



**HAL**  
open science

**La lecture en langue étrangère : compréhension,  
interprétation et reformulation. Étude de cas : des  
lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture en  
Français Langue Étrangère.**

Sunporn Eiammongkhonsakun

► **To cite this version:**

Sunporn Eiammongkhonsakun. La lecture en langue étrangère : compréhension, interprétation et reformulation. Étude de cas : des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture en Français Langue Étrangère.. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2011. Français. NNT : 2011BESA1010 . tel-00973873

**HAL Id: tel-00973873**

**<https://theses.hal.science/tel-00973873>**

Submitted on 16 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE**  
**ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGE, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en  
**Sciences du langage**

**LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE :**  
**COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION ET REFORMULATION.**  
**Étude de cas : des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture**  
**en Français Langue Étrangère.**

**Volume 1**

Présentée et soutenue publiquement par  
**Sunporn EIAMMONGKHONE**

Le 8 avril 2011

Sous la direction de Monsieur le Professeur Daniel LEBAUD

**Membres de jury**

Madame Wanee AUJSATID, MCF à l'Université Srinakharinwirot (Thaïlande)

Monsieur Daniel LEBAUD, Professeur à l'Université de Franche-Comté

Monsieur Jean-Charles POCHARD Professeur à l'Université Lyon II (Rapporteur)

Madame Valérie SPAËTH, Professeur à l'Université de Franche-Comté

Madame Patricia VON MÜNCHOW, MCF HDR à l'Université Paris V (Rapporteur)







**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE**  
**ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGE, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en  
**Sciences du langage**

**LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE :**  
**COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION ET REFORMULATION.**  
**Étude de cas : des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture**  
**en Français Langue Étrangère.**

**Volume 1**

Présentée et soutenue publiquement par  
**Sunporn EIAMMONGKHONE**

Le 8 avril 2011

Sous la direction de Monsieur le Professeur Daniel LEBAUD

**Membres de jury**

Madame Wanee AUJSATID, MCF à l'Université Srinakharinwirot (Thaïlande)

Monsieur Daniel LEBAUD, Professeur à l'Université de Franche-Comté

Monsieur Jean-Charles POCHARD Professeur à l'Université Lyon II (Rapporteur)

Madame Valérie SPAËTH, Professeur à l'Université de Franche-Comté

Madame Patricia VON MÜNCHOW, MCF HDR à l'Université Paris V (Rapporteur)



# Remerciements

J'adresse tout d'abord mes sincères remerciements à M. Daniel Lebaud, Professeur de l'Université de Franche-Comté, qui a dirigé ma thèse dans la continuité de mon mémoire de recherche de Master. Pour sa confiance, notamment en ma volonté et en mes capacités, je le remercie vivement.

Mes remerciements vont à tous les membres du jury qui ont consacré du temps à la lecture de mon travail et qui ont accepté de le juger. Leurs commentaires m'inciteront à élargir mon regard. J'exprime ma profonde reconnaissance à M<sup>me</sup> Waneé Aujsatid pour ses conseils judicieux et surtout ses prévenances à mon égard qui m'ont encouragée à terminer ce travail.

Je tiens à souligner l'accueil chaleureux de M. Rémy Bôle-Richard, mon premier contact avec la faculté de Lettres, et qui m'a permis de rencontrer M. Lebaud. Je remercie également tous les étudiants et toutes les lycéennes qui ont participé à l'enquête et dont les réflexions m'ont beaucoup apporté, ainsi que leurs enseignants.

Je dois aussi beaucoup à tous mes correcteurs, en particulier M. Philippe Chiron qui a accepté de relire mon travail ; sa disponibilité et sa patience m'ont été d'une grande aide et m'ont permis de mener à bien ce projet.

Le soutien de mes amis : Chantana, Manoch, Adisak, Petchsri, Nicha, Wiriya, Wannachai, Hervé, Florence, Duray, tout au long de mon séjour en France m'a également été important. Je remercie Mohamed (S.), Ahmed (H.), Nazar (M.) et Wirachai pour leurs utiles suggestions. J'adresse mes meilleures pensées à Sarah, Fathi (S.), Jacob et Délé : leur présence m'a réconfortée et encouragée dans mon travail.

Enfin, je tiens à manifester ma profonde gratitude à ma grande famille qui m'a apporté un soutien moral essentiel. Sans eux, ce long chemin d'études m'aurait été plus difficile.



# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	1
<b>Sommaire</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	5

## **PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE**

### **CHAPITRE 1**

<b>Situation de lecture et système pédagogique en Thaïlande</b> .....	13
1.1. Situation de lecture en Thaïlande.....	13
1.2. Système éducatif thaïlandais.....	15
1.3. Programme scolaire de la discipline de la langue thaïe.....	29
1.4. Programme scolaire des disciplines des langues étrangères.....	44
1.5. Situation d'apprentissage en établissement scolaire.....	52

## **DEUXIÈME PARTIE : TEXTE, LECTURE, COMPRÉHENSION**

### **CHAPITRE 2**

<b>Notion de texte</b> .....	61
2.1. Définition de la notion de texte.....	62
2.2. Paramètres constitutifs.....	63
2.3. Interactions entre les constituants textuels.....	71
2.4. Variables de la sémantique textuelle.....	77

### **CHAPITRE 3**

<b>Apprentissage de la lecture</b> .....	83
3.1. Métacognition.....	86
3.2. Apprentissage de la lecture en langue maternelle.....	101
3.3. Apprentissage de la lecture en langue étrangère.....	101

## **CHAPITRE 4**

<b>Lecture-Compréhension</b> .....	117
4.1. Compréhension interprétative.....	120
4.2. Traitement du texte.....	127
4.3. Indices du traitement du texte.....	133
4.4. Étude de cas.....	145

## **TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE CAS**

## **CHAPITRE 5**

<b>Méthodologie de recherche</b> .....	165
5.1. Population et échantillonnage de l'enquête.....	165
5.2. Méthodologie de la recherche.....	170

## **CHAPITRE 6**

<b>Spécificité du système éducatif thaïlandais</b> .....	195
6.1. Culture éducative thaïlandaise.....	196
6.2. Transferts intentionnels.....	218

## **CHAPITRE 7**

<b>Conception de l'activité de lecture-compréhension</b> .....	231
7.1. Représentation de l'activité de lecture.....	232
7.2. Conception de l'activité de compréhension interprétative.....	261

## **CHAPITRE 8**

<b>Étude de cas de la compréhension textuelle en français</b> .....	285
8.1. Public de niveau élémentaire.....	286
8.2. Public de niveau indépendant.....	310
8.3. Public de niveau expérimenté.....	329

<b>Conclusion</b> .....	343
-------------------------	-----

<b>Bibliographie</b> .....	353
----------------------------	-----

<b>Index</b> .....	371
--------------------	-----

## Introduction

Lire pour comprendre est une activité complexe, commandant de multiples opérations qui paraissent généralement spontanées, voire inconscientes, notamment lors de la lecture en langue maternelle (LM). Cependant, la conscience de ces processus apparaît plus nettement pendant la lecture en langue étrangère (LE) car le statut du lecteur peut passer de celui d'expert à celui de non-expert<sup>1</sup>.

Dans ce travail, nous nous référerons donc à notre propre expérience d'apprentissage de la lecture en français langue étrangère (FLE), à partir de laquelle nous constituerons notre problématique ainsi que notre méthodologie de recherche. Les variations qui affectent notre compréhension textuelle en français dépendent de causes diverses, telles que des stratégies inadéquates de lecture, un thème peu familier, une incompatibilité entre les exigences linguistiques de la tâche et les compétences acquises, etc. L'apprenant en LE peut se poser des questions générales de compréhension à l'issue de la lecture d'un texte, démarche qu'il ne reproduit généralement pas en LM. La réponse affirmative des apprenants à la question « Est-ce que j'ai bien compris ? » peut surprendre l'enseignant quand ceux-ci avancent des justifications à leur compréhension sous la forme de reformulations qui ne correspondent pas à ses attentes. Cette situation dans laquelle se manifestent des divergences est inconfortable et problématique tout spécialement dans une situation didactique et nous conduit à nous interroger sur ce qu'est exactement « une bonne compréhension », ou, au moins, une compréhension acceptable si on la compare, à celle que l'on pourrait attendre d'un lecteur en LM ayant une expérience comparable à celle de l'apprenant dans sa LM.

Pour cette recherche, nous limiterons notre enquête à la compréhension écrite, pour laquelle nous distinguerons précisément les opérations mises en œuvre lors de l'activité de compréhension. Nous étudierons deux situations de lecture : en LM et en

---

<sup>1</sup> En raison de cette disparité des compétences, nous faisons nous-même l'expérience, en tant qu'apprenante-chercheuse, des difficultés à comprendre des textes rédigés en français.

LE. Afin d'éviter toute polémique sur la notion de LM et celle de LE, nous soulignons que notre contexte ne couvre que la situation linguistique en Thaïlande, qui est relativement homogène : la langue utilisée dans la vie quotidienne, dans les lieux publics et privés est le thaï. Quant à l'enseignement des LE, la première LE obligatoirement enseignée dans tous les établissements scolaires est l'anglais. Le français est une deuxième LE optionnelle enseignée au lycée, en concurrence avec d'autres langues telles que l'allemand, l'espagnol, le japonais, le chinois, etc.

Notre recherche mobilise trois grandes notions : texte, lecture et compréhension, qui déterminent les principaux paramètres des opérations d'interprétation. Nous aurons comme fil directeur la réflexivité et la conscientisation du processus de lecture, et nous emploierons entre autres les processus métacognitifs comme outils d'investigation des différences existant entre les paramètres interprétants culturels et linguistiques en thaï et en français.

Le texte, dispositif langagier, se présente en tant qu'objet d'observation de notre travail. Nous le concevons comme un lieu de rencontre entre la subjectivité de l'auteur qui transmet un certain contenu et celle du lecteur qui assigne un sens au texte traité. Selon nous, la complexité d'un texte provient des connaissances conceptuelles, des connaissances textuelles et linguistiques qu'il impose au lecteur. Étant donné que les unités linguistiques d'une langue n'ont en règle générale pas d'équivalence syntaxique et sémantique dans une autre langue, l'activité d'interprétation joue un rôle primordial dans le processus de compréhension.

La lecture-compréhension exige la capacité à mettre en relation des paramètres interprétatifs signifiants, processus qui dépend de règles grammaticales et/ou de la subjectivité du lecteur. Dans le présent travail, nous distinguerons deux phases de traitement du texte : d'une part les compétences linguistiques (sciences du texte), d'autre part le point de vue esthétique (arts du texte), pour reprendre les termes de F. Rastier.

