

LE PARAMÈTRE AXIOLOGIQUE A-T-IL UN IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE FLE EN CONTEXTE PLURILINGUE ?¹

Abstract: This article deals with an experiment conducted with students aged between 14 and 16 years old. The underpinning aim is to focus on the role of the axiological parameter (moral values and identity components) in the learning of the French language when writing a documentary/explanatory text.

While analyzing the collected protocols, confrontational representations (scientific vs referential) have emerged in the learners' productions. These results show, in particular, the impact of the salience of the cultural understanding of the documentary/explanatory text dealing with a scientific phenomenon and foreign language learning, in general.

Keywords: learning, representations, documentary / explanatory text.

Introduction

Les recherches en didactique de l'interculturel ont fourni et fournissent une armada linguistique, qui essaye de cerner le champ de l'apprentissage des langues étrangères : « ancrage socio-affectif », « appartenance culturelle », « langue matrice »², « langue seconde », « langue étrangère » ..., etc. Nombreuses sont les réflexions marquant l'apprentissage en contexte plurilingue. Notre présente étude s'inscrit dans cette sphère, son objectif est de mettre l'accent sur le rôle des valeurs morales et des composantes identitaires dans l'intégration d'une langue lors de la compréhension d'un texte documentaire³.

Notre étude se propose d'examiner des écrits d'élèves au collège après la lecture d'un texte scientifique. Il s'agit, plus particulièrement, de relever toutes les manifestations culturelles et identitaires pouvant apparaître dans leurs écrits. Les rajouts enregistrés sont considérés comme connaissances référentielles ayant trait à l'environnement culturel et identitaire. Ce phénomène va nous permettre de prendre en charge les facteurs axiologiques dans les stratégies d'apprentissage chez des collégiens en classe de FLE. En d'autres termes, nous essayerons d'observer, d'un côté, le changement des comportements et des processus cognitifs des élèves en face de deux textes explicatifs différents. De l'autre côté, nous tenterons de démontrer l'activation des connaissances référentielles en raison de la présence de séquences narratives dans le texte explicatif (TESN)⁴.

Apprentissage et conflit cognitif

L'apprentissage en milieu plurilingue apparaît comme une réalité fluctuante, où l'apprenant est amené souvent à mobiliser son appareil cognitif dans le but d'intégrer de

¹ Amir Mehdi, Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, chercheur associé au laboratoire Lutin, Cité des sciences, Villette, Paris, amir.mehdi@hotmail.com ; Abdelkder Kheir, Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, kheiraek01@yahoo.fr.

² Castellotti (2000) emploie cette expression pour désigner la langue à partir de laquelle se construisent les apprentissages langagiers.

³ Il est très important de signaler que les participants ont rédigé un jet après la lecture du texte intitulé « L'eau entre la nature et l'homme ».

⁴ Texte Explicatif recelant des Séquences Narratives.

nouveaux concepts, l'aidant à mieux s'adapter dans des contextes socio-culturels variés. Ce qui fait que la mobilisation des ressources plurilinguistiques et métalinguistiques est présente intensivement une fois que le sujet est en situation de confrontation, il entame une opération inscrite dans une double dynamique identitaire, en d'autres termes, une activité dialectique qui consiste à vérifier avant d'intégrer, pendant laquelle l'apprenant s'investit dans le discours (Zarate, 2003).

En effet, il est très important de mettre l'accent sur la langue maternelle¹L1 (langue source) qui est le pivot autour duquel se construit tout apprentissage d'une deuxième langue L2 (langue cible - langue seconde - langue étrangère). Dans un premier lieu, le sujet / apprenant se réfère à sa langue maternelle pour forger ses premières réalisations sémantiques par rapport à la langue en cours d'apprentissage. A priori, Castelloti (2000) affirme que la L1 est « *La langue source, sur laquelle les sujets vont bien calquer souvent leurs premières tentatives d'accès à une autre langue* ».

Cela entraîne souvent la notion de l'alternance codique - celle-ci exclue jadis n'avait pas un rôle clairement défini – se trouve revalorisée dans l'ère de l'approche par compétence et les apprenants sont en droit de recourir à leur langue maternelle afin d'éviter toute inhibition provoquant une démotivation en matière d'apprentissage des langues étrangères.

