

# L'effet de la langue maternelle sur la compréhension d'un texte narratif

**Chabha YEFSAH**  
**Doctorante/ Maitre-assistante**  
**Université de TiziOuzou**

## **Summary:**

The purpose of this article is to study the effect of the other mother tongue, the Kabyle, on the narrative text comprehension and especially on the coherent information representation which it vehicles. An experience has been done with three high school learners groups who have read a text by Guy de Maupassant called "Les deux amis". During a first session, les learners read the French text then produce a first recall. During a second session, two (02) groups read again the same text within one of the two mother tongues, the kabyle and Arabic and the other group, considered as a witness group; read again the text in French. All the groups produce a second recall. The results show that the mother tongue has an effect not only on the number of recall prepositions but also on the coherent comprehensive construction of the studied text. The use of the kabyle in the rereading process helps the activation of the learners former knowledge, thus helping them in the narrative text comprehension.

**Keys words:** mother tongue, Kabyle language, foreign language, French language, text, comprehension, learners.

## **Introduction**

Dans cette contribution, nous abordons la problématique de la compréhension d'un texte narratif en français langue étrangère dans le contexte plurilingue algérien. Le but est d'analyser l'effet du recours à

la langue maternelle, le kabyle, sur la compréhension d'un récit en français langue étrangère et plus précisément sur la cohérence de la représentation au cours du traitement d'un texte narratif. Il s'agit d'une expérimentation menée auprès d'apprenants lycéens éprouvant beaucoup de difficultés de compréhension et ce, dans le but de trouver des éléments de réponses au pourquoi de ces difficultés et comment y remédier. A travers cette recherche, nous voulons contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et particulièrement celui des textes narratifs.

### **I-Objectifs de l'expérience et cadre théorique**

Le principal objectif de cette recherche est d'analyser les informations des deux rappels produits par les apprenants lors des tâches de lecture et relecture, dans le but de distinguer et de mettre en relief les différences qui surgissent. Le rappel est une activité « *qui consiste à demander à un élève de lire une histoire et de redire dans ses propres mots* » (J.Giasson, 1990 : 110). Ce travail nous permet de mettre en lumière la façon avec laquelle un apprenant traite les informations d'un texte lors d'une activité de compréhension en français langue étrangère et comment il les associe à ses connaissances antérieures pour construire une nouvelle connaissance en cohérence avec le contenu sémantique du texte lu.

Pour ce faire, nous nous intéressons à la langue maternelle, notamment le kabyle utilisée comme aide à la compréhension en langue française (L2), dans le but de cerner les processus cognitifs mis en œuvre lors d'un traitement textuel. Ces derniers (les processus), nous renseignent sur les différentes opérations dans lesquelles s'engage un lecteur apprenant. Notre hypothèse de départ est que le recours à la langue maternelle d'un apprenant, utilisée dans un texte, facilite l'activation de ses connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte et donc la construction d'une représentation cohérente des informations du texte. Il est en effet nécessaire de prendre en compte les acquisitions antérieures des apprenants dans la

mesure où les modèles et les travaux conduits sur les processus d'apprentissage ont montré que la compréhension de texte et la construction des connaissances s'appuient sur les connaissances antérieures du sujet apprenant.

Notre expérience étant menée dans le contexte algérien caractérisé par son plurilinguisme, et la langue de l'école étant autre que celle pratiquée à la maison. L'intérêt de cette recherche est de montrer l'utilité du recours à langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, beaucoup de travaux de recherches (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002, Hoareau, Y., Legros, D., 2005) ont mis en avant le fait que la langue maternelle constitue une composante importante qui nous renseigne sur les connaissances personnelles et générales des apprenants et qui ont un effet positif sur l'activité de compréhension d'un texte (Daguet, Ghiglione, Legros & Denhière, 1999). Les résultats de ces travaux ont montré que la prise en compte du contexte linguistique et socioculturel dans lequel a évolué un apprenant est non seulement importante mais nécessaire pour cerner les différentes opérations et processus qui sous-tendent l'activité de compréhension et de traitement de texte.

