

Merci de citer comme :

MALHEIROS POULET M.-E., DEGACHE C., MASPERI M. (1994), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350, www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf

**L'ACTIVITE DE COMPREHENSION ECRITE EN LANGUES VOISINES
(DOMAINE DES LANGUES ROMANES) :
STRATEGIES D'ACCES AU SENS DE TEXTES NARRATIFS**

**Maria-Eugénia MALHEIROS POULET
Université Lumière, Lyon II
Christian DEGACHE et Monica MASPERI
LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III**

Cette communication se donne pour but de présenter certains aspects des résultats de la première partie du programme de recherche européen Galatea coordonné par le Centre de Didactique des Langues de Grenoble en collaboration avec plusieurs équipes européennes¹. Nous en évoquerons dans un premier temps les objectifs généraux avant de voir en quoi l'observation des stratégies empiriques de construction du sens dans une langue inconnue mais voisine peut enrichir la description de l'activité de lecture en Langue Etrangère.

1. BASES DU PROJET GALATEA

Nous postulons qu'il peut-être profitable, à des fins didactiques, d'exploiter de façon explicite la proximité typologique entre les différentes langues romanes. L'intercompréhension entre locuteurs de ces langues pourrait constituer le premier objectif de leur enseignement. Cela nous conduit par conséquent à porter notre attention dans un premier temps sur les activités de compréhension de l'apprenant et en particulier sur la compréhension écrite afin d'observer les stratégies empiriques de construction du sens que peuvent développer des lecteurs adultes dont la compétence de lecteur en langue maternelle (LM) est supposée établie. Nous envisageons à terme d'élaborer un guidage méthodologique spécifique adapté en tenant compte d'une part, dans une perspective psychosociolinguistique de l'analyse des réussites et des difficultés de ces lecteurs, et d'autre part en comparant les systèmes linguistiques sous l'angle particulier de l'intercompréhension. Ces deux axes constituent ce que nous appelons la phase pré-didactique du projet.

La lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (désormais LEVIR) soulève un certain nombre d'interrogations au sujet des trois variables du modèle interactif de compréhension en lecture autour duquel un consensus s'est établi ces dernières années (cf. Giasson, 1990): le lecteur, le texte et le contexte. Le premier volet de la phase pré-didactique nous conduit à nous intéresser plus particulièrement au lecteur, à la nature et au rôle des connaissances antérieures qu'il active, aux processus et aux habiletés qu'il met en œuvre pendant la lecture pour aller plus loin dans sa construction sémantique, au rôle de sa langue première et des transferts de compétence.

1.1. Recueil des données

Afin de partir sur des bases communes, les différentes équipes du projet Galatea ont élaboré un **protocole commun de recueil des données** définissant les caractéristiques des trois variables.

1.1.1. Le public

Le public visé est dans un premier temps un public d'adultes de langue maternelle romane susceptible d'avoir des contacts avec les formes écrites des langues romanes étrangères. Nous souhaitons nous intéresser à deux cas de figure qui constituent des publics différents compte tenu de nos objectifs: d'une part les individus n'ayant à leur disposition que leur langue maternelle comme langue romane de référence (situation binôme, dont il sera question ici) et d'autre part les personnes connaissant, outre leur langue maternelle, une autre langue romane (situation trinôme).

1.1.2. Le texte

Le texte doit présenter un niveau de difficulté "intermédiaire" pour le lecteur en LEVIR et lui laisser la possibilité d'avoir recours à des stratégies relativement diversifiées. Le protocole fixe à cet effet les critères de choix. Afin de ne pas égarer d'emblée le lecteur nous avons retenu le texte de presse (situation de lecture familière) de type narratif présenté si possible sous sa forme authentique: le fait divers journalistique par exemple. Ce type de discours a été retenu pour les raisons suivantes :

- avant tout par souci d'homogénéisation: il fallait que toutes les équipes travaillent sur un type de discours commun afin de faciliter la comparaison des résultats. Le discours narratif ayant fait l'objet de nombreux travaux ces dernières années, il se trouvait indiqué pour commencer.
- par ailleurs, il possède des caractéristiques linguistiques isolables (suite chronologique des événements, connecteurs temporels, micro-système verbal...)
- enfin, nous voulions voir si les lecteurs auraient recours, de façon explicite ou non, à une superstructure, en l'occurrence au schéma canonique du récit (Adam, Denhière, 1984) qui est censé être intériorisé dès le plus jeune âge dans une culture donnée et qui permet de faire des prédictions sur le scénario. C'est pourquoi, par souci de maintenir un degré relatif de difficulté, nous avons voulu que le fait, l'événement à l'origine du texte, soit complètement inconnu du lecteur.

En dernier lieu, nos premiers tâtonnements pré-expérimentaux nous ont conduit à être attentif à ne pas dépasser un certain taux d'opacité lexicale.

1.1.3. Contexte et procédure

Chaque sujet, pris individuellement, est prié de lire un texte dans les conditions d'exécution suivantes : durée libre, toute latitude laissée au sujet pour écrire sur le texte ou pour prendre des notes (matériel fourni, y compris pour surligner), micro fermée. A la suite de quoi un entretien à micro ouvert a lieu entre sujet et enquêteur sur la base d'un questionnaire visant d'une part à évaluer la compréhension dégagée et d'autre part à

faire verbaliser les indices, processus et connaissances préalables qui lui ont permis de construire et/ou inférer du sens. En se référant à la terminologie de la psychologie cognitive (Visser, 1990), on peut parler ici de "verbalisation provoquée consécutive à une tâche", focalisée de surcroît sur "la justification des décisions et/ou des choix". En effet, on demande au sujet à plusieurs reprises au cours de l'entretien d'expliquer son raisonnement et de justifier sa solution, notamment pour des traductions de segment et pour trois questions d'ordre grammatical ayant recours à un métalangage explicite. Ce sont ces discours qui vont constituer notre corpus de données.