De même, apprendre une langue étrangère relève de l'âge des apprenants, du degré de leurs compétences et des représentations qu'ils se font de cette langue (à propos du pays d'origine, des locuteurs natifs, de la culture...). Le champ de la didactique des langues est envahi par un flux de concepts, relevant des recherches traitant de ce phénomène même dans les milieux extra-institutionnels, ce qui implique que l'acceptation identitaire de l'autre est en accroissement progressif, même si les frontières existant entre les langues demeurent une réalité qui pèse souvent sur l'apprentissage.

« *L'enseignant de la langue se trouve, par excellence à la lisière, à la frontière de plusieurs systèmes. Les frontières politiques du/des pays dont il enseigne la langue sont les plus évidentes [...] mais il a aussi à prendre en compte les frontières symboliques, qui construisent les représentations* » (Zarate, 1992)

En définitive, l'apprentissage d'une langue reste une réalité qui dépend de tout ce qui a été évoqué (le degré de compétence, le contexte, le contenu des activités pour l'apprenant et les choix didactiques, pédagogiques ou même idéologiques de l'enseignant).

2. Effet des connaissances référentielles sur la compréhension / production

Depuis l'émergence du modèle de Kintsch, des travaux²ont foisonné (Lecocq, 1995 ; Mehdi, 2012) mettant l'accent sur le rôle des connaissances antérieures dans le processus de compréhension chez les apprenants (Rouet, 2000).

Les connaissances existent sous diverses formes, elles jouent un rôle catalyseur dans la compréhension, nous pouvons citer: les connaissances référentielles, les connaissances métatextuelles et les connaissances pragmatiques.

¹ Il est à signaler que les connaissances antérieures sont construites dans un premier temps dans la L1, ce qui nous a poussés à aborder ci-après ce sujet.

² Vu les limites de cet article Cf. Mehdi (2012).

Les connaissances référentielles, des connaissances ayant trait aux concepts du texte et du lecteur, ont fait l'objet de plusieurs travaux qui mettent en évidence leur rôle dans l'intégration de nouveaux apprentissages (Voir Figure 1).

« La connaissance préalable dont dispose le sujet - dans ses aspects quantitatifs aussi bien que qualitatifs et organisationnels - conditionne la compréhension » (Birkmire, 1985 ; Denhière & Deschenes, 1985, voir Lecocq, 1995).

Le lecteur accorde de l'importance à certains concepts au détriment d'autres concepts. (Denhière & Legros, 1987). Les connaissances métatextuelles, ce sont plus précisément celles que possède un sujet/lecteur autour des textes: la structure de tel ou tel type de texte (explicatif, argumentatif...), l'ordre des informations, l'importance des informations, la présence de déclencheurs ou de signaux qui aident à identifier la pertinence et/ou non pertinence de l'information (Rouet, 2000). Ces connaissances comprennent les différentes situations de lecture, les difficultés relatives à ces situations et l'activation ou la désactivation de telle ou telle stratégie dans la lecture. Enfin, les connaissances pragmatiques qui dépendent des différentes situations de lecture. Elles se forment à partir de la visée intentionnelle du sujet.

Les connaissances préalables sont nécessaires pour comprendre un texte. Notamment les connaissances métatextuelles qui concourent à identifier:

- la structure de tel ou tel type de texte,
- l'ordre des informations,
- l'importance des informations

La présence de déclencheurs ou de signaux qui aident à identifier la pertinence et/ou non pertinence de l'information.

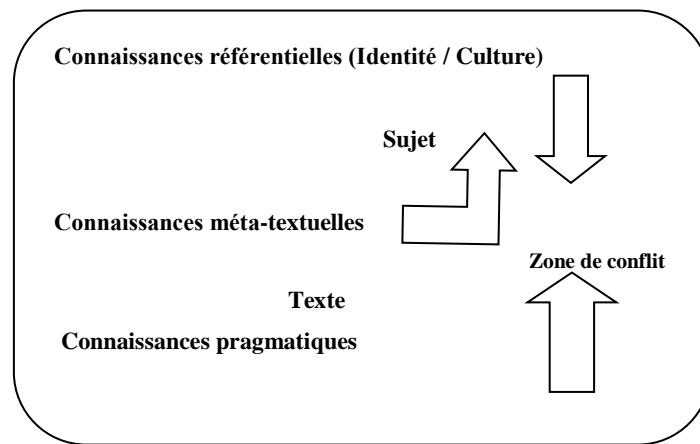


Figure 1. *Télescopage cognitif*

3. Méthode

3.1. Participants

L'expérience a été conduite au collège de Belouadi Tayeb qui se trouve à la commune de Moulay Larbi (Saida). Elle a été réalisée auprès de 30 élèves (répartis en deux groupes de 15) en 4^{ème} année ayant cinq heures de français par semaine. L'âge de ces élèves varie de 14 à 16 ans.

