

Effet du recours à la L1 sur la compréhension d'un texte argumentatif en contexte bi-plurilingue algérien

Effect of using L1 on the understanding of an argumentative text in an Algerian bi-plurilingual context

Mahfoudh BENYOUCEF¹ 
Université de Tiaret / Algérie
benyoucefmahfoudh@gmail.com

Amir MEHDI² 
Université of Tiaret / Algérie
amir.mehdi@univ-tiaret.dz

Reçu: 19/05/2024,

Accepté: 20/06/2024,

Publié: 30/06/2024

Résumé

Cette recherche conduite auprès de collégiens éprouvant des difficultés de compréhension de textes argumentatifs en L2, a pour objectif de vérifier l'effet du recours aux systèmes d'aide sur la compréhension de ce type textuel en classe. Inspirée des travaux de recherche en sciences cognitives (Marin & Legros, 2008), elle se veut une recherche palliative, s'intéressant aux difficultés que rencontrent les apprenants en question en contexte bi-plurilingue algérien. Dans ces circonstances, le recours, plus particulièrement, à la langue maternelle de manière progressive selon une vision neuroergonomique se présente comme une solution « remède », qui permettrait de rendre cette tâche complexe plus accessible dans un contexte d'apprentissage.

Mots- clés : lecture-compréhension – texte argumentatif- L1/L2 - neuroergonomie - systèmes d'aide.

Abstract

This research conducted with middle school students experiencing difficulties in understanding argumentative texts in L2, aims to verify the effect of using aid systems on the understanding of this type of text in class. Inspired by research in cognitive sciences (Marin & Legros, 2008), it is intended to be palliative research, focusing on the difficulties encountered by the learners in question in a bi-plurilingual Algerian context. In these circumstances, the use, more particularly, of the mother tongue in a progressive manner according to a neuroergonomic vision presents itself as a “remedy” solution, which would make this complex task more accessible in a learning context

Keywords: reading-comprehension- argumentative text- L1/L2- neuroergonomics- assistive systems.

* Auteur correspondant : Mahfoudh BENYOUCEF

Introduction

Les travaux de recherche en sciences cognitives entamés depuis plus de cinquante ans (van Dijk & Kintsch, 1983) ont permis, notamment grâce aux avancées scientifiques et technologiques (e.g. ordinateurs, instruments de mesure, scanners, etc.) de comprendre comment le cerveau humain acquiert, construit et produit de la connaissance en recourant à une multitude de processus mentaux, qui s'activent parallèlement pour permettre la réalisation de tâches complexes telles que la mémorisation et la compréhension. C'est pourquoi, faire prendre conscience aux acteurs responsables de l'enseignement à savoir, enseignants, pédagogues et didacticiens que lire et comprendre un texte est un processus cognitif complexe (Blanc & Brouillet, 2005) et très coûteux en ressources cognitives (Coirier & al., 1996), permet de comprendre le fonctionnement du pôle « lecteur » et de mettre la lumière sur les stratégies et les systèmes d'aide. Ceci dit concevoir des systèmes d'aide à la compréhension répondant à l'exigence du contexte bi-plurilingue algérien n'est pas une option mais une nécessité didactico- pédagogique.

Dans ce sens, la neuroergonomie se propose comme une alternative à un système éducatif qui ne répond plus aux exigences d'apprenants évoluant dans une société hyperconnectée, bi-plurilingue et pluriculturelle. De ce fait, elle se définit comme la présentation artistique des avoirs de manière digeste (Aberkane, 2016). C'est pour cette raison, le recours à la langue maternelle de l'apprenant (désormais L1) d'une façon neuroergonomique pourrait-il avoir impact sur la compréhension d'un texte en L2 ?

2. Lecture/compréhension

Les sciences cognitives à travers leurs différentes branches connexes (e.g. psycholinguistique, psychologie cognitive, neurosciences, neuroéducation, etc.) ont permis de développer des modèles théoriques (modélisations) rendant compte des processus qui s'activent au cours du traitement tels que la lecture et la compréhension. Ceci dit, lire et comprendre se définissent comme des processus cognitifs de haut et de bas niveau impliquant de multiples opérations mentales :

- Identification des mots à travers une analyse morphologique, syntaxique et phonologique ;
- Réalisation d'un traitement sémantique et syntaxique dans le but de construire du sens ;
- Définition de la signification locale et de la signification globale. (Jamet et al, 2004.)