2. CADRE THEORIQUE

Pour les théoriciens et les méthodologues de la lecture, le modèle interactif de compréhension fait désormais l'objet d'un consensus généralisé. Le lecteur n'est plus conçu comme le simple récepteur passif d'un message mais il participe activement à la construction du sens. On fait généralement chez lui la distinction entre les **structures** et les **processus** (Denhière, 1984; Giasson, 1990).

Les premières sont des structures cognitives et affectives constituant un ensemble de connaissances, d'attitudes et de savoir-faire dont le lecteur dispose préalablement à la situation de lecture. Cet ensemble va être mis pour partie à contribution lors de cette activité. La "**théorie du schéma**" (Rumelhart, 1980) en donne une description organisée sur trois niveaux (d'après Carrell, 1990) : **schémas linguistiques** (connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) ; **schémas formels** (connaissances de différents types de texte, de leur organisation et de leur structure typique); et **schémas de contenu** (connaissances et croyances sur le monde). Ces trois types de schéma nous serviront de guide pour présenter les données recueillies.

Quant aux processus, ils réfèrent directement aux stratégies qui vont être mises en place pendant la lecture pour atteindre les buts de compréhension fixés. Ils prennent appui à la fois sur les structures telles qu'elles sont définies ci-dessus et sur les indices prélevés en surface du texte. Différentes typologies ne se recouvrant pas totalement en sont proposées dans la littérature. Certains auteurs distinguent principalement les micro-processus qui agissent au niveau des schémas linguistiques (reconnaissance de mots, traitement des marques morphosyntaxiques,...) des macro-processus qui prennent appui sur les deux autres types de schéma pour identifier les idées principales et atteindre en définitive le produit de l'activité: la construction sémantique. La conceptualisation la plus fréquente reste cependant celle des traitements "bas-haut" (bottom-up) et "haut-bas"(top-down) dont l'interaction semble là encore indispensable pour optimiser l'efficacité de la lecture. Les premiers sont associés à la conception traditionnelle de l'activité de lecture en tant que décodage hiérarchisé des unités linguistiques suivi d'une mise en concordance des résultats obtenus avec les connaissances générales du lecteur. Les seconds, dont Carrell (1990) donne la définition suivante, réaliseraient le

mouvement inverse : "Les traitements haut-bas consistent à élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou de connaissances générales, puis à examiner le texte pour confirmer ou infirmer ces prédictions". Ce dernier type de traitement peut entrer en action dès le premier regard jeté par le lecteur sur le document, ou au plus tard dès la lecture du premier mot du titre.

2.1. Hypothèses ciblées

Ce modèle de la compréhension en lecture est censé fonctionner aussi bien en LM qu'en LE. Or, des auteurs se sont employés à démontrer que de l'une à l'autre, la nature des interactions et leur mode de fonctionnement varient sensiblement. D. Gaonac'h (1990) soutient notamment que "les processus mis en œuvre en LE, ou tout au moins leur articulation, peuvent présenter des caractéristiques différentes par rapport à la situation de LM". Pour cet auteur, comme avant lui pour Cziko (1980), le lecteur en LE "court-circuite les processus de haut-niveau" (i.e., mettant en œuvre les schémas formels et schémas de contenu) et concentre son attention sur le niveau linguistique en fonctionnant essentiellement par traitement "bas-haut". Souchon (1991a) évoque sans l'accréditer la contradiction que peuvent porter ces conclusions aux travaux de Carrell pour qui "les schémas de contenu et les schémas formels joueraient un rôle essentiel dans la lecture en LE". Il semble toutefois considérer que cette divergence de point de vue est factice puisqu'elle porte sur des protocoles et des objectifs expérimentaux différents. Nous examinerons ces hypothèses à la suite de l'analyse des données recueillies.

Cette question pose un autre problème, celui des transferts de compétence au cours d'une lecture en langue inconnue. Dans quelle mesure les sujets vont-ils transférer sur cette activité des connaissances et des savoir faire qu'ils ont acquis par ailleurs? Cette question se pose à tous les niveaux: pour les schémas linguistiques puisque on s'attend à ce que le lecteur ait recours à l'analogie avec les systèmes linguistiques dont il dispose et principalement avec sa LM, mais également en ce qui concerne les aspects formels, les domaines de référence activés et les comportements de décodage.

Enfin, il est bien évident que tous les lecteurs ne fonctionnent pas selon un modèle unique. Nous confronterons leurs discours individuels à l'analyse globale des données de l'échantillon afin de tenter de réaliser l'inventaire des paramètres qui pourraient nous permettre de dessiner des profils de lecteur en LEVIR.

3. LES TROIS SITUATIONS BINOMES CONSIDEREES

Nos expériences ont été menées auprès de trois groupes de sujets francophones, chacun d'eux confronté à une langue cible différente: l'espagnol, l'italien, le portugais.

3.1. Le binôme français/espagnol

Nous avons retenu, pour mener nos premières expériences, de proposer la lecture d'un texte en espagnol à 14 sujets dont la langue première est le français, issus de la tranche d'âge 18-33 ans, recevant ou ayant reçu une formation universitaire de

type scientifique ou commerciale. Les traits linguistiques de ces individus sont relativement semblables puisque n'ayant étudié aucune langue romane (ce qui n'exclut pas cependant les contacts informels), ils ont forcément été orientés au cours de leur scolarité vers les autres langues vivantes le plus fréquemment proposées: l'anglais et l'allemand. Il s'agit de ce que nous avons appelé plus haut une "situation binôme". Cependant, 11 sujets sur 14 (79%) ont étudié le latin dont 6 (43%) pendant 2 ou 3 ans et 4 (29%) pendant seulement une année comme initiation. Nous souhaitons mesurer l'influence de ces apprentissages antérieurs sur l'activité ici proposée.

Le texte choisi est extrait d'un article de presse tiré de "El País", et constitue un fait-divers de 213 mots intitulé "Muerte en directo" (cf. annexe 1)². Il fallait trouver un texte approprié au lecteur en LEVIR et susceptible de mobiliser chez lui une assez grande variété de stratégies. A cet effet, il nous a paru qu'il fallait particulièrement veiller à ce que le référent extralinguistique ne soit pas dominant de façon à ne pas avoir une sur-représentation de ce qui est généralement appelé les indices contextuels (Sternberg et Powell, 1983). La solution retenue est de ce point de vue intermédiaire car, même si l'événement à l'origine du texte est strictement inconnu du lecteur, son scénario semble quant à lui fortement prévisible puisqu'il est pratiquement conforme au noyau narratif canonique quinaire (Adam, 1984) : Orientation, Complication, Action-évaluation, Résolution, Situation Finale; à ceci près que le quatrième point a été effacé par l'interruption du programme. En ce qui concerne son agencement, il emprunte la forme ternaire majoritaire: ouverture, noyau narratif, clôture (Petitjean, 1987) où la première partie est une sorte de "chapeau" macrostructurel présentant à lui seul l'événement et ses circonstances.

3.2. Le binôme français / italien

La lecture d'un texte en italien a été proposée à 13 sujets dont les profils socio-linguistiques sont sensiblement identiques à ceux des sujets du binôme français / espagnol. Parmi eux, 9 sujets sur 13 ont suivi des cours de latin pendant leur scolarité, mais seuls deux d'entre eux estiment avoir atteint en la matière un niveau de connaissance moyen.

En ce qui concerne l'exposition informelle aux langues étrangères romanes, seuls deux sujets déclarent ne jamais avoir eu de contact avec une quelconque langue romane, alors que pour l'essentiel de l'échantillon les contacts se font notamment par le biais de la musique et/ou des voyages. D'ailleurs, à une seule exception près, tous les sujets ont été en mesure de citer quelques mots en italien, ayant trait au tourisme, à la musique, au monde du spectacle et à l'alimentation. Enfin, à une exception près, tous les sujets estiment avoir une réelle expérience de lecture en L.E., motivée par des exigences de recherche et de travail.

Le texte italien, tiré de la presse, s'intitule "Da emigrante a miliardario" (cf annexe 2) et compte 266 mots. C'est un récit de vie, ponctué par des dates, dont l'exposition chronologique des événements respecte la chronologie réelle.

3.3. Le binôme français / portugais³

Les 5 sujets testés ont un niveau BAC ou CAP et ils font partie du personnel administratif d'une Université. Bien qu'exerçant leurs métiers dans des secteurs où ils sont susceptibles d'être en contact avec des langues étrangères voisines (une secrétaire en Langues Romanes, une secrétaire en Sciences du Langage, un technicien en reprographie, deux techniciens en audiovisuel de la Faculté des Langues) nous verrons qu'ils n'en sont pas plus favorisés, voire motivés, pour la compréhension du portugais.

Les sujets testés se situent dans une tranche d'âge allant de 30 à 50 ans. Aucun ne connaît le latin, un sujet a quelques rudiments d'italien (grand-père) et tous ont étudié l'anglais pendant leur scolarité (un sujet a étudié l'allemand et l'anglais).

L'entretien s'est déroulé selon le protocole avec quelques adaptations (exemple : curiosité de la part des sujets de connaître la prononciation de quelques graphèmes portugais).

Le texte⁴ (cf annexe 3) est une chronique d'un auteur portugais, discours narratif avec dénouement circulaire, éclairant et renvoyant à la situation initiale. Ce texte présente une certaine complexité au niveau des connecteurs temporels due à sa non-linéarité. Toutefois, le pourcentage élevé des mots clés transparents, semble compenser cette difficulté.

4. ANALYSE DES DONNEES

La quantité d'informations fournies par le dépouillement des données recueillies dans ces trois binômes étant importante, nous nous limiterons à donner quelques exemples afin d'émettre les hypothèses de travail qui nous ont paru les plus révélatrices du processus interactionnel entre le lecteur en LEVIR et son texte. Nous considérerons successivement le rôle du transfert, la question des processus dominants, la complexité des interactions et la diversité des stratégies.

4.1. Les stratégies basées sur le transfert

Dans la mesure où tout processus de construction du sens met en œuvre les connaissances et savoir-faire des sujets, nous considérons que le transfert se situe à tous les niveaux.

4.1.1. Processus de "bas-niveau"

A bas niveau, nos analyses nous ont amené à concevoir le transfert comme un continuum entre les deux pôles suivants :

1/ Transferts où le rôle des connaissances du sujet est prépondérant

Dans le texte en langue cible, le sujet repère les analogies, essentiellement avec sa LM, mais aussi avec d'autres systèmes linguistiques connus. Il prend appui sur les mots qui présentent une forte similitude avec sa LM: en espagnol *intervenir*, *televisión*, *debate*; en italien: *miliardario*, *fortuna* ; en portugais: *mental*, *tuberculose*, *homem*. Ces analogies peuvent n'être que partielles, ou nécessiter une dérivation de second plan (exemple espagnol: *palabra* > "palabre" > "parole"). Bien entendu, au-delà des

traditionnels faux-amis (espagnol *contestar* traduit "contester" au lieu de répondre), certaines analogies à partir de mots partiellement transparents conduisent les sujets vers de fausses pistes comme dans l'exemple portugais suivant où le changement de catégorie grammaticale résulte d'un mauvais découpage de la structure syntagmatique dû aux informations erronées perçues dans le texte: *o homem em questão foi declarado atrasado mental* > « question de foi...c'est une déclaration mentale» ou > «une déclaration de foi sur le mental»; *foi* > [fwa] mène à une fausse piste par rapprochement avec le système phonétique du français:

Ces stratégies sont consolidées par ce que Kellerman (1983) appelle la "**psychotypologie de la proximité**". En effet, si les sujets disposent de quelques pré-acquis en langue cible (italien *tempo, mezzo, pasta* ; espagnol *noche, mano* ; portugais *cabeça*) au moment d'aborder cette activité de lecture, ils se représentent également la difficulté de la langue cible à travers leur conscience de la proximité typologique entre LE et LM. Certains sujets ont déclaré que « ces langues ont des racines communes qui doivent en faciliter l'apprentissage». Nous constatons que cette attitude génère chez eux une utilisation confiante et raisonnée des stratégies de transfert. De plus, de nombreux sujets ont étudié le latin à l'école pendant plusieurs années et cela semble leur avoir donné une confiance supplémentaire dans les stratégies basées sur la proximité.

Enfin, on remarque que fréquemment et contrairement aux autres binômes, les lecteurs du texte italien ont recours spontanément à une oralisation interne ou externe des signifiants comme indices de construction de sens. L'extrait suivant illustre cette attitude: «...on a des a priori sur la façon dont les italiens parlent, disons les consonnances, on essaie de les reproduire et ça apporte un peu de choses... Si on s'arrête au mot *cerca* (prononcé [seRsa]), si on essaie de le dire: [t]eRt[á], c'est "à la recherche", c'est "chercher", il y a la consonance [] alors que si on essaie de le lire on ne voit pas la consonance [] ...».

2/ Transferts où le processus de construction en langue cible est prépondérant

Toujours au sein des processus de "bas-niveau", le deuxième type de transfert que l'on a observé diffère sensiblement du premier en ce sens qu'il ne concerne pas les connaissances lexicales du sujet mais ses compétences métalinguistiques au sens étroit du terme, c'est-à-dire en tant que possibilité d'avoir recours à des connaissances grammaticales explicites afin de résoudre les problèmes morphosyntaxiques que se pose le lecteur dans le but d'en déduire du sens :

- trouver la catégorie grammaticale des mots: c'est le cas pour *era* (espagnol) qui est un verbe pour plusieurs sujets car « il y en a un forcément dans la phrase ».
- repérer les rapports sémantiques entre les mots d'un même syntagme: c'est le cas en italien de *permesso di lavoro* (un sujet dit «la notion globale de permis de travail fait qu'il y a une cohérence... *lavoro* tout seul je n'aurais pas dit

"travail", mais le fait que *lavoro* soit à côté de *permesso* je dirais "permis de travail" »).

- traiter les occurrences multiples d'un même mot (lexème ou grammème) dans tout le texte, de façon à valider leurs hypothèses. Pour une forme donnée, cette stratégie permet de multiplier les indices de sens, même si le résultat n'est pas assuré. Par exemple en espagnol, un sujet dit: «...là, je savais pas si c'était "en dépit de"... , et après je me suis dit que ça voulait peut-être dire "après" car ça revient plus loin, dans *poco después* qui veut dire "un peu après", "un instant"...»
- repérer les substituts diaphoriques. Les trois langues posent aux lecteurs le même problème : la difficulté à repérer les "indices pronominaux de sujet"⁵, ce qui peut provoquer des déviations comme en italien pour l'article *il* , à cause de l' analogie induite par son homographe français.

Ces stratégies peuvent apparaître notamment quand le sujet pense que la compréhension d'une forme "opaque" (en particulier sur des mots repérés comme étant des connecteurs) est nécessaire pour améliorer ou étayer sa construction sémantique. Ce faisant, avec le prélèvement d'indices au niveau morphosyntaxique, les sujets vont rapidement transférer en langue cible des compétences métalinguistiques (terminologie grammaticale en particulier) issues de leurs apprentissages linguistiques préalables.

4.1.2. Processus de "haut-niveau"

A haut-niveau, nous distinguons deux types de processus :

1/ Processus de structuration : interactions des aspects formels du texte avec les schémas formels du sujet.

De façon implicite, les lecteurs ont parfois recours à un schéma intériorisé du récit pour combler des lacunes dans leur construction sémantique. Pour le texte espagnol, un sujet dit par exemple à partir de *Mientras el cámara enfocaba a la presentadora...* «...il a eu une réaction, il s'est levé peut-être...» cette explication semble être la conséquence de la phase de **complication** (si l'on se réfère à la série quinaire du schéma narratif canonique tel que le définit J.M. Adam, 1984) : le personnage principal d'un récit (le héros ?) ne peut pas se laisser vaincre sans opposer la moindre résistance!

D'autres indices formels sont prélevés grâce à la connaissance des types de texte et au repérage de l'organisation textuelle.

2/ Processus d'élaboration : mise en relation des indices référentiels du texte avec les connaissances extralinguistiques du sujet

Le texte s'organise autour de domaines de référence familiers qui peuvent fournir aux sujets des indices sur son enchaînement logico-temporel. En effet, d'après Schank et Abelson (1977), une partie de leurs connaissances sont organisées "autour de centaines de situations stéréotypées, socialement stabilisées [...] : **les scripts**". Par exemple, face à l'item italien "quindicenne", un sujet dit: «... on imagine qu'il ne va pas

émigrer à l'âge de 50 ans, à mon avis, d'autant plus qu'après il va être employé comme apprenti; donc, normalement il est encore jeune; ça correspond à l'image de l'immigrant qui part sans permis de travail, sans papiers, ça correspond plus à l'âge de 15 ans qu'à l'âge de 50 ans ».

Cependant, sur le même domaine de référence de l'immigration, un lecteur du texte portugais active un script inadéquat lié à sa vision du monde. A partir du repérage de la situation d'un immigré aux Etats-Unis, associée au thème des maladies, des hôpitaux etc., il raconte son interprétation : «...une maladie importée des pays sud-américains, ... qui serait importée en Amérique par des travailleurs clandestins».

Des mots transparents comme *imigrar* portent en eux une surcharge référentielle telle qu'il est impossible de prévoir une bonne adaptation du transfert des connaissances entre les schémas de contenu des apprenants et les indices textuels.

4.2. Complexité des interactions

Les deux types de processus sont interactifs en ce sens qu'ils interviennent rarement seuls. Par exemple, le recours à des domaines de référence (processus de haut-niveau) permet aux sujets d'activer des champs sémantiques qui peuvent apporter des indices pour l'élucidation du sens d'un mot opaque (processus de bas-niveau) au-delà de l'effet de proximité immédiate. Un exemple nous est fourni par l'expérience en italien: plusieurs sujets identifient *impiego* en établissant un lien entre cet item, son environnement, et d'autres indices lexicaux prélevés tout au long du texte. L'un d'eux explique par exemple: « Je dirais "employeur"... ou alors "le premier emploi"... je vois que c'est l'histoire de quelqu'un...on approche pour la première fois son parcours professionnel...et si je le relie à la suite du texte je vois qu'il y a le mot *apprendista*, donc, "apprenti". Je relie, donc ..."son premier emploi"... ».

Le même genre de construction, tout en restant dans le champ sémantique visé, peut aboutir à une proposition déviante: en portugais, quelques mots sont repérés au moyen du système de références internes au texte. Sous l'influence du champ sémantique (médecine, hôpital, maladie) trouvé dans le texte, un mot opaque comme *manicomio* (i.e."hôpital psychiatrique") est traduit par "médicament". Le sujet explique son hypothèse : « peut-être parce que j'avais vu "hôpital" avant ».

Il ne faut pas perdre de vue que ces interactions sont finalisées en ce sens qu'elles envoient des informations à la construction sémantique. Face à un ensemble aussi lacunaire, les sujets qui comprennent le mieux recherchent la redondance des preuves et essaient de multiplier les interactions. Simultanément, le sujet peut tester ses hypothèses au niveau de sa construction sémantique afin d'en évaluer la recevabilité. Il y aurait donc une boucle de contrôle dont le rôle serait d'autant plus prépondérant que les prédictions du sujet à partir des processus de "haut-niveau" seraient importantes. Elle se traduit par des réflexions du type «[...] j'ai essayé de l'associer avec ce que j'avais compris auparavant [...]» . Ainsi donc, toute nouvelle inférence réalisée à un instant t1 peut être raccordée ou non à la construction sémantique dont le sujet dispose

immédiatement auparavant en un instant t_0 . Cette construction permet alors de jouer le rôle de ce que l'on pourrait appeler **le monitor macrostructurel** par analogie avec la théorie du contrôle de S. Krashen (1981). Ce "contrôleur" permet de fournir des indices de contrôle de la compréhension sur trois points :

- le "noyau de sens" concerné ;
- l'enchaînement séquentiel des "noyaux" ;
- la vision globale des événements.

4.3. Diversité des sujets

Il ne faut pas perdre de vue que l'emploi de ces stratégies et leur combinaison varient sensiblement d'un sujet à l'autre, la séquentialité de leur apparition aussi, sachant qu'il peut y avoir également des effets de simultanéité ou plus exactement de chevauchement. Au-delà des trois types de schéma déjà évoqués, les sujets disposent en outre,

- au sein de leurs structures cognitives, de connaissances sur le phénomène de la compréhension ainsi que sur le processus de lecture lui-même.
- dans leur sphère affective, d'attitudes, d'intérêts (un sujet n'aime pas les langues romanes «...sauf le basque en chansons...»!) ainsi que de représentations diverses (à cheval entre le cognitif et l'affectif) à l'égard des langues étrangères, des langues romanes et de la langue cible, qui sont autant d'éléments qui vont entrer partiellement en action lors de cette activité. Par exemple, sur le texte italien, face à l'item *moglie*, un sujet infirme sa première interprétation (i.e."femme") induite par un script fortement conventionnel, à cause de l'inadéquation entre le signifiant phonique qu'il lui attribue et la représentation qu'il se fait du rapport Signifié/Signifiant pour ce même mot dans la langue cible: «...on les entend (les mots italiens) et on trouve que ça va bien avec ce que ça évoque, et [moglí] pour une femme je ne le vois pas du tout quoi ! ». Nous remarquons que les sujets qui ont verbalisé ce genre de dispositions ainsi que ceux qui considèrent que «toutes les langues sont difficiles à apprendre» sont ceux dont la performance de compréhension est la plus élevée. Au contact de ces textes, ces représentations sont susceptibles d'évoluer, ce qui peut faire varier corollairement la conscience du pouvoir explicatif de la proximité dont peut disposer le sujet et influencer directement ses stratégies analogiques et ses capacités à discerner les formes spécifiques et les formes transférables de la langue cible. A notre sens, tout se passe comme si les informations que le sujet destine à sa construction sémantique passaient par deux filtres qui seraient des émanations des deux derniers points évoqués. A savoir, un filtre métacognitif et un filtre affectif dépendant également du contexte (influence de l'enquêteur, cadre situationnel...). L'existence de ces filtres et leur mode de fonctionnement nous semble être un fort élément de différenciation susceptible de dessiner différents profils de lecteurs en LEVIR.

4.3.1. Mode de gestion des hypothèses

Il constitue, chez les lecteurs en LEVIR, une des variables susceptibles d'être différenciatrice en terme de performance de compréhension. Les comportements des sujets divergent notamment en ce qui concerne la gestion des interprétations locales qui n'entrent pas dans la construction sémantique ou qui la remettent en question à un moment donné. Cette activité s'apparente à l'activité de résolution de problème que constitue la recherche d'une issue dans un labyrinthe. Le sujet dont le monitor macrostructurel est bien présent et performant, fera une vérification a posteriori de la cohérence de ses nouvelles hypothèses. Celles qui sont rejetées font l'objet d'une explicitation si le sujet verbalise une incompatibilité, mais leur abandon peut rester implicite si l'interprétation reste marquée par l'expression du doute ou s'il n'y est fait absolument aucune allusion par la suite.

4.3.2. Attitude face au risque ou degré de guidage

Cette variable de nature psychologique explique que certains sujets n'aient pas voulu au début de l'entretien se risquer à faire des prédictions et des approximations sur les parties du texte qui leur paraissaient les plus incompréhensibles. Si l'on se réfère à ce que J. Kagan (1978) appelle **l'opposition entre réflexivité et impulsivité**, ces derniers seraient des réflexifs en ce sens qu'ils préfèrent différer la réponse plutôt que risquer l'erreur. Même s'ils ont eu en effet l'occasion d'étoffer leur compréhension au cours de l'entretien, cette attitude nous semble en revanche particulièrement négative dans la perspective d'une situation naturelle de lecture en langue voisine, ou dans le cadre d'un apprentissage semi-guidé.

4.3.3. Autres variables

Nos résultats nous conduisent à penser en revanche que tous les comportements de décodage ne constituent pas des variables en mesure d'influencer les performances de compréhension. En effet, les sujets qui comprennent le mieux le texte arrivent à des résultats semblables avec des pratiques sensiblement différentes en ce qui concerne :

– **la façon d'aborder le texte**: analytique (certains sujets progressent linéairement en tâchant de clarifier complètement un point avant de passer au suivant) ou globale (d'autres sujets préfèrent considérer d'emblée la totalité du texte en examinant certaines parties que très partiellement, quitte à y revenir par la suite) Si les différents modes de lecture donnent lieu à des comportements de décodage différents dans un premier temps, cela ne se traduit cependant pas directement en terme de réussite, probablement à cause des caractéristiques du texte (briéveté, type de discours, agencement...) qui permet à tous, dès la fin de la lecture silencieuse, d'en avoir une vision globale.

- **le temps de lecture**: s'il est rare qu'un sujet ayant consacré très peu de temps à la lecture (moins de 5') réussisse à percevoir beaucoup d'informations, un temps très long n'est pas pour autant une garantie de succès.
- **l'activité motrice pendant la lecture**: des attitudes très diverses (prise de notes, surlignage, repérages divers, "passivité" apparente,...) cohabitent sans que l'on puisse en tirer de conséquences au niveau de la qualité de la performance.
- **le type de processus dominant et le mode d'interaction** établi avec les autres processus.

