Verbes très pertinents (V1)	9
Verbes moyennement pertinent (V2)	4
Verbes non pertinents (V3)	0

Nom : Prénom : ..Prima..... Niveau :5AP

La première tâche G3 (témoin) :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logiait*..... dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme *demande*... du coffre et à la vieille femme d'...*allumer*... la télévision pour qu'il *regarde* les courses de voitures.

Un soir, il...*dut*..... à la vieille dame de lui...*acheter*... une auto pourde la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *semet*... à très fort. La vieille femme *se fâche*...et lui dit de

Depuis, toutes les nuits, il...*se promène*...en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés. Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R1(G3N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	2.5
Verbe de type micro (mi)	2
Totale de verbes rappelés (T)	4.5
Verbes très pertinents (V1)	1
Verbes moyennement pertinent (V2)	7
Verbes non pertinents (V3)	5

Nom : Prénom : *Rima* Niveau : 5AP

La deuxième tâche G3 (témoin) :

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait du souci à cause d'un fantôme qui *logait* dans le coffre de sa chambre. Tous les soirs, le fantôme du coffre et *demande* à la vieille femme d'*allumer*.. la télévision pour qu'il *regarde*... les courses de voitures.

Un soir, il *dit* à la vieille dame de lui une auto pour *faire* de la course sur l'autoroute. Le lendemain, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! Alors, il *se met*.. à *se chinter* très fort. La vieille femme *fâche* et lui dit de *se regarder*

Depuis, toutes les nuits, il *se promène* en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY

« L'auto fantôme ». Ed. Bayard Jeunesse.

Consigne n°1 :

« Dans le texte, des verbes ont été remplacés par des pointillés.

Grâce aux contextes de la phrase ou du paragraphe, peux-tu retrouver le verbe qui convient. »

Tableau d'évaluation : R2(G3N2)

	Les notes
Verbe de type Macro (Ma)	3
Verbe de type micro (mi)	2.5
Totale de verbes rappelés (T)	5.5
Verbes très pertinents (V1)	1
Verbes moyennement pertinent (V2)	9
Verbes non pertinents (V3)	3