3.2. Matériel

Les deux textes expérimentaux intitulés « *L'eau entre la nature et l'homme* » ont été construits à partir de ressources diverses. Le premier est composé de triplets (PNS), c'est-à-dire de phrases - noyaux scientifiques. Le deuxième est composé de triplets (PNS / PEN1 / PEN2), c'est-à-dire de phrases - noyaux scientifiques et de phrases d'expansion narratives.

La construction de ce matériel expérimental s'appuie sur les résultats des travaux (Passerault, 1984 ; Denhière & Legros, 1987) qui ont montré que la compréhension et le rappel des informations contenues dans un texte varient en fonction de leur niveau d'importance relative (IRI).

Les deux versions du texte documentaire sont (TES – TESN) sont composées de dix triplets constitués comme suivant :

- Phrase Noyau scientifique (PNS)
- Phrase d'expansion narrative (cohérence avec l'énoncé noyau et l'énoncé suivant) (PEN1).
- (PEN2).

Le texte n°1 est de type documentaire comportant que des PNS. Le texte n°2 est de type explicatif mais contenant des séquences narratives (PNS+PEN1+PEN2). Nous désignons le texte n°1 par l'abréviation TES et le texte n°2 par TESN.

TES→G1

TESN→G2

3.3. Tâches et procédures expérimentales

Nous présentons tout d'abord l'expérience à laquelle les élèves vont participer.

Lecture et Rappel

Consigne générale

« *Cette expérience à laquelle vous participerez a pour but d'étudier la compréhension et les aides à la compréhension des textes explicatifs. Nous avons abordé le thème de l'eau dans le sens où il peut intéresser tout le monde* »

– Première séance : Lecture1 et Rappel 1

Nous distribuons aux deux groupes le texte intitulé « *L'eau entre la nature et l'homme* ». Les participants lisent le texte silencieusement. Ensuite, ils produisent un rappel de ce qu'ils ont compris et retenu de ce texte.

– Deuxième séance : Lecture 2 et Rappel 2

Nous distribuons les textes aux deux groupes, mais modifiés en fonction de nos hypothèses.

– le texte (TES) avec des (PNS) au groupe G1.

– le texte (TESN) avec des (PEN1+PEN2) au G2.

3.4. Hypothèses et prédictions

L'exploitation des textes dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage a constitué de tout temps une des bases de l'action pédagogique visant l'apprentissage des langues. Nombreux sont les chercheurs et didacticiens qui s'y sont

intéressés. La réflexion didactique s'est portée sur tous les aspects relatifs aux textes ; cela, en vue de déterminer : les méthodes d'analyse et d'exploitation des textes, les critères, les genres et les types à privilégier dans le choix des textes, etc.

Dans la présente étude, nous nous sommes focalisés sur les types de connaissances auxquelles les apprenants ont recours lors de l'exploitation de textes scientifiques. Surtout lorsque ce type de texte comporte des séquences narratives.

Hypothèse 1

Nous supposons que les séquences narratives auraient un effet sur l'activation des connaissances en poussant l'apprenant/participant à produire des informations de type référentiel après la lecture du texte. Nous nous attendons à ce qu'un grand nombre d'apprenants/participants du groupe G2 utilise des termes de type référentiel (connaissances référentielles) supérieurs à ceux des apprenants/participants du groupe G1.

Prédiction

G2 > G1. Quant au nombre des participants/apprenants utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles).

Hypothèse 2

Nous supposons que les apprenants/participants du deuxième groupe (G2) qui ont lu le texte avec des séquences narratives, produiraient des rappels avec un nombre d'ajouts supérieur à celui du groupe G1.

Prédiction

G2 > G1. Quant au nombre des propositions ajoutées.

