

Les processus cognitifs lors d'un retraitement sémantique d'un texte en FLE Cognitive processes during semantic processing of a text in FLE

Samira Benalia^{1*} et Denis Legros²

¹ Université Mohamed Khider de Biskra, département de Français, samira.benalia@univ-biskra.dz
² IUFM Créteil Université de Paris 12 et Paris 8, Laboratoire CHArt/LUTIN, legrosdenis@yahoo.fr

Date de réception : 08/01/2022 Date d'acceptation: 29 /07/2022 Date de publication: 02/10/2022

Cognitive processes during semantic processing of a text in FLE

Résumé : Cette expérience a pour objectif de tester expérimentalement l'effet de deux types d'aides qui varie en fonction du contexte linguistique des apprenants (la langue utilisée dans les aides (Arabe L1 vs Français L2)), et en fonction de leur niveau de connaissances linguistiques en langue L2, sur la compréhension et le rappel d'un texte narratif par des apprenants algériens de classes primaires de 5e année. Ces aides consistent respectivement en définition par synonymie des verbes de récit de types « Macro » renvoyant à la macrostructure et de type « Micro » renvoyant à la microstructure en : (i) arabe langue maternelle (L1, G1), (ii) français langue étrangère (L2, G2). Les résultats montrent un effet positif des aides proposées sur la compréhension et le retraitement sémantique du récit.

Mots-clés : compréhension de textes narratifs, rappel en Français Langue Etrangère, contexte plurilingue, processus cognitifs de la compréhension, traitement sémantique.

Abstract: This experiment aims to experimentally test the effect of two types of aids that varies according to the linguistic context of the learners (the language used in the assistants (Arabic L1 vs. French L2)), and according to their level of language knowledge in the L2 language, on the comprehension and recall of a narrative text by algerian learners of primary classes of 5th grade. These aids consist, respectively, of synonymy of narrative verbs of "Macro" type referring to macrostructure and "Micro" type referring to the microstructure in: (i) Arabic language (maternal L1, G1), (ii) French language foreign (L2, G2). The results show a positive effect of the proposed aids on the semantic comprehension and reprocessing of the narrative.

Keywords: understanding narrative texts, recall in French Foreign language, multilingual context, cognitive processes of comprehension, semantic processing.

I- Introduction :

La lecture occupe une place centrale dans le système scolaire. Apprendre à parler, à lire et à écrire à l'école primaire est l'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 constitue l'un des défis majeurs des premières années de scolarisation, en particulier pour nos jeunes apprenants algériens au primaire qui commencent leur apprentissage d'une langue seconde (Français Langue Etrangère). En effet, nos apprenants font preuve d'une mauvaise maîtrise de la compréhension en lecture, c'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur proposer des aides visant explicitement le développement des compétences en compréhension.

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

L'analyse du traitement cognitif du texte décrit les processus de compréhension selon 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 l'une des variables de notre expérimentation (Cunningham, 1987). Par ailleurs, le lexique est central dans le développement de la langue, aussi bien linguistiquement que cognitivement (Acuña, Noyau, & Legros, 1998 ; Noyau, 2003).

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).

Nous nous référons aux recherches conduites dans le domaine de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la didactique des langues qui ont étudié la compréhension de textes en langue seconde en situation plurilingue. 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 (Cèbe & Goigoux, 2015). Ainsi, 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).

La recherche présentée dans le cadre de cet article 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 ?

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 (Cèbe & Goigoux, 2015), 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).

1. Le rôle du vocabulaire dans la compréhension:

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.

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 proposer 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, et pour lui faciliter la tâche de trouver le sens immédiatement, 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, et de donner la définition des verbes par synonymie sous forme de note de bas de page. 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 linguistiquement que cognitivement (Noyau, 2005).

2. Le rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel d'un texte narratif en langue étrangère L2 :

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 et rendent possible la scolarisation. Elle instaure alors une personnalité équilibrée, condition majeure du succès scolaire (Noyau, 2003).

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 (Hoareau & Legros, 2006).

3. Le rôle de l'activité inférentielle dans la compréhension du texte narratif en français L2 chez les apprenants en contexte plurilingue :

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 d'activation et d'élaboration d'une structure mentale capable de lui permettre 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). 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) ont montré 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. »

Si la capacité à inférer n'atteint pas sa pleine maturité au primaire, il est possible cependant de favoriser ce développement chez les apprenants. Dans cette optique, nous nous référons au modèle de Cunningham (1987) sur les inférences, 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 par laquelle 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 constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances du lecteur.

4. Hypothèse :

Nous comparerons les réponses produites par les trois groupes, par le biais d'un texte lacunaire proposé au cours de 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 proposées (le vocabulaire et la langue maternelle, L1 arabe) favoriserait la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes et par conséquent, la construction de la signification globale et cohérente d'un texte narratif.

II- Méthodes et Matériels :

Participants

Nous avons pris contact avec des apprenants de classe primaires 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 5e année primaire. Les apprenants concernés sont âgés de 11 à 13 ans.

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.

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 au nombre de 7: loger, sortir, regarder, acheter, faire, chanter, se promener.

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

Dans cette recherche, nous proposons la définition de treize verbes, sept verbes de type « Macro » : des verbes qui orientent vers la compréhension du texte dans son ensemble et qui permettent au lecteur 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. Les six verbes de type « micro » sont 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 qui conduit le lecteur à construire la signification locale et globale du texte (Kintsch & Van Dijk, 1978), (Voir tableau 1).

Le texte narratif

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.

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 présentée, et nous avons présenté 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'expérimentaliste lit le texte narratif à voix haute aux apprenants, puis ils effectuent 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 question pour les trois groupes était la suivante :

Question « 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 ? » (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 revenue dans la classe pour la relecture et le deuxième rappel, nous distribuons trois textes narratifs. Le premier texte était accompagné des définitions des verbes en langue maternelle arabe L1. Le deuxième texte était accompagné des définitions des verbes en français L2. Le troisième texte était proposé sans définition. La consigne

reste la même comme celle de la première tâche, elle était donnée à tous les participants des trois groupes :

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

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

Question « 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).

Nous avons proposé le même texte narratif aux trois groupes composés de 20 apprenants et choisis de façon aléatoire. Ainsi les tâches de compréhension de texte et de rappel en langue étrangère ont été proposées dans trois conditions expérimentales correspondant aux groupes d'apprenants 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.

III-Résultats et Discussion :

Pour les besoins de cette analyse, nous avons proposé le rappel avec indice comme 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, afin d'évaluer l'effet des aides proposées à la compréhension, ainsi que le rôle du contexte linguistique des apprenants sur la compréhension et le rappel du texte narratif en français langue étrangère.

Les résultats ont fait l'objet d'une analyse statistique dont le plan d'expérience était le suivant: S *T2 *R2 dans lequel les lettres S, G, N, T, V, 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 = bon niveau, 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).

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

Lors du premier rappel R1, les participants du groupe G1 produisent globalement le même nombre de verbes 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 figure 1). 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 de même que la prédiction: G1 > G2.

Ainsi, l'écart entre les résultats obtenus lors des 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. Ainsi, nous notons une nette différence entre l'écart de (G1 : définition des verbes de récit de type « Macro » et « micro » en L1, arabe) 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 la prédiction : $G1 > G2$, concernant l'effet de la langue maternelle, Arabe L1 sur le retraitement sémantique du récit. Ce résultat nous permet de montrer que la langue arabe favorise le rappel en langue étrangère lorsqu'elle est utilisée avec des aides qui renvoient au contenu de la base du texte narratif.

Nous constatons que lors du deuxième rappel, le nombre de verbes rappelés par 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) (voir figure 1).

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

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

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). 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). 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 donc 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 figure 2).

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

L'interaction des facteurs « Groupe et Pertinence » indique que le groupe G1 a rappelé lors du deuxième rappel plus de verbes très pertinents (8.74) que des verbes non pertinents (2.51), le groupe G2 a rappelé plus de verbes très pertinents (5.8) que des verbes non pertinents (2.3). En revanche, le groupe témoin G3 qui a lu le récit sans définition des verbes, a rappelé plus de verbes non pertinents (4.57) que de verbes très pertinents (3.5) (voir la figure 3).

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

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

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

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). Les prédictions : $T1 (G1, G2, G3) > T2 (G1, G2, G3)$ sont validées. Lors du deuxième rappel, nous n'observons pas de différence significative entre les verbes rappelés par les participants des trois groupes (T1 vs T2). $T1 (G1 vs G2 vs G3) (72.74 vs 60.35 vs 50.35)$, $T2 (G1 vs G2 vs G3) (72.49 vs 53.32 vs 48.32)$.