Nous concevons la compréhension comme un état mental qui représente une « image » créée dans la pensée du récepteur/interprétant : elle résulte de l'interprétation des éléments textuels et extratextuels qui sont signifiants pour le lecteur dans un contexte précis. Néanmoins ce genre d'image n'a pas de caractère stable comme peut l'avoir une photographie, elle varie selon le récepteur qui interprète le message : un même texte peut représenter différemment le monde, selon la

subjectivité du lecteur. Par sa nature, cette représentation mentale n'est pas observable mais grâce à l'activité de reformulation, *activité dynamique, dialectique et enrichissante*, elle est verbalisable. La reformulation comme activité de verbalisation de représentations, devrait nous permettre de rendre compte des variations de compréhension.

Nous avons constitué trois groupes d'apprenants selon les critères de niveau de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)<sup>2</sup> : élémentaire, indépendant et expérimenté avec qui nous avons organisé des entretiens individuels. Afin d'appréhender leurs représentations mentales lors de l'activité de compréhension de texte, nous leur avons soumis un texte et des questions de compréhension incluant des activités de reformulation. Nous analyserons et relèverons certaines des causes des défauts de compréhension des enquêtés afin de permettre l'élaboration de moyens pédagogiques de remédiation. Nous mettrons l'accent sur les compétences métacognitives, et métalinguistiques en particulier, qui sont nécessaires à l'apprentissage des langues et qui sont centrales dans le système éducatif thaïlandais comme le montra l'examen du curriculum scolaire national thaïlandais.

Les trois paramètres que sont le parcours d'études, les aptitudes personnelles et la reformulation nous conduisent à établir l'ensemble de notre corpus à partir duquel nous étudierons :

- les caractéristiques du système éducatif thaïlandais et le transfert des compétences langagières du thaï vers le français ;
- les éléments pris en compte par les apprenants lors des opérations d'interprétation pour comprendre un texte ;
- le degré d'adéquation entre les représentations mentales des apprenants issues de leur compréhension et obtenues par le biais de reformulations et le contenu exprimé par l'auteur du texte.

Si le système éducatif thaïlandais a en partage les méthodes d'acquisition des compétences et les contenus d'apprentissage avec d'autres systèmes éducatifs, la culture thaïlandaise influence, néanmoins, certainement la manière dont est organisé le parcours d'étude. En outre, comme l'appropriation du thaï précède celle du français,

---

<sup>2</sup> Conseil de la coopération culturelle, 2005 : 25-28.

nous pensons que les connaissances sur la LM peuvent agir sur la manière d'apprendre une LE : il est vraisemblable que les apprenants aient recours aux compétences qu'ils maîtrisent en LM quand ils sont confrontés à des difficultés d'apprentissage en LE.

Le processus de lecture n'est pas le même en LM et en LE puisque les apprenants ne possèdent pas le même niveau de compétences et bien que le but de la lecture puisse être identique, les apprenants n'effectuent pas les mêmes opérations en LM et en LE. En thaï, ils se focalisent sur la valeur sémantique de chaque paragraphe sans s'interroger sur le rôle de la composante grammaticale ; au contraire, en LE, les apprenants s'intéressent à tous les éléments textuels et portent une attention moindre à la compréhension globale de l'unité traitée. Ils devraient être capables de mettre en œuvre un plus grand nombre de stratégies métacognitives, notamment métalinguistiques, pour comprendre un texte en français et pour reformuler leur compréhension.

Notre corpus est constitué du curriculum scolaire, des entretiens individuels et des activités de compréhension et de reformulation portant sur un groupe de textes. En étudiant le curriculum scolaire national, nous ciblerons les paramètres qui nous paraissent caractériser notre système pédagogique. De plus, en nous focalisant sur l'enseignement des langues thaïe et française, nous tenterons de mettre en relief les compétences transférées du thaï vers le français visées par le ministère de l'Éducation, selon nous.

Puisque tous les enquêtés ont commencé leurs études en Thaïlande, nous présumerons qu'ils partagent une même culture éducative et par conséquent les mêmes stratégies d'apprentissage. Les apprenants de niveau expérimenté, qui ont une expérience dans le système éducatif français, devraient néanmoins avoir une culture éducative plus composite. De plus, certaines des questions de compréhension portent sur des aspects plus subjectifs comme les opérations d'interprétation, le rôle de la grammaire dans l'activité de lecture et nous avons cherché à obtenir des réponses diversifiées.

En outre, nous avons demandé à ces mêmes apprenants de reformuler leur compréhension de textes de vulgarisation : le degré de difficulté des activités varie selon leur niveau de compétence mais l'objectif commun est d'évaluer leur capacité à mettre en relation des paramètres textuels, péritextuels et/ou extratextuels pour attribuer une valeur sémantique aux textes.

Pour l'analyse des données, nous nous référerons d'une part aux objectifs du curriculum scolaire pour dégager les caractéristiques de notre système éducatif, et d'autre part aux compétences linguistiques décrites par le CECR qui nous permettront de relever et décrire la capacité de lecture-compréhension des apprenants. Ces analyses nous conduiront à élaborer le cadre théorique de cette recherche qui articulera les trois notions interactives – texte, lecture et compréhension évoquées plus haut.

Notre travail se compose de trois parties divisées en huit chapitres. Le premier chapitre précise le contexte de notre recherche. Il est consacré à la description de la situation de lecture en Thaïlande, de la situation d'apprentissage en établissement scolaire et du système éducatif thaïlandais.

Notre cadre théorique, qui constitue notre deuxième partie, se compose de trois chapitres. Dans le chapitre deux, nous introduirons les caractéristiques de l'objet étudié, le texte, et des interactions entre les paramètres constitutifs. Nous aborderons les sciences et les arts du texte, ce qui apportera à notre travail une coloration particulière, la plupart des travaux de ce type s'appuyant plutôt sur des sciences telles que la linguistique textuelle. Dans le chapitre trois, nous traiterons de l'apprentissage de la lecture et plus spécifiquement dans le contexte d'un apprentissage d'une LE. Nous définirons d'abord le concept de métacognition et les compétences métacognitives, et plus particulièrement les compétences métalinguistiques qui sont indispensables à l'explication des résultats de nos enquêtes. Nous soulignerons que le terme métalangagier « métalinguistique » et ses sous-catégories (« métagrammaire », « métagrammaire », « métagrammaire », etc.) seront repris tout au long de notre analyse afin de spécifier le type de compétence ou d'activité métalinguistique observée. Puis, nous étudierons les compétences à atteindre lors de l'apprentissage des langues étrangères, décrites dans le CECR auxquelles nous nous référerons lors de l'analyse des données.

La notion de compréhension sera introduite dans le chapitre quatre, où nous décrirons différentes manières de construire les représentations mentales engendrées au cours de l'activité de compréhension. Nous insisterons sur certains éléments linguistiques, notamment les anaphoriques et une étude de cas du pronom **on**.

La troisième partie traite de notre étude de cas. La méthodologie de notre enquête est présentée dans le chapitre cinq où nous exposerons la justification du choix

de la population de notre enquête et notre méthode d'enquête. Nous y présenterons également nos corpus : le curriculum, l'entretien et les questions de textes.

Les chapitres six, sept et huit présentent notre analyse des trois corpus. Dans le chapitre six, nous évoquerons la culture éducative thaïlandaise et les particularités de son système éducatif, puis les transferts intentionnels de compétences du thaï vers le français. Pour cette analyse, nous nous référerons aux objectifs généraux de l'apprentissage du thaï présents dans le curriculum scolaire concernant la lecture, l'écriture, l'écoute / la perception visuelle / l'expression orale, la grammaire et la littérature. Dans ce chapitre ainsi que dans les deux chapitres qui suivent, nous insisterons sur les activités et compétences métalinguistiques, dans la mesure où elles tiennent une place importante au sein du système éducatif thaïlandais, et qui nous permettront de dégager les opérations effectuées par nos enquêtés lors du processus de compréhension. Par ailleurs, étant donné l'insistance sur les normes politiques, culturelles et sociales dans le curriculum scolaire thaïlandais, nous reviendrons à plusieurs reprises sur certains thèmes comme les relations entre les individus, le respect porté à la famille royale, et l'apprentissage de la littérature (et notamment le genre poétique).

Le chapitre sept porte sur l'analyse des réponses d'entretien dans lesquelles les apprenants expriment leur représentation sur l'activité de lecture et leur conception de l'activité de compréhension interprétative. Nos questions conduisent les apprenants à se référer à leurs expériences d'apprentissage du thaï et du français pendant leur parcours scolaire.

L'étude de cas du chapitre huit concerne l'évaluation des compétences de lecture des apprenants par l'analyse de leurs reformulations. L'évaluation de la compréhension globale est principalement destinée au public de niveau élémentaire. Quant aux deux autres groupes, ils sont invités à interpréter des anaphoriques et à préciser la fonction de certaines unités linguistiques ou de paragraphes dans l'ensemble du texte (traitement de la microstructure).

Enfin, nous exposerons dans la conclusion générale une synthèse de nos résultats d'analyse. À partir de cette étude, nous introduirons des éléments de réflexions propres à susciter des solutions pédagogiques à notre public d'apprenants thaïlandais de français afin de résoudre les problèmes de l'incompréhension textuelle causée notamment par des insuffisances relevant de la compétence linguistique.

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **CONTEXTE**



# CHAPITRE 1

## Situation de lecture et système pédagogique en Thaïlande

Nous introduirons ici le contexte éducatif de notre recherche par des informations issues des documents indiquant les pratiques formelles imposées par le ministère de l'Éducation nationale, mais aussi par la subjectivité de notre point de vue personnel et de nos expériences. Ces informations de nature différente seront le fil conducteur du présent travail, qui doit être relié à la fois à notre expérience et aux théories présentées dans un chapitre ultérieur. Seront donc abordées la situation de lecture en général en Thaïlande sur notre terrain d'étude puis la présentation du système pédagogique thaïlandais.

### 1.1. Situation de lecture en Thaïlande

Aujourd'hui en Thaïlande se développe la technologie électronique, notamment celle de l'information et de la communication (avec Internet, le téléphone portable, le satellite, etc.), et celle des jeux électroniques qui remplacent les jeux traditionnels comme les jeux en bois. Par cette évolution, le monde rétrécit et ses frontières tendent à s'estomper. Néanmoins, l'utilisation abusive de ces innovations paraît entraîner des conséquences secondaires négatives comme la baisse de la fréquentation de la lecture.

U. Petchsangharn<sup>3</sup>, médecin, s'exprime dans le magazine *Rakluke* sur le problème de la diminution de la pratique de lecture des Thaïlandais. Il remarque que

---

<sup>3</sup> U. Petchsangharn, 2009 : 153, traduit par nos soins.

« Auparavant, on croyait que les Thaïlandais n'aimaient pas lire parce qu'on ne trouvait cette activité ni importante ni utile, ce qui n'est pas tout à fait juste. En réalité, tous en sont conscients : les parents encouragent leurs enfants à lire et à apprendre leurs leçons pour qu'ils aient de bonnes notes et obtiennent un bon emploi. Cela prouve que, pour les parents, la lecture ne se présente que comme un paramètre essentiel à l'apprentissage. Après les études, la lecture n'est plus donc nécessaire, ce qui se traduit par le fait que les Thaïlandais ne lisent plus autant après l'école ou l'université ou ne lisent que ce qui concerne leur travail. »

Ce médecin constate que l'éducation ne permet pas aux apprenants de prendre conscience de l'importance et de la nécessité de la lecture, qui fait partie de l'apprentissage durable se prolongeant en dehors du cadre scolaire. Il est question de l'autonomie d'apprentissage qui nécessite de la part des apprenants un esprit curieux, une volonté de s'informer sur le monde. C'est une question qui concerne tous les citoyens et qui demande des efforts sur le long terme de la part de tous. Il serait ainsi nécessaire de sensibiliser la population à l'importance et à la portée de cette activité.

Nous nous référons à l'enquête du Bureau national de statistique thaïlandais<sup>4</sup> pour un aperçu de la situation de l'activité de lecture en Thaïlande.

Tous les deux ans est menée une enquête sur l'activité de lecture en dehors de l'école et du travail auprès d'une population âgée de plus de 6 ans. Les résultats de l'année 2008 montrent que les Thaïlandais lisent plus qu'en 2003 : 61,2% de la population enquêtée s'accordent un temps de lecture en 2003 et 66,3% en 2008. Néanmoins, ce taux baisse par rapport à 2005 en raison du temps limité destiné à la lecture, causé par l'augmentation de celui consacré au travail et à regarder la télévision.

Selon le résultat de l'enquête, le temps de lecture quotidien est en moyenne de 39 minutes. Les journaux arrivent en tête des lectures, suivis par les romans, les bandes dessinées et les magazines.

En étudiant les échantillons d'enquête selon le lieu d'habitation des personnes interrogées, nous découvrons que le nombre de lecteurs habitant en centre-ville (77,7%) est plus élevé que celui de la population vivant en banlieue ou dans un village (61,2%). Cela explique le taux plus important de lecteurs qui résident dans la capitale

---

<sup>4</sup> Bureau national de statistique thaïlandais, [http://service.nso.go.th/nso/nsopublish/themes/theme\\_2-3-1.html](http://service.nso.go.th/nso/nsopublish/themes/theme_2-3-1.html) (consulté le 14.02.11)

(85,8%) contre 70,5% pour la région du Centre, 67,1% pour la région du Sud, 62,9% pour la région du Nord et 58,2% pour la région du Nord-Est.

Pour recentrer notre recherche sur l'appropriation des connaissances en milieu scolaire, nous présenterons ci-après le curriculum d'éducation thaïlandais qui expose le système pédagogique dans notre pays. Nous étudierons d'abord les objectifs généraux d'enseignement puis les objectifs particuliers pour les matières thaï et français.

## **1.2. Système éducatif thaïlandais**

Nous examinerons ici le curriculum scolaire national de l'année 2001, qui concerne toutes les classes du primaire et du secondaire, et qui était le plus récent curriculum disponible quand nous avons débuté notre recherche<sup>5</sup>. Il est appliqué dans tous les établissements scolaires de manière flexible puisqu'il doit être adapté à chaque établissement. Nous dégagerons, dans le chapitre six, les particularités du système éducatif thaïlandais présenté ci-après.

Chaque établissement doit produire son propre curriculum en se basant sur le curriculum national, en prenant en compte son contexte pédagogique particulier, soit les caractéristiques des apprenants et de leurs besoins, les spécificités de la communauté locale, etc. afin de déterminer les objectifs d'enseignement de leur propre curriculum scolaire de niveau local. Pour éviter toute confusion, nous emploierons dans ce travail le terme de curriculum local pour désigner le curriculum scolaire mis en place par chaque établissement.

Le curriculum national n'a réellement commencé à être appliqué qu'en 2003, pour certaines années d'études seulement, et progressivement, niveau par niveau, au fil des années. Depuis 2005, tous les apprenants thaïlandais suivent ce curriculum.

Nous dégagerons d'abord du curriculum national les six fondements qui définissent ses caractéristiques, ses objectifs et sa mise en œuvre, principes

---

<sup>5</sup> Le curriculum scolaire national le plus récent à l'heure du dépôt de notre thèse date de 2008.

obligatoires pour tous les établissements scolaires. Nous aborderons ensuite le programme d'études des langues, plus spécifiquement celui de la langue thaïe et des LE. Le français et les autres LE enseignées partagent les mêmes objectifs et des principes propres visant à leur atteinte sont déterminés pour chacune des langues enseignées en particulier.

En ce qui concerne les manuels scolaires, les écoles publiques doivent utiliser les manuels réalisés par le ministère de l'Éducation nationale. Pour les écoles privées, tous les manuels correspondant aux objectifs du curriculum peuvent être utilisés. L'analyse des manuels nous permettra d'appréhender les objectifs à travers leur application pratique à des activités d'apprentissage, contrairement au curriculum scolaire national qui décrit des principes.<sup>6</sup>

### **1.2.1. Description générale du curriculum scolaire**

Selon la Constitution thaïlandaise de 1997, tous les citoyens ont le droit de suivre gratuitement au minimum douze ans d'études de base, subventionnées par le gouvernement<sup>7</sup>. La planification de l'apprentissage au niveau local doit prendre en compte l'environnement de chaque école, ce qui entraîne donc des différences dans les contenus des curriculums locaux. Ceux-ci traitent les mêmes sujets principaux mais chaque établissement choisit le contenu détaillé de chaque matière ainsi que les compétences à développer qui sont les plus appropriés pour la communauté et les apprenants, en tenant compte de leurs caractères, de leurs centres d'intérêt, de leurs compétences, du but de leurs apprentissage et de la culture traditionnelle locale<sup>8</sup>.

La loi de 1999, relative à l'éducation donne pour but de l'apprentissage l'enrichissement des connaissances des individus et le développement de la communauté. Les établissements doivent non seulement transmettre des savoirs, dispenser des formations mais aussi permettre aux apprenants de progresser dans leurs

---

<sup>6</sup> Cf. annexe 1.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation, 2001 : 1-2.

<sup>8</sup> Plus précisément, la culture traditionnelle locale provient des expériences ainsi que des connaissances héritées des ancêtres, par exemple les techniques de pêche, d'agriculture, de sculpture et de danse, etc. La culture traditionnelle locale n'est pas figée mais évolue au fil du temps et selon la situation sociale et culturelle.

études, de s'approprier la culture et enfin de s'auto-perfectionner. En d'autres termes, les buts visent l'appropriation de connaissances et de compétences métacognitives (la conscience, le contrôle et la régulation de la tâche) pour atteindre l'autonomie d'apprentissage.

Cette loi souligne aussi que le curriculum doit mettre l'accent sur la nation, la vie quotidienne et professionnelle, la poursuite des études et la culture traditionnelle locale. En outre, il est nécessaire de connaître les qualités humaines souhaitables et la manière de se conduire dans la famille, la communauté, la société et le pays. En plus de la diversité des connaissances du monde (les savoirs), les apprenants sont conduits à développer et à améliorer leurs qualités personnelles (le savoir-être), en se référant d'abord à leur entourage le plus proche. Notre analyse tiendra compte de ces points particuliers, ce qui nous conduira à reprendre certaines explications et à les éclairer sous divers angles.

Dans le système d'études thaïlandais, la pédagogie donne aux apprenants un rôle très important, ils sont libres de planifier leurs propres démarches pour atteindre les objectifs visés par le curriculum national — l'autonomie d'apprentissage. Il ne s'agit néanmoins que d'une autonomie régulée car les apprenants doivent se référer aux conceptions politiques, culturelles et sociales. Nous en donnerons des illustrations dans le chapitre six.

Pour que tous puissent réussir, certaines activités sont préconisées : elles doivent permettre aux apprenants de développer leur manière de penser, leurs compétences et leurs stratégies d'apprentissage. L'accent est mis sur la responsabilité de chacun dans la société et sur l'importance d'entretenir de bonnes relations avec tous les membres de la communauté. L'histoire, l'évolution du pays ainsi que le fonctionnement de la monarchie constitutionnelle doivent être enseignés. Les apprenants suivent également une variété de matières telles que les sciences et la technologie, la préservation de l'environnement, les religions, l'art, la culture, le sport, la culture traditionnelle thaïlandaise, les mathématiques, les langues, les spécialités professionnelles ainsi que le savoir-vivre dans la communauté. En ce qui concerne plus particulièrement l'activité de lecture, les pratiques visent à développer une perception positive de la lecture, la motivation à lire permettant aux apprenants de s'éveiller à de nouvelles connaissances et de s'autoformer.

Pour favoriser l'autonomie d'apprentissage, l'établissement scolaire doit mettre en œuvre des démarches d'apprentissage ayant pour objectif le développement de compétences métacognitives adaptées à chacun des niveaux. Chaque établissement propose, par exemple, des activités qui permettront aux apprenants d'affronter les difficultés en utilisant les connaissances appropriées pour les surmonter. Ce principe s'appuie sur la réflexion vis-à-vis de la situation traitée : les apprenants doivent avoir conscience de ce qu'ils savent pour pouvoir sélectionner les connaissances déjà acquises afin de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Parallèlement, les apprenants doivent estimer les conditions de la tâche, choisir des stratégies de travail et en contrôler le processus pour finalement atteindre le but visé. Pour cette mise en œuvre, il est indispensable que les apprenants aient conscience de toutes ces étapes, et ce métaprocessus nécessite une pratique rigoureuse.

### **1.2.2. Principes essentiels du curriculum**

Tous les établissements scolaires doivent également tenir compte de cinq principes<sup>9</sup> pour mettre en pratique les objectifs des matières enseignées.

- L'éducation vise à créer l'unité de la nation en s'appuyant sur les caractéristiques propres aux Thaïlandais, tout en ayant une ouverture sur le monde.
- Les principes éducatifs s'appliquent à tous les apprenants. Les établissements doivent observer l'ensemble des besoins de leurs apprenants, dans le but de déterminer les connaissances et les compétences qu'ils doivent s'approprier.
- L'apprenant ayant le rôle le plus important dans le processus éducatif, le système pédagogique doit privilégier leur participation pour qu'ils puissent progresser dans leur démarche d'apprentissage. Le curriculum vise le développement de compétences pour atteindre l'autonomie d'apprentissage.
- Le contenu, la durée et l'organisation du programme peuvent varier d'un établissement à l'autre mais les objectifs du curriculum national doivent être respectés.

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation, *op. cit.* : 4.

- Pour résoudre le problème du changement potentiel d'école des apprenants au cours de leur parcours scolaire, les résultats d'évaluation doivent pouvoir être transférés d'un établissement scolaire à un autre.

Les apprenants suivent un parcours relativement similaire jusqu'à la fin des études obligatoires et tous ont les mêmes objectifs d'apprentissage. Néanmoins, les particularités de chaque communauté peuvent faire varier les contenus dans le détail.

### 1.2.3. Objectifs du curriculum scolaire

Le curriculum thaïlandais a fixé neuf objectifs<sup>10</sup> généraux pour les douze années d'études guidant la conception du programme pour chaque matière scolaire. Ces objectifs, associés au développement des compétences métacognitives, sont les suivants :

1. Se connaître soi-même, être discipliné, pratiquer le bouddhisme ou une autre religion et avoir conscience de l'éthique ;
2. Être créatif, s'éveiller aux nouvelles connaissances, être motivé à lire ainsi et écrire et également à s'informer fréquemment ;
3. Posséder des savoirs pratiques, comme la connaissance de l'évolution et des progrès des technologies de l'information et de la communication et en tirer bénéfice pour approfondir ses connaissances et améliorer la qualité de son travail, être capable de s'organiser et de bien communiquer ;
4. Développer ses compétences non seulement dans les matières scolaires, en particulier en mathématiques et en sciences, mais aussi dans son mode de vie, ainsi que ses compétences à raisonner ;
5. Être motivé à participer à des activités physiques, savoir prendre soin de soi-même et adopter de bonnes attitudes ;
6. Savoir faire preuve d'initiative autant que savoir bénéficier de ses acquis, en privilégiant la créativité ;
7. Comprendre l'histoire de la Thaïlande, être fier de sa nationalité thaïlandaise, se comporter en bon citoyen, en soutenant la monarchie constitutionnelle ;

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

8. Préserver la langue thaïe, l'art, la culture, la tradition, les sports traditionnels, la culture traditionnelle locale, les ressources naturelles et l'environnement ;
9. Être fier de la communauté et apporter sa contribution à l'enrichissement de la société.

Selon nous, ces neuf objectifs insistent sur le développement des caractéristiques personnelles et du savoir-être, mais pour les atteindre les apprenants doivent d'abord être capables de s'autoévaluer pour identifier et combler leurs lacunes. Prenons l'exemple du quatrième objectif. D'abord, les apprenants réfléchissent au contenu et aux compétences à mobiliser dans une matière. Ils s'évaluent pour connaître le niveau de compétence atteint, adopter des stratégies et organiser les étapes nécessaires pour accomplir les activités demandées. La connaissance des conditions favorables et défavorables est indispensable à la remédiation des points faibles et au développement des compétences. De même, en situation non scolaire, les élèves doivent savoir s'évaluer et se référer aux connaissances culturelles, aux normes sociales, etc. pour adopter un comportement en harmonie avec elles.

Le deuxième objectif, « être créatif, s'éveiller aux nouvelles connaissances, être motivé pour lire ainsi que pour écrire et pour s'informer fréquemment », paraît également complexe. Les apprenants doivent à la fois être conscients de qui ils sont, de ce qu'ils savent et ne savent pas, et de ce qu'ils doivent encore apprendre.

#### **1.2.4. Organisation de l'enseignement en Thaïlande**

Parallèlement aux principes et aux buts, la loi de 1999 relative à l'éducation nationale fixe la structure du parcours d'études. Nous en présentons les trois facteurs constitutifs : les niveaux et les matières<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> *Ibid* : 5-7.

### 1.2.4.1. Niveaux d'études

L'apprentissage de base comprend douze années d'études divisées en quatre niveaux de trois ans chacun. Le niveau d'études primaires est nommé *prathom* (noté P) et le niveau d'études secondaires est appelé *matthayom* (noté M). Nous présentons dans le même temps le volume horaire annuel d'apprentissage en milieu scolaire pour chaque niveau.

- **Premier niveau** (P 1, P 2 et P 3) : de 800 à 1 000 heures, soit environ 4 à 5 heures par jour.
- **Deuxième niveau** (P 4, P 5 et P 6) : de 800 à 1 000 heures, soit environ 4 à 5 heures par jour.
- **Troisième niveau** (M 1, M 2 et M 3) : de 1 000 à 1 200 heures, soit environ 5 à 6 heures par jour.
- **Quatrième niveau** (M 4, M 5 et M 6) : au minimum 1 200 heures, soit 6 heures par jour.

Avant d'intégrer P1, les enfants vont à l'école maternelle pendant trois ans. Les études pour tous les citoyens ne se sont obligatoires que jusqu'à la fin du troisième niveau (M3) et correspondent donc à neuf années d'études. Afin de mieux saisir la situation, nous proposons le tableau suivant des niveaux d'études thaïlandais comparés au système français d'éducation.

Thaïlande	France
<b>École maternelle – de 3 à 6 ans</b>	
Anubanne 1	Petite section
Anubanne 2	Moyenne section
Anubanne 3	Grande section
<b>École primaire - de 7 à 11 ou 12 ans</b>	
Prathom 1	Cours préparatoire - CP
Prathom 2	Cours élémentaire 1 - CE1
Prathom 3	Cours élémentaire 2 - CE2
Prathom 4	Cours moyen 1 - CM1
Prathom 5	Cours moyen 2 - CM2
Prathom 6	
<b>Collège - de 12 ou 13 à 16 ans</b>	
Matthayom 1	Sixième
Matthayom 2	Cinquième
Matthayom 3	Quatrième
Matthayom 4	Troisième
	<b>Brevet des collèges</b>
<b>Lycée – de 14 ou 15 à 18 ans</b>	
Matthayom 5	Seconde
Matthayom 6	Première
	Terminale
<b>Examen d'entrée à l'université</b>	<b>Baccalauréat</b>

Tableau 1 : Comparaison des niveaux d'études en Thaïlande et en France

### 1.2.4.2. Matières enseignées

Le curriculum expose huit matières principales classées en deux groupes de quatre matières. Le premier comporte 1) *la langue thaïe*, 2) les mathématiques, 3) les sciences, 4) l'histoire, les religions et la culture. Ces matières sont le socle de l'enseignement et ont pour but d'apporter des connaissances nouvelles, d'améliorer la capacité à apprendre et à résoudre les problèmes. Le deuxième groupe comprend 1) l'activité physique et la santé, 2) les arts, 3) l'éducation manuelle et la technologie, 4)

*les LE*. L'apprentissage de ces disciplines doit permettre aux apprenants d'acquérir une meilleure qualité de vie, une meilleure capacité à penser et à travailler.

L'appropriation de ces huit matières assure un enrichissement des savoirs, un développement des habiletés et un comportement adapté aux normes de la société. En conséquence, à la fin de chaque niveau d'études, les apprenants doivent non seulement s'être approprié les savoirs mais ils doivent aussi pouvoir mettre à profit leurs compétences dans les situations réelles.

Compte tenu que notre recherche ne porte que sur l'apprentissage des langues, nous ne relèverons que les caractéristiques des matières du thaï et du français. L'apprentissage de la langue thaïe fait partie du groupe relatif à la base des connaissances, les LE appartenant à la catégorie de matières relatives à l'amélioration de la qualité de vie. En raison de l'antériorité de l'apprentissage de la langue thaïe, nous supposons donc que les compétences développées en LM seront réinvesties dans l'apprentissage des LE.

L'apprentissage de l'anglais, première LE enseignée, est imposé tout au long du parcours scolaire. Les élèves peuvent choisir d'apprendre une deuxième LE à partir du quatrième niveau (M 4), soit trois années seulement avant la fin du cycle de base. La prééminence de l'enseignement de l'anglais a pour conséquence que l'apprentissage du français est influencé non seulement par la LM des apprenants, mais également par cette première LE. Toutefois, nous précisons que notre recherche s'intéresse spécifiquement au transfert des compétences mises en œuvre lors de la lecture de la langue thaïe vers le français.

### **1.2.5. Mise en œuvre du curriculum au niveau local**

Les établissements doivent enseigner les huit matières obligatoires à tous les niveaux d'études. Ils doivent planifier et appliquer les processus d'apprentissage selon les capacités, les points forts et les points faibles et les centres d'intérêt des élèves. La loi de 1999 insiste sur le fait que tous les apprenants doivent avoir la capacité à s'autoformer et à se développer, ce qui est le but principal déclaré du système éducatif

thaïlandais. Le rôle de l'enseignant évolue donc, il passe de celui qui dispense les connaissances à celui qui aide et soutient les apprenants dans leur apprentissage. Il doit autant conseiller sur la documentation que donner des informations afin que les élèves puissent enrichir leurs connaissances et accomplir des tâches. En acquérant de nouvelles compétences, les élèves expérimentent des stratégies d'apprentissage à travers les activités proposées dans les manuels d'études. Dans ces ouvrages, la consigne n'indique que le résultat visé et les élèves doivent donc trouver par eux-mêmes les moyens pour l'atteindre. Par ailleurs, ils développent leur personnalité et leur pensée parallèlement à l'appropriation des savoirs : par exemple, ils ne se sous-estiment pas, se comprennent mutuellement, apprennent à s'entre-aider et deviennent capables de se contrôler. Les apprenants ont la possibilité de choisir entre différentes matières à partir du deuxième niveau.

Examinons maintenant les buts de chaque niveau d'études<sup>12</sup> où est privilégié l'apprentissage de la LM.

- **Premier niveau (P1-3)** : les apprenants doivent être capables d'améliorer leurs compétences dans plusieurs domaines (vie sociale, communication, processus d'apprentissage, lecture, écriture, réflexion, etc.). La moitié du temps d'apprentissage est consacrée à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.
- **Deuxième niveau (P4-6)** : les apprenants développent les mêmes compétences qu'au premier niveau. Néanmoins, l'enseignement de la langue thaïe et des mathématiques prend moins de temps, il est d'environ 40%. Les élèves s'approprient davantage les sciences dites exactes.
- **Troisième niveau (M1-3)** : les apprenants doivent être capables d'évaluer leur niveau de compétences pour l'améliorer. Le temps de travail destiné à chacune des huit matières enseignées est identique, sauf pour le thaï et les sciences dites exactes qui conservent une place prééminente.
- **Quatrième niveau (M4-6)** : les apprenants approfondissent leurs connaissances et développent leurs habiletés dans différents domaines spécifiques tels que la technologie ou la pédagogie.

---

<sup>12</sup> Ministère de l'Éducation, *op. cit.* : 9-10.

Cette description montre la progression des opérations cognitives que les apprenants doivent effectuer au cours de l'apprentissage. Les élèves s'approprient d'abord une variété de connaissances, en particulier les connaissances-outils comme la langue thaïe, tout apprentissage étant véhiculé par le thaï. Ensuite, le développement du raisonnement (la conscience de la situation de la tâche et de ses conditions) prend une place plus importante.