3.5. Analyse et unités d'analyse

Notre travail de recherche comprend deux analyses principales :

La première analyse porte sur l'effet des séquences narratives sur l'activation des connaissances référentielles lors de la production du second rappel du texte documentaire en FLE en fonction des groupes (G1 vs G2).

Cette analyse prend en considération :

Nombre de participants/apprenants (G1 vs G2) utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles)

La deuxième analyse porte sur l'effet des séquences narratives sur l'activation des différentes connaissances lors de la production du second rappel du texte documentaire en FLE en fonction des groupes (G1 vs G2) :

Cette analyse prend en considération :

Nombre d'ajouts en fonction des groupes (G1 & G2)

4. Résultats

Les protocoles recueillis sont analysés selon le plan d'expérience S <G2> *, dans lequel les lettres S, G renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe qui

a bénéficié de la lecture du texte TES avec des phrases noyaux « PNS » ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture du texte TESN avec des phrases « PNS+PEN1+PEN2 ».

Il est à rappeler que dans le cadre de ce travail de recherche, Il a été demandé aux apprenants/participants des deux groupes de lire les textes proposés pour les réécrire avec leur propre style. Les observables (indicateurs) que nous avons tenté de repérer dans les copies des apprenants/participants sont les termes référentiels¹ ; c'est-à-dire tous les mots faisant appel au référent culturel ou à l'environnement autour de ces apprenants/participants.

Le G1 ayant lu le texte (TES) a enregistré 06 apprenants sur 15 qui, en réécrivant le texte scientifique, ont usité des termes référentiels. Par contre, le G2 ayant lu le texte (TESN) ont eu 14 apprenants sur 15 qui ont rendu des jets comportant des termes référentiels.

Ces observations nous permettent de constater que les apprenants, qui ont lu le TES mobilisent des connaissances métatextuelles pour la compréhension et la reproduction de ces textes. Cependant, ils ont adopté un certain raisonnement en faisant appel aux connaissances référentielles, surtout lorsqu'il s'agit d'un texte (TESN). Ils intègrent dans leurs interprétations des textes des référents culturels rentrant dans un processus cognitif d'appropriation sémantique. La majorité des apprenants du G2 ont construit un processus cognitif avec une dynamique en quatre temps. Par contre, ceux du G1 ont opéré en trois phases pour arriver au terme du travail demandé. Les figures 4 et 5 qui vont suivre, nous permettent de visualiser les diverses actions entreprises dans les deux groupes sujets de l'expérience.

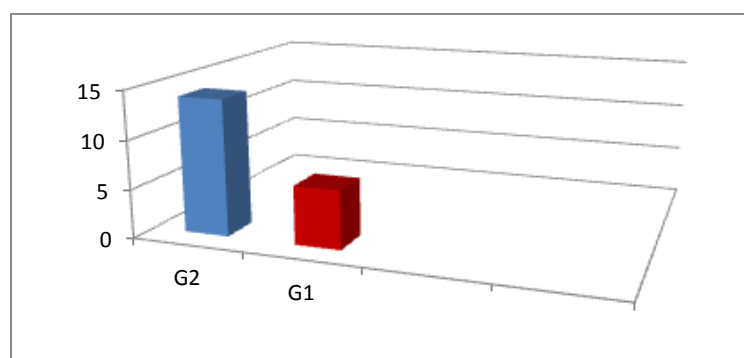


Figure 2. Nombre de participants/apprenants utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles)

La moyenne des ajouts produits par le groupe G2 (35.5) est supérieure à celle produite par le G1 (24.44). Cela montre que les sujets du groupe G2, qui ont bénéficié de la lecture du texte avec des phrases « PNS+PEN1+PEN2 » ont produit un nombre d'ajouts

¹ Dans cette analyse, il a été question de repérer les participants qui ont produit lors du second rappel des ajouts, qui correspondent aux connaissances référentielles.

supérieur à celui des sujets du groupe G2 qui ont lu le texte avec des phrase « PNS » (Voir Figure 3).

Les sujets du G2 se sont focalisés davantage sur les PEN1 et PEN2, ce qui donne ce nombre d'ajouts important (35.5). En revanche, Les sujets du groupe G1 se sont focalisés uniquement sur les phrases noyaux lors de la production du rappel.

