

## Rôle des modalités de prise d'information (orale et écrite) dans la compréhension d'un texte narratif et descriptif en FLE en contexte plurilingue



**Amira Habiles**

Doctorante, Université Badji Mokhtar Annaba  
Laboratoire CHArt/LUTIN, Université de Paris 8

**Résumé :** Le but de cette recherche est d'étudier le développement des compétences en compréhension de texte en L2 chez les apprenants des trois paliers du système scolaire algérien. Nous étudions l'effet du niveau scolaire (collège, lycée, université), du type de texte (texte narratif vs descriptif) et des modalités de présentation (lecture ou audition) d'un texte en français (L2) sur le niveau d'importance relative des informations rappelées, c'est-à-dire sur la capacité à hiérarchiser, à sélectionner et à mémoriser les informations présentes dans un texte. Un texte narratif et un texte descriptif ont été proposés à deux groupes de participants dans chaque palier, soit sous forme écrite (G1) soit sous forme oral (G2). A la suite de la lecture ou de l'écoute du texte, une épreuve de rappel immédiat a été proposée. Les résultats ont mis en évidence le rôle du niveau scolaire et des modalités de présentation sur le rappel des textes. Ces résultats permettent de concevoir des séquences d'apprentissage/enseignement de la compréhension de texte adaptées au niveau de connaissances des apprenants.

**Mots-clés :** compréhension de texte, narration, description, modalités de présentation, niveau d'importance, rappel, niveau de compétence

**المخلص:** إن الهدف من هذا البحث هو دراسة كطور كفاءات فهم النص في اللغة العربية عند متعلمي المراحل الثلاث لنظام التعليم الجزائري. درسنا تأثير المستوى الدراسي (متوسط -ثانوي- جامعي) ونوع النص (سردي ≠ وصفي) وإجراءات تقديم النص (قراءة أو استماع) لنص فرنسي (لغة ثانية) حول مستوى الأهمية الخاصة بالمعلومات المذكور، أي القدرة على التسلسل وعلى الاختيار وعلى تخزين المعلومات الحاضرة في نص ما في الذاكرة. لقد تم اقتراح نص سردي ونص وصفي لمجموعتين من المشاركين في كل مستوى دراسي في شكل مكتوب (مج ١) أو في شكل شفوي (مج ٢). وعلى إثر قراءة النص أو الاستماع إليه ثم اقتراح اختبار فوري للاسترجاع. وقد أبرزت النتائج دورا لمستوى الدراسي وإجراءات التقديم في استرجاع النصوص وتسمح هذه النتائج بإنشاء مقاطع لتعلم /تعليم فهم النص المناسب لمستوى المتعلمين.

**الكلمات المفتاحية :** فهم النص -السردي - الوصف - إجراءات تقديم - مستوى الأهمية - الإسترجاع -مستوى الكفاءة .

**Abstract:** The purpose of this research is to study the development of comprehension skills in L2 learners' in the three levels of the Algerian school system. We study the effect of the educational level (high school, secondary, university), the type of text (narrative vs. descriptive) and the methods of presentation (reading or listening) of a text in French (L2) on the level of importance with respect to the information recalled, namely on the ability to prioritize, select and memorize the information available in the text. A narrative and descriptive text were offered to two groups of participants in each level, either written (G1) or oral (G2). After reading or listening to the text, a test of immediate recall was proposed. The results have highlighted the role of the educational level and the modes of presentation on texts recall. These results allow us to design sequences of the learning / teaching of comprehension appropriate to the learners' level of knowledge.

**Keywords:** text comprehension, narration, description, mode of presentation, level of importance, recall, competence level

## Introduction

La réforme du système éducatif algérien de 2002 a mis l'accent sur la nécessité de former des lecteurs compétents en langue L2, et donc de développer l'apprentissage/enseignement de cette compétence à lire et à comprendre les différents types de texte dans tous les piliers du système éducatif, à l'école fondamentale, au collège au lycée, et à l'université. Or, le système éducatif n'enseigne pas les mécanismes de compréhension et se contente d'évaluer ce qui a été retenu du texte par les apprenants (Sakrane & Legros, 2012). Des travaux conduits dans le domaine du traitement cognitif des textes ont pu expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants dans la compréhension de texte en L1 (Denhière, Caillies, Thomas & Legros, (1998) et en L2, en contexte diglossique ou plurilingue (Hoareau & Legros, 2006). Ces difficultés sont particulièrement importantes dans la compréhension des textes descriptifs et des textes scientifiques, ce qui pose des problèmes souvent insurmontables pour les étudiants qui abordent des études scientifiques (Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf & Gabsi, 2007). Des travaux ont permis d'analyser finement les processus en cause dans ces difficultés et ont pu concevoir et valider des aides adaptées aux contextes diglossique (Sawadogo & Legros, 2010) et plurilingue (Legros & Bounouara, 2012).

De nombreux travaux de psychologie cognitive ont étudié depuis plusieurs décennies la compréhension des textes narratifs (voir Denhière, 1984) et des séquences descriptives enchâssées dans les récits (Denhière & Legros, 1987). Mais peu de recherches se sont intéressées

au traitement des textes descriptifs. Des travaux ont montré que la principale difficulté est à rechercher dans les traitements mémoriels, en particulier, dans les activités inférentielles et les activités de hiérarchisation et de sélection de l'information en fonction de son niveau d'importance relative et/ou de pertinence (Lemmin, Attatfa, Legros & Bounouara, 2010).

Le but de cette recherche est d'étudier l'effet du niveau scolaire (collège, lycée, étudiants), du type de texte (Texte narratif et descriptif) et des modalités de présentation (lecture/audition) d'un texte en L2 sur le niveau d'importance relative des informations rappelées en rappel immédiat. Les résultats nous permettent de concevoir des séquences d'apprentissage/enseignement aptes à faciliter la construction des compétences en compréhension, adaptées au niveau de développement cognitif des apprenants (Benaïcha & Legros, 2010 ; Bounouara & Legros, 2010 ; Fayol, 1985).

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. Comprendre un texte**

Comprendre un texte consiste à construire, à l'aide des connaissances antérieures du lecteur et des informations véhiculées par le texte, une représentation du contenu de ce texte dont le produit final constitue sa signification (Denhière & Legros, 1989). Lorsqu'il lit un texte pour le comprendre, le lecteur construit mentalement les relations entre les phrases lues et les significations, et établit la cohérence locale (micro-structurelle) et globale (macrostructurelle) du contenu sémantique du texte. Ces relations sont le plus souvent implicites, et le lecteur doit activer ses connaissances sur le monde évoqué par le texte. Cette activité inférentielle pose des problèmes lorsque les connaissances du monde évoquées par le texte ne sont pas familières avec les connaissances du lecteur.

### **1.2. Comprendre un texte narratif et un texte descriptif/descriptif**

Les processus de traitement cognitif mis en œuvre dans la compréhension d'un récit et d'un texte descriptif ou descriptif sont différents, ce qui entraîne des niveaux de difficulté de lecture différents. Lorsqu'il lit un récit, le lecteur active le plus souvent des schémas narratifs pré-construits (Denhière, 1984) dont la modélisation est issue de la linguistique textuelle (Adam, 1999). La compréhension du texte descriptif ou descriptif en revanche est plus complexe, dans la mesure où l'activation d'un schéma préconstruit ne suffit pas et oblige le lecteur à activer des connaissances référentielles sur le monde évoqué par le texte. Selon Duvelson (2012), « les stratégies mises en œuvre

par le lecteur dans la compréhension de ces deux types de textes sont donc très différentes et représentent un niveau de difficulté qui varie en fonction du niveau culturel et socioculturel des lecteurs », (p. 34) et de leur niveau de compétence (voir Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

En FLE, lorsqu'un individu de langue maternelle arabe lit un récit en langue française, les connaissances antérieures nécessaires à la construction de cette signification concernent non seulement les connaissances du monde évoquées par le texte, mais aussi les connaissances de la langue étrangère (voir Acuna, Legros & Noyau, 1993), ce qui rend encore plus difficile la tâche de compréhension.

### **1.3. Comprendre un texte : hiérarchiser et sélectionner l'information importante (récit) ou pertinente (texte descriptif)**

L'un des processus de base de l'activité de compréhension de texte est le processus de hiérarchisation et de sélection de l'information importante du texte source (Legros, Mervant, Denhière & Salvan 1998). Le «lecteur compreneur», pour comprendre le texte qu'il lit, doit être capable au cours de la lecture de hiérarchiser les informations du texte et de sélectionner les informations « très importantes » et qui sont indispensables pour comprendre le texte et en faire un résumé par exemple ; les informations moyennement importantes et utiles pour comprendre la cohérence du contenu du texte et qui peuvent être absentes du texte, mais inférées (van Dijk & Kintsch, 1983) ; et enfin, celles qui ne sont pas importantes, ni nécessaires à la compréhension du contenu du texte. Le niveau d'importance relative des informations des textes n'est cependant pas facile à définir en raison de la capacité discriminatoire importante qu'elle nécessite. Les nombreux travaux conduits dans ce domaine doivent en tout cas inspirer la recherche didactique, si l'on veut fournir des aides pédagogiques efficaces et adaptées au niveau, aux besoins et à l'âge des élèves (Brown & Smiley, 1977 ; Fayol, 1985 ; Kintsch & van Dijk, 1975 ; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977, voir Mandin, 2009).

Des travaux ont en effet montré que cette compétence à hiérarchiser les informations d'un texte en fonction de leur niveau d'importance relative dépend de facteurs multiples et d'abord des connaissances antérieures du « lecteur compreneur » sur le domaine évoqué par le texte à lire et à comprendre, de son milieu socio-culturel, mais aussi du développement de son niveau de connaissance en littérature plurilingue (Legros et al. 2010), et donc de son niveau scolaire et de son âge. C'est ainsi que Brown et Smiley (1977), par exemple, ont mis en évidence des paliers différents dans cette évolution de cette compétence à hiérar-

chiser, à sélectionner et à résumer les informations présentes dans un texte. Ces auteurs ont demandé à des élèves bons lecteurs, de grades 2, 5 et 7 (ie. cycle 3 de classes primaires et 5e de collège), mais aussi à des étudiants de hiérarchiser les informations d'un texte, dans le but de comparer le niveau d'importance relative accordé aux informations du texte, selon les niveaux des élèves. La méthode consistait à demander à un groupe de juges de catégoriser les différents segments d'un texte en quatre niveaux d'importance par des sélections successives des éléments plus ou moins importants selon la méthode de Johnson (1970 ; voir Denhière, Caillies, Thomas & Legros, 1998 ; Mandin, 2009). Les comparaisons entre les informations hiérarchisées par les différents groupes d'élèves indiquent que la distinction entre ce qui est très important de ce qui ne l'est pas ne s'observe qu'à partir de l'âge de dix ans. C'est seulement à l'âge de douze ans que les élèves commencent à acquérir les nuances entre ce qui est moyennement et pas ou important. Enfin, les résultats indiquent que la capacité à catégoriser parfaitement les différents niveaux d'importance des informations d'un texte ne s'observe que vers dix-huit ans. Cependant, les chercheurs invitent à la prudence dans la mesure où d'autres facteurs importants comme le type de texte - s'agit-il d'un texte narratif ou d'un texte descriptif ? -, le niveau de connaissances sur le domaine évoqué par ce texte, l'origine culturelle du texte ou enfin la langue maternelle du sujet doivent être pris en considération,

#### **1.4. Compréhension orale et écrite**

Les travaux de psycholinguistique sur la compréhension orale conduits au cours des dernières années ont porté essentiellement sur la langue maternelle, notamment l'anglais. Ils s'appuient, pour la plupart, sur les modèles cognitifs de la compréhension des textes écrits. Ils portent essentiellement sur les phénomènes de l'attention, du décodage auditif, du mode d'organisation de la mémoire, des qualités de l'auditeur et du rôle joué par les connaissances antérieures (Hoareau & Legros, 2006 ; Cornaire, 1998 ; M'Bengone, 2006).

Les processus de compréhension orale sont dans leur ensemble les mêmes que ceux mis en œuvre dans la compréhension de texte écrit. L'auditeur perçoit au fur et à mesure de la présentation orale le contenu du message comme une suite d'informations et, selon Gremmon et Hollec, (1990), l'humain-auditeur doit pour traiter cette information « discriminer la chaîne phonique, la segmenter et l'interpréter en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances) » (p.2). Et il va ensuite

mettre en œuvre les mêmes processus sémantiques que lors du traitement cognitif du texte écrit.

Comprendre un texte présenté oralement n'est donc pas une simple activité de réception, plus ou moins passive, car il s'agit de construire la signification d'une phrase, d'un discours ou d'un énoncé oral (Kinstch, 1998), et d'identifier sa fonction communicative. Piolat, Denhière, David, Fasce et Mais (1986) ont étudié l'effet des modes de présentation (oral, écrit) des informations et les modes de rappel (oral, écrit) des informations auprès de cent vingt sujets. Les principaux résultats indiquent que le récit entendu est mieux compris que le récit lu. Cependant chez les adultes, les modalités d'entrée (mode de présentation) exercent moins d'effets sur le rappel. La modalité orale et le recours à l'utilisation de la langue maternelle favoriseraient la compréhension et le rappel en L2 d'un récit culturellement marqué chez des élèves issus de la tradition orale. Une étude a été réalisée à partir de l'écoute d'une version oralisée enregistrée par un conteur professionnel d'un conte kabyle traduit en français (Marin & Legros, 2005). Le conte kabyle a été proposé en version française selon deux modalités (version texte « papier » et version texte « oral » sous forme de CD) à des élèves de onze ans scolarisés en Kabylie et apprenant le français langue seconde depuis quatre ans et à des élèves de cycle 3 du même âge d'une classe de la banlieue parisienne. Les élèves français sont monolingues ; les élèves scolarisés en Kabylie sont bilingues et scolarisés en français (L2). Les résultats confirment l'effet positif de la présentation orale sur la compréhension et le rappel chez les élèves kabyles. On observe donc un effet renforcé du facteur modalité de présentation de l'information lorsque le texte appartient à la tradition orale.

### **Principales hypothèses**

Nous étudions les effets de la modalité de présentation de l'information (écrite vs orale) lors de la lecture d'un texte narratif et d'un texte descriptif sur le rappel en fonction du niveau scolaire, nous envisageons deux séries d'hypothèses. La première consiste à supposer un effet du facteur modalité de présentation du texte (écrit vs oral) et du type de texte (texte narratif vs texte descriptif) sur le niveau d'importance des informations rappelées. La deuxième est relative à l'effet du niveau scolaire et donc du palier sur le développement des compétences à rappeler les informations les plus importantes des textes lus. Nous supposons que plus l'élève avance en âge et donc en niveau de maîtrise de la langue, plus il sera capable de comprendre les deux textes et d'en rappeler les informations les plus importantes.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

Six groupes de 3 paliers différents ont participé à l'expérimentation, deux groupes d'apprenants G1 (présentation écrite) et G2 (présentation orale) de 1<sup>ère</sup> année moyenne, deux groupes (G1, G2) d'apprenants de 1<sup>ème</sup> année secondaire et deux groupes d'étudiants (G1 et G2) de 1<sup>ère</sup> année universitaire. Les six groupes ont été soumis aux activités suivantes : lecture ou écoute de 2 textes : un texte narratif et un texte descriptif, puis production d'un rappel-immédiat.

### 2.2. Matériel

#### Texte narratif à visée poétique

Le récit est élaboré à partir du *Petit Prince* de Saint Exupéry, composé de cinq triplets. Chaque triplet comporte une phrase noyau (N), qui présente les informations les plus importantes du contenu du texte, une phrase expansion 1 (E1) qui présente des informations moins importantes et qui ne se comprennent que par rapport à la phrase noyau, et enfin une phrase expansion E2 qui présente des informations peu ou pas importantes et qui ne se comprennent que par rapport à l'expansion E1).

#### Extrait, triplet 1

N Le Renard : je ne peux pas jouer avec toi, je ne suis pas apprivoisé

E1 Le Petit Prince : Oh !pardon .....qu'est ce que signifie « apprivoisé » ?

E2 Le Renard : tu n'es pas d'ici, que cherches-tu ?

(Voir texte complet en annexe)

**Texte descriptif à visée technique.** Le texte est composé selon le même principe que le texte précédent de cinq triplets comportant chacun une phrase noyau (N), une phrase expansion E1 et une phrase expansion E2.

#### Extrait, triplet 1

N1. L'internet est sans doute aujourd'hui un puissant moyen d'information et de communication

E1 L'information est généralement ni complète ni parfaite

E2. Elle peut donner lieu à des dérives inquiétantes pour la démocratie

Voir texte complet en annexe)

### 2.3. Procédure

**1ère tâche : Lecture.** Deux groupes de chaque palier lisent un texte narratif et un texte descriptif. Le groupe G1 de chaque palier lit les textes, alors que le groupe G2 écoute le texte lu par l'expérimentateur. Dans tous les groupes, quelle que soit la modalité de présentation (écrite ou orale), la consigne était la même : « *Essayez de vous concentrer au maximum, de bien comprendre ce qui est dit dans le texte et de retenir le plus d'informations possibles. Car nous vous interrogerons ensuite sur ce que vous avez compris et retenu* » (Temps de lecture 10 minutes).

**2ème tâche : rappel immédiat.** A la suite de la lecture/audition des textes, les participants sont invités à effectuer une tâche de rappel du texte. La consigne était la suivante : « *Vous venez de lire un texte, je vous demande de vous concentrer, de bien réfléchir et d'écrire ensuite tout ce que vous avez retenu de ce texte, je vous demande de bien réfléchir pour réécrire le plus d'informations possibles. Essayez d'être le plus précis et le plus rapides possible* » 15mn

### 3. Résultats et analyse des résultats

Nous avons basé nos analyses sur des statistiques inférentielles effectuées à l'aide du logiciel Statview, afin de généraliser les résultats de notre échantillon à la population parente. Deux analyses ont été effectuées. La première a pour but d'étudier l'ensemble des informations rappelées dans les deux textes par les participants des 3 paliers dans les deux modalités de présentation de l'information. La seconde étudie seulement le rappel des informations très importantes (N). L'objectif est d'étudier l'effet du niveau scolaire et des modalités de présentation de l'information (orale vs écrit) sur le rappel et la capacité à hiérarchiser les informations rappelée et par hypothèse comprises dans 2 types de textes : le texte narratif et le texte descriptif.

**3.1. Première analyse :** Rappel par les participants des 3 paliers de l'ensemble des propositions des deux textes, narratif et descriptif dans les deux modalités de présentation (écrit vs oral).

**Palier 1 (collège):** Analyse du rappel des 2 textes (T1 = narratif ; T2 = Descriptif) en fonction des 2 modalités de présentation des textes (G1, G2).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant :  $\underline{S} <G2>^* T2$  dans lequel les lettres  $\underline{S}$ , G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = texte lu ; G2 = Texte écouté), Texte (T1 = texte narratif ; T2 = Texte descriptif).

Le facteur Groupe est significatif ( $F(1,18) = 7,876, p < .01$ ) et indique



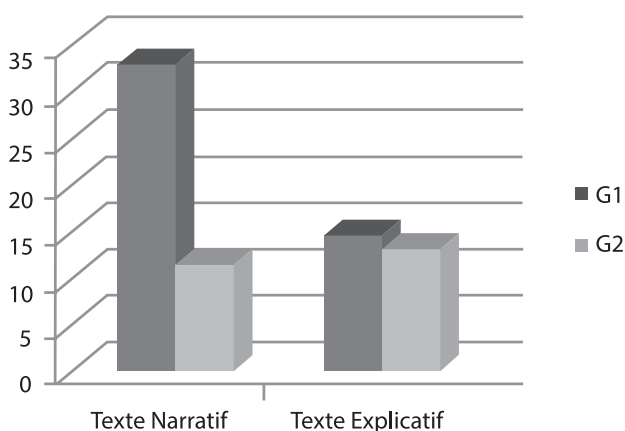
que les textes lus, narratif et descriptif, (G1) sont mieux rappelés que les textes entendus (G2) (23,8 vs 12,4)

La différence entre le rappel du texte narratif (T1) et du texte descriptif (T2) est significative ( $F(1,18) = 4,667, p < .04$ ). Le texte narratif est mieux rappelé que le texte descriptif (22,2 vs 14).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte ( $F(1,18) = 6,94, p < .01$ ) indique que la différence entre le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes varie en fonction des modalités de présentation. Les élèves qui ont lu le texte narratif rappellent plus de propositions (32,9) que ceux qui l'ont écouté (11,5). En revanche, ceux qui ont lu le texte descriptif font un rappel similaire à ceux qui ont entendu le texte (14,7 vs 13,3), (voir Tableau 1 et Figure 1).

**Tableau 1** : Moyennes et Ecart types des propositions rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

Groupe	Texte narratif		Texte Descriptif	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
G1	32,9	21,589	14,7	5,908
G2	11,5	8,303	13,3	6,945



**Figure 1** : Moyennes des propositions rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

**Palier 2 (Lycée) :** Analyse du rappel des 2 textes. Les données ont été analysées selon le même plan d'expérience que dans l'analyse précédente.

Contrairement à l'analyse précédente, le facteur Groupe n'est pas significatif ( $p>1$ ). On n'observe pas de différences entre le rappel des textes lus (G1) et le rappel des textes entendus (G2) : (15,682 vs 16,05). Les participants du lycée rappellent et, par hypothèse, comprennent les 2 textes de manière similaire, quelle que soit la modalité de présentation.

La différence entre le rappel des 2 textes n'est pas significative ( $p>1$ ). Elle indique que le texte narratif n'est pas mieux rappelé que le texte descriptif (16,545 vs 15,186).

Contrairement aux participants du collège (palier 1), les participants du lycée (palier 2) ne sont pas influencés par les modalités de présentation de l'information lorsqu'ils traitent les deux types de texte. L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ( $p>1$ ). Ce qui indique que le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des modalités de présentation (écrit vs oral),

**Palier 3 (Etudiants) :** Analyse du rappel des 2 textes. Les données ont été analysées selon le même plan d'expérience que dans les analyses précédentes.

Le facteur Groupe n'est pas significatif ( $p>1$ ). Le texte lu (G1) n'est pas significativement mieux rappelé que le texte entendu (G2) pour l'ensemble des 2 textes (18,222 vs 11,55).

La différence entre le rappel des 2 textes n'est significative ( $p>1$ ). Le texte narratif n'est pas mieux rappelé que le texte descriptif (14,911 vs 14,861).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ( $p>1$ ). Elle indique que le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes. Comme les participants du lycée (palier 2), les étudiants (palier 3) ne sont pas influencés par les modalités de présentation de l'information et traitent les deux types de texte de façon similaire.

**3.2. Deuxième analyse :** Rappel des propositions très importantes (Phrases Noyaux) des textes narratif et descriptif dans les deux modalités de présentation (G1, écrit vs G2, oral)

**Palier 1 :** Nous supposons que les propositions très importantes (N) seraient plus difficilement rappelées chez les élèves les plus jeunes (Palier 1) dans la mesure où le processus de hiérarchisation et de

sélection de l'information importante nécessite de bonnes compétences dans la compréhension et qui se développent au fur et à mesure que les apprenants avancent en âge (voir Fayol, 1985 ; Mandin, 2009).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant :  $S < G2 > * T2$  dans lequel les lettres S, G, T renvoient aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe ( $G1 =$  texte lu ;  $G2 =$  Texte écouté), Propositions très importantes (Phrases Noyaux) des Texte T1 et T2.

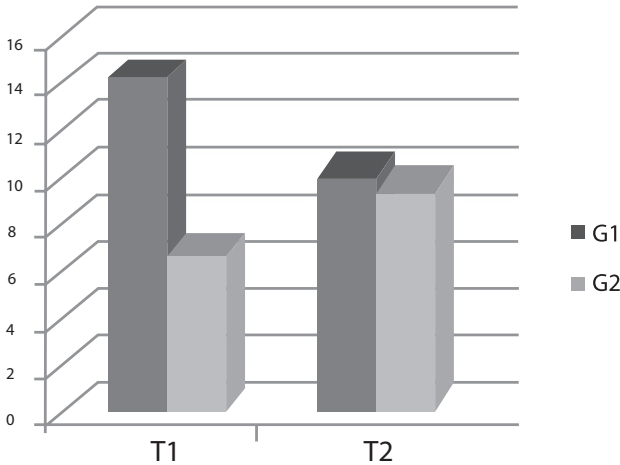
Le facteur Groupe est significatif ( $F(1,13) = 4,508, p < .05$ ) et indique que les propositions très importantes (N) des textes lus ( $G1$ ) sont mieux rappelées que celles des textes entendus ( $G2$ ). (12,3125 vs 8,5715). Comme dans l'analyse précédente, les élèves de collège traitent mieux l'information lue que l'information entendue, quel que soit le niveau d'importance de l'information.

Contrairement à la 1<sup>er</sup> analyse, on n'observe pas de différence entre le traitement des deux types de texte lors du rappel des informations les plus importantes (N). En effet, la différence entre le rappel des propositions très importantes des 2 textes n'est pas significative ( $p > .1$ ). Elle indique que les propositions très importantes du texte narratif ne sont pas significativement mieux rappelées que celles du texte descriptif (10,634 vs 10,25).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte ( $F(1,13) = 6,521, p < .02$ ) indique que la différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes varie en fonction des groupes (voir Tableau 4 et Figure 4). Comme dans l'analyse précédente, les élèves qui ont lu le texte narratif rappellent plus de propositions très importantes (14,125) que ceux qui l'ont écouté (7,143). En revanche, ceux qui ont lu le texte descriptif font un rappel des propositions très importantes similaire à ceux qui ont entendu le texte (10,5 vs 10).

**Tableau 2** : Moyennes et Ecart type des propositions très importantes rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

	T1		T2	
	Moyennes	Ecart type	Moyenne	Ecart types
G1	14,125	6,578	10,5	3,381
G2	7,143	2,911	10	2



**Figure 4 :** Moyennes des propositions très importantes rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

**Palier 2 :** Analyse des propositions très importantes rappelées par les participants de lycée dans les 2 textes (T1 = narratif ; T2 = Descriptif) en fonction des 2 modalités de présentation des textes (G1 = texte lu, G2 = texte entendu).

Contrairement au palier 1, et comme dans l'analyse précédente, le facteur Groupe n'est pas significatif ( $p > 1$ ). Les propositions très importantes des textes lus (G1) ne sont pas mieux rappelées que celles du texte entendu (G2), (10 vs 9).

La différence entre le rappel du texte T1 et le rappel du texte T2 est significative ( $F(1,17) = 4,431, p < .05$ ). Elle indique que les informations les plus importantes du texte narratif sont mieux rappelées que celles du texte descriptif (10,422 vs 8,161).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ( $p > 1$ ). La différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes (voir Tableau 1 et Figure 1). La modalité de présentation de l'information n'a pas d'effet ni sur le rappel, ni sur la hiérarchisation des informations, quel que soit le type de texte.

**Palier 3 :** Comme pour le palier 1 et contrairement au palier 2, le facteur Groupe est significatif ( $F(1,11) = 10,805, p < .007$ ). Les propositions très importantes (N) des textes lus (G1) sont mieux rappelées que celles des textes entendus (G2), (8 vs 5,5835).

Le facteur Texte est significatif ( $F(1,17) = 4,431, p < .003$ ) et indique que les informations très importantes du texte narratif sont mieux

rappelées que celles du texte descriptif (8,25 vs 5,3355).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ( $p > 1$ ). La différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes, ni en fonction du texte.

#### 4. Interprétation et discussion

Deux séries d'hypothèses ont été proposées dans le cadre de cette recherche expérimentale. La première supposait un effet de la modalité de présentation du texte (écrit vs oral) et du niveau scolaire des participants sur le rappel des deux types de texte (texte narratif et texte descriptif). La seconde est relative à l'effet des modalités de présentation de l'information et du niveau scolaire sur le développement des compétences à rappeler les informations les plus importantes des textes lus. Nous supposons que plus l'élève avance en âge et dans son cursus scolaire et donc plus il développe ses compétences en maîtrise de la langue L2, plus il est capable de comprendre les deux types de textes en L2 et d'en rappeler les informations les plus importantes (N). Nous observons que les modalités de présentation de l'information (orale et écrite) exercent un effet sur le traitement des informations textuelles, évalué par le nombre d'information rappelées (informations très importantes) uniquement chez les participants les plus jeunes (palier 1) qui traitent mieux les informations présentées par écrit. Ce résultat est conforme aux travaux qui ont montré que la compréhension orale est plus difficile que la compréhension écrite, dans la mesure « où elle est plus exigeante en termes de charge cognitive » (Dittmann-Domenichini, 2013, p.31). Les élèves de collège traitent mieux le texte narratif que le texte descriptif, mais uniquement du point de vue quantitatif (nombre de propositions rappelées). Ces résultats compatibles avec les résultats obtenus en contexte monolingue (Denhière & Larget, 1990) sont conformes aux résultats antérieurs obtenus en contexte diglossique (Duvelson, 2012) ou plurilingue (Legros, Bououara & Hoareau, 2011) et montrent que le traitement du texte descriptif/descriptif en L2 et qui fait appel aux connaissances du micro-monde évoquées par le texte nécessite des connaissances référentielles qui ne sont pas familières aux élèves les plus jeunes. En revanche, le traitement du texte narratif est plus facile à traiter dans la mesure où il fait appel à des schémas narratifs plus familiers pour les élèves les plus jeunes.

Du point de vue de la qualité du rappel (nombre de propositions très importantes rappelées), les informations des deux textes lus par les élèves de collège sont mieux rappelées que les informations très importantes des textes entendus, mais contrairement à l'analyse 1,

on n'observe pas de différences entre le rappel des informations très importantes les deux textes. De plus, contrairement à l'analyse 1, on observe que les étudiants (palier 3) et contrairement aux lycéens rappellent mieux les informations très importantes (N) des textes lus que celles des textes entendus. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les participants lycéens étaient issus de classes scientifiques d'un bon niveau de maîtrise de langue française, ce qui n'était pas forcément le cas des étudiants en 1<sup>ère</sup> année de français. Ce résultat indique que le niveau de compétence en maîtrise de la langue doit être différencié du niveau scolaire des apprenants.

## 5. Bilan et perspectives

Ces premiers résultats sur le rôle des modalités de présentation des textes (écrit vs oral) et sur le rôle du niveau scolaire dans la compréhension des textes en L2 sont encourageants et utiles pour concevoir des aides adaptées aux besoins des élèves. Ils mettent clairement en évidence des processus de traitement et des stratégies qui diffèrent selon l'âge et le niveau de compétences des participants, mais aussi selon le type de texte à lire et à comprendre. Ils nous encouragent à poursuivre avec d'autres types de texte et surtout à analyser non plus seulement le produit de la compréhension, la signification construite, mais les processus de traitement. Ces résultats montrent enfin que la conception de séquences d'apprentissage/enseignement, ainsi que d'outils et d'aides à la compréhension de texte doit s'appuyer sur une connaissance fine des processus de compréhension. Or l'école n'enseigne pas les processus de compréhension de texte, elle se contente le plus souvent d'évaluer le produit. La raison selon Schleicher (2010), coordinateur des études du *Program of International Student Assessment* (PISA) est que les élèves du 21<sup>ème</sup> siècle apprennent des enseignants et des parents du 20<sup>ème</sup> siècle dans un système éducatif qui date du 19<sup>ème</sup> siècle. Ces résultats s'inscrivent dans les nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage ouvertes par la didactique cognitive de la nouvelle littératie en contexte diglossique et plurilingue (Bounouara, & Legros, 2010 ; Sawadogo & Legros, 2008).

Ce type de recherche pourrait ainsi avoir des implications importantes non seulement dans le développement de la littératie plurilingue à l'ère de la mondialisation (Lotherington, 2006 ; Robertson, 1995), mais aussi dans la conception d'aide auprès des élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre les textes et à développer leurs compétences en lecture, en particulier en contexte plurilingue (Crombie & Mc Coll, 2000).

## Bibliographie

Acuna, T., Legros, D., & Noyau, C. 1993. « Compréhension de récit et acquisition d'une langue étrangère ». In C. Pochard (Ed.), *Profil d'apprenants*, pp. 351-362, Saint Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

En Ligne [http://colette.noyau.free.fr/upload/TA\\_DL\\_CN-v\\_longue.pdf](http://colette.noyau.free.fr/upload/TA_DL_CN-v_longue.pdf)

Adam, J.M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan,

Benaïcha, F.Z. & Legros, D. 2010. « Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension/production d'un texte descriptif/scientifique en L2 en contexte plurilingue ». In P. Blanchet, M. Kebbas & A.-Y Kara-Abbes (Eds), *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours* (pp. 179-186). Limoges : Editions Lambert-Lucas.

Boudechiche, N., & Legros, D. 2007. « La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE ». Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.

Brown, A. L. & Smiley, S. S. 1977. « Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development ». *Child Development* 48(1), pp. 01-08.

Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris : Clé international.

Crombie, M. A. 2000. « Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? ». *Dyslexia* 6, pp. 112-123.

Crombie, M., & McColl, H. 2001. « Dyslexia and the teaching of modern foreign languages ». In L. Peer and G. Reid. (Eds.), *Dyslexia: Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.

Denhière, G. 1984. *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Denhière, G., & Baudet, S. (1989). « Cognitive psychology and text processing: From Text Representation to Text-World ». *Semiotica*, Special Issue, P. Ouellet (Ed.), *Cognition and Artificial Intelligence* 77, 1/3, pp. 271-293.

Denhière, G. & Larget, E. 1990. « Etude du rappel de récit : Influence de l'âge, de la structure des épisodes, de leur ordre de présentation, et du délai temporel entre la présentation et le rappel ». In S. Baudet, & G. Denhière (Eds.). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension et la production de textes*. *Questions de Logopédie* 21, pp. 31-66.

Denhière, G. & Legros, D. 1983. « Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi ? comment ? ». *Revue Française de Pédagogie*, 65, pp. 19-30.

[http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP\\_RP\\_RFP\\_89\\_01.pdf](http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP_RP_RFP_89_01.pdf)

Denhière, G. & Legros, D. 1987. « L'interaction narration\*description dans le récit. I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descrip-

tives ». *L'Année Psychologique*, vol. 87, n°3, pp. 345-362.

Denhière, G. & Legros, D. 1989. « Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment ? ». In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*, pp. 137-148, Paris : CNDP.

Denhière, G., Caillies, S., Thomas, H. & Legros, D. 1998. « La lecture et l'écriture chez les jeunes et les adultes en (ré-)insertion professionnelle : outils d'aide au diagnostic cognitif et à la remédiation ». *La documentation française*, L'illestrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité, pp. 205-212.

Duvelson (2012). *Étude des effets de la relecture sur la compréhension de textes descriptifs par des enfants de cycle 3 dans le contexte diglossique d'Haïti. Conception et validation d'aides et de remédiations aux difficultés de compréhension*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université de Paris 8, soutenue le 26 octobre 2011.

Fayol, M. 1985. « Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales ». *Études de Linguistique Appliquée* 59, pp. 54-64.

Gremmon, M.J. & Holec, H. 1990. « La compréhension orale, un processus et un comportement ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications. N° spécial, pp. 01-8. En ligne : [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCHPT\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCHPT_F/pdf/La%20compOrale.pdf)

Hoareau, Y. & Legros, D. (2006). « Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie ». *Enfance* 2, pp. 191-199.

Kintsch, W. 1988. « The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model ». *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. 1978. « Towards a model of text comprehension and production ». *Psychological Review* 85, pp. 363-394.

Krachai, N., Bessaa, H. & Legros, D. 2012. « Image, émotion et compréhension. Etude de l'effet de l'image sur la force émotionnelle des mots et le rappel de texte. Ile Congrès International de Neurosciences ». Alger : Palais de la culture, 7-8 avril 2012.

Legros, D., Acuna, T. & Maitre de Pembroke, E. 2006. « Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte ». *Langages* 163, pp. 115-126.

Legros D., Mervant H., Denhière G. & Salvan C. 1998. « Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? ». *Repères*, pp. 81-96.

Legros, D., Hoareau, Y., Boudechiche, N., Makhlof, M. & Gabsi, A. 2007. « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes descriptifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte pluri-lingue et pluriculturel ». *ALSIC* 10. En ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menu/frameder.htm>.

Lemmin, K., Attatfa, D., Legros, D. & Bounouara, Y. 2010. Évaluation de



l'effet de types d'aides didactiques à l'activité « résumante » d'un texte scientifique en FLE en contexte plurilingue. Actes du colloque international *Langues, Cultures, Enseignement / Apprentissages, CECRL et Mondialisation ?* Hellemmes-Lille, 16-17 avril 2010, pp. 236-252.

Lotherington, H. 2006. « Multiliteracies at Main Street School: Digital texts, multilingual development and inclusive narratives ». *Special Research Symposium issue 32*, pp. 72-85.

Marin, B., Legros, D., Makhoulouf, M. & Mbengone Ekouma, C. 2005b. « Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle ». *XXIXth International Conference on Functional Linguistics, SILF 2005*. Helsinki : Finland, 21-24 septembre 2005.

Mandin, S. 2009. *Modèles cognitifs computationnels de l'activité de résumer : Expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée*. Thèse de doctorat, Université Grenoble 2.

M'Bengone Ekouma, C. 2006. *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de texte en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie cognitive, Université de Paris 8, 30 mars, 2006. [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/90/51/PDF/These\\_Mbengone.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/90/51/PDF/These_Mbengone.pdf)

Pollack I., Pickett J.M. 1964. « Intelligibility of excerpts from fluent speech: auditory vs structural context ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 3, pp. 79-84.

Robertson, R. (1995). « Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity ». In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds.), *Global modernities*, pp. 25-44. London: Sage.

Sawadogo, F. 2010. La langue locale, L1, et développement des nouvelles littératies en Afrique. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*, Chapitre 7, pp. 92-103, Tlemcen : Konouz Edition.

Sawadogo F. & Legros, D. 2010. *Fondements cognitifs pour une intégration des langues locales dans les nouveaux espaces de travail collaboratif, universités francophones et diversité linguistique*, pp. 243-258, Paris : L'Harmattan.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New-York : Academic Press.

## Note

<sup>1</sup> Recherche conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat.

## Annexes

Texte narratif

Le Petit Prince et le Renard

- N1 Le R : je ne peux pas jouer avec toi, je ne suis pas apprivoisé  
E1 Le PP : Oh !pardon .....qu'est ce que signifie « apprivoisé » ?  
E2 Le R : tu n'ès pas d'ici, que cherches-tu ?  
N2 Le PP : sur cette planète,,,, je cherche les hommes , peux tu m'aider à les trouver ?que signifie « apprivoisé » ?  
E1 Le R : les hommes ont des fusils, et ils chassent ...ils élèvent aussi des poules... tu cherches des poules  
E2 Le PP : non, je cherche des amis, qu'est ce que signifie « apprivoisés » ?  
N3 Le R : c'est une chose trop oubliée, tu n'ès encore pour moi qu'un petit garçon, je ne suis pour toi qu'un renard  
E1 Le R : mais si tu m'apprivoise, nous aurons besoin l'un de l'autre, tu seras pour moi unique au monde, je serai pour toi unique au monde  
E2 Le PP : je commence à comprendre, il y'a une fleur .....je crois qu'elle m'a apprivoisé  
N4 Le R : c'est possible, on voit sur la terre toutes sortes de choses bizarres  
E1 Le PP : oh, ce n'èst pas sur la terre, c'èst sur une autre planète, lointaine, calme et jolie  
E2 Le R : il y'a des hommes sur cette planète ? il y'a des chasseurs ? il y'a des poules ?  
N5 Le PP : rien de tout ça, c'èst une planète pleine de couleurs, de joie et de bonne humeur  
E1 Le R : qu'èst ce que les couleurs, la joie et la bonne humeur s'il n'ya pas d'hommes et de poules ?  
E2 Le PP : c'èst la planète de mes rêves, des tiens et de tous ceux qui veulent vivre en paix et en harmonie !

Inspiré du «Petit Prince et le Renard» de Saint-Exupéry

Texte descriptif

Internet : un espace transparent ?

- N1 L'internet est sans doute aujourd'hui un puissant moyen d'information et de communication
- E1 L'information est généralement ni complète ni parfaite
- E2 Elle peut donner lieu à des dérives inquiétantes pour la démocratie
- N2 Il est naïf de croire que l'internet est un espace d'information ouvert et transparent
- E1 Toutes les informations ne sont pas sur internet, notamment celles des événements lointains
- E2 Les médias, via Internet, ne rendent compte que d'une partie infime des événements
- N3 L'internet ne supprime pas tous les médiateurs susceptibles de parasiter la transmission
- E1 Le moteur de recherche permet donc la médiation entre l'internaute et l'information
- E2 Il permet de sélectionner, trier et classer les sites pour les présenter en listes ordonnées
- N4 L'internet n'est qu'un instrument, il ne crée pas lui-même la transparence de la vie publique
- E1 Celle-ci n'existe que si elle est soutenue par une réelle volonté politique et sociale
- E2 On constate que les acteurs publics ou politiques rechignent à communiquer pleinement
- N5 Les informations qui circulent sur Internet sont donc de qualité très inégale
- E1 L'ouverture du réseau favorise certes la diversité des idées, mais autorise toutes publications
- E2 Car Internet favorise parfois la diffusion de rumeurs qui peuvent nuire à la réputation de chacun