Il est important de signaler que la signification locale prend effet en mémoire de travail (désormais MDT) (Jamet et al, 2004.) dans un travail de cohésion entre les différentes propositions formant le texte ainsi qu'en mémoire à long terme (désormais MLT) afin de faire la jonction entre les informations antérieures et celles nouvellement acquises. Concrètement, cela donnera naissance à une macrostructure du texte qui regroupe les informations importantes, qui sera enrichie graduellement par les propositions de surface constituant la base de texte (microstructure).

En dernier lieu, cette signification globale ne peut être atteinte que si le lecteur en question possède en amont des connaissances suffisantes sur le monde évoqué par le texte. A contrario, sa construction sera inachevée, partielle voire erronée.

En définitive, ces différentes étapes qui sont loin d'être exhaustives révèlent à quel point comprendre un texte est une opération complexe et délicate, qui nécessite des ressources cognitives conséquentes (Mehdi & Mahfoudh, 2024). Dans ces conditions, le lecteur doit gérer ces opérations mentales d'une manière équilibrée de façon à ne pas accorder trop de ressources cognitives à l'une au détriment de l'autre (Dornic, 1980), ce qui, in fine, va donner naissance à une incohérence lors du traitement de l'information en rendant la compréhension plus ardue.

2. Ressources cognitives et tâche secondaire

La lecture/compréhension est un processus cognitif complexe (Mehdi, 2012). La gestion efficace de ce processus est, en fait la condition sine qua non pour réaliser une construction de la signification locale et globale. Cette construction sémantique résulte de l'interaction lecteur/texte.

Cependant, cette gestion est tributaire de la limite des ressources cognitives. En effet, le cerveau humain possède des ressources cognitives qu'on pensait illimitées. Or, la littérature scientifique à travers les recherches en sciences cognitives (Dornic, 1980 ; Johnston & Heinz, 1978 ; Wickens & Kessel, 1980) a montré le contraire.

Dans ce sens, afin de valider empiriquement le fait que les ressources cognitives sont effectivement limitées, Stan Dornic (1980) a proposé « le paradigme de la tâche secondaire » comme un outil de mesure indirecte. Concrètement, il s'agit de demander à un groupe de participants de réaliser une première tâche principale (e.g. lecture d'un texte) à laquelle s'ajoutera une deuxième tâche, secondaire cette fois-ci (e.g. appuyer sur un bouton dès que le participant entendra un bip sonore), puis de mesurer l'impact de l'une sur l'autre.

Les résultats en question ont montré, en fait, que lorsque la tâche principale est ardue, il leur est difficile de réaliser parallèlement une deuxième tâche, secondaire. Cette expérience révèle clairement que la charge cognitive allouée à une activité n'est pas illimitée et peut être influencée par d'autres facteurs.

Par ailleurs, le paradigme de la tâche secondaire est important, en particulier lors de traitement de bas niveau comme par exemple le décodage des mots, où plus le compreneur consacre assez de ressources cognitives et plus la construction de la signification (traitement de haut niveau) est impactée d'une façon négative (LaBerge & Samuels, 1974 in Coirier & *al.*, 1996, p.257).

Compte tenu de la complexité de l'acte de lire et de comprendre un texte en langue étrangère d'un point de vue cognitif. Il s'avère très pertinent de recourir à des systèmes d'aide qui prennent en charge ce contexte particulier. Cependant, utiliser différentes langues d'une manière aléatoire ne peut en aucun cas être considéré comme une proposition didactique sérieuse. Par conséquent, didactiser le recours à la L1 résume toute la problématique de notre contribution.

3. Texte argumentatif et lecteur-compreneur

Si certains types de textes accordent plus d'importance à l'émetteur qu'au récepteur, le texte argumentatif met le lecteur au premier plan. En effet, selon Isabelle Delcambre (Delcambre, 1997), le texte argumentatif accorde plus d'importance au destinataire dans la mesure où l'objectif de

l'auteur est de convaincre le lecteur. De fait, puisque l'apprenant est responsable de son apprentissage, cette typologie place le lecteur au centre du processus de lecture/compréhension : ce dernier ne lit plus pour lire et comprendre uniquement mais il lit aussi dans le but de déconstruire pour reconstruire ses propres représentations (Vignaux, 2017).

Par ailleurs, selon le Ministère de l'Éducation Nationale algérien (2019, p.13) : « *au terme du cycle moyen, l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs* ».

De facto, il est évident que cette typologie revêt pour l'apprenant de 4^{ème} année moyenne une importance considérable tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel. Puisque l'objectif ne se limite plus à la classe mais tend aussi vers le développement d'un acteur social conscient et responsable évoluant dans une société hyperconnectée où l'accès à la connaissance et à l'information n'a jamais été aussi facile, notamment grâce à Internet.

4. Méthodologie

4.1. Objectif de l'expérience et positionnement

L'objectif primordial est de mettre au profit des apprenants des systèmes d'aide à la compréhension d'un texte argumentatif selon le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983), qui permet d'expliquer le fonctionnement des processus activés lors de la compréhension de textes. L'expérimentation en question a été menée dans un collège situé dans la wilaya de Tiaret auprès de 30 collégiens.

4.2. Participants

Il s'agit d'une classe de 30 apprenants (N/30) scolarisés dans le collège « Tahri Abdelkader » qui se trouve à Tiaret. Cet établissement se situe à la périphérie de la ville, dans un quartier populaire où la plupart des familles sont exclusivement arabophones. Cet intérêt socio-didactique nous permet de situer l'expérimentation dans un paradigme espace-temps authentique.

4.3. Déroulement de l'expérimentation

Il s'agit en réalité de deux expérimentations complémentaires. La première, où il est question de proposer à tous les apprenants un texte argumentatif en L2 et une série de 06 six questions de compréhension. La seconde étape consiste à répartir les apprenants en (06) six groupes (G) de (05) cinq apprenants chacun, puis, de leur distribuer des systèmes d'aide à la compréhension comme suit :

- G1 : informations correspondant à la macrostructure/signification globale en L2.
- G2 : informations correspondant à la macrostructure en L1.
- G3 : informations correspondant à la microstructure/signification locale en L2.
- G4 : informations correspondant à la signification locale en L1.

- G5 : questions relatives à la compréhension en L1.
- G6 : questions relatives à la compréhension en L2 (groupe témoin).

4.4. Procédures et évaluation

Afin d'évaluer de la manière la plus authentique les résultats obtenus lors de ces deux expérimentations, nous avons puisé dans les activités proposées dans le manuel de 4^{ème} AM. Ce choix n'est pas accidentel et répond à une contrainte réelle. En effet, dans des conditions d'enseignement/apprentissage normales, la compréhension des apprenants est évaluée à l'aide de questions, il est donc légitime et pertinent de garder le même procédé évaluatif afin de nous approcher le plus possible de la réalité du terrain.

En plus, afin de repérer une progression aussi minime soit-elle dans la compétence de compréhension chez les participants, nous avons mis en place les critères suivants :

- Taux de réponses (NR).
- Taux pertinents (RP).
- Informations peu pertinentes (RPP).
- Informations non pertinentes (RNP).
- Sans réponse (R0).

5. Résultats

Les résultats¹ relatifs aux groupes : G1, G3, G4 et G6 montrent que ni le type d'informations proposées (macro / micro) ni la langue (L1 / L2) ne suffisent à impacter positivement la compréhension des apprenants. Par conséquent, le recours non-didactisé à la L1 en classe de FLE n'a en réalité que peu d'impact. Cependant, les résultats obtenus par les membres des groupes G2 et G5 démontrent un impact très significatif sur la compréhension de ce type textuel. En effet, les données recueillies révèlent une amélioration sur tous les plans. Nous mentionnons que les membres du G2 et du G5 ont réussi à multiplier le nombre des réponses pertinentes et peu pertinentes, ce qui traduit d'une manière sans équivoque l'impact des systèmes d'aide de type macro/L1 et questions/L1 sur la compétence de compréhension des G2 et G5.

5.1. Données relatives aux groupes 2 et 5

Les données présentées dans cet article ne concerneront que les membres du G2 et du G5 pour des raisons de clarté et de lisibilité afin de mettre en lumière uniquement les systèmes d'aide efficaces. Les membres du G2 et du G5 comme le montre la **Figure** ci-dessous (**Figure.1.**) ont été impactés d'une manière significative par les systèmes d'aide de types macro/L1 et questions/L1.

¹ Il est important de signaler que nous avons choisi délibérément, dans cet article, de nous limiter exclusivement aux systèmes d'aide pertinents

Pour rappel, les sujets du G2 après avoir eu recours à une aide renvoyant à la macrostructure du texte à comprendre en L1 ont obtenu les résultats détaillés dans le graphique (figure .1.) ci-dessous.

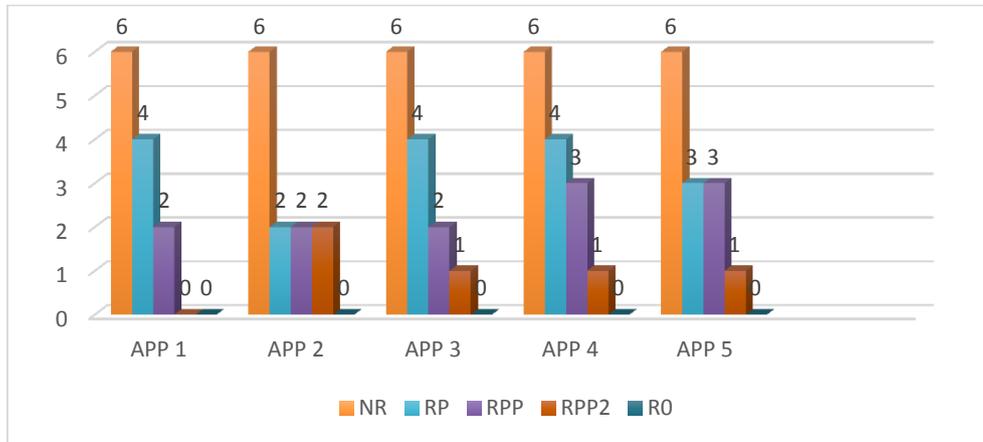


Figure .1. Recours à l’aide de type macro/L1 par le G2

Par ailleurs, en faisant un bref parallèle entre les données présentées dans le graphique (figure .1.), le constat est sans appel, les apprenants du G2 ont réussi à améliorer leur compréhension du texte sur tous les critères évaluatifs.

Cela montre clairement le rôle que peut jouer la L1 dans le processus de traitement, de réactivation et de stockage des informations en L2. En outre, le type d’informations proposées a également joué un rôle non négligeable. En effet, doter les apprenants de connaissances relatives à la macrostructure du texte a permis à ces derniers de situer le texte au sein d’un continuum espace/temps concret.

Concernant les membres du G5 qui ont bénéficié d’un système d’aide différent de leurs camarades du G2, en l’occurrence, questions/L1, pour autant, les résultats obtenus ne sont pas moins satisfaisants (figure .2.).

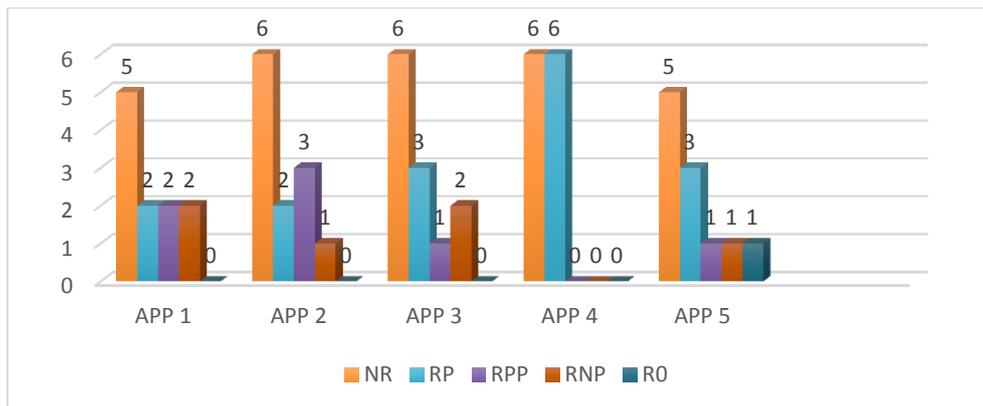


Figure .2. Recours à l’aide de type questions/L1 par le G5

En dépit du fait que le G5 n'a pas bénéficié du même système d'aide à la compréhension, les résultats obtenus sont tout aussi satisfaisants que ceux obtenus par le G2. En effet, ce système d'aide en particulier n'a pas ciblé le texte mais l'évaluation de la compréhension. Par ailleurs, dans ce cas de figure, il est légitime de se demander si l'apprenant-lecteur ne comprend pas le texte ou les questions qui l'accompagnent ?

La figure 2 montre clairement que le fait de proposer aux apprenants des questions en L1 a suffi à faire progresser la compréhension des membres du G5. De facto, cela met en exergue une problématique supplémentaire liée à la manière d'évaluer la compréhension de textes qui dans certains cas, peut se révéler aussi contraignante que le texte lui-même. Dans ce sens, les résultats obtenus par les sujets du G5 renforcent les critiques émises à l'égard des méthodes classiques d'évaluation des connaissances apprises/acquises (cf. Aberkane, 2013).

6. Interprétation des résultats

Les résultats s'interprètent par le fait que la L1 comme médium d'enseignement/apprentissage (Chachou, 2013) ne peuvent expliquer les résultats du G2 et du G5. Ceci dit que le G3 et le G1 ont eux aussi bénéficié de systèmes d'aide en L1 mais leurs résultats ont été insatisfaisants par rapport aux deux autres groupes (G2/G5). De fait, le recours à la L1 de l'apprenant ne peut être considéré comme un moyen suffisant pour permettre la compréhension d'un texte argumentatif en L2 ni la construction de la signification.

Par ailleurs, les informations proposées dans le système d'aide de type macro renvoient à des connaissances non contenues dans le texte, ce qui a permis aux membres du G2 d'avoir une vue d'ensemble sur le contexte dans lequel se déroulent les événements. En effet, situer un texte dans un paradigme espace-temps connu permet à l'apprenant de ne pas se sentir exclus.

Concernant les résultats obtenus par les membres du G5, qui pour rappel ont bénéficié d'un système d'aide différent, en l'occurrence, des questions de compréhension en L1. Ces derniers ont réussi à améliorer leur niveau de compréhension d'une manière remarquable. Cependant, la pertinence de deux systèmes d'aide ne peut être expliquée d'une manière identique. En effet, si le système d'aide de type macro renvoie à des informations nécessaires à la bonne compréhension du texte, en revanche, les questions en L1, en dépit du fait qu'elles n'apportent aucune information nouvelle, ont réussi à développer la compétence de compréhension du texte argumentatif en L2 chez les membres du G5. A fortiori, l'explication est à chercher du côté du transfert des connaissances, des compétences et des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 (Cummins, 2008 ; Touhmou, 2018).

En effet, les 30 apprenants qui constituent la classe de 4^{ème} AM ont d'une manière générale un bon niveau de compréhension de textes argumentatifs en L1, autrement dit, ils sont considérés comme de bons compreneurs (75%). Ce constat a été révélé lors de la phase pré-expérimentale qui avait pour objectif de valider le choix de cette classe pour notre expérimentation et de fait, si les potentiels participants possédaient effectivement une compétence de compréhension de textes argumentatifs en L1 pour prétendre à un transfert de cette compétence vers la L2.

Dans cette logique, l'amélioration est étroitement liée à un transfert de connaissances et de viviers expérientiels de la L1 vers la L2. En effet, les questions en L1 ont permis aux membres du G5 d'activer leurs connaissances acquises en L1 pour résoudre une situation problème en L2. De plus, dans un contexte bi-plurilingue et dans une situation de communication exolingue, recourir à tout son répertoire linguistique est une stratégie de résolution de problèmes efficace et pertinente. Puisqu'amputer un individu de son répertoire linguistique ne peut que limiter le déploiement optimal de son potentiel. A cet égard, « limiter un individu à une langue alors qu'il en maîtrise plusieurs à différents degrés ne permet pas le plein développement des capacités de ce dernier » (Dubois & al. 1994, p.439). Par ailleurs, en situation d'enseignement/apprentissage bi-plurilingue, tout n'est pas à réapprendre et à ré-enseigner.

En outre, dans une perspective neuroergonomique, les questions en L1 ont permis aux membres du G5 de s'investir d'une manière plus conséquente dans leur tâche de compréhension. Dans cette optique, cela est décrit comme avoir une faible barrière d'entrée et une forte barrière de sortie (Aberkane, 2013). En effet, plus les questions sont claires et compréhensibles, plus le lecteur est en mesure de s'investir dans son activité. A contrario, plus les questions sont incompréhensibles (forte barrière d'entrée), plus l'apprenant se désintéressera de l'activité (faible barrière de sortie). Concrètement, cette interprétation peut être vérifiée empiriquement en analysant les données concernant le nombre de réponses (NB) proposées par les membres du G5 en amont et en aval de la mise en place du protocole expérimental. En effet, tous les sujets du G5 ont réussi à augmenter le nombre de réponses proposé grâce à l'aide de type questions/L1, ce qui traduit un intérêt grandissant et une implication plus forte de leur part.

Par conséquent, maintenir l'attention de l'apprenant-lecteur éveillée est une condition cruciale afin de favoriser le transfert entre les informations acquises dans des langues différentes. A cet égard, en neuroscience cognitive et en neuroéducation, les spécialistes (Dehaene, 2013) soulignent que l'attention est le premier pilier de l'apprentissage.

Conclusion

Après avoir mis en évidence le fait que la lecture/compréhension est un processus mental complexe et que les étapes qui le sous-tendent sont encore peu connues, il est nécessaire de concevoir des systèmes d'aide à la compréhension de textes en L2 pour les apprenants en difficulté évoluant dans un contexte bi-plurilingue. En outre, il est à signaler que la L1 peut aussi jouer un rôle de catalyseur dans l'apprentissage de la L2. Cependant, recourir à la L1 dans un cours en L2 doit selon l'expérimentation en question obéir à des critères afin d'optimiser le potentiel de l'apprenant dans le but d'améliorer sa compréhension en langue étrangère. En effet, parmi les six (05) systèmes d'aide à la compréhension proposés, deux (02) seulement, en l'occurrence, le G2 et le G5, ont permis d'opérer à la fois une amélioration en matière de compréhension et un transfert expérientiel de la L1 vers la L2.

Ces deux systèmes d'aide, le cas échéant, macro/L1 et questions/L1 ont mis la lumière sur le recours didactisé à la L1. Au fait et au prendre, le premier système d'aide a doté les participants du G2 d'informations correspondant au monde évoqué par le texte. Toutefois, le second système a permis aux participants du G5 l'activation des informations stockées en L1

Bref, en nous référant aux sciences cognitives et aux modélisations qui en découlent, il a été validé empiriquement que recourir à des aides à la compréhension en L1 dans une situation d'enseignement/apprentissage en L2, afin de prendre en charge le bi-plurilinguisme des apprenants, (Dabène, 1994) est pertinent à plus d'un égard. Cette prise en considération de la spécificité de l'apprenant algérien lui permet non seulement de développer sa compétence de compréhension de textes argumentatifs en L2 mais aussi, de transférer ses connaissances et ses expériences acquises en L1 pour les réinvestir dans un contexte exolingue. In fine, didactiser le recours à la L1 en classe de FLE est une solution didactique non coûteuse qui peut amener l'apprenant vers plus d'autonomie.

Références bibliographiques

- Aberkane, I. J. (2016). *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*. Robert Laffont.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre*. L'Harmattan.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. A. Colin.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette.
- Dornic, S. (1980). Language dominance, spare capacity and perceived effort in bilinguals. *Ergonomics*, 23(4), 369- 377. <https://doi.org/10.1080/00140138008924750>
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mehdi, A & Benyoucef, M (2024). *Systèmes d'aide et compréhension de texte : approche cognitive*. Boumerdès. Algérie. Dar Ifrikiya.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Guide du manuel de français de 4 AM. Langue française*. ONPS.
- Touhmou, A. H. (2018). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie*, 45(2), 22- 46. <https://doi.org/10.7202/1043527ar>
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vriendt-De Man, M. J. de, Renard, R., & Rivenc, P. (Éds.). (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde* (1re éd). De Boeck Université.

Biographie des auteurs

1- **MAHFOUDH BENYUCEF** vient de soutenir sa thèse de doctorat, qui traite du transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 dans un contexte bi-plurilingue algérien. Il est auteur de quelques articles sur les systèmes d'aide à la compréhension de textes en L2.

2- **AMIR MEHDI** est maître de conférences en didactique au département de langue française à l'Université de Tiaret. Ses recherches, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique et de la cognition, portent sur le FOS, la phraséologie, la littératie et sur l'enseignement du FLE dans le contexte algérien. Il est auteur aussi de plusieurs articles et ouvrages en Algérie et en France.