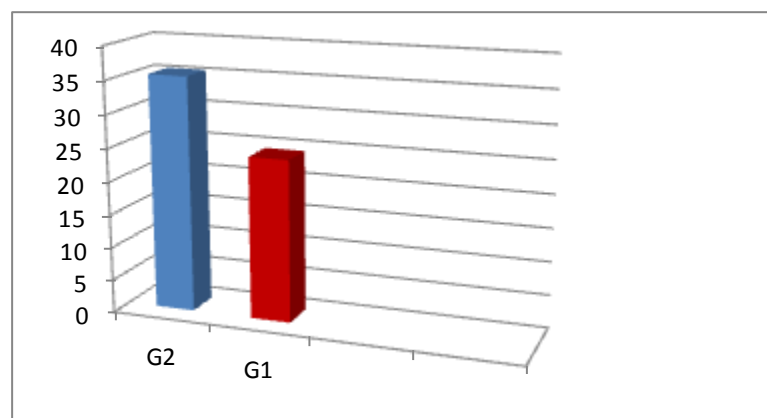


Figure3. Nombre d'ajouts en fonction des groupes (G1& G2)

Nous pouvons expliquer que l'ajout d'un nombre supérieur de propositions¹ au second rappel, correspondant, plus particulièrement aux informations antérieures des scripteurs s'explique par la présence des séquences narratives dans le texte explicatif. Ce qui conduit le compreneur/rédacteur à avoir une meilleure compréhension du texte proposé et une bonne production de rappel en FLE, en d'autres mots, le texte TESN favorise davantage l'activation des connaissances construites dans le milieu linguistique et culturel de l'élève, qui établit en effet, la relation avec le domaine évoqué par le texte.

De là, on peut induire que la présence des séquences narratives dans un texte explicatif aide les élèves à effectuer un traitement plus ou moins avancé des informations textuelles.

¹ Ce résultat prend en considération l'analyse des propositions ajoutées au second rappel en fonction des différentes connaissances des scripteurs.

5. Discussion et

implication didactique

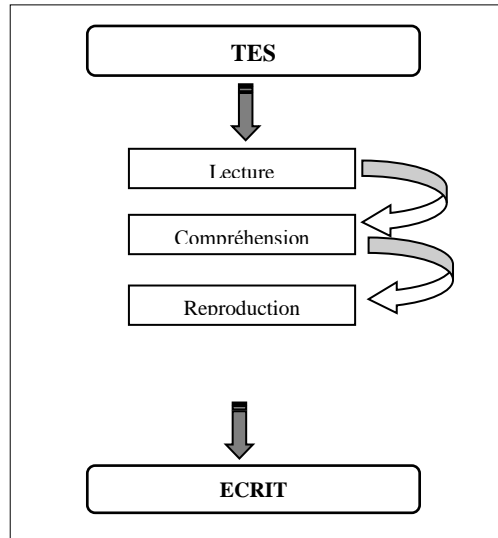


Figure 4. Propositions conduisant à la rédaction individuelle (G1)

A la lumière de la figure 4, nous remarquons que les apprenants du G1 ont réalisé des rédactions avec une fréquence en termes référentiels sensiblement moindre que dans celles des apprenants en G2. La plupart des élèves en G1 n'ont pas eu besoin d'une interprétation individuelle du texte lu (fig. 4), puisqu'ils n'ont pas été interpellés par le TES qui est un texte objectivé par son objet scientifique. De ce fait la lecture et la production du rappel du TES ont été à l'image de sa scientificité. Il s'agit d'un texte documentaire comportant un contenu scientifique qui, en quelque sorte, comporte un message ayant un sens unique. Par rapport aux apprenants, il s'agit de comprendre suffisamment ou pas le sens véhiculé par ce texte plutôt que de parler d'interprétations individuelles.