### 1.2.6. Objectifs des matières enseignées

Étant donné que notre recherche porte sur l'apprentissage des langues thaïe et française, seuls les objectifs de ces deux matières seront présentés. Chaque matière comprend un certain nombre de *sara*<sup>13</sup>. Un *sara* présente l'ensemble du contenu d'apprentissage dans une matière donnée, chacun comportant différents niveaux d'objectifs : les objectifs généraux et les sous-objectifs correspondants. Afin de faciliter la compréhension de cette hiérarchie, nous présenterons le schéma suivant :

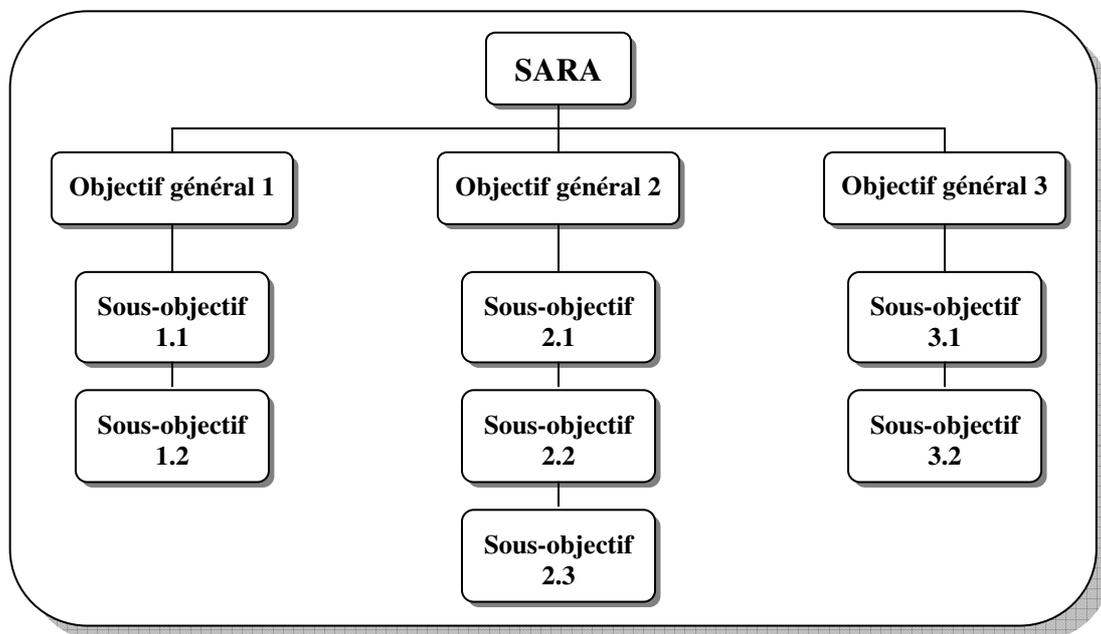


Figure 1 : Hiérarchie d'un *sara* d'une matière d'apprentissage

<sup>13</sup> Chaque *sara* est composé d'un certain nombre d'objectifs qui indiquent les connaissances, les compétences et les qualités à atteindre à la fin de chaque niveau d'études. Les *sara* des disciplines langagières sont par exemple : l'écrit, la lecture, la grammaire, la littérature, etc.

Sont établis d'abord les *sara* généraux de chaque matière englobant les douze ans d'études, dont les objectifs évoluent d'un niveau d'études à l'autre, en suivant la progression des compétences mais en respectant les mêmes objectifs généraux. Comme chaque niveau d'études englobe trois années, cibler les objectifs de chaque année d'études requiert l'adaptation des *sara* à ce niveau. Le schéma ci-dessous illustre notre explication :

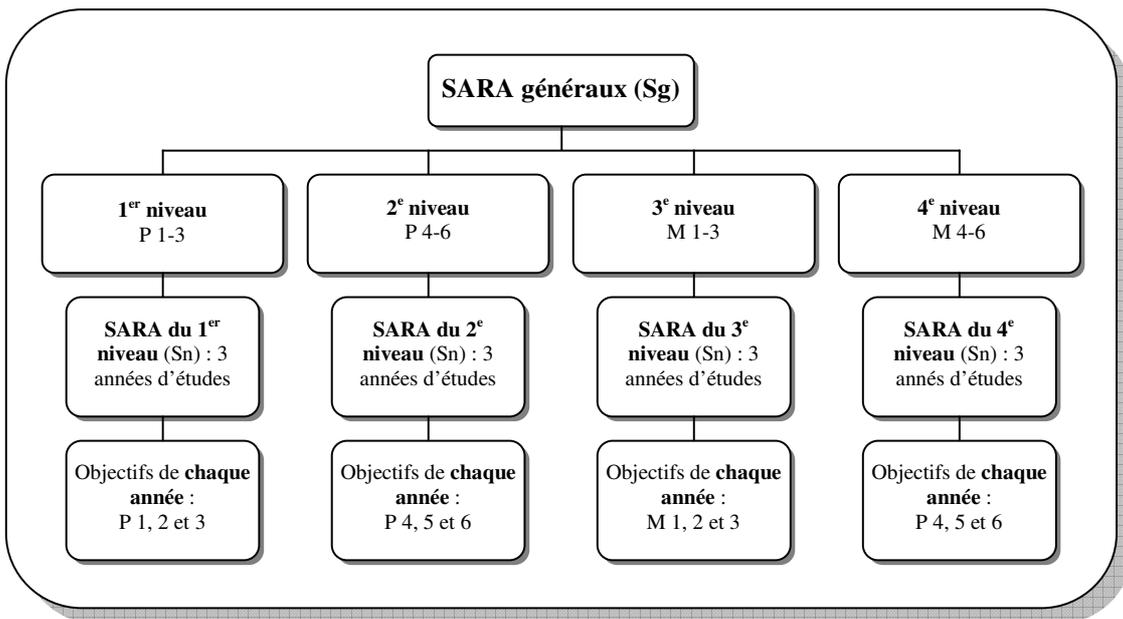


Figure 2 : *Sara* généraux (Sg) et *sara* correspondant à un niveau d'études particulier (Sn)

Bien qu'il s'agisse pour les deux matières du développement des compétences langagières, l'apprentissage de la langue thaïe et celui du français ne suivent pas le même schéma. Dans cette recherche, nous étudierons les objectifs des quatre niveaux d'études pour la discipline du thaï et seulement le quatrième niveau pour les LE, l'apprentissage du français s'effectuant à partir de ce niveau.

Les premiers buts poursuivis dans l'apprentissage du thaï ciblent le développement des habiletés langagières (comme la capacité à lire et écrire correctement, etc.) alors qu'en LE, en s'appuyant sur les connaissances acquises en LM, les buts peuvent être définis sur d'autres points comme l'emploi de la langue dans

une situation réelle, en mettant l'accent sur les différences culturelles et sur son utilisation dans la vie quotidienne. Pour cette raison, le nombre d'objectifs principaux et de rubriques pour la langue thaïe est plus important que pour les LE. Il est à noter que les détails des objectifs de chaque LE peuvent être modifiés selon les variables caractéristiques de chaque langue. Il ne s'agit, pour nous, que de nuances subtiles, relatives aux différences des caractéristiques langagières, puisque toutes les matières doivent suivre les mêmes objectifs imposés par le curriculum.

Pour illustrer les différents contenus à s'approprier en thaï et en LE, nous proposons les deux schémas ci-dessous représentant les *sara* généraux des deux matières définis par le ministère de l'Éducation qui concernent notre recherche.

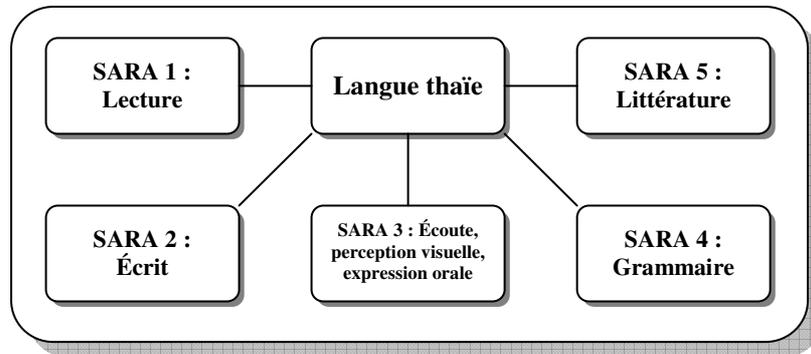


Figure 3 : *Sara* de la matière langue thaïe

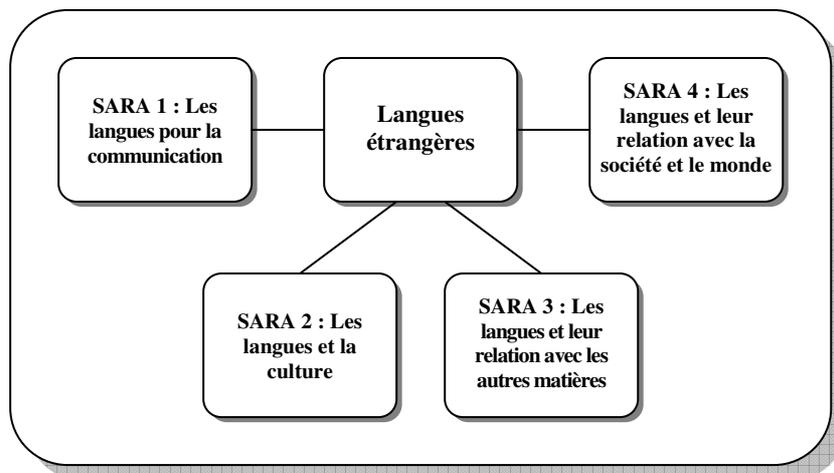


Figure 4 : *Sara* de la matière LE

Pour l'apprentissage du français, seuls les objectifs de chaque année d'études du quatrième niveau sont mis en œuvre, en suivant les objectifs de la section LE comme suit :

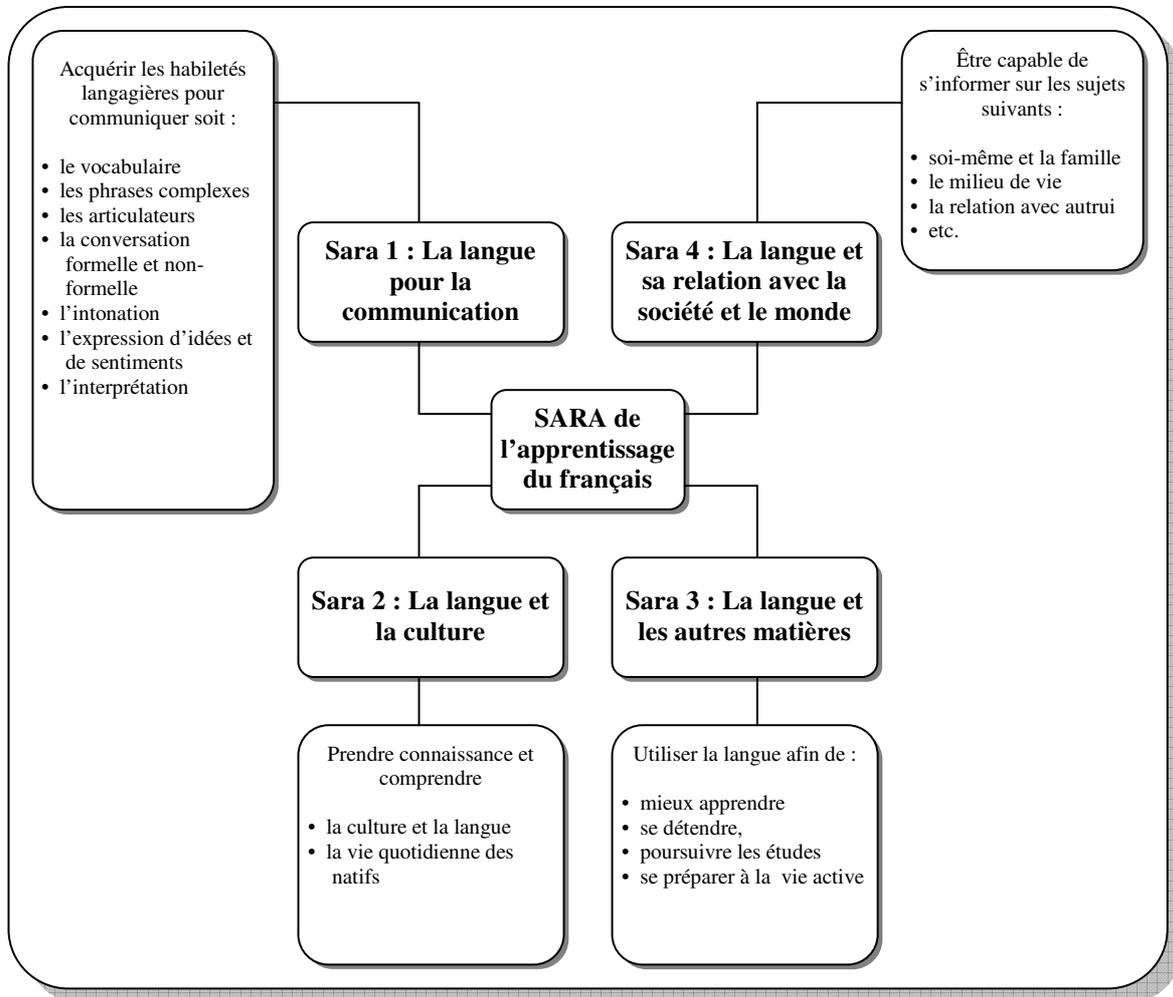


Figure 5 : Récapitulatif des objectifs pour le français

Après avoir présenté l'ensemble du curriculum scolaire national de base 2001 et son application dans les programmes scolaires de chaque établissement, nous nous focaliserons sur l'enseignement des langues, plus particulièrement sur le thaï et sur le français, selon cinq axes d'analyse que sont la construction du programme scolaire, les avantages de la maîtrise de la langue, les objectifs généraux d'apprentissage, les compétences visées et l'orientation de l'enseignement.

### **1.3. Programme scolaire de la discipline de la langue thaïe**

Après avoir présenté la structure du curriculum national, nous décrivons le cadre général de la matière, puis expliquerons les finalités de la maîtrise de la langue thaïe et les objectifs généraux ; sur le plan didactique seront abordées les compétences à atteindre et l'orientation pédagogique.

#### **1.3.1. Structure du programme scolaire**

L'enseignement du thaï est divisé entre la connaissance de la langue et celle de la littérature : les élèves doivent s'approprier non seulement le système de la langue mais également son application dans différents genres de textes. Vu sa particularité, l'appropriation de la littérature conduit au développement de compétences interprétatives, corrélativement aux compétences langagières ainsi qu'aux connaissances sur la langue et sur le monde.

#### **1.3.2. Objectifs généraux d'apprentissage de la langue thaïe**

Les compétences langagières permettent aux apprenants de comprendre et de communiquer mais aussi d'atteindre d'autres buts, par exemple résoudre des problèmes, raisonner sur une idée ou une situation, transmettre des connaissances, etc. Ils doivent de plus apprendre à être fiers de la langue thaïe en tant qu'élément culturel. Avec une pratique régulière, les élèves doivent donc pouvoir employer une langue grammaticalement correcte et également lire et comprendre la littérature. Cette double maîtrise doit doter les apprenants d'une vision plus large de la société, de la culture, du passé, du présent et des perspectives pour le futur.

L'enseignant doit apprendre aux élèves à communiquer, à se motiver à lire et écrire afin de s'éveiller à de nouvelles connaissances. Les apprenants doivent s'exercer à employer correctement la langue thaïe et à connaître le vocabulaire spécifique de nombreux domaines. Il est à souligner qu'en général, l'apprentissage de la langue thaïe

n'a pas pour but de faire connaître les spécificités de la langue pour elle-même mais de répondre aux besoins de la vie en société. En d'autres termes, ils seront capables de la maîtriser pour entrer en contact avec les autres, échanger des informations, participer à des activités communes ou obtenir des services, etc.

### 1.3.3. Compétences visées

Nous dégagerons d'abord les compétences à atteindre à la fin des études de base. Ensuite, seront présentées les connaissances et les compétences à acquérir à chaque niveau, ce que décrit chaque *sara*.

Après 12 ans d'études de base, du P 1 au M 6, les apprenants doivent être capable de<sup>14</sup> :

1. communiquer.
2. écouter, regarder, parler, lire et écrire, dans toutes les situations.
3. penser d'une manière créative, raisonnable et logique.
4. savoir se servir de la langue pour s'enrichir, lire, écrire et s'informer.
5. prendre en compte le rôle de la culture dans l'usage de la langue et l'importance de la nationalité thaïlandaise et être fier de la littérature.
6. appliquer adéquatement les habiletés langagières en situations réelles.
7. être sociable et solidaire.
8. respecter les normes sociales et sa propre éthique dans un esprit d'ouverture et en ayant des connaissances spécifiques sur la communauté.

Nous remarquons que les objectifs à atteindre ne portent pas uniquement sur les compétences langagières (les quatrième et sixième objectifs) : le curriculum accorde aussi de l'importance aux aspects culturels (cinquième objectif), indispensables lors des pratiques d'interprétation et de l'usage de la langue en situation réelle. Selon le curriculum, savoir communiquer (premier objectif) implique la capacité à articuler les compétences langagières en adéquation avec les normes sociales (huitième objectif) et à situation communicative (deuxième objectif). Outre la

---

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation, *op.cit.* : 15.

primauté accordée à la langue, le développement des qualités personnelles (troisième et septième objectifs) est également ciblé.

Nous décrirons à présent les quinze objectifs<sup>15</sup> du curriculum qui présentent les compétences à atteindre à la fin de chaque niveau d'études. Chacun d'eux sera analysé afin d'observer l'évolution des compétences et des connaissances tout au long du parcours scolaire. Pour mettre en relief les objectifs élaborés pour chaque niveau, nous indiquerons les éléments essentiels et la progression en caractères gras.

### ■ Compréhension des unités linguistiques : mots, phrases et textes

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Comprendre la <b>signification et les fonctions</b> des mots, des groupes de mots, des phrases et enfin du texte lu.	Comprendre la signification des mots, des expressions, de la <b>rhétorique / connaître les idées importantes des unités linguistiques traitées et les détails / distinguer les faits des opinions / analyser, interpréter et résumer le texte lu.</b>	Comprendre le lexique dans des domaines variés, les expressions et la rhétorique <b>d'un niveau de complexité plus grand/ exprimer d'une manière analytique</b> des opinions / <b>évaluer raisonnablement la valeur du texte lu.</b>	<b>Interpréter, traduire et expliquer de manière détaillée le texte lu / analyser, critiquer et évaluer le texte lu.</b>

Tableau 2 : Objectifs (TH)<sup>16</sup> de compréhension des unités linguistiques

Les débutants apprennent d'abord les micro-unités de la langue : les mots, les groupes de mots et les phrases avant de travailler la compréhension de l'unité supérieure, le texte. Pour ce faire, il leur est nécessaire de connaître non seulement leur valeur sémantique mais aussi leur fonction, ces deux aspects jouant un rôle important dans l'interprétation du sens. Au deuxième niveau, en plus de la compréhension plus ou moins littérale du contenu, les expressions figées et la rhétorique utilisées dans le

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation, <http://www.moe.go.th/moe/th/home/home.php> (consulté le 14.02.11)

<sup>16</sup> Il s'agit des objectifs d'apprentissage de la matière langue thaïe.

texte sont ciblées. Après la compréhension globale du texte, les élèves apprennent à interpréter et analyser certains contenus en vue de différencier les faits des opinions. En outre, la reformulation sous la forme de résumé permet d'évaluer la compréhension. Les exercices du dernier niveau étant encore plus complexes, les apprenants doivent pouvoir relever et évaluer la valeur apportée par le texte, ce qui relève, à un certain degré, de la subjectivité personnelle.

## ■ Expression orale

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Relever les <b>idées importantes</b> , trouver <b>les détails</b> du texte / <b>poser</b> des questions sur le texte et y <b>répondre</b> / <b>converser, exprimer</b> des opinions sur le texte / <b>raconter, faire comprendre</b> à autrui des pensées, des sentiments et des expériences sur ce que l'on vient de lire, d'écouter ou de regarder.		Exprimer oralement des savoirs, des opinions / <b>analyser et évaluer</b> oralement des récits / <b>inviter, / produire un discours adapté à chaque situation.</b>	Produire un discours oral officiel et non officiel / <b>convaincre</b> et exprimer oralement des opinions.

Tableau 3 : Objectifs (TH) d'expression orale

Dans cet objectif, on peut distinguer deux sous-objectifs. Dans les deux premiers niveaux d'études, l'accent est mis sur des stratégies de vérification de la compréhension textuelle. Les apprenants pratiquent une variété d'exercices qui évaluent le niveau de leur compréhension afin que l'enseignant puisse procéder aux remédiations nécessaires et leur donner des conseils si l'interprétation est erronée. Aux deux derniers niveaux, les exercices oraux conduisent à produire des discours et à mettre en œuvre différents actes de parole.

■ **Lecture silencieuse et à haute voix**

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Lire <b>couramment</b> et rapidement.		Lire <b>plus rapidement en comprenant le contenu.</b>	Lire <b>en prêtant attention aux éléments textuels</b> pour comprendre le contenu.

Tableau 4 : Objectifs (TH) de lecture

Dans un premier temps, les apprenants travaillent sur les consonnes, les voyelles et les tons<sup>17</sup> et leur prononciation. Durant les deux premiers niveaux, les élèves se concentrent sur l’articulation, et le rythme. Dès le troisième niveau, ils doivent se familiariser avec l’activité de lecture et se perfectionner en lecture à haute voix. La prononciation devient automatique, ce qui permet de tendre vers le degré supérieur. Au cours des deux derniers niveaux, les élèves pratiquent la lecture en ciblant la compréhension du contenu.

---

<sup>17</sup> Le système phonétique du thaï est tonal.

## ■ Rédaction de textes (1) : différents types textuels

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Exprimer à l'oral et à l'écrit <b>des savoirs, des pensées, des sentiments, des besoins</b> et faire preuve de créativité.	Rédiger <b>une dissertation, un résumé, une lettre, un rapport de travail, un récit</b> imaginaire et un récit de vie / <b>noter</b> les savoirs, les expériences, les événements et les observations.	Rédiger une dissertation, un résumé et une lettre / écrire pour expliquer, exposer, exprimer des opinions, <b>argumenter</b> / écrire d'une manière créative.  <b>Savoir choisir le registre de langue approprié</b> pour écrire un texte / <b>organiser les idées</b> selon le type de textes.	Rédiger <b>un texte scientifique, un texte explicatif, un documentaire</b> / écrire pour convaincre, exprimer des opinions / écrire d'une manière créative.

Tableau 5 : Objectifs (TH) de rédaction de textes (1)

Les élèves du premier niveau apprennent à exprimer d'une manière descriptive ce qu'ils pensent ou ressentent. Dès le deuxième niveau, la réflexion sur les genres et la forme des textes joue un rôle plus important ; ils s'entraînent en outre, à un genre particulier et complexe comme la prise de notes ou la dissertation. Suite à la lecture d'un texte, les apprenants doivent d'abord comprendre les idées globales et sélectionner celles qui leur paraissent essentielles. Ensuite, ils organisent et reformulent leur représentation mentale en langue écrite permettant à autrui d'appréhender leur compréhension. Au troisième niveau, on retrouve les mêmes types d'exercices mais ils s'appliquent aussi à d'autres types de textes comme le type explicatif et argumentatif. Étant donné que les élèves travaillent sur des textes variés, il est nécessaire, d'une part, d'en connaître les propriétés et de les maîtriser, d'autre part, de savoir les structurer et de choisir le registre de langue qui convient. Enfin, au niveau supérieur, les apprenants continuent à se perfectionner dans la production de différents types de textes en ciblant les buts du niveau précédent.

## ■ Rédaction de textes (2) : analyse du contenu

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Noter des savoirs, des expériences et des récits de la vie quotidienne.	Résumer, analyser et exprimer, oralement, des savoirs et des opinions / converser et faire un discours, un exposé.	Résumer, relever des idées importantes / analyser les faits, les opinions et les objectifs du message écouté et/ou regardé.	Proposer un sujet pour écrire selon les objectifs donnés / réunir toutes les productions écrites de l'année et les présenter sous forme de dossier en donnant les sources.

Tableau 6 : Objectifs (TH) de rédaction de textes (2)

Au cours des trois premiers niveaux, les apprenants s'expriment à l'oral ou à l'écrit sur des sujets familiers. Ensuite ils passent aux pratiques d'analyse avant de reformuler leurs représentations mentales à l'écrit. C'est au quatrième niveau que les apprenants sont invités à faire preuve d'initiative, ils proposent des sujets d'expression.

## ■ Connaissance sur la langue thaïe

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Connaître différents registres de la langue thaïe : standard et régional.		Connaître et comprendre les caractéristiques de la langue et les raisons de l'emploi d'emprunts à des LE dans la langue thaïe.	Connaître et comprendre l'évolution de la langue thaïe et l'influence des langues régionales ainsi que des LE sur le thaï standard.

Tableau 7 : Objectifs (TH) de connaissance sur la langue

Cet objectif conduit d’abord les apprenants à étudier différents registres de langue. Ensuite, les élèves découvrent et comprennent les caractéristiques du thaï qui permettent l’intégration d’emprunts à des LE. Les influences des autres langues sur le thaï sont appréhendées au dernier niveau, avec par exemple, les facteurs qui ont fait évoluer l’écriture, la prononciation, la signification des mots, etc.

### ■ Stratégies d’apprentissage des œuvres esthétiques<sup>18</sup>

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
<b>Participer</b> à des jeux de mots et des chansons en classe et pendant le temps libre.	Utiliser les connaissances préalables pour <b>analyser la littérature</b> et ensuite <b>employer les connaissances appropriées dans la vie.</b>	<b>Chanter ou présenter</b> des chansons régionales et des comptines.	<b>Étudier et collectionner des œuvres locales /</b> étudier la signification de mots et d’expressions des langues régionales apparaissant dans ces œuvres puis les <b>analyser pour en connaître la valeur</b> dans la langue et la société.

Tableau 8 : Objectifs (TH) des stratégies d’apprentissage des œuvres esthétiques

Dans l’étude d’autres types d’œuvres esthétiques que la littérature, les apprenants doivent connaître des chansons et des jeux traditionnels. Ils s’entraînent à les présenter, à analyser leurs valeurs et à les utiliser dans la vie quotidienne. Il est également prévu de collecter des œuvres locales pour étudier l’influence des langues régionales sur la langue littéraire.

<sup>18</sup> Les œuvres esthétiques comprennent par exemple : la poésie, les romans, les chansons et comptines, les jeux de mots, etc.

## ■ Analyse des œuvres littéraires

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Adapter les connaissances du champ de la littérature à la vie.	Raconter des contes et des mythes locaux.	Analyser la littérature en utilisant différents critères pour en connaître la valeur et ensuite l'adopter dans la vie quotidienne.	Réemployer les connaissances acquises au cours de la lecture ou de l'écoute pour résoudre des problèmes, exprimer des opinions / analyser et critiquer.  Comprendre l'histoire de la littérature pour <b>chaque époque</b> / analyser le texte lu en se référant aux critères d'analyse de base de la littérature / adopter les valeurs appropriées dans la vie quotidienne.

Tableau 9 : Objectifs (TH) de l'analyse des œuvres littéraires

Au cours des trois premiers niveaux d'études, les pratiques langagières portent principalement sur la compréhension des œuvres littéraires tandis qu'au dernier niveau, les activités sont plus diversifiées. Les débutants utilisent des connaissances apprises dans les poèmes en situation réelle. Le deuxième niveau vise la transmission à autrui ce que l'on a appris. Au troisième niveau, les élèves doivent analyser des œuvres et en tirer bénéfice dans la vie. Au quatrième niveau, les objectifs concernent la compréhension de la littérature à travers les siècles et de son évolution. Les élèves étudient en outre une variété de documents et les critiquent pour réemployer les valeurs transmises par leur contenu dans des situations réelles.

## ■ Connaissance de poèmes

Les poèmes ont une place très particulière et privilégiée dans la société, et donc parmi tous les genres textuels : ils sont le véhicule des traditions, de l’histoire et des valeurs thaïlandaises. C’est la raison pour laquelle la connaissance des poèmes fait partie des quinze objectifs du curriculum.

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Utiliser des rimes pour composer des poèmes simples.	Composer des poèmes simples.	Composer des poèmes.	

Tableau 10 : Objectifs (TH) de connaissance de poèmes

Cet objectif met l’accent sur la capacité à composer des poèmes. Les débutants découvrent les rimes, qui sont l’une des caractéristiques des œuvres poétiques. Ensuite, ils composent des poèmes simples puis complexes.

## ■ Stratégies de mémorisation de poèmes

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Mémoriser ses poèmes préférés et y faire référence à l’oral ou à l’écrit.	Mémoriser ses poèmes préférés, se sensibiliser à la manière de penser et y faire référence à l’oral et à l’écrit.	Mémoriser ses poèmes préférés et y faire référence à l’oral et à l’écrit.	

Tableau 11 : Objectifs (TH) des stratégies de mémorisation de poèmes

La stratégie de mémorisation est employée tout au long des études. Pour ce faire, il est nécessaire que les apprenants trouvent des moyens qui facilitent la mémorisation de différents types de poèmes, pour pouvoir s’y référer dans leurs productions écrites.

### ■ Application des compétences langagières en situation

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Se servir des habiletés langagières comme d’un outil pour <b>étudier et s’informer</b> en prenant en compte les interlocuteurs et la situation.	Se servir des habiletés langagières pour atteindre un but.	Se servir <b>d’une manière créative</b> de la langue pour s’informer, <b>travailler</b> .	Se servir des langues pour <b>améliorer la performance</b> dans l’apprentissage, le travail et pour améliorer la qualité de vie / <b>réaliser des projets scientifiques et les mettre en œuvre</b> de manière créative.

Tableau 12 : Objectifs (TH) de l’application des compétences langagières en situation

Après avoir développé un certain nombre de compétences langagières, les apprenants doivent savoir aussi les employer en situation, en commençant par des situations courantes. Ils s’exercent ensuite dans des situations plus variées. Au quatrième niveau d’études, ils doivent savoir progresser dans des domaines divers à l’aide des compétences préalablement développées.

## ■ Application des connaissances en situation

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Réfléchir sur les savoirs appropriés afin de <b>deviner</b> l'histoire ou les événements et, de les employer dans la vie.	Se servir des connaissances appropriées en lecture pour <b>résoudre les problèmes, prendre des décisions et anticiper/</b> utiliser les compétences de lecture pour s'améliorer.	Se servir de la langue pour exprimer des opinions, se comprendre soi-même, convaincre, refuser et négocier <b>d'une manière polie en adoptant les gestes</b> qui conviennent.	

Tableau 13 : Objectifs (TH) de l'application des connaissances en situation réelle

Pour bénéficier dans la vie quotidienne des connaissances apprises, les élèves doivent, en premier lieu, être conscients de ce qu'ils se sont approprié. Ils élaborent, en second lieu, des décisions réfléchies en se référant à ces connaissances et compétences. Ils les analysent pour connaître ce que de tels savoirs peuvent leur apporter et enfin, ils s'en servent. Au niveau suivant, les élèves continuent ces pratiques : ils essaient, de plus, d'employer leurs compétences en lecture pour s'améliorer. Enfin, les apprenants des niveaux supérieurs pratiquent différents actes de parole, en adoptant aussi une gestuelle appropriée.

## ■ Normes sociales à prendre en compte en situation communicative

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Lire, écrire, écouter, regarder et parler avec respect.			

Tableau 14 : Objectifs (TH) des normes sociales à prendre en compte en situation communicative

Cet objectif vise la (re)connaissance et la prise en considération des normes sociales, qui se présentent comme un paramètre indispensable pour réussir à communiquer dans de bonnes conditions. Des comportements inadéquats pourraient, en effet, provoquer des malentendus voire affecter les relations entre les individus. Il est ainsi important que tous les élèves acquièrent ces normes sociales.