4.4. Type de processus dominant

En ce qui concerne l'hypothèse de Gaonac'h selon laquelle les lecteurs-débutants en LE court-circuitent les processus de "haut-niveau", nous avons au contraire observé plusieurs stratégies de type "haut-bas". Il y a bien néanmoins une prédominance des processus de bas-niveau en tant que lieu privilégié du prélèvement d'indices linguistiques confrontés aux connaissances du sujet. Cette prédominance ne semble pas cependant se faire aux dépens des processus de haut-niveau définis au sens large par Carrell (1990) (schémas de contenu et schémas formels). La discussion à laquelle nous avons fait allusion en 2.1. sur une éventuelle contradiction à ce sujet ne nous semble pas opératoire dans le cadre de nos expériences pour plusieurs raisons :

- la brièveté des textes permet quoi qu'il arrive de réaliser plusieurs lectures de différentes manières,
- la structure du texte peut encourager largement l'activation des processus de "haut-niveau" (prédictions, scripts, ...): par exemple le texte espagnol avec son "chapeau-résumé" facilement compréhensible et la deuxième partie nettement opaque,
- la nature même du public, très libre à l'égard des langues cibles puisque n'en ayant pas entrepris l'apprentissage, et de surcroît placé hors contexte didactique.

En définitive, nous rejoignons à ce sujet les conclusions de Souchon (1991a) pour qui les prédominances de niveau constatées dans ce genre d'expérimentation seraient plutôt d'ordre conjoncturel.

5. Remarques conclusives

A travers cette observation, nous nous sommes intéressés, au biais de langues cibles différentes, à la spécificité de la lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane, dans le cas précis d'une situation définie par trois variables données sur le public, le texte et le contexte de lecture. D'autres expériences sont bien entendu nécessaires, en modifiant ces variables, afin de vérifier et compléter le modèle ici esquissé.

Par ailleurs, si nous nous sommes intéressés au fonctionnement de la compréhension, en aucun moment nous nous sommes posé la question acquisitionniste :

à savoir, si le sujet est susceptible de mémoriser des formes de la langue cible à travers cette activité. Nous en faisons néanmoins l'hypothèse, en projetant de réaliser prochainement une étude longitudinale pour en observer la dynamique.

Nous pensons néanmoins, au vu de nos résultats, que le transfert contrôlé peut être une source positive de construction de l'interlangue en tant que stratégie apte à développer l'apprentissage de la réflexion sur les langues. Si l'on active la capacité de réflexion sur la proximité des langues étudiées, les apprenants pourront acquérir des habitudes linguistiques moins cloisonnées en prenant conscience du fonctionnement de leur langue maternelle au contact des rapports qu'elle peut entretenir avec une Langue Voisine.

Enfin, dans une perspective didactique, deux types de questions se posent :

- est-il possible d'élaborer un guidage méthodologique ciblé (autre que les interactions empiriques avec des textes en LEVIR) permettant de développer les stratégies de construction du sens observées? Si oui, quelles activités pourraient permettre d'optimiser le potentiel cognitif des lecteurs?
- comment amener les apprenants à prendre en compte, si possible de façon autonome, les zones de résistance à la lecture en langue cible dont cette étude nous donne une première approche ?

¹ L'équipe Galatea est composée d'une trentaine de chercheurs d'Espagne (Université Complutense de Madrid et Université de Barcelone), du Portugal (Université d'Aveiro), d'Italie (Université de Salerne), de Suisse (Université de Neuchâtel), de Roumanie (Université de Bucarest) et de France (Universités Grenoble 3, Lyon 2 et Paris 8). À deux reprises, des journées d'étude ont été organisées avec des membres de l'équipe Linguasur qui travaillent sur un projet similaire en Amérique du Sud et en particulier au Chili.

² Sur une feuille A4 et en un seul bloc

³ Ce binôme a été parallèlement étudié (sur 5 sujets également) par M.H. Araujo Carreira (Maitre de conférence de Portugais à l'Université Paris VIII).

⁴ Texte choisi par M.H. Araujo Carreira

⁵ D'après Tesnière et selon la définition issue des travaux du groupe Metagram, Grenoble 1992.

Références bibliographiques

- ADAM, J.M. (1984), *Le Récit*, Paris, Presses Universitaires de France, P.85.
- BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLLETTA, J.M., DE NUCHEZE, V., MILLET, A. (1992), "Acquisition et enseignement /apprentissage des langues", Grenoble, LIDILEM. (Actes du VIII colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches" – 16-18 mai 1991, Grenoble).
- CARRELL, P. (1990), "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels", in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 16-29.
- CZIKO, G.A. (1980), "Language competence and reading strategies: a comparison of first- and second-language oral reading errors", *Language learning*, 30, 101-116.
- DABÈNE, L. (1975), "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines)", in *Langages* n°39, Paris: Didier Larousse, 51-64.
- DABÈNE, L. (1984), "Langues voisines...langues faciles", in *Les Amis de Sèvres, La latinité aujourd'hui*, Sèvres: C.I.E.P., 27-29.
- DEGACHE, C. (1992), *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- DENHIÈRE, G. (1984), *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*, Lille: Presses universitaires de Lille.
- GAONAC'H, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, Collection LAL.
- GAONAC'H, D. (1990), "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère", in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 41- 49.
- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Québec, Gaëtan Morin éditeur Itée.
- KAGAN, J., DEBORAH, R.L. (1978), "Enfant antecedents of cognitive functioning: a longitudinal study", in *Child Development* 49, 1005-1023.
- KELLERMAN, E. (1983), "Now you see it, now you don't", in Gass & Selinker: *Language transfer in Language learning*. Rowley, Mass, Newbury House.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978-1984), "Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes", in G. Denhière (éd.), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1984.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and learning*, Oxford, Pergamon Press.

- MASPERI, M. (1992), *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, italien langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- MOIRAND, S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette FLE, Paris.
- PETITJEAN, A. (1987) "Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle", in *Langue française*, 74, Larousse, Paris.
- RUMELHART, D.E. (1980), "Schemata: the building block of cognition", in R.J. Spiro, B.C. Bruce et W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 33-58.
- STERNBERG, R.J., POWELL, J.S. (1983), "Comprehending verbal comprehension", in *American psychologist*, 878-893.
- SOUCHON, M. (1991a), "Lecture et discursivité: la lecture en L2 à un niveau peu avancé de maîtrise de cette langue", *Actes du huitième colloque Acquisition des langues*, Grenoble 3, 479-485.
- SOUCHON, M. (1991b), "Compétences, savoirs, représentations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux Langues-cultures "voisines", in *Les cahiers du CRELEF* n° 32, Besançon.
- VISSER W. (1990) *Acquisition de connaissances: l'approche de la psychologie cognitive illustrée par le recueil d'expertise en conception*, Rocquencourt, INRIA.

Annexe 1 : Texte du binôme français source / espagnol cible

MUERTE EN DIRECTO

Varios miles de espectadores que en la noche del lunes seguían un programa de debate de la televisión autonómica valenciana pudieron ver en directo cómo Vicente Dolz, uno de los médicos participantes en un espacio sobre curanderismo, sufría un infarto de miocardio que en pocos minutos le costaría la vida. Dolz había acudido a Canal Nueve en representación del Colegio Oficial de Médicos de Valencia.

Dolz fue el primero en intervenir, después de que la conductora del programa, la periodista María Dolores Bañón, hiciera la presentación. Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del

Colegio ante el curanderismo. Poco después dudó un instante y prosiguió su explicación. Pero a continuación se llevó la mano a la cabeza y pareció quedar en blanco y no encontrar el hilo de lo que estaba diciendo. Mientras el cámara enfocaba a la presentadora, que trataba de ayudar al invitado, se escuchó un profundo suspiro. Era en realidad un estertor.

La siguiente imagen mostró un primer plano de Dolz con la cabeza hacia atrás y los ojos en blanco mientras la invitada que estaba a su lado le ponía la mano en el pecho. Varias personas se abalanzaron sobre Dolz para ayudarlo. Canal Nueve cortó el programa en ese momento.

EL PAÍS 6/11/91

Annexe 2 : Texte du binôme français source / italien cible

DA EMIGRANTE A MILIARDARIO

E' morto nella sua favolosa villa in Florida il multimiliardario italo-americano inventore del divano letto. La vita di Bernardo Castro è una di quelle incredibili e travagliate storie a lieto fine: Berardo nasce nel 1904 in un paesino siciliano da una famiglia povera e numerosa. Nel 1919, senza documenti né permesso di lavoro, salpa per l'America in cerca di fortuna. I primi anni a New York sono durissimi. Il quindicenne Castro non ha quattrini neppure per comprarsi un piatto di pasta.

Ma non si perde d'animo: decide di togliere una "o" dal nome e diventa Bernard, più accettabile agli anglosassoni. Il primo impiego vero arriva dopo un paio d'anni, quando il titolare di un negozio di arredamento lo assume, come apprendista. Ma il sogno americano del self-made man, che

dal nulla costruisce un impero, lo spinge a licenziarsi per mettersi in proprio.

Nel 1931, nel bel mezzo della grande depressione, Castro preleva tutti i suoi risparmi e apre un negozio di mobili. Mentre i concorrenti chiudono bottega e le code dei disoccupati si fanno sempre più lunghe, Castro riesce a salvare il suo negozio dal naufragio. Tanto che nel 1934, per far fronte all'aumento di domanda di mobili, è costretto ad assumere una segretaria, Teresa Barabas, che nel 1941 diventa sua moglie. Ma è soltanto nel 1945 che i profitti iniziano ad accumularsi a velocità impressionante, dopo che Bernardo mette a punto il primo divano letto della storia. L'invenzione riscuote un successo istantaneo: in tempo di recessione economica il divano letto è infatti il prodotto ottimale per gente accalcata in miniappartamenti.

*Il Corriere della Sera
27.08.1991*

Annexe 3 : Texte du binôme français source / portugais cible

Nos Estados Unidos um homem esteve vinte e oito anos internado em manicómios vários, ou, falando mais bonito, em diversos hospitais psiquiátricos. No primeiro desses manicómios, onde deu entrada em 1951, o homem em questão foi declarado atrasado mental, visto que nem sequer sabia falar, limitando-se a produzir uns estranhos sons que nada tinham a ver com a linguagem humana. Ao longo dos anos e dos hospitais para onde ia sendo transferido, os médicos foram-no declarando "extremamente pouco comunicativo", "extremamente atrasado", "indivíduo de linguagem incoerente e despropositada", etc. E isto, como já disse, durante vinte e oito anos. Findos os quais alguém descobriu que o doente era absolutamente são de espírito e o seu único problema estava em não saber falar outra língua que não fosse a sua, o chinês. Tratava-se de um mestiço que não parecia oriental e que emigrara para os Estados Unidos. Logo à chegada fora-lhe, porém, detectada uma tuberculose e tinham-no internado num hospital de Illinois onde o seu longo calvário começou. Não passou pela cabeça dos médicos que ao longo desses anos o observaram, que a estranha linguagem daquele homem, a tal linguagem "incoerente e despropositada" podia ser a sua própria língua.

Crónica de Maria Judite de Carvalho