

## **Rôle du contexte culturel dans la production d'inférences en lecture de textes narratifs**

Brigitte MARIN \*, Carole MBENGONE EKOUMA \* & Denis LEGROS

\* Laboratoire Cognition & Usages, Paris 8

Les sujets issus d'une culture de tradition orale traitent l'information d'une façon différente de ceux issus d'une culture caractérisée par la tradition écrite (GOODY, 1987 ; OLSON, 1991). Dans ce contexte, l'oralisation en tant que mode de transmission de l'information et l'oral en tant que dimension culturelle sont appréhendés comme des modalités particulières de construction de la signification des textes et d'activation des connaissances (HOAREAU & LEGROS, 2005 ; MARIN, LEGROS, MAKHLOUF, 2005). L'analyse de la signification du texte construite par le lecteur/auditeur de tradition orale, quels que soient les modèles sur lesquels elle s'appuie, se pose tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et l'origine du texte.

La compréhension d'un texte dépend en effet en grande partie des connaissances du monde du lecteur, c'est-à-dire des connaissances développées dans le cadre du contexte et de la culture dans laquelle il grandit (PRITCHARD, 1990). Le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, tant linguistiques que situationnelles (i.e., connaissances du monde et en particulier du monde expérimenté du lecteur (LEGROS & BAUDET, 1997). Les textes en rapport avec la culture du lecteur favorisent donc la production d'inférences et le rappel (ANDERSON & BARNITZ, 1984 ; 1998). C'est la raison pour laquelle, selon BOWER & CIRILO (1985), la compréhension d'un texte dépend des connaissances initiales du lecteur, conformément au paradigme classique, mais aussi des connaissances façonnées dans sa culture et son milieu d'origine et construites selon les modalités de communication des informations propres à cette culture (Erwin, 1991). En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses connaissances, à partir desquelles il va pouvoir générer des inférences (GRAESSER, SINGER & TRABASSO, 1994).

La production d'inférences est un mécanisme qui permet d'activer les connaissances en mémoire à long terme, d'apporter ainsi des informations absentes du texte et de combler les « trous sémantiques » lors de la compréhension et du rappel. En lisant un texte, le lecteur met en œuvre des « inférences de liaison » associant des informations relevant du contenu du texte et des « inférences élaboratives » qui résultent des connaissances antérieures provenant de ses expériences et de sa culture. Les inférences de liaison permettent de mettre en cohérence les informations appartenant à la micro-structure. Les inférences élaboratives permettent de construire la cohérence de la signification globale de ce texte.

### **I. But de la recherche**

Cette recherche<sup>13</sup> a pour but d'étudier l'effet de la présentation orale du conte sur l'activité d'inférences dans une tâche de compréhension d'un conte africain issu de la tradition orale. Ce conte a été raconté à des élèves de onze ans (CM2) appartenant à trois espaces culturels différents, constituant chacun un groupe expérimental.

Les sujets ont été soumis à une épreuve de rappel immédiat après écoute du conte, puis à une épreuve de rappel différé. Cette épreuve consiste à restituer l'histoire afin d'évaluer ce que les sujets ont retenu et compris et qui résulte du contenu du texte et des connaissances du lecteur

---

<sup>13</sup> L'expérience présentée dans cette communication est issue de la thèse de doctorat de Mbengone Ekouma Carole, 2006.

activées lors de la lecture. Les informations restituées lors des épreuves de rappel sont analysées en propositions sémantiques catégorisées en propositions appartenant soit au contenu sémantique du texte, soit au modèle de situation évoqué par le conte. Les premières peuvent être rappelées soit sous forme identique au texte source, soit sous forme similaire. Dans le premier cas, elles relèvent d'une simple activité de mémorisation et dans le second cas d'un traitement sémantique (Legros, Acuna & Maitre de Pembroke, 2006). La modification du prédicat ou des arguments est l'indice d'un traitement sémantique. Les secondes, issues des connaissances du sujet construites dans son milieu culturel et stockées en mémoire résultent d'une activité d'inférence. Les inférences de liaison sont des informations absentes du texte ; elles constituent une explicitation du contenu de ce texte. Les inférences élaboratives activent les connaissances construites dans la culture du sujet.

L'analyse de la production des différents types d'inférences effectuées par ces élèves devrait permettre d'évaluer le rôle du contexte culturel dans l'activation des connaissances construites en milieu mono et pluriculturel. L'analyse des inférences de liaison est destinée à identifier la manière dont les élèves explicitent le contenu de la base de texte et lient entre elles les informations juxtaposées pour combler les « trous sémantiques » du texte en établissant une cohérence interne. L'observation des inférences élaboratives permet de repérer la capacité des sujets à rétablir la cohérence globale du conte en se référant à leurs connaissances sur le monde. Nous analysons ces résultats en fonction de la spécificité linguistique et culturelle de chacun des trois groupes, en situation d'oralisation d'un conte de tradition orale où la bimodalité orale et gestuelle favorise la compréhension du texte lu.