Pour mettre en évidence les différents processus de l'activité de compréhension, beaucoup d'auteurs (Van Dijk et Kintsch, 1978 ; 1983 ; 1988 ; 1998...) ont eu recours à la théorie des modèles mentaux et ils s'accordent tous à reconnaître que comprendre un texte revient à « construire de la signification » en s'appuyant sur les connaissances du sujet sur le monde évoqué par le texte. Ces modèles de traitement de texte décrivent, avec précision, les mécanismes et les processus qui sous-tendent l'activité de compréhension. Pour notre part, nous nous sommes basées sur la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1978, 1983, 1988), telle que l'ont proposée Denhière (1989) et Denhière et Legros (1987). Ces auteurs mettent en avant la

présence, dans le modèle de van Dijk et Kintsch, de trois niveaux de représentation sous-jacents à la compréhension des textes et qui sont :

-Le niveau de la surface du texte : tout ce qui concerne les mots et la syntaxe.

-Le niveau de la base de texte: c'est un niveau sémantique de la représentation qui fait référence aux différentes informations sémantiques contenues dans un texte et qui s'organisent en deux niveaux : local (microstructure) et global (macrostructure).

-En plus des deux niveaux de représentation d'un texte avancés par Van Dijk et Kintsch (1983), et qui semblent appartenir et dérivés du texte, ils ont proposé un autre niveau de représentation, plus complexe, qui fait référence au lecteur lui-même, précisément à ses connaissances initiales en rapport avec le contenu sémantique du texte. Un lecteur, au cours de lecture, élabore des connexions et les relie au réseau propositionnel, activé à partir de la surface et de la base de texte, et les connaissances et/ou expériences personnelles activées au cours de la lecture. Dans ce cas, le lecteur construit ce que Van Dijk et Kintsch (1983) appellent « un modèle de situation » qui est défini comme « *une représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en général qu'évoque le texte* ». (Van Dijk et Kintsch, 1983, voir Legros et Marin, 2008, p.17).

En un mot, le modèle de situation, appelé aussi par Johnson-Laird (1983) « modèle mental », auquel Van Dijk et Kintsch (1983) font référence « *permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension telles qu'acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème* ». (Blanc et Brouillet, 2003, p.71).

Dans la recherche présentée dans cet article, nous testons le rôle que joue la langue maternelle (le kabyle) dans ce processus de compréhension et nous vérifions si les apprenants, au cours de la lecture, se limitent uniquement à la surface et à la base de texte ou construisent un modèle de situation qui est le résultat d'une interaction

entre les informations du texte et leurs connaissances initiales. Pour ce faire, nous avons élaboré un protocole expérimental permettant de mettre en évidence l'effet du kabyle sur l'activité de compréhension et sur le traitement d'un texte narratif. Plus précisément, nous avons soumis dans une première séance à trois groupes de lycéens la lecture d'un texte narratif proposé en français au cours d'une première lecture et suivie d'une tâche de rappel (R1).

Au cours d'une seconde séance, le texte a été relu en arabe par le groupe G1, en kabyle par le groupe G2 et en français par le groupe G3 (groupe témoin) et un second rappel a été demandé. L'analyse et la comparaison des rappels nous permettent de valider l'hypothèse d'un effet de la langue kabyle sur la réactivation des connaissances lors de la relecture et sur le rappel.

## **II-Méthode**

### **II-1-Les Participants**

Trois groupes d'apprenants de première année secondaire du lycée AbaneRamdane de Tizi-Ouzou ont participé à notre expérience. Ces groupes (du nombre de quinze 15 par groupe) ont été choisis après une sélection préalable dans le but d'obtenir un groupe arabophone, un groupe kabylophone et un troisième groupe choisi de façon aléatoire que nous avons pris comme groupe témoin.

### **II-2-Matériel**

Le matériel expérimental sur lequel nous nous sommes appuyées est constitué d'un texte construit à partir d'un conte de Guy De Maupassant intitulé « *Les deux amis* ». Deux traductions dans les langues maternelles des apprenants ont été réalisées pour ce texte, une en dialecte arabe et l'autre en kabyle.

### **II-3-Procédure expérimentale et consignes**

Notre procédure expérimentale est composée de deux séances de travail avec les trois groupes. Nous leur avons expliqué l'intérêt de leur collaboration en présentant l'expérience à laquelle ils sont invités à participer. La première séance est réservée à la lecture du texte

narratif en français et à la production du 1<sup>er</sup> rappel et ce, pour tous les participants. La deuxième séance est consacrée à la tâche de relecture du texte soit en arabe pour le groupe G1, soit en kabyle pour le groupe G2 et en français pour le groupe G3 (groupe témoin). Cette tâche est suivie d'une production d'un deuxième rappel.

**1<sup>ère</sup> séance :** lecture du texte narratif en français L2 (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<sup>ème</sup> 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 ».

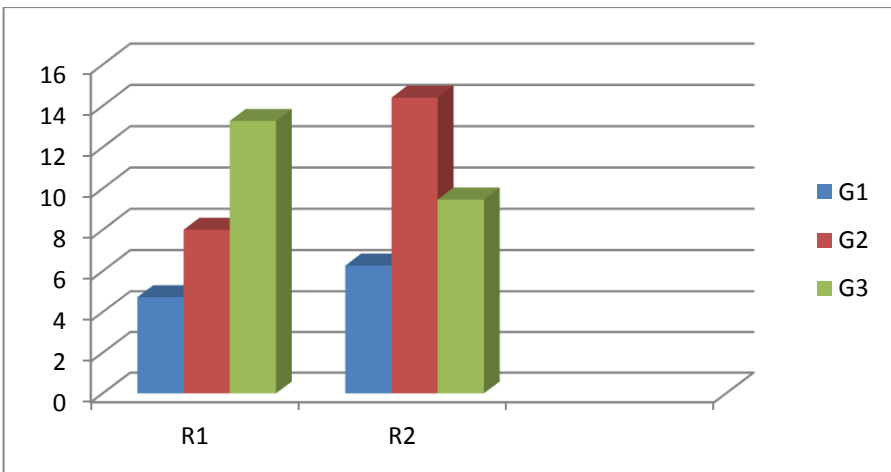
### **III-Résultats, analyse et interprétation des résultats**

Les rappels obtenus (R1, R2) ont été analysés selon le principe de l'analyse propositionnelle qui consiste à décomposer les textes (rappels) des apprenants en propositions sémantiques pour pouvoir analyser le nombre d'informations traitées et présentées. Toutes les données ont été analysées à l'aide d'un logiciel « stateview » qui nous a permis de vérifier avec exactitude, grâce à l'analyse statistique, la différence des moyennes des propositions rappelées, traitées et retenues par les deux groupes d'apprenants. Ce logiciel a permis de démontrer, également - les différences intergroupe (G1 vs G2 vs G3) pour le rappel R2 étant significatives- le rôle effectif de la langue maternelle conçu comme un moyen d'aide à la compréhension du texte narratif.

Nous avons analysé les différentes propositions ajoutées, lors du deuxième rappel, dans le but de les catégoriser selon leur nature. L'objectif étant de vérifier l'incidence des ajouts sur le contenu, selon qu'ils n'ont pas de relation ou bien qu'ils renvoient au modèle mental, qui correspond au modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1978, 1983), des apprenants évoqué par le monde du texte. Voici les principaux résultats obtenus après l'analyse.

**Tableau 1** : moyenne du nombre total des propositions rappelées en relation avec le modèle mental des apprenants et en fonction des groupes.

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



**Figure 1** : moyenne des ajouts produits par les apprenants en fonction des groupes et en relation avec le modèle mental

Cette figure indique que les apprenants du groupe (G2) (14,4), ayant bénéficié d’une aide textuelle en kabyle lors de la tâche de relecture, produisent plus de propositions en rapport avec leur modèle mental en rappel (R2) qu’en (R1) que les autres groupes (G1 : 6,26 et G3 : 9,46). Ce résultat nous permet de conclure que le kabyle aide les apprenants à activer davantage de connaissances et ajouter davantage de propositions issues de leurs connaissances antérieures, autrement dit des connaissances stockées en mémoire. Le kabyle conduit les apprenants à produire plus d’informations qui sont absentes dans le texte mais qui sont évoquées par son contenu, ce qui signifie que cette langue favorise l’activation des connaissances construites en langue



maternelle et donc, une compréhension profonde du contenu du texte proposé en français langue étrangère.

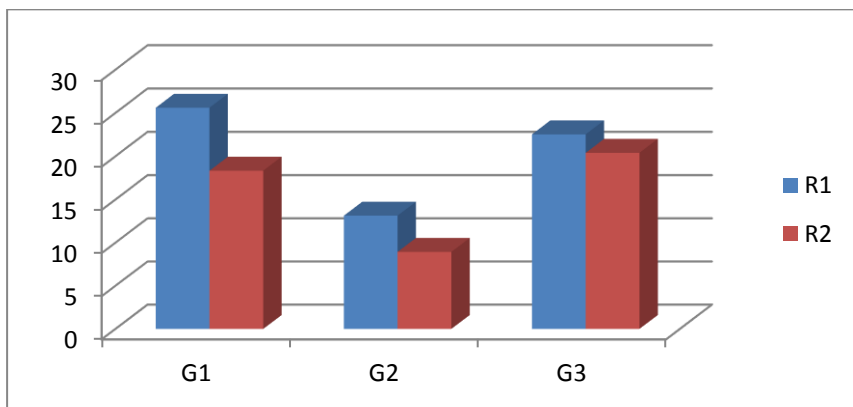
Cette hypothèse interprétative se justifie par le fait que les apprenants ont modifié non seulement la surface et la base de texte en employant leurs propres mots, mais aussi parce qu'ils ont ajouté des informations en relation sémantique avec les propositions du texte mais qui renvoient à leurs connaissances antérieures. Nous avons constaté, dans les rappels de nos apprenants, une verbalisation cohérente d'une représentation du contenu sémantique du texte.

L'interaction entre les informations véhiculées dans le texte et les connaissances antérieures des apprenants est très bien représentée dans cette figure. Ces connaissances activées au cours de la relecture en kabyle ont permis aux participants de produire davantage de propositions absentes du texte mais renvoyant au modèle mental sous-jacent au texte, c'est-à-dire au monde évoqué par ce texte.

Concernant les propositions ajoutées n'ayant aucune relation avec le contenu du texte, c'est le groupe kabylophone qui en produit le moins (voir tableau et figure ci-dessous). Ce constat, nous renseigne sur le fait que le kabyle favorise non seulement une activation des connaissances antérieures des apprenants et ce, en les aidant à se construire une représentation cohérente du contenu sémantique du texte narratif, mais aussi, à ne pas produire de propositions ou d'informations qui n'ont aucune relation avec le monde évoqué par le texte lu. Dans ce cas, et avec ce résultat, nous pouvons dire que le kabyle constitue une aide incontournable dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français.

**Tableau2** : moyenne des ajouts produits par les apprenants n'ayant aucune relation avec le contenu du texte

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



**Figure2** : moyenne des ajouts produits n'ayant aucune relation avec le contenu du texte

#### IV-Discussion et conclusion

Les résultats de cette expérience sur l'effet du recours à la langue maternelle, utilisée en tâche de relecture d'un texte narratif, sur la cohérence de la représentation et de la compréhension nous ont permis de valider notre hypothèse de départ et ce, en montrant un effet incontestable de son apport dans la compréhension du texte soumis à la lecture. Effectivement, 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) et elles contribuent à la

construction d'une représentation cohérente du contenu sémantique du texte narratif.

Cette expérience nous conduit à revoir nos positions par rapport au rôle attribué à la langue maternelle dans un enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il en ressort, donc, que la langue maternelle reste l'outil d'aide incontestable 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 l'activité pédagogique qui tend à l'apprentissage de la langue étrangère. Longtemps dénigrée voire reléguée au dernier plan, la langue maternelle en l'occurrence le kabyle, peut fournir des éléments de réponses aux difficultés d'apprentissage de l'écrit.

Les résultats obtenus nous ont permis, également, de penser la conception des programmes scolaires et de mettre en évidence la démarche didactique qui tend à fournir des aides aux apprenants dans le but de comprendre et de se construire des représentations cohérentes de ce qu'ils lisent. En outre, cela nous a permis d'œuvrer pour une didactique des textes et une didactique de la compréhension qui prennent en compte l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage et que le contexte linguistique et socioculturel dans lequel il évolue est d'un apport considérable vu les facilités qu'il lui fournit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie.

### Références bibliographiques

- Blanc, N., Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Coll. Psycho. Ed. In Press.
- Daguet, H., Ghiglione, R., Legros, D. & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1).
- 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)

-Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). *Towards a model of text comprehension and production.* *Psychological Review.*

-Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model.* *Psychological Review*

-Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* New York : Cambridge University Press.

-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.*

-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.

-Legros, D., & Marin, B. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte.* Bruxelles : De Boeck

-Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press.