

Novlangue ou langue maternelle : quelle référence pour l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

*Par/ **Chebha YEFSAH**
Maitre assistante classe A
Université de Tizi-Ouzou*

Résumé

Notre contribution s'articule autour de la question que soulève l'enseignement d'une langue étrangère, notamment en didactique, concernant l'appropriation de cette langue de la part de l'apprenant en se référant à sa langue maternelle ? Sur la base de cette question, nous nous proposons de vérifier et de démontrer que la langue maternelle des apprenants constitue une assise incontournable dans la construction du sens, dans une langue étrangère. Les prés requis des apprenants se gardent, à l'âge de l'enfance, comme enfouie et latents. La cognition en tant que science confirme que tout ce qui s'apprend à l'enfance peut se révéler et se réveiller à l'aide d'un système qui pourrait l'activer et qui peut avoir un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue.

Notre enquête sur le terrain touche, à elle seule, les limites d'un système éducatif qui a longtemps évincé l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une manière générale, et celui d'une langue étrangère d'une manière particulière. Notre rôle à nous, en tant que chercheur dans le domaine de l'apprentissage des langues, est de sortir des sentiers battus et d'essayer d'apporter un plus au système éducatif, dans notre cas, algérien.

La particularité de notre contexte pose le problème de la définition du Tamazight en tant que langue maternelle ou nouvelle langue à enseigner. En ce sens, peut-elle telle qu'elle est enseignée à l'école jouer le rôle d'une langue première ? Ou bien, est-elle une nouvelle langue et à ce moment-là comment elle sera enseignée ? Telles sont

les questions que posera notre contribution et auxquelles on essayera de répondre.

Mots clés : Novlangue, langue maternelle, langue étrangère, apprenant, Tamazight

I-Introduction

Le rôle de l'école étant d'assurer un enseignement et un apprentissage de qualité, permettant ainsi de former des acteurs actifs qui serviront la société d'aujourd'hui et celle de demain. Dans ce cas, la tâche des spécialistes en éducation est de veiller sur l'application d'une approche assurant un suivi continu et surtout progressif des compétences, contribuant au développement des apprenants sur tous les plans.

Cependant, d'après notre enquête sur le terrain, le classement de l'école algérienne à l'échelle mondiale, donne une position des plus insatisfaisantes. Cette réalité ouvre des brèches à la condamnation voire à la relégation de l'école algérienne au statut de sinistrée. Le débat autour de la langue, de la réforme voire de l'approche pédagogique à adopter dans l'enseignement n'est pas clos jusqu'à aujourd'hui. Entre langues officielle, nationale, maternelle ou étrangère, l'école algérienne devient un terrain d'expérimentations et de réformes ayant des répercussions sur la qualité de l'apprentissage et du savoir à dispenser. Une situation complexe apparait donc, au niveau de la gestion et de l'enseignement de ces langues, vu que le terrain algérien dicte une différence entre la réalité constitutionnelle et la réalité sociale.

L'officialisation de la langue amazighe relève du parcours du combattant mais, la question de son enseignement et de son homogénéisation sur le territoire national reste posée. Le contexte algérien soulève le problème de la définition de cette langue amazighe. S'agit-il d'une langue maternelle ou d'une nouvelle langue ? Dans ce cas, la réflexion sur la manière avec laquelle elle doit être introduite à l'école s'impose. En revanche, la réforme entreprise

dans le système éducatif prend en charge l'enseignement de la langue amazighe en lui attribuant le statut de langue standard dans toutes les écoles algériennes.

Cette langue qu'on qualifie, aussi, d'une novlangue est-elle comprise et partagée par tout le monde ? Si ce n'est pas le cas, l'enseignement de la langue maternelle est-il faisable ? Faut-il opter pour la standardisation progressive des différentes variétés de la langue amazighe ou encourager plutôt, une unification et homogénéisation de cette novlangue ? C'est à toutes ces questions que nous essayerons de répondre dans cette contribution.

II- Une réalité sociolinguistique particulière

L'Algérie est un pays dont le répertoire linguistique est riche et complexe à la fois. Cette richesse se manifeste par l'existence de plusieurs langues et dialectes qui cohabitent, conséquence de l'histoire de ce pays qui a connu plusieurs invasions étrangères. La dynamique de ces langues réside dans leur domaine d'utilisation, leurs fonctions et leurs statuts différents les uns des autres (Voir G. Granguillaume, 1983 ; Derradji et Queffelec, 2002 ; T. Ibrahimi, 1995 ; A. Mazouni, 1969 ; L.J. Calvet, 1999 ; D. Caubet, 1998 ; L. Dabène, 1984 ; J.P. Cuq, 2003 ; V. Castellotti, 2001 ; Moirand, 1982 ; J. Dubois et *al.*,2001; Vigner, 1992. S. Chaker, 1989).

La complexité linguistique se manifeste dans la concurrence entre : les langues officielles et les autres dialectes. L'intensité de cette diglossie concerne davantage les variétés de la langue amazighe. Ces dernières, se retrouvent concurrencées à la fois par l'arabe classique et le français mais aussi, par la langue amazighe que l'on enseigne à l'école. Cette langue dite standard est de plus en plus truffée de néologismes et de structures syntaxiques complexes. Elle est construite et fabriquée de manière à répondre aux besoins d'urgences d'une langue qui vient juste d'être officialisée et qui a longtemps été orale. De ce fait, elle s'éloigne largement des différentes langues maternelles existantes qui, elles, se pratiquent quotidiennement, ayant des structures spécifiques déjà acquises.

La question qui se pose : cette langue *amazighe* enseignée à l'école est-elle vraiment le système le plus adéquat pour l'enseignement/apprentissage aux apprenants ? A noter qu'une langue maternelle par définition est en relation soit avec l'ordre d'acquisition, soit avec le caractère spontané et naturel de son apprentissage. On la considère, aussi, comme étant une « *langue de référence* » renvoyant au premier système linguistique auquel on se réfère, lors d'un nouvel apprentissage (L. Dabène, 1994, Moirand, 1982 ; V. Castellotti, 2001).

La réalité du terrain algérien nous dicte un fait incontestable, celui du refus de l'emploi d'une langue maternelle ou d'un parler au sein de l'école, encore moins de l'enseigner. Les conflits « politico-linguistiques » se répercutent sur la transmission du savoir académique en classe, l'expérience démontre que la langue maternelle n'est jamais utilisée sous peine de sanction. La question que l'on se pose est la suivante : une langue maternelle, par rapport à une langue standard, constitue-t-elle un obstacle ou une assise dans la transmission et la réception du savoir en classe ?

A travers cette contribution, nous voulons démontrer, en faisant appel à l'approche par les compétences et aux sciences cognitives, que la langue maternelle, notamment le kabyle, constitue une aide en tant que *langue de référence* dans un enseignement/apprentissage. La première approche, à laquelle nous avons fait appel, nous permet de cerner des situations pédagogiques en délimitant, à la fois, les tâches de l'enseignant et celles de l'apprenant. Elle a pour objectif premier, de favoriser les compétences des apprenants dans des situations d'apprentissage. Ce dernier, devient un acteur actif de son apprentissage. L'approche par les compétences se focalise davantage sur le processus d'apprentissage d'un apprenant que sur le contenu d'enseignement. Son objectif principal, parmi bien d'autres, étant la prise en charge des contextes linguistiques et socioculturels des apprenants, dans un apprentissage d'un nouveau savoir en classe (Voir Perrenoud, Ph., 2000).

Pour ce qui est de notre travail, nous voulons démontrer qu'une langue d'enseignement plus elle se rapproche du contexte social, linguistique et culturel d'un apprenant, plus l'apprentissage est réussi. Il s'agit de mettre en avant (dans notre contexte) l'importance du *kabyle* en tant que *langue maternelle*, contrairement à la *langue amazighe* que l'on veut standardiser, dans l'appropriation d'un savoir en français langue étrangère.

Quant aux sciences cognitives, elles nous permettent de cerner le processus cognitif d'un apprenant dans un apprentissage. L'impact des contextes linguistiques, socioculturels et les connaissances initiales des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère reste favorisé (Voir Lemaire, P., 2005 ; Le Ny, J.F., 1979 ; Le Ny, J.F., 1989 ; Lemaire, P., 2005 ; Rastier, F., 1991 ; Van Dijk, T. A. & Kintsch, W., 1983, Mbengone-Ekouma, C., 2006 ; Mannes, S.M., & Kintsch, W., 1987 ; Legros, D. & Maître de Pembroke, E., 2002, entre beaucoup d'autres).

III- Présentation de l'expérimentation

Cette expérimentation est tirée d'une partie de la recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Nous avons pris comme support deux textes, dans le but de démontrer que l'introduction de la langue amazighe en tant que langue standard, dans le système éducatif algérien, est une initiative qu'il va falloir revoir, notamment son unification à l'échelle nationale. D'après notre enquête sur le terrain et les témoignages d'élèves avec qui nous avons travaillé, nous avons récolté un nombre d'avis concernant l'enseignement de cette langue au secondaire. Pour certains, il s'agit d'une langue étrangère vu sa complexité, pour d'autres c'est une langue incompréhensible qui n'a rien avoir avec le kabyle langue maternelle. La question que se pose la majorité des élèves est la suivante : « *pourquoi ne pas enseigner le kabyle qui est notre langue maternelle et surtout, qui est comprise par tous, notamment dans la région kabylophone ?* »

Toutes ces questions nous ont motivées dans le sens où nous voulons prouver, par l'expérience scientifique, la faisabilité de l'introduction

de la langue kabyle dans le système éducatif algérien. Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur le problème de compréhension de textes, notamment le texte narratif, que rencontrent les apprenants lycéens dans l'apprentissage du français langue étrangère. Notre objectif étant de mettre en avant laquelle des deux langues constitue une langue de référence pour la remédiation aux difficultés de compréhension.

Concernant la compétence de compréhension, nous nous sommes basés, dans le cadre de cette expérience, sur les travaux de deux auteurs à savoir (Van Dijk&Kintsch 1978 ; Kintsch, 1983 ; 1988 ; 1998) qui s'inscrivent dans les sciences cognitives. Ces auteurs ont mis en avant le rôle primordial des connaissances antérieures des lecteurs dans l'intégration des informations d'un texte. Pour eux, ces connaissances contribuent à la construction d'une représentation cohérente du monde évoqué par le texte.

III-1- Méthode

III-1-1- Présentation des participants

Notre expérience est effectuée auprès d'apprenants de première année secondaire âgés de 16 à 18 ans. Ces derniers sont scolarisés au lycée AbaneRamdane de la Daïra de Tizi-Ouzou. Le choix du niveau d'étude (première année secondaire) est motivé par le fait qu'il constitue une phase charnière entre deux cycles : le collège et le lycée. Quant à celui de l'établissement, il se justifie par les enseignements dispensés qui se font à la fois, en Tamazight et en langues étrangères à savoir *le français, l'anglais et l'allemand*.

Les apprenants sont sélectionnés en fonction de deux critères. Le premier critère concerne le niveau de réussite en langue française. Ce niveau est déterminé à partir des résultats académiques obtenus, fournis par l'administration de l'établissement, ainsi que les différentes appréciations des enseignants ayant en charge ces apprenants.

III-1-2- Présentation du matériel expérimental

Le matériel expérimental de notre recherche est constitué d'un texte expérimental construit à partir d'un conte de Guy de Maupassant intitulé « les deux amis », publié en 1976. Par la suite, nous avons traduit le texte vers la langue amazighe telle qu'elle est enseignée à l'école et vers le kabyle. Voici un extrait du texte source et de ses deux traductions.

- Extrait du texte source (La proposition N constitue la phrase noyau, la proposition A est une première expansion E1, et la dernière proposition C est une deuxième expansion E2)

1N Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois

A Les moineaux chassaient par les parisiens étaient rares sur les toits

C Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches

2N En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche.

A Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances.

C Les deux amis avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre.

- Extrait en langue française

« Les soldats prussiens assiégeaient Paris depuis plusieurs mois et même les moineaux chassés par les parisiens étaient rares sur les toits. Les troupes prussiennes s'étaient emparées des collines proches.

En se promenant, Mr Morissot rencontra un ami passionné de pêche.

Les deux amis semblaient bouleversés de se retrouver dans ces circonstances. Ils avaient l'habitude de pêcher ensemble avant la guerre ».

- Extrait de la traduction vers le kabyle

SIN IMEDDUKAL

« Laskeralalmâni, yeïeftamdint n "Paris" d lechuracéal aya, ula di fraxsuf\$enten&L dawez\$siurd-pu\$alenêala \$efiqermuden n ixxamen, yernaakkendimexva ma n nlalmanêellant-d akkw&twalaïen.

Tirebuyati\$altin id-iqgerben. Yella mass Morissotyepmerriêd\$ayemlal-

YEFSAH. C : Novlangue ou langue maternelle : quelle référence...

*d ameddakw el-is iêemmlenûyavanlêut. Timlilit
nsentêzenacemmasebba-s d ayen id-iverrunlawannni.
Llanwulfenpdukulen, akken di sin, Serûyava n
lêutqbeladyebduîradagi. »*

- Extrait de la traduction vers la langue amazighe

- “Llanyiserdaseniprusianenkecmenttfffenlpariachal n wagguren-aya, ula d iziwcen i ttesdadenyimezdar n lparinqedwanæfssqef n yixxamen. Igarwen n leesker n prusiattffenyakantixaltin i d-iqerben”

III-1-3- Procédure expérimentale et consignes

Notre procédure expérimentale est composée de deux séances de travail avec trois groupes d'apprenants, quatre vingt dix participants. La première séance est réservée à la lecture du texte narratif en français et à la production du 1^{er} rappel et ce, pour tous les participants. La deuxième séance est consacrée à la tâche de relecture du texte soit en Tamazight standard (le groupe G1), soit en kabyle (le groupe G2), soit en français (le groupe G3 qui est notre groupe témoin). Cette tâche est suivie d'une production d'un deuxième rappel.

1^{ère} séance : lecture du texte narratif en français (10 à 15 minutes)

Consigne de lecture

« Vous avez sur la feuille un texte narratif intitulé « les deux amis ». Vous avez entre 10 et 15 minutes pour lire ce texte. Lisez-le attentivement et concentrez-vous au maximum afin de bien comprendre son contenu et de retenir le plus d'informations possible parce que vous aurez une tâche à accomplir sur ce que vous avez retenu et compris».

Consigne d'écriture : production du premier rappel (30 minutes)

« Vous allez écrire en français tout ce que vous avez retenu et compris du texte lu. Il ne s'agit pas de faire un résumé du texte mais, d'écrire toutes les informations dont vous vous souvenez.».

2^{ème} séance : quatre jours après

Consigne de relecture (10 à 15 minutes)

« Vous allez lire attentivement ce texte en essayant de retenir le maximum d'informations. Concentrez-vous pour comprendre le plus possible le contenu du texte car vous serez appelés à rappeler ce que vous avez retenu et ce dont vous vous souvenez ».

Consigne d'écriture : production du deuxième rappel (30 minutes)

« Nous vous demandons d'écrire en français tout ce dont vous vous rappelez du texte. Essayez d'être claire et précis en donnant suffisamment d'informations retenues et comprises lors de la lecture ».

Une fois toutes les étapes du protocole expérimental mises au point et le corpus recueilli, nous avons analysé les deux rappels produits, par les participants de notre expérimentation. Nous avons adopté l'analyse propositionnelle qui nous permet de décomposer les deux rappels en propositions sémantiques, c'est-à-dire en unités de significations minimales (Le Ny, 1979). Ces unités sont composées d'un prédicat et d'un argument. La relation entre ces deux derniers peut se présenter sous différentes formes : un prédicat peut être un adjectif, un nom commun, un verbe... et un argument peut être un nom, un nom propre... (Voir Le Ny, 1979 : 49). Notre but étant d'analyser le nombre d'informations traitées et rappelées. Dans le cas de notre recherche, cette analyse nous a aidé à mesurer la cohérence et le niveau de compréhension, en travaillant sur les différentes propositions du texte : les propositions noyaux N et les deux expansions A (E1) et C (E2).

IV-Résultats et analyse des résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats obtenus. Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel « statview » qui nous a permis de vérifier, avec exactitude, la différence des moyennes des propositions rappelées, traitées et retenues par les apprenants. Plusieurs comparaisons ont été effectuées entre les résultats des trois groupes, après la lecture et la relecture du texte narratif.

La première comparaison concerne le nombre de propositions rappelées en fonction des groupes (G1, G2, G3). Par la suite, une deuxième comparaison est réalisée entre les résultats des deux groupes ayant lu le

texte en Tamazight et en kabyle (G1 et G2). Un troisième parallèle est effectué sur la base des différentes propositions rajoutées dans les deux rappels. Nous avons constaté l'existence de deux types de propositions ajoutées à savoir : celles qui n'ont aucune relation avec le texte, ni avec son contenu (que nous avons nommé propositions autres), et celles qui sont absentes dans le texte mais, qui renvoient aux modèles mentaux des apprenants, évoqués par le monde décrit dans le texte. Voici les principaux résultats :

	R1	R2
G1	51,467	58,533
G2	52,467	78,6
G3	84,133	96,867

Tableau1

Moyenne des propositions rappelées en fonction des groupes

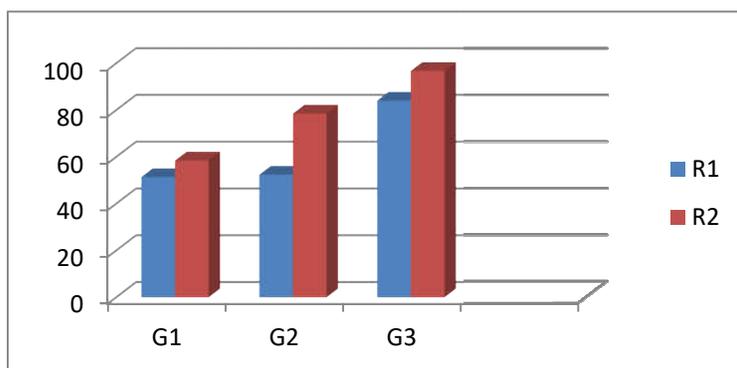


Figure1 : *Total des propositions rappelées en fonction des groupes*

Les résultats indiquent que les propositions produites, lors du rappel R2, sont significativement plus nombreuses que celles produites lors du rappel R1. Les apprenants des trois groupes ont produit, après la tâche de relecture, plus de propositions dans le Rappel R2 que dans le Rappel R1 (voir tableau 1). Donc, la différence entre le total des propositions, rappelées au cours des rappels R1 et R2, varie en fonction des groupes (voir figure 1). Le facteur Rappel est significatif ($F(3,684)=27,024, p<.0001$) ainsi que le facteur Groupe ($p.0006$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative

($p=.03$). Il est à signaler que le groupe G3, dont la relecture du texte est en français, est celui qui produit le plus de propositions en rappel R2 par rapport aux deux autres groupes.

	R1	R2
G1	51,967	68,567
G2	83,6	96,867

Tableau 2 : Moyenne des propositions rappelées en fonction des langues utilisées en relecture

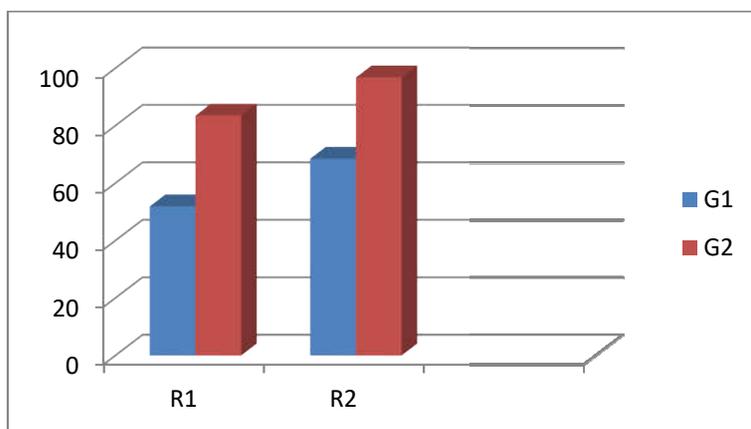


Figure 2 : Total des propositions rappelées en fonction de la langue utilisée en relecture

Concernant les résultats obtenus pour les deux groupes G1 et G2, qui relisent le texte d'aide en Tamazight et en kabyle, l'analyse des données a montré que le total des propositions produites, lors du rappel 2 (R2), sont significativement plus nombreuses que celles produites lors du rappel 1 (R1). Aussi, nous remarquons que le groupe G2, qui a bénéficié en relecture du texte en kabyle, produit plus de propositions en R2 que le groupe G1 qui relit le texte en Tamazight (voir tableau 2). Le facteur Rappel donc, est significatif ($F(1,339)=9,532$, $p.004$). En revanche, le facteur Groupe n'est pas significatif ($p=.2$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.1$). .

	R1	R2
G1	4,733	6,267
G2	8	14,4
G3	13,267	9,467

Tableau 3 : Moyenne du nombre total des propositions ajoutées en relation avec le modèle mental des participants et en fonctions des groupes et des langues maternelles utilisées

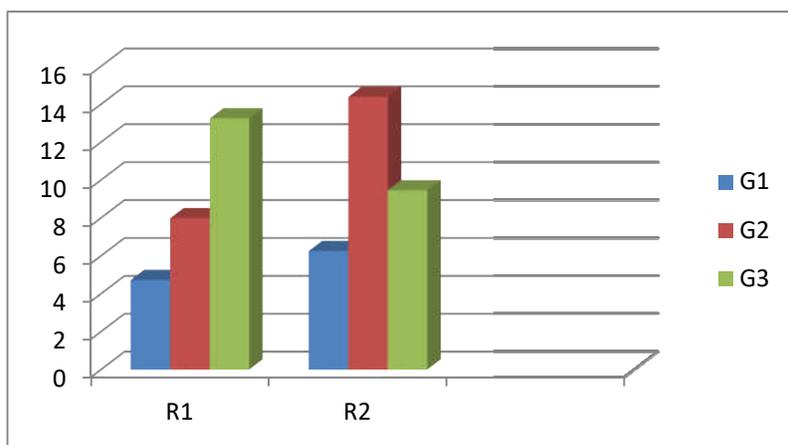


Figure 3 : Moyenne des ajouts produits en relation avec le modèle mental des participants

Cette analyse est réservée, uniquement, aux propositions « autres ». Nous nous sommes intéressés aux ajouts qui renvoient au modèle mental des participants. Ce sont des informations absentes du texte mais, qui renseignent sur toutes les connaissances antérieures des apprenants, activées lors de la lecture. Dans cette analyse, nous avons constaté que le facteur Rappel n'est pas significatif ($F(0,947)=4,329, p.3$). Par contre, le facteur Groupe est significatif ($p=.03$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel est significative ($p=.01$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions « autres » produites en relation avec le modèle mental, au cours des rappels R1 et R2, varie en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 3).

L'examen des données nous montre que les apprenants du groupe G2 (relecture en Kabyle), produisent plus de propositions en rapport avec leur modèle mental en rappel R2 qu'en R1, par rapport aux autres groupes G1 et G3 (voir tableau et figure 3). Donc, le kabyle aide les apprenants à ajouter davantage de propositions issues de leurs connaissances antérieures, stockées en mémoire. Cette langue conduit les apprenants à produire plus d'informations qui sont absentes dans le texte mais, évoquées par son contenu. Cependant, le groupe G1 qui relit en Tamazight est celui qui a fait le moins d'ajouts en relation avec le modèle mental.

	R1	R2
G1	25,6	18,333
G2	13,133	8,933
G3	22,533	20,4

Tableau 4 : Moyenne des propositions « autres » n'ayant aucune relation avec le texte en fonction des groupes et des langues utilisées.

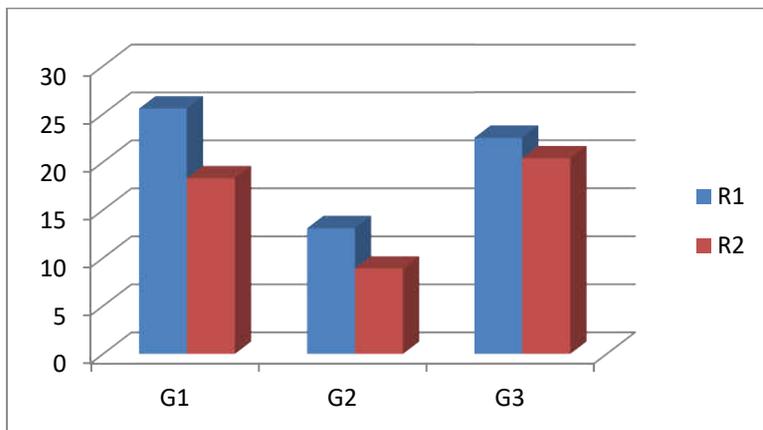


Figure 4 : Total des ajouts non pertinents produits par les participants en fonction des groupes et des langues utilisées.