## **II. Hypothèses**

Les hypothèses générales sont les suivantes : La forme des propositions du texte rappelées (identiques *vs* similaires) varie en fonction de l'origine culturelle et linguistique des élèves. Plus précisément on suppose que les élèves de culture orale (G1 et G2) traitent mieux l'histoire présentée oralement que les élèves du groupe G3 et donc qu'ils traitent cette histoire au niveau sémantique en intégrant leurs connaissances du monde activées lors de l'écoute. On s'attend à ce qu'ils produisent davantage de propositions sous forme similaire, indicateur de cette activité de traitement. Pour les mêmes raisons, on s'attend à ce que les sujets des groupes G1 et G2 produisent davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent au contenu du texte.

## **III. Méthode**

### **Participants**

Les 72 participants sont issus de classes de CM2 réparties en trois groupes.

Le groupe G1 est constitué d'élèves plurilingues provenant de la forêt gabonaise, vivant en zone rurale dans le Nord du Gabon, parlant uniquement la langue maternelle (fang) à la maison et le français comme langue de scolarisation.

Le groupe G2 regroupe des élèves plurilingues du centre ville de Libreville, scolarisés en français et parlant le français et la (les) langue(s) maternelle(s) à la maison.

Le groupe G3 comprend des élèves français monolingues situés dans la banlieue parisienne.

#### **IV. Matériel expérimental**

##### **Texte (incipit)**

*Les trois fils d'Ada.*

*Une femme, nommée Ada, mit un jour au monde trois jumeaux ; les hommes de la tribu voulurent alors les mettre à mort, Ada les supplia donc de les lui laisser jusqu'au soir. Mais, à la fin, le chef de village vint et dit ; « laissons les enfants jusqu'à demain ! ». Mais pendant la nuit, Ada se leva, emportant les trois jumeaux, et, avec eux, elle se sauva dans la montagne. C'est pourquoi on ne put jamais les retrouver. Les noms des trois enfants, les voici : le premier s'appelait Etarane, celui d'après Mèndore, et le troisième Bisonge. La mère les emporta donc avec elle dans la forêt, et, lorsqu'elle fut loin, bien loin, elle se fit une case avec des feuilles d'amone. Au dessus de sa case, il y avait un grand arbre, et ses fruits étaient très abondants, rouges et très gros. Ce fruit là porte le nom d'angonlogo.*

*Un jour, Etarane, l'aîné, criait bien fort, et, pour l'amuser, Ada lui donna un des fruits d'agonlongo. Or Etarane ne marchait pas encore, il prend le fruit. Il le mange tout entier. Quand il l'a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit, il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case ». Sa mère le regarde alors avec un grand étonnement, car Etarane n'avait pas encore parlé de sa vie.*

#### **V. Procédure**

Les participants des trois groupes, hétérogènes sur le plan de la maîtrise du français, ont écouté pendant 15 minutes un conte gabonais, ancré dans la tradition orale, « Les trois fils d'Ada ». Ce conte a été lu en français, puis, après une tâche distractive de 10 minutes, les élèves ont produit un premier rappel du texte. Le conte lu, et donc présenté oralement aux élèves des trois groupes, est rappelé par la médiation de l'écrit.

Une semaine plus tard, sans nouvelle écoute, ni lecture du conte, les participants de ces trois groupes ont produit de mémoire un second rappel du conte dans lequel ils ont le plus souvent effectué des ajouts par rapport à leur premier écrit. Certains de ces ajouts correspondent à des « inférences de liaison » permettant de lier les nouvelles informations sur la « base de texte » proposées dans le deuxième rappel. D'autres font appel à des « inférences élaboratives » qui viennent enrichir le texte initial en faisant appel à des connaissances sur le monde et sur le domaine évoqué par le texte.

#### **VI. Résultats et interprétations**

Contrairement à la première hypothèse, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne produisent plus de propositions sous forme similaire que ceux des groupes G2 (scolarisés au Gabon en zone urbaine), qui eux-mêmes rappellent plus de propositions similaires que les élèves du groupe G1 (scolarisés au Gabon en zone rurale).

Par conséquent, le recours au rappel en propositions identiques est plus important dans le groupe G1 (43%) que dans le groupe G2 (39 %) et dans le groupe G3 (26 %). Notre première hypothèse n'est donc pas confirmée. La présentation orale du conte favorise le rappel des élèves du groupe G3 vivant dans une société où l'écrit prédomine, groupe dans lequel les élèves produisent beaucoup plus de propositions similaires que de propositions identiques, et beaucoup plus de propositions, en général. Ces résultats présents dans les rappels immédiats, sont confirmés lors des rappels différés.

En revanche, les élèves des trois groupes G1, G2 et G3 rappellent plus de propositions sous forme similaires au texte source que de propositions identiques. Tous ces élèves mettent en jeu

les mêmes processus de traitement au cours de l'activité de rappel, ce qui pourrait signifier qu'ils ont réalisé un traitement sémantique du texte qui leur permet de construire la cohérence micro- et macro-structurelle du récit et qu'ils traitent celui-ci selon les mêmes modalités (MBENGONE EKOUMA, 2006). Pour comprendre un texte, l'élève fait appel « aux connaissances linguistiques, aux connaissances sur le domaine que représente le texte » mais aussi à des connaissances façonnées dans son environnement culturel.

Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent du texte. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions ajoutées concernant le contenu de la base de texte que de propositions ajoutées renvoyant au modèle mental sous-jacent au texte. Les résultats confirment cette hypothèse et nous indiquent que les élèves gabonais traitent le niveau sémantique en reformulant le contenu de la base du texte à l'aide des connaissances construites dans leur contexte culturel. En revanche, les élèves français adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu, ce qui les amène à produire plus de propositions liées à la micro-structure du texte. Les élèves scolarisés au Gabon activent lors de la compréhension davantage de connaissances en rapport avec leur environnement culturel et les élèves scolarisés en région parisienne activent davantage de connaissances en rapport avec le contenu du texte.

Les résultats de l'analyse des propositions « ajoutées » nous permettent de conclure que les connaissances antérieures façonnées dans la culture du lecteur bilingue, en situation de diglossie et activées lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte favorisent la compréhension orale en L2 (HOAREAU et LEGROS, 2006).

### **Éléments de conclusion**

Dans le cadre de cette recherche, la supériorité des rappels des élèves français monolingues du groupe G3, en termes de volume de production, s'explique par leur appartenance à une culture de l'écrit. Il est probable que les élèves des groupes G2, et plus particulièrement G1, issus de la tradition orale à laquelle appartient le conte gabonais « Les trois fils d'Ada » ne mobilisent pas l'ensemble des savoirs qu'ils détiennent et qu'ils réactiveront à des occasions spécifiques. Le passage de l'oral à l'écrit chez les élèves issus de tradition orale n'est pas favorable au rappel écrit du contenu sémantique du récit et ne permet pas d'évaluer la compréhension du texte entendu. L'écrit qui ne fait pas partie de la culture des élèves issus de la tradition orale constitue un obstacle à la restitution sous forme écrite d'un récit présenté oralement. En revanche, les élèves vivant dans une société où l'écrit prédomine traitent de façon différente les informations, l'oral n'étant qu'une modalité de présentation.

En revanche, l'importance des propositions identiques rappelées par les élèves gabonais vivant en zone rurale montre la prégnance de l'oralité dans la culture de tradition orale qui favoriserait la mise en mémoire, non seulement du contenu sémantique des mots, mais aussi des mots eux-mêmes qui constituent le véhicule de ce contenu sémantique (LEGROS, ACUNA & MAITRE DE PEMBROKE, 2006). De plus, la qualité des inférences effectuées par les élèves gabonais - rappelant le conte en L2 - et plus particulièrement de ceux vivant en zone rurale leur permet d'activer des connaissances culturelles qui donnent sens au texte en assurant la cohérence du récit, alors que les élèves monolingues français opèrent des inférences superficielles. Ces résultats ont des implications importantes pour la conception d'une didactique cognitive de l'écrit en contexte de diglossie (NOYAU & QUASHIE, 2002) qui doit à la fois prendre en compte les modalités d'évaluation de la compréhension en L2 et la sensibilisation des élèves français à des modèles culturels exogènes.

## Bibliographie

- ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural schema and reading comprehension instruction*, *Journal of Reading*, 27, pp. 103-107, 1984.
- ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural Schemata and reading comprehension instruction*, Republished in M. F. Opitz (éd.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Learners : A Collection of Articles and Commentaries*, pp. 95-101, Newark, DE, International Reading Association, 1998.
- ERWIN Barbara, *The relationship between background experience and students comprehension : a cross-cultural study*, *Reading Psychology : An International Quarterly*, 12, pp. 43-61, 1991.
- GOODY Jack, *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge University Press, 1987.
- GRAESSER Arthur, SINGER Murray & TRABASSO Tom, *Constructing inferences during narrative text comprehension*, *Psychological Review*, 101, pp. 371-395, 1994.
- HOAREAU Yann & LEGROS Denis, *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*, Bertrand Troadec (éd.), *Culture et Développement Cognitif*, Enfance, 2006.
- LEGROS Denis & BAUDET Serge, *Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle*, *International Journal of Psychology*, 31, (6), pp. 235-254, 1997.
- LEGROS Denis, ACUNA Teresa, MAITRE DE PEMBROKE Emmanuelle, *Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte*, *Langages*, 164, 2006.
- MARIN Brigitte, LEGROS Denis & MAKHLOUF Mohammed, *Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle*, XXIX<sup>th</sup> International Conference on Functional Linguistics, SILF 2005, Helsinki, Finland, 21-24 septembre 2005.
- MBENGONE EKOUMA Carole, *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, Psychologie cognitive, Université de Paris 8, mars 2006.
- NOYAU Colette & QUASHIE Maryse, *L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest*, Colloque Français langue maternelle / étrangère / première / seconde : vers un nouveau partage, 2002.
- OLSON David, *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, 1991.
- PRITCHARD Robert, *The effects of cultural schemata on reading processing strategies*, *Reading Research*, 25 (4), pp. 273-295, 1990.