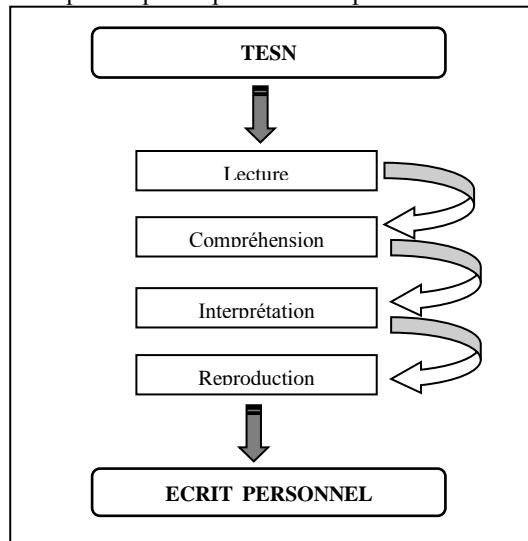


Figure5. Propositions conduisant à la rédaction individuelle (G2)

Comme la figure 5 le montre, la production du rappel du texte s'est concrétisée par le passage sur plusieurs étapes conduisant à la rédaction finale des apprenants. Arrivant à la dernière phase de cette activité, des termes référentiels sont apparus dans les productions des apprenants du G2 démontrant leur appropriation du texte. Ces derniers ont formulé, dans une étape ultérieure d'interprétation, des phrases individualisées amenant ces apprenants à opérer sur un plan axiologique reflété par des phénomènes culturels présents sur les écrits définitifs. Les apprenants face à des séquences narratives ont puisé dans leurs pré-requis culturels en vue d'arriver au terme du travail demandé.

En définitive, les séquences narratives dans un texte scientifique activent des mécanismes mobilisés facilement lors de la compréhension et par conséquent le lecteur produit plus d'informations relevant de son vécu (hors texte). Par contre, un texte ne contenant que des informations scientifiques limite la recherche cognitive et contraint le lecteur à ne réutiliser que des informations relevant du texte.

Conclusion et perspectives

La présente étude s'est proposée d'observer les paramètres axiologiques dans l'exploitation des textes scientifiques. Il s'agit, particulièrement, de détecter la manifestation des connaissances référentielles dans les écrits des apprenants en amont de l'exploitation des textes explicatifs. Il nous paraît que ce type de connaissances est déclenché généralement par la confrontation des apprenants à des séquences narratives même si elles figurent dans un texte explicatif. Ces apprenants amorcent un processus cognitif d'appropriation sémantique du texte par le déclenchement de connaissances référentielles l'aidant ainsi à mieux comprendre et interpréter le texte lu. Ce qui nous conduit aussi à dire que le texte narratif par ses caractéristiques typologiques bien définies développe chez les lecteurs des connaissances référentielles et culturelles leur permettant de mettre en œuvre une approche meilleure de ce type de texte.

Toutefois, sachant que les connaissances référentielles et culturelles interviennent dans la compréhension des textes narratifs, nous nous interrogeons si elles sont favorisantes ou inhibitrices de l'accès au savoir des apprenants en milieu scolaire et particulièrement dans le cadre du FLE ? De quelle manière pouvons-nous exploiter ces connaissances en vue de favoriser la compréhension des textes étudiés ? Les connaissances référentielles ne vont-elles pas altérer l'apport sémantique du texte ?

Ces questions et bien d'autres nous amènent à repenser aux enjeux didactiques et pédagogiques des connaissances référentielles et culturelles; à découvrir leurs rôles, leurs fonctions et limites dans le milieu de l'enseignement/apprentissage des langues basé sur les textes.

Bibliographie

- Castellotti, V., 2000, *Pour une perspective plurilingue*.
Castellotti, V., 2010, Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. [En ligne] : http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
Chianca, R.-M., 2005, Enseignement des langues et découverte de sa propre identité individuelle nationale : *Les échanges interculturels dans la pratique du français*.
Denhière, G., & Legros, D., 1987, *L'interaction narration * description dans le récit*. I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives. *L'Année psychologique*. 1987, Volume 87, Numéro 3, p. 345 – 362.
Lecocq., P., 1995, *La lecture: processus, apprentissage, troubles*. Presses Univ. Septentrion, 264.p

Mehdi, A., 2012, *Connecteurs causaux et traitement inferentiel: pour une approche didactique stratégique*. Edilivre. Paris.

Rouet, J-F., 2001, « Le rôle des connaissances métatextuelles dans la maîtrise de l'écrit ». Chapitre 2. HDR : *Les Activités Documentaires Complexes - Aspects Cognitifs et Développementaux*. [En ligne] : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes.htm

Zarate, G., 1992, *L'autonomie aux frontières de l'altérité : l'appréhension de l'espace étranger*. Le français dans le monde. Paris.

Zarate, G., 2003, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris.