

UNIVERSITÉ PARIS 8 - VINCENNES-SAINT-DENIS

U.F.R. 7

Cognition, Langage, Interaction

Doctorat Nouveau Régime

Spécialité psychologie cognitive

Carole MBENGONE EKOUMA

RÔLE DES FACTEURS DE VARIABILITE CULTURELLE ET
LINGUISTIQUE DANS LA COMPRÉHENSION ET LE RAPPEL DE TEXTES EN
LANGUE SECONDE.
VERS UNE DIDACTIQUE COGNITIVE DES AIDES À LA
COMPRÉHENSION EN MILIEU DIGLOSSIQUE

Thèse dirigée par le Professeur Denis Legros

Soutenue le 30 mars 2006

Jury

Charles TIJUS : Professeur, Université Paris VIII, Président du jury

Daniel MARTINS : Professeur, Université Paris X- Nanterre- Rapporteur

Colette NOYAU : Professeur, Université Paris X- Nanterre- Rapporteur

Denis LEGROS : Professeur, I.U.F.M de Créteil- Directeur

Camille AMBASSA : Maître de Conférences, École Normale Supérieure
Libreville

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma profonde gratitude aux nombreuses personnes qui m'ont apporté aide et soutien durant les années que j'ai consacrées à la réalisation de cette thèse.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse. Merci à Denis Legros pour ses remarques, sa confiance, sa disponibilité, ses conseils, sa patience ainsi que ses encouragements tout au long de ce travail.

Je remercie Brigitte Marin. Merci Brigitte pour tous tes conseils, ta disponibilité, ton soutien. Il m'est impossible de trouver les mots pour t'exprimer toute ma reconnaissance.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en participant à cette soutenance.

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, par leur participation, à l'obtention des données des différentes expériences.

Un immense merci à tous ceux qui m'ont suivie, entourée et encouragée pendant mes études et dans la réalisation de cette thèse, notamment, Papa Jean-Pierre, Maman Eugénie Nsefoumou, Papa Nkili, Maman Bernadette, Maman Charlotte, Papa Eloi, Tante Paulette, Papa Minsta, Alain Ekouma et Odette, Kiki, Fanta, Léa, Myriame, Nelson, Bernard et Gisèle, Mélanie, Jean Philippe et Poupette, Flavienne, Céline, sans oublier tous les autres qu'il m'est ici impossible de citer nommément.

Mes remerciements vont également à mes frères, Raymond, Christian, Eric, Fred, Edgard et à mon oncle Sima.

Un merci particulier à Camille Ambassa pour son soutien, ses encouragements, sa disponibilité, et sa façon d'appréhender la vie qu'il m'a enseignée. Il m'est impossible ici de trouver les expressions pour t'exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance.

Enfin, à mon père Ekouma Obounou Pierre, ma mère Ekouma Clémentine, mon époux Ebane Jean Claude et mes chers enfants, Arnaud-Pierre Louis et Émeraude Inès Marie Suzanne, à qui je dois beaucoup pour l'amour et le réconfort donnés ces années durant, et qui ont supporté ma très longue absence. Je vous dédie ce travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	12
Chapitre 1. Les trois générations de recherche en compréhension de textes.....	13
1.1. Une approche centrée sur le « produit » de la compréhension	13
1.2- Les processus cognitifs en compréhension de textes comme objet d'étude de la deuxième génération	14
1.3- Une vision intégrative du produit et des processus à l'œuvre lors de la compréhension	15
En résumé	16
Chapitre 2. Théories cognitives de la compréhension des textes narratifs	17
2.1- Théorie des schémas et compréhension de textes	17
2.2- Théorie de schémas et compréhension de récits.....	18
2.3- Compréhension et grammaire de récits	19
2.4- Le modèle princeps de la compréhension : Kintsch et van Dijk (1978)	20
2.4.1- La microstructure sémantique	20
2.4.2- Les cycles de traitement	21
2.4.3- La macrostructure sémantique.....	21
2.5- Le modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch.....	21
2.6- Le modèle de Construction-Intégration.....	25
2.7- « Structure building framework » ou le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990).....	28
2.8- Le modèle de la cohérence situationnelle : le modèle d'indexage des événements.....	31
2.8.1- Le premier modèle (Zwaan, Langston & Graesser, 1995)	32
2.8.2- Le second modèle (Zwaan & Radvansky, 1998).....	34
2.9- Synthèse des différentes modélisations	35
En résumé	37
Chapitre 3- L'activité inférentielle dans la compréhension de textes.....	38
3.1- Qu'est-ce qu'une inférence ?.....	38
3.2.1- L'approche minimaliste.....	39
3.2.2- L'approche constructiviste	41
3.2.3- Convergences et divergences des deux approches	42
3.2.4- Les facteurs qui modulent la génération d'inférences	43
En résumé	46
Chapitre 4- Le rôle de la mémoire dans la compréhension de textes	47
En résumé	51
Chapitre 5. Contextes culturels et linguistiques dans la compréhension de récits	52
5.1- Une approche centrée sur la prise en compte du contexte culturel et linguistique d'après la modélisation de Kintsch	52
5.2- Une approche cognitive de la compréhension de textes centrée sur l'élève bilingue	55
En résumé	57
Chapitre 6. Contextes culturels et linguistiques du cadre expérimental	58
6.1- Les langues en présence	58
6.2- Un contexte diglossique	59

DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIMENTATIONS	63
Chapitre 7. Cadre général des expériences	64
7.1- Le choix du matériel : les contes	65
7.2- Procédure expérimentale et consignes.....	67
7.2.1. Modalité de présentation des contes aux élèves	67
7.2.2- La tâche distractive.....	68
7.2.3- La tâche de rappel immédiat.....	68
7.2.4. La tâche de rappel différé	68
7.2.5- Les participants.....	69
<i>Figure 1 : Les variables étudiées</i>	70
7.3- Méthode d'analyse des protocoles : l'analyse propositionnelle.....	70
Chapitre 8. Expérience 1 : L'effet du contexte culturel du récit et du lecteur sur la compréhension et la production dans une tâche de rappel (immédiat vs différé) par des élèves gabonais et français	72
8.1- Objectif de l'expérience	72
8.2- Cadre théorique	75
8.2.1- Le contexte	75
8.2.2- Le contexte culturel	78
8.2.3- Le rôle des connaissances culturelles dans la compréhension et la production de textes chez l'élève bilingue.....	82
8.2.4- Les propositions identiques et similaires comme traces des processus cognitifs dans l'activité de compréhension de textes.....	86
8.2.5. Les connaissances ajoutées de type A1 et A2 comme traces de l'activité inférentielle	89
8.3- Hypothèses de recherche et prédictions	91
8.4- Méthode.....	99
8.4.1- Participants	99
8.4.2- Matériel.....	100
8.4.3- Procédure expérimentale et consignes.....	100
8.4.4- Variables dépendantes	101
8.5- Présentation des principaux résultats.....	101
8.5.1- Les résultats de la première analyse	101
8.5.2- Présentation des résultats de la deuxième analyse	105
8.6- Interprétation	112
8.7- Discussion et conclusion	120
Chapitre 9. Expérience 2 : Effet du contexte linguistique sur la compréhension et le rappel d'un récit par des élèves français et gabonais : rôle des connecteurs causaux	123
9.1. Objectif et cadre théorique.....	123
9.1.1- Les marqueurs de cohésion textuelle.....	124
9.1.2- Le rôle des marqueurs de cohésion dans la construction de la cohérence de la signification.....	125
9.1.3- Le rôle des connecteurs causaux dans la compréhension et le rappel de textes	126
9.1.4- Cohérence et cohésion dans la compréhension et le rappel de textes ...	130
9.2- Principales hypothèses.....	133
9.3- Méthode.....	137
9.3.1- Les participants.....	137
9.3.2- Le matériel.....	137
9.3.3- Les procédures et les consignes.....	137

9.3.4- Variables dépendantes	138
9.4- Les résultats et analyses.....	138
9.5- Interprétation	140
9.6- Discussion et conclusion	142
Chapitre 10. Expérience 3 : L'effet des modalités de présentation de l'information (orale vs écrite) sur la compréhension d'un texte narratif en contexte pluriculturel et en situation de diglossie	144
10.1- Objectif de l'expérience et cadre théorique.....	144
10.1.1. La rôle de la tradition orale dans la construction des savoirs chez les enfants gabonais.....	146
10.1.2-La compréhension orale de textes en psychologie cognitive	147
10.1.3-La compréhension orale chez l'auditeur-compreneur de tradition orale	148
10.1.4- La compréhension orale de récits en langues maternelle et seconde ...	152
10.2- Hypothèses de recherche et prédictions	155
10.3- Méthode	159
10.3.1- Participants	159
10.3.2- Matériel.....	160
10.3.3- Procédure expérimentale et consignes.....	160
10.3.4- Variables dépendantes	161
10.4- Présentation des principaux résultats.....	161
10.4.1- Présentation des résultats de la première analyse.....	162
10.4.2- Présentation des résultats de la deuxième analyse	165
10.5- Interprétation	168
10.6- Discussion et conclusion	170
Chapitre 11- Discussion générale	173
CONCLUSION GÉNÉRALE	176
Perspectives pour la recherche.....	177
Perspectives pour la didactique du texte.....	178
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	181
ANNEXES	205

INTRODUCTION

De nombreuses recherches conduites dans le domaine des sciences du langage (Bernhardt & Kamil, 1995 ; Bruce & Brewer, 1985 ; Noyau & Cissé, 2001), de la linguistique cognitive de l'acquisition (Acuna, Legros & Noyau, 1994 ; Acuna, Noyau & Legros, 1998 ; Kecskes, 1998), de la didactique des langues, de la psychologie cognitive (Mistry, 1993) ont étudié la compréhension de textes en langue seconde (Urquhart & Weir 1998), l'effet des contextes culturels (Kintsch & Greene, 1978) et linguistiques (Kern, 1994) sur l'activité de compréhension de textes. Cependant, l'activité cognitive de compréhension et de rappel de récits chez le lecteur bilingue en situation de diglossie n'a pas, jusqu'ici, fait l'objet de travaux se rattachant aux modèles classiques de la compréhension de textes.

Notre recherche a pour but d'interroger la pertinence de quelques modèles de référence du traitement cognitif du texte (van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998) à rendre compte de la compréhension et du rappel de récits en français, langue de scolarisation, dans le contexte plurilingue et diglossique du Gabon. Le but, par la prise en compte des contextes locaux, est de contribuer à l'enrichissement des modèles de référence, généralement conçus de façon ethnocentrée, et à la construction d'un cadre intégrateur permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la recherche sur la compréhension de textes, mais aussi sur la didactique cognitive du texte en contextes plurilingue et pluriculturel (Cordier & Legros, 2005 ; Cordier, Legros & Hoareau, 2005).

Dans le contexte de la mondialisation, de la formation et de l'enseignement/apprentissage, la prise en compte des connaissances construites dans le milieu culturel de l'individu, des usages des langues en contact et de leurs effets sur l'apprentissage de la langue seconde (français) et en langue seconde et des contextes locaux s'impose (Gani, 1991 ; Legros & Maître de Pembroke, 2001 ; Noyau, 2001) et nous permet de nous inscrire dans les nouveaux champs de recherche et les nouveaux "designs pédagogiques en émergence" (Leu, Castek, Coiro, Gort, Henry, & Lima, 2004). Elle nous permet, en particulier, d'ouvrir des perspectives nouvelles dans le champ de la didactique cognitive de la compréhension et de la production de textes en contexte plurilingue (Cordier & Legros, 2005 ; Hoareau & al. 2005a ; 2005b).

Notre objectif est d'évaluer l'effet des contextes linguistiques et culturels, non seulement des participants, mais aussi des récits, dans l'activité de compréhension et de rappel en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2).

La présente recherche s'appuie sur les travaux réalisés en psychologie cognitive du traitement sémantique du texte (Denhière & Legros, 1989 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Denhière, Baudet & Verstiggel, 1991 ; Legros & Baudet, 1997), et en particulier sur les travaux qui ont tenté de prendre en compte les contextes culturels et linguistiques dans le domaine de la psycholinguistique comparative (Legros & Maître de Pembroke, 2002 ; Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002).

Le premier chapitre esquisse un bref historique des théories et des recherches engagées dans le domaine de la compréhension de textes. Une revue de la littérature est organisée autour des trois principales générations de recherche. Sur la base des éléments de réflexion théorique fournis dans le premier chapitre, seront introduits les deuxième et troisième chapitres. Précisément, le deuxième chapitre est consacré aux principaux modèles cognitifs de la compréhension de textes. Nous présentons des modèles de compréhension de textes qui ont pour point commun la prise en compte des processus cognitifs impliqués dans la compréhension et le rappel de textes. Cette présentation commence par la théorie des schémas (Anderson, 1997 ; Rumelhart, 1980) et des grammaires de récits (Kinstch & Greene, 1978) qui conçoivent la compréhension de textes comme l'élaboration d'une représentation fondée sur des connaissances générales du monde du lecteur. Nous présentons ensuite le modèle de Kinstch et van Dijk (1978 ; 1983) qui propose une analyse des processus de construction de la cohérence locale et globale du texte, contribuant à la formation de la microstructure, de la macrostructure et du modèle de situation, et résulte de l'intégration des informations apportées par le texte aux connaissances générales et personnelles du lecteur. Nous présentons ensuite le modèle de Construction-Intégration de Kinstch (1988 ; 1998) qui, en mettant l'accent sur l'interaction entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances de l'individu, permet de concevoir la compréhension de textes comme résultant non seulement des informations du texte, mais également des connaissances générales et spécifiques du lecteur.

Nous cherchons ensuite à préciser, en nous appuyant sur d'autres modèles, comment interviennent les processus de compréhension dans la construction des représentations générales et spécifiques du lecteur. Nous présentons les modèles de construction de la structure de Gernsbacher (1990), le modèle de la cohérence situationnelle ou modèle d'indexage des événements de Zwaan, Langston & Graesser (1995), Zwaan et Radvansky (1998) qui permettent de concevoir la compréhension comme un processus dynamique qui prend en compte à la fois les caractéristiques du modèle de situation du lecteur et la façon dont celui-ci construit et maintient un modèle de situation cohérent, compte tenu de la prise en compte de la multidimensionnalité des structures représentationnelles.

Dans le cadre de la prise en compte des connaissances générales et idiosyncratiques des individus (Fayol, 1985a) dans le processus de compréhension, et donc des connaissances spécifiques construites dans leur milieu culturel, la construction de la cohérence de la signification et donc le processus d'inférence, jouent un rôle particulièrement important. Le troisième chapitre présente les approches minimalistes et constructionnistes de l'activité inférentielle dans la compréhension interculturelle de textes issus de cultures distinctes qui rendent compte de l'établissement de la relation entre les informations du texte et le rôle du lecteur dans l'activité inférentielle. Ces deux approches postulent que la production d'inférences est un mécanisme qui permet d'apporter des informations non explicites ou non présentes dans le texte. Ces informations sont nos connaissances sollicitées afin de combler les trous sémantiques lors de la compréhension et du rappel de textes.

Le quatrième chapitre qui s'appuie essentiellement sur la modélisation de Kintsch (1998), montre comment la mémoire intervient dans l'activité de compréhension et de rappel de textes. Enfin, les cinquième et sixième chapitres traitent des contextes culturels et linguistiques comme moteurs des processus cognitifs sous-jacents à la compréhension de textes -chez l'élève bilingue en situation de diglossie- avec un accent particulier sur la dynamique linguistique du contexte du Gabon, notre cadre expérimental.

Nous présentons ensuite dans le septième chapitre la méthodologie générale de l'étude : la population d'enquête, le choix du matériel expérimental, la procédure, les

consignes et la méthode d'analyse des productions des élèves fondée sur l'analyse propositionnelle.

Trois espaces linguistiques et culturels différents ont servi de cadre dans lequel s'inscrivent nos trois expériences. Ces trois espaces, qui constituent des contextes expérimentaux locaux complètement différents, se définissent de la façon suivante :

- le premier espace est composé d'élèves bilingues scolarisés en zone rurale dans le nord du Gabon et dont la langue maternelle locale est le « fang ».

- le deuxième espace est constitué d'élèves plurilingues scolarisés en zone urbaine à Libreville dont les langues maternelles sont les langues locales ou le français.

- le troisième espace regroupe les élèves monolingues scolarisés en région parisienne dont la langue maternelle est le français.

Nous centrons notre problématique générale autour de trois expériences qui constituent nos axes principaux de recherche :

1. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur l'activité de compréhension et de rappel. (Expérience 1)

2. Effet des marqueurs de cohésion linguistique et textuelle sur la compréhension et le rappel de récit en L2, en fonction de l'origine linguistique du lecteur. (Expérience 2)

3. Effet des modalités de présentation de l'information (orale vs écrite) sur la compréhension d'un récit en contexte plurilingue et en situation de diglossie. (Expérience 3)

La première expérience exposée dans le huitième chapitre a pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'origine culturelle du lecteur et du récit exercent une influence sur la compréhension et le rappel de textes. L'accent est surtout mis sur le rôle de la culture dans la compréhension et le rappel de textes en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2).

Le neuvième chapitre présente une recherche menée dans le but de rendre compte du rôle des marqueurs de cohésion/cohérence textuelle dans la construction de la signification d'un texte. Cette recherche a pour objectif d'étudier le rôle des

connecteurs causaux dans la construction de la signification de textes en langue seconde (L2). Le choix des connecteurs causaux dans l'activité de traitement sémantique d'un récit gabonais, nous permet d'analyser l'effet des connecteurs sur la construction de la cohérence d'un texte culturellement marqué chez des lecteurs d'origines linguistiques différentes.

Le dixième chapitre étudie l'effet de la tradition orale dans l'activité de compréhension et de rappel de textes. Cet effet est analysé à partir des données recueillies à la suite de la présentation sous forme orale d'un conte. Dans ce chapitre, nous proposons une analyse du rôle de la tradition orale dans la compréhension de textes, en nous appuyant sur quelques travaux portant sur les approches cognitives de la compréhension orale en langue maternelle et en langue seconde. Dans cette troisième expérience, nous analysons l'effet de la modalité orale de la présentation de l'information chez des élèves issus de tradition orale et chez des élèves vivant dans une société où le mode de présentation écrit de l'information prédomine.

Dans le onzième chapitre, nous proposons une discussion générale des résultats des trois expériences.

Enfin, nous proposons un bilan de la recherche en présentant ses limites, mais aussi les perspectives scientifiques et didactiques qu'elle permet, en particulier dans le contexte du développement des (N)TIC. Ces perspectives sont rendues possible grâce aux recherches conduites à la fois de façon interactive, par les spécialistes en psychologie cognitive du traitement de textes et par des didacticiens. Elles ouvrent de nouveaux champs de recherches sur le traitement cognitif des textes en contexte plurilingue/pluriculturel et plus précisément dans la situation de diglossie qui caractérise le contexte du Gabon mais aussi l'ensemble des pays de l'Afrique subsaharienne francophone.

Le travail mené dans le cadre de cette thèse n'a pas l'ambition de couvrir tout ce qui s'est fait dans les différents domaines qui abordent l'étude de l'activité de compréhension et du rappel de textes. Classiquement, la compréhension et le rappel de textes sont étudiés en «on-line» en collectant la mesure des temps de lecture. La mesure des temps de lecture s'effectue à partir d'une procédure d'auto-présentation qui nécessite que le lecteur appuie sur une touche du clavier pour faire apparaître le

segment de texte suivant, que ce soit des mots, des propositions, des phrases ou des paragraphes. Présenter un texte mot par mot, ou phrase par phrase, sur un écran d'ordinateur, ne permet pas de reproduire les conditions naturelles de lecture et de rappel, dans lesquelles nous lisons un texte au quotidien, plus précisément en contexte d'apprentissage/enseignement de l'école gabonaise.

Par ailleurs et dans le cadre de nos activités professionnelles, en tant qu'enseignante à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville au Gabon, ces travaux ont pour but essentiel :

- d'étudier les effets de la scolarisation en français langue seconde.
- de fournir aux enseignants gabonais des outils conceptuels qui permettent de renouveler les approches didactiques de la lecture, de la compréhension et de la production de textes.
- de développer des systèmes d'aide à l'apprentissage à distance adéquats à destination des pays francophones.

Cette interaction entre la recherche de laboratoire et la recherche de terrain, ainsi que la convergence des objectifs sur la compréhension du fonctionnement cognitif de l'apprenant bilingue en contexte de diglossie vise à contribuer à l'exploration de nouveaux domaines de recherche et aux approfondissements théoriques qui en découlent.

La présente étude vise à mettre en évidence la nécessité de prendre en compte les facteurs de variabilités culturelles et linguistiques dans la conception des modèles de construction des connaissances en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2), mais aussi dans la conception de la didactique de l'apprentissage en langue seconde (L2) et donc dans celle des systèmes d'aides en contexte plurilingue/pluriculturel. C'est l'une des raisons qui expliquent notre choix de commencer notre recherche dans le cadre de cette thèse en nous intéressant uniquement au produit de l'activité de compréhension et donc au rappel.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1. Les trois générations de recherche en compréhension de textes

Dans une analyse des recherches réalisées dans le domaine de la compréhension de textes en psychologie cognitive, van den Broek et Gustafson (1999) ; Blanc et Brouillet (2003 ; 2005) dressent un bilan de trois générations de modèles qui ont contribué, de manière significative, à mieux cerner l'activité de compréhension de textes.

1.1. Une approche centrée sur le « produit » de la compréhension

La première génération se caractérise par l'intérêt de la nature de la représentation construite lors de la lecture. La question centrale est double : il s'agit de savoir, d'un côté, quels sont les éléments essentiels constitutifs de cette représentation et d'un autre, de déterminer les facteurs susceptibles d'influencer la forme et le contenu de cette dernière. L'objectif est de savoir ce que le lecteur construit à partir du texte et les facteurs qui influencent le produit de la compréhension. L'avancée majeure de ces premières recherches est que la représentation mentale est une construction du lecteur qui diffère et dépasse l'information fournie par le texte. Ce processus de compréhension, tel que le définissent van den Broeck et Gustafson (1999), permet d'expliquer la distinction introduite par Bartlett (1932) et reformulée par Kintsch et van Dijk (1978) entre la signification de la structure de surface (*meaning of surface structure*) et la signification du texte (*meaning of a text*). La première renvoie au traitement des mots, la seconde renvoie à la fois à la base de texte (*text base*), c'est-à-dire à la signification des informations contenues dans le texte, et aux connaissances antérieures du lecteur (*background knowledge*) activées lors de la construction de la signification. En d'autres termes, pour comprendre un texte, le lecteur va construire une cohérence de sa représentation mentale, processus vu comme étant un point essentiel de cette première génération. La cohérence de la représentation a été établie comme étant fonction des relations que le lecteur établit entre les éléments constitutifs de la représentation mentale (i.e., états, actions ou événements, propositions, paragraphes...).

En résumé, la réussite du processus de compréhension implique la construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte, représentation définie comme un réseau d'événements, d'états, d'actions et de faits, reliés entre eux suivant les relations qu'ils partagent.

1.2-Les processus cognitifs en compréhension de textes comme objet d'étude de la deuxième génération

Les processus cognitifs mis en jeu durant la lecture sont au centre des travaux entrepris au cours de la deuxième génération. Cette fois, l'attention s'est déplacée du produit de la compréhension aux processus mis en jeu. Savoir quelle information est activée à mesure que le lecteur progresse dans le texte, déterminer quels processus interviennent et identifier les facteurs qui vont les influencer, tels sont les objectifs poursuivis dans cette deuxième génération de recherches (Blanc & Brouillet, 2005).

Une des avancées fondamentales de ces travaux est la prise en compte des limites des ressources attentionnelles (ou de mémoire de travail). Ainsi, à chaque instant de la lecture, l'individu ne peut porter son attention que sur un petit nombre d'éléments qu'il juge pertinents pour la compréhension du texte. Il est question de savoir quels sont les éléments qui sont activés durant la lecture (i.e., à un instant précis du processus de compréhension) ; quels sont les processus cognitifs qui interviennent pendant la lecture et quels sont les facteurs qui influencent ces processus. Le principal processus cognitif mis en œuvre dans la seconde génération est l'inférence, phénomène cognitif sur lequel nous aurons l'occasion de revenir dans un chapitre particulier.

En résumé, la deuxième génération de recherches met au centre de l'activité de compréhension de textes les ressources attentionnelles du lecteur et la génération d'inférence. D'une manière générale, la deuxième génération fournit des éléments en faveur de l'idée selon laquelle les ressources attentionnelles favorisent la production d'inférences.

1.3-Une vision intégrative du produit et des processus à l'œuvre lors de la compréhension

La troisième génération de recherche se situe dans la continuité de la première et de la seconde. Elle intègre l'étude des processus de compréhension présents dans les deux premières générations. Elle unifie donc le cadre théorique de la première et celui de la deuxième génération. Elle tend à fournir une approche intégrative du processus et du produit de la compréhension. Il s'agit de savoir d'une part, quels sont les mécanismes par lesquels les processus « on-line » conduisent à la construction d'une représentation en cours d'élaboration, et d'autre part, quels sont les facteurs qui affectent le produit de la compréhension, les processus et leurs interactions. L'objectif est donc de construire une théorie unifiée visant à rendre compte simultanément des processus et du produit de la compréhension. À la différence des modèles précédents, les modèles de la troisième génération s'efforcent de suivre l'activation des multiples éléments textuels et inférentiels tout au long de la lecture (Denhière, 1988 ; Kintsch, 1988 ; Goldam & Varma, 1995 ; Langston & Trabasso, 1999 et al., 1996 ; 1999). L'idée centrale est qu'au cours de la lecture, on assiste à un changement continu et dynamique de l'activation des éléments constitutifs de la représentation. La troisième génération met donc en lumière la façon dont l'activation des composants fluctue entre une représentation complète et stable du texte et des inférences générées. En somme, la troisième génération de recherches intègre au sein d'un même cadre théorique le processus de lecture et le produit de la compréhension.

Si les deux premières générations ont largement contribué à saisir la nature de la représentation construite en mémoire et les processus cognitifs intervenant durant la lecture, la troisième génération a permis essentiellement de fournir une vision intégrative de la manière dont l'activation conduit à l'élaboration d'une représentation cohérente en mémoire.

Ce rappel historique nous permet d'évoquer, dans le chapitre suivant, les différentes modélisations de la compréhension de textes : la théorie des schémas, le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) et ses principales évolutions notamment en 1983 avec l'introduction de la notion de modèle de situation, enfin le modèle d'architecture

cognitive proposé par Kintsch en 1998. Ce sont là, les références nécessaires à la compréhension de la problématique et des hypothèses qui sous-tendent cette recherche. Le plan suivi dans ce chapitre consiste d'abord à présenter les principales familles de modèles de compréhension de textes, pour ensuite présenter un modèle intégré de « compréhension » de textes compatible avec la prise en compte des contextes culturels et linguistiques du lecteur.

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons résumé les avancées et les apports déterminants des trois principales générations de recherche sur la compréhension de textes. Ainsi, chaque génération reflète l'esprit de son temps : chacune d'elles émerge en quelque sorte des apports des générations passées et témoignent des avancées réalisées. Aussi, doit-il être précisé que les limites établies entre ces trois générations de recherches sont flexibles. Pour preuve, l'étude que nous réalisons sur l'activité de compréhension de textes en contexte de diglossie comporte les caractéristiques des trois générations de modèles.

Chapitre 2. Théories cognitives de la compréhension des textes narratifs

2.1-Théorie des schémas et compréhension de textes

Les premières tentatives d'élaboration d'une théorie des processus de compréhension de textes, dans le cadre de la psychologie cognitive, datent du début des années 1970. La manière dont on conçoit la compréhension de textes a été fortement influencée par la théorie des schémas, ces derniers étant considérés par Rumelhart (1980) comme un bloc de connaissances façonné par les apprentissages et leurs modalités de construction (Anderson, 1977 ; Rumelhart, 1980). Les approches théoriques qui s'y réfèrent sont axées sur la complexité des processus interactifs et constructifs impliqués dans la compréhension (Denhière & Baudet, 1992 ; Schank & Abelson, 1977).

Certains chercheurs tels que Carrel et Eisterhold (1983) décrivent la façon dont la théorie des schémas permet de conceptualiser l'interaction entre les processus fondés sur le texte et les processus fondés sur les connaissances et couramment dénommés : traitements « bas-haut » et traitements « haut-bas » (Rumelhart, 1980). Les traitements « bas-haut » consistent à décoder les unités linguistiques individuelles (phonèmes, graphèmes, mots, jusqu'aux syntagmes et propositions), puis à confronter ces unités analysées à des connaissances générales initiales. Les traitements « haut-bas », consistent, eux, à élaborer des prédictions sur la signification du texte, à partir des connaissances générales activées lors de la lecture.

Dans la présente théorie, l'interaction entre les différents types de schémas porte à la fois sur des relations à l'intérieur de chaque niveau de traitement et sur des relations entre traitements de différents niveaux, depuis les niveaux les plus bas (reconnaissance de traits, de lettres et de mots), jusqu'aux aspects les plus élevés et les plus globaux du texte et du contexte. L'interaction s'effectue donc entre les différents niveaux de traitement mis en œuvre par le lecteur, mais aussi entre le lecteur et le texte à différents niveaux de l'analyse.

Il faut retenir ici que l'interaction dans la compréhension de textes implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture : les connaissances et les croyances sur le monde (ce sont les schémas de contenu), les connaissances des différents types de texte, de leur organisation et de leur structure typique (schémas formels), tout comme les connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Schank & Abelson, 1977).

Si nous partons de l'hypothèse selon laquelle les connaissances antérieures du lecteur sont déterminantes dans les processus de compréhension et de rappel, l'intérêt de la théorie des schémas devient manifeste dans cette étude dans la mesure où elle nous permet d'étudier le rôle joué par les structures de connaissances initiales des participants dans les traitements cognitif et linguistique des textes utilisés. Toutefois, dans la perspective de la problématique et des hypothèses qui sous-tendent cette recherche, la théorie des schémas semble présenter une limite du fait qu'elle n'intègre pas le rôle des facteurs linguistiques et culturels dans le processus de compréhension.

2.2- Théorie de schémas et compréhension de récits

Les travaux sur la compréhension de récits se sont longtemps appuyés sur la notion de schéma. Les schémas de récits comportent des modèles de l'organisation sous-jacente censée guider la compréhension et le rappel des histoires. Ils prennent la forme d'un ensemble limité de catégories abstraites (Johnson & Mandler, 1980 ; Stein & Glenn, 1979), liées entre elles par des relations précises entre les actions, les événements et les états (Warren, Nicholas & Trabasso, 1979). Les schémas ont permis de rendre compte des régularités rencontrées dans les rappels d'histoires (Denhière, 1984).

Même si les travaux sur la mémoire et l'organisation des connaissances conduisent les chercheurs à abandonner la théorie des schémas (Fayol, 1985a) et les grammaires de récits qui spécifient les règles d'agencement de leurs constituants, ils nous permettent toutefois d'analyser précisément, non seulement le rôle du lecteur, mais également les effets de son origine culturelle dans les processus de compréhension des récits. Ainsi, selon Denhière et Baudet (1989), plusieurs travaux ont permis de montrer que, parmi les opérations cognitives mises en jeu dans la

compréhension, il convient de distinguer celles qui interviennent lors de la lecture et du traitement en cours de déroulement (on line) de celles qui se déroulent au cours du rappel, pendant l'activité de récupération de l'information en mémoire. Ces travaux ont mis en évidence que les performances de rappel varient en fonction de facteurs tels que l'âge, l'origine sociale (Baudet, 1986), les connaissances antérieures et l'importance relative attribuée aux informations en fonction de l'origine du lecteur (Baudet, 1989).

En s'appuyant sur la théorie des schémas, les résultats des travaux effectués dans le cadre de la compréhension des récits concernent à la fois les processus de compréhension et les structures cognitives avec leurs spécificités sur lesquels ils opèrent. C'est pourquoi Fayol (1985a) distingue parmi ces structures cognitives, celles qui relèvent d'une organisation générale, inhérente au récit et commune à tous les individus de celles qui ont trait à l'expérience passée d'une personne particulière et qui déterminent la sélection de certains éléments saillants et les intrusions thématiques idiosyncrasiques.

2.3- Compréhension et grammaire de récits

L'effet de certains facteurs liés à la culture d'origine a été étudié dans des travaux conduits dans le cadre de la théorie des schémas, plus précisément dans le cadre des grammaires de récits. Dans ce cadre, Kintsch et Greene (1978) ont montré que la compréhension des histoires inspirées des mythes du folklore inuit, par exemple, s'appuyait sur une grammaire de récits spécifique à ces mythes. Dans une expérience de Steffensen, Joag-Dey et Anderson (1978), des Indiens et des Américains lisaient des textes issus de leur culture, plus rapidement que d'autres textes. Ces expériences indiquent que les textes en rapport avec la culture du lecteur favorisent la production d'inférences et le rappel (Anderson & Barnitz, 1984 ; 1998). C'est la raison pour laquelle, selon Bower & Cirilo (1985), la compréhension d'un texte dépend des connaissances initiales du lecteur, conformément au paradigme classique, mais aussi des connaissances façonnées dans sa culture et son milieu d'origine et construites selon les modalités de communication des informations propres à cette culture (Erwin, 1991). Dans une recherche s'appuyant, non pas sur les schémas de récits, mais sur les schémas culturels (cultural schemata), Pritchard (1990) a montré, à partir d'une épreuve de

rappel libre, que les sujets (30 sujets américains et 30 sujets de Palau) rappellent davantage de propositions, produisent davantage d'inférences élaboratives et moins de distorsions pour les textes portant sur des schémas familiers que pour les textes portant sur des schémas culturels non familiers.

Au vu de ces recherches, il apparaît que la compréhension d'un texte dépend en grande partie des connaissances du monde du lecteur, c'est-à-dire des connaissances développées dans le cadre du contexte et de la culture dans laquelle il grandit. Cependant, la théorie des schémas et des grammaires de récits conceptualise l'activité de compréhension à partir de ces schémas, c'est-à-dire, de la représentation sémantique du texte, et non pas du fonctionnement cognitif du lecteur.

2.4-Le modèle princeps de la compréhension : Kintsch et van Dijk (1978)

Le modèle de compréhension de textes élaboré par Kintsch et van Dijk (1978) stipule que plusieurs processus complexes opèrent en parallèle et de manière interactive. Nous présentons ci-dessous ces différents processus.

2.4.1- La microstructure sémantique

Selon ce modèle, la première tâche du lecteur est de construire « une base de texte », c'est-à-dire une micro- et macro-structure sémantique cohérentes du contenu du texte. Ce modèle établit en entrée un ensemble de propositions qui représentent la signification du texte (Kintsch, 1975). La représentation propositionnelle correspond à l'idée selon laquelle la signification d'un texte est représentée par une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et un ou plusieurs arguments qui peuvent correspondre à d'autres concepts ou à un emboîtement de propositions. Dans cette approche, la première étape du traitement d'un texte consiste à en établir la cohérence référentielle. Le processus de production d'inférences est mis en œuvre dans le but de combler les « trous sémantiques » et de rendre la base de texte cohérente.

2.4.2- Les cycles de traitement

Selon Kintsch et van Dijk (1978), le traitement d'un texte s'effectue de manière séquentielle, tronçon par tronçon, chaque tronçon correspondant à un ensemble de propositions. Pour un texte donné et un lecteur donné, le nombre de propositions sera traité à chaque cycle.

2.4.3- La macrostructure sémantique

La macrostructure sémantique correspond au traitement global du texte sous le contrôle d'un schéma cognitif qui est fonction des buts du lecteur. Par l'application de règles de condensation sémantique, telles que les règles d'élimination ou de suppression, de sélection et de généralisation de prédicats ou d'arguments, ce second traitement aboutit à l'élaboration de la macrostructure sémantique qui exprime le résumé du texte (van Dijk, 1983, voir Denhière 1984). La cohérence d'un texte ou d'un discours dépend de ces deux niveaux de structure et de leurs relations.

Le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978) met en évidence les activités de construction de la cohérence locale d'un texte et de formation de sa macrostructure envisagées comme des composantes du processus de compréhension, de rappel et de résumé. Cependant ce modèle comporte certaines limites qui, dans le cadre de notre problématique tiennent à la non prise en compte de la langue ou de tout autre variable culturelle identifiant les spécificités du lecteur dans le processus de compréhension. Le modèle de van Dijk et Kintsch de 1983 permet de dépasser ces limites avec l'introduction de la notion de modèle de situation.

2.5- Le modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch

Le modèle proposé par van Dijk et Kintsch (1983) introduit le concept de modèle de situation, similaire par de nombreux aspects à celui de modèle mental proposé par Johnson Laird (1983). Van Dijk et Kintsch définissent un modèle de situation comme une représentation cognitive des événements, actions, individus et de

la situation en général qu'évoque le texte. Un modèle de situation peut incorporer des expériences antérieures et des particularisations de connaissances portant sur ces expériences, ce qui conduit également à introduire des bases de textes antérieures, portant sur des situations similaires ou identiques. Le modèle de situation inclut des particularisations de connaissances plus générales sur ces mêmes situations. Cette notion permet, d'une part, de conceptualiser la représentation du monde que les individus se construisent à travers leurs expériences et leurs apprentissages et qu'ils activent lors de la lecture et, d'autre part, de fournir un univers référentiel aux expressions langagières. Autrement dit, pour comprendre un texte, il faut pouvoir être en mesure de se représenter la situation précise que celui-ci décrit (Denhière & Baudet, 1989).

Les travaux conduits dans le cadre « des modèles mentaux » (Garnham, 1981 ; Gentner, 1983 ; Johnson-Laird, 1983b ; Ehrlich, Tardieu, Cavazza, 1993 ; Garnham & Oakhill, 1996) ou des « modèles de situation » (van Dijk & Kintsch, 1983; Mannes & Kintsch, 1987) ont permis de conceptualiser la représentation du monde que les apprenants ont construite à travers leurs expériences et leurs apprentissages, et qu'ils activent lors de la lecture d'un texte.

Dans la modélisation de 1983, Kintsch et van Dijk ont proposé une perspective théorique de la compréhension et de la production des textes qui reste l'une des plus largement admise aujourd'hui par les chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive du traitement du texte. Elle décrit le processus de compréhension à partir de trois niveaux de représentation.

Le premier niveau est « la surface du texte ». Il s'agit du niveau de représentation le plus élémentaire, comprenant les mots du texte et la syntaxe utilisée. Vient ensuite le niveau sémantique de la représentation, « la base de texte », qui est l'ensemble des propositions contenues dans le texte, organisé en deux niveaux : le niveau local et le niveau global, ce que les auteurs cités plus haut désignent par la microstructure et la macrostructure. Le troisième niveau est le modèle de situation qui correspond aux connaissances et expériences du lecteur. Le lecteur construit en quelque sorte un modèle « original » de la situation décrite dans le texte et qui renvoie aux connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur (Sawadogo, 2004 ; Cordier & Legros, 2005 ; Hoareau & Legros, 2005 a ; Hoareau & Legros, à paraître). Ce niveau de représentation est détaché du texte (Blanc & Brouillet, 2005).

Pour van Dijk et Kintsch (1983), la microstructure résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase. Cette information est intégrée aux informations activées en mémoire à long terme. La microstructure correspond à la structure locale du texte et se compose de prédicats et d'arguments. Les prédicats sont des termes relationnels comme les verbes, les adjectifs ou les adverbes. C'est ainsi que la signification d'une phrase simple peut être représentée par une proposition complexe qui consiste en un prédicat associé à de nombreux arguments, des circonstances de temps, de lieu et des éléments modificateurs.

La macrostructure, quant à elle, représente le noyau de la signification, tel qu'il apparaît dans un résumé. La macrostructure est composée d'une série de propositions hiérarchiquement organisées qui représente la structure globale du texte. La présence de titres, de sous-titres, et le thème de la première phrase de chaque paragraphe, sont des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure. Un grand nombre de facteurs intervient dans la construction d'une macrostructure, comme les connaissances générales du lecteur, le contexte et les caractéristiques de l'épisode du texte. En somme, la base de texte est une sorte de réseau propositionnel constitué de relations qui sont directement dérivées du texte. À ce réseau pauvre et souvent incohérent, le lecteur doit ajouter des nœuds et établir d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et expériences. L'intervention de ses connaissances qui résultent de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement familial et culturel lui permet de rendre cette structure cohérente, de la compléter, de l'interpréter et de l'intégrer à ses connaissances antérieures : il construit un modèle de situation (van Dijk & Kintsch, 1983). Le modèle de situation correspond à ce que l'individu a appris du texte, détaché de la structure textuelle et intégré à ses connaissances (Caillies & Tapiero, 1997). C'est un modèle interne de l'état du monde du lecteur qui 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. La construction d'un modèle de situation ne se limite pas cependant au domaine de la compréhension de textes. Le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation. Dans ce cas, il n'est pas élaboré à partir d'une base de texte, mais directement issu du support d'informations imagées.

De fait, les connaissances du lecteur sont au cœur de cette modélisation, car ce sont elles qui conditionnent le passage de la base du texte au modèle de situation et donc à une compréhension plus fine du texte, ce que certains auteurs dénomment l'interprétation (Bajo, Padilla & Padilla, 2001). Selon van Dijk et Kintsch (1983), la construction de modèles de situation repose notamment sur l'intervention de différents types de connaissances, qu'il s'agisse des connaissances générales sur le langage, sur le monde en général et sur le monde du lecteur en particulier, sur la spécificité de la situation de communication, ou également des connaissances dérivées d'expériences personnelles. Ainsi, l'intervention des connaissances et expériences personnelles du lecteur permet de transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire (la base de texte) en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète.

Van Dijk et Kintsch ne se limitent pas à prendre en compte les connaissances du lecteur au sein de leur modélisation, ils soulignent aussi la part active de l'individu en mettant l'accent sur l'intervention de ses objectifs de lecture. L'adéquation de cette modélisation aux différents phénomènes de compréhension repose en effet sur la place accordée aux buts du lecteur. La littérature fournit une grande variété de données empiriques en faveur de l'intervention des connaissances et des buts du lecteur en compréhension de textes.

Les travaux de Mannes et Kintsch (1987), pour leur part, constituent une source de données illustrant la contribution du lecteur dans le processus de compréhension. Ainsi, suivant le niveau de connaissances et de compétences du lecteur, celui-ci adopte une stratégie qui privilégie soit le développement de la base de texte, soit la construction du modèle de situation.

Ces données sont compatibles avec l'idée selon laquelle il existe différents niveaux de représentation. Elles permettent de mettre en évidence le fait que le lecteur développe un modèle de situation plus précis lorsque les connaissances et les informations du texte doivent être réorganisées de façon cohérente. Le principe de ce modèle constitue une avancée considérable en plaçant la compréhension au delà d'une simple mémorisation des constituants du texte. En 1988, Kintsch propose un autre modèle qui nous permet de concevoir la place du lecteur bilingue en situation de diglossie dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde (L2).

2.6- Le modèle de Construction-Intégration

Dans le prolongement de la théorie élaborée par van Dijk et Kintsch (1983), Kintsch (1988, 1998) propose le modèle de Construction-Intégration qui est un modèle à visée explicative. Cette conception décrit la manière dont les textes sont représentés en mémoire durant le processus de compréhension et comment ils sont intégrés aux connaissances du lecteur. La « proposition » reste ici une notion centrale dans la mesure où elle conceptualise les entrées linguistiques de textes représentées en mémoire. Kintsch reprend la décomposition du texte en propositions hiérarchiquement organisées, initialement proposée par Kintsch (Denhière, 1984a ; 1984b ; Kintsch, 1975 ; Kintsch & van Dijk, 1978 ; van Dijk & Kintsch, 1983) et développe plus particulièrement les étapes du processus de compréhension. L'auteur simplifie son approche en focalisant l'attention sur les processus responsables de la sélection des informations congruentes et pertinentes. Aussi, pour comprendre un texte, l'individu doit-il construire un modèle de situation, ce qui nécessite d'établir des connexions entre des éléments d'informations disparates : les idées exprimées dans le texte et les connaissances antérieures pertinentes. La compréhension devient donc un processus incroyablement flexible et sensible au contexte, perspective qui aboutit par conséquent à un modèle dirigé par les données (c'est-à-dire vers le haut). Kintsch distingue deux principales étapes : la construction et l'intégration.

La construction consiste en l'activation de représentations correctes, mais également non pertinentes, redondantes, voire contradictoires. La phase de construction procède en quatre étapes.

Dans un premier temps, les propositions qui correspondent directement aux entrées linguistiques (i.e., base de texte) sont formées. Ensuite, chacun de ces éléments est élaboré en sélectionnant un petit nombre de ses plus proches voisins auquel il est associé dans le réseau de connaissances. Ainsi, chaque proposition sert-elle d'indice indépendant de la récupération des nœuds associés issus du réseau de connaissances. Vient ensuite le troisième temps qui est celui de la production d'inférences (i.e., inférences de liaison et macro-propositions). Enfin, les interconnexions entre tous les éléments du réseau.

Le résultat du processus de construction correspondrait à un réseau comprenant les nœuds lexicaux activés, les propositions construites, ainsi que les inférences

élaborées au niveau local et global, dont les interconnexions peuvent être exprimées dans une matrice de connectivité. Une fois le réseau de propositions construit à partir des diverses règles précédemment mentionnées, et les propositions reliées au sein du réseau, la représentation mentale s'organise sous l'action d'un processus de satisfaction de contraintes qui désactive rapidement les constructions inadaptées. L'inhibition des éléments non pertinents de la représentation et le renforcement des éléments pertinents constituent la phase d'intégration.

Le processus d'intégration assure l'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration cohérente, dans laquelle les unités dont la valeur d'activation est élevée, constituent la représentation du texte.

Dans le modèle de Construction-Intégration, la construction de la signification débute par l'activation des sens potentiels des mots traités qui seront graduellement intégrés dans des unités plus larges (i.e., phrase, texte) pour aboutir enfin à l'activation de la signification spécifique. Kintsch (1988 ; 1998) insiste sur les étapes du processus de compréhension, prenant en compte les différents niveaux de représentation définis déjà en 1983.

Cette nouvelle modélisation de la compréhension n'est donc pas incompatible avec la précédente. En 1998, Kintsch propose de réduire le nombre des niveaux de représentation à deux : la base de texte qui se compose désormais des éléments de surface et propositionnels du texte, et le modèle de situation. Il précise également que la représentation mentale est unitaire. Aussi, la distinction entre la base de texte et le modèle de situation permet-elle de décrire la genèse des représentations mentales et ne signifie pas que ce sont des objets mentaux différents.

Dans la lignée de ces considérations, Kintsch (1998) établit que le contenu de la représentation mentale n'est pas équitablement formé de la base de texte et du modèle de situation. Il arrive que l'on se souvienne parfaitement de mots ou de phrases du texte, au moins pour un temps, alors que dans certains cas, la mémorisation des éléments du texte est très faible. La base de texte peut être plus ou moins cohérente et complète, et le modèle de situation peut être plus ou moins adéquat et précis. Le poids de chacun de ces niveaux de représentation est fonction du lecteur, de ses spécificités et, plus précisément de ses caractéristiques culturelles et linguistiques qui peuvent

favoriser l'activation de nœuds en rapport avec les connaissances générales et spécifiques du lecteur.

Des données empiriques bien antérieures sont compatibles avec cette vision évolutive et variable des constituants des représentations mentales. Bransford, Barclay et Franks (1972) ont montré que le lecteur peut se souvenir du texte lui-même, et donc de la base de texte, mais sans l'avoir très bien compris et construire une représentation mentale stable à partir de laquelle il répond aux épreuves de compréhension avec succès. Le lecteur peut très bien se souvenir du texte, sans toutefois pouvoir construire un modèle de situation, notamment lorsqu'il ne dispose pas de connaissances suffisantes sur le sujet évoqué pour pouvoir élaborer une compréhension stable autour de la base de texte.

Dans cette logique, selon Kintsch, les représentations des textes sont construites séquentiellement. Chaque fois qu'un segment de texte est traité, il est immédiatement intégré au reste du texte, maintenu en mémoire de travail. Chaque traitement d'un nouvel élément conduit à l'ajout d'une nouvelle proposition à la représentation. Cette vision très localiste de la compréhension, basée sur l'existence de cycles de traitement, est sans nul doute formulée au regard des contraintes du modèle de Construction-Intégration.

Un des points forts du modèle de Construction-Intégration est qu'il rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances du lecteur. Il met au premier plan les connaissances du lecteur dans la mesure où celles-ci sont à l'origine de l'activation des éléments pertinents de la représentation et de l'inhibition des éléments non pertinents.

Cette modélisation de la compréhension, centrée sur les processus, présente l'avantage de nuancer la distinction initialement proposée entre niveaux, surface, base de texte et modèle de situation. En effet, la représentation mentale est considérée comme un tout, constituée d'informations directement dérivées du texte et du réseau de connaissances de l'individu. De plus, l'existence de cycles de traitement souligne le réalisme de cette modélisation. Il est largement admis que le produit de la compréhension est déterminé non seulement par les connaissances du lecteur, mais également par ses objectifs. Ce modèle hybride (i.e., cognitiviste et connexionniste) semble parfaitement adapté à notre problématique dans la mesure où il est capable

d'intégrer non seulement les connaissances générales liées à la situation décrites dans le texte, mais aussi les connaissances idiosyncratiques (Fayol, 1985 a), c'est-à-dire les connaissances construites dans la langue et la culture du lecteur.

Le modèle de Construction–Intégration de Kintsch intègre à la fois les principes du cognitivisme et du connexionnisme. Il permet de faire des prédictions précises sur les différents processus mis en jeu par les individus dans des épreuves de mémorisation aussi différentes que la lecture, les jugements d'importance, chacune d'elles portant la marque des spécificités du lecteur.

Ce modèle nous permet donc de comprendre comment les enfants issus de contextes culturels et linguistiques différents traitent sur le plan cognitif les textes, eux-mêmes inscrits dans un environnement culturel particulier.

Aussi, ce modèle nous paraît pertinent pour notre étude sur les facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans les activités de compréhension et de production de textes en contexte de diglossie. Il propose une approche qui nous permet, en effet, d'analyser les processus cognitifs mis en oeuvre par les élèves dans le traitement de textes issus de contextes culturels et linguistiques distincts des leurs.

Dans la lignée du modèle de Construction–Intégration (Kintsch, 1988), nous présentons dans le point suivant le modèle de construction de structures proposé par Gernsbacher (1990) qui permet de préciser la construction des représentations mentales telles qu'elles s'opèrent chez le lecteur-compreneur en contexte.

2.7- « Structure building framework » ou le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990)

Dans la modélisation de Gernsbacher (1990), le but de la compréhension est de construire une représentation mentale cohérente que l'auteur désigne sous le terme de structure (s) mentale(s).

Gernsbacher décrit l'intervention de trois processus dans la compréhension à savoir : la fondation de structures, l'intégration et le changement.

La fondation intervient dès le début de la lecture. Le lecteur intègre les informations du texte à la structure mentale en cours de développement, suivant leur

degré de compatibilité. Gernsbacher souligne ensuite que si les informations sont cohérentes, le lecteur les intègre à la structure mentale existante ; alors que si elles ne le sont pas, le processus de changement intervient et conduit à la fondation de nouvelles structures ou sous-structures.

L'intégration, elle, est conditionnée par la cohérence de l'information en cours de traitement par rapport au contenu de la structure en développement. Elle repose sur la continuité référentielle, temporelle, spatiale et causale. L'importance de chacune de ces sources de cohérence a été mise en évidence empiriquement. L'intégration est favorisée en présence d'un référent commun entre deux phrases (Haviland & Clark, 1974), lorsque les événements décrits se produisent dans un même cadre temporel (Anderson, Garrod & Sanford, 1983) ou spatial (Black, Turner & Bower, 1979), et lorsqu'ils sont reliés causalement (Haberlandt & Bingham, 1978 ; Keenan, Baillet & Bromn, 1984 ; Myers, Shinjo & Myers, 1990 ; Fletcher, Hummel & Marsolek, 1990).

Enfin, le changement vient lorsque la continuité n'est pas maintenue (Black & al., 1979). Selon le modèle de construction de structures, le processus de changement conduit au développement d'une nouvelle structure qui coïncide avec l'apparition d'une difficulté d'accès à la structure ou sous-structure mentale précédente.

En plus de ces trois processus cognitifs, Gernsbacher prévoit l'intervention du renforcement et de la suppression. Ces deux mécanismes constituent le cœur de cette modélisation. Le rôle des mécanismes de renforcement et de suppression est de contrôler l'activation des nœuds: le renforcement signifie que l'activation des nœuds en mémoire augmente alors que la suppression réfère à une diminution de cette activation. Le mécanisme de suppression est alors considéré comme un mécanisme actif capable de diminuer l'activation de nœuds non pertinents. Gernsbacher souligne que la suppression et le renforcement sont des mécanismes généraux qui permettent d'expliquer différents phénomènes de compréhension. Le fait que le lecteur oublie plus rapidement l'information de surface que l'information sémantique (Sachs, 1994) peut s'expliquer par le fait que généralement, l'information thématique est introduite de façon répétée et par conséquent renforcée, alors que l'information de surface change continuellement.

Cette modélisation comporte entre autres, deux avantages et deux inconvénients. Le premier point fort est qu'elle introduit et tient compte de l'aspect

multidimensionnel des représentations mentales formées au cours de la lecture. À ce titre, le modèle de construction de structures est parfaitement approprié à notre étude, car il permet de rendre compte de la richesse des représentations mentales que les lecteurs, dans leurs diversités culturelles et linguistiques construisent au cours de la lecture (Zwaan & al., 1995 ; 1998). Le deuxième point fort est qu'elle distingue le processus d'enrichissement de la représentation (i.e., intégration) du processus de transformation de la représentation (i.e., changement). Cette distinction est essentielle dans la mesure où l'intégration d'informations nouvelles nécessite vraisemblablement des ressources cognitives moins importantes que l'intégration de modifications à la représentation initialement construite.

Quant aux inconvénients, le premier est relatif au niveau macro dans lequel aucune information n'est fournie par rapport aux relations pouvant exister entre les différentes structures mentales développées. Le second inconvénient concerne les mécanismes de suppression et de renforcement dont l'intervention se trouve limitée au niveau micro. Or, il serait pertinent de s'interroger sur la possibilité d'une intervention de ces mécanismes au niveau macro, c'est-à-dire au niveau des structures représentatives des idées du texte et de leurs différents niveaux d'importance relative et/ou de pertinence.

Selon Gernsbacher (1990), la compréhension est l'acte d'utiliser et d'acquérir de nouvelles connaissances. Le modèle de construction de structures place donc le lecteur au cœur du processus de compréhension et de construction de connaissances à l'aide de textes (Denhière & Baudet, 1989) et prévoit spécifiquement son intervention au niveau de la construction de la cohérence des représentations construites renvoyant aux textes et aux connaissances évoquées à la lecture de ces textes. Le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, que ce soit de façon passive ou stratégique. Il fait donc intervenir toute une variété de connaissances, tant linguistiques que situationnelles (i.e., connaissances du monde et en particulier du monde expérimenté du lecteur (Legros & Baudet, 1997). En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses connaissances, à partir desquelles il va pouvoir générer des inférences (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). À l'inverse des modèles de compréhension qui font l'hypothèse que les connaissances générales sont indispensables dans la compréhension, le modèle de construction de structures propose une vision intégrative de l'intervention de toute la variété des connaissances du sujet –

connaissances générales et spécifiques du lecteur construites dans sa langue et dans sa culture - mises en jeu dans la compréhension.

Tel qu'il est présenté par Gernsbacher, le modèle de construction de structures soulève plusieurs questions.

Une question importante concerne les mécanismes de suppression et de maintien des informations en mémoire. Si la pertinence de ces deux mécanismes ne fait aucun doute, Gernsbacher ne précise pas quelle est leur relation avec les trois processus décrits plus haut. L'auteur précise seulement que ces mécanismes contrôlent les processus de construction de structures. Selon ce modèle, centré davantage sur le versant texte, lorsque l'information issue du texte n'est pas compatible avec les connaissances linguistiques et culturelles du lecteur, elle serait rapidement oubliée et n'apparaîtrait pas dans la représentation construite (Gernsbacher, 1990 ; 1997a ; 1997b). Une autre question concerne la construction des différents formats de la représentation, variables selon le texte et les connaissances spécifiques du lecteur.

En nous appuyant sur ce modèle, nous supposons que le maintien ou la suppression des informations dans l'activité de construction de la cohérence de la signification s'opère à partir des marqueurs de cohésion textuelle en lien avec les connaissances du lecteur.

Ce modèle, comme nous venons de le voir, introduit non seulement la nature multidimensionnelle des représentations mentales, mais également rend compte de l'interaction des spécificités du texte et des connaissances du lecteur - connaissances linguistiques et culturelles - dans la construction de la cohérence de la signification du texte.

2.8- Le modèle de la cohérence situationnelle : le modèle d'indexage des événements

Ce modèle de compréhension comporte deux versions. La première version est le modèle de compréhension de texte que proposent Zwaan, Langston et Graesser (1995) et la deuxième version est celle développée par Zwaan et Radvansky (1998).

2.8.1-Le premier modèle (Zwaan, Langston & Graesser, 1995)

Zwaan, Langston et Graesser se penchent sur l'étude de la compréhension de textes narratifs, tout en prenant en compte l'impact des multiples dimensions constitutives du monde du récit (i.e., espace, temps, causalité, protagoniste et motivation) dans l'élaboration d'un modèle de situation. Contrairement au monde réel où les multiples dimensions sont interconnectées, le monde du récit n'est pas contraint par les lois de la nature. Cette considération conduit les auteurs à établir une distinction plus fine entre la structure du récit et la structure du discours. La structure narrative est un modèle de la situation du monde évoqué par le récit et se réfère à la représentation des protagonistes impliqués dans ce récit, ce qui arrive aux personnages, ainsi que leurs buts et actions dans un cadre spatio-temporel bien précis et donc, par hypothèse, renvoyant au monde culturel du récit et du lecteur. La structure du discours réfère à l'ordre et à la manière dont les événements et les actions sont présentés dans le texte. Comme il n'y a pas toujours une correspondance directe entre la structure de l'histoire et la structure du discours, la compréhension d'un récit implique que le lecteur dérive la structure de l'histoire de la structure du discours. Et donc, par hypothèse, les référents culturels d'une culture peuvent être présents non seulement dans le contenu d'un récit, mais aussi dans la manière de présenter le contenu des événements, actions ou états présents dans le récit. Aussi, le modèle d'indexage d'événements (1995) nous permet-il par hypothèse, de comprendre comment le lecteur, quelle que soit son origine culturelle arrive à construire une représentation cohérente de la structure d'un récit, de toute origine que ce soit.

Rendre compte de la compréhension de textes narratifs en contexte plurilingue/pluriculturel et, plus précisément, en situation de diglossie, requiert la prise en compte non pas individuellement, mais simultanément, des multiples dimensions qui caractérisent ce contexte. Cette nécessité se retrouve dans la notion de continuité situationnelle proposée déjà par Gernsbacher.

Dans le modèle d'indexage d'événements, la compréhension est principalement guidée par un processus explicatif. À la lecture d'un texte narratif, l'individu s'engage dans la construction d'un modèle de situation qui nécessite d'identifier, quels sont les buts de lecture et la façon dont ils sont atteints, tout ceci dans un cadre spatio-temporel défini. La conception de la compréhension de Zwaan, Langston et Graesser (1995) est

compatible avec l'hypothèse selon laquelle les événements d'un texte seraient les éléments centraux des modèles de situation déjà mis en évidence par Kintsch. Plus précisément, ces auteurs postulent que ces événements seraient connectés en mémoire à long terme sur trois dimensions principales : le temps, l'espace, la causalité. Par hypothèse, ces dimensions pourraient constituer des indices de récupération des connaissances stockées dans la mémoire à long terme du lecteur (Erickson & Kintsch, 1995). Le modèle d'indexage d'événements comporte trois principes fondamentaux, définis par rapport à la continuité situationnelle (Magliano, Zwaan & Graesser, 1999).

Le premier principe est relatif aux temps de traitement des informations du texte (i.e., temps de lecture). Il consiste en une variation de ces temps en fonction des références situationnelles existant entre l'information à traiter et le contexte antérieur. Par conséquent, plus l'information d'un texte partage de liens situationnels avec les connaissances antérieures du lecteur et plus les temps de traitement seront courts, meilleure sera la qualité du rappel.

Le deuxième principe découle du premier et concerne la production d'inférences. Selon ce principe, la continuité situationnelle détermine le type d'inférences générées. Lorsque l'information à traiter est continue avec le contexte situationnel antérieur, le lecteur produit des inférences de connexion, alors qu'il génère de nouvelles inférences, basées sur ses connaissances spécifiques, lorsque les liens situationnels communs ne sont pas suffisants. Ce principe permet parallèlement d'expliquer la variation des temps de traitement des informations d'un texte : la production d'inférences de connexion est moins coûteuse sur le plan cognitif que la production de nouvelles inférences basées sur les connaissances du lecteur. Ce qui permet de faire l'hypothèse que, lorsque le contenu du texte est en lien avec les connaissances du lecteur, le rappel sera meilleur.

Le troisième principe renvoie, quant à lui, à l'organisation des informations en mémoire à long terme. Deux événements seront plus ou moins étroitement associés au sein de la représentation élaborée en mémoire à long terme selon le nombre d'indices situationnels qu'ils partagent. Plus les informations contenues dans le récit sont en rapport avec les connaissances stockées en mémoire à long terme du lecteur, meilleure sera l'activation de ces connaissances, et donc le rappel.

La validité de cet ensemble de principes a été mise à l'épreuve par de nombreux travaux expérimentaux. Le premier principe se trouve conforté, entre autres, par Magliano, Trabasso et Langston (cités dans Magliano, Zwaan & Graesser, 1999). Ils ont mis en évidence l'existence d'une corrélation entre le jugement émis sur la relation entre les phrases d'un récit et le contexte antérieur, et les temps de lecture de ces phrases. Notre objectif vise à étudier l'effet de la mise en cohérence des informations véhiculées par le texte avec les connaissances idiosyncratiques du lecteur (Fayol, 1985b) sur le rappel et, par hypothèse, sur la qualité du traitement.

Selon les auteurs à l'origine du modèle d'indexage d'événements (Zwaan & al., 1995), la compréhension est guidée par un processus actif de recherche de la signification (Bartlett, 1932). La part du lecteur et ses caractéristiques sont donc prépondérantes au sein de cette modélisation.

2.8.2- Le second modèle (Zwaan & Radvansky, 1998)

Dans la deuxième version, Zwaan et Radvansky (1998) ont développé une conception des processus de la compréhension de récit en distinguant trois types de modèles : un modèle dit « courant » qui contient les informations en cours de traitement, un modèle dit « intégré » qui comporte des informations précédemment rencontrées et un modèle « complet » de la situation. De plus, Zwaan et Radvansky décrivent l'intervention de quatre types de processus cognitifs que sont la construction de la représentation mentale, sa mise à jour, sa récupération et la mise au premier plan de certains de ses composants.

Le processus de construction d'un modèle de situation s'effectue à partir de la proposition en cours de lecture et aboutit à l'élaboration d'un modèle courant. Le processus de mise à jour se produit lorsque des liens sont établis entre l'information en cours de traitement (i.e., le modèle courant) et les informations précédemment traitées et mémorisées (i.e., le modèle intégré), ces liens permettant l'intégration du modèle courant au modèle intégré. Quant au processus de récupération, il consiste à ramener une partie du modèle intégré ou final en mémoire de travail, alors que la mise au premier plan renvoie précisément à un maintien d'indices de récupération en mémoire de travail de certaines parties du modèle intégré.

Cette dernière version du modèle présente l'avantage de rendre compte à la fois du caractère dynamique du processus de compréhension en distinguant ses différentes étapes, et de la nature multidimensionnelle des représentations mentales formées à partir de textes narratifs. Ce modèle est compatible avec l'hypothèse selon laquelle l'activation des connaissances est favorisée par la prise en compte, non seulement des connaissances générales du lecteur, mais aussi de ses connaissances idiosyncratiques, c'est-à-dire de ses connaissances construites dans son milieu culturel. Cette hypothèse qui permet de comprendre l'effet des connaissances culturelles stockées dans la Mémoire à Long Terme du lecteur va dans le sens des résultats obtenus par Hoareau et Legros (2006) sur le rôle de la Mémoire de Travail à Long Terme sur la qualité du rappel. Le lecteur construit, dès le début de la lecture, un modèle courant indexé sur les cinq dimensions situationnelles énoncées dans le premier modèle. Le traitement de toute nouvelle phrase conduit à la construction d'un autre modèle courant dont l'incorporation au modèle intégré (i.e., l'information précédemment traitée) sera conditionnée par le nombre d'indices situationnels partagés. Le lecteur procédera ainsi jusqu'à aboutir à un modèle complet de la situation évoquée, modèle stocké en Mémoire à Long Terme à l'issue de la compréhension.

2.9- Synthèse des différentes modélisations

Les différentes modélisations que nous venons de présenter se rejoignent sur plusieurs points. Leur identification nous permet de dresser un panorama des postulats et principes que partage la communauté scientifique quant à l'activité cognitive de compréhension de textes et de dégager quelles seraient les caractéristiques d'une modélisation « idéale » de la compréhension de textes en situation de diglossie.

Premièrement, le produit de la compréhension est généralement décrit comme un assemblage de représentations de différents niveaux. L'individu se représente les informations du texte auxquelles vont s'ajouter les informations issues des connaissances qu'il aura activées. L'existence de ces différentes sources d'informations conduit à distinguer la représentation basée sur le texte lui-même de la représentation reposant sur les connaissances du lecteur, toutes deux se construisant en parallèle. Ce principe nous permet de distinguer dans le traitement cognitif du récit les informations

véhiculées par le texte, les connaissances activées lors de la lecture du récit et les connaissances générales et idiosyncratiques du lecteur.

Deuxièmement, la plupart des modélisations s'accordent sur le principe dynamique de l'activité de compréhension. Globalement, le lecteur passe par les étapes de construction et de transformation de la représentation, cette dernière pouvant renvoyer à l'enrichissement comme à la modification d'informations déjà représentées en mémoire. Il est largement admis que ces étapes diffèrent du point de vue de la consommation des ressources cognitives, la construction et la transformation étant plus coûteuses que l'enrichissement.

Troisièmement, un des déterminants essentiels au bon déroulement de la compréhension est la cohérence de l'information. Chacune des modélisations présentées accorde une large place à cette caractéristique de l'information qui conditionne l'intégration et l'enrichissement de la représentation. Nous supposons que la compatibilité du contenu culturel du conte et des connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur favorise la cohérence de la représentation élaborée lors de la lecture du texte.

Quatrièmement, la génération d'inférences est reconnue et considérée comme un des composants essentiels du processus de compréhension. Il s'agit néanmoins d'un composant complexe de la compréhension dans la mesure où il convient de distinguer les inférences automatiques *vs* stratégiques, ainsi que les inférences immédiates *vs* tardives. Bien que différentes théories débattent à l'heure actuelle de la question de la génération des inférences en compréhension, ce composant confère à l'activité de compréhension une dimension plus élaborée par rapport à celle de mémorisation d'un texte.

Cinquièmement, les auteurs se prononcent en faveur d'une conception structurale des représentations mentales. Un réseau de nœuds interconnectés, telle est la vision des représentations. Si l'unité de référence varie selon les auteurs, la proposition chez Kintsch (1988), le nœud par analogie à la cellule chez Gernsbacher (1990), le nœud-événement chez Zwaan et al., (1995), tous soulignent l'importance des relations ou connexions établies.

La revue de la littérature sur la compréhension en psychologie cognitive que nous effectuons, en phase avec les enjeux de notre recherche a pour but de montrer que la compréhension d'un récit prend en compte les facteurs culturels relatifs au texte et aux lecteurs ainsi que les processus cognitifs qui entrent en jeu dans les différentes phases de l'activité de compréhension. Il s'agit des interactions entre les caractéristiques des textes lus ou entendus et les caractéristiques générales et spécifiques des lecteurs.

En résumé

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux modèles cognitifs de la compréhension de textes. Après une présentation de la théorie des schémas, du modèle de Kintsch et van Dijk (1978) et sa révision sous le nom de modèle Construction-Intégration (Kintsch, 1988), nous avons présenté le modèle de construction de la structure de Gernsbacher (1990 ; 1997) et le modèle d'indexage des événements de Zwaan et *al.* (1995). Tout comme les modèles de Kintsch et van Dijk (1978, 1988), ces deux modèles permettent d'expliquer les processus mis à l'œuvre dans l'élaboration de la représentation mentale d'un texte, quelle que soit son origine, mais aussi les caractéristiques et le contenu de cette représentation.

Dans le prochain chapitre, nous nous intéresserons à l'activité inférentielle dans la compréhension de textes.

Chapitre 3- L'activité inférentielle dans la compréhension de textes

La compréhension d'un texte est conçue comme une activité finalisée par la construction d'une représentation cohérente du contenu du texte. Pour aboutir à cette représentation, le lecteur produit des inférences qui vont permettre d'établir des relations entre différentes informations véhiculées par le texte et ses connaissances antérieures.

3.1- Qu'est-ce qu'une inférence ?

L'activité inférentielle est cruciale dans la compréhension de textes. Si son existence et son intervention sont reconnues et admises par l'ensemble des chercheurs en compréhension, la manière dont chacun conçoit et définit une inférence détermine les modalités d'investigation des processus inférentiels à l'œuvre dans la compréhension.

Générer une inférence consiste à activer soit un concept, soit un ensemble de concepts formant une proposition, soit un ensemble de propositions constitutif d'une structure de connaissances. Le niveau de base est celui de l'activation, vient ensuite le niveau de sélection et de maintien en mémoire de travail, et enfin celui de l'intégration à la représentation en Mémoire à Long Terme (MLT) du texte (voir Kintsch, 1988). De ces deux dimensions émergent des différences quant à la définition d'une inférence.

Selon Blanc et Brouillet (2005), une inférence est définie comme une opération mentale qui permet au lecteur de faire un lien déductif, voire conclusif, entre deux phrases contiguës dans le texte, et donc le résultat est une nouvelle « *information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations, ces éléments étant issus des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu* » (p. 25).

En d'autres termes, il s'agit d'un processus combinatoire d'informations provenant de différentes sources, aussi bien linguistiques que contextuelles, afin d'obtenir de nouvelles « pièces » d'une information non explicite dans le texte, et qui est activée au cours de la lecture (Singer, 1994 ; van den Broek, 1994 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Martins & Le Bouédec, 1998 ; McKoon & Ratcliff, 1995). Les inférences permettent d'établir et de rendre explicites des relations entre les différentes informations laissées implicites dans le texte.

Deux grandes classes de modèles ont analysé ce processus : la théorie minimaliste (McKoon & Ratcliff, 1995) et la théorie constructiviste (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

3.2-Les approches minimaliste et constructiviste de l'inférence dans la compréhension de textes

La position minimaliste de McKoon et Ratcliff (1995) et la position constructiviste de Graesser, Singer et Trabasso (1994) distinguent les inférences qui participent à l'établissement de la cohérence locale de celles qui concourent à l'établissement de la cohérence globale. Alors que la position minimaliste, compatible avec le modèle de Kintsch et van Dijk (1978), postule que les lecteurs ne produisent de manière automatique que les inférences nécessaires à assurer la cohérence locale, la position constructiviste postule, quant à elle, que la production d'inférence est motivée par un principe de recherche de la signification. Si les deux positions s'accordent sur le fait que les lecteurs construisent une représentation localement cohérente du texte, elles divergent quant à la construction d'une représentation globalement cohérente. Nous présentons chacune de ces positions afin d'analyser la spécificité du traitement inférentiel chez le lecteur bilingue en situation de diglossie.

3.2.1- L'approche minimaliste

La théorie minimaliste de McKoon et Ratcliff (1995) postule que le lecteur ne produirait de manière automatique que les inférences nécessaires à assurer la cohérence locale entre les informations en cours de traitement et les inférences qui s'appuient sur

des informations facilement et rapidement accessibles. Ces auteurs motivent la génération des inférences à travers le maintien de la cohérence locale, et décrivent ce processus comme étant automatique. Ils partent du principe que les inférences sont générées au cours de la compréhension, de manière très rapide et non consciente. Cette approche du phénomène inférentiel est centrée sur les inférences rétroactives, classe que l'on retrouve principalement au niveau de la base de texte propositionnelle. McKoon et Ratcliff se fondent notamment sur la première modélisation de Kintsch et van Dijk (1978) du processus de compréhension. Or, cette modélisation est centrée sur la notion de proposition, constitutive de la situation pour laquelle il est indispensable de se détacher d'une vision « localiste » de la compréhension. La théorie minimaliste s'appuie également sur les modèles de la cohérence locale (van den Broek, 1990) selon lesquels aucune relation causale globale ne serait construite lorsque des relations causales adéquates peuvent être établies à un niveau local.

De plus, la position minimaliste se caractérise par l'idée que la production des inférences repose sur un mécanisme de continuum d'activation et non sur un mécanisme de tout ou rien. Elle est donc compatible avec le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988, 1998) qui illustre parfaitement cette idée. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intégration des informations du texte aux informations activées en mémoire à long terme se déroule à travers une succession de cycles de traitement. Ainsi, une information en Mémoire à Long Terme (MLT) initialement peu activée, car faiblement associée aux concepts textuels du cycle de traitement en cours, peut, par la suite, être fortement réactivée, si elle est associée à de nombreux et différents concepts du texte.

En résumé, la théorie minimaliste présente la génération d'inférences comme un processus immédiat, automatique ou non conscient, très rapide, ciblé sur le maintien de la cohérence locale et sur les informations aisément accessibles. Basé sur l'information facilement et rapidement accessible, car présente en mémoire à court terme, le processus inférentiel est alors décrit en tenant compte des contraintes du système mnésique. La cohérence locale est, par conséquent, définie pour des propositions du texte qui sont présentes en mémoire de travail au même moment, c'est-à-dire pour des propositions qui ne sont pas distantes de plus d'une ou deux phrases du texte.

3.2.2- L'approche constructiviste

La théorie constructiviste part du principe qu'il existe trois sous-systèmes mnésiques : la Mémoire à Court Terme (MCT) qui maintient l'information la plus récente, la mémoire de travail qui contient environ les deux dernières phrases et l'information en cours de recyclage en mémoire à court terme, et la mémoire à long terme. Selon la théorie constructiviste, les inférences basées sur les connaissances sont construites lorsque les structures de connaissances en mémoire à long terme sont activées, et qu'un sous-ensemble d'informations est encodé dans la représentation du texte. Cette représentation inclut non seulement la base de texte, mais également la modèle de situation référentiel (van Dijk & Kintsch, 1983). Les structures de connaissances antérieures sont activées selon un processus de reconnaissance qui repose sur un mot, sur une combinaison de mots, et/ou sur l'interprétation des constituants du texte. Lorsqu'une structure de connaissances est très familière, son contenu est automatiquement activé en mémoire de travail, ce qui engendre une faible consommation des ressources de traitement (Kintsch, 1988). Lorsqu'une inférence est directement extraite d'une structure de connaissances antérieures, son intégration à la représentation du texte impose de faibles charges à la mémoire de travail. La position constructiviste s'appuie sur un principe largement reconnu en psychologie expérimentale qui est celui de la construction de la signification (Bartlett, 1932 ; Spiro, 1977). Le lecteur est supposé construire une représentation, ou modèle de situation, qui correspond à ses buts de lecture, et qui explique pourquoi les états, événements ou actions mentionnés dans le texte se produisent.

Pour Graesser, Singer et Trabasso (1994), les inférences générées au cours de la compréhension sont fonction des trois critères qui constituent le principe de construction de la signification : la satisfaction des buts du lecteur, la notion de cohérence et le caractère explicatif du processus de compréhension. Prédire quelles inférences vont être générées au cours de la compréhension revient, selon eux, à s'interroger sur les buts qui motivent le lecteur.

Graesser, Singer et Trabasso soulignent enfin que le but du lecteur est soit général quand il consiste à construire un modèle de situation compatible avec le texte, soit inhérent au genre du texte (i.e., se divertir avec un récit fictif), soit idiosyncrasique,

c'est-à-dire quand il s'appuie sur les systèmes de connaissances/croyances qui lui sont propres, c'est-à-dire sur les systèmes élaborés dans son contexte culturel de lecteur.

3.2.3- Convergences et divergences des deux approches

Tout comme la théorie minimaliste, la théorie constructiviste peut être intégrée à différentes modélisations du processus de compréhension. La génération des inférences, fondées sur les connaissances du lecteur, est en effet décrite conformément aux modèles de Construction-Intégration de Kintsch (1988) et de construction des structures de Gernsbacher (1990). La prise en compte des multiples dimensions situationnelles dans l'établissement de la cohérence locale de la représentation permet également d'intégrer la théorie constructiviste au modèle d'indexage d'événements proposé par Zwaan et ses collaborateurs (Zwaan, Langston & Graesser, 1995 ; Zwaan & Radvansky, 1998). Si les deux positions présentent le processus inférentiel comme motivé par le maintien de la cohérence de la représentation, la position constructiviste adopte toutefois une vision beaucoup plus souple que la position minimaliste quant aux différents types d'inférences susceptibles d'être générés au cours de la compréhension.

De plus, au regard de la modélisation d'origine du processus de compréhension (van Dijk & Kintsch, 1983), ces deux théories semblent appréhender la génération d'inférences à des niveaux différents de représentation, c'est-à-dire au niveau de la base de texte propositionnelle pour la théorie minimaliste, et au niveau du modèle de situation pour la théorie constructiviste. Aussi, convient-il de nuancer l'opposition entre ces deux théories, et d'envisager que la théorie minimaliste puisse être intégrée, dans une certaine mesure, à la théorie constructiviste. Notre étude sur l'origine culturelle du lecteur et du récit, les modalités de présentation (oral vs écrit), la langue utilisée au cours de la lecture et du rappel (L1 vs L2) renforce la nécessité d'unifier les deux approches de la production d'inférences lors de la compréhension de récits issus de cultures différentes par des lecteurs de milieux culturels différents.

En somme, une théorie parfaite de la génération d'inférences n'existe pas, c'est plutôt la combinaison de différentes conceptions et méthodologies qui permet d'appréhender et de rendre compte de toute la richesse de ce phénomène intervenant en

compréhension. La théorie constructiviste paraît plus souple, car elle mentionne explicitement que l'individu peut générer des inférences coûteuses, mais il est probable que ce postulat est partagé par les auteurs de la théorie minimaliste dans la mesure où, eux aussi, évoquent la possibilité que des inférences stratégiques soient générées lorsque la cohérence locale ne peut être établie automatiquement. Il semble nécessaire dans le cadre de notre objectif de recherche, de prendre en compte ces deux positions sur la base des hypothèses de recherche que nous avons formulées.

3.2.4-Les facteurs qui modulent la génération d'inférences

S'interroger sur les différents facteurs susceptibles d'influencer la génération d'inférences conduit à considérer les différents composants de la situation de compréhension de textes. Étudier la compréhension de textes dans une approche culturelle comparative (Troadek & Martinot, 2003) à travers l'étude de chacune de ses composantes permet d'identifier les nombreux facteurs inhérents au lecteur, au matériel et à la situation qui sont susceptibles d'exercer un effet décisif sur la génération d'inférences.

3.2.4.1- Les éléments du texte

Les éléments de la surface textuelle fournissent « des consignes de traitement » (Giovan, 1993) qui conduisent à élaborer des inférences autour des contenus informationnels inhabituels. Graesser et Weiner-Hastings (1999), soulignent notamment que le temps et l'aspect des verbes sont des éléments de surface à prendre en considération dans l'étude de la génération des inférences.

Un autre élément de surface susceptible d'influencer les processus inférentiels est la forme dans laquelle l'auteur s'adresse au lecteur. Il est classiquement admis que le lecteur ne génère pas d'inférence sur l'auteur ou le narrateur du récit. Habituellement, les récits sont écrits à la troisième personne du singulier. Le narrateur, alors distinct du ou des personnages du récit, est totalement invisible et le lecteur n'a aucune raison de générer des inférences le concernant. En revanche, lorsque le lecteur est confronté à une déviation de la perspective canonique, comme c'est le cas avec les

réécrits à la première personne du singulier, il produit des inférences ciblées sur le narrateur qui n'est plus distinct d'un personnage du récit. Là encore, le lecteur essaie d'expliquer pourquoi le narrateur prend un point de vue particulier sur les personnages. Des travaux ont notamment montré que le narrateur est plus saillant dans les récits écrits à la première personne que dans ceux écrits à la troisième personne. En somme, les processus inférentiels sont sensibles à certains éléments constitutifs de la surface du texte. Il est donc indispensable que les théories et modélisations proposées en compréhension incluent ces facteurs comme une source d'informations à considérer dans la génération d'inférences et particulièrement dans les modalités et les contextes de présentation des contes, variables selon les cultures.

3.2.4.2- Le lecteur

L'un des postulats, commun aux théories « minimaliste et constructiviste », est que les processus inférentiels s'appuient sur les connaissances spécifiques ou générales du lecteur. Les capacités d'imagerie visuelle et/ ou visuo-spatiale du lecteur sont une des caractéristiques susceptibles de moduler les processus inférentiels. L'intérêt porté à l'activité d'imagerie, associée à la compréhension de textes, a permis de révéler que cette capacité du lecteur déterminait sa propension à élaborer des inférences. Denis et Chaguiboff (1979) fournissent notamment des éléments en faveur de cette idée. Dans leurs travaux, les participants étaient au préalable distingués du point de vue de leur capacité d'imagerie à l'aide d'un questionnaire approprié (Vividness of Visual Imagery Questionnaire, Marks, 1973). En résumé, comparé au lecteur peu imageant, celui disposant de capacités d'imagerie élevées élabore une représentation plus riche de la situation évoquée dans le texte, ce qui explique les différences observées, tant du point de vue des durées de traitement, que de la qualité des réponses aux questions. Entre le début et la fin de la lecture d'un texte, une certaine partie de l'activité psychologique du lecteur est consacrée à l'imagerie qui est impliquée dans la génération des inférences d'élaboration.

Les connaissances et les capacités d'imagerie évoquées dans ce paragraphe ne constituent en rien une liste exhaustive des caractéristiques du lecteur susceptible de moduler la génération des inférences. D'autres, comme les aptitudes de compréhension qui permettent aussi d'établir une distinction entre bons et mauvais compreneurs,

pourraient également être prises en compte (voir Gernsbacher, Vaner & Faust, 1990). Ces résultats nous permettent de faire des hypothèses, variables selon le contexte culturel du lecteur, sur l'effet des modalités de présentation des informations (orales vs écrites) sur les types d'inférences générées.

Comme le soulignent les tenants de la théorie constructiviste, les exigences de la situation de compréhension déterminent les inférences que l'individu génère au cours de la lecture. Selon le type d'épreuves qui lui est proposé, selon les modalités de présentation (oral vs écrit), selon la langue utilisée dans la lecture et le rappel (langue maternelle, L1 vs langue seconde L2), le lecteur adopte un but spécifique et met en place des stratégies différentes. En d'autres termes, il adaptera son activité inférentielle aux exigences des épreuves auxquelles il est confronté.

Comprendre un texte, c'est donc construire une représentation cohérente en mémoire (Gernsbacher & Givon, 1995; Graesser, Millis Zwaan, 1997). Cette cohérence peut être établie de deux façons : soit par l'intermédiaire de relations dans le texte (cause-conséquence, problème-solution, etc.), soit grâce à la présence de marqueurs linguistiques (i.e., les connecteurs « et, parce que, mais, donc,... »).

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons abordé la notion d'inférence à travers les positions minimaliste et constructionniste. Il a été aussi question de voir quels sont les facteurs qui influencent la production d'inférences.

La position minimaliste repose sur le principe d'économie cognitive. Elle stipule que les inférences sont produites 1) lorsqu'elles sont nécessaires à l'établissement de la cohérence locale et 2) lorsqu'elles sont facilement et rapidement disponibles. La position constructionniste postule quant à elle que les lecteurs sont en permanence à la recherche de la signification. Ce qui fait que les inférences sont produites, non seulement pour établir la cohérence locale, mais aussi pour établir la cohérence globale. Il s'agit en fait de la construction d'une représentation cohérente en mémoire qui se fait soit par l'intermédiaire de relations dans le texte (cause-conséquence, problème-solution, etc.), soit grâce à la présence de marqueurs linguistiques. L'objet de notre recherche n'est pas d'étudier le traitement des inférences dans la compréhension de récits en contexte de diglossie, mais d'analyser les facteurs favorisant l'activité inférentielle dans la construction de la cohérence de la signification d'un conte en contextes plurilingue et pluriculturel. Cette étude sera conduite, à travers l'analyse des propositions ajoutées à la base de texte lors des épreuves de rappels, propositions considérées comme des traces de l'activité inférentielle.

Dans le point suivant, nous nous intéresserons au rôle de la mémoire dans la compréhension de textes à partir du modèle de Kintsch (1988).

Chapitre 4- Le rôle de la mémoire dans la compréhension de textes

De nombreux auteurs considèrent que la compréhension d'un texte met en jeu la mémoire de travail, définie comme un système de capacité limitée qui assure une double fonction de traitement et de stockage des informations. C'est dans cette perspective précisément que nous nous sommes intéressés à cette étape fondamentale du processus de compréhension, à savoir la mise en mémoire des informations extraites du texte pour une restitution ultérieure, en phase de production. Que ce soit en rappel immédiat ou en rappel différé, les participants aux expérimentations effectuées ont fait naturellement appel à leur capacité de rétention d'information.

Dans les activités de compréhension et de production de textes, la mémoire de travail intervient à deux niveaux :

Premièrement, elle est supposée fournir l'accès aux parties antérieures du texte et cela en tenant compte de l'aspect séquentiel du processus de compréhension (i.e., le lecteur traite les phrases les unes après les autres).

Deuxièmement, le lecteur fait appel à ses connaissances et expériences personnelles stockées en mémoire à long terme. Ainsi, les connaissances spécifiques ou générales, pertinentes à la compréhension du récit, doivent être récupérées, afin de contribuer à la cohérence de la représentation en cours de construction.

Une modélisation idéale de la compréhension de récits doit être capable de rendre compte des processus d'accès à la mémoire. Pourtant, modéliser la compréhension de textes ne se résume pas à définir ces processus. Toute modélisation doit être formulée au regard des caractéristiques générales et spécifiques du système de traitement de l'information du lecteur, variables selon les contextes culturels et linguistiques. L'approche du phénomène de compréhension n'est pas isolée des autres domaines d'investigation de la cognition. Il semble évident qu'il faille analyser la compréhension à la lumière des modèles de la mémoire humaine. Or, la place accordée au rôle de la mémoire dans les différents modèles de compréhension de textes est le fruit d'une évolution progressive (Blanc & Brouillet, 2003).

Dès 1983, van Dijk et Kintsch perçoivent la nécessité d'inscrire leur modélisation du processus de compréhension au sein d'un cadre général représentatif

du système mnésique. Aussi, distinguent-ils trois sous-systèmes qui gravitent autour d'une unité centrale : le registre sensoriel, la mémoire à long terme et la mémoire épisodique.

L'information perceptive entrant se trouve captée et maintenue au niveau du registre sensoriel qui a pour fonction de la rendre disponible à l'unité centrale. Les connaissances générales et idiosyncratiques ainsi que les expériences personnelles du lecteur se situent au niveau de la mémoire à long terme. Quant à la mémoire épisodique du texte, c'est-à-dire la représentation en cours de construction, elle correspond aux trois niveaux de la représentation du texte, c'est-à-dire, la surface de texte, la base de texte et le modèle de situation.

Selon van Dijk et Kintsch (1983), toutes les opérations cognitives se déroulent au sein de l'unité centrale qui se caractérise par une double fonction, une fonction de traitement et une fonction de stockage. En d'autres termes, il s'agit à la fois d'un registre central de travail et d'un lieu où sont maintenues les informations. Les auteurs soulignent qu'il reste cependant difficile de désigner les limites de cette unité, du fait de sa double fonction. Elles seraient, en effet, variables selon la fonction, stockage ou traitement, qui est le plus sollicitée par la situation de compréhension et donc par les contextes.

Dans ce système mnésique, le processus de compréhension est basé sur la réintégration, au sein de l'unité centrale, d'éléments issus des trois sous-systèmes de mémoire précédemment décrits. Ainsi, van Dijk et Kintsch (1983) considèrent la représentation du texte générée durant la compréhension comme une structure de récupération efficace. Fondée sur les liens établis entre les informations représentées au niveau de la base du texte et au niveau du modèle de situation, cette hypothèse permet notamment d'expliquer pourquoi le rappel d'un texte proche de la culture du lecteur conduit à de meilleures performances que le rappel d'un texte renvoyant à un univers différent de celui du lecteur. Également, la macro-proposition la plus récente et/ou l'élément du modèle de situation le plus en rapport avec les connaissances spécifiques du lecteur, favorise(nt) les traitements en cours. Il en est de même avec les structures de connaissances/croyances activées au cours de la lecture, elles ne font pas partie de la mémoire à court terme, mais l'influencent lorsqu'elles sont récupérées avec succès. Les intérêts du lecteur ainsi que les composantes affectives et émotionnelles du récit contribuent à faciliter le traitement et le rappel du texte dans son ensemble (Legros,

1988 ; Martins, 1993). On suppose donc que l'utilisation de la langue maternelle et le conte en rapport avec la culture de l'élève en particulier chez l'élève bilingue en situation de diglossie améliorent l'activation des connaissances et le rappel.

Au regard des capacités limitées du système mnésique, van Dijk et Kintsch définissent le modèle de situation comme étant fragmentaire et incomplet, et pensent que, plus il y a de propositions à traiter, moins elles sont correctement rappelées. D'autre part, adhérant à l'idée selon laquelle il existe différents sous-systèmes mnésiques, les auteurs différencient ce qui est activé en mémoire à long terme par le texte (i.e., les connaissances) et ce que le lecteur traite à un instant *t*, en référence au texte en entrée.

Pourtant, malgré les tentatives fournies par van Dijk et Kintsch (1983) en vue d'intégrer les contraintes du système mnésique au sein de leur modélisation, différentes questions émergent de leur conception. Tout d'abord, on peut s'interroger sur la validité à dissocier la mémoire épisodique du texte de la mémoire à long terme. Pourquoi ne pas considérer que la représentation du texte s'inscrit directement en Mémoire à Long Terme (MLT) ? Le modèle d'Erikson et Kintsch (1995) permet de résoudre en partie cette difficulté. Cette question nous permet de faire des hypothèses sur l'effet du contexte plurilingue et pluriculturel sur l'activité mémorielle des élèves, en situation de diglossie (Hoareau, Legros, 2005b ; à paraître), lors des phases de traitement de textes soumis au cours de nos trois expérimentations.

De plus, s'il semble judicieux d'inscrire les buts et les stratégies du lecteur en tant que composantes des structures de contrôle au sein de la mémoire à long terme, les auteurs ne précisent pas comment et dans quelles proportions cette structure intervient. On peut s'interroger sur le statut de la langue et de la culture, en contexte de diglossie comme composantes de ces structures de contrôle. Dans la continuité de cette conception initiale, modulaire et structurale du système mnésique et du processus de compréhension, Kintsch adopte une vision fonctionnelle de la mémoire.

Suivant l'évolution de la conceptualisation de la mémoire, la théorie suppose principalement l'existence de la mémoire à long terme (MLT) et de la mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail (MdT). Aussi, en 1995, Erikson et Kintsch introduisent un nouveau concept clé, celui de la Mémoire de Travail à Long Terme

(MTLT). Ils montrent que même si de nombreuses informations sont stockées en MLT sous diverses formes, elles n'affectent le traitement en cours que si elles sont récupérées et réintégrées au sein de l'unité centrale. Or, nous savons que cette MCT est insuffisante pour rendre compte du rôle de la mémoire en compréhension, sa capacité étant sévèrement limitée. Par conséquent, lorsque la situation l'exige, la Mémoire de Travail à Court Terme (MdT à CT) implique un composant de la MLT. Il ne s'agit pas d'une sorte de stockage temporaire étendu, comme le serait une « super » Mémoire à Court Terme (MCT), mais plutôt d'une utilisation d'une partie de la MLT comme MdT. Cette conception d'un fonctionnement souple de la mémoire n'est pas sans rappeler les travaux de Cowan (1988), précisément, cette capacité qu'elle montre à utiliser une partie de la MLT comme MdT qui serait fonction du niveau d'expertise du lecteur face à la situation de compréhension.

En d'autres mots, les items disponibles en MdT à CT servent d'indices de récupération de certaines parties de la MLT qui leur sont reliées par l'intermédiaire des structures de récupération que sont la base de texte, le modèle de situation et les connaissances. En résumé, les informations en MdT consistent en deux ensembles d'items : ceux en MdT à CT qui sont accessibles très rapidement, et ceux que l'on peut atteindre par l'intermédiaire de structures de récupération. Alors que la capacité de la MdT à CT est très limitée, celle de la MdT à LT est néanmoins restreinte aux situations dans lesquelles les individus disposent de connaissances (i.e., haut niveau d'expertise). Ainsi, lorsqu'un individu dispose de connaissances dans un domaine, il est capable d'utiliser sa MdT à LT afin de repousser les limites de l'unité centrale en construisant des structures de récupération supplémentaires qui lui permettent d'accéder à la MLT. À l'opposé, lorsque les connaissances sont manquantes, la MdT à LT n'est pas disponible. Par conséquent, la mémoire et la compréhension de textes s'en trouvent affectées. À titre d'exemple, Kintsch (1998) souligne que les récits sont mieux mémorisés et rappelés que les textes scientifiques, le contenu des récits nous étant plus familier par rapport au contenu des textes scientifiques qui nécessitent de solides connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte. Les travaux de Hoareau (Hoareau, 2005b ; Hoareau & Legros, à paraître) ont montré que la langue maternelle en contexte plurilingue et en situation de diglossie constituait un facteur facilitateur de la qualité de l'activation de la MTLT et donc du rappel.

L'introduction d'une MTLT conduit Kintsch à s'interroger non plus sur les questions de capacité de stockage et de traitement, mais sur l'idée d'activation et de sélection d'informations. Il franchit également une étape supplémentaire par rapport au modèle de 1988 en proposant que la représentation du texte émerge des connaissances stockées en MLT. Dès lors, la distinction des différents sous-systèmes mnésiques passe au second plan au profit d'une approche centrée sur les processus mnésiques d'activation, de désactivation, de sélection et de maintien. Ainsi, la compréhension prend la forme d'une activation automatique, en réponse aux entrées linguistiques, aux connaissances en MLT, puis d'une sélection de certaines d'entre elles, effectuées suivant le contexte. Ce modèle d'Erikson et Kintsch nous permet donc d'expliquer l'effet des contextes culturels et linguistiques sur le rôle de l'activité mémorielle dans la compréhension et le rappel de récit en L2 en situation de diglossie.

En résumé

La conception structurale de la mémoire laisse, peu à peu, la place à une conception de la mémoire en tant que processus et mécanisme. Initialement, van Dijk et Kintsch (1983) proposent un cadre général de traitement dans lequel ils articulent leur modélisation aux différents sous-systèmes mnésiques que sont la mémoire à court terme, la mémoire épisodique du texte et la mémoire à long terme. Kintsch tend à se détacher de cette perspective modulaire et structurale pour favoriser l'émergence d'une approche centrée sur les processus et mécanismes mnésiques. Il nous offre ainsi un cadre qui nous permet de faire des hypothèses sur la compréhension de textes en contexte(s) plurilingue et pluriculturel.

Chapitre 5. Contextes culturels et linguistiques dans la compréhension de récits

5.1- Une approche centrée sur la prise en compte du contexte culturel et linguistique d'après la modélisation de Kintsch

Les recherches en psychologie cognitive sur la compréhension de textes ont été très largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch (Erickson & Kintsch, 1995 ; Kintsch, 1975 ; Kintsch & van Dijk, 1978 ; van Dijk & Kintsch ; 1993 ; Kintsch, 1998). Nous nous limitons à une rapide synthèse des principaux aspects de la théorie, en insistant particulièrement sur les modalités de construction des représentations mentales qu'elle propose. Puis nous essayons de compléter cette approche cognitive de la compréhension en prenant en compte le contexte linguistique et culturel de l'auditeur-comprenneur ou du lecteur-comprenneur.

La plupart des modèles sur la compréhension de textes, Kintsch et al. (1998), identifient cinq processus dans la compréhension :

- l'identification des mots, qui implique l'analyse perceptive du discours et la mise en jeu des connaissances lexicales ;
- l'analyse syntaxique du discours qui permet de repérer les propositions et leur organisation en phrases ;
- l'analyse sémantique du contenu conceptuel permettant l'élaboration de la « micro-structure » du texte, c'est-à-dire de la représentation du sens sous la forme d'un ensemble de propositions respectant certaines règles de cohérence locale ;
- l'analyse pragmatique du thème discursif, avec l'élaboration d'une « macro-structure », qui est une structure d'ensemble organisant les composants de la micro-structure, tout en réduisant l'information sémantique aux événements principaux.

Ces modèles de compréhension s'intéressent surtout aux niveaux sémantiques et pragmatiques du discours en analysant les composants de la « micro-structure » et de la « macro-structure ». Ces constructions se font simultanément au moment de l'audition ou de la lecture du texte, grâce aux connaissances du sujet, c'est-à-dire grâce

aux représentations générales du domaine et grâce aux connaissances sur le texte acquises antérieurement. Dans cette approche, comprendre un texte, c'est édifier une représentation mentale spécifique correspondant à la situation précise décrite et évoquée par le texte.

Ce cadre théorique de la compréhension de textes ne néglige pas le fait que cette activité est conduite par un sujet qui lit ou écoute un texte avec un objectif variable, selon les caractéristiques et les contraintes de la situation de lecture ou d'écoute. Dans cette approche, la compréhension est donc conçue comme une interaction entre un individu, un texte et un contexte. S'il est un point qui doit être considéré, c'est celui du rôle des connaissances culturelles et de la langue maternelle. Jusqu'à présent, ce qui a été pris en compte dans les recherches, ce sont des connaissances générales : connaissances de la langue et connaissances des structures textuelles.

Dans le cadre de notre problématique l'accent est porté sur les points suivants :

- le rôle des connaissances antérieures du sujet (les connaissances sur le contenu du texte et sur les connaissances façonnées dans son environnement culturel proche) ;
- le rôle des éléments contextuels immédiats, fournis par le texte lui-même ;
- l'influence de la langue maternelle (L1) lorsque le texte est écouté ou lu en langue seconde (L2) en situation de diglossie.

Dans cette perspective, la compréhension prend en compte aussi bien le contexte linguistique et culturel du lecteur, ses systèmes de connaissances et de croyances, ses buts et ses intérêts, que celui du texte.

L'approche que nous privilégions tente de cerner les processus de compréhension qui prennent en compte l'influence des différents contextes, de la langue première de l'auditeur ou du lecteur, des spécificités culturelles du texte et du lecteur ou de l'auditeur. Elle définit la compréhension de textes comme une interaction entre l'individu (avec ses connaissances et ses croyances variables en fonction des modalités culturelles et linguistiques), le texte (dont le contenu sémantique et structurel sont les produits du milieu culturel dont il émane) et la situation locale. Avant

d'analyser plus longuement la notion de contexte, nous considérons que le contexte n'est pas une entité « déjà là », mais une dynamique construite de façon *ad hoc* chaque fois que la situation l'exige.

Notre cadre théorique de la compréhension de textes permet d'analyser la compréhension via les rappels en prenant en compte les interactions entre les caractéristiques du texte lu ou entendu et les connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur (Bruner, 1990). Nous pensons en effet que l'activité de construction de connaissances à partir d'un texte, ne peut se comprendre et s'envisager sans la prise en compte de la diversité des contextes culturels et linguistiques des apprenants (Cogbun & Smith, 2000). S'il est admis que le contexte culturel influence le processus de compréhension des apprenants, il doit être pris en compte dans le traitement cognitif de textes.

Nous pensons comme Ehrlich (1981) qu'il y a compréhension lorsque :

- le sujet a construit une représentation sémantique (mentale) d'une situation précise, d'une série d'évènements ou d'actions située dans un contexte ;

- les différents concepts qui composent cette représentation sont déterminés dans leur contenu informatif et leur organisation, c'est-à-dire reliés de façon spécifique ;

- les concepts sont compatibles et les relations inter conceptuelles cohérentes en référence à ce que le sujet connaît déjà et donc en référence au contexte linguistique et culturel du texte et du lecteur.

Lorsque la représentation mentale activée lors de la lecture du texte est compatible avec le contenu du texte et les connaissances générales et spécifiques du lecteur, celui-ci est capable de construire une signification cohérente du texte. Les représentations construites ne sont rien d'autre que des groupes de concepts, c'est-à-dire, des groupes de connaissances spécifiques reliés de façon spécifique. Ces connaissances ont été acquises antérieurement ou peuvent être élaborées au moment même de la construction de la représentation. Ce qui signifie que pour comprendre un texte, le sujet n'effectue pas seulement un traitement des informations qui lui sont fournies par le texte et le contexte de lecture, il intègre aussi les informations d'origine externe qui vont faciliter l'activation des connaissances correspondantes indispensables à l'activité de compréhension et de rappel. En d'autres termes, le processus de

compréhension va bien au-delà de l'extraction d'une signification linguistique du texte. L'auditeur ou le lecteur cherche avant tout à comprendre ce dont parle le texte. Cette compréhension profonde est particulièrement importante dans des situations d'apprentissage. L'auditeur ou le lecteur doit être capable de faire fonctionner sa représentation linguistique et extralinguistique, ses connaissances antérieures, façonnées dans son environnement culturel et linguistique, afin de comprendre un texte tout en transférant et en généralisant les informations acquises en phase de lecture. C'est ainsi que la compréhension permet la restructuration des connaissances ou la construction de connaissances nouvelles.

Cette réalité rendue présente par le texte n'est pourtant pas entièrement représentée par lui. Le texte fournit au mieux des pistes linguistiques à partir desquelles le lecteur pourra effectuer un travail d'évocation et de construction de la représentation. Ce qui nous conduit à dire que la reconstruction de la structure propositionnelle du texte n'est donc au mieux qu'une étape préliminaire de la compréhension. La notion de modèle de situation qui est définie par van Dijk et Kintsch (1983) « *comme un ensemble formé par les informations extraites d'un texte et de celles issues des connaissances initiales de l'individu* » rend compte de l'interaction fondamentale entre les processus linguistiques et l'activation des connaissances du sujet, variable selon le contexte culturel, qui caractérise la compréhension effective d'un texte.

En tenant compte de tout ce qui vient d'être dit, comment peut-on concevoir la compréhension de textes chez un lecteur et un auditeur bilingue en situation de diglossie ?

5.2-Une approche cognitive de la compréhension de textes centrée sur l'élève bilingue

Plusieurs travaux ont analysé les processus cognitifs spécifiques de l'enfant bilingue, notamment dans le domaine des habiletés langagières. Ce phénomène est particulièrement intéressant, puisque l'on sait le rôle que jouent ces habiletés dans l'acquisition du lire-écrire et, par conséquent, dans le processus compréhension de textes. Pour Vygotsky (1962) l'apprentissage de la langue seconde (L2) et en langue seconde s'appuyant sur la langue maternelle (L1) permet à l'enfant bilingue d'effectuer un travail réflexif sur le système linguistique, à savoir *une généralisation des*

phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales. Selon Perregaux (1994), le fréquent passage d'une langue à l'autre peut accélérer la décentration par rapport aux liens entre signifiant et signifié et favoriser la construction des connaissances en L2.

Selon Nicot-Guilloreil (2002), le bilingue aura à naviguer entre deux pôles du continuum lors de l'interaction. Il apprend donc à gérer ses compétences linguistiques (L1, L2, L3...) pour faire face au besoin de communication. Il a recours à différentes compétences langagières et cognitives variables selon les situations de compréhension (orale vs écrite) et de production (orale vs écrit).

Chez l'enfant bilingue précoce, les savoirs langagiers sont acquis en même temps dans les deux langues. Chez l'enfant qui apprend une deuxième langue plus tard, il y a transfert des acquisitions de la première à la seconde. Pour de nombreux enfants bilingues, il y a séparation entre la langue de la famille et celle(s) parlée(s) à l'extérieur de la famille, à l'école par exemple.

Le bilinguisme ne se résume pas à une simple addition de L1 et L2. Les enfants développent dans l'acquisition des langues, L1 ou L2, des connaissances et des habiletés utilisables dans les deux langues, ainsi que des compétences langagières et cognitives plus larges, communes aux deux langues.

Ainsi, le modèle de scolarisation en vigueur au Gabon, notamment en zone rurale, propose l'apprentissage du français (L2) aux élèves après que ces derniers ont stabilisé leurs connaissances de base en langue maternelle (L1). À l'inverse, dans les écoles situées en zone urbaine, le français, langue officielle du pays, est utilisé par beaucoup d'élèves comme la langue maternelle (L1). Dans ce deuxième cas de figure, le français est à la fois matière d'enseignement et stabilisateur de connaissances. En d'autres termes, au Gabon, certains élèves sont des bilingues simultanés en langues locales au départ et découvrent ensuite une langue seconde (L2) à l'école.

Ainsi, nous supposons que les contextes plurilingues dans lesquels les élèves vivent constituent un facteur particulier à prendre en compte dans l'étude de la compréhension de textes en L2.

Johnson (1981), qui analyse l'effet de la complexité linguistique et du fondement culturel du texte, montre notamment que l'origine culturelle du texte et

l'origine linguistique du lecteur sont déterminantes dans l'activité de compréhension de textes en milieu bilingue. Des sujets iraniens qui apprennent l'anglais en tant que langue seconde obtiennent une meilleure performance en rappel et en compréhension de textes lorsque le thème est d'origine culturelle iranienne (Légende de Mullah Nas el Din) comparativement à un texte d'origine culturelle américaine (Légende de Buffalo Bill). L'activité de compréhension du texte en L2 par des élèves en début d'apprentissage s'appuie essentiellement sur des connaissances conceptuelles de leur culture d'origine. Les sujets utilisent un schéma d'analyse du texte différent de celui à partir duquel ce dernier est structuré.

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté un modèle de compréhension de textes qui se situe dans la lignée des modélisations de Kintsch (1978, 1988), et qui prend en compte le contexte culturel et linguistique du lecteur. Nous avons identifié les différents processus de l'activité de compréhension de textes qui prennent en compte le fonctionnement cognitif du lecteur (Denhière, 1984 ; Legros, Mervan, Denhière & Salvan, 1997 ; Oostendore & Goldman 1999 ; Kintsch, 1978 ; 1988) en situation de diglossie. En effet, les lecteurs traitent le contenu sémantique du texte en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturels et linguistiques (Legros, Acuna, de Pembroke, 2003) et ils adaptent leurs stratégies en fonction de ces différents contextes (Ellis, 1997).

Chapitre 6. Contextes culturels et linguistiques du cadre expérimental

6.1- Les langues en présence

Le Gabon, comme la plupart des pays africains, est un pays plurilingue. Ce plurilinguisme est à la fois endogène et exogène. Cette situation est loin d'être simple. Le Gabon compte de très nombreuses langues vernaculaires, c'est-à-dire les langues maternelles qui identifient un groupe comme distinct dans une communauté. Le nombre des langues en présence varie selon les recherches réalisées : 37 langues d'après Jacquot (1978), Kwenzi- Mikala (1998) en a dénombré 62.

Ces langues vernaculaires sont très localisées. Presque toutes appartiennent à la famille Bantu, précisément aux zones A, B et H de la classification de Guthrie (1962). A côté de ces langues, on trouve l'existence de quelques parlers pygmées tel que le Bakoya.

À cet ensemble de langues vernaculaires, il faut ajouter le français, la langue véhiculaire dont la pratique, héritée de la période coloniale est de rigueur dans tous les secteurs de la vie nationale. Il joue un rôle non négligeable dans la dynamique communicationnelle, c'est-à-dire dans la communication et l'apprentissage. En tant que langue officielle, le français est en effet utilisé dans l'enseignement et dans l'administration.

En examinant la dispersion des langues pratiquées au Gabon par rapport à leur extension géographique, on remarque que les langues vernaculaires sont très localisées. Elles sont essentiellement ethniques, au sens où elles sont utilisées entre les membres d'une même communauté. Selon Idiata (2003), très peu de ces langues « ont un degré de véhicularité significatif, excepté peut-être le fang dans la province du Woleu-Ntem ou l'omyene dans la province de l'Ogooué- Maritime ou encore le lembama dans la province du Haut-Ogooué » (p 20).

La plupart des langues gabonaises ne sont pas fonctionnelles, surtout dans les villes. Emejulu et Nzang-Bie, cités par Idiata (2003), s'appuyant sur une étude menée par les chercheurs du Laboratoire des Sciences de l'Humain et de la Dynamique du

Langage de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville (LaSciDyl), présentent les langues parlées à Libreville dans le tableau ci- dessous.

Tableau 1. Les langues parlées à Libreville (Idiata, 2003)

Langues	Transactions officielles	Commerce
Français	100%	100%
Langues gabonaises	0%	10%
Langues d'Afrique de l'Ouest	0%	35%
Anglais	0%	15%
Arabe libanais	0%	1,5%

L'importance réelle de chaque langue en présence au Gabon, doit être appréciée non pas seulement en fonction de l'étendue du territoire qu'elle occupe, mais au regard de certaines variables telles que :

- Le nombre de locuteurs.
- La répartition sociologique des locuteurs.
- La fréquence d'utilisation de la langue.

Toutes ces informations sont nécessaires pour notre étude, car elles nous permettent de justifier le choix de notre population d'enquête au Gabon et de la place qu'occupent les langues maternelles et le français au sein de cette société.

6.2- Un contexte diglossique

Dans la plupart des familles, les langues vernaculaires ne sont plus que des langues parlées par les grands-parents. En effet, si dans les villes, la langue des parents et de communication est le français, cela vient du fait que les langues gabonaises connaissent un recul significatif : le français est parlé au détriment de la langue vernaculaire. Ce qui permet aux enfants d'être en contact avec la langue française dès le berceau. À ce sujet, Idiata (2003) confirme l'ampleur du recul des langues vernaculaires et donc par voie de conséquence l'avancée du français, chez les enfants à Libreville.

En zone rurale, selon Idiata, la tendance est à l'inverse. *«Les grands-parents et, dans une moindre mesure la mère, sont considérés comme des interlocuteurs utiles*

pour la survie des langues vernaculaires chez les enfants ». Les parents communiquent en langue maternelle avec leurs enfants ; c'est ce que l'on observe dans le nord du Gabon, par exemple, où la langue maternelle parlée est le fang. Ce qui nous conduit à dire qu'en milieu rural, certains enfants fang découvrent le français, comme langue seconde, dès leur rentrée à l'école à travers les enseignements et les apprentissages scolaires.

Le tableau qui suit montre le rapport en pourcentage entre les langues vernaculaires et la langue française.

Tableau 2. Pourcentages des langues utilisées par les enfants (Idiata, 2003).

Ethnies	Langues parlées	A la maison	Avec la mère	Avec le père	Avec les frères et sœurs	Avec les camarades	Avec les grands - parents
Fang	Fang	29.03	12.90	7.52	2.41	0.26	22.04
	Français	39.78	48.11	64.51	84.67	97.58	22.04
Masangu	Isanga	15.38					7.69
	Français	38.46	30.76	38.46	76.92	92.30	7.69
Nzebi	Nzebi	26	2.5				3.33
	Français	53.33	45	60.83	65.83	91.66	18.33
Kota	Kota	23.07					
	Français	53.84	7.69	15.38	84.61	100	
Myene	Omyene	14.29	7.14				7.14
	Français	57.14	57.14	76.19	90.47	100	30.95
Gisir	Gisir	0	0	0	0	0	0
	Français	86.66	33.33	40	53.33	93,33	13.33
Obamba	Obamba	5.00					
	Français	60.00	70.00	80.00	100	100	5.00
Punu	Punu	13.25	3.61	6.02			9.63
	Français	62.65	32.53	55.45	80.72	97.59	16.86
Teke	Teke	8.00					
	Français	64.00	52.00	60.00	92.00	100	24.00

Le tableau n°2 fait apparaître que la langue française est la plus parlée. Par ailleurs, pour les autres ethnies telles que le teke, l'obamba et le isangu, la langue maternelle n'est utilisée qu'à la maison et avec les grands-parents. Il en est de même des autres groupes, où la majorité des enfants s'expriment en langue française avec le père, les frères, les sœurs et les camarades de jeux. La situation est encore plus marquante pour la langue gisir où l'on constate que cette langue n'est plus parlée.

Toutes ces données nous permettent de comprendre la complexité de la situation linguistique gabonaise et en particulier la place qu'occupent la langue française et les langues maternelles au sein des familles gabonaises.

À travers ces données, nous constatons que les langues maternelles ne sont presque plus parlées dans les familles en zone urbaine, ce qui nous conduit à supposer qu'elles constituent un facteur indispensable à prendre en compte dans les activités d'apprentissage et de compréhension en langue seconde (L2).

Cette situation linguistique du Gabon constitue un cadre expérimental qui nous permet d'analyser le rôle du contexte linguistique et culturel dans la compréhension de textes en L2. Compte tenu de cette situation, il semble que le macrocontexte diglossique, dans les processus de compréhension, nous oblige à prendre en compte les facteurs de variabilité culturelle et linguistique du lecteur et du texte.

Nous étudions les effets des variables culturelles renvoyant au texte et au lecteur/auditeur, l'effet des marqueurs linguistiques comme source de cohérence/cohésion textuelle et l'effet de la tradition orale sur la compréhension et le rappel en L2 chez les élèves gabonais en contexte de diglossie.

DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIMENTATIONS

Chapitre 7. Cadre général des expériences

De nombreuses recherches sur les contextes ont montré l'effet des contextes culturels et linguistiques dans l'activité de compréhension et de rappel de récit en situation de bilinguisme, de diglossie ou en contexte pluriculturel (Brewer, 1985; Kintsch & Greene, 1978; Mistry, 1993). Cependant, les recherches sur les processus cognitifs sous-jacents aux activités de compréhension et de rappel chez le lecteur bilingue n'ont jusqu'alors pas su proposer d'explications se rattachant aux modèles classiques de la compréhension de textes (Kintsch, 1998). Notre recherche tente d'appliquer le modèle Construction-Intégration pour comprendre les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension et à la production de textes en L2 en contexte bilingue et diglossique. Elle permet de (ré) interroger les modèles de référence et d'ouvrir des perspectives nouvelles à la didactique cognitive du texte (Hoareau & al. 2005a ; 2005b) tout en tenant compte des contextes locaux¹. Le but est de contribuer à l'enrichissement des cadres théoriques de référence, d'ouvrir la démarche expérimentale en prenant en compte les valeurs, les usages et les contextes locaux et de nous inscrire ainsi dans les nouveaux champs de recherche et les nouveaux "designs pédagogiques en émergence" (Leu & al., 2004).

Notre objectif est d'évaluer l'effet des contextes linguistiques et culturels non seulement des participants, mais aussi des récits dans l'activité de compréhension et de rappel en L2.

S'interroger sur l'influence des facteurs de variabilités culturelles et linguistiques dans les apprentissages et la construction des connaissances chez des élèves scolarisés en situation de diglossie nous amène à axer notre problématique générale autour de trois axes principaux et fédérateurs:

1. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur l'activité de compréhension et de rappel, (Expérience 1).

¹ Voir Projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux (Programme TCAN-CNRS (2004-2006)

2. Effets des marqueurs de cohésion linguistique et textuelle sur la compréhension et le rappel de récits en L2, en fonction de l'origine linguistique du lecteur, (Expérience 2).

3. Effet des modalités de présentation de l'information (orale vs écrite) sur la compréhension d'un récit en contexte plurilingue et en situation de diglossie, (Expérience 3).

Dans l'expérience 1, nous formulons l'hypothèse générale que l'origine culturelle du lecteur et du récit exercent une influence sur la compréhension et le rappel de textes en contexte plurilingue et pluriculturel. Nous prédisons que compte tenu des connaissances antérieures des lecteurs et de leurs modalités d'élaboration de la construction de la signification du texte, variables selon le contexte culturel, les lecteurs comprendront mieux et se souviendront mieux du conte issu de leur culture.

Dans l'expérience 2, nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle l'effet des connecteurs causaux sur la compréhension varie en fonction de l'origine linguistique des élèves. Nous prédisons un effet des connecteurs sur le rappel.

Dans l'expérience 3, nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle la présentation en mode oral du récit favorise chez les élèves issus de la tradition orale un meilleur niveau de compréhension que chez les élèves appartenant à la culture de l'écrit.

7.1- Le choix du matériel : les contes

En nous intéressant à l'étude des contextes, nous avons été amenée à travailler sur des textes authentiques.

Étudier l'effet de l'origine culturelle du texte (récit européen vs récit africain) et du lecteur (lecteur gabonais vs lecteur français) nous a obligé à proposer un matériel qui respecte la structure textuelle propre à chaque culture.

Nous avons donc choisi le conte, genre littéraire par excellence de la culture dans laquelle s'enracinent les langues et les cultures. En effet dans une culture de l'oralité comme c'est le cas au Gabon, le conte est défini comme un récit imaginaire mettant en scène des personnages (humains, animaux, etc.) naturels et surnaturels. Il

remplit plusieurs fonctions, entre autres, la fonction ludique et surtout la fonction didactique. La magie du conte tient au fait qu'il présente les événements comme s'il s'agissait d'un monde imaginaire, alors qu'en réalité, il nous raconte, parle de nous et de notre réalité quotidienne.

Nous utilisons deux contes. Le premier, un conte africain qui provient de l'univers culturel gabonais et le deuxième un récit européen.

Les contes ont été légèrement manipulés, afin d'être égalisés, quant au nombre de propositions. Dans le cadre de cette expérience, nous avons décomposé les contes en propositions sémantiques élargies (Legros & Baudet, 1997), c'est-à-dire en unités correspondant aux syntagmes minimaux de chaque phrase.

Le premier conte « Les trois fils d'Ada » est un conte gabonais. Il est extrait de l'œuvre de Trilles *Contes et légendes fang du Gabon*, parue pour la première fois en 1905. Nous avons utilisé l'édition Karthala de 2002.

Comme tous les contes populaires, issus ou adaptés à une société donnée, « Les trois fils d'Ada » contribue, à l'image de son schéma narratif, à renforcer la cohésion sociale.

Le conte « les trois fils d'Ada » joue un rôle considérable au sein de la société fang dans le nord du Gabon. Il est régulièrement raconté aux jeunes enfants et, de ce fait, tient une place importante dans leur éducation. À l'exemple des autres contes fang, le conte « Les trois fils d'Ada » joue le rôle de vecteur des valeurs culturelles propres au milieu dans lequel évolue l'enfant. Ainsi, selon Chevrier (1986), « *les contes, reflet de la vie et de la tradition, sont, sous une forme agréable, les gardiens et les garants d'une autorité morale et juridique traditionnelle.*»

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour un matériel écologique qui possède non seulement la structure du conte gabonais, mais aussi les implicites et les référents moraux de la culture de ce peuple. Le conte « Les trois fils d'Ada » est présenté en annexe I.

Le second conte, « Le Roi Grenouille », est un conte d'origine européenne. Il provient de l'édition des contes pour les enfants et le foyer (*Kinder und Hausmarchen*) publiée en 1812 par les frères Grimm.

C'est un récit d'imagination poétique tiré particulièrement du monde magique, d'une histoire merveilleuse qui n'est pas liée aux conditions de la vie réelle. Comme dans tous les récits de ce genre, le héros, au début, se trouve défavorisé, en position marginale, malgré lui. Mais, grâce à ses efforts, ses vertus, grâce à des moyens extérieurs relevant du merveilleux, il finit par réintégrer la société et à rentrer dans ses droits. C'est là un dénouement absolu, pas crédible en réalité et auquel ne croit pas le public, même naïf. Le conte « Le Roi Grenouille » est présenté en annexe II.

Le choix du conte « le Roi Grenouille » vient justement de son caractère merveilleux, irréaliste, de cette absence de crédibilité et de morale, éléments que nous retrouvons, en revanche, dans le conte africain. Par ailleurs ce conte avait déjà fait l'objet d'une étude analogue réalisée avec des enfants au Togo, scolarisés et en situation diglossique (Legros, & Maître de Pembroke, 2003). Les résultats obtenus, ainsi que la démarche entreprise pour l'étude rappelée précédemment, nous ont servi de points de référence pour notre travail.

7.2- Procédure expérimentale et consignes

Avant de commencer les expérimentations, l'expérimentateur s'est présenté, il a dit d'où il vient et il a donné les raisons de sa visite tout en précisant l'objectif de la tâche.

7.2.1. Modalité de présentation des contes aux élèves

Suivant les expérimentations et les objectifs poursuivis, les contes ont été soit lus par les élèves eux-mêmes, soit par l'expérimentateur. Mais quel que soit le mode d'exposition adopté, la consigne, la même, était la suivante: « Essayez de vous concentrer au maximum, de bien comprendre l'histoire et de retenir le plus d'informations possibles. Car nous vous interrogerons sur ce que vous avez compris » (temps prévu 10 minutes).

7.2.2- La tâche distractive

Les élèves doivent remplir une fiche de renseignements qui leur permet de changer d'activité. Ils indiquent leurs(s) prénom(s), leur(s) nom(s) ainsi que leur classe et d'autres renseignements. (Temps prévu 5 minutes). Cette tâche nous a aussi permis d'établir le profil des différents participants. Nous avons donc constitué les trois groupes en fonction des langues qu'ils parlent dans leur environnement familial. Un modèle de fiche de renseignement est présenté en annexe IV.

7.2.3- La tâche de rappel immédiat

L'expérimentateur distribue des feuilles blanches aux élèves afin qu'ils puissent réaliser cette tâche. Chaque élève renseigne sa copie suivant les entrées suivantes : (Prénom, Nom, Classe, École, Ville, Date).

La consigne est la suivante : *« Vous allez écrire tout ce que vous avez retenu de cette histoire. Je vous demande d'être le plus précis et le plus complet possible. Ce qui m'intéresse ce n'est pas l'orthographe, c'est ce que vous avez compris et retenu de l'histoire. Vous tenterez de réécrire l'histoire le plus précisément possible en étant le plus proche possible du texte. Il s'agit d'écrire tout ce dont vous vous souvenez du texte. Si à la fin, vous vous souvenez d'une information que vous avez oubliée, vous indiquerez un numéro à l'endroit du texte où vous pensez l'avoir oubliée, et vous l'écrivez à la suite de votre texte en la faisant précéder du numéro qui convient »*. (Temps prévu 15 minutes).

Cette procédure sera utilisée pour tous les contes.

Une semaine plus tard une tâche de rappel différée sera faite sur le conte.

7.2.4. La tâche de rappel différé

Huit jours après, l'expérimentateur se présente à nouveau pour la tâche de rappel différé. La consigne est la suivante : *« Vous vous souvenez du conte que vous*

avez lu (ou entendu) la semaine dernière. Il s'agit d'écrire à nouveau tout ce dont vous vous souvenez du texte. Essayez à nouveau de réécrire l'histoire le plus précisément possible, en étant le plus proche du texte, si à la fin du rappel, vous vous souvenez d'une information que vous avez oubliée, vous indiquerez un numéro à l'endroit du texte où vous avez oublié l'information et vous la réécrirez au bas de votre texte en la faisant précéder du numéro qui convient». (Temps prévu 15 minutes).

7.2.5- Les participants

Les expérimentations ont été menées auprès d'élèves de niveau CM1-CM2 scolarisés au Gabon (à Oyem et à Libreville) et en région parisienne.

Oyem, en zone rurale, chef lieu du Woleu-Ntem, province septentrionale du Gabon, a pour particularité d'être bilingue. Les élèves scolarisés dans cette région, surtout en zone rurale, s'expriment au sein de leur famille et parfois à l'école, en langue maternelle qui est le fang (L1), mais ils sont scolarisés en français (L2), langue qu'ils découvrent à six ans, dès leur entrée à l'école.

Libreville, la capitale administrative du Gabon, a retenu notre attention, car elle regroupe une multitude de langues locales. Dans cette ville, les élèves sont multilingues, ils communiquent en français dans les familles et parfois en langues maternelles, mais ils sont scolarisés en langue française.

En France, plus précisément en région parisienne, les élèves sont, dans leur ensemble, monolingues et scolarisés en français (L1). Nous tentons ainsi d'analyser l'effet de la variabilité linguistique et culturelle dû au contexte plurilingue et diglossique sur la compréhension et le rappel d'un conte occidental et d'un conte gabonais. Les variables prises en compte dans cette étude sont le nombre et le type de propositions produites lors des différents rappels : propositions rappelées sous forme identiques ou similaires au texte source et propositions ajoutées, c'est-à-dire n'appartenant pas à la base de texte, mais en rapport avec le contenu de cette base de texte (A1) ou avec le modèle mental sous-jacent au texte (A2).

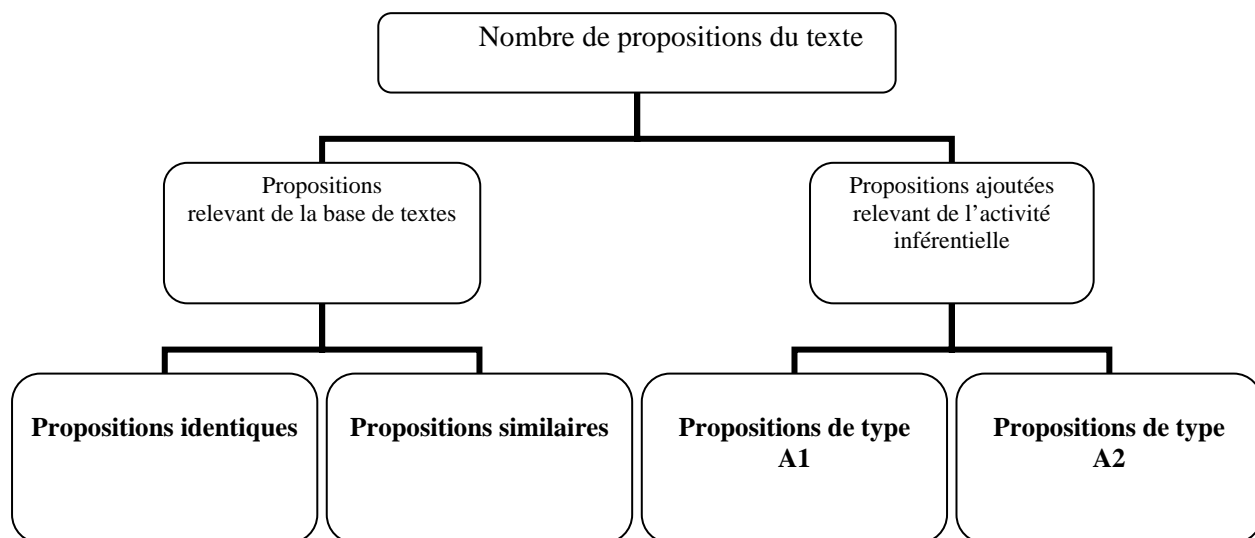


Figure 1 : Les variables étudiées

7.3- Méthode d'analyse des protocoles : l'analyse propositionnelle

Si les systèmes conceptuels ont été développés à la période où la théorie des réseaux sémantiques dominait, rares sont les recherches actuelles qui ne font pas référence à l'analyse propositionnelle. Inspiré par les travaux de linguistes comme Fillmore (1968), Kintsch (1974) propose une méthode pour représenter les unités de signification des textes sous la forme d'une hiérarchie de « propositions sémantiques » (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979). Les propositions sont définies comme les plus petites unités linguistiques auxquelles on peut donner une valeur de vérité. Les propositions sont des unités qui représentent une simple unité de signification. Elles sont formées de deux ou plusieurs mots : un prédicat, une relation et un ou plusieurs arguments. En d'autres termes, toute proposition comporte un prédicat (en général un verbe ou un adjectif) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rattache la notion de cas, agent, instrument, objet). Une proposition peut devenir argument d'une autre proposition, ce qui permet de représenter la signification de phrases, voire de textes entiers, sous la forme de hiérarchies propositionnelles.

Les grammaires propositionnelles décrivent les règles permettant de constituer les propositions. C'est ainsi que pour van Dijk et Kintsch (1983), l'application de ces grammaires permet de construire le texte de base qui correspond à un inventaire censé être exhaustif des significations véhiculées par le texte.

Nous avons choisi l'analyse propositionnelle dans cette étude, car les productions fournies par les élèves au cours des épreuves de rappels immédiats et différés, sont des structures cognitives construites au cours de la lecture sous forme propositionnelle. L'analyse propositionnelle nous permet ainsi de décrire le contenu sémantique des productions des élèves. Dans notre analyse, nous considérons la proposition comme une unité cognitive de traitement des textes : le lecteur ou l'auditeur utilise la proposition pour construire la signification du texte.

Notre étude s'appuie sur une démarche en trois étapes qui constituent les trois expérimentations à partir desquelles nous fondons nos hypothèses.

Chapitre 8. Expérience 1 : L'effet du contexte culturel du récit et du lecteur sur la compréhension et la production dans une tâche de rappel (immédiat vs différé) par des élèves gabonais et français

8.1- Objectif de l'expérience

Cette recherche sur la compréhension et le rappel d'un conte européen et gabonais par des élèves de cultures différentes a pour but d'étudier l'effet conjoint de l'origine culturelle des élèves et du récit sur l'activité de compréhension d'un texte à l'aide d'une tâche de rappel (immédiat et différé). En d'autres termes, cette expérience vise à analyser d'une part, les effets du contexte culturel sur la construction des représentations du lecteur, d'autre part, les effets du texte qui porte les marques de ce contexte sur la compréhension et le rappel (Legros & Maître de Pembroke, 2001).

Nous nous appuyons sur les nombreux travaux conduits sur la compréhension de récits (Denhière, 1984 ; Fayol, 1985b ; Blanc & Brouillet, 2003) et, en particulier, sur le cadre théorique et empirique de la sémantique cognitive (Denhière & Baudet, 1992 ; Giovanni 2002 ; Talmy, 1998). Selon cette approche, la représentation sémantique, déterminante de la représentation langagière, résulte de l'activation d'un réseau de représentations du "monde expérencié", variable selon le contexte culturel, les expériences, les apprentissages et les systèmes de connaissances/croyances des individus (Legros, 1991 ; Legros & Baudet, 1997 ; Legros, Baudet & Denhière, 1994).

Cette expérience sur la compréhension et le rappel de récits et qui prend en compte le contexte culturel de l'élève et le contexte culturel du texte s'inscrit dans la suite des travaux sur le diagnostic du fonctionnement cognitif sur la compréhension et sur les aides et remédiations aux dysfonctionnements cognitifs (Denhière, Baudet, & Verstiggel, 1991 ; Daguët, Ghiglione, Legros & Denhière, 1999 ; Thomas, Legros & Caillies, 1998 ; Denhière, Caillies, Thomas & Legros, 1998). Elle vise à montrer par l'analyse de données recueillies dans des milieux linguistiques et culturels contrastés que ce qui peut être considéré comme un dysfonctionnement cognitif dans un contexte monolingue et monoculturel peut être attribuer en réalité à des stratégies de traitement

différentes. Elle vise ainsi par l'élargissement du panel des données à affiner les résultats et à prendre en compte la spécificité des individus.

Notre étude se situe dans la continuité d'une recherche exploratoire conduite au Togo et à Saint-Denis dans le cadre d'un projet « NTIC, contextes et apprentissages² » (Legros, Acuna, & Maître de Pembroke, 2003 ; Maître de Pembroke, Legros & Rysman, 2001) et d'un projet sur l'acquisition de connaissances via la scolarisation en français langue seconde en situation de diglossie³. Les expériences réalisées au Togo et à Saint-Denis ont permis d'analyser des points de vue linguistique et psycholinguistique, les processus d'acquisition de la langue L2 et de construction des connaissances en langue seconde (L2) (Noyau, 2003) et les difficultés d'apprentissages en L2 (Noyau & al. 2002 ; 2003; Noyau & Cissé, 2001 ; Noyau & Quashie 2002 ; Noyau & Vellard, 2002). En d'autres termes, ces expériences ont permis en particulier de mettre en évidence l'effet du contexte culturel du lecteur et l'effet du contexte culturel du texte sur la compréhension et le rappel.

Cette expérience sur l'effet du contexte culturel sur l'activité de traitement sémantique de deux récits d'origine culturelle différente par des élèves togolais et français a été conduite à l'aide d'une tâche de rappel immédiat et d'une tâche de résumé. Les données analysées se sont limitées aux propositions rappelées sous forme « identique » à celles du texte source, ou sous forme similaire, (c'est-à-dire des propositions différentes de la base de texte soit en termes de prédicat ou d'argument), en rappel immédiat. Il n'y a pas eu de rappel différé dans cette expérience. Notre étude prend en compte l'analyse des propositions ajoutées au texte source et de celles du rappel différé, ce qui constitue un apport important pour rendre compte des activités de compréhension en L2 et plus particulièrement de l'activité inférentielle. L'analyse des propositions en rappel différé et des propositions ajoutées au texte source nous permet d'étudier l'effet du contexte culturel sur le délai du maintien en mémoire des différents niveaux des représentations construites.

² “ Cognitique 2000 ” Etude des systèmes et des outils multimédias sur la lecture, la compréhension, la production de textes et la construction des connaissances. Implications sur l'apprentissage et l'enseignement. Rôle des contextes. Projet N° 38 (Denis legros).

³ Colette Noyau, Pr. Sciences du Langage, responsable scientifique du programme AUF-CAMPUS-Cognitique Appropriation du français et acquisition de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Equipe *Modèles, Dynamiques, Corpus* (MoDyCo), UMR 2329 CNRS/ Université Paris X Université de Paris-X-Nanterre.

Contrairement aux travaux qui ont analysé l'effet de l'origine sociale des élèves sur la compréhension et la mémorisation de récits (Baudet, 1984 ; François, Espéret & Brossard, 1980 ; Le Ny & Denhière, 1985), nous étudions dans le processus de rappel de textes le rôle des connaissances culturelles et des croyances antérieures des élèves, ainsi que le rôle du contexte dans lequel elles s'élaborent. Ces analyses nous permettent ainsi de contribuer à la conception d'une psychologie générale culturelle (Brill & Lehall, 1998 ; Troadec, 2003).

Le but principal de cette étude est d'analyser l'effet de l'origine culturelle du texte et de l'origine du lecteur sur la compréhension et le rappel de textes en contexte plurilingue (Steffensen, 1979; Johnson, 1981 ; Sharifian, 2001 ; Brantmeir 2003; Yamashita, 2004), et plus précisément en situation de diglossie (Noyau, 2001 ; Legros & Maître de Pembroke 2002).

L'effet du contexte culturel du texte et du lecteur en situation de diglossie n'a pas été pris en compte dans les études sur la compréhension de textes. Dans la cité mondialisée, le texte devenant, avec la téléconférence ou l'apprentissage collaboratif à distance, un vecteur privilégié de l'échange et de la co-construction des connaissances (Legros, Makhlouf, Maître de Pembroke, 2003), la prise en compte de la culture s'impose (Tait & Mills, 2003), non seulement dans les cadres théoriques de référence de traitement du texte et les paradigmes méthodologiques qui en dépendent, mais aussi dans l'élaboration d'une didactique cognitive interculturelle du texte (Legros, Makhlouf, Maître de Pembroke, 2003).

Pour ce faire, nous inscrivons cette expérience dans un cadre théorique qui tient compte du rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et la production de textes en langue seconde (L2), du rôle des connaissances culturelles et plus précisément du rôle de l'activité inférentielle (Martins & Le Bouédec, 1998) et du rôle des schémas culturels (Cole, 1996) dans la compréhension de textes (Hoareau & Legros, à paraître).

8.2- Cadre théorique

Avant de détailler les points qui constituent le cadre théorique de l'expérience, précisons la notion de contexte et plus particulièrement de contexte culturel.

8.2.1- Le contexte

Dans son acception la plus large, le contexte désigne l'ensemble des informations présentes pendant l'acte d'énonciation. Pour reprendre le sens issu de sa racine latine (i.e., *contexere*), le contexte désigne tout ce qui est « tissé » avec l'énoncé (Blanc & Brouillet, 2005). Le contexte serait donc l'ensemble des prémisses utilisées pour l'interprétation d'un énoncé (Sperber & Wilson, 1999). Selon Troadec et Martinot (2003), « la notion de contexte ne semble pas être une notion stable. Elle est parfois synonyme de celle de situation, mais elle désigne tout ce qui est « extérieur » à l'intériorité d'un individu » (p. 77).

Selon Cuq (2003), le contexte « désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales et écrites prennent place » (p. 54). En matière de compréhension de texte, le contexte renvoie aussi bien aux informations qui constituent la situation de lecture, qu'aux buts de lecture et aux informations liées aux connaissances générales de l'individu (Blanc & Brouillet, 2005). Le contexte est donc une sorte de filtre par lequel le lecteur interprète la (les) situation(s) dénotée(s) par le texte à partir des connaissances façonnées dans son environnement culturel. Précisons qu'en compréhension de textes, la notion de contexte est à distinguer de celle de cotexte. La notion de cotexte « renvoie davantage à l'environnement verbal des unités dans le jeu des renvois internes au texte » (Cuq, 2003, p. 54).

Dans un article, paru dans l'ouvrage « The construction of mental representations during reading » (Oostendorp & Goldman, 1999), van Dijk a étudié le rôle des modèles de contexte dans les processus discursifs, précisément dans le cadre de la production et de la compréhension d'un article de presse. Tout en établissant une distinction entre le contexte et ce qu'il désigne par « *full complexity of social*

situations », l'auteur définit le premier comme étant la structure des propriétés des situations sociales, propriétés qui sont systématiquement pertinentes pour la production, la compréhension ou toute autre situation de communication. Ce n'est donc pas, poursuit-il l'âge, l'appartenance ethnique, la détermination sexuelle ou tout autre caractère social de l'être humain qui constituent le contexte, mais la représentation de ces facteurs mis en interactivité avec des situations sociales pratiques. La structure des modèles de contexte qu'il propose par la suite (p. 131) permet d'organiser et de réduire la complexité des situations sociales de telle sorte que les usagers de la langue en discours puissent contextualiser de façon efficace les processus de traitement de textes.

Pour van Dijk, les modèles de contexte sont un type spécifique des modèles d'expérience qui représentent des situations de communication ordinaires ou d'actions en cours. Ils sont donc de ce fait dynamiques et actualisés de façon régulière. Il convient donc de remarquer, dans le cadre du traitement du texte, qu'au cours d'une production langagière, la représentation du discours peut être une partie du modèle de contexte. Cela est d'autant plus vrai que les modèles de contextes sont supposés représenter des actions en cours et le discours un modèle spécifique de ces actions prises dans une situation générale de communication. Par la suite, van Dijk fait remarquer que la traditionnelle distinction entre le texte et le contexte « *is therefore only an analytical one, based on a notion of a discourse being abstracted from its context* » (p. 132). Van Dijk établit ainsi la relation entre la représentation du texte, phénomène qui est mis en évidence par les premiers travaux théoriques sur le traitement du texte et le contexte. Les deux composants sont construits conjointement de façon continue et sont stratégiquement renouvelés comme des représentations en mémoire. Le contexte socioculturel est un élément constitutif des patrons individuels des comportements humains. Selon Mistry (1993), le rôle de ce contexte culturel dans le développement des capacités narratives se manifeste dans les interactions verbales que les enfants établissent avec les adultes, sur les gens, les choses, les événements. Le contexte culturel apparaît dans la manière dont les individus structurent, dans les récits, les situations et les activités humaines et sociales.

Dans la perspective de notre recherche sur l'étude de l'influence des facteurs culturels dans la compréhension en situation de diglossie, nous adoptons la démarcation entre une « intériorité et environnement extérieur » chez l'individu que Troadec et Martinot (2003) opèrent dans la conception du contexte. Dans cette

logique, le contexte désigne tout ce qui est à l'extérieur du sujet, c'est-à-dire un nombre important de choses différentes et des niveaux apparemment différents. Une combinaison des différentes acceptions autorise une subdivision de la notion de contexte qui pourrait déboucher sur le macro contexte, l'ensemble des lieux extérieurs dans lesquels se parle une langue, par opposition au micro contexte qui est le texte, c'est-à-dire le lieu de la mise en écriture de cette langue. Si le macro contexte influe sur la compréhension de textes, il y a une forte probabilité qu'il existe des processus spécifiques de compréhension et de production de textes en situation de diglossie. Ce qui tend à signifier qu'en situation exolingue, un élève bilingue procéderait de façon spécifique pour comprendre un texte écrit en langue seconde (L2). Comment la psychologie cognitive spécifie-t-elle ces processus ?

8.2.1.1- Rôle du contexte dans le traitement de textes

Dans la plupart des modèles cognitivistes récents de traitement du texte, même si l'influence du contexte apparaît comme fondamentale sur les structures et le traitement, celui-ci est réduit le plus souvent, comme on vient de le voir avec van Dijk, à quelques variables indépendantes pas toujours pertinentes comme l'âge, le but de lecture ou le niveau de connaissances antérieures.

La signification d'un texte est conçue comme la représentation construite à partir des informations véhiculées par le texte et qui résulte d'une interaction entre le texte et ses unités d'une part, et d'autre part, entre la base de connaissances du lecteur-compreneur, constituée par son système de connaissances/croyances sur le domaine évoqué par le texte (Legros & Baudet, 1997). Dans cette même logique, on doit tenir compte aussi des connaissances /croyances qui sont développées dans le cadre du contexte culturel dans lequel l'individu grandit. Aussi, l'analyse du traitement sémantique du texte, quels que soient les modèles cognitifs sur lesquels elle s'appuie, se pose-t-elle tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et celui qui permet de définir l'origine du texte.

L'approche de la notion de contexte historiquement importante en didactique des langues est très proche de celle de notre objet d'étude, car dans cette discipline le contexte est défini comme « l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est importante » (Cuq, 2003, p.54) dans les activités de compréhension et de production de textes en contexte plurilingue et en situation de diglossie. La nécessité de la prise en compte des contextes avait déjà été soulignée par certains auteurs (Dasen, Ribeaupierre, 1987 ; Berry, Segall, Pootinga, Dasen, 2002 ; Super & Harkness, 1996, 1997). Ces auteurs mettent tous en évidence l'importance fondamentale des « contextes » pour le développement individuel, mais la plupart d'entre eux analysent souvent l'influence du contexte essentiellement dans les tâches de résolution de problèmes par l'enfant, seul face à l'expérimentateur (Troadec, Martinot & Cottureau-Reis, 2002). L'enjeu dans cette recherche vise à prendre en compte l'enfant-en-contextes (Troadec & Martinot, 2003) dans son activité de compréhension et de production de textes culturellement marqués ou pas. Ainsi, dans notre recherche, nous étudions le récit culturellement marqué et l'enfant en contexte de diglossie dans la compréhension et le rappel de textes.

8.2.2- Le contexte culturel

Nous partirons du concept de « niche de développement⁴ », cadre théorique qui envisage l'étude de l'enfant dans son cadre écologique et culturel, emprunté à Gauvin (1995) et à Super & Harknes (1997), pour définir la notion de contexte culturel.

Considéré dans une relation de dépendance avec le sujet, le contexte culturel, à travers la théorie de la niche de développement, peut être défini comme l'ensemble des pratiques, des ethnothéories éducatives et de l'aménagement de l'environnement (Super & Harknes, 1997) dans lequel vit un enfant. Le contexte culturel est (ap)porté

⁴ Selon Super et Harknes (1997), les niches de développement sont composées de trois principaux sous-systèmes :

- sous-systèmes 1 : l'agencement ou l'aménagement du contexte physique/écologique et social/culturel dans lequel se développe l'enfant-élève ;
- sous-système 2 : les traditions culturelles de soin et d'éducation des éducateurs ou leurs pratiques éducatives ;
- sous-système 3 : les ethnothéories des éducateurs ou de leurs croyances relatives à l'éducation des enfants.

par le sujet en fonction de ce qu'il connaît déjà à travers sa connaissance du monde et de sa culture⁵, mais aussi à partir des caractéristiques de l'environnement situationnel dans lequel il se trouve, cadre dans lequel se déroulent la communication, les gestes, les mimiques et les intonations du locuteur (Vezin, 1979). Les connaissances acquises dans le contexte culturel dans lequel vit le lecteur influencent la compréhension de textes. Dans le cadre de cette expérience, le contexte culturel est conçu comme le cadre de structuration de la pensée du lecteur. Son étude est donc intrinsèquement liée aux processus de compréhension et de production de textes mis en œuvre par celui qui en est porteur.

Notre cadre théorique de référence s'appuie sur les recherches qui ont tenté de prendre en compte les contextes dans l'activité de traitement de l'information (Troadek & Martinot, 2003 ; van Dijk, 1999) et plus particulièrement le contexte culturel dans les activités de compréhension et de production de textes en contexte plurilingue (Legros, Maître de Pembroke, Acuna, 2003 ; Maître de Pembroke & Legros, 2002 ; Legros, Maître de Pembroke & Makhlof, 2003), plus précisément en situation de diglossie (Noyau, 2003a , 2003b , Noyau, 2002 ; 2003b ; Noyau & Cissé, 2003 ; Noyau & Quashie 2002 ; Noyau & Vellard, 2002 , Legros, Maître de Pembroke, & Rysman, 2001).

Présentons maintenant quelques travaux de référence sur l'effet du contexte culturel marqué par l'influence de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde (L2).

8.2.2.1- Le rôle de la langue maternelle (L1) dans la compréhension et la production de textes en langue seconde (L2)

Jusqu'à l'âge de huit ans, l'enfant est en pleine structuration physique et mentale. Celle-ci s'opère plus harmonieusement si les contours de cette éducation se fondent sur sa langue maternelle. Elle instaure alors une personnalité équilibrée, condition majeure du succès scolaire (Noyau, 2003). La référence à la langue

⁵ Envisagée dans le sens que lui donnent Troadek et Martinot, p. 35.

maternelle dans l'apprentissage/enseignement en L2 peut permettre à l'élève de ne pas vivre une coupure entre son milieu familial culturel et l'école. Ceci renforce notre intérêt à conduire une étude sur le rôle de la langue maternelle (L1) vs langue seconde (L2, français) sur le rappel et la compréhension de textes en L2.

A partir du constat de l'existence de ce type de liaison entre L1 et L2, Cummins (1978 ; 1979 ; 1981) fait deux hypothèses relatives à l'apprentissage en situation de bilinguisme.

L'une des hypothèses consiste à supposer que l'enfant en situation bilingue doit atteindre un niveau minimal en L1, afin d'être dans les conditions cognitives optimum pour l'apprentissage de la L2 et en L2. Selon cette hypothèse, il y a une liaison positive entre la performance en L1 et celle que peut atteindre l'enfant en L2.

La seconde hypothèse stipule que si l'environnement extérieur procure suffisamment de renforcement pour maintenir la L1 et offre de bonnes conditions d'apprentissage de la L2 à l'école, on facilite le développement de l'apprentissage en contexte bilingue sans nuire à l'apprentissage en L1.

Plusieurs études vont dans le sens de la deuxième hypothèse de Cummins. Verhoeven (1994) en citant notamment Mace–Matluck et Hoover (1980) constate chez des enfants bilingues (espagnols et anglais), un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Dans une étude sur les « Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive », Yamashita (2004) met en relief le transfert de compétences de la lecture en L1 et en L2. Cette étude analyse les rapports entre les attitudes de lecture en L1 et en L2 des apprentis adultes en FLE et leurs performances dans la lecture en L2. Quatre variables ont été identifiées : le Confort, l'Inquiétude, la Valeur et la Perception de soi, pour étudier les attitudes de lecture en première langue et en langue seconde. Les résultats de l'étude montrent un transfert d'attitudes de lecture en L1 et en L2. Ce transfert de compétences de la L1 vers la L2 se fait aussi bien dans le domaine cognitif qu'affectif.

This result lends support to part of Day and Bamford's (1998) model of the acquisition and development of L2 reading attitudes in that L1 reading attitude is one of the factors forming L2 attitude (p.13).

Selon le modèle de Day et Bamford (1998), un des facteurs qui influencent les stratégies de lecture en langue seconde (L2) est la première langue (L1).

Day and Bamford "remark that students are already literate in their first language, one source of attitudes toward second language reading is the attitude that students have toward reading in their native language". (p.23)

Lamber et Tucker (1972), cités par Cummins (1981), pour leur part, observent dans une évaluation d'un programme d'enseignement bilingue (français et anglais) au Canada, de fortes corrélations entre les compétences dans les deux langues. Les conclusions de Verhoeven (1994), tout en mettant en évidence une variabilité des patterns de l'interdépendance, corroborent l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins, hypothèse relativisée par Wald (1984) qui estime qu'elle accorde une trop grande part aux facteurs linguistiques dans la réussite des enfants bilingues en ne prenant pas assez en compte les facteurs contextuels, socio-économiques et culturels.

Ces études vont dans le sens de notre objectif, à savoir qu'il est difficile, voire illusoire, dans les activités de compréhension et de production de textes en langue seconde, de faire comme s'il y avait une neutralité des langues par rapport à la construction des connaissances. La langue n'est pas qu'une courroie de transmission du savoir. Elle est constitutive et structurante du savoir. Dans la même perspective, l'étude de Toukoma et Skutnabb-Kangas (1976), citée par Cummins (1979) montre que chez les enfants de migrants finlandais, une acquisition satisfaisante de la seconde langue (L2), ici le suédois, est conditionnée par une maîtrise préalable de la langue maternelle finlandaise⁶. C'est dans cette logique et rejoignant la perspective d'une didactique interculturelle, que Legros, Acuna et Maître de Pembroke (2002) soulignent la nécessité de prendre en compte les contextes culturels. Ces contextes déterminent ou influencent la construction des connaissances en langue étrangère et partant de tout savoir étranger à la culture source.

⁶ L'influence de la L1 sur la L2 est souvent à l'origine de la notion de semilinguisme. Une faible compétence en L1 amènerait une faible compétence en L2. Il faudra donc disposer d'un niveau linguistique suffisant en L1 pour démarrer L2.

Les connaissances que l'élève a développées sur le monde qui l'entoure sont indispensables dans la compréhension de textes. Nous pensons que la compréhension de textes prend aussi en compte les connaissances antérieures de l'élève, connaissances façonnées dans son environnement proche, et provenant aussi du contenu du texte. Les connaissances de l'élève se rattachent à la nouvelle information fournie par le texte, l'élève doit faire des ponts entre les entrées linguistiques du texte et ses connaissances antérieures. C'est ainsi qu'un document écrit fournit des directions, des pistes à partir desquelles le lecteur construira la signification en utilisant son expérience et ses connaissances (Anderson, 1997). Examinons plus en détail l'effet des connaissances antérieures à travers le rôle des schémas culturels dans la compréhension de textes.

8.2.3- Le rôle des connaissances culturelles dans la compréhension et la production de textes chez l'élève bilingue

Les connaissances sont regroupées selon des ensembles que de nombreuses études antérieures ont désignés sous le vocable de « schème » ou de « schéma » (Rumelhart, 1977). Notons que l'on a utilisé également les termes de « script » (Schank & Abelson, 1977), « cadre » (Minsky, 1982) ou « événements » (Carrel & Eisterhold, 1983).

8.2.3.1- Le rôle des schémas culturels

Comment les schémas interviennent-ils dans la compréhension de textes ? Les schémas sont décrits comme des constructions cognitives qui tiennent compte de l'organisation d'informations dans la mémoire à long terme (van Dijk, 1980 ; Denhière, 1984).

Les recherches conduites sur la théorie des schémas ont eu un grand impact sur la compréhension de textes. Les chercheurs ont identifié plusieurs types de schémas. Le schéma de connaissances qui fait référence à l'origine d'un lecteur ou aux connaissances du monde (Carrell & Eisterhold, 1983), le schéma textuel qui fait référence aux formes d'organisation et aux structures rhétoriques du texte. Un texte est

compris par un lecteur lorsque celui-ci est capable d'activer ou de construire un schéma ou une superstructure (voir Denhière, 1984) qui rend compte des objets et des événements décrits dans le texte. Le lecteur a compris le texte quand il a activé un schéma qui répond aux informations entrant dans ce schéma. A titre d'exemple, si un lecteur lit le mot « cafétéria », ce dernier va sélectionner le schéma du restaurant sans prétention, où l'on mange simplement, rapidement et bon marché (voir Gineste & Le Ny, 2000 ; Blanc & Brouillet, 2003). Les connaissances antérieures peuvent aussi s'inscrire dans « les schémas culturels » du lecteur (Shore, 1996).

Les recherches interculturelles montrent que les sujets lisent plus vite les textes portant sur leur propre culture et en retiennent mieux l'information (Kintsch & Grenne, 1978). Ils font également plus d'erreurs d'interprétation dans les textes concernant une autre culture. Giasson (2004) rapporte deux recherches, la première est celle de Steffensen (1979), dans laquelle deux groupes de sujets, des Américains et des sujets natifs des Indes, lisent un texte sur le mariage, le texte raconte un mariage américain. Dans la description du mariage, il est mentionné que la mariée porte la robe de noces de sa grand -mère et on souligne qu'elle est charmante dans cette robe. Un lecteur indien en résumant le texte, rapporte que la mariée est très bien, sauf qu'elle porte une robe usagée et démodée. Le sujet n'a pas remarqué dans le texte les indices montrant que cette robe était socialement acceptable. Au contraire, il a interprété le texte selon les coutumes de son pays voulant que la mariée fasse état de son rang social en portant une robe de la dernière mode.

Reynolds (1982) présente le cas des élèves de huitième année, de race noire et de race blanche, soumis à l'étude d'un texte se référant à un rituel de la culture noire : une forme de combat verbal dans lequel les participants essaient de se surpasser les uns, les autres au moyen d'insultes. Les sujets noirs ont interprété correctement le texte, c'est-à-dire en considérant le combat comme un échange compétitif, mais amical, alors que les sujets blancs ont vu dans ce texte un affrontement très dur impliquant même de la violence physique. Lorsque l'expérimentateur a rapporté à un des sujets noirs que les élèves blancs croyaient qu'il s'agissait d'une bataille physique plutôt que verbale, il s'est exclamé : « Mais ils ne savent donc pas lire ! »

Dans une autre étude, Sharifian (2001) montre comment la technique de l'association-interprétation de mots révèle le contenu culturel du lecteur dans la compréhension de textes.

« The principal intention in here is to show association may reveal underlying conceptuel and processus » (pp. 87).

Cinquante élèves aborigènes âgés de six à treize ans ont participé à cette étude. SW représente le mot du stimulus (Kangourou) et R correspond aux réponses du stimulus réparties en R1 (viande), R2 (mangez-le), R3 (manger) et renvoient respectivement aux réponses données par les différents étudiants. Les résultats de l'étude montrent que chez les enfants aborigènes, le mot kangourou évoque le mot nourriture. Cet exemple indique comment la technique de l'association-interprétation révèle chez des élèves leurs pratiques culturelles qui renvoient à l'usage de la langue maternelle (L1). Les conclusions rejoignent celles de Cook (1989), les « *mots et expressions dans le texte en fonction du contexte activent un schéma de connaissances* » (p. 69) lié à la culture du lecteur.

Dans la même approche, Brantmeir (2003) étudie les effets de l'interaction entre le système de connaissances/croyances du lecteur et le contenu du passage de texte sur la compréhension en langue seconde (L2). Soixante-dix-huit élèves de niveau d'instruction moyen en langue espagnole ont participé à cette expérience. Dans cette étude ; deux textes ont été utilisés. Le premier texte est "La noche de Mantequilla," le second texte, "The Poniatowska". Cette étude examine l'effet de la base de texte dans l'activité de compréhension. Les conclusions indiquent comme dans les études citées ci-dessus que la compréhension de textes dépend des connaissances antérieures, du contenu familier d'un passage et de l'origine culturelle du lecteur. Ces différentes études confirment que les facteurs de variabilité culturelle via le schéma culturel jouent un rôle important dans la compréhension et la production de textes en contexte bilingue. Un lecteur bilingue qui n'est pas familier avec les connaissances culturelles ou la base linguistique de la langue dans laquelle le texte est présenté peut rencontrer des difficultés de compréhension de ce texte.

« The difficulties may be greater when there is greater difference between the L1 and the L2. If for example, syntactic structure in a second language student's native

language is very different from that of the target language, a greater degree of cognitive restructuring is required » (Segalowitz, 1986 cité par Brantmeir, 2003, p.88).

En somme, « *les schémas sont des structures cognitives générales, dans lesquelles sont stockées les connaissances conservées dans la mémoire à long terme du compreneur* » (Gineste & Le Ny, 2002, p. 133). Le lecteur comprend mieux un texte quand le schéma culturel lui est familier. Ces structures cognitives permettent de compléter les informations implicites du texte. L'information implicite joue un rôle important dans la compréhension de textes et, plus précisément, dans l'activité inférentielle. Les inférences qui sont mises en oeuvre au cours de la compréhension et de la production de textes (Martins & Le Bouédec, 1998), chez le lecteur bilingue permettent d'activer des représentations mentales construites dans le contexte culturel du lecteur.

8.2.3.2- L'activité inférentielle dans la compréhension de textes chez l'élève bilingue

La théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1980) et des modèles de situation (van Dijk & Kintsch, 1983) admet le point de vue de Bransford et al. (1972) selon lequel la compréhension est un processus constructif. Selon Bransford, le processus constructif est la mise en oeuvre d'une activité inférentielle. Le texte peut être ainsi perçu comme une machine à produire des inférences. 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.

Pour comprendre un texte, le lecteur-bilingue fait appel à ses connaissances du monde. Il met en oeuvre des inférences d'enrichissement (« *elaborative inference*» McKoon, & Radcliff, 1989) qui vont favoriser l'intégration de l'information fournie par le texte dans un cadre de connaissances plus large et qui permet la spécification des aspects non explicités dans le texte. Le lecteur-bilingue construit donc une représentation mentale, qui n'est pas une unité isolée de la mémoire, mais une représentation liée aux connaissances culturelles stockées dans sa Mémoire à Long Terme (MLT) (MacNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996 ; Kintsch 1998).

L'ensemble des travaux évoqués nous permet de considérer la culture comme une composante de base indispensable pour penser les processus cognitifs à la fois dans le domaine de la compréhension et de la production de textes en L2 lors du rappel.

Grâce à l'étude des rappels conçus comme des traces matérielles des représentations construites recueillies dans les productions des élèves, nous avons analysé le produit de l'activité de compréhension des contes à partir des propositions « identiques » ou « similaires » à celles du texte source, et des propositions ajoutées.

8.2.4- Les propositions identiques et similaires comme traces des processus cognitifs dans l'activité de compréhension de textes

Kintsch et van Dijk (1978) conçoivent la compréhension de textes comme une activité mentale finalisée par la construction d'une représentation cohérente du contenu du texte. Pour obtenir cette représentation, le lecteur construit, au fur et à mesure de la lecture, des propositions qu'il va relier entre elles. Une proposition représente une unité de signification constituée d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979 ; Gineste & Le Ny, 2002). Le prédicat met en relation deux arguments où qualifie un argument. Les prédicats peuvent être des verbes, des adjectifs, des adverbes ou des connecteurs présents dans le texte. Les arguments, quant à eux, peuvent être des noms communs ou des propositions, et remplissent différents rôles sémantiques : agent, patient, objet, but et action (Denhière, 1984 ; Kintsch, 1974).

Deux niveaux d'organisation de la signification sont construits lors de la compréhension de textes (Kintsch & van Dijk, 1978). Le premier niveau est le niveau de la surface textuel, c'est-à-dire l'ensemble des mots du texte, le second niveau est le niveau sémantique (microstructure et macrostructure), c'est-à-dire les significations du texte. Le rappel de ces deux niveaux a été catégorisé dans notre étude soit sous forme de propositions « identiques », soit sous forme de propositions « similaires ». Ces deux modalités de rappel renvoient par hypothèse à des traitements différents. Contrairement au traitement de la surface textuelle, le traitement sémantique s'opère à deux niveaux. Le microtraitement correspond au niveau du traitement local du discours et aboutit à la construction d'une base de texte que van Dijk (1977) et Denhière (Denhière, 1984 ; Denhière & Baudet, 1992) définissent comme « la microstructure sémantique du

texte ». Cette microstructure correspond à une liste structurée de propositions qui représente la signification de chaque phase présente dans le texte et les relations entretenues par les propositions. Le macrotraitement consiste à identifier les propositions les plus importantes de la base de texte élaborée (microstructure), c'est-à-dire celles qui expriment le thème ou la topique principale d'un paragraphe, d'une ou plusieurs sections d'un texte ou encore du texte dans son intégralité.

Nous avons analysé les productions des élèves en dissociant (i) les propositions ajoutées A1 et A2, (ii) et les propositions qui renvoient à la microstructure et à la macrostructure du texte.

Nous supposons que les élèves mettent toutes leurs ressources cognitives en jeu pour tenter de lier les informations du texte entre elles et à leurs connaissances personnelles.

Les propositions « identiques » au texte source résultent de la restitution à l'identique des propositions issues du texte, en termes de prédicats et d'arguments. C'est comme si l'élève avait « recopié » le texte initial. Le seul traitement dont nous soyons certains pour ces propositions, puisqu'elles proviennent du texte, c'est qu'elles relèvent d'un traitement assurant la cohérence locale, un traitement "mot à mot". Les propositions identiques appartiennent généralement à la microstructure du texte initial. Selon le modèle développemental des stratégies de production de Bereiter et Scardamalia (1987) les propositions identiques relèveraient des connaissances racontées (knowledge telling strategy). Cette stratégie consiste à (re)produire les informations en reproduisant lors du rappel les propositions du texte sans retraitement et sans réorganisation de son contenu. C'est la raison pour laquelle, elles sont selon Gernsbacher (1985) plus rapidement oubliées.

Les propositions différentes de celles du texte source sont les propositions similaires. Nous faisons l'hypothèse que ces propositions relèvent d'un retraitement sémantique et constituent autant de tentatives pour l'élève de modifier soit l'argument ou le prédicat du texte initial.

L'analyse du rappel d'un texte permet de faire des hypothèses sur le traitement sémantique intervenant dans l'activité de compréhension. C'est ainsi que certains auteurs ont considéré que le rappel des phrases, sous forme exactement identique aux phrases du texte lu pouvait résulter d'un traitement de bas niveau, c'est-à-dire d'un

traitement des mots et donc de la surface textuelle, plus important (Fletcher & Chrysler, 1990). Au contraire, un rappel sous forme similaire, c'est-à-dire caractérisé par une modification du prédicat ou des arguments de la proposition (Denhière, 1984), permet de supposer des traitements sémantiques plus profonds. Autrement dit, lorsque le lecteur produit son rappel, dans le premier cas, on suppose qu'il se souvient davantage des mots et des phrases du récit pour se rappeler l'histoire, alors que dans le second cas, on suppose qu'il se souvient surtout de la signification de cette histoire (Acuna, Noyau & Legros, 1998). Cette hypothèse qui s'appuie sur de nombreux modèles de compréhension a fait l'objet de validations expérimentales. Elle accrédite l'idée selon laquelle l'information linguistique fait l'objet d'un ensemble complexe de traitements menant à l'élaboration d'au moins deux types de représentations : une représentation dite de " surface ", correspondant à la saisie du " mot pour mot " de la phrase et une représentation " sémantique " distincte, mais non indépendante de la précédente (Denhière, 1988 ; Denhière & Larget, 1989 ; van Dijk & Kintsch, 1983).

Dans une recherche exploratoire conduite à Lomé (Togo) et à Saint Denis (93) (France), Maître de Pembroke, Legros & Rysman, (2001) ont analysé, à l'aide d'une tâche de rappel et d'une tâche de résumé, le résultat de l'activité de traitement sémantique de deux récits d'origine culturelle différente, auprès d'élèves togolais et français de CM2. Les résultats ont montré qu'au cours des deux épreuves, les élèves togolais produisaient davantage de propositions essentiellement sous forme identique (c'est-à-dire de mot à mot) que les élèves français. En revanche, les élèves français produisaient plus de propositions similaires à celles du texte lu et moins de propositions identiques que les élèves togolais. Selon l'hypothèse interprétative émise par les auteurs, la culture des élèves togolais via la tradition orale aurait favorisé chez eux la mise en mémoire, non seulement du contenu sémantique des mots, mais aussi les mots eux-mêmes qui constituent le véhicule de ce contenu sémantique. En revanche, les élèves français, qui vivent dans une culture de l'écrit, traitent davantage la base de texte au niveau sémantique. Selon les auteurs, les deux populations d'élèves mettent en jeu deux niveaux de traitement : le niveau de la surface textuelle chez les élèves togolais, et le niveau sémantique qui correspond à une reformulation du contenu du texte avec leurs propres mots chez les élèves français.

Dans notre étude, les propositions analysées dans les productions des élèves étaient soit en rapport avec la surface textuelle (Identiques) soit en rapport avec la base de texte, au niveau de la microstructure et de la macrostructure (Similaires), soit en rapport avec les connaissances de l'élève tout en entretenant un lien avec le texte (A1), soit en rapport avec le modèle mental sous-jacent au texte (A2). Les propositions similaires et les propositions ajoutées (A1 et A2) dépendent du modèle de situation (Kintsch, 1996 ; van Dijk & Kintsch, 1983), c'est-à-dire des connaissances évoquées et activées par le texte et sont compatibles avec un traitement de type *Knowledge transforming strategy* (Bereiter & Scardamalia, 1987).

8.2.5. Les connaissances ajoutées de type A1 et A2 comme traces de l'activité inférentielle

Dans la compréhension de textes, la prise en compte des connaissances du lecteur lors de l'élaboration de la représentation sémantique locale et globale a conduit van Dijk et Kintsch (1983) à distinguer un autre niveau de représentation mentale du texte : le niveau du modèle de la situation évoquée par le texte. Le modèle de situation intègre les connaissances personnelles et générales de l'individu activées au cours de la lecture ou de l'écoute d'un texte.

Nous avons distingué, dans les productions des élèves, les propositions ajoutées de type A1 des propositions ajoutées de type A2. Les propositions ajoutées de types A1 et A2 dans notre étude font référence au modèle de situation (van Dijk & Kintsch, 1983). Le modèle de situation est une forme de représentation plus élaborée et plus complète que le modèle de la représentation propositionnelle (microstructure et macrostructure), il intègre les connaissances personnelles et générales activées et mises en œuvre par le lecteur au cours de la compréhension. Les propositions de type A1 ne renvoient pas au contenu précis du texte, mais explicitent ce contenu. Les propositions de type A2 décrivent des informations ne renvoyant pas précisément au contenu du texte, mais activées lors de la lecture ou de l'écoute du texte.

Ces propositions de types A1 et A2 relèvent des connaissances personnelles du lecteur ou de l'auditeur. Ces connaissances impliquent un traitement inférentiel, soit de type "liaison" (lien entre deux informations relevant de la base de texte), soit de type

enrichissement. Les propositions ajoutées (A2) de type “enrichissement ” constituent un lien entre une information du texte et le modèle de situation, donc en relation avec les connaissances stockées en MLT de l’élève. Quoiqu’il en soit, les propositions ajoutées de type A1 et A2 ne font partie ni de la microstructure, ni de la macrostructure (Kintsch & van Dijk, 1978). Elles comblent les “trous sémantiques” du texte et permettent au compreneur de construire une représentation mentale cohérente du texte (structure Base de texte/ Modèle de Situation).

Le traitement du texte met en jeu des inférences de liaison (« *bridging inference* », qui ont pour fonction « d’articuler entre elles les propositions construites à partir de l’information directement apportée par le texte » (Denhière & Baudet, 1994, p. 81). Le résultat de ce traitement aboutit à une représentation du texte en mémoire ayant la forme d’un réseau propositionnel cohérent, structuré aux niveaux local et global.

Pour comprendre un texte, le lecteur va plus loin en termes de traitement. Il fait appel à ses connaissances du monde. De ce fait, il met en œuvre des inférences d’enrichissement qui favorisent l’intégration de l’information fournie par le texte dans un cadre de connaissances plus large. Le lecteur ou l’auditeur intègre les informations du texte et les informations activées par le texte provenant des connaissances du monde (Kintsch, 1998). Il en résulte une représentation mentale permettant une compréhension plus profonde du texte. Cette représentation mentale n’est pas une unité isolée de la mémoire épisodique, elle est plutôt liée aux connaissances en Mémoire à Long Terme (MLT) du lecteur ou de l’auditeur (McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996 ; Kintsch, 1998) qui jouent un rôle important dans la qualité de fonctionnement de la MLT et donc de la compréhension de textes (Kintsch, 1998).

C’est pour ces raisons qu’il est intéressant de nous attarder sur le rôle des connaissances culturelles du lecteur dans la compréhension de textes et non sur les facteurs qui influencent l’activation des connaissances, ce qui nous amènerait à questionner le fonctionnement des structures de rappel de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) en contexte diglossique (Hoareau & Legros, 2005b ; 2006 à paraître). L’analyse des situations d’apprentissage en contexte diglossique ne peut aboutir si l’on ne prend pas en compte le rôle des connaissances culturelles du lecteur/auditeur.

Notre hypothèse générale est que l'origine culturelle du lecteur et du récit exerce une influence sur la compréhension et le rappel de textes en contexte pluriculturel.

Nous prédisons que compte tenu des connaissances antérieures des lecteurs et de leurs modalités d'élaboration, variables selon le contexte culturel, les lecteurs comprennent mieux et se souviennent mieux du conte issu de leur culture, dans la mesure où le contenu et la structure de l'histoire leur sont plus familiers, et donc, correspondent davantage à leurs connaissances spécifiques.

8.3- Hypothèses de recherche et prédictions

Concernant la comparaison des types de rappel (immédiat vs différé) et des modalités de rappel (identiques, similaires, A1, A2), nous formulons deux séries d'hypothèses.

La première série concerne les rappels immédiat et différé des propositions identiques et similaires. La deuxième série concerne les propositions de type ajouté au texte source de type A1 et de type A2 en rappel immédiat et en rappel différé.

Première série d'hypothèses

La première série d'hypothèses concerne les facteurs qui influencent les propositions rappelées appartenant au contenu du texte (Base de texte). Nous envisageons trois hypothèses.

Hypothèse.1. Effet de l'origine culturelle du lecteur et du conte sur la compréhension et le rappel

Nous formulons l'hypothèse que les groupes composés d'élèves scolarisés au Gabon (G1 et G2) produiront au cours des deux tâches de rappel (immédiat vs différé) du conte issu de leur culture (C1, conte gabonais) un nombre plus élevé de propositions que les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne. En revanche, les élèves du

groupe G3, scolarisés en région parisienne, produiront plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 dans le rappel du conte provenant de leur environnement culturel (C2, conte européen).

Nous attendons un effet du facteur « Groupe » variable selon le conte.

Hypothèse.2. Effet de l'origine culturelle des élèves sur le rappel des deux contes et les modalités de rappel (identiques vs similaire)

Nous formulons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 scolarisés au Gabon produiront plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne pour ce qui est du conte gabonais (C1). De même, les élèves du groupe G3 français produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte européen (C2). Nous supposons que les élèves gabonais rappelleront l'essentiel du texte de leur culture (C1) sous forme identique à cause du contexte de scolarisation. En effet, compte tenu du manque de matériel imprimé (Noyau, 2001 ; Noyau & Cissé, 2001) dans les écoles gabonaises, les élèves vont développer un mode de perception et de traitement des informations – en vue de leur mémorisation – différent de celui développé chez les élèves scolarisés en région parisienne. Les élèves gabonais mémoriseront et rappelleront le mot à mot du conte, comme moyen de traiter la signification, ils produiront donc plus de propositions sous forme identiques que les élèves français. Le contexte culturel de la classe gabonaise (utilisation de l'oral à l'école) leur permet en effet de mettre en mémoire les mots du texte qui véhiculent aussi leur culture.

Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2, pour les mêmes raisons, produiront plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2. Nous supposons que les élèves scolarisés en région parisienne produiront au cours du rappel du (des) récit (s) des propositions sous forme similaire. En effet, nous pensons, d'une part, que les connaissances des élèves français

stockées en mémoire à long terme facilitent le traitement au niveau sémantique du conte provenant de leur culture. D'autre part, le contexte d'apprentissage et les pratiques pédagogiques des classes françaises favorisent le traitement sémantique des informations véhiculées par le texte. À l'école française, les contes sont proposés dans des manuels ou sur des photocopies, ou dans des recueils que l'on trouve sur les rayons des bibliothèques. Les élèves français disposent de divers supports de lecture et d'aides à l'apprentissage, à la différence des élèves gabonais.

Nous attendons un effet de l'interaction des facteurs Groupe * Modalité de propositions, variable selon le conte.

Hypothèse.3. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur les types de rappels (immédiat vs différé) et les modalités de rappel (identiques vs similaires)

Concernant le conte gabonais (C1), nous formulons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions sous forme identique que les élèves du groupe G3 en tâche de rappel immédiat. Cependant, ils produiront le même nombre de propositions sous forme similaire que les élèves du groupe G3 en rappel différé. En revanche, les élèves du Groupe G3 produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat et rappel différé. Nous supposons en effet que le rappel immédiat permet aux élèves gabonais de récupérer dans un bref délai les propositions sous formes identiques. En revanche, le rappel différé, effectué huit jours après la lecture du conte, favorise chez les élèves gabonais une restitution plus ou moins modifiée du récit, et favorise chez les sujets un traitement sémantique des propositions du conte sous forme similaire.

Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions sous forme identique que les élèves du groupe G3 en rappel immédiat et en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions similaires que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat. En rappel différé, les élèves du groupe G3 produiront moins de propositions identiques et plus de propositions similaires que les élèves des groupes G1 et G2. Comme le conte

européen ne provient pas de la culture des élèves gabonais, en rappel immédiat comme en rappel différé, nous supposons qu'ils ont gardé en mémoire les mots du conte. Ils traiteront plus les mots du texte et donc la surface textuelle en produisant un rappel sous forme de propositions identiques à la base de texte. En revanche, pour les élèves français, compte tenu de l'origine du conte et des pratiques de traitement de l'information acquise à l'école, en rappel immédiat comme en rappel différé, ils feront un traitement sémantique du récit compatible avec le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987). Ce traitement repose sur la modification de la base de texte sous forme de rappel de propositions similaires. Ce traitement repose sur l'hypothèse selon laquelle les rappels sous forme similaire relèvent d'un traitement sémantique ou d'une « stratégie des connaissances transformées ».

Nous attendons un effet de la double interaction des facteurs Type de rappel * Modalité de propositions rappelées * Groupe, variable selon le conte.

Deuxième série d'hypothèses

La deuxième série d'hypothèses concerne les facteurs qui influencent les propositions rappelées ne renvoyant pas au contenu du texte (Base de texte), mais au modèle de situation sous-jacent au texte. Nous envisageons trois hypothèses.

Hypothèse 4. Effet des connaissances du lecteur sur la compréhension et le rappel de textes

Nous faisons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions ajoutées de type A1 et de type A2 que les élèves du groupe G3 pour ce qui est du conte gabonais (C1). En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions A1 et A2 que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte européen (C2). Nous supposons que le conte en rapport avec la culture du lecteur favorise la production de propositions ajoutées en rapport avec le contenu du conte (A1) et de propositions ajoutées en liaison avec les connaissances liées à la culture du lecteur (A2).

Nous attendons un effet du facteur Groupe, variable selon les contes.

Hypothèse 5. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2)

Nous formulons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions de type A1 et moins de propositions ajoutées de type A2 que les élèves du groupe G3 pour ce qui est du conte gabonais (C1). En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions A2 et moins de propositions A1 que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte C1.

Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiront moins de propositions A1 et plus de propositions A2 que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront moins de propositions A1 et plus de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2. Nous supposons que l'origine culturelle du conte favorise chez les élèves la production d'informations explicites en rapport avec le contenu du texte. En revanche, lorsque l'origine du conte diffère de l'origine culturelle du lecteur, les élèves vont activer des connaissances liées à leur environnement culturel.

Nous attendons un effet de l'interaction Groupe * Modalité de rappel, variable selon le conte.

Hypothèse 6. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), en fonction du type de rappel (immédiat vs différé)

Concernant le conte gabonais (C1), nous formulons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions ajoutées A1 et moins de propositions A2 que les élèves du groupe G3 en rappel immédiat et en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront moins de propositions A1 en rappel immédiat et plus de propositions de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel différé.

Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions A1 en rappel immédiat et plus de propositions A2 que les élèves du groupe G3 en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions A2 et moins de propositions A1 que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat et en rappel différé. Nous supposons en effet que les élèves gabonais ont stocké en mémoire des informations en rapport avec le contenu du récit. Lors du rappel immédiat, ils produiront plus d'ajouts de liaison en rapport avec le contenu du texte. En revanche, les élèves scolarisés en région parisienne activeront plus de connaissances culturelles stockées dans leur mémoire à long terme.

Nous attendons un effet de la double interaction des facteurs Modalité de rappel * Type de rappel * Groupe, variable en fonction du conte

En résumé, les prédictions sont les suivantes :

Prédictions sur les modalités de rappel (identiques vs similaires)

Prédiction 1. Effet de l'origine culturelle du lecteur et du conte sur la compréhension et le rappel

Concernant le conte gabonais (C1)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires).

Concernant le conte européen (C2)

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires).

Prédiction 2. Effet de l'origine culturelle des élèves sur le rappel des deux contes et les modalités de rappel (identiques vs similaire)

Concernant le conte (C1)

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions identiques produites.
- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires produites.

Concernant le conte (C2)

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions identiques produites.
- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires produites.

Prédiction 3. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur les types (immédiat et différé) et les modalités de rappel

Concernant le conte (C1)

- $G1, G2 > G3$ pour les propositions identiques produites en rappel immédiat (R1)
- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires produites en rappel immédiat (R1)
- $G1, G2 = G3$ pour les propositions similaires produites en rappel différé (R2)

Concernant le conte (C2)

- $G1, G2 > G3$ pour les propositions identiques en rappel immédiat (R1)
- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires en rappel immédiat (R1)
- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions identiques en rappel différé (R2)
- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires produites en rappel différé (R2).

Prédictions sur les ajouts (A1 vs A2)

Prédiction 4. Effet des connaissances du lecteur sur la compréhension et le rappel de textes

Concernant le conte (C1)

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions (A1+ A2) produites lors des rappels.

Concernant le conte (C2)

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions (A1+ A2) produites lors des rappels.

Prédiction 5. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2)

Concernant le conte (C1)

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions A1 produites.

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions A2 produites.

Concernant le conte (C2)

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions A1 produites.

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions A2 produites.

Prédiction 6. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), en fonction du type de rappel (immédiat vs différé)

Concernant le conte (C1)

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions A1 produites en rappels immédiat et différé.

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions A2 produites en rappels immédiat et différé.

Concernant le conte (C2)

G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A1 produites en rappels immédiat et différé.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A2 produites en rappels immédiat et différé.

8.4- Méthode

8.4.1- Participants

Nous avons proposé à trois groupes de sujets deux contes, un conte d'origine gabonaise et un conte d'origine européenne. Les groupes de sujets expérimentaux appartiennent à trois groupes définis par des caractéristiques qui permettent de spécifier trois contextes culturels différents.

Le groupe G1 est constitué d'élèves bilingues de classes de CM1-CM2, vivant en zone rurale dans le Nord du Gabon, et parlant uniquement la langue maternelle (fang) à la maison.

Le groupe G2 est constitué d'élèves plurilingues de CM1-CM2 de Libreville, scolarisés en français et parlant le français et la (les) langue(s) maternelle(s) à la maison.

Le groupe G3 est le groupe témoin constitué d'élèves français monolingues de CM1-CM2 scolarisés en région parisienne.

Les participants (N = 88) âgés de 10 à 16 ans et de même niveau scolaire (CM1-CM2) sont répartis en 3 groupes en fonction de leur origine culturelle et de leur lieu de scolarisation.

- G1 =élèves bilingues, scolarisés en zone rurale à Oyem, n = 18.
- G2 = élèves plurilingues, scolarisés en zone urbaine à Libreville, n = 48.

- G3 = élèves monolingues, scolarisés en région parisienne, n= 22⁷.

8.4.2- Matériel

Le matériel proposé aux participants est constitué d'un conte gabonais et d'un conte européen. Il s'agit des récits « Les trois fils d'Ada » et « Le roi Grenouille » (voir les contes en annexe II). Nous avons analysé les contes en propositions sémantiques élargies (Legros & Baudet, 1997 ; Crinon & Legros, 2002), c'est-à-dire en unités correspondant aux syntagmes minimaux de chaque phrase (*cf* en annexe les contes et leurs analyses propositionnelles).

8.4.3- Procédure expérimentale et consignes

Tout d'abord, les élèves effectuent une lecture silencieuse du conte « Les trois fils d'Ada ». La consigne était la suivante : « *Vous allez lire un conte intitulé “ Les trois fils d'Ada ». Vous lisez le texte de façon à bien comprendre l'histoire. Lisez-le attentivement de façon à comprendre tout ce qui se passe dans cette histoire. Car après la lecture, nous vous interrogerons sur le contenu de cette histoire.*

Ensuite, nous avons donné à remplir aux élèves une fiche de renseignements qui tenait lieu de tâche distractive. Cette activité leur a pris 10 minutes. Puis l'épreuve de rappel immédiat a débuté. Elle a duré une dizaine de minutes.

La consigne était la suivante: « *Vous allez maintenant écrire tout ce dont vous vous souvenez du texte. Essayez de réécrire l'histoire le plus précisément possible en étant le plus proche possible du texte. Si à la fin de votre rappel, vous vous souvenez d'une information que vous avez oubliée, vous indiquez un numéro à l'endroit du texte où vous pensez l'avoir oubliée, et vous la réécrivez au bas de votre texte en la faisant précéder du numéro qui convient.*

⁷ Nous remercions les directeurs, les directrices, les instituteurs et les institutrices de ces différentes écoles pour leur aide dans l'administration et le déroulement de cette expérience.

Huit jours après, sans que les élèves ne soient prévenus, nous sommes revenus dans la classe pour l'épreuve de rappel différé. Nous avons demandé aux élèves de réécrire tout ce dont ils se souvenaient du texte lu une semaine auparavant.

La même procédure expérimentale et les mêmes consignes ont été adoptées pour le conte « Le Roi Grenouille ». En somme, les contes ont été lus par les participants et rappelés sous forme écrite.

8.4.4- Variables dépendantes

La seule variable dépendante prise en compte est le nombre de propositions sémantiques rappelées et produites (identiques, similaires, ajoutées A1 et ajoutées A2) dans les tâches de rappel (immédiat vs différé) par les trois populations d'élèves.

8.5- Présentation des principaux résultats

Afin d'évaluer l'effet du contexte culturel des récits chez des lecteurs d'origine culturelle différente, deux analyses ont été réalisées dans le cadre de cette étude. Dans la première, nous avons analysé les productions des élèves en fonction des types de rappel (immédiat vs différé) et des modalités de propositions rappelées (identiques vs similaires). La seconde analyse a porté sur les propositions n'appartenant pas à la base de texte, mais ajoutées lors du rappel qui donc renvoient par hypothèse aux connaissances évoquées par le contenu des contes (base de texte, (A1) ou aux connaissances liées à la culture du lecteur (A2). Le traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel " Super ANOVA".

8.5.1- Les résultats de la première analyse

La première analyse concerne les types de rappels (immédiat vs différé), les modalités de rappel (identique vs similaire) produits en fonction des trois groupes de participants (G1, G2, G3).

Les productions des élèves ont fait l'objet d'une analyse de la variance avec le plan $S \times G \times T \times M$ dans lequel les lettres S, G, R, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Zone rurale; G2 = Zone urbaine; G3 = Région parisienne), Type de rappel (T1 = rappel immédiat ; T2 = rappel différé), Modalité de rappel (M1 = rappel sous forme identique; M2 = rappel sous forme similaire).

Nous constatons que, quel que soit le conte [C1 = conte gabonais vs C2 = conte européen (C2)], le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$). Nous n'observons pas de différence entre le nombre de propositions produites chez les élèves des différents groupes (G1, G2, G3) dans le rappel du conte gabonais (C1). Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1, G2 et G3 produisent le même nombre de propositions. La prédiction 1 n'est pas validée.

L'interaction « Modalité des propositions rappelées * Groupe » indique que concernant le conte gabonais (C1), les élèves des groupes G1 et G2 ; produisent moins de propositions identiques que les élèves du groupe G3 (5,163 vs 6,31). En revanche, pour les propositions similaires les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (10,141 vs 9,556). $F(2,85) = 9,508$, $p < .0002$. (Voir tableau 3 et figure 2).

Concernant le conte européen (C2), l'interaction « Modalité des propositions rappelées * Groupe » n'est pas significative, ($p > 1$). Dans l'ensemble, les élèves des groupes G1 et G2 produisent sensiblement le même nombre de propositions que les élèves du groupe G3.

Concernant le conte européen (C2):

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions identiques : prédiction non validée.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions similaires : prédiction non validée.

Tableau 3. Effet de l'origine culturelle des élèves sur le rappel du conte 1 et les modalités de rappel (identiques vs similaire)

	Identiques		Similaires	
Groupes	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	6,306	10,245	9,556	7,462
G2	4,02	7,598	10,727	7,027
G3	6,31	4,739	6,619	4,742

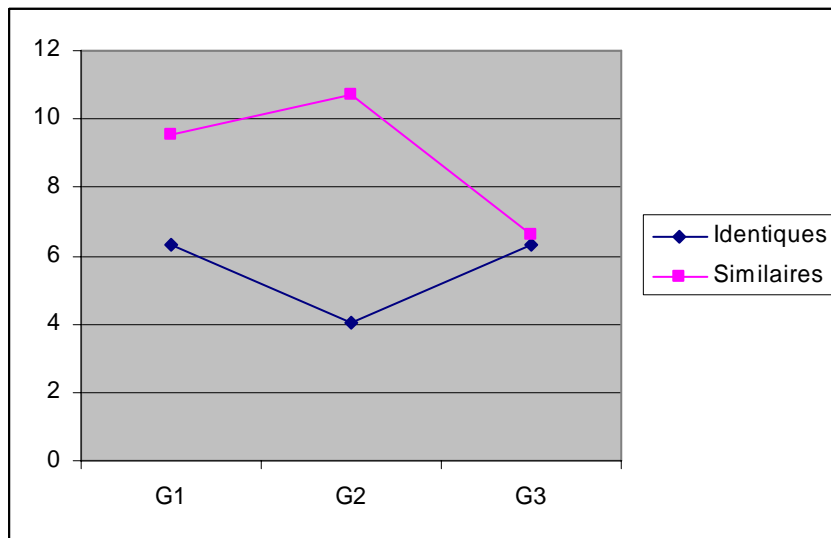


Figure 2. Effet de l'origine culturelle des élèves sur le rappel et les modalités de rappel (identiques vs similaire) (Conte 1)

La double interaction « Type de Rappel * Modalités de propositions rappelées * Groupe » indique que concernant le conte gabonais (C1), en tâche de rappel immédiat, contrairement à nos attentes, les élèves des groupes G1 et G2 produisent moins de propositions identiques que les élèves du groupe G3 (3,204 vs 7,333). En revanche, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions similaires que les élèves du groupe G3 (8,7985 vs 5,048).

En tâche de rappel différé, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions identiques que les élèves du groupe G3 (7,121 vs 5,286). Pour ce qui est des propositions similaires, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (11,482 vs 8,190), $F(2,85) = 4,270$, $p < .0171$.

Concernant le conte (C2), la double interaction Rappel * Type de rappel * Groupe n'est pas significative, ($p > 1$). Les élèves des groupes G1 et G2 produisent

toujours plus de propositions identiques que les élèves du groupe G3 (14,531 vs 12,762). Il en est de même pour les propositions similaires (16,428 vs 13,810), mais la différence n'est pas significative. Dans l'ensemble, quel que soit le type de rappel (immédiat vs différé), les modalités de propositions rappelées (identiques vs similaires), les élèves des trois groupes (G1, G2, G3) produisent relativement le même nombre de propositions identiques et similaires en rappel immédiat et en rappel différé.

Les prédictions :

Concernant le conte (C1)

-G1, G2> G3 pour le nombre de propositions identiques produites en rappel immédiat : prédiction non validée.

-G3> G1, G2 pour le nombre de propositions similaires produites en rappel immédiat : prédiction non validée.

Concernant le conte (C2)

- G1, G2> G2 pour le nombre de propositions identiques produites en rappel différé : prédiction non validée.

-G3> G1, G2 pour le nombre de propositions similaires produites en rappel différé : prédiction non validée.

Tableau 4. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit (C1) sur les types (immédiat vs différé) et les modalités de rappel (identique vs similaire)

Type de rappels	Identiques G1		Identiques G2		Identiques G3		Similaires G1		Similaires G2		Similaires G3	
	Moyennes	Ecart Types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
Immédiat (R1)	3,389	3,928	3,02	4,428	7,333	4,736	7,556	5,338	10,041	6,318	5,048	4,376
Différé (R2)	9,222	13,515	5,02	9,748	5,286	4,628	11,556	8,813	11,408	7,675	8,19	4,665

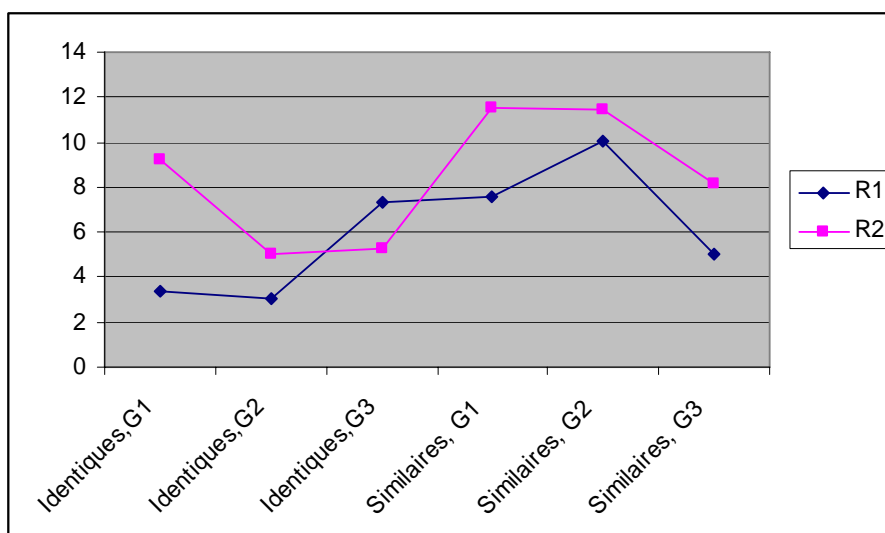


Figure 3. Effet du contexte culturel du lecteur et du récit (C1) sur les types (immédiat vs différé) et les modalités de rappel (identique vs similaire)

Les données ci-dessus nous amènent aux constats suivants :

- Quel que soit le conte (conte gabonais, conte européen), le facteur groupe n'est pas significatif.

- Concernant le conte gabonais (C1), l'interaction Groupes et Modalité de propositions rappelées est significative. En revanche, cette interaction n'est pas significative pour ce qui est du conte européen (C2).

- Concernant le conte 1, la double interaction Rappel * Type de rappel * Groupe est significative. En revanche, pour ce qui est du conte 2, cette double interaction n'est pas significative.

8.5.2- Présentation des résultats de la deuxième analyse

La deuxième analyse concerne les productions des propositions ajoutées (A1 et A2) des élèves (G1, G2, G3) en fonction des types de rappel (immédiat vs différé), des connaissances évoquées par le contenu du conte (la base de texte, (A1) et des connaissances liées à la culture du lecteur (A2).

Les textes produits ont fait l'objet d'une analyse de la variance selon le plan : $S \times G3 \times R2 \times T2$ dans lequel les lettres S, G, R, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Zone rurale, Gabon; G2 = Zone urbaine; G3 = région parisienne), Rappel (R1 = rappel immédiat ; R2 = rappel différé), Type d'Ajout (A1 connaissances liées au contenu du texte ; A2 : connaissances évoquées par le texte et liées à la culture de l'élève).

Concernant le conte (C1), le facteur Groupe n'est pas significatif, ($p > 1$). Nous observons que les élèves des trois groupes (G1, G2, G3) produisent relativement le même nombre de propositions.

Concernant le conte (C2), nous constatons une différence entre le nombre de propositions produites, variable selon les groupes. La moyenne des propositions produites par les élèves des groupes G1 et G2 est supérieure à celle du groupe G3 (7,884 vs 4,286), $F(2, 85) = 11,768$, $p < .0001$. (Voir tableau 5).

La prédiction

Concernant le conte (C1)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions (A1+ A2) produites : prédiction non validée.

Concernant le conte (C2)

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions (A1+ A2) produites : prédiction non validée.

Tableau 5. Effet des connaissances du lecteur sur la compréhension et le rappel du conte 2

Groupes	Moyennes	Ecart type
G1	8,458	6,093
G2	7,311	5,381
G3	4,286	2,534

Concernant le conte (C1), l'interaction « Ajouts * Groupe » indique que les élèves des groupes G1 et G2 produisent relativement le même nombre de propositions ajoutées de type A1 que les élèves du groupe G3 (2, 492 vs 2, 738). En accord avec nos attentes, pour ce qui est des propositions ajoutées de type A2, ce sont les élèves du groupe G3 qui produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 (6, 214 vs 4,936), $F(2,85)=10,302$, $p<.0001$.

Concernant les propositions ajoutées de type A1, l'analyse des contrastes indique que les élèves du groupe G1 produisent moins de propositions A1 que les élèves des groupes G2 et G3 (1,056 vs 3,282), $F(2, 85)= 7,347 <.0081$.

Les élèves du groupe G2 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G3 (3,827 vs 1,897), $F(2,85)= 19,995 <.0001$. Les élèves du groupe G3 produisent relativement le même nombre de propositions les élèves des groupes G1 et G2, ($p > 1$).

Concernant les propositions ajoutées de type A2, l'analyse des contrastes indique que les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G2 (5,944 vs 3,929), $F(2,85) = 16,736 <.0001$. Les élèves du groupe G1 produisent moins de propositions que les élèves du groupe G3 (5,944 vs 6,214) mais la différence n'est pas significative, ($p > 1$). Les élèves du groupe G2 produisent moins de propositions que les élèves du groupe G3 (3,929 vs 6,214).

Concernant le conte (C2), « l'interaction Ajout * Groupe » indique que les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions de type A1 que les élèves du groupe G3 (5,634 vs 3,238). Il en est de même pour les propositions A2, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (10,134 vs 5, 333). $F(2,85) = 4, 053$, $p<.0208$. (Voir tableau 6 et figure 4).

Concernant les propositions ajoutées de type A1, l'analyse des contrastes indique que les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G2 et G3 (6,139 vs 4,185), mais cette différence n'est pas significative. Les élèves du groupe G2 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G3 (5,133 vs 4,688), mais cette différence n'est pas significative, ($p > 1$). Les élèves du groupe G3 produisent moins de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 (3,238 vs 5,636), $F(2,85) = 7,946$, $p<.006$.

Concernant les propositions de types A2, les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G2 (10,778 vs 9,490), mais la différence n'est pas significative, ($p > 1$). Les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (10,778 vs 5,333), $F(2,85) = 5,749$, $p < .0187$. Les élève du groupe G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (9,490 vs 5,333), $F(2,85) = 6,895$, $p < .0103$.

Les prédictions :

Concernant le conte (C1)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A1 produites : prédiction non validée.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A2 produites : prédiction validée.

Concernant le conte (C2)

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A1 produites : prédiction non validée.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A2 produites : prédiction non validée.

Tableau 6. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2) du conte C1

Groupes	A1		A2	
	Moyennes	Ecart type	Moyennes	Ecart types
G1	1,056	.955	5,944	3,718
G2	3,827	4,608	3,929	2,968
G3	2,738	1,795	6,214	3,592

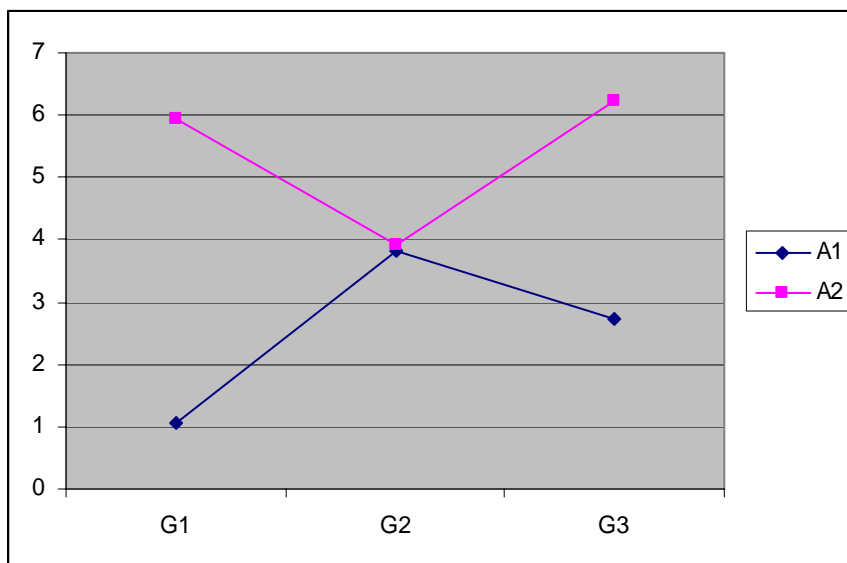


Figure 4. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2) du conte 1

Tableau 7. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2) du conte 2

Groupes	A1		A2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	6,139	5,077	10,778	6,202
G2	5,133	4,694	9,49	5,156
G3	3,238	2,218	5,333	2,416

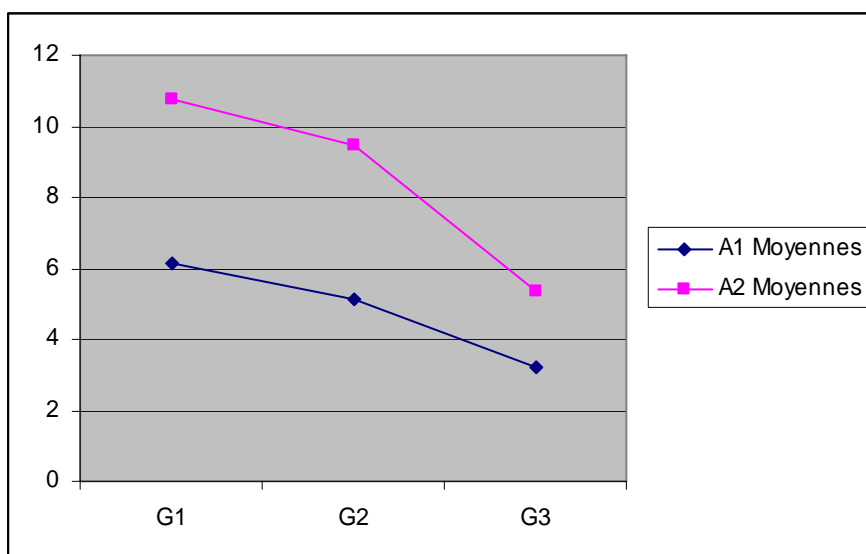


Figure 5. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2) du conte 2

Concernant le conte (C1), la double interaction des facteurs « Type de rappel* Modalité des propositions ajoutées * Groupe » indique qu'en rappel immédiat, les élèves des groupes G1 et G2 produisent le même nombre de propositions A1 que les élèves du groupe G3 (2,397 vs 2,571). En revanche, concernant les propositions A2, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 (7,810 vs 4,318). En rappel différé, les élèves des groupes G1 et G2 produisent relativement le même nombre de propositions A1 que les élèves du groupe G3 (2,481 vs 2,905). Pour ce qui est des propositions A2, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3 (5,555 vs 4,619), $F(2, 85) = 6,011$, $p < .0036$. (Voir tableau 8 et figure 6).

Concernant le conte 2 (C2), la double interaction Rappel * Ajout * Groupe n'est pas significative, ($p > 1$). Dans l'ensemble, les élèves des trois groupes produisent tous autant de propositions ajoutées (A1 et A2) en rappel immédiat et différé.

Les prédictions :

Concernant le conte (C1)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A1 produites en rappels immédiat et différé : prédiction non validée.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A2 produites en tâche immédiate et différée : prédiction non validée.

Concernant le conte (C2)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A1 produites en tâche immédiate et différée : prédiction non validée.

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A2 produites en tâche immédiate et différée : prédiction non validée.

Tableau 8. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), en fonction du type de rappel (immédiat vs différé) du conte 1

Type de rappels	A1 G1		A1 G2		A1 G3		A2 G1		A2 G2		A2 G3	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
Rappel Immédiat (R1)	0,944	0,938	3,857	5,26	2,571	1,805	5,167	3,552	3,469	2,77	7,81	3,487
Rappel Différé (R2)	1,167	0,985	3,796	3,905	2,905	1,814	6,722	3,816	4,388	3,115	4,619	2,991

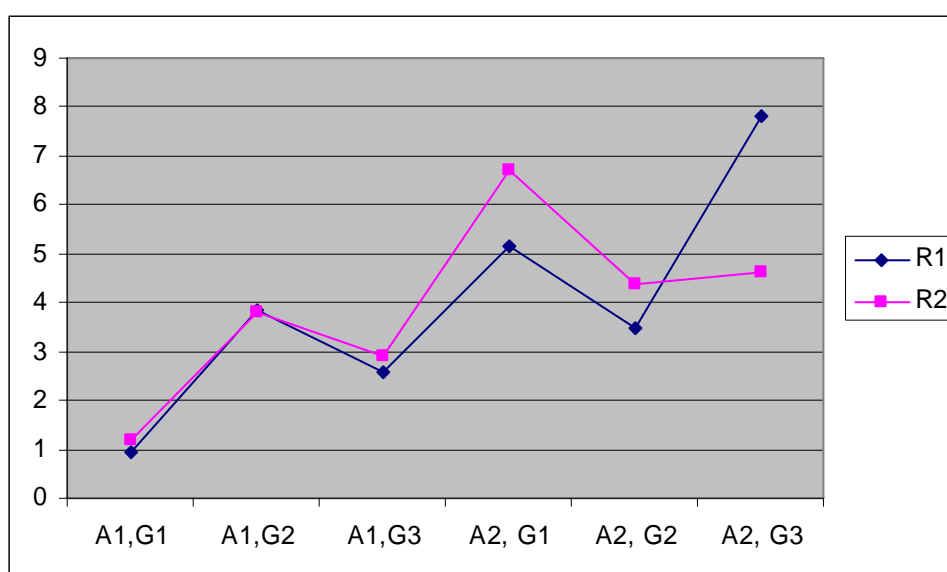


Figure 6. Effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), en fonction du type de rappel (immédiat vs différé) du conte C1

Les données ci-dessous nous amènent aux constats suivants :

- Concernant le conte (C1), le facteur Groupe n'est pas significatif. En revanche, pour ce qui est du conte (C2), le facteur Groupe exerce un effet significatif.
- Quel que soit le conte (conte gabonais vs conte européen), l'interaction des facteurs Ajouts * Groupe est significative.
- La double interaction Rappel * Ajouts * Groupe est significative pour ce qui est du conte 1 (C1). En revanche, concernant le conte 2 (C2), cette double interaction n'est pas significative.

8.6- Interprétation

L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des principales hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérience.

Concernant l'effet de l'origine culturelle du lecteur et du conte sur la compréhension et le rappel, nous faisons l'hypothèse (H.1.) que les groupes composés d'élèves scolarisés au Gabon (G1 et G2) produiraient au cours des deux tâches de rappel (immédiat *vs* différé) du conte issu de leur culture (C1) un nombre plus élevé de propositions que les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne.

En revanche, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne produiraient plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 dans le rappel du conte provenant de leur environnement culturel (C2). Nous prédisions que les élèves gabonais comme les élèves français produiraient plus de propositions du conte issu de leur culture.

Nous constatons que, quel que soit le conte, le facteur Groupe n'est pas significatif, l'hypothèse (H.1.) n'est pas validée. Les élèves des trois groupes produisent tous autant de propositions quel que soit le conte. Ce résultat nous conduit à supposer que les élèves scolarisés au Gabon tendent à produire une structure de rappel du récit proche du schéma narratif du conte occidental, schéma qui leur est apporté par l'école. L'élève gabonais n'est pas conditionné par la seule structure narrative itérative du conte africain en général et du conte gabonais en particulier, il a appris que les histoires ont un commencement, un milieu et une fin. Il a donc acquis des connaissances sur la façon dont se comportent les personnages (les princesses et les loups). Le traitement du schéma propre à la structure canonique occidentale ne constitue pas une difficulté pour les élèves d'origine gabonaise, ils rappellent les différentes phases du récit qui leur est proposé. En d'autres termes, les élèves gabonais, sont capables de catégoriser les différentes composantes des récits, quelle que soit leur origine culturelle. Les élèves français sont eux aussi confrontés actuellement à des textes provenant de cultures différentes, notamment à toutes sortes de contes originaires de toutes les parties du monde.

Concernant l'effet de l'origine culturelle des élèves sur le rappel des deux contes et les modalités de rappel (identiques vs similaire), nous formulons l'hypothèse (H.2.) que les élèves des groupes G1 et G2 scolarisés au Gabon produiraient plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne pour ce qui est du conte gabonais (C1). De même, les élèves du groupe G3 français produiraient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte (C1). Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 pour les mêmes raisons produiraient plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2. Nous prédisions que, quel que soit le conte, les élèves gabonais produiraient plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3.

Contrairement à notre hypothèse et prédiction, nous constatons que les types de propositions produites (identiques vs similaires), et donc par hypothèse, les types de traitement que les élèves mettent en œuvre ne permettent pas d'inférer, contrairement aux résultats antérieurs (Legros, Acuna, Maître de Pembroke, 2002) que les propositions produites varient en fonction des groupes et des contes.

Alors que les élèves gabonais (G1, G2) produisent moins de propositions sous forme identique que de propositions sous forme similaire, les élèves français (G3) produisent beaucoup plus de propositions sous forme identique que de propositions sous forme similaire pour ce qui est du conte gabonais (C1). Contrairement à ce que l'on observe dans le rappel du conte européen (C2), le type de propositions produites (identiques vs similaires) dans le conte gabonais varie en fonction du groupe. En effet, les élèves des groupes (G1 et G2) produisent plus de propositions identiques et similaires que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves français produisent plus de propositions identiques que de propositions similaires.

Ce constat se révèle important : l'ensemble des élèves gabonais rappelle plus de propositions sous forme similaire à celles du texte lu que de propositions sous forme identique. Si nous supposons que les deux formes de propositions rappelées (identique

vs similaire) peuvent résulter de processus de traitement différents, nous constatons que les élèves gabonais mettent en jeu ces deux types de processus. De plus si, globalement, ils produisent tous davantage de propositions sous forme similaire, cela pourrait signifier, selon le paradigme classique, que les élèves gabonais traitent le conte provenant de leur culture au niveau sémantique.

Le résultat de l'interaction « Groupe * modalité de propositions rappelées » au niveau des deux contes (C1 vs C2) nous permet de constater que, même si tous les élèves gabonais peuvent traiter le niveau de la surface textuelle, comme le niveau sémantique et donc, en reformulant le texte avec leurs propres mots, ces élèves adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu. En effet, chez les élèves gabonais, les deux modalités de rappel (identique vs similaire) sont utilisées sensiblement de la même façon, au niveau du conte européen (C2). Chez les élèves français, le conte gabonais est davantage rappelé sous forme identique, alors que le conte européen l'est davantage sous forme similaire.

Deux hypothèses interprétatives sont possibles. Nous pouvons tout d'abord supposer que les élèves gabonais sont plus familiers avec la structure canonique des contes européens qu'avec celle des contes gabonais. Nous pourrions conclure, dans ce cas, que les connaissances stockées dans la mémoire des élèves gabonais facilitent le traitement du niveau sémantique du conte européen. Cependant, cette explication n'est pas valable pour les élèves français. De plus, les élèves gabonais vivent dans un contexte bilingue, mais aussi bi-culturel. Ils sont confrontés très tôt à des textes d'origines diverses, mais présentés dans des contextes culturels complètement différents. Il semble donc que les élèves français traitent de la même manière les différents textes proposés. En revanche, les enfants gabonais, face à des textes d'origines culturelles diverses, et qui leur sont présentés dans des contextes différents, adaptent leurs stratégies de traitement.

Contrairement à nos hypothèses de départ, ce résultat nous conduit à penser que les élèves gabonais, même dans un contexte de diglossie, ou à cause de ce contexte ont un répertoire de modalités de traitement plus varié mais qu'on ne prend pas en compte dans la recherche didactique interculturelle et dans le FLE. Ce résultat est différent de celui observé dans l'étude réalisée au Togo (Maître de Pembroke, Legros & Rysman, 2001). Au Togo les résultats indiquaient que les élèves avaient produit essentiellement de propositions sous forme de mot à mot. Selon les auteurs, les élèves togolais mettent

en mémoire, non seulement le contenu sémantique des mots, mais les mots eux-mêmes qui constituent le véhicule de ce contenu sémantique. En revanche, les élèves français traitent le contenu du texte en fonction des informations stockées dans leur mémoire.

Nos résultats qui vont à l'encontre de ces hypothèses interprétatives semblent indiquer que quelle que soit la culture, les modalités de traitement sont identiques. Ce sont les stratégies de traitement qui varient en fonction du contexte local.

Concernant l'effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur les types (immédiat *vs* différé) et les modalités de rappel, nous formulons l'hypothèse (H.3.) que les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions sous forme identique que les élèves du groupe G3 en tâche de rappel immédiat. Cependant, ils produiraient le même nombre de propositions sous forme similaire que les élèves du groupe G3 en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat et en rappel différé, pour ce qui est du conte gabonais (C1).

Pour ce qui est du conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions sous forme identique que les élèves du groupe G3 en rappel immédiat et en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions similaires que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat. En rappel différé, les élèves du groupe G3 produiraient moins de propositions identiques et plus de propositions similaires que les élèves des groupes G1 et G2. Nous prédisions que quel que soit le conte, en rappel immédiat, les élèves gabonais (G1 et G2) produiraient plus de propositions identiques, en revanche en rappel différé, ils produiraient le même nombre de propositions similaires que les élèves du groupe G3.

Nous constatons dans l'ensemble que concernant le conte gabonais (C1), en tâche de rappel immédiat, contrairement à nos attentes, les élèves des groupes G1 et G2 produisent moins de propositions identiques et plus de propositions similaires que les élèves du groupe G3. En tâche de rappel différé, les élèves du groupe G1 et G2 produisent plus de propositions identiques et similaires que les élèves du groupe G3.

Ces résultats nous conduisent aux interprétations suivantes : le rappel différé a permis aux élèves gabonais de produire huit jours après la lecture du conte des propositions sous formes similaires. Ce rappel a favorisé chez les élèves gabonais une restitution plus ou moins modifiée du récit : ceux-ci effectuent un traitement sémantique des propositions du conte provenant de leur culture.

En revanche, les élèves français ont gardé en mémoire les mots du conte gabonais. Ils ont traité plus les mots du texte et donc la surface textuelle en produisant un rappel de propositions sous forme identique à la base de texte. L'interprétation que nous donnons est que les élèves gabonais, quel que soit l'origine du conte et les stratégies de traitement de l'information, en rappel immédiat comme en rappel différé, effectuent un traitement sémantique des récits. Ce traitement compatible avec le modèle développemental de Bereiter & Scardamalia (1987) repose sur la modification de la base de texte sous forme de rappel de propositions similaires. L'hypothèse qui en résulte est que les rappels sous forme similaire produits par les élèves gabonais relèvent d'un traitement sémantique ou d'une « stratégie des connaissances transformées » (*knowledge transforming strategy*).

Concernant l'effet des connaissances du lecteur sur la compréhension et le rappel de texte, nous faisons l'hypothèse (H.4.) que les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions ajoutées de type A1 et de type A2 que les élèves du groupe G3, pour ce qui est du conte gabonais (C1). En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions de type A1 et A2 que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte européen (C2). Nous prédisions que le conte en rapport avec la culture du lecteur favoriserait la production de propositions ajoutées. Nous constatons que, concernant le conte gabonais (C1), les élèves des trois groupes (G1, G2, G3) produisent relativement le même nombre de propositions ajoutées.

En revanche, concernant le conte européen (C2), nous constatons que les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions ajoutées que les élèves du groupe G3. Ce résultat indique dans l'ensemble que l'origine culturelle du conte exerce visiblement un effet sur la production de propositions ajoutées de type A1 et A2 chez les élèves des groupes G1 et G2. Le conte européen (C2) a favorisé la production de propositions ajoutées en rapport avec le contenu du conte (A1) et de propositions

ajoutées en liaison avec les connaissances liées à la culture du lecteur (A2). L'hypothèse interprétative que nous proposons est que les élèves gabonais bénéficient d'une meilleure activation des connaissances du fait de leur culture. En effet, les élèves gabonais ont développé des stratégies d'activation de connaissances se rapprochant de la stratégie du rédacteur expert dite « stratégie des connaissances transformées » (*knowledge transforming strategy*) (Bereiter & Scardemalia, 1987).

Concernant l'effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), nous formulons l'hypothèse (H.5.) que les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions de type A1 et moins de propositions ajoutées de type A2 que les élèves du groupe G3 pour ce qui est du conte gabonais (C1). En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient moins de propositions A1 et plus de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte C1.

Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions A2 et moins de propositions A1 que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions A1 et moins de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2. Nous prédisions que, concernant le conte provenant de leur culture, les élèves produiraient plus de propositions de type A1 et moins de propositions A2. En revanche, les élèves produiraient plus de propositions A2 que de propositions A1 lorsque le conte ne provient pas leur culture.

Nous constatons que concernant le conte (C1), les élèves des groupes G1 et G2 produisent relativement le même nombre de propositions ajoutées de type A1 que les élèves du groupe G3. En accord avec nos attentes, pour ce qui est des propositions ajoutées de type A2, ce sont les élèves des groupes G1 et G2 qui produisent moins de propositions que les élèves du groupe G3. Concernant le conte (C2), contrairement à nos attentes, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions de type A1 que les élèves du groupe G3. Il en est de même pour les propositions de type A2, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3.

Ce résultat nous conduit à l'interprétation selon laquelle, les élèves des groupes G1, G2 et G3 ont activé des informations en rapport avec le contenu du texte pour rappeler et, par hypothèse, comprendre le conte gabonais. En revanche, les connaissances en rapport avec la culture du lecteur ont été plus activées chez les élèves gabonais pour ce qui est du conte C2. L'hypothèse interprétative que nous formulons est que, dans le traitement de l'information des élèves, se combinent les connaissances générales en liaison à la base de texte (A1) et les connaissances culturelles (A2). Le recours aux connaissances générales et aux connaissances culturelles conduit les élèves à construire un modèle de la situation en rapport avec le texte. Le modèle de situation permet donc d'intégrer les informations textuelles et les connaissances que le lecteur possède sur le monde.

Concernant l'effet du contexte sur les propositions ajoutées (A1 vs A2), en fonction du type de rappel (immédiat vs différé), pour ce qui est du conte gabonais (C1), nous formulons l'hypothèse (H.6.) selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions ajoutées A1 et moins de propositions A2 que les élèves du groupe G3 en rappel immédiat et en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient moins de propositions A1 en rappel immédiat et plus de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel différé. Concernant le conte européen (C2), les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions A1 en rappel immédiat et plus de propositions A2 que les élèves du groupe G3 en rappel différé. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions A2 et moins de propositions A1 que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat et en rappel différé. Nous prédisions que, concernant le conte provenant de leur culture, les élèves gabonais produiraient plus de propositions de type A1 et moins de propositions de type A2 en rappel immédiat et en rappel différé que les élèves du groupe G3. En revanche, concernant le conte européen, les élèves gabonais produiraient plus de propositions A1 que les élèves français en rappel immédiat. En rappel différé, les élèves gabonais produiraient le même nombre de propositions A2 que les élèves français.

Nous constatons que concernant le conte gabonais (C1) en rappel immédiat, les élèves des groupes G1 et G2 produisent le même nombre de propositions de type A1 que les élèves du groupe G3. En revanche, concernant les propositions de type A2, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2. En rappel différé, les élèves des groupes G1 et G2 produisent relativement le même nombre de propositions A1 que les élèves du groupe G3. Pour ce qui est des propositions A2, les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions que les élèves du groupe G3.

Ce résultat nous conduit à supposer qu'en rappel immédiat, les élèves gabonais et français ont stocké dans leur mémoire des informations en rapport avec le contenu du récit (A1). Lors du rappel immédiat, les élèves des groupes G1 et G2 ont produit plus d'ajouts de liaisons en rapport avec le contenu du texte que les élèves du groupe G3. En rappel immédiat chez les élèves français, et en rappel différé chez les élèves scolarisés au Gabon, les connaissances de type A2 en rapport avec la culture ont été activées dans leur Mémoire à Long Terme. L'hypothèse interprétative que nous formulons est que l'activité mémorielle a aidé les élèves à la récupération des connaissances culturelles. La compréhension implique donc d'activer une structure mémorielle liée à la culture de l'élève et en rapport avec le contenu du texte.

Les travaux sur l'activation des structures de connaissances issues des recherches sur la Mémoire de Travail à Long Terme (Erickson & Kintsch, 1995) conduits dans le cadre de la compréhension et de la production en contexte diglossique offrent des hypothèses explicatives nouvelles (Hoareau & Legros, 2005 ; 2006 à paraître). Pour comprendre un texte, les élèves français et gabonais ont développé des stratégies culturelles. Ces stratégies correspondent à la sélection d'informations culturelles pertinentes pour la compréhension d'un discours. Elles sont très larges, et impliquent des connaissances concernant des lieux, des valeurs, des connaissances, des croyances.

8.7- Discussion et conclusion

Cette expérience avait pour objectif d'évaluer l'effet de la culture dans la compréhension et le rappel de textes en L2 en situation plurilingue et/ou pluriculturelle, plus précisément en contexte de diglossie. Les résultats expérimentaux nous ont permis d'analyser à travers la compréhension et la production de textes les effets de l'activation des connaissances culturelles sur les traitements inférentiels impliqués dans la compréhension et le rappel d'un texte en L2. L'activation de connaissances culturelles facilite la récupération des informations en Mémoire à Long Terme des participants lors de la construction de la représentation des contes (structure Base de texte/Modèle de situation ; Kintsch, 1998) et ainsi favorise le rappel et par hypothèse la compréhension en langue seconde (L2) chez les élèves bilingues et plurilingues et en langue première (L1) chez les élèves monolingues.

Notre démarche a consisté ainsi à étudier l'effet de l'activation des connaissances culturelles et générales dans les activités de compréhension et de rappel et par hypothèse l'apprentissage en langue seconde (L2). Nous avons donc évalué l'effet de la culture sur les processus de rétention de connaissances stockées dans la mémoire à long terme impliqués dans la compréhension et la production de rappel de textes en L2. Il ressort qu'en fonction de la qualité du traitement inférentiel évaluée par les différents types de propositions rappelées, nous identifions ainsi, par hypothèse, des types de stratégies différents dans lesquelles s'étaient engagés les élèves. En effet, les élèves ont mis en œuvre des stratégies d'activation de processus sous-jacents se rapprochant de la stratégie du rédacteur expert dite « stratégie des connaissances transformées » (*knowledge transforming strategy*) ou la stratégie du novice dite « stratégie des connaissances racontées » (*knowledge telling strategy*) (Bereiter & Scardamalia 1987). Les connaissances sont conçues comme des unités mémorielles, des paquets d'informations dont la structure est préstockée en Mémoire en Long Terme (MLT). La Mémoire à Long Terme (sans distinction précise entre connaissances générales et expériences personnelles) est « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en général qu'évoque le texte. C'est donc un modèle de situation qui incorpore des expériences antérieures et des

particularisations de connaissances plus générales portant sur les expériences » du lecteur (van Dijk & Kintsch 1983, pp. 11-12. 130).

Cela nous a conduit à faire l'hypothèse que la culture exerce un effet sur la qualité du traitement inférentiel qui dépend de la qualité de fonctionnement de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT).

En effet, la théorie de la MTLT permet d'évaluer l'effet de la culture du lecteur sur l'activation de ses connaissances stockées en MLT, lors de l'activité de compréhension et de rappel de textes en L1 vs L2 (Hoareau, 2005). Dans une étude conduite par Gabsi (2004), Hoareau et Legros (2005a) ont réanalysé les données à partir du modèle Construction-Intégration (CI) de Kintsch (1988 ; 1998), le rôle de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) d'Erickson & Kintsch (1995) dans l'activation des connaissances. Les auteurs concluent que la langue avait un effet sur la qualité du traitement inférentiel qui dépend de la qualité de fonctionnement des structures de rappels de la MTLT. La MTLT est donc la composante mémorielle qui rend compte des calculs réalisés sur les connaissances à partir des informations du texte.

La compréhension et le rappel de textes impliquent donc la mise en oeuvre de stratégies rapides et flexibles tenant compte de nos connaissances, de nos ressources (conditions de recouvrement de la mémoire de travail à long terme). Le but de telles stratégies est de construire une base de texte cohérente (localement et globalement) en mémoire épisodique⁸. La base de texte est une représentation propositionnelle. Parallèlement, l'individu élabore en mémoire épisodique un modèle de situation, qui ne se limite plus aux données du discours, mais intègre des expériences propres ou des connaissances générales. La lecture étant une activité stratégique dont le but est la construction d'une représentation cohérente. Cette construction s'élabore à deux niveaux : celui des micro et des macropropositions, les secondes organisant hiérarchiquement les premières. Parallèlement à la structure macropropositionnelle, le sujet construit un modèle de situation en mémoire épisodique qui constitue le référent du texte lu. Dans le traitement de l'information se combinent constamment trois sources

⁸ La mémoire épisodique du texte est le modèle de situation, c'est-à-dire la représentation construite à partir de celui-ci. Au sein de la mémoire épisodique du texte, on distingue la base de texte (structure micropropositionnelle) et la macrostructure.

d'information : l'information textuelle, contextuelle et les connaissances antérieures du sujet. La compréhension est une activité finalisée par la construction d'une trace mémorielle cohérente. En lisant un texte, nous mobilisons des connaissances antérieures qui nous aident à en élaborer une représentation cohérente. En d'autres termes, le lecteur quel que soit sa culture met en œuvre des « inférences élaboratives » qui résultent des connaissances antérieures provenant des expériences et de la culture de l'élève que celui-ci ajoute pour construire la cohérence de la signification d'un texte.

L'objectif de cette étude était d'analyser l'effet de l'origine culturelle du lecteur et du récit sur l'activité de compréhension et de rappel de textes en contexte plurilingue/pluriculturel. Les résultats de l'étude indiquent que lors du rappel et par hypothèse de la compréhension de textes, le lecteur active des connaissances culturelles, construites dans son environnement et stockées dans sa Mémoire de Travail à long Terme. Il en résulte donc que les activités de compréhension et de rappel de textes en contexte plurilingue/pluriculturel prennent en compte les connaissances liées au contexte culturel du lecteur. Cependant cette première expérience ne nous permet pas d'évaluer l'effet de l'origine linguistique du lecteur et du récit. Aussi, dans le but d'analyser davantage le rôle de la culture sur le traitement du contenu du texte, plutôt que sur l'activation des connaissances culturelles, nous proposons d'orienter l'activité de compréhension de l'élève sur le traitement textuel à l'aide d'un renforcement des marqueurs de cohérence/cohésion textuel, via les connecteurs causaux. L'objectif de la deuxième expérience vise donc à étudier le rôle des marqueurs de cohérence/cohésion dans la construction de la signification via les rappels. Nous évaluerons donc l'influence du contexte linguistique du lecteur sur le traitement d'un récit avec ou sans connecteurs.

Chapitre 9. Expérience 2 : Effet du contexte linguistique sur la compréhension et le rappel d'un récit par des élèves français et gabonais : rôle des connecteurs causaux

9.1. Objectif et cadre théorique

Dans cette étude, nous analysons l'effet des marqueurs de cohésion textuelle, plus précisément des connecteurs causaux, sur les activités de compréhension et de rappel d'un récit par des élèves gabonais et français. Dans l'expérience précédente, qui avait pour but l'analyse des effets conjoints de l'origine culturelle du texte et du lecteur sur la compréhension, les résultats indiquent que la culture exerce un effet non pas sur le rappel des propositions issues du texte, mais sur le rappel des propositions ajoutées qui relèvent des connaissances construites dans l'environnement du lecteur. Nous tentons dans cette étude de mettre en évidence l'effet du renforcement du traitement sur le versant texte via les marqueurs de cohésion textuelle afin d'évaluer le rôle du contexte linguistique de la langue maternelle (L1) sur la compréhension de textes en langue seconde (L2) chez les élèves en contexte de diglossie.

Nous nous situons dans une approche sémantico-pragmatique de la production écrite chez des élèves bilingues, bilingues, en vue d'analyser les usages des connecteurs causaux en langue seconde (L2) et leurs effets sur le rappel et, par hypothèse, sur la compréhension de textes. Les connecteurs causaux nous permettent ainsi de faire des hypothèses sur l'effet des principes de discursivité de la langue seconde (L2) en contexte plurilingue sur la construction de la cohérence de la signification d'un texte chez des élèves d'origines linguistiques différentes.

Dans une première partie, nous définissons la notion de marqueurs de cohésion textuelle, nous évoquons ensuite le rôle des connecteurs dans la construction de la cohérence de la signification, enfin nous abordons la distinction entre la cohérence et la cohésion dans la compréhension et le rappel de textes.

Dans une seconde partie, nous présentons l'expérience et nous analysons les résultats.

9.1.1- Les marqueurs de cohésion textuelle

“ Mots de liaison ”, les marqueurs de cohésion textuelle ou les connecteurs regroupent les conjonctions, les adverbes et les propositions (Favart & Passerault, 1999).

Selon Corblin (1987), cité par Roy (2005), les connecteurs unités linguistiques devenues mots-outils, relient des segments plus ou moins longs et sont susceptibles de renforcer les relations entre les constituants d'un texte. Le rôle des connecteurs ne se limite pas à lier seulement deux propositions, mais aussi des unités sémantiques plus importantes (Halliday & Hassan, 1976).

En linguistique textuelle, les connecteurs sont conçus comme des marques qui, en français, appartiennent en grande partie à la classe des coordonnants et signalent que deux propositions énoncées sont mises en relation du point de vue de leur valeur illocutionnaire et de leur contenu (Favart & Passerault, 1999).

Les travaux conduits en psycholinguistique et en psychologie cognitive ont montré que ces marqueurs de cohésion textuelle et, en particulier, les connecteurs peuvent favoriser la construction de la cohérence de la représentation des informations véhiculées par le texte. Dans la compréhension, comme dans la production de textes, les connecteurs ont une fonction procédurale (Caron, Miko & Thüring, 1988 ; Halliday & Hassan, 1976), ils permettent au lecteur d'avoir des indications sur la nature des relations intra et inter propositionnelles et sur les opérations à effectuer pour construire la cohérence de la signification (Fayol, 1985a) ; les connecteurs prennent en compte le contenu sémantique des énoncés (Caron, 1989). Les connecteurs marquent en surface le degré et la nature de relations interpropositionnelles qui sont le reflet de relations entre des unités de représentations prélinguistiques concernant les événements décrits dans un énoncé (Fayol & Abdi, 1986 ; 1990).

Nous étudions les connecteurs causaux dans la mesure où la causalité constitue une relation complexe (Sanders, 1992) qui possède un potentiel linguistique et sémantique très large (Degand, 1996; Noordman & Vonk, 1997) et qui joue un rôle

fondamental dans le traitement textuel (Jhean-Larose, 1993 ; Keenan, 1984; Myers & al., 2004, Black & Bern, 1981).

Notre hypothèse générale est que l'effet des connecteurs causaux varie en fonction de l'origine linguistique du lecteur et de l'origine culturelle du texte. D'où l'intérêt dans cette expérience d'étudier l'effet des connecteurs causaux comme facteurs d'aide à la construction de la cohérence/cohésion dans la compréhension d'un récit chez des élèves bilingues, plurilingues et monolingues.

9.1.2- Le rôle des marqueurs de cohésion dans la construction de la cohérence de la signification

Les marqueurs de cohésion ont pour fonction d'aider le lecteur à établir des liens entre les énoncés (Mouchon, Ehrlich, Loridant, 2000), c'est le cas des connecteurs. En effet, la présence d'un connecteur entre deux propositions d'une phrase signale explicitement au lecteur la relation conceptuelle unissant ces deux propositions. La présence des connecteurs dans un texte facilite donc la construction d'une représentation mentale conforme à la situation décrite dans le texte. Les connecteurs ne se limitent pas seulement aux relations sémantiques entre contenus propositionnels, ils guident également le lecteur dans le choix du type de traitement qu'il doit effectuer pour suivre les intentions de l'auteur (Mouchon & al., 2000). Ainsi, pour Townsend (1983 ; 1997) et Townsend et Bever (1978, 1982), les connecteurs dirigent préférentiellement l'attention du lecteur soit vers le traitement des informations structurales, soit vers celui des informations conceptuelles qui contribuent, les unes et les autres, à la compréhension de textes. Adoptant une approche procédurale, Caron (1997) souligne les fonctions sémantiques et pragmatiques des connecteurs. Pour cet auteur, les connecteurs sont des instructions de traitement qui signalent au lecteur les opérations à effectuer sur les informations fournies par le texte. La fonction procédurale des connecteurs opère à des niveaux multiples au sein du texte : mot, phrase, paragraphe (Caron, 1983) et intègre les éléments du texte dans une structure de plan, à travers des opérations de connexité (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985). Selon Fayol (1997a), les connecteurs indiqueraient au lecteur la nature des relations interpropositionnelles et les opérations à effectuer pour construire la représentation et sa cohérence.

“ Sur le plan expérimental, les recherches traitant directement du rôle des connecteurs dans la compréhension de phrases ou de textes sont peu nombreuses. Leurs résultats, parfois divergents, doivent être appréciés en tenant compte du type de connecteurs, mais aussi du type de textes (narratifs ou expositifs), du type de matériel (phrases complexes incluant plusieurs propositions, paires de phrases ou textes plus ou moins longs), de la diversité des paradigmes et des variables utilisées ” (Mouchon & al., 2000, p.241).

Notre étude porte sur le rôle des connecteurs causaux sur la compréhension et le rappel d'un texte en fonction de l'origine linguistique du lecteur et du texte.

Dans le point suivant, nous présentons quelques données sur le rôle des connecteurs causaux dans la construction de la cohérence de la signification en compréhension et en rappel de textes.

9.1.3-Le rôle des connecteurs causaux dans la compréhension et le rappel de textes

Plusieurs études suggèrent que les marqueurs linguistiques ou les connecteurs, améliorent les relations de cohérence dans la compréhension de textes (Bestgen & Vonk, 2000; Degand, 1999; Loman & Mayer, 1983; Meyer, 1980). De nombreuses études abordent des aspects très différents de la cohérence textuelle, souvent sans les nommer explicitement. Or, il est indispensable de contrôler de manière systématique type de texte, type de marqueur, type de relation afin d'en mesurer l'impact sur la compréhension.

Selon de nombreux spécialistes de la compréhension de textes (voir Denhière & Baudet, 1992), la cohérence de la signification repose sur le principe de la causalité, qu'il s'agisse de la causalité intentionnelle ou du monde physique (Baudet & Denhière, 1991 ; Legros, Crinon & Pudelko, 2000). Selon Guha (2005), « *la causalité est avant tout une connaissance (une synthèse de nos expériences passées), jointe à une croyance (celle que le monde est régi par des lois de fonctionnement stables)* » (p.67). On peut

supposer que le renforcement de la cohésion textuelle par des connecteurs causaux exerce un effet sur la construction de la cohérence causale de la signification des textes.

Le principe de renforcement de la causalité via les connecteurs permet d'analyser l'effet du renforcement de la cohésion linguistique sur la construction de la cohérence de la signification d'un récit présenté en L2 en contexte bilingue, plus précisément en situation de diglossie. Nous supposons que chaque élève construit la représentation de la causalité en fonction de sa culture donc de sa langue maternelle. L'étude de la causalité peut, dès lors, être considérée comme un moyen de rendre compte de la construction des relations de cohérence de la signification d'un texte en L1 et en L2 en fonction de l'origine linguistique de l'élève.

Dans une recherche interlangues (français-allemand), Micko et Thüring (1988) mettent en évidence l'effet facilitateur d'un connecteur causal (parce que, en français) sur le rappel de textes en L2 (l'allemand). Les sujets sont soumis à une épreuve de rappel indicé de paires de phrases sans lien évident entre elles. Les résultats indiquent un effet des connecteurs causaux sur la compréhension et le rappel des textes.

De même, Deanton et Gernsbacher (Gernsbacher, 1997) ont montré que la conjonction *parce que* constitue un indice pertinent pour l'établissement d'une relation causale entre deux événements (Millis & Just, 1994). Les participants devaient lire des textes comprenant deux propositions syntaxiques décrivant deux événements "*Susan appela le docteur, le bébé pleurait dans son parc*". Ces propositions étaient soit reliées causalement par la conjonction "*parce que*", soit reliées temporellement par la conjonction "*ensuite*", soit non reliées (absence de connecteurs temporels et causaux). Les résultats indiquent que les phrases étaient lues plus rapidement en présence de la conjonction de coordination "*parce que*". Ces résultats indiquent également que la conjonction "*parce que*" facilite la compréhension et le rappel de la deuxième proposition d'une paire. Comme pour les temps de lecture, la performance de rappel de la deuxième proposition dépend du degré de relation causale et de la conjonction "*parce que*" comme indice de construction de la cohérence textuelle.

Si plusieurs auteurs s'accordent à doter les connecteurs d'une double fonction : d'instruction de traitement et d'intégration, le modèle "*Connective Integration Model*" de Millis et Just (1994) est centré uniquement sur la fonction d'intégration. Ce modèle

concerne l'intégration de deux propositions au sein d'une phrase complexe lors de la compréhension. Trois hypothèses sous-tendent le modèle de Millis et Just. La première hypothèse est que la présence d'un connecteur augmente la probabilité pour que le lecteur intègre les deux propositions indépendantes en une représentation commune. La deuxième hypothèse est que l'intégration est réalisée durant ou immédiatement après la construction par le lecteur de la représentation de la seconde proposition. Enfin, la troisième hypothèse postule que le degré d'activation de la représentation d'une proposition augmente lorsqu'elle est intégrée, en mémoire de travail, à une autre proposition. Cette dernière hypothèse prédit que l'information contenue dans la première proposition d'une phrase avec connecteur est activée à un plus haut degré comparée à une phrase sans connecteur (Millis et & Just, 1994). Afin de tester ces trois hypothèses, les auteurs ont réalisé une série d'expériences. Les trois premières expériences sont conduites avec le connecteur causal « *because* », la quatrième avec le connecteur adversatif « *although* ».

Dans les trois premières expériences, dans la troisième en particulier, les auteurs étudient le rôle de « *because* » dans le degré de relation causale entre deux propositions.

Les résultats confirment que la présence du connecteur « *because* » facilite l'intégration de deux propositions, donc une meilleure compréhension de la phrase.

Les paradigmes utilisés et les variables observées (temps de lecture, rappel indicé ou rappel libre de propositions ou phrases) dans les recherches brièvement évoquées ci-dessus, n'ont pas permis d'étudier le rôle des connecteurs causaux sur le traitement des différents niveaux de la signification d'un texte. À ce sujet, les recherches de Townsend (1983), Townsend et Bever (1989) sont particulièrement intéressantes. Les auteurs travaillent sur plusieurs paradigmes visant à évaluer l'accessibilité de différents types d'informations après la présentation d'énoncés comportant ou non des connecteurs. Ainsi, selon Townsend, l'accès à la signification de la phrase est facilité en présence d'un connecteur causal (*since*), alors qu'il tend, au contraire, à être retardé en présence d'un connecteur adversatif (*while*). Ces résultats indiquent que les connecteurs causaux favorisent le traitement conceptuel. En revanche, les connecteurs adversatifs entraînent un traitement structural des énoncés. Ces résultats conduisent également Townsend à considérer que les connecteurs n'assurent pas seulement une fonction d'intégration, mais également une fonction

d'instruction immédiate dirigeant l'attention du sujet vers un type de traitement, un traitement de surface ou un traitement sémantique (Kintsch, 1978). La position de Townsend (1983) est proche de celle de Haberlandt (1982), de Caron (1987, 1997) de Ziti et de Champagnol (1992), de Mouchon, Fayol et Gaonac'h (1995), de Murray (1995), de Millis et Just (1994) qui soulignent le rôle des connecteurs en tant que « dispositifs instructionnels » de traitement du texte.

Le rôle des connecteurs est important à la fois sur le traitement du niveau micro et sur celui du niveau macrostructural du texte (Chaudron & Richard, 1986). Les connecteurs peuvent donc en fonction de leur utilisation instruire le traitement aussi bien des relations globales que des relations locales entre les propositions du texte. Le recours aux connecteurs facilite chez le lecteur la prise en compte de ses capacités à rétablir ou non des relations entre les événements successivement énoncés (Fayol & Abdi, 1986) dans le traitement sémantique d'un récit. L'utilisation du connecteur causal, marque de cohésion/cohérence, au niveau du microtraitement et du macrotraitement évite dans de nombreux cas au sujet de recourir à l'activité inférentielle. C'est pourquoi, dans cette étude, nous n'analyserons pas, comme dans l'expérience précédente, les propositions ajoutées au texte source qui relèvent selon nos hypothèses d'un traitement de type inférentiel mettant en relief, le rôle des connaissances générales et spécifiques du lecteur liées à sa culture dans l'activité de compréhension et le rappel de textes. Dans ce cadre, l'analyse du rappel des propositions relevant de la base de texte nous permettra donc d'évaluer le rôle des connecteurs causaux sur les modalités de rappel :

- rappel sous forme identique au texte source, et par hypothèse, traitement de la surface textuelle, compatible avec la « *knowledge telling strategy* » (Bereiter & Scardamalia, 1987).
- rappel sous forme similaire au texte source, et par hypothèse, traitement sémantique, compatible avec la « *knowledge transforming strategy* ».

Peu de recherches ont étudié le rôle des connecteurs causaux dans la compréhension de textes en situation plurilingue et en contexte diglossique. Dans le cadre d'une étude conduite à l'IUFM de Créteil, Embert (2002) a réalisé une expérience en région parisienne auprès d'élèves d'origines culturelles diverses, dans le

but d'étudier à la fois l'effet de l'origine culturelle des élèves sur la compréhension d'un texte et le rôle des connecteurs temporels conçus comme une aide à la compréhension. Les résultats de cette étude indiquent que les connecteurs temporels ne constituent pas un outil d'aide au rappel et, par inférence, à la compréhension de textes en situation de diglossie. Cependant, cet auteur a travaillé uniquement avec les connecteurs temporels qui, comme de nombreux travaux l'ont montré, ne favorisent pas la construction de la cohérence de la signification d'un texte (Jamet, Legros & Pudelko, 2004 ; Jhean- Larose, 1993).

En comparant l'utilisation des effets des connecteurs causaux dans l'une des deux versions d'un même récit, nous essaierons de comprendre le poids de ces marqueurs de cohésion linguistique sur la construction de la cohérence de la signification d'un texte chez les élèves gabonais en contexte de diglossie et chez des élèves français.

9.1.4- Cohérence et cohésion dans la compréhension et le rappel de textes

Un texte narratif présente une succession d'évènements et/ou d'idées entretenant entre eux des relations de nature essentiellement causale et temporelle (Denhière & Baudet, 1992). La tâche du compreneur consiste à traiter les propositions et les phrases successives du texte et à les intégrer en une représentation cohérente (Mouchon, Ehrlich, Loridant, 1999). Deux facteurs sont particulièrement importants dans l'élaboration d'une représentation cohérente : les caractéristiques des séquences d'évènements décrits dans le texte, qui présentent des relations plus ou moins évidentes et la présence de marques linguistiques de cohésion (Keenan, Baillet & Brown, 1984 ; Myers, Shinjo & Duffy, 1987 ; van den Broeck, 1990 ; 1990 ; Charolles & Ehrlich, 1991 ; Ehrlich & Charolles, 1991). Selon Halliday et Hassan (1976), les connecteurs assurent la cohésion entre les propositions. La cohésion concerne les opérations ou les traces linguistiques utilisées pour établir les liaisons entre les informations déjà fournies et les informations nouvelles d'un texte (Fayol, 1985). Comprendre un texte consiste à construire au fur et à mesure de la lecture d'un texte une représentation cohérente de son contenu (Graesser & al., 1997). À cette fin, le lecteur doit déterminer

les relations entre les phrases successives (cohérence locale), ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). Ces relations de cohérence peuvent être marquées explicitement dans le texte au moyen de marqueurs cohésifs, tels que les anaphores, les connecteurs, les organisateurs textuels (Halliday & Hasan, 1976).

Selon Cuq (2003, p. 43), la notion de cohérence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours et a inspiré fortement les travaux en didactique des langues ; elle est à distinguer de la notion de cohésion, avec laquelle elle est souvent confondue. Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion en ce qu'elle met en jeu les contextes situationnels et d'autres configurations sémantiques abordant les discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles. Initialement défini à travers la reprise d'un même argument, l'établissement de la cohérence est fondé sur la prise en compte d'autres critères tels que la continuité situationnelle sur le temps, l'espace, la causalité, la motivation et les protagonistes. L'étude du poids de la cohérence en compréhension a permis de mettre à l'épreuve les principes et les postulats des modélisations quant à l'existence des différentes étapes et l'occurrence de mécanismes spécifiques en compréhension.

La notion de cohésion renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes. C'est également ce que reprend et précise Adam (1999) lorsqu'il indique que si l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte liée à sa pertinence situationnelle, l'étude de la cohésion, elle, est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. Ces marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire lors de la compréhension et de l'interprétation des textes. Les marques de cohésion ont pour fonction d'aider le lecteur à établir des liens entre des constituants d'énoncés (marques anaphoriques) où entre les énoncés eux mêmes.

Dans la mesure où nous concevons la compréhension de textes comme le résultat d'une interaction très complexe faisant intervenir, d'une part, les propriétés linguistiques spécifiques du texte, et d'autre part, une série de processus cognitifs

particuliers chez le lecteur (Denhière & Legros, 1989), nous axons cette expérience sur une propriété précise du lecteur : son niveau de maîtrise linguistique et, plus particulièrement, son usage des marqueurs linguistiques en fonction de sa langue et de sa culture.

En comparant le rôle des connecteurs causaux dans un texte en L1 chez les élèves français et en L2 chez les élèves gabonais sur le rappel et la compréhension, nous tentons de comprendre l'effet de ces dispositifs discursifs en L1 et en L2 chez des élèves gabonais en contexte de diglossie.

Deux versions d'un même conte, dont une version manipulée par l'introduction de connecteurs causaux, ont été présentées à trois groupes d'élèves d'origine culturelle différente. L'objectif de l'expérience consiste à étudier à travers le rappel des textes le rôle des connecteurs sur la construction de la cohérence de la signification d'un texte en fonction des conditions définies plus haut.

Nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle l'effet des connecteurs causaux sur la compréhension et le rappel variera en fonction de l'origine linguistique des élèves. Nous prédisons un effet des connecteurs sur le rappel, et donc par inférence, sur la compréhension chez les élèves d'origine européenne, alors que nous n'attendons pas cet effet chez les élèves d'origine gabonaise. En effet, nous supposons que les marqueurs de causalité dans les langues maternelles chez les élèves gabonais, ne sont pas matérialisés de la même façon en langue française chez les élèves monolingues français. Les marqueurs de causalité dans les langues maternelles chez les élèves gabonais sont le plus souvent matérialisés par des dispositifs linguistiques (marqueurs non spécifiquement dédiés à la causalité, un même mot pouvant remplir diverses fonctions : coordination, temporalité...) et culturels spécifiques liés la tradition orale (mimique, gestuelle...).

9.2- Principales hypothèses

Hypothèse 1. Effet des connecteurs sur le rappel

Les groupes d'élèves scolarisés au Gabon (G1 et G2) produiront au cours des deux tâches de rappel (immédiat *vs* différé) des deux versions du conte gabonais (sans connecteurs (V1) et avec connecteurs (V2) un nombre plus élevé de propositions que les élèves du groupe G3, scolarisés en région parisienne. Nous supposons que les connecteurs causaux n'aideront pas les élèves gabonais à construire la cohérence de la signification du conte dans la mesure où, le domaine évoqué par le texte leur est familier et surtout dans la mesure où les connecteurs ne jouent pas le même rôle dans leur langue maternelle.

En revanche, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne, produiront moins de propositions dans le rappel du conte sans connecteurs (V1) que les élèves des groupes G1 et G2. Concernant le conte avec connecteurs (V2) les élèves du groupe G3 produiront le même nombre de propositions dans le rappel du conte (V2). Nous supposons que le renforcement de la structuration causale du récit favorise la construction de la cohérence de la signification chez les élèves d'origine européenne, car les marqueurs de cohésion / cohérence constituent une aide à la compréhension de textes chez ces élèves. En somme, nous prédisons que la version du conte avec connecteurs (V2) sera mieux rappelée que la version du conte sans connecteurs (V1) par les élèves du groupe G3. En revanche, les deux versions du conte (V1 *vs* V2) seront mieux rappelées par les élèves des groupes G1 et G2.

Nous attendons un effet de l'interaction des facteurs Groupe * Contes sur les rappels.

Hypothèse 2. Effet des connecteurs sur les modalités de rappel (identiques vs similaires)

Les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions (identiques et similaires) que les élèves du groupe G3 avec les deux versions du conte [avec connecteurs (V1) et sans connecteurs (V2)]. Nous supposons que chez les élèves d'origine gabonaise, (i) les connecteurs causaux ne constituent pas une aide au rappel et, par inférence, à la compréhension de textes en situation de diglossie. Et donc ces connecteurs ne favorisant pas le traitement sémantique, les élèves gabonais produiront plus de propositions sous forme identique. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions sous forme similaire et moins de propositions sous forme identique que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est du conte sans connecteurs (V1). Nous supposons qu'un texte sans connecteurs causaux et ne provenant pas de leur culture n'aidera pas les élèves français à construire la cohérence de la signification. Ils rappelleront de ce fait le récit en modifiant soit le prédicat ou l'argument. Ils traiteront plus le récit au niveau sémantique. Concernant le conte avec connecteurs (V2), les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions similaires que les élèves des groupes G1 et G2. Nous supposons que chez les élèves d'origine européenne la présence de connecteurs causaux constitue une aide au traitement sémantique du récit.

Nous attendons un effet de la double interaction Groupe * Contes * modalités de propositions rappelées.

Hypothèse 3. Effet des connecteurs sur les types de rappel (immédiat vs différé) en fonction des groupes

Les élèves des groupes G1 et G2 produiront globalement plus de propositions en tâche de rappels immédiat (R1) et différé (R2) que les élèves du groupe G3 pour les deux versions du conte sans connecteurs (V1) et avec connecteurs (V2). En effet, nous supposons que le conte en rapport avec la culture de l'élève active des connaissances générales et culturelles déjà construites et stockées en mémoire à long terme. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront moins de propositions identiques et plus

de propositions similaires en tâche de rappels immédiat et différé que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est de la version du conte sans connecteurs (V1).

Concernant la version du conte avec connecteurs (V2), les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions (identiques + similaires) en tâche de rappels immédiat et différé que les élèves des groupes G1 et G2. Nous supposons que le type de rappel (identique *vs* similaire) varie selon l'origine des élèves et de la version du conte (conte avec connecteurs *vs* conte sans connecteurs). En effet, chez les élèves d'origine européenne, le conte sans connecteurs sera rappelé sous forme de propositions similaires à la base du texte source, c'est-à-dire essentiellement sous forme de modification du prédicat ou de l'argument. En revanche, les élèves gabonais produiront plus de propositions identiques pour ce qui est du conte sans connecteurs.

Nous attendons un effet de la double interaction des facteurs Type de rappel * Groupe * Versions.

En résumé, les prédictions sont les suivantes :

Prédiction 1. Effet des connecteurs sur le rappel

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires) concernant les versions du conte avec connecteurs (V1) et sans connecteurs (V2).

Concernant la version du conte sans connecteurs (V1)

- $G3 < G1, G2$ pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires).

Concernant la version du conte avec connecteurs (V2)

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires).

Prédiction 2. Effet des connecteurs sur les modalités de rappel (identiques vs similaires)

Concernant les versions V1 et V2 du conte.

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions similaires produites.

Concernant la version V1 du conte.

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions similaires produites.

Concernant la version V2 du conte.

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions identiques produites.

Prédiction 3. Effet des connecteurs sur les types de rappel (immédiat vs différé), en fonction des groupes

Concernant les versions du conte sans connecteurs (V1) et avec connecteurs (V2).

- $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions produites en rappels immédiat (R1) et différé (R2).

Concernant la version du conte sans connecteurs (V1).

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions similaires produites en rappels immédiat et différé.

Concernant la version du conte avec connecteurs (V2).

- $G3 > G1, G2$ pour le nombre de propositions identiques et similaires produites en rappels immédiat et différé.

9.3- Méthode

9.3.1- Les participants

Les participants (N = 71) âgés de 10 à 16 ans et de même niveau scolaire (CM1-CM2) sont répartis en 3 groupes en fonction de leur origine culturelle et de leur lieu de scolarisation.

- G1 = élèves bilingues, scolarisés en zone rurale à Oyem, n = 26.
- G2 = élèves plurilingues, scolarisés en zone urbaine à Libreville, n = 28.
- G3 = élèves monolingues, scolarisés en région parisienne, n = 17.

9.3.2- Le matériel

Pour cette expérience, nous avons utilisé le conte gabonais « Les trois fils d'Ada ». Deux versions de ce conte ont été utilisées : une version originale (V1) et une version modifiée dans laquelle nous avons introduit des connecteurs causaux (V2). (Voir annexes I et III).

9.3.3- Les procédures et les consignes

La consigne invite les élèves à faire une lecture silencieuse du conte. « *Vous allez lire un conte intitulé Les trois fils d'Ada. Vous lisez le texte de façon à bien comprendre l'histoire. Lisez-le attentivement de façon à comprendre tout ce qui se passe dans cette histoire. Car après la lecture, nous vous interrogerons sur le contenu de cette histoire* ».

Ensuite, nous avons donné une fiche de renseignement à remplir par les élèves qui tenait lieu de tâche distractive. Cette activité a duré 10 minutes. Puis l'épreuve de rappel immédiat a débuté. Elle a duré dix minutes.

La consigne était la suivante :

« Vous allez maintenant écrire tout ce dont vous vous souvenez du conte. Essayez de réécrire l'histoire le plus précisément possible en étant le plus proche possible du texte. Si, à la fin de votre rappel, vous vous souvenez d'une information que vous avez oubliée, vous indiquez un numéro à l'endroit du texte où vous l'avez oubliée, et vous la réécrivez en bas de votre texte en la faisant précéder du numéro qui convient ».

Huit jours après, nous avons proposé l'épreuve de rappel différé. Nous avons demandé aux élèves de réécrire tout ce dont ils se souvenaient du texte qu'ils avaient lu la semaine précédente.

9.3.4- Variables dépendantes

La seule variable dépendante prise en compte est le nombre de propositions sémantiques rappelées et produites (identiques vs similaires) dans les tâches de rappel (immédiat vs différé) par les trois populations d'élèves.

9.4- Les résultats et analyses

Nous avons analysé les productions des élèves afin d'évaluer l'effet des connecteurs causaux en fonction de l'origine linguistique et culturelle du lecteur sur les types de propositions produites (propositions identiques vs similaires) en rappel (Immédiat vs Différé). Le traitement des données a été réalisé avec le logiciel "Super ANOVA".

Comme nous l'avons annoncé plus haut, nous n'avons pas analysé les propositions ajoutées de type A1 et A2 qui renvoient aux connaissances générales et spécifiques du lecteur -construites dans son environnement culturel. En effet, selon les résultats obtenus dans l'expérience précédente, les connaissances ajoutées de types A1 et A2 relèvent d'une activité de type inférentielle et par hypothèse, s'appliquent aux connaissances générales et spécifiques du lecteur, liées à son environnement culturel.

Notre expérience a pour but de nous focaliser uniquement sur l'origine linguistique du texte et du lecteur.

L'analyse concerne uniquement les modalités de rappel (propositions identiques vs similaires) des différents groupes, et les types de Rappel (immédiat vs différé) des deux versions du conte. Les productions des élèves ont fait l'objet d'une analyse de la variance selon le plan :

$S < G3 * V2 > * T2 * M2$ dans lequel les lettres S, G, V, T, M renvoient respectivement aux facteurs Sujet, facteur aléatoire, Groupe (G1 = élèves bilingues scolarisés en zone rurales à Oyem; G2 = élèves plurilingues scolarisés à Libreville ; G3 = élèves monolingues scolarisés en banlieue parisienne), Version (V1 = Version du conte sans connecteurs ; V2 = Version du conte avec connecteurs), Type de Rappel (R1 = rappel immédiat, R2 = rappel différé), Modalité de propositions rappelées (M1 = identique, M2 = similaire).

L'effet du facteur Version (V1 vs V2) est significatif, $F(1,153) = 21,478$, $p < .0001$, dans l'ensemble, les élèves des trois groupes produisent plus de propositions dans la version du conte avec connecteurs que sans connecteurs (11,250 vs 7,270). (Voir tableau 9).

En revanche, l'interaction Groupe * Connecteurs n'est pas significative ($p > 1$). Dans l'ensemble, quel que soit le groupe (G1, G2, G3), les élèves produisent plus de propositions dans la version du conte avec connecteurs (V2). La prédiction 1 n'est pas validée.

Tableau 9 : Effet des connecteurs sur la construction de la cohérence

Versions du conte	Moyennes	Ecart types
Version sans connecteurs (V1)	7,270	7,612
Version avec connecteurs (V2)	11,250	8,914

La double interaction entre les facteurs Rappel, Groupe et Version des contes est significative, $F(2, 153) = 8,573$, $p < .0003$. La version du conte avec connecteurs

(V2) est mieux rappelée que celle sans connecteurs (V1) en rappel différé (R2) et non en rappel immédiat chez tous les élèves.

En rappel immédiat, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est de la version du conte avec connecteurs (12,265 *vs* 8,922). En revanche, ils produisent relativement le même nombre de propositions de la version sans connecteurs que les élèves des groupes G1 et G2 (6,190 *vs* 6,001).

En rappel différé, les élèves du groupe G2 produisent plus de propositions que les élèves des groupes G1 et G3 pour ce qui est de la version du conte avec connecteurs (V2), (16,679 *vs* 10,587). En revanche, concernant la version du conte sans connecteurs, les élèves du groupe G2 produisent relativement le même nombre de propositions de la version du conte sans connecteurs que les élèves des groupes G1 et G3 (8,214 *vs* 8,563).

Ainsi, les données recueillies nous conduisent aux constats suivants :

Les connecteurs causaux exercent un effet sur le rappel et, par hypothèse, sur la construction de la cohérence de la signification d'un récit, quelle que soit l'origine linguistique du lecteur. L'interaction des facteurs Groupe * Version n'est pas significative. En revanche, nous observons un effet de l'interaction des facteurs Rappel * Groupe.

9.5- Interprétation

L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérience.

Concernant l'effet des connecteurs causaux sur le rappel, nous formulons l'hypothèse (H.1.) que les groupes d'élèves scolarisés au Gabon (G1 et G2) produiraient au cours des deux tâches de rappel (immédiat *vs* différé) des deux versions du conte gabonais [sans connecteurs (V1) et avec connecteurs (V2)] un nombre plus élevé de propositions que les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne. En revanche, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne, produiraient moins

de propositions dans le rappel du conte sans connecteurs (V1) et plus de propositions dans le rappel du conte avec connecteurs (V2) que les élèves des groupes G1 et G2. Nous attendions un effet de l'interaction des facteurs Groupe et Version sur les rappels. Notre hypothèse (H.1.) n'est pas validée : le facteur Version est significatif. L'interprétation que nous proposons confirme celle proposée dans les milieux de la didactique du texte et des recherches en psychologie cognitive sur le rôle des connecteurs dans la construction de la cohérence. Le facteur Version constitue un outil d'aide au rappel et, par inférence, à la compréhension de textes. Les participants des trois groupes (G1, G2, G3) qui traitent les deux versions du conte (avec connecteurs et sans connecteurs) produisent plus de propositions pour ce qui est de la version du conte avec connecteurs. Quelle que soit l'origine linguistique du lecteur, les connecteurs causaux aident les élèves des trois groupes à mieux rappeler la version du conte dans laquelle figurent les connecteurs.

Concernant l'effet des connecteurs sur les modalités de rappel (identiques *vs* similaires), nous formulons l'hypothèse (H.2.) que les élèves des groupes G1 et G2 produiraient globalement plus de propositions (identiques et similaires) que les élèves du groupe G3 pour les deux versions du conte avec connecteurs (V1) et sans connecteurs (V2). En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2 pour ce qui est de la version du conte sans connecteurs (C1).

Concernant le conte avec connecteurs (C2), les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2. Nous attendions un effet de l'interaction des facteurs Groupe et Version sur les modalités des propositions rappelées. L'hypothèse (H.2.) n'est pas validée. Ce résultat indique que l'origine linguistique des élèves et la version du conte (avec et sans connecteurs) ne varient pas selon les modalités des propositions rappelées (identique *vs* similaire). L'hypothèse que nous proposons est que les marqueurs de cohésion textuelle ne permettent pas d'évaluer le rappel des propositions relevant de la base de texte chez les lecteurs d'origine culturelle et linguistique différentes.

Les résultats de l'interaction des facteurs Rappel * Groupe indiquent que les élèves du Groupe G2 produisent plus de propositions en rappel différé que les élèves des groupes G1 et G3 pour ce qui est de la version du conte avec connecteurs. Ce résultat nous conduit à l'interprétation selon laquelle le contexte plurilingue des élèves du groupe G2 constitue une aide à la construction de la cohérence de la signification huit jours après la lecture des deux versions du récit. Le plurilinguisme des élèves du groupe G2 constituerait un atout qui leur permet de mieux manier la causalité dans les diverses langues (L1 et L2). Ce qui s'observe en rappel différé huit jours plus tard.

9.6- Discussion et conclusion

L'objectif de la recherche était d'étudier à la fois l'origine linguistique des élèves sur la compréhension d'un texte et l'effet du rôle des connecteurs causaux conçus comme une aide à la compréhension. Les résultats de cette expérience indiquent que la version du conte avec connecteurs (V2) est mieux rappelée que celle sans connecteurs. Les connecteurs constituent donc un dispositif linguistique d'aide au rappel et, par inférence, à la compréhension de textes en contexte plurilingue, plus précisément en situation de diglossie. Ce sont surtout les élèves plurilingues (G2) qui ont bénéficié de la présence des connecteurs causaux dans le rappel différé du récit avec connecteurs. Ces résultats nous permettent de supposer qu'en contextes plurilingues/ pluriculturels, les connecteurs causaux ne conduisent pas les élèves à traiter différemment le rappel des deux versions du récit selon le contexte linguistique et selon l'origine du texte.

Ces résultats confirment les données antérieures (Baudet & Denhière, 1991, Millis & Just 1994), Townsend (1983), Townsend & Bever (1989) sur l'effet des connecteurs causaux dans la construction de la cohérence de la signification (Millis & Just 1994) d'un texte chez les lecteurs. Ils nous permettent de mettre en évidence l'efficacité des marqueurs de causalité dans le traitement sémantique de textes, quelle que soit l'origine linguistique du lecteur (élève monolingue vs élève bilingue en situation de diglossie). Le renforcement de l'intégration des informations contenues dans le texte, lié à la présence de marqueurs de cohérence/cohésion se traduit par un meilleur rappel et, par hypothèse, une meilleure compréhension du récit.

Nos données ne permettent pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle les marqueurs de cohésion que sont les connecteurs sont porteurs des marques de discursivité de la langue maternelle (L1) et donc associés à des procédures de traitement spécifiques à une culture. En d'autres termes, les résultats de cette recherche sur l'effet de l'origine linguistique du lecteur et du récit sur la compréhension et le rappel ne nous ont pas permis de confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle l'effet des connecteurs causaux varie en fonction de l'origine linguistique du lecteur et de l'origine culturelle du texte.

Ces dispositifs appartiennent à la langue seconde (L2) et sont spécifiques à la culture de l'écrit. Il semble donc paradoxal d'étudier l'effet de la langue maternelle (L1) en langue seconde (L2) en s'appuyant sur des dispositifs qui sont spécifiques à la L2 et qui renvoient à la culture de l'écrit.

Dans les deux premières expériences, nous avons étudié l'effet des contextes culturels et linguistiques du récit et du lecteur sur la compréhension et le rappel de textes en L1 et en L2. Nous avons évalué l'effet du contexte culturel et linguistique à partir de la modalité écrite de la présentation et du rappel de textes.

Nous voulons cependant insister sur le décalage systématique qui existe entre la modalité de présentation écrite et orale. Le mode de présentation orale du récit étant une composante de base de la culture de l'élève en situation de diglossie, nous pensons qu'elle doit être prise en compte dans l'étude de la compréhension de textes en L2.

Dans l'expérience qui suit, nous tentons d'évaluer l'effet de la présentation orale du récit sur la compréhension et le rappel sous forme écrite.

Chapitre 10. Expérience 3 : L'effet des modalités de présentation de l'information (orale vs écrite) sur la compréhension d'un texte narratif en contexte pluriculturel et en situation de diglossie

10.1- Objectif de l'expérience et cadre théorique

Cette recherche sur la compréhension et le rappel d'un conte par des élèves français et gabonais a pour but d'étudier l'effet de l'origine culturelle des élèves et du récit sur l'activité de traitement du texte présenté dans deux modalités : orale vs écrite.

Cette expérience s'inscrit dans un projet du programme TCAN-CNRS⁹ qui étudie l'effet des NTIC sur la compréhension de textes en contexte plurilingue et pluriculturel. Elle a pour objectif d'analyser l'effet de la modalité de présentation des informations orale vs écrite et de variables culturelles référant à des situations monolingues vs plurilingues sur les niveaux de compréhension et d'interprétation de textes culturellement marqués (Singhal, 2001) en situation de diglossie.

Elle se veut une analyse des performances qui vise à montrer qu'une certaine variabilité des données en fonction des contextes peut enrichir la conception des invariants cognitifs mis en jeu dans les activités d'apprentissage/enseignement. Cette variabilité et l'enrichissement qui en résulte peuvent ainsi favoriser la conception d'aides et de systèmes d'aide à l'apprentissage qui tiennent compte de la spécificité des élèves.

Notre étude fait suite à une expérimentation menée en Algérie et en région parisienne qui a permis de mettre en évidence l'effet de l'oralité et de l'origine culturelle de l'élève sur la compréhension d'un conte de tradition orale (Marin & Legros, 2005a ; 2006 à paraître ; Marin, Legros, Makhoulouf & Mbengone Ekouma, 2005b). Elle se situe dans le cadre de l'élaboration d'une didactique interculturelle du texte fondée sur la sémantique cognitive et vise plus précisément à analyser l'influence des contextes culturels sur la compréhension d'un texte oralisé et la construction de connaissances via la production d'une épreuve de rappel en langue seconde.

⁹ Projet PI - TCAN/CNRS (Programme Interdisciplinaire : Traitement des Connaissances, Apprentissage et NTIC), 2004-2006, Projet Numéral, " Numérique et apprentissages locaux ").

Cet objectif qui est à la base de la recherche en didactique du texte en contexte plurilingue et pluriculturel nécessite la collecte de données en vue de la construction de nouvelles littéracies (Legros, Maître de Pembroke & Makhoulf 2003 ; Leu, Castek, Coiro, J., Gort, Henry, & Lima, 2004). La littéracie « désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée » (Cuq, 2003, p157). La littéracie ne renvoie pas seulement au « savoir lire », mais intègre aussi « le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans (une) société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (Cuq, 2003, p158). La définition de la littéracie dans l'approche de Goody sied à notre objet d'étude. Selon Goody (1987), en effet, la littéracie ausculte les modalités d'appropriation de l'écrit dans des systèmes sociaux différents où les partages entre l'oralité et écriture ne s'opèrent pas de la même manière. La littéracie instaure une forme de continuité de la connaissance des systèmes d'écriture à la construction des discours.

Rechercher les relations entre les dimensions culturelles et cognitives dans les tâches de lecture et d'écriture, distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit/culture de l'oral, articuler les travaux entre les pratiques scolaires et extra-scolaires (familiales et sociales) constituent la problématique générale dans laquelle s'inscrit notre étude.

L'hypothèse générale de la présente étude est que les élèves issus d'une culture caractérisée par la tradition orale traitent l'information d'une façon différente de ceux issus d'une culture caractérisée par la tradition écrite (Goody, 1987 ; Legros & Maître de Pembroke, 2001 ; Olson, 1991).

L'effet du mode de présentation de l'information (oral vs écrit) sur la compréhension et le rappel d'un récit par des élèves français monolingues, des élèves bilingues et bilingues gabonais issus d'une tradition orale nous conduit à inscrire cette expérimentation dans un cadre théorique qui prend en compte la tradition orale, la compréhension de textes oralisés, le rôle de la langue maternelle et des connaissances culturelles de l'élève dans la compréhension de textes en langue seconde en contexte plurilingue et en situation de diglossie (Hoareau & Legros, 2005a ; Noyau, 2003 ; Noyau & Cissé, 2001).

10.1.1. La rôle de la tradition orale dans la construction des savoirs chez les enfants gabonais

La tradition orale, définie comme l'ensemble de tous les types de témoignages (contes, mais aussi fables, épopées, mythes, chants...) transmis verbalement par un peuple sur son passé de génération en génération (Sall, 1999), constitue un mode spécifique de traitement de l'information. C'est à partir des contes, supports oraux, que les élèves, issus de tradition orale, mettent en jeu et développent différentes stratégies, propres à leur culture, pour comprendre un texte présenté oralement.

Le Gabon comme d'autres pays d'Afrique est une société à tradition orale notamment en zone rurale. Le conte, qui constitue le matériel de cette recherche, est l'élément le plus représentatif de cette tradition. Il est généralement défini comme un récit d'aventures imaginaires à vocation didactique. Il se transmet oralement de génération en génération et dépend étroitement de la culture et de l'environnement géographique du peuple qui l'a produit. En Afrique, plus précisément au Gabon, la transmission de la tradition est l'affaire de tout le monde. C'est à travers les contes que les adultes du village éduquent les enfants. C'est ainsi que les adultes sont impliqués dans la transmission orale des connaissances, en particulier dans l'enseignement oral des valeurs et des savoir-faire. C'est la grand-mère en particulier qui est la plus compétente dans cette tâche. En effet, dans la société traditionnelle gabonaise, la grand-mère est le personnage caractérisé par une expérience qui en fait une « bibliothèque humaine » (Sall, 1999). Elle occupe une place de choix dans la conservation des valeurs traditionnelles. Dans les sociétés à tradition orale, la parole constitue l'élément fondamental de transmission de savoirs et de connaissances. Les enfants retiennent le maximum d'informations transmises par les adultes, qui constitue de ce fait la mémoire sociale du groupe.

Au Gabon, la société traditionnelle est très différente de la société moderne. La première est caractérisée par l'esprit de groupe, la vie en communauté et la transmission orale des savoirs. En revanche, dans la seconde, l'individualisme prédomine et la transmission des savoirs est faite à partir de l'écrit. En effet, l'irruption des modes de vie occidentaux, les canaux modernes de transmission des savoirs scolaires, la presse écrite, la pédagogie moderne dans laquelle tous les moyens sont mis en oeuvre (livres, cassettes, CD-ROM, Internet) pour que l'élève comprenne et apprenne vite et bien,

bouleversent les modes de transmission des savoirs. Ainsi, l'élève gabonais moderne vivant en zone urbaine préfère apprendre avec un ordinateur à la maison, à la bibliothèque, à l'école ou au quartier dans un cyber, satisfaisant ainsi une forte aspiration à la modernité et à l'ouverture au monde, à l'inverse de son camarade du village qui essaye de capter « les messages voilés » de la grand-mère.

La tradition orale n'est pas seulement à la base de la construction des connaissances de l'enfant, elle est aussi constitutive du cadre de l'apprentissage et de l'éducation de l'enfant dans la société traditionnelle gabonaise. Elle est un véritable outil pédagogique et une littéracie qui n'a jamais fait l'objet de recherches expérimentales et qui doit être prise en compte dans la conception des nouvelles littéracies émergentes avec le développement des nouvelles technologies (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Elle doit même être à la base de la conception de ces nouvelles littéracies émergentes dans une société globalisée plurilingue (Leu, Castek, Coiro, Gort, Henry & Lima, 2004). La tradition orale ne peut donc être ignorée, puisqu'elle est constitutive de l'identité de l'élève gabonais. Nous supposons qu'elle est aussi constitutive, sinon de ses processus de compréhension textes, du moins de ses stratégies.

Le but précis de cette expérience est d'analyser, non seulement l'influence du contexte culturel de l'élève et l'origine du conte, mais aussi d'étudier l'effet de l'oralité dans la compréhension d'un récit en situation de diglossie. La compréhension orale résulte de l'interaction entre l'auditeur, qui active des connaissances antérieures construites dans sa culture et les relie à l'information propositionnelle disponible à travers le flot sonore qu'est le récit dans son contexte. Selon Whitehurst et Lonigan (2001) les opérations mises en jeu dans la compréhension orale sont des procédures d'extraction d'informations et de construction d'une représentation mentale du texte.

10.1.2-La compréhension orale de textes en psychologie cognitive

Les travaux 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. Cependant, ils sont centrés 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 (Witkin, 1990 ; Cornaire, 1998).

L'écoute est le principal mode de traitement de la compréhension orale. Seule la zone centrale de l'oreille est sollicitée pour la reconnaissance des mots, des sons et des phrases (Ginest & Le Ny 2002). Selon Wolvin (1996), au cours de la compréhension orale, l'auditeur-compreneur prend la décision (mental decision) de se concentrer sur le message et de réagir activement à l'information qu'il va recevoir (active response), tout en maintenant un bon niveau d'attention (sustaining attention). Pour atteindre son but, l'auditeur-compreneur doit éliminer autant que possible tous les obstacles qui pourraient se présenter à lui (eliminating barriers). Chez l'auditeur-compreneur issu de la tradition orale en situation de diglossie, la compréhension orale est une activité au cours de laquelle la parole devient signification (Lundsteen, 1979). L'auditeur construit du sens à partir de tout ce qu'il entend.

En compréhension orale, l'oral, comme dimension culturelle et l'oralisation comme mode de transmission de l'information, chez l'élève issu de tradition orale, sont appréhendés comme des modalités particulières de construction de la signification des textes et d'activation des connaissances (Hoareau & Legros, 2005a ; Marin, Legros, Makhoul & Mbengone Ekouma, 2005b). L'analyse de la signification du texte construite par le lecteur/auditeur de tradition orale, quels que soient les modèles sur lesquels elle s'appuie, se pose tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et l'origine du texte.

Dans le point qui suit, nous tentons de mettre en évidence les différents processus cognitifs mis en œuvre par l'auditeur-compreneur issu de tradition orale pour comprendre un récit présenté oralement.

10.1.3-La compréhension orale chez l'auditeur-compreneur de tradition orale

Au cours de la compréhension, l'auditeur-compreneur issu de tradition orale reconnaît d'abord les sons, les regroupe en délimitant des unités qu'il va conserver en mémoire sous forme d'images qui seront examinées, comparées et testées par rapport à ses expériences passées. Si les images sont reliées à ses expériences passées, l'auditeur-

compreneur issu de la tradition orale recode le message pour analyser les unités auxquelles il va attribuer un sens (Gineste & Le Ny, 2002). Dans le cas contraire, l'auditeur doit retourner aux premières impressions auditives en procédant à un examen plus approfondi de ces premières données. Pour comprendre l'énoncé oral, l'auditeur interprète le sens du message en procédant à une activité inférentielle (*thinking beyond listening*). Selon le modèle de Cornaire (1998) grâce au « registre sensoriel » (*sensory registre*) ou à la « réserve sensorielle », l'auditeur capte d'abord les informations sous forme d'images sonores. Ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe le signal en unités significatives (mots, énoncés), en fonction des données et des connaissances présentes en mémoire à long terme. Dans certains cas, les images captées et traitées à l'aide de la réserve sensorielle peuvent s'effacer rapidement (*trace decay*). Par exemple, lorsqu'il s'agit d'un domaine peu familier de l'auditeur, la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des correspondances. Les inférences déclenchées par les informations qui viennent s'ajouter les unes aux autres, en situation d'écoute, constituent un facteur qui peut nuire au bon fonctionnement de la mémoire à court terme et à la construction de la signification. Rapidement surchargée, cette mémoire à court terme manque en effet de ressources pour attribuer un sens aux mots et aux énoncés perçus. Toutefois, un centre de commande, intégré à la mémoire à court terme, permet à l'auditeur de gérer les opérations et, en cas de difficulté, de faciliter le traitement des données qui, au bout d'une vingtaine de secondes, sont transférées dans la mémoire à long terme.

Selon les modèles de référence sur la compréhension d'énoncé, lorsque nous lisons ou écoutons un texte, nous récupérons des mots dans notre lexique mental et des connaissances stockées dans notre mémoire que nous assemblons afin de construire une représentation mentale cohérente du contenu du récit (Kintsch, 1988 ; Kintsch & van Dijk, 1978). Comprendre un récit suppose non seulement de déterminer comment sont représentées les connaissances en mémoire à long terme (Kintsch, 1988 ; Kintsch & van Dijk, 1978), mais aussi de déterminer comment les connaissances sont récupérées. Pour comprendre un énoncé, le lecteur active des connaissances stockées en mémoire à long terme (MLT) : connaissances générales sur les mots, le monde, la syntaxe, les relations sémantiques et les schémas. Selon le modèle de la mémoire de travail à long (Erikson & Kintsch, 1995 ; Cowan, 1988) des liens s'établissent entre la mémoire de travail et les connaissances en mémoire à long terme. Par ailleurs, dans le modèle de

Construction-Intégration (Kinstch, 1988) les connaissances sont représentées sous la forme d'un réseau associatif dont les nœuds représentent des concepts ou des propositions. Tous les concepts et propositions servent d'indices de récupération des nœuds associés dans le réseau de connaissances des auditeurs.

Comprendre un texte présenté oralement n'est donc pas une simple activité de réception, plus ou moins passive, car dans tous les cas, 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 (Gineste & Le Ny, 2002). La compréhension orale suppose donc la connaissance du système phonologique ou discursif, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication. De plus interviennent, dans la compréhension orale, les facteurs extralinguistiques, comme les gestes, les mimiques, les rythmes ou tout autre indice qu'un lecteur ou un auditeur utilise consciemment ou non. Il est difficile d'aborder la tradition orale via le conte sans faire allusion à la gestuelle et à la rythmique.

Une étude sur le rôle du contexte, particulièrement de la culture orale, a été conduite à Lomé auprès d'enfants togolais de classes de CM2 et de 5^{ème} en situation de diglossie (Legros, Noyau, Cordier, Khalis, 2003). Après une lecture d'un conte en L2 (français, langue seconde) et une épreuve de rappel écrit, une présentation orale en langue maternelle (L1, éwé) du conte est proposée à un sous groupe de chaque classe. Les résultats indiquent que les élèves les plus jeunes (CM2) qui ont bénéficié d'une seconde présentation du récit sous forme orale en L1 ajoutent beaucoup d'informations que les élèves qui ont relu le conte une seconde fois en langue seconde (L2). Les observations ont montré l'importance, dans la compréhension orale, des facteurs extralinguistiques tels que la gestuelle et la rythmique. La gestuelle et le rythme, qui intègrent la manière de raconter une histoire, doivent donc être pris en compte dans la compréhension orale des textes. La gestuelle étant intrinsèquement liée à la parole, elle implique que comprendre une histoire oralement signifie, chez les élèves issus de tradition orale, être attentif à toutes les composantes corporelles qui accompagnent l'expression. Le rythme étant aussi au cœur de la tradition orale africaine, les formes rythmiques jouent un rôle fondamental dans la mémorisation de l'information transmise sous forme orale (Calamane-Griaule 1998). Selon Thomas et Luneau (1992), le geste et le rythme sont deux paramètres qui jouent un rôle prépondérant dans la

manière de comprendre et de mémoriser l'information chez les élèves issus de tradition orale. Les deux composantes permettent aux élèves issus de tradition orale de combler les « trous sémantiques ». Ces élèves ont développé un traitement de texte auditif et visuel, c'est-à-dire un traitement bimodal. Le visuel correspond au texte écrit et /ou aux images (statiques ou animées) et l'auditif correspond aux narrations et à toutes les explications et commentaires présentés oralement.

Le mode de traitement bimodal est très utilisé dans les études menées sur les systèmes multimédias. Nous ne nous intéressons pas directement à ces études, mais nous nous référons à ce mode de traitement de l'information, dans la mesure où dans les sociétés à tradition orale, le visuel correspond à la gestuelle, l'auditif au contenu sémantique des récits, des contes et des fables.

Les élèves issus de tradition orale ont donc développé des stratégies bimodales de traitement de l'information, mode de traitement utilisé dans la plupart des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'école gabonaise.

L'utilisation de la langue maternelle et de la modalité orale favorise 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 & al. 2005a ; 2005b). Le conte kabyle a été proposé en version française présenté selon deux modalités (version texte « papier » vs 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.

Dans les études présentées ci-dessus et dans notre étude réalisée au Gabon, en contexte de diglossie, la tradition orale via l'oralité apparaît comme constitutive de la culture et comme vecteur d'informations et de construction de connaissances.

10.1.4- La compréhension orale de récits en langues maternelle et seconde

Dans le contexte plurilingue et diglossique de notre expérimentation, il convient de faire une distinction entre compréhension orale en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2). En effet, dans leur langue maternelle, les élèves issus de la tradition orale ont développé comme stratégie « l'écoute active ». Cette écoute repose essentiellement sur le repérage d'indices que l'on résume sous le vocable de « mots-clés » (Gineste & Le Ny, 2002). Les processus de construction de la signification pour ces élèves passeraient par les phases suivantes qui servent de repérage d'indices :

- liés à la situation (ambiance sonore, bruits extérieurs...);
- liés à l'énonciation (voix, intonation, rythmique, marques discursives...mais aussi aux indices non-verbaux, gestuelle...);
- liés à l'énoncé (structuration du discours, mots ou expressions porteurs d'un sens jugé important dans le contexte supposé).

Traitées de façon automatisée et instantanée en langue maternelle, ces différentes phases nécessitent, en langue seconde, la mobilisation d'autres processus. L'élève de tradition orale procédera à une « écoute linéaire » (Gineste & Le Ny, 2002). Ce dernier ressentira le besoin de tout connaître et de comprendre chaque mot avant de se risquer à donner un sens à ce qu'il entend. Procédant ainsi, il éprouvera des difficultés à synthétiser les différents éléments pour (re)constituer un tout cohérent en langue L2. En langue maternelle (L1), la fragmentation de la chaîne sonore étant naturelle, la reconnaissance des éléments du message et la construction de la signification sont simultanées. Dans la compréhension orale en L2, le traitement sémantique du texte s'effectue en temps réel et dans des situations exigeant une réponse ou une réaction immédiate et qui est beaucoup plus complexe. En revanche, en compréhension écrite le lecteur qui a le texte sous les yeux peut dans la plupart des cas prendre son temps, opérer des retours en arrière, procéder par analogies.

Des chercheurs ont étudié la restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté sous forme imagée en langue maternelle. Piolat, Denhière, David, Fasce et Maïs (1986) ont étudié l'effet des modes de présentation (oral, écrit, dessiné) des informations et les modes de rappel (oral, écrit) des informations sur la compréhension auprès de cent vingt sujets. Les principaux résultats indiquent que le récit entendu est

mieux compris que le récit lu et que la présentation des images aide les sujets à mieux mémoriser l'histoire. Chez les adultes, les modalités d'entrée (mode de présentation) exercent moins d'effets sur le rappel.

Les conclusions de cette expérience vont dans le même sens que celles de l'étude réalisée au Togo, citée plus haut (Legros & *al.*, 2003). Les données indiquent que chez des élèves de CM1-CM2, une tâche de production orale en langue maternelle L1 (Ewé) favorise l'activation des connaissances et la production écrite en L2. Ces résultats montrent que les élèves de CM1-CM2 produisent plus d'informations dans leur rappel que les élèves de 5^{ème}. Ce qui nous conduit à faire l'hypothèse que plus les élèves avancent dans la scolarité, moins ils ont besoin de leur langue maternelle (L1) pour comprendre un texte en langue seconde (L2).

Rohwer et Matz (1975) ont cherché à savoir si la compréhension d'un texte présenté oralement pouvait être améliorée par la présentation simultanée, soit d'une version écrite du même texte, soit d'illustrations. L'expérience réalisée auprès de cent vingt-huit enfants de 4^{ème} année du primaire issus de milieux socio-économiques divers conduit à des résultats différents. On observe en effet un rappel plus important des informations présentées sous forme écrite. Roussey et Piolat (2003) ont analysé les effets des modalités de présentation des informations (oral vs écrit) sur la prise de notes. Ils constatent que prendre des notes en écoutant provoque un effort cognitif plus important que prendre des notes à partir d'un document écrit. En effet, prendre des notes en écoutant, c'est mettre en œuvre des traitements impliqués dans la compréhension des informations orales beaucoup plus complexes et nettement plus contraignants pour la mémoire de travail.

Les recherches de Piolat, Denhière, David, Fasce et Maïs (1986), de Rohwer et Matz (1975), et de Roussey et Piolat (2003), se sont focalisées sur l'étude de l'oralité comme mode de présentation et de traitement de l'information. Leur but n'était pas d'analyser le mode de transmission des messages par la parole, caractéristique culturelle des sociétés traditionnelles, notamment, d'Afrique noire, mais d'étudier l'oral comme un simple mode de communication.

Dans une étude menée auprès de deux groupes d'élèves bilingues et francophones de milieu socio-économique défavorisé, en première année de

scolarisation au Québec, Françoise Armand (2000) a étudié le rôle exercé par les habiletés langagières orales et les capacités métalinguistiques en L1 (langue maternelle) sur la performance en lecture en L2 (français). Les résultats de cette étude indiquent que les capacités métaphonologiques permettent de prédire la reconnaissance de mots en 1^{ère} année de collège, que ce soit en français langue première pour les sujets francophones ou en français langue seconde pour les sujets bilingues. En revanche, ces résultats ne permettent pas d'affirmer que les capacités métasyntaxiques sont en relation avec la compréhension. De façon générale, les résultats établissent un rapport de causalité entre les habiletés langagières orales et la performance en lecture en L2 chez les élèves bilingues. Pour les élèves francophones, il a été difficile de déterminer un niveau seuil de compétence langagière nécessaire au transfert des habiletés et des capacités métalinguistiques pour l'apprentissage de la lecture/audition/compréhension.

Dans la plupart des recherches sur la compréhension et le rappel de récits, l'effet de la modalité orale comme dimension culturelle sur la restitution écrite, considéré comme négligeable, n'a pas été étudié dans le cadre du plurilinguisme. Les récits sont, la plupart du temps, présentés et restitués à l'écrit. Notre étude tente de mettre en évidence l'effet de la présentation orale d'un récit sur les différents niveaux de la représentation construite lors de la compréhension et du rappel.

La représentation mentale du contenu du texte a en effet été analysée comme une structure à trois niveaux (van Dijk & Kintsch, 1983 ; Tapiero & Denhière, 1995 ; Fletcher & Chrysler, 1990 ; Schmalhofer & Glavanov, 1986). Ces trois niveaux de représentation qui se distinguent aussi bien par leur propriété structurelle que par leur modalité de rétention (Kintsch, Welsch, Schmalhofer & Zimny, 1990), peuvent être activés simultanément lors de la compréhension. Le premier niveau de représentation permet au lecteur de se souvenir parfaitement des mots, des phrases qu'il a lus et de leur agencement. Dans notre expérience, ce premier niveau correspond aux propositions que nous dénommons « identiques » au texte source, c'est-à-dire une restitution mot à mot. Le deuxième niveau quant à lui représente le contenu explicite du texte, ce sont les propositions « similaires », c'est-à-dire différentes de celles du texte source par la modification soit d'un prédicat, soit d'un argument. Enfin, le dernier niveau traite du domaine général abordé par le texte et renvoie au modèle de situation, c'est-à-dire aux connaissances absentes du texte, mais évoquées par le texte. Ce sont

les propositions ajoutées qui renvoient soit au contenu du texte (propositions « A1 » soit au modèle de situation propositions « A2 ».

Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle la présentation en mode oral du récit favorise chez les élèves issus de la tradition orale un meilleur niveau de compréhension que chez les élèves appartenant à la culture de l'écrit. Nous prédisons que les élèves issus de la tradition orale comprendront et rappelleront mieux le conte lorsqu'il est présenté en mode oral.

Concernant la comparaison des types de rappels (immédiat vs différé) et des modalités de rappels (identiques, similaires, A1, A2), nous envisageons deux séries d'hypothèses.

La première série concerne les rappels immédiat et différé des propositions identiques et similaires. La deuxième série concerne les propositions de type ajoutée A1 et A2 en rappel immédiat et différé.

10.2- Hypothèses de recherche et prédictions

Première série d'hypothèses

La première série d'hypothèses concerne les facteurs qui influencent les propositions rappelées appartenant au contenu du texte (Base de texte). Nous envisageons trois hypothèses.

H1. Effet de l'oral sur la compréhension de texte

Nous faisons l'hypothèse que les élèves du groupe G1 scolarisés en zone rurale au Gabon, produiront plus de propositions (identiques + similaires) après écoute du conte que les élèves des groupes G2 et G3. En effet, compte tenu du manque de matériel imprimé dans les écoles rurales du Gabon, les pratiques enseignantes sont conformes aux modes de transmission culturelle des savoirs et s'opèrent dans l'oralité.

Nous attendons un effet du facteur Groupe.

H.2. Effet de l'oral sur les modalités de rappel (identique vs similaire)

Nous faisons l'hypothèse que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3. Conformément aux données antérieures, les mots sont non seulement constitutifs de la surface textuelle, mais aussi vectrice du contenu sémantique. En revanche, les élèves du groupe G3 qui ne sont pas familiers avec le contenu du texte et l'oralité comme mode culturel de transmission des connaissances, produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques que les élèves des groupes G1 et G2.

Nous attendons un effet de l'interaction : Modalité de rappel * Groupe.

H.3. Effet de l'oral sur les modalités (identique vs similaires) et le type de rappel (immédiat vs différé)

Nous faisons l'hypothèse, pour les mêmes raisons, que les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions identiques en rappel immédiat et plus de propositions similaires en rappel différé que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques en rappel immédiat et en rappel différé que les élèves des groupes G1 et G2.

Nous attendons un effet de la double interaction Modalité de rappel * Type de rappel * Groupe.

Deuxième série d'hypothèses

La deuxième série d'hypothèses concerne les facteurs qui influencent les propositions rappelées ne renvoyant pas au contenu du texte (Base de texte), mais au modèle de situation sous-jacent au texte. Nous envisageons trois hypothèses.

H.4. Effet de l'oral sur le rappel des propositions ajoutées (A1 + A2)

Nous faisons l'hypothèse que la supériorité du nombre de propositions produites de type A1 et A2 sera plus importante chez les élèves des groupes G1 et G2 que chez ceux du groupe G3, dans la mesure où ils activent plus de connaissances évoquées par le texte et construites dans leur environnement culturel. Les élèves des groupes G1 et G2 produiront davantage de propositions (A1 + A2) que les élèves du groupe G3.

Nous attendons un effet du facteur Groupe sur le rappel des propositions de type A1 et A2.

H.5. Effet de l'oral sur les modalités de rappel (A1 vs A2)

Nous faisons l'hypothèse que la supériorité de la production d'ajouts de type A2 sur celle de type A1 varie en fonction des groupes. Les élèves des groupes G1 et G2 activeront plus de connaissances culturelles en rapport avec le conte (ajouts de type A2) que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 activeront plus de connaissances en rapport avec le contenu du conte (ajouts de type A1) et donc ils rappelleront plus de propositions de type A1 et moins de propositions de type A2 que les groupes G1 et G2.

Nous attendons un effet de l'interaction Modalité de rappel * Groupe.

H.6. Effet de l'oral sur le type (immédiat vs différé) et les modalités de rappel (A1 vs A2)

Nous faisons l'hypothèse que la différence de modalité de propositions (A1 vs A2) en fonction des groupes variera selon le type de rappels (immédiat vs différé). Les élèves des groupes G1 et G2 produiront plus de propositions A2 et moins de propositions A1 en rappel immédiat et en rappel différé que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions A1 que de

propositions A2 en rappel immédiat et en rappel différé que les élèves des groupes G1 et G2.

Nous attendons un effet de la double interaction Modalité de rappel * Type de rappel * Groupe.

En résumé, les prédictions sont les suivantes :

Prédiction 1. Effet de l'oral sur la compréhension de texte

- $G1 > G2, G3$ pour le nombre de propositions produites (identiques + similaires).

Prédiction 2. Effet de l'oral sur les modalités de rappel (identique vs similaire)

- $G1, G2 > G3$ pour les propositions identiques ;

- $G3 > G1, G2$ pour les propositions similaires.

Prédiction 3. Effet de l'oral sur les modalités (identique vs similaires) et le type de rappel (immédiat vs différé)

- $G1, G2 > G3$ pour les propositions identiques en tâche immédiate ;

- $G1, G2 > G3$ pour les propositions similaires en tâche différée ;

- $G3 > G1, G2$ pour les propositions identiques et similaires en tâche immédiate comme en tâche différée.

Prédiction 4. Effet de l'oral sur le rappel des propositions ajoutées (A1 + A2)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions (A1 + A2) produites lors du rappel.

Prédiction 5. Effet de l'oral sur les modalités de rappel (A1 vs A2)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A2 ;
- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A1 produites.

Prédiction 6. Effet de l'oral sur le type (immédiat vs différé) et les modalités de rappel (A1 vs A2)

- G1, G2 > G3 pour le nombre de propositions A2 produites en tâche immédiate et différée ;

- G3 > G1, G2 pour le nombre de propositions A1 produites en tâche immédiate et différée.

10.3- Méthode

10.3.1- Participants

Nous avons proposé à trois groupes de sujets un conte, d'origine gabonaise, lu par l'expérimentateur et rappelé sous forme écrite par les sujets. Les groupes de sujets expérimentaux appartiennent à trois groupes définis par des caractéristiques qui permettent de spécifier trois contextes culturels différents.

Le groupe G1 est constitué d'élèves bilingues de classes de CM1-CM2, vivant en zone rurale dans le Nord du Gabon (Oyem, chef lieu du Woleu-Ntem), plus marqués que ceux du groupe G2 par la tradition orale et parlant uniquement la langue maternelle (fang) à la maison.

Le groupe G2 est constitué d'élèves plurilingues de CM1-CM2 de Libreville, scolarisés en français et parlant le français et la (les) langue (s) maternelle (s) à la maison.

Le groupe G3 est le groupe témoin constitué d'élèves français monolingues de CM1-CM2 scolarisés en région parisienne.

Ont participé à cette expérience 72 élèves répartis en:

- 23 élèves de classes (CM1-CM2) de l'école catholique Saint-Macaire d'Oyem (Groupe G1) ;
- 25 élèves de classes de CM2 de l'école public de l'ENSET-A de Libreville (Groupe G2) ;
- 24 élèves de classes CM1-CM2 de l'école Julio Curie de Montreuil (France) (Groupe G3).

Les élèves gabonais étaient âgés de 11 à 16 ans. Les élèves français de 11 à 12 ans.

10.3.2- Matériel

Nous avons proposé aux participants un conte gabonais : « Les trois fils d'Ada » (voir texte en annexe I). Le conte a été analysé en propositions sémantiques élargies (Legros & Baudet, 1997 ; Crinon & Legros, 2002), c'est-à-dire en unités correspondant aux syntagmes minimaux de chaque phrase (voir en annexe les contes et leur analyse en propositions).

10.3.3- Procédure expérimentale et consignes

La procédure expérimentale a consisté tout d'abord à lire aux élèves le conte à haute voix. La consigne était la suivante : «*Nous allons vous lire un conte intitulé "Les trois fils d'Ada". Vous allez écouter attentivement de façon à bien comprendre l'histoire. Concentrez-vous de façon à comprendre tout ce qui se passe dans cette*

histoire. Car après la lecture, nous vous interrogerons sur le contenu de cette histoire». Le temps prévu pour la lecture du conte était de 15 minutes.

Ensuite, nous avons donné une fiche de renseignements à remplir et portant sur le profil scolaire et linguistique des élèves. Cette activité qui tenait lieu de tâche distractive leur a pris 10 minutes. Puis l'épreuve de rappel immédiat a débuté. Elle a duré vingt minutes.

La consigne était la suivante : *«Vous allez maintenant écrire tout ce dont vous vous souvenez du texte. Essayez de réécrire l'histoire le plus précisément possible en étant le plus proche possible du texte. Si à la fin de votre rappel, vous vous souvenez d'une information que vous avez oubliée, vous indiquez un numéro à l'endroit du texte où vous pensez l'avoir oubliée, et vous l'écrivez au bas de votre texte en la faisant précéder du numéro qui convient».*

Huit jours après, sans que les élèves ne soient prévenus, nous sommes revenus dans la classe pour l'épreuve de rappel différé. Nous avons demandé aux élèves de réécrire tout ce dont ils se souvenaient du texte qui leur avait été lu une semaine plus tôt.

10.3.4- Variables dépendantes

La seule variable dépendante prise en compte est donc le nombre de propositions sémantiques rappelées et produites (identiques, similaires, ajoutées A1 et ajoutées A2) dans les tâches de rappel (immédiat vs différé) par les trois populations d'élèves.

10.4- Présentation des principaux résultats

Afin d'évaluer l'effet du mode oral de présentation du récit chez des auditeurs d'origines culturelles différentes, deux analyses ont été réalisées dans le cadre de cette étude. Dans la première, nous avons analysé les productions des élèves en fonction des types de rappel (immédiat vs différé) et des modalités de propositions rappelées

(identiques vs similaires). La seconde analyse a porté sur les propositions ajoutées lors du rappel du conte et donc, par hypothèse, sur l'effet des connaissances évoquées par le contenu du conte [(la base de texte, (A1) et des connaissances liées à la culture du lecteur (A2)].

Le traitement des données a été réalisé avec le logiciel " Super ANOVA".

La première analyse concerne les types de rappels (immédiat vs différé), les modalités de rappel (identique vs similaire) produits en fonction des trois groupes (G1, G2, G3).

10.4.1- Présentation des résultats de la première analyse

Les résultats ont été analysés selon le plan :

$S \times G3 \times T2 \times M2$ dans lequel les lettres S, G, T, M renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire),

Groupe (G1 = Zone rurale; G2 = Zone urbaine; G3 = Région parisienne), Type de rappel (T1 = rappel immédiat ; T2 = rappel différé), Modalité de rappel (M1 = rappel sous forme identique ; M2 = rappel sous forme similaire).

Le facteur Groupe exerce un effet significatif, $F(2,73) = 24,913$, $p < .0001$. Contrairement à nos attentes, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne produisent plus de propositions ($m = 25,534$) que ceux des groupes G1 (scolarisés au Gabon en zone rurale) et G2 (scolarisés au Gabon en zone urbaine) ($m = 10,876$). La prédiction P.1. ($G1 > G2, G3$) n'est pas validée.

L'analyse des contrastes indique que les élèves du Groupe G3 rappellent plus de propositions que ceux du Groupe G1 et G2 ($25,534$ vs $10,876$), $F(2,73) = 48,479$ $< .0001$. Les élèves du groupe G2 rappellent plus de propositions que ceux du groupe G1, ($12,348$ vs $9,404$), mais la différence n'est pas significative ($p > 1$). Les élèves du groupe G3 rappellent plus de propositions que ceux du groupe G1, ($25,534$ vs $9,404$), $F(2,73) = 44,772$ $< .0001$ et du groupe G2, ($25,534$ vs $12,348$), $F(2,73) = 30,952$ $< .0001$.

Les élèves du groupe G1 produisent moins de propositions que ceux des groupes G2 et G3 (9,404 vs 18,94), $F(2,73) = 22,356$, $p < .0001$.

L'interaction « Modalité des propositions rappelées * Groupe » est significative, $F(1,73) = 14,669$, $p < .0001$. Dans l'ensemble, quels que soient les groupes, les élèves produisent plus de propositions similaires ($m=20,072$) que de propositions identiques ($m=10,243$). Contrairement à nos attentes, les résultats du tableau 10 indiquent que les élèves des groupes G1 et G2 produisent moins de propositions identiques ($m=8,853$) et plus de propositions similaires ($m=12,899$) que les élèves du groupe G3. Notre prédiction P.2. (G1, G2 > G3 pour les propositions identiques) n'est pas validée. Les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions similaires ($m = 37,5$) que les élèves des groupes G1 et G2 ($m= 12, 89$). La prédiction G3 > G1, G2 pour les propositions similaires est validée.

Tableau 10: Effet de l'oral sur les modalités de propositions rappelées en fonction des groupes

Groupes	Identiques		Similaires	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	7,885	7,848	10,923	6,7
G2	9,821	9,058	14,875	9,71
G3	13,568	11,645	37,5	18,564

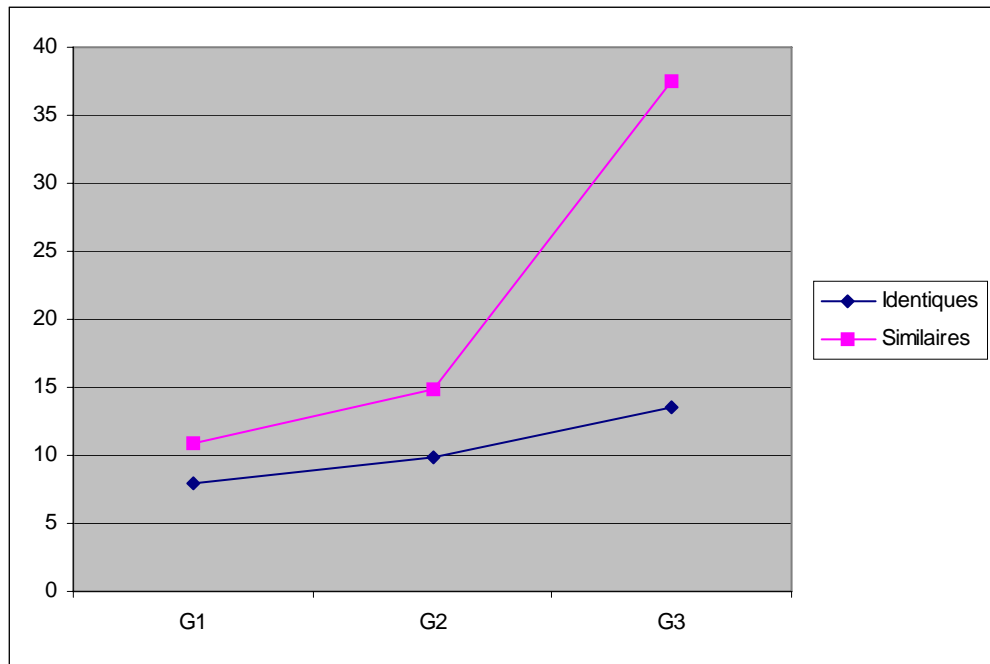


Figure 6: Effet de l'oral sur les modalités de propositions rappelées en fonction des groupes

La double interaction des facteurs « Type de rappel * Modalités de propositions rappelées * Groupe » n'est pas significative, ($p > 1$). Il n'y a pas d'effet des facteurs Type de rappel, Modalité de propositions rappelées et Groupe. Dans l'ensemble, les élèves des trois groupes (G1, G2, G3) produisent plus de propositions similaires que de propositions identiques en rappel immédiat comme en rappel différé. La prédiction P3 n'est pas validée :

- G1, G2 > G3 pour les propositions identiques en tâche immédiate ;
- G1, G2 > G3 pour les propositions similaires en tâche différée ;
- G3 > G1, G2 pour les propositions identiques et similaires en tâche immédiate comme en tâche différée.

Les données ci-dessus nous amènent aux constats suivants : l'effet sur le rappel du mode de présentation oral du conte chez les élèves issus de la tradition orale (G1) n'est pas confirmé. Nous observons cependant, contrairement aux attentes que la présentation orale du conte favorise le rappel des élèves du groupe G3 vivant dans une société où l'écrit prédomine.

Concernant les modalités de propositions rappelées (similaires vs identiques), quel que soit le groupe, les élèves produisent plus de propositions similaires que de propositions identiques.

10.4.2- Présentation des résultats de la deuxième analyse

Analyse des propositions ajoutées (A1 et A2)

Les résultats obtenus ont été analysés selon le plan :

$S < G3 > * R2 * T2$ dans lequel les facteurs \underline{S} , G, R, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Zone rurale, Gabon; G2 = Zone urbaine; G3 = région parisienne), Rappel (R1 = rappel immédiat ; R2 = rappel différé) Type d'ajout (A1 connaissances liées à la situation décrite dans le texte ; A2 : connaissances du monde liées à la culture de l'élève).

Le facteur Groupe exerce un effet significatif, $F(2,73) = 4,96$, $p < .01$. Les élèves des groupes G1 et G2 ($m = 5,438$) scolarisés au Gabon produisent plus de propositions ajoutées que les élèves du groupe G3 ($m = 3,795$) scolarisés en région parisienne.

La prédiction P.4. est validée : $G1, G2 > G3$ pour le nombre de propositions ajoutées (A1+ A2).

L'analyse des contrastes indique que les élèves du groupe G2 produisent davantage de propositions ($m = 5,348$) que les élèves du groupe G3 ($m = 3,795$), $F(2,73) = 30,952 < .0001$. Les élèves du groupe G1 produisent sensiblement plus de propositions ($m = 5,429$) que ceux des groupes G2 et G3 ($m = 4,571$), $F(2,73) = 3,374$, $p < .07$. Les élèves du groupe G1 produisent davantage de propositions ($m = 5,529$) que les élèves du groupe G3 ($m = 3,795$), $F(2,73) = 6,429$, $p < 01$.

L'interaction Groupe * Modalité de rappel (A1 vs A2) est significative, $F(2,73) = 41,672$, $p < .0001$. La différence entre les modalités de rappel varie en fonction des groupes. Les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions ajoutées de type A2 ($m = 7,75$) que de propositions ajoutées de type A1 ($m = 3,308$). Il en est de même pour les élèves du groupe G2 qui produisent relativement plus de propositions ajoutées

A2 (m = 5,5) que de propositions ajoutées A1 (m = 5,196). En revanche, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions ajoutées A1 (m = 4,591) que de propositions ajoutées A2 (m = 3), (voir tableau 11). La prédiction $G1, G2 > G3$ pour la modalité A2) et $G3 > G1, G2$ pour la modalité A1 est validée (voir Figure 7).

Tableau 11: Effet de l'oral sur les modalités de rappels (A1 et A2).

Groupes	A1		A2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	3,308	7,848	7,75	6,7
G2	5,196	9,058	5,5	9,71
G3	4,591	11,645	3	18,564

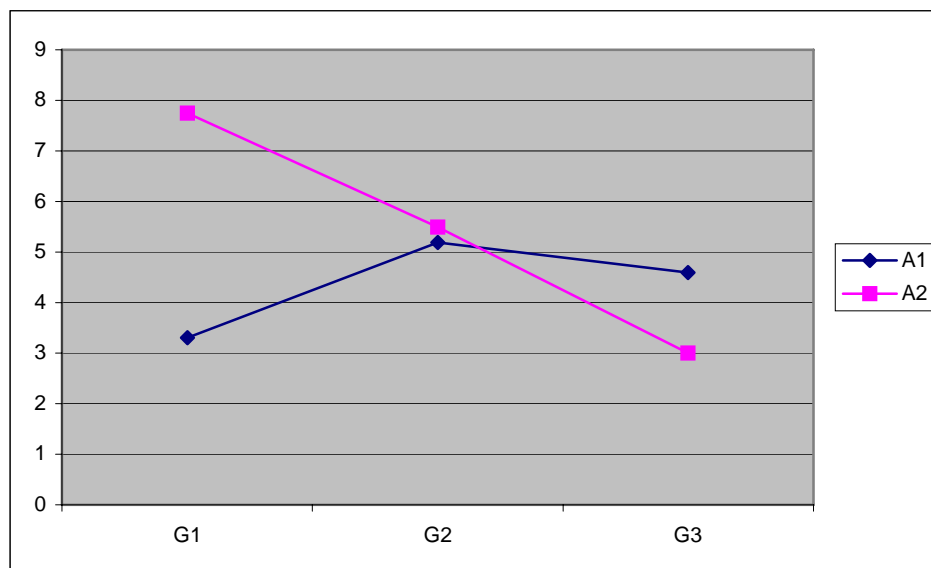


Figure 7 : Effet de l'oral sur les modalités rappelées

L'analyse des contrastes indique que la différence de rappel entre les élèves du groupe G1 et ceux des groupes G2 et G3 varie en fonction des modalités de propositions rappelées (A1 vs A2).

Les élèves du groupe G3 produisent moins de propositions de type A2 (m = 3) que ceux des groupes G1 (m = 7,750) et G2 (m = 5,500). En revanche, en ce qui concerne les propositions ajoutées de type A1, les élèves du groupe G2 produisent

davantage de propositions ($m = 5,196$) que ceux des groupes G1 ($m = 3,308$) et G3 ($m = 4,591$), $F(2,73) = 43,803$, $p < .0001$.

Les élèves du groupe G2 produisent davantage de propositions ajoutées A1 et A2 ($m = 5,348$) que les élèves du groupe G3 ($m = 3,7955$), $F(2,73) = 7,889 < .006$.

Les élèves du groupe G1 produisent davantage de propositions ($m = 5,529$) que ceux des groupes G2 et G3 ($m = 4,571$), $F(2,73) = 78,551 < .0001$.

Les élèves du groupe G1 produisent sensiblement plus de propositions ($m = 5,529$) que ceux du groupe G2 ($m = 5,348$), $F(2,73) = 41,201 < .0001$.

Les élèves du groupe G1 produisent plus de propositions ($m = 5,529$) que ceux du groupe G3 ($m = 3,795$), $F(2,73) = 77,391 < .0001$.

La double interaction des facteurs Type de rappel * Modalité de propositions rappelées * Groupe n'est pas significative ($p > 1$). Globalement, il n'y a pas d'effet des facteurs Type de rappel, Modalité de propositions rappelées et Groupe. En effet, les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat comme en rappel différé, produisent plus de propositions A2 et moins de propositions A1 que les élèves du groupe G3. A l'inverse, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions A1 et moins de propositions A2 que les élèves des groupes G1 et G2 en rappel immédiat et en rappel différé.

Les données ci-dessus nous conduisent aux constats suivants :

Contrairement aux résultats observés dans l'analyse précédente concernant les modalités de propositions rappelées (identiques + similaires), mais conformément à nos hypothèses, nous constatons que les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions ajoutées (A1 + A2) que les élèves du groupe G3.

En ce qui concerne les modalités des propositions rappelées, nous observons que les élèves des groupes G1 et G2 produisent plus de propositions ajoutées A2 en rapport avec les connaissances façonnées dans leur environnement culturel. En revanche, les élèves du groupe G3 produisent plus de propositions ajoutées A1 en rapport avec le contenu du texte.

10.5- Interprétation

L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des principales hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérience.

En ce qui concerne le nombre de propositions produites (identiques + similaires) en fonction des groupes, nous faisons l'hypothèse (H.1.) que les élèves du groupe G1 scolarisés en zone rurale au Gabon produiraient, après écoute du conte, plus de propositions que les élèves des groupes G2 et G3 scolarisés au Gabon en zone urbaine et en région parisienne. Si nous supposons que les élèves du groupe G1 issus de la tradition orale produiraient plus de propositions lorsque le conte est présenté en mode oral, cela signifie que les élèves du groupe G1 ont développé des stratégies de rétention de l'information propre à leur culture. Contrairement à nos attentes, les résultats indiquent que les élèves du groupe G3 rappellent plus de propositions (identiques + similaires) que les élèves des groupes G1 et G2. Nous constatons, dans l'ensemble, que les élèves gabonais (G1 & G2) produisent moins de propositions (similaires + identiques) que ceux du groupe G3. Notre hypothèse H.1 n'est pas validée. L'interprétation que nous proposons est que les élèves du groupe G3 ont adapté leurs stratégies de rétention de l'information en fonction du texte qui leur est présenté. Nous émettons l'hypothèse que la modalité orale entraîne des stratégies de traitement variable selon les cultures. La tradition orale a pour objectif la transmission des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être à partir de la parole. Les élèves issus de cette tradition mettront en mémoire ces savoirs qu'ils réactiveront à des occasions bien précises comme lors de cérémonies ou de rituels bien spécifiques. Le passage de l'oral à l'écrit chez les élèves issus de tradition orale n'est pas favorable au rappel écrit du contenu sémantique du récit. L'écrit qui ne fait pas partie de la culture des élèves issus de la tradition orale constitue un obstacle à la restitution sous forme écrite d'un récit présenté oralement (Noyau & Cissé, 2001). En revanche, les élèves vivant dans une société où l'écrit prédomine traitent de façon différente les informations, l'oral n'étant qu'une modalité de présentation. Ces résultats ont des implications importantes pour la conception d'une didactique cognitive de l'écrit en contexte de diglossie (Noyau & Quashie, 2002).

Pour ce qui est des modalités de propositions rappelées, nous constatons que, quels que soient les groupes, les élèves produisent plus de propositions similaires que

de propositions identiques. Ce résultat valide en partie l'hypothèse H.2 selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions identiques et moins de propositions similaires que les élèves du groupe G3. En revanche, les élèves du groupe G3 produiront plus de propositions similaires et moins de propositions identiques. Ce résultat ne va pas dans le même sens de ceux obtenus au Togo (Legros, Maître de Pembroke, Risman, 2001). En effet, dans l'étude réalisée à Lomé (Togo), l'analyse des protocoles révèle que les élèves togolais produisent plus de propositions identiques que de propositions similaires.

Si nous supposons que les modalités de propositions rappelées (identique vs similaire) résultent de processus de traitement différents, nous constatons que les trois groupes d'élèves mettent en jeu les mêmes processus de traitement au cours de l'activité de rappel. De plus, s'ils produisent tous davantage de propositions similaires, cela pourrait signifier que les trois groupes (G1, G2, G3) ont réalisé un traitement sémantique du texte qui leur permet de construire la cohérence micro- et macrostructurelle du récit et qu'ils traitent celui-ci selon les mêmes modalités.

Pour comprendre un texte, l'élève fait appel « aux connaissances linguistiques, aux connaissances sur le domaine que représente le texte » mais aussi à des connaissances façonnées dans son environnement culturel.

Nous avons émis l'hypothèse H.4. que les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions (A1 + A2) que les élèves du groupe G3 pour comprendre un récit présenté en mode oral. Nous observons que les élèves du groupe G3, scolarisés en région parisienne, produisent moins de propositions ajoutées que ceux des groupes G1 et G2 scolarisés en zone rurale et en zone urbaine au Gabon. Ce résultat valide l'hypothèse H.4. Ainsi, nous pensons légitime d'interpréter ce résultat en termes d'effet des connaissances culturelles sur les activités de compréhension et de rappel de récit.

Concernant les modalités (A1 vs A2) de propositions rappelées en fonction des groupes, nous avons formulé l'hypothèse H.5. selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient plus de propositions ajoutées A2 que de propositions ajoutées A1, en revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions ajoutées A1 que de propositions ajoutées A2. Les résultats nous indiquent que les élèves gabonais traitent le niveau sémantique en reformulant le contenu de la base du texte à l'aide de

leurs connaissances façonnées dans leur environnement culturel. En revanche, les élèves français adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu, ce qui les amène à produire plus de propositions de type A1 pour comprendre le texte. L'hypothèse interprétative que nous formulons est que les élèves scolarisés au Gabon activent lors de la compréhension davantage de connaissances en rapport avec leur environnement culturel et les élèves scolarisés en région parisienne activent davantage de connaissances en rapport avec le contenu du texte.

Les résultats de l'analyse des propositions ajoutées nous permettent de conclure que les connaissances antérieures façonnées dans la culture du lecteur bilingue, en situation de diglossie et activées lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte favorisent la compréhension orale en L2 (Hoareau & Legros, 2005b).

10.6- Discussion et conclusion

Cette expérience visait à étudier l'effet du mode de présentation orale d'un texte sur le rappel sous forme écrite chez des élèves de cultures différentes. Les résultats observés nous conduisent à faire une distinction entre l'oralité comme variable culturelle et l'oralité comme mode de présentation de l'information en compréhension orale de textes. La compréhension d'un récit présenté oralement varie selon que l'élève est issu de la tradition orale ou de la tradition écrite. Un conte lu chez un élève de tradition orale est traité différemment d'un conte lu chez un élève de culture écrite. Dans la culture gabonaise, ce sont les grands-parents qui racontent les récits sans support visuel. En revanche dans la culture occidentale, les parents, l'école lisent les histoires sur un support écrit. Les enfants, dès leur plus jeune âge, traitent les informations de façon bimodale (auditif + visuel).

Ce qui suppose que ce mode de présentation (bimodale) influe sur la manière de comprendre et de retenir un texte.

Chez les élèves français, l'entrée dans la littéracie - savoir retenir des histoires lues - commence bien avant l'école. Le fait de lire des histoires aux enfants dès leur plus jeune âge, les a sans doute familiarisés avec les formes des discours écrits

présentés oralement. Ces élèves vivent dans un monde de lettres, ils apprennent à décoder « MACDO », « COCA-COLA », sans savoir lire. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants bilingues issus de tradition orale. À leur entrée à l'école, les élèves bilingues (G1) sont exposés à une autre forme de littéracie notamment au système graphique qui n'existe pas dans leur langue maternelle, contrairement aux élèves monolingues français et aux élèves bilingues gabonais qui possèdent une assez bonne maîtrise de la langue d'enseignement à l'oral, les élèves bilingues ont une maîtrise réduite de la langue d'enseignement. On peut dès lors penser que ces différences vont s'observer chez les élèves dans l'apprentissage de la lecture et donc de la compréhension orale de textes en langue seconde.

Pour comprendre un texte présenté oralement, les élèves recourent aux connaissances façonnées dans leur culture et aux connaissances en rapport avec le contenu du texte pour donner de la cohérence à la signification du récit et donc au rappel. Les élèves bilingues (G1), plurilingues (G2) et monolingues (G3) verbalisent tous par écrit des connaissances inférentielles lors du rappel. Pour comprendre le texte ils éliminent autant que possible tous les obstacles qui pourraient se présenter à eux (*eliminating barriers*) (Wolvin, 1996). Cette activité inférentielle, déclenchée par les connaissances antérieures du lecteur est un processus utilisé par tous les lecteurs, quelle que soit leur origine culturelle, mais ils activent des connaissances non seulement générales, mais aussi spécifiques à leur culture (Fayol, 1985b). Les connaissances générales favorisent l'activité de compréhension, les connaissances idiosyncratiques, qui ne sont généralement pas prises en compte dans les modèles de référence sont à la base de l'activité d'interprétation. Selon Gineste et Le Ny (2002)

« le processus de compréhension consiste en deux traitements distincts, l'un portant sur l'information (...) contenue dans l'énoncé, l'autre qui reprend les résultats de ce premier traitement, les combine, et en extrait l'information sémantique véhiculée par l'énoncé » (p. 104).

En fait, le second traitement est une construction qui s'opère à partir d'une activité inférentielle (Gernbacher, 1990, 1994 ; Kintsch, 1988, 1998 ; Le Ny, 1989, 1991, 1997). La compréhension est la construction de la signification.

« *Comprendre, c'est combiner (...) deux sortes d'informations, (...) l'information venue du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, et l'information venue du dedans, tirée de la mémoire du compreneur* » (Gineste & al, 2002 ; voir aussi Bajo, Padilla & Padilla, 2001).

L'interprétation est « *cette activité cognitive de conception de sens comme une réalité construite* » (Gineste & al, 2002). Le processus d'interprétation met donc en jeu les connaissances générales de l'élève et les connaissances/croyances façonnées dans son contexte linguistique et culturel. Dans notre étude, ces connaissances sont les propositions ajoutées de type A2.

Dans une étude sur la « *comprehension and memory processes in translation and interpreting* », Bajo, Padilla et Padilla (2001) étudient les processus cognitifs impliqués dans une interprétation simultanée en L2. Les résultats montrent que les compreneurs développent des stratégies spécifiques. Ces stratégies leur permettent d'avoir accès aux entrées linguistiques, lexicales et sémantiques du texte, tout en reformulant le contenu du texte en fonction de leurs connaissances culturelles antérieures. Nos résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle l'interprétation, c'est-à-dire la construction de la signification à partir des connaissances culturelles spécifiques du lecteur aide les élèves bilingues, bilingues en contexte diglossique à construire la signification d'un texte. Ce qui nous conduit à conclure que l'interprétation est le produit d'un traitement qui doit être pris en compte dans la compréhension, la mémorisation et la production de textes, mais aussi dans la didactique cognitive de la compréhension de textes en contexte de diglossie. De ce fait, d'autres études doivent être réalisées, afin de voir dans quelle mesure, l'interprétation aide les élèves à comprendre un texte en contexte plurilingue et multiculturel.

Chapitre 11- Discussion générale

Dans ce travail, nous interrogeons les modèles cognitifs de la compréhension du langage (Kintsch, 1998), afin d'étudier les facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la construction de la signification chez des élèves appartenant à des contextes plurilingues /pluriculturels divers plus précisément en situation de diglossie. Nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle, travailler sur des textes proches de la culture des élèves permet à ces derniers d'activer et d'utiliser plus facilement des connaissances construites dans leur culture et leur langue maternelle.

Trois expériences nous ont permis d'évaluer l'effet des contextes : effets des contextes culturel et linguistique du lecteur et effet de l'origine du texte. La première expérience et la troisième expérience testent l'effet de l'origine culturelle du lecteur et du texte. La deuxième teste l'effet de l'origine linguistique du lecteur et du récit.

Dans l'expérience 1, l'objectif consistait à étudier l'effet du contexte culturel du lecteur et du récit sur la compréhension et le rappel en L2. Nous formulons l'hypothèse générale que l'origine culturelle du lecteur et du récit exercent une influence sur la compréhension et le rappel de textes. Nous prédisions que compte tenu des connaissances antérieures des lecteurs et de leurs modalités d'élaboration et de la construction de la signification du texte, variables selon le contexte culturel, les lecteurs comprendraient mieux et se souviendraient mieux du conte issu de leur culture, le contenu et la structure de l'histoire leur étant plus familiers. Les résultats de l'expérience 1 montrent un effet de la culture du lecteur et du récit sur la compréhension et le rappel en L2 grâce à l'activation des connaissances culturelles en L1. De l'analyse des productions écrites en L2 d'élèves de mêmes niveaux scolaires (CM1-CM2), il ressort que l'activation des connaissances culturelles stockées dans leur Mémoire à Long Terme permet à ceux-ci de mieux rappeler un récit culturellement marqué.

L'expérimentation 2 avait pour objectif d'étudier la variabilité de l'effet des connecteurs causaux en fonction du contexte linguistique du lecteur et du récit sur le rappel et la compréhension.

Nous formulons l'hypothèse que l'effet des connecteurs causaux sur la compréhension varie en fonction de l'origine linguistique des élèves. Nous prédisions

un effet des connecteurs sur le rappel, et donc par inférence, sur la compréhension chez les élèves d'origine européenne, alors que nous n'attendions pas cet effet chez les élèves d'origine gabonaise. Les résultats de cette expérience ne montrent pas d'effet de l'origine linguistique du lecteur et du récit sur l'activité de compréhension et de rappel en L2. En effet, les connecteurs causaux, utilisés pour évaluer le rôle des marqueurs de cohésion textuelle sur la construction de la cohérence de la signification d'un récit n'exercent aucune influence sur le rappel, quelle que soit l'origine linguistique des élèves.

L'expérimentation 3 porte sur l'effet des modalités de présentation de l'information (orale *vs* écrite) sur la compréhension d'un récit en contexte plurilingue et en situation de diglossie. Nous émettions l'hypothèse générale selon laquelle la présentation en mode oral du récit favorisera chez les élèves issus de la tradition orale un meilleur niveau de compréhension et de rappel que chez les élèves appartenant à la culture de l'écrit. Nous prédisions que les élèves issus de la tradition orale comprendraient et rappelleraient mieux le conte lorsque celui-ci est présenté en mode oral. Les résultats indiquent que le mode de présentation orale de l'information n'a pas d'influence chez les élèves issus de la tradition orale. En revanche le mode oral favorise la compréhension et le rappel de textes chez les élèves vivant dans une société où prédomine l'écrit.

Dans l'ensemble, l'analyse des propositions ajoutées nous permet de supposer que les élèves, quelle soit leur origine culturelle et linguistique, mettent en jeu une activité inférentielle dans le but d'activer les connaissances construites dans leur environnement culturel.

Si nous mettons en perspective ces trois expériences, les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle le rôle de l'activation des connaissances construites en langue maternelle (L1) est primordial dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde (L2), plus précisément en situation de diglossie. En effet, les connaissances culturelles que le lecteur évoque lors de la lecture d'un texte en L2 favorisent la compréhension et le rappel. Ces connaissances en rapport avec la culture du lecteur améliorent la qualité des textes produits. Tant du point de vue de la compréhension que des stratégies cognitives de production, lors du rappel, nous avons

en effet identifié des indices qui mettent en évidence l'activité inférentielle. C'est en fonction de cette activité que nous avons défini lors du rappel les niveaux de compréhension du texte : base de texte (micro/macro) *vs* modèle de situation (ajouts A1 et A2), et que nous avons fait l'hypothèse de stratégies différentes selon les lecteurs.

En somme, ces données expérimentales sur le rôle des contextes dans la compréhension et le rappel de textes en L2 nous permettent de mesurer le rôle de l'origine culturelle du texte et du lecteur et de son importance dans les activités d'apprentissage/enseignement

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les résultats de cette recherche nous ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des effets de la prise en compte des contextes culturels et linguistiques dans la compréhension et le rappel de textes en langue maternelle et en langue seconde en contexte de diglossie.

Ce travail, qui analyse les effets des contextes culturels et linguistiques dans l'activité de compréhension et de rappel de récits en L2, montre en particulier que la culture et la langue n'exercent pas d'effet sur le rappel des informations contenues dans le texte lu ou entendu, mais sur les connaissances stockées en mémoire à long terme et activées par le texte en rapport avec le monde culturel du lecteur.

L'un des résultats concerne les rappels des propositions sous forme identique *vs* similaire au texte source et les hypothèses sur les traitements qu'ils permettent d'avancer : traitement de la surface textuelle *vs* traitement sémantique. L'observation des résultats permet de constater que l'origine des élèves n'exerce pas d'effet sur les différents types de traitement des informations appartenant à la base de texte. Quelle que soit leur origine, les élèves semblent traiter de la même façon le contenu du texte.

En revanche, l'analyse des informations ajoutées au texte source révèle que les types d'ajouts produits lors du rappel – ajouts d'informations explicitant le contenu du texte (A1) ou ajouts résultant de l'activation des connaissances du lecteur (A2) – varient en fonction du contexte culturel du lecteur et de l'origine du texte. Les élèves gabonais à qui on raconte une histoire qui leur est familière produisent, lors du rappel, davantage d'informations issues de leur mémoire à long terme (A2) que les élèves français. En revanche, les élèves français à qui on raconte une histoire issue d'un monde culturel différent produisent davantage d'ajouts compatibles avec le contenu du texte (A1).

Les résultats du rappel du texte avec marqueurs de cohésion textuelle n'ayant pas montré d'effet sur la variabilité du rappel en fonction de l'origine des élèves semblent indiquer qu'il n'y a pas de différence de traitement au niveau du contenu du texte (base de texte), mais au niveau des connaissances spécifiques du lecteur activées lors de la lecture.

Ces résultats nous permettent de proposer des hypothèses interprétatives sur les processus cognitifs mis en jeu lors du rappel.

L'accès aux connaissances culturelles via la langue maternelle (L1) faciliterait les traitements inférentiels mis en œuvre dans la compréhension et le rappel. Le rôle de l'activation des connaissances construites en langue maternelle (L1), conformément aux données antérieures (Hoareau & Legros, à paraître ; Legros, Gabsi, Makhlouf & Khebbab, sous presse) semblerait primordial dans l'activité inférentielle mise en œuvre dans la compréhension de textes en L2, en situation de diglossie.

Ces données nous conduisent à supposer, qu'en contexte plurilingue, la langue maternelle exerce un effet sur la qualité du traitement inférentiel qui dépendrait de la qualité du fonctionnement de la mémoire à long terme. Ces premiers résultats qui devront être confirmés, affinés, avec d'autres types de textes et avec des niveaux de classes différents permettent déjà d'ouvrir des perspectives nouvelles à la recherche sur la construction des connaissances en langue seconde et à la didactique cognitive de l'apprentissage en situation de diglossie.

Cependant, cette recherche présente de nombreuses limites, en particulier au niveau du recueil des données. Nous avons – essentiellement pour des raisons qui tiennent au contexte local – travaillé sur le produit de l'activité de compréhension - et non sur les processus.

Perspectives pour la recherche

Nous poursuivrons nos recherches en travaillant sur les temps de lecture, afin de mieux saisir le décours temporel de l'activité de traitement lors de la compréhension de textes en contexte de diglossie et donc les effets de la culture sur (i) l'activation des connaissances en mémoire à long terme, c'est-à-dire sur la qualité du traitement (Hoareau & Legros, à paraître). Ces données s'imposent si l'on veut construire un cadre théorique intégrateur et adapter la didactique du texte et, en particulier, la didactique du FLE aux contextes plurilingues et pluriculturels de la cité mondialisée. Selon Henriquez (2000), l'interculturel, défini comme l'expression de l'échange réciproque (...) nous renvoie aux notions de liberté, de dignité des citoyens, d'altérité et du besoin de reconnaissance identitaire, et constitue davantage un défi et un idéal

pour la formation du citoyen du monde d'aujourd'hui qu'une réalité empirique, en raison du manque de données scientifiques. Or, pour élaborer des projets d'éducation et de communication interculturelles (Dasen, 2000 ; Dasen & Ogay, 2000), il est nécessaire de s'appuyer sur des données scientifiques (Legros, 2002). Cette recherche s'inscrit dans un programme qui vise un tel objectif¹⁰.

Du point de la recherche sur le traitement cognitif du texte, ces résultats nous encouragent à poursuivre le recueil de données comparatives sur la compréhension et le rappel de textes en L2 en prenant en compte d'autres textes et d'autres contextes. La construction d'un modèle intégrateur, non seulement pour des raisons éthiques, mais aussi pour des raisons épistémologiques, nous impose de poursuivre nos recherches dans le cadre des problématiques actuelles du texte et de nous orienter explicitement vers l'analyse des temps de lecture, plus précisément dans les activités inférentielles, dans la compréhension de textes en contextes plurilingues et en situation de diglossie.

Perspectives pour la didactique du texte

Le texte, objet de médiation culturelle et outil de co-construction des connaissances, redevient, grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche incontournable (Neuwirth & Wojalm, 1996), non seulement pour la psychologie cognitive et la psycholinguistique du texte (Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Marin & Legros, à paraître), mais aussi pour la didactique du texte (Crinon, 2002 ; Pudelko & Legros, 2000) et la construction de connaissances à l'aide de textes (Alamargot & Andriessen, 2002 ; Denhière, Legros, & Tapiero, 1993 ; Pudelko, Henri & Legros, 2002) en contextes plurilingues et pluriculturels. Une didactique interculturelle du texte réellement fructueuse doit se fonder sur une description précise des activités mentales et une prise en compte dans ces activités du rôle des systèmes de connaissances/croyances des différents apprenants mis en jeu dans les différentes tâches de compréhension et de construction des connaissances (Legros, 2002).

De nombreuses recherches conduites dans le cadre du diagnostic cognitif de la compréhension de textes (Denhière, Baudet & Verstiggel, 1991) ont permis de valider des hypothèses sur les dysfonctionnements cognitifs dans la compréhension, et de

¹⁰ Projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux), programme TCAN-CNRS, 2004-2006

proposer des exercices d'aide et de remédiation aux difficultés diagnostiquées. Ils ont favorisé le développement de travaux sur la didactique du texte fondés sur la prise en compte du fonctionnement cognitif du lecteur, tel qu'il est modélisé dans les travaux dominants sur la compréhension de textes (Denhière, 1984 ; Golder & Gaonac'h, 1996 ; Legros, Mervan, Denhière & Salvan, 1997 ; Oostendorp & Goldman, 1999). Cependant, des validations d'exercices d'aide dans différentes classes de la Seine Saint-Denis ont montré une certaine inefficacité des exercices proposés lorsqu'on ne prenait pas en compte, dans les échantillons d'enfants testés, le contexte culturel et linguistique de ces enfants (Legros, 2002). Les modèles de référence dans les recherches sur la compréhension qui tiennent compte de ces différents contextes sont rares (Moje, Dillon & O'Brien, 2000), et comme le constate van Dijk (1999), ces contextes sont réduits le plus souvent à de simples variables dépendantes. Selon Legros (2002), le manque de données scientifiques sur ces questions, lors de la conception des modèles d'apprentissage/enseignement, provoque souvent des effets néfastes et des propositions didactiques inadaptées.

Dans le but de développer une didactique de la compréhension interculturelle, nous nous appuyons sur une sémantique cognitive et une psycholinguistique comparatives, afin de nous donner les moyens d'analyser, non seulement les rapports entre représentations et langage, mais entre langages, langues, représentations et cultures. Les données comparatives recueillies ont conduit certains auteurs à considérer que de nombreuses difficultés d'apprentissage ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais dans des modèles de référence ethnocentrés, et donc souvent peu adaptés aux enfants aux appartenances culturelles de plus en plus hétérogènes (Edoh, 2000 ; Legros, 2002). Les données recueillies dans notre recherche permettent de constater que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturels (Erwin, 1991), et qu'ils adaptent leurs stratégies d'apprentissage en fonction de ces différents contextes (Ellis, 1997). À nous de contribuer au développement de stratégies d'enseignement adaptées au fonctionnement de l'élève plurilingue en situation de diglossie.

Les NTIC constituent une chance de favoriser l'accélération des nécessaires adaptations (Legros, Pudélko, Crinon, & Tricot, 2000). Cependant, si les nouveaux designs pédagogiques en émergence – en particulier avec le développement des

nouvelles littéracies (Leu, Castek, Coiro, Gort, Henry, & Lima, 2004) - se veulent efficaces et respectueux des individus, ils ne doivent pas seulement prendre en compte la complexité et prôner des approches plus diversifiées, face à des publics d'enfants issus de milieux culturels et linguistiques multiples. Ils doivent aussi se fonder sur des modèles de référence explicites qui ne soient plus marqués culturellement, mais qui s'appuient sur un « relativisme culturel réflexif » (Legros, 2002 ; Henriquez, 2000) afin de faciliter la construction d'un cadre intégrateur.

Selon Pouts-Lajus, (1997), « nous entrons en effet dans une époque charnière, pleine de promesses et d'incertitudes et l'analyse de l'évolution des représentations et des pratiques doit être conduite en référence, d'une part, aux résultats de la recherche et d'autre part, à l'évolution des pratiques de terrain » ; elle doit aussi tenir compte des effets de la révolution des NTIC sur la façon de comprendre et de produire des textes en particulier en situation de diglossique (Cordier & Legros, 2005).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Acuna, T., Legros, D. & Noyau, C. (1994). *Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère*. In J.-C. Pochard (Éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 351-362). Saint-Étienne : Presses de l'Université de Saint-Étienne.

Acuna, T., Noyau, C. & Legros, D. (1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants. *Langues, 1*, 151-158.

Adam, J.M. (1999). Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue française, 81*, 59-98.

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (sous presse). *Through the models of writing*. In G. Rijlaarsdam & É. Espéret (Serie Eds.), *Series on writing*. Boston, Dordrecht, New York : Kluwer Academic Publishers.

Anderson, A., Garrod, S. C. & Sanford, A. J. (1983). The accessibility of pronominal antecedents as a function of episode shifts in narrative. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35A*, 427-440.

Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Goetz, E. T. (1977). Framework for comprehending discourse. *American Educational Research Journal, 14*, 367-382.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R.J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Anderson, B. & J. Barnitz. 1984. Cross-cultural schema and reading comprehension instruction. *Journal of Reading, 27*, 103-107.

Anderson, B. V. & Barnitz, J. G. (1998). Cross-cultural Schemata and Reading Comprehension Instruction. Republished in M. F. Opitz (Ed.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Learners : A Collection of Articles and Commentaries* (pp. 95-101). Newark, DE : International Reading Association. Previously published in *Journal of Reading, 28*, 1984, 586-591.

Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Canadian Modern Language Review, 56*, No. 3.

En ligne : <http://www.utpjournals.com/product/cmlr/563/563-Armand.html>

Ascher, M. (1991). *Ethnomathematics : A multicultural view of mathematical ideas*. Pacific Grove CA : Brokks Cole.

Augé M. (1994). *Le sens des autres*. Paris : Fayard.

Bajo, T., Padilla, P., Muñoz, R., Padilla, F., Gómez, C., Puerta, C., Gonzalvo, P., Macizo, P. (2001). *Comprehension and memory processes in translation and interpreting. Quaderns. Revista de traducció* 6, 27-31.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology Cambridge (England): Cambridge University Press*.

Baudet, S., (1986). La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge pré-scolaire. Origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'année psychologique*, n°86, pp. 223-246, Orsay.

Baudet, S. (1989). Relative importance of information and retrieval from memory. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction*, Vol. II, (pp. 199-214). Oxford: Pergamon Press.

Baudet, S., & Denhière, G. (1991). Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. In G. Denhière, & J.P. Rossi (Eds), *Text and Text Processing* (pp. 155-187). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bernhardt, E. B. & M. L. Kamil (1995). Interpreting Relationships between First Language and Second Language Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics* 16,(1),15-34.

Bestgen, Y. & Vonk, W. (2000). Temporal adverbials as segmentation markers in discourse comprehension, *Journal of Memory and Language*, 42, 74-87.

Blanc.N., Brouillet. D.(2003). *Mémoire et compréhension*, Paris, In Press.

Blanc. N., Brouillet. D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, In Press.

Black, J.B. & H. Bern (1981). Causal coherence and memory for events in narratives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 267-275.

Blanck, J. B., Turner, T. J., & Bower, G. H. (1979). Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 187-198.

Bower, G. H & Cirilo, R. K. (1985). Cognitive psychology and text processing. In T. A Van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 93-104). London : Academic Press.

Bransford, J.D., Johnson & M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding : Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 717-726.

Bransford, J. D., Barclay, J. R. & Franks, J.J. (1972). Sentence memory: a constructive versus interpretative approach, *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.

Brantmeier, C. (2003). Does Gender Make a Difference? Passage Content and Comprehension in Second Language Reading. *Reading in a Foreign Language*, (15), 1-24

Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Brill, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris, P.U.F.

Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In M. Moscato & Pierault Le Bonniec (Eds.), *Le langage: Construction et Actualisation*. Rouen, P.U.R.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Caillies, S., & Tapiero, I. (1997). Structures textuelles et niveaux d'expertise. *L'Année Psychologique*, 97 611-639.

Calamane-Griaule, G. (1998). *Ethnologie et langage, La parole chez les Dogons*. Paris : Gallimard.

Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris, Presse Universitaire de France.

Caron, J. (1997). Toward a procedural approach of meaning of connectives. In J. Costerman & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships* (pp; 53- 73), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Caron, J. Miko, H. C. & Thüring, M. (1988). Conjonctions and the recall of composite sentences. *Journal of Memory and Languages*, 27, 309- 323.

Carrell, P. L. Eisterhold, C. (1983). Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.

Charolles, M. & Ehrlich, M. F. (1991). Aspects of textual continuity: linguistic approaches, in G. Denhière & J.P. Rossi (Eds.), *Text and Text processing*, Amsterdam, North Holland, pp. 251-267.

Chaudron, C., & Richards, J. C. (1986). The effects of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7, 113-127.

Chevrier, J. (1986). *L'arbre à palabres : essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris, Hatier.

Cogburn, D. L. & Smith, J. L. (2000). Community Knowledge : Global Collaboration,. MIT E-Development Conference, Cambridge, MA, 19 October 2000.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge : Harvard University Press.

Cordier, M., Legros, D. (2005). Etude de l'effet du mode d'apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. Colloque international *Appropriation du français et construction de connaissances* via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM).

Cordier, M., Legros, D., & Hoareau, Y. (2005). Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. *1er colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle*. (DidCog, 2005). Toulouse 26-28 janvier 2005.

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

Cowan, N. (1998). Evolving conceptions of memory storage, selective attention and their mutual constraints within the human information processing system. *Psychological Bulletin*, 104 (2), 163-191.

Crinon J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs* (pp. 129-143). Paris : PUF.

Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data- Based on Rewriting. *Learning and Instruction* 12(6), 605-626.

Cummins, J. (1978). Education implications of mother tongue maintenance in minority language groups . *The Canadian Modern Language review*, 34, 395-416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *In schooling and language minority students : A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, California : department of education, Evaluation, dissemination and assessment Center.

Daguet, H., Ghiglione, R., Legros, D., & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1), 91-100).

Dasen, P. R. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence : A cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29 (12), 17-49

Dasen, P. R. & Ogay, T. (2000). Les stratégies identitaires : une théorie appelant un examen (inter)culturel comparatif. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Éds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris : L'Harmattan.

Dassen, P. (2001). La méthode comparative : un luxe anglophone ? *Bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*, 36, 68-74.

Dassen, P., & de Ribeaupierre, A. (1987). Neopiagetian Theories : Cross-Cultural and Differtial Perspectives. *International Journal of Psychology*, 22, 793-832.

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dee- Lucas, D., Just, M.A., Carpenter, P.A., & Daneman, M. (1980). What eye fixations tell us about the time course of text integration. In R. Groner & P. Fraise (Eds.), *Cognition and eye movements* (p.155- 168). Amsterdam: Nort Holland.

Denis, M., & Chaguiboff, C. (1979). *Les images mentales*. Paris, P.U.F.

Degand, L. (1996). *A Situation-based Approach to Causation in Dutch with some Implications for Text Generation*, Doctoral dissertation, University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.

Degand, L. (1998). Het ideationele gebruik van want en omdat: een geval van vrije variatie ? *Nederlandse Taalkunde*, 3, 3096326.

Degand, L., Lefèvre, N. & Bestgen, Y. (1999). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension, *Document Design* 1, 39-51.

Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Denhière, G. (1988). Story comprehension and memorization by children : The role of input-, conservation- and output processes. In F. Weinert et M. Permuler (Eds.), *Memory development : Universal changes end individual differences*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum.

Denhière, G. & Baudet, S. (1989). Cognitive psychology and text processing : From Text Representation to Text-World. *Semiotica*, 77 (1/3), 271-293.

Denhière, G. & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? comment ? In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), *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., & Larget, E. (1989). Etude du rappel de récit. In S. Baudet, & G. Denhière, *Le Diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, Questions de Logopédie* , 21, 2, 31-66.

Denhière, G., Baudet, S., & Verstiggel, J.C. (1991). Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte: démarche, résultats et implications. *Les Entretiens Nathan, La lecture, Actes 1* (pp. 67-87). Paris: Nathan.

Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

Denhière, G., Legros, D., & Tapiero, I. (1993). A decade of research on representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5, 3, 311-324.

Edoh, K. (Ed.) (2000). *Cognition, culture, language and learning : an introduction for educational planners in multicultural contexts. Languages of Instruction*. Washington, DC. : Banque mondiale.

Ehrlich, M. F., & Rayner, K. (1981). Context effects on word perception and eye movements during, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 641-655.

Ehrlich, M. F., Remond, M. & Tardieu, H., (1993). Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs, in J.P. Jaffré, L. Sprenger- Charolles & Fayol (Eds). *Les actes de la Villette. Lecture- écriture : acquisition*, Paris, Nathan.

Ehrlich, M.F., Tardieu, H. & Cavazza, M. (1993). Les modèles mentaux. *Approche cognitive des représentations*. Paris, Masson.

Ehrlich, M. F., Brebion, J. & Tardieu, H., (1994). Working-memory capacity and reading comprehension in young and older adults. *Psychological Research*, 56, 110-115.

Ellis, S. (1997). Strategy choice in sociocultural context. *Developmental Review*, 17, 490-524.

Embert, E. (2002). *Effet de l'origine culturelle sur le traitement sémantique d'un récit dans une tâche de rappel : rôle des connecteurs de temps*. Mémoire professionnel IUFM Créteil.

Erickson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.

Erwin, B. (1991). The relationship between background experience and students comprehension : a cross-cultural study. *Reading Psychology : An International Quarterly*, 12, 43-61.

Favart, M., & Passerault, J-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'Année Psychologique*, 99,149-173.

Fayol, M. (1985a). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Nieslé.

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

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. P.U.F

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R.T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fletcher, C. R. & Chrysler, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory and task demands in the processing of text. Kintsch, W. (1974). *The representation in meaning*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum.

Fletcher, C.R., Hummel, J. E., & Marsolek, C.J. (1990). Causality and the allocation of attention during comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 233-240.

François, F., Esperet, E., & Brossard, M. (1980). Psycholinguistic analysis of the linguistic coding of a narration given by French children. *International Journal of Psycholinguistics*, 7, 21-47.

Gabsi, A. (2004). *Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue*. Mémoire de DEA. Processus cognitifs, Université de Paris 8, septembre 2004.

Gani, L. (1991).« Lire et écrire dans le tiers-monde : des problèmes complexes à l'orée du XXIe siècle. » In : *Lecture, Actes I, Les entretiens Nathan*. Paris : Nathan, 231-236.

Gauvain, M. (1995). Thinking in niches : Sociocultural Influences on Cognitive Development. *Human Development*, 38, 25-45.

Garnham, A., (1981). What's wrong with story grammars. *Cognition*, **15**, 145-154.

Garnham, A., Oakhill, J., & Johnson-Laird, P. N. (1982) Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, **11**, 29-46.

Gentner, D., (1983). Structure-mapping: a theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, **7**, 155-170.

Gernsbacher, M.A., (1985). Surface information loss in compréhension. *Cognitive Psychology*, **17**, 324-363.

Gernsbacher, M. A., (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gernsbacher, M.A., & Givon, T., (1995). *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam: John Benjamins.

Gernsbacher, M.A., (1997a). Attenuating interference during comprehension ; The role of suppression. In D.L. Medin (ed.). *The psychology learning and motivation* (pp. 85-104). San Diego, CA : Academic Press.

Gernsbacher, M.A., (1997b). Group differences in suppression skill. *Aging Neuropsychology, and Cognition*, **4**, 175-184.

Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Gineste, M-D., Le Ny, J-F., (2002). *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.

Giovanni Bennardo (2002). Cognitive Semantics, Typology, and Culture as a Cognitive System: The Work of Leonard Talmy. *Journal of Linguistic Anthropology*, **12**,1, pp. 88-98.

Givón, T. (1993). *English grammar. A function-based approach* (2 vols.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Golder, C. & Gaonac'h, D. (1996). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

Goldman, S. R., & Varma, S. (1995). CAPing the construction-integration model of discourse comprehension. In C. Weaver, S. Mannes, & C. Fletcher (Eds.),

Discourse comprehension: Models of processing revisited (pp. 337-358). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goody, J. (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.

Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Graesser, A. C., & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. In S.R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (p.55-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Guha, A. (2005). *Compréhension de textes et représentation des relations causales*, Thèse de doctorat, 3^{ème} cycle, Université Paris Sud.

Guthrie, M., (1962). Bantu origins, a tentative new hypothesis, *Journal of African Languages*, Londres, vol. 1.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

Haberlandt, Karl, Claire Berian and Jennifer Sandson. 1980. The episode schema in story processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19: 635-650.

Haviland, S. E., & Clark, H. H. (1974). What's new Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 512- 521.

Henriquez, S. (2000). La communication interculturelle : entre ethnocentrismes et relativismes. *Europe Plurilingues*, 2000, 19-30.

Hoareau, Y., & Legros, D. (2005a). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif 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 (CD-ROM).

Hoareau, Y. & Legros, D. (2005b). Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens ? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme dans la construction de la signification d'un texte. *Colloque Inter Labo 2005 (CIL 2005). Le sens, c'est de la dynamique !* La construction du sens en Sciences du Langage et en psychologie, Montpellier, les 9 et 10 juin 2005.

Hoareau, Y. & Legros, D. (à paraître). *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*. In B. Troadec (Ed.). *Culture et Développement Cognitif, Enfance*.

Idiata, D., F. (2003). Pour une meilleure politique linguistique de présentation des langues vernaculaires au Gabon, in *Les langues africaines et créoles face à leur avenir*, Paris, l'Harmattan.

Jacquot, A. (1978). Le Gabon, in Barretau D. (éd.), *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique Noire d'expression française*, Paris, CILF, pp. 491-503.

Jamet, F., Pudelko, B. & Legros, D. (2000). Raisonement causal et handicap mental. *Journées d'étude sur apprentissages et formation de la personne déficiente intellectuelle*. IRTESS. Liège, 26-28 octobre 2000.

Jhean-Larose, S. (1993). *L'acquisition de connaissances à partir de textes en fonction des structures de connaissances et de croyances initiales des apprenants*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8.

Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15, 169-181.

Johnson, N.S., & Mandler, J.M. (1980). A tale of two structures : underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9 (special issue) : " Story Comprehension " T.A. Van Dijk (Ed.), 51-86, Trad. Franç. G. Denhière, Un conte à deux structures : structures sous-jacentes et structure de surface des récits (pp. 231-274), in *Il était une fois.... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Johnson, R.E. (1979). Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. *Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 12-20.

Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 71-115.

Johnson-Laird, P. N. (1983a). *Mental models*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1983b). *Mental models : Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press / Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N. (1993). La théorie des modèles mentaux. In M.-F. Ehrlich, H. Tardieu & M. Cavazza (Éds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations* (pp. 1-22). Paris : Masson.

Kecskes, I. (1998). *The State of L1 Knowledge in Foreign Language Learners*. *Journal of the International Linguistics Association*. Vol. 49(3), 321-340.

Keenan, M.F., S.D. Baillet & P. Brown (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 115-126.

Kern, R. G. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16:44-61.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. (1986). Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3 (2), 87-108.

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

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

Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116.

Kintsch, W., & Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes, 1* (1), 1-13.

Kintsch, W. & van Dijk, T.A (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363-394.

Kintsch, W., Welsch, D.M., Schmalhofer, F., & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Cognition, 1*, 347- 355.

Kwenzi- Mikala J, T. (1997). *Parémies d'Afrique centrale. Proverbes et sentences*, Libreville : Editions Raponda Walker.

Langston, M. & Trabasso, T. (1999). Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narrative texts. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 29-70). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Le Ny, J.F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris, P.U. F.

Le Ny, J.F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris, P.U.F.

Le Ny, J.F., & Denhière, G. (1985). L'acquisition des structures de compréhension des récits. *Le Courrier du CNRS, 60*, 35-37.

Legros, D. (1989). Elaboration d'un guide d'utilisation et d'une notice de fonctionnement d'un système technique. *Des Mots et des Idées, 5*, 38- 48.

Legros, D. (1991). L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. *Recherche en Education. Théorie et Pratique, 2/3*, 9-17.

Legros, D., Baudet, S., & Denhière, G. (1994). *Analyse en systèmes des représentations d'objets techniques complexes et production de textes*. In Gilles Gagné & Alan Purves, Papers in mother tongue Education 1/ Etudes en pédagogie de la langue maternelle (pp. 127-156). Münster/New York: Waxman.

Legros, D. & Baudet, S. (1997). *Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle*. *International Journal of Psychology, 31*, (6), 235-254.

Legros, D. & Maître de Pembroke, E. (2001). L'évaluation du rôle des Nouvelles Technologies sur l'apprentissage et l'enseignement dans le nouveau contexte

mondial interculturel. Quelles perspectives ? *Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs*. Séminaire International, Université Mentouri, Constantine, 29-31 octobre 2001 (Actes, pp. 51-63).

Legros, D., Maître de Pembroke, E., Makhlouf, M. & Talbi, A. (2002). *Mondialisation et formation. Effets des contextes culturels et linguistiques sur la compréhension et la production de textes. Expérimentations. L'École algérienne au miroir des interactions sociales et pédagogiques de ses maîtres*. Colloque international de l'Université Aboubakr Belkaid, Tlemcen. Faculté des lettres et des sciences sociales et humaines, 22 et 23 octobre 2002.

Legros, D., Maître Pembroke, E. & Acuna, T. (2003). *Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte. Revue du CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte, CNRS, Caen)*.

Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Makhlouf, M. (2003). Interagir autour d'un mémoire en construction : l'exemple d'une collaboration à distance. In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.

Legros, D., Maître de Pembroke E., Makhlouf, M. & Talbi, A. (2001). Paradigmes d'apprentissage, systèmes d'aides et nouveaux designs pédagogiques : le travail collaboratif à distance. *1^{er} colloque international Multimédia et apprentissage intensif des langues*. Alger 28-29 avril 2001.

Legros, D. & Maître de Pembroke, E. (2002). Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte. Journée Scientifique du CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte, CNRS, Caen) : *Les unités du textes* (6 décembre 2002).

Legros, D. (2002). *Étude des effets des systèmes et des outils multimédias sur la lecture, la compréhension et la production de texte, et la construction des connaissances. Implications sur l'apprentissage et l'enseignement*. Programme Cognitique 2000 Nouvelles technologies et cognition, projet n° 38, Rapport en septembre 2002.

Leu, D. J., Jr., Leu, D. D. & Coiro, J. (2004). *Teaching with the Internet K-12: New Literacies for New Times*(4th ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon. Companion website at <http://www.sp.uconn.edu/~djleu/fourth.html>

Leu, D.J., Jr., Castek, J., Coiro, J., Gort, M., Henry, L.A. & Lima, C.O. (2004). *Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades*. Presented at a colloquium as part of the Technology in Support of Young Second Language Learners Project at the University of California Office of the President, under a grant from the William and Flora Hewlett Foundation. Palo Alto, California.

[pdf]Background information available: <http://www.ucop.edu/elltech/background.html>

Leu, D.J., Jr., Castek, J., Coiro, J., Gort, M., Henry, L.A. & Lima, C.O. (2004). *Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades*. Presented at a colloquium as part of the Technology in Support of Young Second Language Learners Project at the University of California Office of the President, under a grant from the William and Flora Hewlett Foundation. Palo Alto, California.

[pdf]Background information available: <http://www.ucop.edu/elltech/background.html>

Leu, D.J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J., Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. [Article reprinted from R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading, Fifth Edition* (1568-1611). International Reading Association: Newark, DE.] [Online Serial]. Available :

http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/leu

Loman, N.L. & R.E. Mayer (1983). Signalling techniques that increase the understanding of expository prose, *Journal of Educational psychology*, 75, 402-412.

Lundsteen, S.W. (1979). *Listening: its impact on reading and the other language arts*. Urbana, IL, Eric Clearing House on Reading and the Other Language Arts.

Magliano, J. P., Zwaan, R. A., & Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Maître de Pembroke, E., Legros, D. & Rysman S. (2001). *Invariants cognitifs et facteurs culturels de variabilité dans la compréhension de textes et la construction de*

connaissances à l'aide de textes. VIII^e congrès international de l'ARIC. Genève, 24-28 septembre 2001.

Mannes, J.M & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization, *Cognition and Instruction*, 4, 91-151.

Marin, B., & Legros, D., Makhlouf, M. (2005). *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.

Marin, B. & Legros, D., (à paraître). La prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision à distance. *Langages* (en liaison avec le programme GdR-CNRS " Production Verbale Ecrite ").

Marin, B. & Legros, D., (2005). Exploring the influence of the cultural context and the auditory presentation on the improvement of the competences of the literacy in language of schooling. Didactic cognition and cultural context of children's literature. *Educational Studies in Language and Literature*. Kluwer Academic Publishers.

Marin, B., Legros, D., Makhlouf, 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.

Martins, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Martins, D. & Le Bouedec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98, 511-543.

McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better ? : Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

McKoon, G., & Radcliff, R. (1989). Semantic associations and elaborative inference. *Journal Experimental Learning, Memory and Cognition*, 15(2), 326-338.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: directions for research. In C.A. Weaver, S. Mannes, & C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honour of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Maury, P., Teisserenc, A. (2005). *The role of connectives in science text comprehension and memory*. Language and Cognitive Processes, Volume 20, Number 3.

Meyer, B.J.F. (1977). *The structure of prose: Effets on learning and memory and implications for practice*. In R.C Anderson, R.J. Spiro et W.E. Montague (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Minsky, M. (1982). A framework for Representing Knowledge, in P. Winston (éd.), *The psychology of Computer Vision*, New York, MacGraw Hill.

Millis, K. K., & Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128- 147.

Millis, K. K., Graesser, A. C., & Harberlandt, K. (1993). The impact of connectives on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 317 - 339.

Mistry, J. (1993). Cultural context in the development of children's narratives. In J. Altarriba (Ed.), *Cognition and culture : A cross-cultural Approach to Psychology* (pp. 207-227). Amsterdam : Elsevier Science Publishers.

Moje, E. B., Dillon, D. R. & O'Brien, D. (2000). Reexamining roles of learner, text, and context in secondary literacy. *The Journal of Educational Research*, 93 (3), 165-180.

Mouchon, S., Ehrlich, M-F., & Loridant, C. (2000). Effets immédiats ou différés du connecteur « parce que » dans la compréhension de phrases ? Réexamen du modèle de Millis et Just (1994). *L'année Psychologique*, 99, 239-269.

Murray, D.M. (1995). Internal revision : A process of discovery. In C.R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on composing : Points of departure* (pp. 85-103). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

Myers, Marie J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Champs linguistiques, Bruxelles : de Boeck & Duculot.

Myers, J. L., Shinjo, M., & Duffy, S. A. (1987). Degree of causal relatedness and memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 453-465.

Neuwirth, C.M. & Wojalm, P.G. (1996). Learning to write : computer for a cooperative process. In T. Koschman (Ed.), *CSCL : Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 147-170). Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.

Nicot-Guillourel., M., (2002). *Écritures et Multilinguisme. Apprendre à lire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(plurilingues)*, Paris, l'Harmattan.

Noordman; L.G.M. & W. Vonk (1997) The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse, in J. Costermans & M. Fayol (eds), *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 75-93). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah,.

Noyau, C. (2001) : “ Le français de référence dans l’enseignement du français et en français au Togo. ” In : M. Francard, G. Geron & R. Wilmet (dir.). 2000-2001. Le français de référence. Constructions et appropriations d’un concept, Vol. II, *Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), pp. 57-73.

Noyau, C. (2003). *Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire*. Colloque pluridisciplinaire international Construction des connaissances et langage dans les disciplines d’enseignement, Bordeaux, 3-5 avril 2003.

Noyau, C. & A. Cissé, (2001) : Communication orale et écrite dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l’école. In : Thomas BEARTH, dir. *Textes en contexte : langue et écrit face à l’oralité africaine*, Université de Zürich.

Noyau, C. & Quashie, M. (2002) : *L’école et la classe comme environnement écologique d’acquisition du français en Afrique de l’ouest*. Colloque ‘Français langue maternelle / étrangère / première / seconde : vers un nouveau partage.

Noyau, C. & Vellard, D. (2002) : “ *Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde* ”, Colloque “ Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances ”, Lyon, juin.

Olson, D. & Torrance, N. (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge University Press.

Olson, D. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oostendorp, H.V. & Goldman, S.R. (Eds.) (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Piolat, A., Denhière, G., David, L., (1986). Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté en images. *Bulletin de psychologie. Jugement et langage, hommage à Georges Noizet*, T. XXXIX, n° 375, pp. 407-418, Paris.

Pouts-Lajus, S. (1997). Préface. In J. Crinon & C. Gautellier (Éd.), *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* (p. 8). Paris : Retz.

Pritchard, R. H. (1990). *The effects of cultural schemata on reading processing strategies*. 25, 273-295.

Pudelko, B., Henri, F. & Legros, D. (à paraître). Entre la conversation et l'écriture : les deux faces de la communication asynchrone. In A. Senteni, & A. Taurisson (Éds.). *Pédagogies.net*. Montréal : Presses Universitaires de Québec.

Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirley L. L. & Anderson, R. C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading research Quarterly*, 17, 353-366.

Rohwer Jr., W. D. & Matz, R. D. (1975). Improving aural comprehension in white and in black children: pictures versus print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 23-36.

Roy, M. (2005). *Le Dynamisme des Processus de Traitement des Relations Interpropositionnelles: L'exemple de la Ponctuation et des Connecteurs*. Université de Poitiers.

Rumelhart, D. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In . R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Sachs, J.S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics*, 2, 437-442.

Sall, M. (1999). *L'importance de la tradition orale pour les enfants : cas des pays du Sahel*. 65th IFLA Council and General. Conference Bangkok, Thailand, August 20 - August 28, 1999.

Sanders, T.J.M. (1992). *Discourse Structure and Coherence: Aspects of a Cognitive Theory of Discourse Representation*, Doctoral Dissertation, University of Tilburg, The Netherlands.

Sachs, J.S. (1974). Memory in reading and listening to discourse. *Memory and Cognition*, 2, 95-100.

Sawadogo, F. (2004). *Contexte linguistique et construction des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du questionnaire de type causal sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2*. Mémoire de DEA. « Processus cognitifs », Université de Paris 8, septembre 2004.

Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ : LEA

Schmalhofer, F., & Glavanov, D. (1977). Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language*, 257-294.

Sharifia, F. (2001). Association- Interpretation: A research technique in cultural and cognitive linguistic. *Applied Language and Literacy*. Research Volume 2, N° I, papers, presented at the 2001, CALLR. Roundtable, Language, Literacy and content, 23rd June 2001.

Shore, B.,(1996), *Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning*, New York & Oxford, Oxford University Press.

Singer, M. (1993). Causal bridging inferences: Validating consistent and inconsistent sequences. *Canadian Journal of Experimental psychology*, 47, 340-359.

Singhal, M. (2001). A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 10, October 1998.

Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence, communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.

Spiro, R. J. (1977). Remembering information from text : The state of schema approach. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates.

<http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>

Steffensen, M. S., C., Joag-Dey, C. & Anderson, R. C. (1979). *A cross-cultural perspective on reading comprehension* (Report n° 97). Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development.

Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). The role of structural variation in children's recall of simple stories, Paper presented at *The Society for Research in Child Development Meetings, New Orleans*.

Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche : A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Swetz, F. (1987). *Capitalism and Arithmetic*. Illinois : Open Court Publishing.

Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.

Tait Alan & Mills Roger, *Rethinking Learner Support in Distance Education: Change and Continuity in an International Context*, New York, Taylor & Francis, 2003.

Thomas, L. V. & Luneau, R. (1992). *La terre africaine et ses religions*. Paris : L'Harmattan.

Thrilles., H.(2002) *Contes et Légendes fang du Gabon*, Paris, Karthala.

Townsend, D. J.(1983). Thematic processing in sentences and texts. *Cognition*, 13, 223- 261.

Townsend, D. J. (1997). Processing clauses and their relationships during comprehension. In J. Costerman & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships* (pp. 265-282), Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Townsend, D. J., & Bever, T.G (1978). Interclause relations and clausal processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 17, 509-521.

Townsend, D.J., & Bever, T.G (1982). Natural units of representation interact during sentence comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 688-703.

Troadeç, B. (2003) Point de vue sur l'interculturel : les schèmes d'un psychologue du développement cognitif. *Bulletin de psychologie*. tome 56 (1)/463/ Janvier-Février.

Troadeç, B., Martinot, C., Cotterreau-Reiss, P., & Mellet, M.-F. (2000). *The Cross-Cultural Study of Diversity in Cognitive Development: Categorization and Space*. Communication orale. XVème Congrès de l'international Association of Cross-Cultural Psychology (IACCP). Pultusk (Pologne).

Urquhart, S. & C. Weir (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Addison Wesley Longman Ltd.

Van den Broek, P. (1990). Causal inferences and the comprehension of narrative text. In A. C. Graesser & G.H. Bower (Eds.). *Inferences and text comprehension* (p:175-196). San Diego, CA: Academic Press.

Van den Broek, P. & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for textes : three generations of reading research. In S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P. Young, M., & Linderholm, Y. T. T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In S. R.

Van den Broek, P. Young, M., & Linderholm, Y. T. T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In S. R. Goldman, H. V. Oostendorp (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Erlbaum

Van de Broek, P., & Lorch, R.F. (1993). Network representation of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse Processes*, 16, 75-98.

Van Dijk, T. A. (1977). Semantic macrostructures and knowledge frames. In M. A. Just & P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension* (pp. 3-32). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. The Hague: Mouton.

Van Dijk, T. A. (1999). Context models in discourse processing. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

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

Verhoeven, L.T., (1994), Transfer in bilingual development : the linguistic interdependence hypothesis revisited, *Language Learning*, 44(3), 381-415

Veziñ, L. (1978). Compréhension d'énoncés et indices contextuels. *Bulletin de psychologie. Compréhension du langage, travaux théoriques et expérimentaux*, T. XXXII, n°341, 845-854, Paris.

Vygotsy, L.S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

Yamashita,J. (2004).Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*. Volume 16, Number 1.

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2004/yamashita/yamashita.html>

Zwaan , R. A., Magliano, J.P. & Graesser, M. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.

Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 21, 292-297.

Zwaan, R.A., Radvansky, G. A., Hilliard, A. E., & Curiel, J. M. (1998). Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*, 2 (3), 199-220.

Wald, S.E. (1990). Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43, 7, 442-451.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent, Literacy. Development from pre readers, to readers. In S.P.B. Newman & D.K. Dickson (Eds.), *Handbook of Early, Literacy research* (pp; 11- 29). Newyork : The Gilford Press.

Witkin, B.R. (1990). Listening theory and research: The state of the art" *Journal of the International Listening Association*, 4 7-32

Wolvin, A., D. (1986). Models of the listening process. *In Intrapersonal Communication Processes*. Roberts, C.V., Watson, K.W., Barker, L.L (dir.). New Orleans, Spectra.

ANNEXES

Annexe I : Conte « Les trois fils d'Ada » (Sans connecteurs causaux).

Annexe II : Conte « Le Roi Grenouille ».

Annexe III : Conte « Les trois fils d'Ada » (Avec connecteurs causaux).

Annexe IV : Fiche de renseignements.

Annexe V : Analyse prédicative du conte « Le Roi Grenouille ».

Annexe VI : Analyse prédicative du conte « Les trois fils d'Ada ».

ANNEXES

Annexe I

Les trois fils d'Ada

Conte sans connecteurs causaux

Une femme, nommée Ada, mit un jour au monde trois jumeaux ; quand les hommes de la tribu voulurent, ainsi qu'il faut le faire, les mettre à mort, Ada les supplia de les lui laisser jusqu'au soir ; les uns voulaient bien, les autres ne voulaient pas. Mais, à la fin, le chef du village vint et dit ;«laissons les enfants jusqu'à demain !» On les laissa donc ; mais, pendant la nuit, Ada se leva, emportant les trois jumeaux, et, avec eux, elle se sauva dans la montagne, loin, loin, bien loin, et on ne put jamais les retrouver. Les noms des trois enfants, les voici : le premier s'appelait Etarane, celui d'après Mëndore, et le troisième Bisonge. La mère les emporta donc avec elle dans la forêt, et, lorsqu'elle fut loin, bien loin, elle se fit une case avec des feuilles d'amome ; c'est là qu'elle demeurait. Au dessus de sa case, il y avait un grand arbre, et les fruits qu'il donnait étaient très abondants, rouges et très gros. Ce fruit là porte le nom d'angonlongo. Il y en avait beaucoup dans l'arbre : il y en avait beaucoup par terre.

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

Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir son fil, celui-ci était devenu jeune garçon. Il répondit à sa mère : « je vais à la rivière chercher du poisson ; donne-moi du fil pour faire un filet». Sa mère lui en donna, et, quelques heures après, il revenait avec un panier tout plein. « Prends ma pêche, dit-il à sa mère et fais cuire le repas ; désormais, c'est moi qui te nourrirai. » Ada, tout émerveillée, va chercher un des plus beaux fruits d'angonlongo ; elle l'apporte à Mëndore, qui le croque aussitôt ; il le mange tout entier ; quand il a fini, il se lève sur ses petites jambes va sous l'arbre et

choisit un autre fruit ; il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case ». Sa mère le regarde avec grand étonnement, car Mèndore n'avait point encore parlé.

Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir Mèndore, celui-ci était devenu jeune garçon ; il répondit à sa mère : « je vais dans la forêt chercher du gibier et dresser des pièges ; donne- moi du bois pour faire des pièges ». Ada lui en donne. Quelques heures plus tard, il revenait avec son sac tout plein de petits animaux.

« Voici ma chasse ; prends-la, dit-il à sa mère ; désormais, c'est moi qui te nourrirai. »

Cependant, Ada se dit en elle même : « Voici deux de mes fils déjà un peu grands : bientôt ils quitteront leur mère. Si Bisonge, lui aussi, mange l'angonlongo, il deviendra comme ses frères, et moi que deviendrai-je ?

Et Ada s'en va ramasser tous les fruits d'angonlongo ; elle les cache sous les feuilles, elle va les porter loin dans la forêt ; mais tandis qu'elle fait de son mieux, un fruit tombe de l'arbre, roule près de Bisonge. Il prend le fruit, mord dedans, le trouve sucré et le mange. Il le mange tout entier ; quand il a fini, il se dresse sur ses petites jambes et marche tout seul.

Ada n'a plus de petit enfant.

Annexe II

Le Roi Grenouille

Il était une fois une princesse. Une très belle princesse qui habitait un grand château avec son père le roi, la reine et des serviteurs. Malgré toute l'affection et le confort que lui donnaient ses parents elle s'ennuyait.

Aussi, un jour le roi son père lui fit-il cadeau d'une petite balle. Cette balle était en or, et elle l'adorait. Elle alla dans le jardin pour y s'amuser, près de la fontaine et elle la faisait rebondir, rebondir sans cesse.

Mais il arriva qu'elle lança trop fort. La balle tomba à l'eau et disparut. La petite princesse se mit à pleurer. Elle entendit soudain une voix, une voix rocailleuse : Qu'as-tu donc à pleurer princesse, belle comme le jour ?

Relevant la tête, la princesse vit une grenouille, une énorme grenouille qui fixait son regard insistant sur elle. Ses yeux étaient grands et brillants.

« C'est toi grenouille vilaine ? », dit-elle. Figure-toi que je pleure parce que j'ai perdu ma balle et tu ne pourras rien y faire.

« Je peux te la rapporter », dit la grenouille « si tu me promets de devenir mon amie, de me laisser manger avec toi, dans ta petite assiette, de me prendre dans ton lit ».

« Tout ce que tu voudras chère grenouille ! Dit la princesse. La grenouille plongea et lui rapporta la balle en or.

Mais lorsqu'elle la vit arriver à l'heure du dîner le soir dans la salle à manger, la princesse fit mine de se lever pour aller dans sa chambre.

« Que se passe-t-il ma chérie ? Demande le roi son père.

Elle dut lui raconter la vérité.

Annexe III

Les trois fils d'Ada

Conte avec connecteurs causaux

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

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

Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir son fils, celui-ci devenu jeune garçon répondit à sa mère : « je vais à la rivière chercher du poisson, donne moi **donc** du fil pour faire un filet ». Sa mère lui en donna, et, quelques heures après, il revenait avec un panier tout plein. « Prends ma pêche, dit-il à sa mère et fais cuire le repas. **En effet** désormais, c'est moi qui te nourrirai. » **C'est pourquoi** Ada, tout émerveillée, va chercher un des plus beaux fruits d'angonlongo ; elle l'apporte à Mèndore, qui le croque aussitôt, quand il a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit ; il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case ». Sa mère le regarde **alors** avec étonnement, **car** Mèndore n'avait point encore parlé de sa vie.

Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir Mèndore, celui-ci était devenu

un garçon, il répondit à sa mère ; « je vais dans la forêt chercher du gibier, donne moi du bois pour faire des pièges ». Quelques heures plus tard, il revenait avec un sac tout plein de petits animaux.

« Prend ma chasse, dit-il à sa mère ; **car** désormais, c'est moi qui te nourrirai».

Cependant Ada se dit en elle-même : « Voici deux de mes fils déjà un peu grands: bientôt ils quitteront leur mère. Si Bisonge, lui aussi, mange l'angonlongo, **alors** il deviendra comme ses frères, et moi que deviendrai-je ?»

Ada s'en va **donc** ramasser tous les fruits d'angonlongo ; elle va les porter loin dans la forêt, **mais** tandis qu'elle fait de son mieux, un fruit tombe de l'arbre, près de Bisonge. Il mange le fruit tout entier ; quand il a fini, il se dresse sur ses petites jambes et marche tout seul. **C'est la raison pour laquelle** Ada n'a plus de petit enfant.

Annexe IV

Fiche de renseignements

Nom :

Prénom :

Age

Lieu de naissance :

Classe

Quelle langue parles-tu avec tes parents ?

Tes frères, tes sœurs, tes cousins, ou tes cousines, tes oncles, tes tantes et tes grand-parents.

-Aimes-tu lire des contes ?

-Préfères-tu lire seul ou préfères-tu que quelqu'un te les raconte ?

- Connais-tu d'autres pays que la France ou le Gabon, lequel ou lesquels ? Comment les connais-tu ?

Annexe V
Analyse prédicative du *Roi grenouille*

Il était une fois x1 Princesse

P1. ETRE UNE FOIS (x1)

Une très belle princesse qui habitait un grand château avec son père le roi, le
reine et des serviteurs.

P2. HABITER(x1, P3, P4) x2 Château

P3. TRES (P4) x3 Père

P4. BELLE (P3) x4 Roi

P5. GRAND(x2, P2) x5 Serviteur

P6. AVEC(x2, P2)

P7. ET(x3, x4, x5)

Malgré toute l'affection et le confort que lui donnaient ses parents, elle
s'ennuyait.

P8. MALGRE (P9)

P9. TOUTE(x6) x6 Affection

P10 ET(x7) x7 Confort

P11. DONNER (P8, P9, x8) x8 Parents

P12. ENNUYER (x1, P10)

Aussi, un jour le roi son père lui fit cadeau d'une petite balle.

P13. AUSSI (x9)	x9 un jour
P14. FAIRE (x3, x4, x10)	x10 cadeau
P15. PETITE (x11)	x11 balle

Cette balle était en or.

P16. CETTE (x11, P17)	x12 or
P17. ETRE EN (x12)	
P18. ET (P19)	
P19. ADORAIT (P18)	

Elle alla dans la fontaine pour y s'amuser, près de la fontaine et elle la faisait rebondir, rebondir sans cesse.

P20. ALLER (x1, P19)	x13 jardin
P21. DANS (x13)	
P22. POUR (P22)	
P23. S'Y AMUSER (P24)	
P24. PRES (P25)	
P25. DE (x13)	
P26. ET (P27)	
P27. LA (28)	
P28. FAIRE (P29)	
P29. REBONDIR (P27)	

P30. SANS CESSÉ (P29)

Mais il arriva qu'elle lança trop fort.

P31. MAIS (P32)

P32. ARRIVER (P33)

P33. TROP (P34)

P34. FORT (P33)

La balle tomba à l'eau et disparut.

P35. TOMBER (P36)

x14 L'eau

P36. À (x14)

P37. ET (P38)

P38. DISPARAITRE (37)

La petite princesse se mit à pleurer.

P39. PETITE (x15)

x15 Princesse

P40. SE METTRE (P39)

P41. À (P42)

P42. PLEURER (P41)

Elle entendit une voix, une voix rocailleuse : qu'as-tu donc à pleurer princesse, belle comme le jour.

P43. ENTENDRE (x16)	x16 voix
P44. ROCAILLEUSE (P43)	x17 Jour
P45. AVOIR DONC (P46)	
P46. À (P47)	
P47. PLEURER (P48)	
P48. COMME (x17)	

Relevant la tête, la princesse vit une grenouille, une énorme grenouille qui fixait son regard insistant sur elle.

P49. RELEVER (x1, x18)	x18 La tête
P50. VOIR(x19)	x19 Une grenouille
P51. ENORME (P50)	x20 Regard
P52. QUI (P53)	
P53. FIXER (P54)	
P54. SON (x20)	
P55. INSISTER (54)	
P56. SUR (P57)	
P57. ELLE (P56)	

Ses yeux étaient grands et brillants.

P58. SES (x21)	
P59. ETRE GRAND (P58)	x21 Yeux
P60. ET (60)	
P61. BRILLANTS (P58, P59, P61)	

C'est toi grenouille vilaine ? Dit-elle.

P62. ETRE TOI (x19, P63)

P63. VILAINE (P62)

P64. DIRE (P65)

P65. ELLE (P64)

Figure toi que je pleure parce que j'ai perdu ma balle et tu ne pourras rien y faire.

P66. FIGURE (P67)

P67. TOI (P66, P68)

P68. QUE (P69, P70)

P69. JE (P70)

P70. PLEURE (P71)

P71. PARCE QUE (P72)

P72. AVOIR PERDRE (P73, x11)

P73. MA (P72)

P74. ET (P75)

P75. NE POUVOIR (P76)

P76. RIEN (P77)

P77. Y FAIRE (P76)

Je peux te la rapporter, dit la grenouille, si tu me promets devenir mon amie, de me laisser manger avec toi, dans ta petite assiette, de me prendre dans ton lit.

P78. POUVOIR (79)	x24 Amie
P79. TE (P80)	
P80. LA (P81)	x25 Assiette
P81. RAPPORTER (P79, P80)	x26 Lit
P82. DIRE (x19)	
P83. SI (P83)	
P84. ME (P85)	
P85. PROMETTRE (P86)	
P86. DEVENIR (P87, x22)	
P87. MON (P86)	
P88. DE (P89)	
P89. ME (P90)	
P90. LAISSER (P91)	
P91. MANGER (P92)	
P92. AVEC (P93)	
P93. TOI (P92)	
P94. DANS (P95)	
P95. T A (P96, x25)	
P96. PETITE (P94, P95)	
P97. DE (P98)	
P98. ME (P99)	
P99. PRENDRE (P100)	
P100. DANS (P101)	
P102. TON (x26)	

Tout ce que tu voudras chère grenouille ! Dit la princesse.

P103. TOUT CE P104)

P104. QUE (P105)

P105. VOULOIR (P106)

P106. CHERE (x19, P103, P104, P105)

P107. DIRE (x1)

La grenouille plongea et lui rapporta la balle en or.

P108. PLONGER (x19)

P109. ET (P110)

P110. LUI (P111)

P111. RAPPORTER (x11, P112, P113)

P112. EN (P113)

P113. OR (P112)

Mais lorsqu'elle la vit arriver à l'heure du dîner le soir dans la salle à manger, la princesse fit mine de se lever pour aller dans sa chambre.

P114. MAIS (P115)

x27 Heure

P115. LORSQUE (P116)

x28 Dîner

P116. LA (P117)

x29 Soir

P117. VOIR (P118)

x30 Salle à manger

P118. ARRIVER (P119)

x31 Chambre

P119. À (x27)

P120. DU (x28, x29)
P122. DANS (x30)
P123. FAIRE MINE (x1, P124)
P124. DE (P125)
P125. SE LEVER (P126)
P126. POUR (P127)
P127. ALLER (P128)
P128. DANS (P129)
P129. SA (x31)

Que se passe-t-il ma chérie ? Demanda le roi son père.

P130. QUE (P131)
P131. SE (P132)
P132. PASSE (133)
P133. T-IL (P134)
P134. MA (P135)
P135. CHERIE (P134)
P136. DEMANDER(x4)
P137. SON (x3)

Elle dut lui raconter la vérité.

P138. DEVOIR (P139)
P139. LUI (P140)
P140. RACONTER (x32)

x32 Vérité

Une princesse doit tenir ses paroles, dit le roi, l'obligeant à laisser la grenouille manger dans son assiette.

141. DEVOIR (P142) x33 Paroles
P142. TENIR (P143)
P143. SES (x33)
P144. DIRE(x3)
P145. OBLIGER (P146)
P146. À (P147)
P147. LAISSER (x19, P148)
P148. MANGER (P149)
P149. DANS (P150)
P150. SON (x25, P147, P148, P149)

Je suis fatiguée, très fatiguée, dit la grenouille emporte- moi dans ton lit petit fait de soie afin que je puisse me reposer.

P151. ETRE FATIGUÉE (P152)
P152. TRES (P153)
P153. FATIGUER (P151, P152)
P154. DIRE (x19)
P155. EMPORTE (156)
P156. MOI (P155)
P157. DANS (P158)
P158. TON (x26)
P159. PETIT (P157, P158)

- P160. FAIT (P.161)
- P161. DE (P162)
- P162. SOIE (P159, P160, P161)
- P163. AFIN (P164)
- P164. QUE (P165)
- P165. POUVOIR (P166)
- P166. ME (P167)
- P167. REPOSER (P166)

La princesse se mit à pleurer, à pleurer de toutes ses larmes.

- P168. SE (P169) x34 Larmes
- P169. METTRE (P170)
- P170. À (P171)
- P171. PLEURER (P168, P169, P170)
- P172. À (P173)
- P173. PLEURER (P174)
- P174. DE (P175)
- P175. TOUTES (P176)
- P176. SES (x34)

Ce qui mit le roi très en colère.

- P177. CE QUI (P178) x35 Colère
- P178. METTRE(x4, P179)
- P179. TRES (P180)

P180. EN (x35)

Le roi se fâcha, lui ordonnant d'emporter la grenouille dans sa chambre.

P181. SE FACHER (x4)

P182. LUI (P183)

P183. ORDONNER (P184)

P184. D'EMPORTER (P183, x19)

P185. DANS (P186)

P186. SA (x31, P185)

Lorsqu'elle vit la grenouille grimper sur le lit, la princesse imagina le corps de cette dernière.

P187. LORQUE (P188)

x36 Le corps

P188. VOIR(x19, P189)

P189. GRIMPER (P190)

P190. SUR(x26, P189)

P191. IMAGINER (x36)

P192. DE (P193)

P193. CETTE (P194)

P194. (P195)

P195. DERNIER (P192, P193, P194)

Ce corps tout froid contre elle et ne put le supporter.

P196. CE (x36, P197)
P197. TOUT (P198)
P198. FROID (P196, P197)
P199. CONTRE (P200)
P200. ELLE (P199)
P201. ET (P202)
P203. NE (P204)
P204. POUVOIR (P205)
P205. LE (P206)
P206. SUPPORTER (P203, P204, P205)

Elle la prit dans sa main en criant :

P207. LA (P208) x37 Main
MP208. PRENDRE (P209)
P209. DANS (P210)
P210. SA (x37)
P211. EN (P212)
P212. CRIER (P211)

Ah ! Tu veux dormir dans mon lit !

P213. AH ! (P214)
P214. VOULOIR (P215)
P215. DORMIR (P216)

P216. DANS (P217)

P217. MON (P215, P216, x26)

Et bien, tu vas voir comme tu vas dormir maintenant.

P218. ET BIEN (P219)

P219. ALLER (P220)

P220. VOIR (P221)

P221. COMME (P222)

P222. ALLER (P223)

P223. DORMIR (P224)

P224. MAINTENANT (P222, P223, P224)

Furieuse elle saisit la grenouille violemment et elle la lança de toutes ses forces contre le mur.

P225. FURIEUSE (P226)

x38 Forces

P226. ELLE (P227)

x39 Mur

P227. SAISIR(x19, P228)

P228. VIOLEMMENT (P227)

P229. ET (P230)

P230. ELLE (P231)

P231. LA (P232)

P232. LANCER (P233)

P233. DE (P234)

P234. TOUTES (P235)

P235. SES (x38)

P236. CONTRE (x39)

Quand la grenouille retomba sur le sol, au lieu d'être écrabouillée, elle se transforma en un jeune prince charmant qui s'agenouilla et dit :

P237. QUAND (x19, P238)

x40 Prince

P238. RETOMBER (P239)

P239. SUR (x40)

P240. AU LIEU (P241)

P241. ETRE ECRABOUIILLER (P214)

P242. ELLE (P243)

P243. TRANSFORMER (P244)

P244. EN (P245)

P245. JEUNE (x40)

P246. CHARMANT (P244, P245)

P247. QUI (P248)

P248. AGENOUILLER (P246, P247)

P249. ET (P250)

P250. DIRE(x41, P251)

La sorcière m'avait jeté un sort, toi seule pouvais me délivrer.

P251. AVOIR JETER (x42)

x41 Sorcière

P252. TOI (P253)

P253. SEULE (P254)

P254. POUVOIR (P255)

P255. ME (P256)

P256. DELIVRER (P255)

Veux-tu m'épouser ?

P256. VOULOIR (P257)

P257. EPOUSER (P256)

La princesse accepta, et ils s'endormirent tous deux dans les bras l'un de l'autre.

P258. ACCEPTER (x1)

x42 Les bras

P259. ET (P260)

P260. ENDORMIRENT (P261)

P261. TOUS (P262)

P262. DEUX (P263)

P263.DANS(x42)

P264.UN DE L' AUTRE (P263)

Annexe VI

Analyse prédicative du conte « Les trois fils d'Ada »

1. Une femme, nommée Ada, mit un jour au monde trois jumeaux ; les hommes de la tribu voulurent **alors** les mettre à mort, Ada les supplia **donc** de les lui laisser jusqu'au soir.

P1. METTRE AU MONDE (x1, P2)	x1	femme
P2. TROIS (x2)	x2	jumeaux
P3. NOMMEE (x1, x3)	x3	Ada
P4. UN JOUR (P1)	x4	homme
P5. VOULOIR (P6, P7)	x5	tribu
P6. DE (x4, x5)	x6	soir
P7. METTRE À MORT (P5, P2)		
P8. ALORS (P1, P5)		
P9. SUPPLIER DE (x3, P6)		
P10. LAISSER À (P9, P2, x3)		
P11. DONC (P7, P10)		
P12. JUSQUE (P10, x6)		

2. **Mais**, à la fin, le chef de village vint et dit ; « laissons les enfants jusqu'à demain ! »

P13. MAIS (P10, P16)	x7	chef du village
P14. À LA FIN (P15)	x8	nous
P15. VENIR (x7)		
P16. ET (P15, P17)		
P17. DIRE (x7, P18)		

P18. LAISSER (x8, P2)

P19. JUSQUE (P18, P20)

P20. DEMAIN (P19)

3. **Mais** pendant la nuit, Ada se leva, emportant les trois jumeaux, et, avec eux, elle se sauva dans la montagne, **C'est pourquoi** on ne put jamais les retrouver.

P21. MAIS (P18, P23) x9 montagne

P22. PENDANT LA NUIT (P23) x10 on

P23. SE LEVER (x3) x11 les (x2 + X3)

P24. EMPORTER (x3, P2)

P25. ET (P24, P27)

P26. AVEC (P27, P27)

P27. SE SAUVER (x3, P26)

P28. DANS (P27, x9)

P29. C'EST POURQUOI (P27, P30)

P30. POUVOIR (x10, P32)

P31. NE JAMAIS (P30)

P32. RETROUVER (P31, x11)

4. Les noms des trois enfants, les voici :le premier s'appelait Etarane, celui d'après Mèndore, et le troisième Bisonge.

P33. VOICI (P34, P38) x12 nom

P34. DES (x12, P35) x13 enfant

P35. TROIS (x13) x14 Etarane

P36. LE PREMIER (x14)	x15	Mendore
P37. CELUI d'APRES (x15)	x16	Bisonge
P38. ET (P37, P39)		
P39. LE TROISIEME (x16)		

5. La mère les emporta **donc** avec elle dans la forêt, et, lorsqu'elle fut loin, bien loin, elle se fit une case avec des feuilles d'amone.

P40. EMPORTER (x17, P35)	x17	mère (x3)
P41. DONC (P40)	x18	forêt
P42. AVEC (P41, x17)	x19	feuille
P43. DANS (P40, x18)	x20	amone
P44. ET (P40, 45)		
P45. LORSQUE (P46)		
P46. ETRE LOIN (x17)		
P47. BIEN LOIN (P46)		
P48. SE FAIRE UNE CASE (x17)		
P49. AVEC (P48, P50)		
P50. DE (x19, x20)		

6. Au dessus de sa case, il y avait un grand arbre, et ses fruits étaient très abondants, rouges et très gros. Ce fruit là porte le nom d'angonlogo.

P51. GRAND (x21)	x21	arbre
P52. ETRE AU DESSUS DE (P51, P53)	x22	case

P53. SA (x22)	x23	fruit
P54. ET (P52, P55)	x24	angonlongo
P55. ABONDANT (P56)		
P56. SES (x23)		
P57. TRES (P55)		
P58. ROUGES (P56)		
P59. ET (P58, P61)		
P60. GROS (P56)		
P61. TRES (P60)		
P62. PORTER LE NOM DE (P63, x24)		
P63. CE (x23)		

7. Un jour, Etarane, l'aîné, criait bien fort, et, pour l'amuser, Ada lui donna un des fruits d'agonlongo.

P64. UN JOUR (P65)	x25	un
P65. CRIER (x14)		
P66. AINE (x14)		
P67. BIEN FORT (P65)		
P68. ET (P67)		
P69. POUR (P70)		
P70. AMUSER (x3, P66)		
P71. DONNER (x3, P66, P72)		
P72. PARMIS (x25, P73)		
P73. DES (x23, x24)		

8. Or Etarane ne marchait pas encore, il prend le fruit.

P74. OR (P71, P76)

P75. MARCHER (x14)

P76. NE PAS (P75)

P77. ENCORE (P76)

P78. PRENDRE (x14, x23)

9. Il le mange tout entier, quand il l'a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit, il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case».

P79. MANGER (x14, P80)	x26	jambe
P80. TOUT ENTIER (x23)	x27	arbre
P81. QUAND (P82, P83)	x28	mère (x3)
P82. FINIR (x14)	x29	case
P83. SE LEVER (x23)		
P84. SUR (P83, P85)		
P85. SES (x26)		
P86. ALLER (x23)		
P87. SOUS (P86, x27)		
P88. ET (P86, P89)		
P89. CHOISIR (x23, P90)		
P90. AUTRE (x23)		
P91. MANGER (x14, P80)		

- P92. ENCORE (P91)
- P93. PUIS (P91, P94)
- P94. DIRE À (x14, P95, P96)
- P95. SA (x28)
- P96. SE COUCHER (x14, P97)
- P97. DANS (x29)

10. Sa mère le regarde **alors** avec un grand étonnement, **car** Etarane n'avait pas encore parlé de sa vie.

- P98. REGARDER (P95, x14) x30 étonnement
- P99. ALORS (P98)
- P100. AVEC (P98, P101)
- P101. GRAND (x30)
- P102. CAR (P100)
- P103. PARLER (x14)
- P104. NE PAS (P103)
- P105. ENCORE (P104)
- P106. DE SA VIE (P105)

11. Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir son fils, celui-ci devenu jeune garçon répondit à sa mère : « je vais à la rivière chercher du poisson, donne-moi **donc** du fil pour faire un filet».

- P107. LE LENDEMAIN (P113) x31 fils (x15)
- P108. LORSQUE (P109, P113) x32 celui-ci (x32)

P109. VOULOIR (x3, P110)	x33	jeune garçon
P110. NOURRIR (P109, P111)	x33	je (x32)
P111. SON (x31)	x35	rivière
P112. DEVENIR (x31, x33)	x36	poisson
P113. REPONDRE À (x32, P95, P114)	x37	moi (x32)
P114. ALLER À (x34, x35, P115)	x38	fil
P115. CHERCHER (x34, x36)	x39	filet
P116. DONNER À (P95, x37, x38)		
P117. POUR (P116, P117)		
P118. FAIRE (P117, x39)		
P119. DONC (P116, P117)		

12. Sa mère lui en donna, et, quelques heures après, il revenait avec un panier tout plein. « Prends ma pêche, dit-il à sa mère et fais cuire le repas.

P120. DONNER A (P95, x31, x40)	x40	un (x39)
P121. ET (P120)	x41	panier
P122. QUELQUES HEURES APRES (P120)	x42	pêche
P123. REVENIR (x31)	x43	repas
P124. AVEC (P123, P125)		
P125. TOUT PLEIN (x41)		
P126. PRENDRE (P95, P127)		
P127. MA (x42)		
P128. DIRE A (x31, P126, P95)		
P129. ET (P126, P130)		

P130. FAIRE CUIRE (P95, x43)

13. **En effet** désormais, c'est moi qui te nourrirai. »

P131. EN EFFET (P130, P132) x44 te (x28)

P132. DESORMAIS (P133)

P133. C'EST MOI QUI (x33, P134)

P134. NOURRIR (P133, x28)

14. **C'est pourquoi** Ada, tout émerveillée, va chercher un des plus beaux fruits d'angonlongo ; elle l'apporte à Mèndore, qui le croque aussitôt,

P135. C'EST POURQUOI (P133, P136)

P136. ALLER CHERCHER (P137, P138)

P137. TOUTE EMERVEILLÉE (x3)

P138. UN PARMY (P139)

P139. LES PLUS BEAUX (P140)

P140. DE (x23, x24)

P141. APPORTER A (x3, x15, P138)

P142. QUI (x15, P143)

P143. CROQUER (x15, P138)

P144. AUSSITOT (P143)

15. quand il a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit ; il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère :«je vais me coucher dans la case».

P145. QUAND (P146, P2147)	x45	jambe
P146. FINIR (x15)	x46	arbre
P147. SE LEVER (x15)	x47	le (P153)
P148. SUR (P147, P149)		
P149. SES (x45)		
P150. ALLER (x15)		
P151. SOUS (P150, x46)		
P152. ET (P150, P153)		
P153. CHOISIR (x15, P154)		
P154. AUTRE (x23)		
P155. MANGER (x15, P157)		
P156. ENCORE (P155)		
P157. TOUT ENTIER (x47)		
P158. PUIS (p155, p159)		
P159. DIRE A (x15, P160, P161)		
P160. SA (x28)		
P161. SE COUCHER (x14, P162)		
P162. DANS (x29)		

16. Sa mère le regarde **alors** avec étonnement, **car** Mèndore n'avait point encore parlé de sa vie.

P163. REGARDER (P164, x48)	x48	le (x15)
----------------------------	-----	----------

P164. SA (x28)	x49	étonnement
P165. ALORS (P163)		
P166. AVEC (P163, x49)		
P167. CAR (P163)		
P168. PARLER (x15)		
P169. NE POINT (P168)		
P170. ENCORE (P169)		
P171. DE SA VIE (P170)		

17. Le lendemain, lorsque Ada voulut nourrir Mèndore, celui-ci était devenu un garçon, il répondit à sa mère ; « je vais dans la forêt chercher du gibier, donne moi du bois pour faire des pièges ».

P172. LE LENDEMAIN (P173)	x50	forêt
P173. LORSQUE (P174, P177)	x51	gibier
P174. VOULOIR (x3, P175)	x52	bois
P175. NOURRIR (P174, x15)	x53	piège
P176. DEVENIR (x32, x33)		
P177. REpondre À (x32, P95, P178)		
P178. ALLER DANS (x33, x50)		
P179. POUR (P178, P180)		
P180. CHERCHER (x33, x51)		
P181. DONNER (P95, x37, x52)		
P182. POUR (P181, P183)		
P183. FAIRE (x33, x53)		

18. Quelques heures plus tard, il revenait avec un sac tout plein de petits animaux.

P184. QUELQUES HEURES PLUS TARD (P185)	x54	sac
P185. REVENIR (x32)	x55	animaux
P186. AVEC (P185, P187)		
P187. PLEIN DE (x54, x55)		

19. « Prend ma chasse, dit-il à sa mère ; **car** désormais, c'est moi qui te nourrirai. »

P188. PRENDRE (x32, P189)	x56	chasse
P189. MA (x56)		
P190. DIRE A (x32, P191)		
P191. SA (x28)		
P192. CAR (P188)		
P193. DESORMAIS (P194)		
P194. C'EST MOI QUI (x33, P195)		
P195. NOURRIR (P194, x28)		

20. **Cependant** Ada se dit en elle-même : « Voici deux de mes fils déjà un peu grands: bientôt ils quitteront leur mère.

P196. CEPENDANT (P197)	x57	fil
P197. SE DIRE (x3, P199)	x58	mère
P198. EN ELLE-MÊME (P197)		
P199. ÊTRE GRAND (P200)		
P200. DEUX PARMY (P201)		
P201. MES (x57)		
P202. DEJA (P199)		
P203. UN PEU (P199)		
P204. BIENTOT (P205)		
P205. QUITTER (P201, P206)		
P206. LEUR (x58)		

21. Si Bisonge, lui aussi, mange l'angonlongo, **alors** il deviendra comme ses frères, et moi que deviendrai-je ?»

P207. SI (P208, P209)	x59	frère
P208. LUI AUSSI (x16)	x60	moi (x3)
P209. MANGER (P207, x24)	x61	quoi ?
P210. ALORS (P207, P211)		
P211. DEVENIR (x16, P212)		
P212. COMME (P211, P213)		
P213. SES (x59)		
P214. ET (P211, P215)		
P215. DEVENIR (x60, x61)		

22. Ada s'en va **donc** ramasser tous les fruits d'angonlongo ; elle va les porter loin dans la forêt, **mais** tandis qu'elle fait de son mieux, un fruit tombe de l'arbre, près de Bisonge.

P216. S'EN ALLER (x3)

P217. DONC (P215, P216)

P218. RAMASSER (x3, P219)

P219. TOUS (P220)

P220. DE (x23, x24)

P221. ALLER (x3, P222)

P222. PORTER (P221, P219)

P223. LOIN (P222)

P224. DANS (P223, x50)

P225. MAIS (P222, P228)

P226. TANDIS QUE (P227)

P227. FAIRE DE SON MIEUX (x3)

P228. TOMBER (P229)

P229. UN (x23)

P230 DE (P228, x46)

P231. PRES DE (P228)

23. Il mange le fruit tout entier ; quand il a fini, il se dresse sur ses petites jambes et marche tout seul. **C'est la raison pour laquelle** Ada n'a plus de petit enfant.

P232. MANGER (x16, P233)

x62 jambe

P233. TOUT ENTIER (P229)

- P234. QUAND (P235, P236)
- P235. FINIR (x16)
- P236. SE DRESSER SUR (x16, P237)
- P237. PETITES (x62)
- P238. SES (P237)
- P239. ET (P236, P240)
- P240. MARCHER (x16)
- P241. TOUT SEUL (P240)
- P242. C'EST LA RAISON POUR LAQUELLE (P244)
- P243. AVOIR (x3, P245)
- P244. NE PLUS (P243)
- P245. PETIT (x13)

Résumé

La psychologie cognitive du traitement du texte a accordé une attention insuffisante à l'influence des contextes culturels et linguistiques dans les études sur le rappel et par hypothèse sur la compréhension de textes. Cet aspect devient d'autant plus important qu'avec les nouvelles technologies, le texte est devenu un vecteur privilégié de l'échange et de la construction des connaissances. La prise en compte de ces contextes s'impose (Tait & Mills, 2003), non seulement dans les cadres théoriques de référence de traitement du texte et les paradigmes méthodologiques qui en dépendent, mais aussi dans l'élaboration d'une didactique cognitive interculturelle du texte.

On sait par ailleurs que les difficultés en compréhension de textes ont souvent été attribuées à des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais pas suffisamment aux modèles d'apprentissage ethnocentrés, qui font fi des contextes culturels et linguistiques des apprenants. Il en est souvent résulté une distanciation entre l'espace de conception et les lieux d'application de ces modèles, provoquant davantage de difficultés dans les domaines cognitifs, didactiques, voire celui des contenus. C'est pourquoi le but de cette étude est d'explorer l'analyse des processus permettant de réduire cette distanciation en axant l'exploration sur les contextes comme facteurs importants dans l'activité de compréhension des textes

Dans trois études expérimentales sur la compréhension de texte, nous nous sommes intéressée à l'influence du contexte culturel dans l'activité de compréhension en situation de diglossie. Les résultats de l'étude 1 révèlent un effet du contexte culturel. Ce résultat nous a conduit à explorer d'autres pistes, en particulier le rôle des connecteurs causaux dans les activités de compréhension et de production de texte (étude 2) et de la tradition orale (étude 3). Dans l'ensemble, les résultats de ces études mettent en relief un effet du contexte culturel du lecteur et du texte dans l'activité de compréhension en contexte plurilingue et permettent d'ouvrir des pistes à la conception d'une didactique cognitive de la compréhension et de la production en contexte plurilingue et plus précisément en situation de diglossie.

Mots-clefs: compréhension de texte, didactique cognitive, contexte culturel, diglossie

Abstract

The cognitive psychology of text comprehension has insufficiently investigated the influence of cultural and linguistic contexts in studies on recall and hypotheses of text comprehension. In a globalised world where NTIC are widespread, the text has become a common vector of exchange and for the construction of knowledge. Context should consequently be considered (Tait and Mills, 2003) in text analysis theoretical frameworks and methodological paradigms, as well as in the development of an intercultural cognitive didactics of text comprehension.

Moreover, difficulties in text comprehension are often attributed to student cognitive dysfunctioning, but not to ethnocentered learning models that do not integrate cultural and linguistic contexts of learners. This has often resulted in a distancing between the contexts where these models were conceived and the space where they are applied, further causing difficulties in the cognitive, didactic and content domains. This is why the purpose of this dissertation is to explore the analysis of processes that lead to the reduction of this distancing phenomenon, through the examination of contexts as important factors in text comprehension activity.

Using three cognitive psychology experimental studies on text comprehension, the present analysis focuses on the influence of the cultural context on comprehension in a situation of dyglosia. Results from the first study confirm the influence of the cultural context. This finding has led to the investigation of other factors in the two other studies. The second study focuses on causal linkages or connectors in the text comprehension and production. The third study is explored the role of the oral cultural tradition. On the whole, the results of the three studies point to a cultural context effect from both reader and text perspectives. This reality determines comprehension activity in a plurilingual situation, and opens new avenues for designing a didactics of cognitive comprehension and production, particularly in situation of dyglosia.

Key words: Text comprehension, cognitive didactics, cultural context, dyglosia