Pour ce qui est des ajouts n'ayant aucune relation avec le texte, ni de pertinence avec son contenu, nous avons constaté que le facteur Rappel

est significatif ($F(0,788)=7,283, p.01$) ainsi que le facteur Groupe ($p=.01$). L'interaction des facteurs Groupe et Type de rappel n'est pas significative ($p=.4$). Cela veut dire que la différence entre le total des propositions ajoutées, produites au cours des rappels R1 et R2, ne varie pas en fonction des groupes et des langues utilisées (voir figure 4). D'après la figure et le tableau ci-dessus, nous pouvons comprendre que le groupe G3 est celui qui produit le plus d'ajouts en R2 que les autres groupes ($G1=18,333$, $G2=8,933$, $G3=20,4$). Dans ce cas, c'est le groupe G2 qui ajoute le moins de propositions « autres », n'ayant aucune relation avec le texte que les groupes G1 et G3.

V- Discussion et conclusion

Les résultats de cette expérience nous ont permis de répondre aux différentes questions que nous nous sommes posées au préalable. En effet, les données recueillies démontrent que la prise en considération des contextes linguistiques et socioculturels de l'apprenant constitue une aide incontestable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les propositions ajoutées par les apprenants, lors du deuxième rappel, renvoient toutes au modèle de la situation évoqué par le texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Elles contribuent à la construction d'une représentation cohérente du contenu sémantique du texte narratif. Dans ce cas, *la langue de référence* pour l'apprenant, dans l'appropriation d'une langue étrangère, est bel et bien le kabyle (langue maternelle des apprenants) et non pas la langue amazighe (langue standard).

Donc, la décision de l'unification de l'enseignement de Tamazight sur le territoire national est à revoir. Le kabyle a démontré son rôle dans l'enseignement/apprentissage, alors qu'en est-il de son enseignement en tant que langue à part entière ?! Dans ce cas, mettre en avant les contextes linguistiques et surtout la nécessité de les différencier d'une région à une autre est un fait indiscutable, comme cela est indiqué dans l'approche par les compétences et souligné par les sciences cognitives.

Cette expérience nous conduit à revoir nos positions par rapport au rôle attribué à la langue maternelle dans un enseignement/apprentissage. Il en ressort que la langue maternelle reste l'outil d'aide incontournable dans la performance en compréhension d'un texte en L2. En ce sens, renier l'apport des langues maternelles reviendrait à créer une carence dans une activité pédagogique. Les résultats obtenus nous ont permis de réfléchir à la démarche didactique qui tend à fournir des aides aux apprenants. En outre, cela nous a permis d'œuvrer pour une didactique des textes et de la compréhension qui prennent en compte l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage sans négliger son contexte linguistique et socioculturel.

Références bibliographiques

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Blanc, N., Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Coll. Psycho. Ed. In Press.
3. Calvet, J.L. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette littératures.
4. Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international.
5. Caubet, D. (1998). « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n°14*.
6. Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
7. Daguët, H., Ghiglione, R., Legros, D. & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1).
8. Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Coll. Pédagogie en développement dirigée par Ketele, J.M. France : De Boeck-Université
9. Hoareau, Y. & Legros, D. (2005). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicative 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 (TCAN/CNRS)
10. Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). *Towards a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*.
11. Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. *Psychological Review*
12. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press

13. Legros, D., Pudelko, B., Crinon, J. & Tricot, A. (2000). Les effets des systèmes et des outils multimédia sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain. *Éducation et Formations*.
14. Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Théories de l'apprentissage et multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Eds). *Psychologie de l'apprentissage et multimédias*. Coll. U. Paris : Armand Colin.
15. Legros, D., & Marin, B. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles : De Boeck
16. Le Ny, J.F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris : P.U. F.
17. 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 dirigée par Legros, D. spécialité Psychologie cognitive. Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis
18. Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
19. Taleb Ibrahim, KH. (1995). *Les Algériens et leur (s) langue(s)*. Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : El-Hikma.
20. Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