En outre, nous observons que cette amélioration du nombre de verbes rappelés de type « micro » T2 se manifeste beaucoup plus chez les participants du groupe G1 que chez ceux du groupe G2: $G1T1 (R1, R2) (31.25) > G2T1 (R1, R2) (27.91)$, ce qui confirme l'effet de la langue

maternelle, Arabe L1 sur la hiérarchisation des informations et la cohérence locale et globale du récit (voir la figure 4).

Interprétation

Les résultats obtenus nous permettent également de noter que 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 l'hypothèse 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, à combler les « trous sémantiques » du texte et à 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 la méconnaissance lexicale et syntaxique fait 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 rend le traitement de ce texte, à ce niveau, moins coûteux en ressources cognitives et assure la cohérence locale et globale des propositions textuelles.

En lisant un texte le lecteur se focalise globalement sur le lexique employé dans le texte. Pour comprendre les mots employés dans ce texte, il déploie plus de ressources cognitives. Nous constatons que les apprenants ont plus facilement surmonté 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 qu'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, favorise la cohérence locale et globale du texte narratif.

Pour ce qui concerne l'augmentation du nombre de verbes rappelés très pertinents et moins pertinents lors du deuxième rappel pour les deux groupes (G1, G2), 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 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).

Ainsi, il aide l'apprenant à repérer les verbes très pertinents lors de l'activité de lecture et il sera capable de sélectionner et de hiérarchiser les informations qu'il a jugées importantes, par conséquent, il réussit à construire une représentation globale cohérente du récit.

Nous pouvons interpréter l'augmentation des verbes rappelés de type « micro » lors du second rappel pour les deux groupes (G1, G2) comme suit : la définition des verbes en arabe L1 et en français L2 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 lui facilite la construction de la cohérence globale (une macrostructure) du récit.

Quant aux connaissances linguistiques en langue L2, 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 manifeste ultérieurement lors du deuxième rappel (R2) en français L2 pour les apprenants d'un niveau moins bon en L2. Ainsi, 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.

IV- Conclusion:

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. 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 davantage de verbes que les apprenants de même niveau mais ne bénéficiant d'aucune aide. 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 davantage de verbes que les participants de groupe G2 bénéficiant des verbes définis en français L2 et de ceux de groupe G3 ne bénéficiant d'aucune aide.

Nous remarquons que les apprenants qui ont bénéficié d'aides didactiques 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 théoriques 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 en ressort qu'en fonction de la qualité du traitement inférentiel évaluée par les différents types des verbes rappelés, 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, il suffit à l'apprenant 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 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.

Références:

Livres

Fayol Michel. (2000). Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans, Observatoire national de la lecture. Paris : Odile Jacob.

Fayol, Michel. (2003). La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Paris.

Giasson Jocelyne. (1990). La compréhension en lecture. Bruxelles : De boeck-Wesmael.

Giasson Jocelyne. (2004). La compréhension en lecture. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Giasson Jocelyne. (2012). La lecture. Apprentissage et difficultés. Bruxelles : de Boeck.

Le Ny Jean-François. (1989). Sciences cognitives et compréhension du langage. Paris. : P.U.F.

Article de Journal

Acuña Teresa, Noyau Colette, Legros Denis. (1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants, Langues, Vol 1(N°2), p. 151-158.

Blachowicz Camille LZ. (1987). Vocabulary Instruction : What Goes on in the Classroom ? The Reading Teacher, Vol 41 (n° 2), p. 132-138.

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes, Repères, (N°35), p. 185-206.

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? Spirale Revue de recherches en éducation, Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? (N° 55), p. 119-136.

Cunningham James. W. (1987). Toward Pedagogy of inferential Compression and Creative Response, In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds), Understanding Readers, Understanding. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 229-255.

Hoareau Yann Vigile, Legros Denis. (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), p. 191-199.

Kintsch Walter, Van Dijk Teun Adrianus. (1978). Toward a model of text comprehension and production, Psychological Review, 85 (5), p. 363-394.

Van Dijk Teun Adrianus & Kintsch Walter (1983), Strategies of Discourse Comprehension. Academic Press, Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". Psychological Review, 95, p. 163-182.

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

Article de séminaire

Boudechiche Nawel, Legros Denis. (2007). 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.

Fayol Michel. (2000). La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations, Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture – actes de séminaire national, les 9 et 10 octobre 2000, Paris. Ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'Enseignement scolaire.

Noyau Colette. (2008). Fréquence lexicale des verbes, input, et acquisition du lexique verbal en français langue seconde, Séminaire du 23 janvier 2008, MoDyCo Université Paris X.

Noyau Colette. (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, 3-5 avril 2003, Bordeaux.