### ■ Enrichissement personnel par de nouvelles connaissances

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Aimer <b>lire</b> .	Aimer lire et <b>écrire</b> .		

Tableau 15 : Objectifs (TH) de l'enrichissement personnel par de nouvelles connaissances

Savoir lire et écrire font indubitablement partie des principales compétences visées à la fin des études mais elles ne sont pas suffisantes dans le cadre de l'éducation durable<sup>19</sup> instaurée par le système éducatif thaïlandais. Pour ce faire, les apprenants doivent acquérir et entretenir une perception positive de ces activités qui va alimenter le désir de s'informer régulièrement.

### ■ Choix des ouvrages

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Savoir choisir les ouvrages à lire : <b>s'informer ou se détendre</b> .	Savoir choisir des ressources pour <b>atteindre son objectif</b> .	Savoir choisir <b>des ressources plus variées</b> pour atteindre son objectif.	

Tableau 16 : Objectifs (TH) de choix des ouvrages

<sup>19</sup> Ce type d'éducation renvoie à l'autonomie d'apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie.

D'après nous, les objectifs des quatre niveaux sont relativement similaires. En effet, avant de faire son choix de lecture, l'apprenant doit d'abord en connaître les objectifs, puis lier ceux-ci aux caractéristiques des ressources afin de sélectionner celles qui conviennent le mieux. Ce qui distingue les quatre niveaux, c'est l'ouverture à des choix de plus en plus larges.

### 1.3.4. Orientation de l'enseignement

Il faut souligner que le système éducatif thaïlandais met l'accent sur le rôle des élèves qui doivent parvenir à l'auto-apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit animer sa classe en apprenant à ces derniers à se servir de divers médias et ressources pour s'informer. Afin de mettre en pratique ce système, l'enseignant doit prendre en compte huit caractéristiques de l'apprentissage<sup>20</sup> synthétisées ci-après :

- **L'apprentissage dans le bonheur** : l'ambiance doit permettre aux élèves d'effectuer librement leurs démarches, à condition qu'ils soient disciplinés et respectent les avis de leurs camarades. Le contenu du cours et des activités doit être efficient et convenir au niveau des apprenants. En outre, des outils<sup>21</sup> motivants et une évaluation adaptée doivent être mis en place.
- **L'apprentissage combiné** : l'enseignant et les élèves doivent tenir compte des objectifs et des processus d'apprentissage.
- **L'apprentissage personnalisé** : les élèves déploient leur propre mode d'apprentissage, ce qui renvoie implicitement au premier principe de la construction du programme d'études. Ils sont libres de s'informer et d'organiser leurs propres démarches d'apprentissage, ce qui les amène à la conscientisation de leur processus de travail.
- **L'apprentissage à partir des expériences** : les élèves se réfèrent aux connaissances acquises et aux expériences vécues, ils en extraient ce qui leur semble utile pour accomplir les tâches. Pour ce faire, la capacité à prendre des décisions réfléchies est donc indispensable.

---

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation, *op. cit.* : 8.

<sup>21</sup> Ce sont des supports supplémentaires qui permettent aux apprenants de mieux s'approprier les langues, comme des ouvrages spécifiques sur les sujets abordés, des CD, des cartes, etc.

- **L'apprentissage en interaction** : ils échangent des informations, des savoirs, des opinions et des expériences avec leurs camarades, ce qui présuppose la capacité d'argumenter et de reformuler verbalement leur pensée.
- **L'apprentissage en collaboration** : les apprenants organisent ensemble le programme des cours et s'entraident lorsque l'un d'eux rencontre des difficultés.
- **L'apprentissage stratégique** : les élèves doivent pouvoir choisir le mode d'apprentissage adapté à chaque situation, ce qui renvoie à la capacité à évaluer la situation selon leurs caractéristiques propres.
- **L'apprentissage pour l'utilisation en situation réelle** : les élèves emploient les connaissances acquises dans la vie quotidienne ou professionnelle. La conscience des normes sociales doit donc être prise en considération.

De ces principes, nous relevons quatre notions sur lesquelles l'apprentissage du thaï met l'accent :

1. la personnalité propre des apprenants ;
2. la collaboration avec d'autres apprenants ;
3. l'appropriation des connaissances et le développement des compétences établis à partir d'activités pratiques de la vie ;
4. le bénéfice retiré de cet apprentissage dans la vie.

Afin de présenter le programme commun aux disciplines des LE, nous adopterons le même plan que celui employé à la description du programme d'apprentissage de la LM : description de ses caractéristiques, utilité de la maîtrise des LE, objectifs généraux d'apprentissage, compétences visées et orientation des démarches.

## **1.4. Programme scolaire des disciplines des langues étrangères**

### **1.4.1. Structure du programme scolaire**

La maîtrise des LE permet aux apprenants de découvrir une société différente de la leur. L'enseignement doit insister sur le développement de leur capacité à raisonner, à réfléchir, à travailler et notamment à consulter des sources variées grâce aux compétences langagières acquises.

De même que pour la langue thaïe, les LE ne sont pas enseignées uniquement dans l'objectif d'apprendre leurs caractéristiques linguistiques mais aussi et surtout dans l'objectif de communiquer dans une société ouverte au monde. Le thaï et les LE sont ainsi des outils de communication des représentations mentales, des savoirs, des sentiments, etc. L'enseignement se concentre sur le développement des compétences parallèlement à l'appropriation des savoirs culturels et des caractéristiques des langues cibles. Leur pratique permet, d'une part, d'accéder à des connaissances en d'autres matières qu'en langue cible, d'autre part, de préparer un projet d'études ou de vie professionnelle.

### **1.4.2. Objectifs généraux d'apprentissage des langues étrangères**

Quatre buts sont poursuivis dans ce cadre d'étude. Le premier porte sur l'apprentissage et le perfectionnement en LE, objectif à atteindre en acquérant une opinion positive des langues cibles. Le deuxième objectif concerne l'application des compétences communicatives dans diverses situations dans le but de s'informer, de poursuivre ses études ou de vivre sa vie professionnelle dans de bonnes conditions. Le troisième objectif porte sur la connaissance et la compréhension des différences culturelles et leur histoire dans le but de les transmettre à autrui, ce qui correspond au quatrième objectif.

Les deux premiers objectifs concernent le développement personnel qui est, selon nous, un préalable à l'atteinte des deux autres objectifs. Les deux derniers objectifs visent à ouvrir les perspectives des apprenants sur le monde.

### 1.4.3. Compétences visées

Étant donné que les objectifs de l'enseignement des LE portent pour l'ensemble des activités sur les quatre habiletés langagières et la capacité à réfléchir et à travailler, les apprenants doivent, à la fin des études de base, être capables de :

1. s'exprimer en LE sur la culture thaïlandaise.
2. communiquer en LE dans diverses situations.
3. prendre plaisir à la pratique des LE.
4. employer la/les LE pour se renseigner, se documenter, enrichir ses connaissances pour la poursuite des études, ou pour la vie professionnelle.
5. connaître et comprendre la variété des cultures dans le monde tout en étant fier de la langue et de la culture thaïe<sup>22</sup>.

À la fin de chaque niveau d'études, les apprenants doivent atteindre les sept objectifs présentés dans les tableaux ci-dessous<sup>23</sup>, détaillés par niveau, dont nous analyserons la progression.

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Éducation, *op. cit.* : 20.

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation, <http://www.moe.go.th/moe/th/home/home.php> (consulté le 14.02.11)

## ■ Développement des compétences en langue cible

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Posséder des habiletés en LE, notamment en <b>expression et compréhension orales</b> sur des sujets liés à soi-même, à la famille, à l'école, à l'entourage, à la nourriture et la boisson, aux relations avec les autres (avec un lexique concret d'environ 300 – 450 mots).	Posséder des habiletés en LE, notamment en <b>expression orale, écrite et en compréhension écrite</b> sur des sujets liés à soi-même, à la famille, à l'école, à l'entourage, à la nourriture et la boisson, aux relations entre les individus, au temps libre, aux loisirs, à la santé, <b>aux achats et au climat</b> (avec un lexique concret et abstrait d'environ 1 050 – 1 200 mots).	Posséder des habiletés en LE : <b>en expression orale/écrite et en compréhension orale/écrite</b> sur des sujets liés à soi-même, à la famille, à l'école, à l'entourage, à la nourriture et la boisson, aux relations entre les individus, au temps libre, aux loisirs, à la santé, à la transaction, au climat, <b>aux études, aux métiers, au voyage, aux services, à divers lieux, aux langues, aux sciences, aux technologies</b> (avec un lexique figuratif et abstrait d'environ 2 100 – 2 250 mots).	Posséder des habiletés en LE : en expression orale/écrite et en compréhension orale/écrite sur des sujets liés à soi-même, à la famille, à l'école, à l'entourage, à la nourriture et la boisson, à la relation entre les individus, au temps libre, aux loisirs, à la santé, à la transaction, au climat, aux études, aux métiers, au voyage, aux services, à divers lieux, aux langues, aux sciences, aux technologies (avec un lexique d'environ 3 600 – 3 750 mots).

Tableau 17 : Objectifs (LE)<sup>24</sup> de développement des compétences en langue cible

En s'entraînant à partir de sujets courants, les apprenants développent quatre habiletés langagières : la compréhension et l'expression orales et écrites. Les thèmes de communication ainsi que le nombre d'unités lexicales à s'approprier s'étendent au fil des niveaux d'études. Les élèves du premier niveau sont conduits à développer essentiellement des habiletés orales : parler et écouter. Au cours du deuxième niveau, l'accent est mis sur l'expression et la compréhension écrite et dès le troisième niveau, ils s'exercent au développement des quatre compétences.

<sup>24</sup> Il s'agit des objectifs d'apprentissage de la matière langues étrangères.

## ■ Communication (1) : compétences langagières

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Utiliser des <b>phrases simples</b> pour communiquer dans la vie quotidienne.	Utiliser des <b>phrases simples et complexes</b> pour communiquer dans divers contextes.	Utiliser <b>des phrases composées et complexes</b> pour communiquer <b>formellement et non formellement</b> dans divers contextes.	

Tableau 18 : Objectifs (LE) de communication (1)

Cet objectif correspond aux différents degrés de complexité des phrases (de la phrase simple à la phrase complexe), en partant d'une situation familière et en évoluant vers une situation formelle. Pour ce faire, les apprenants doivent évaluer les conditions de chaque situation pour choisir le registre de langue approprié.

■ **Communication (2) : compétences communicatives**

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
<p><b>Comprendre les langues cibles et échanger et des informations</b> sur soi-même, sa vie quotidienne et son entourage.</p>	<p>Comprendre les langues cibles et s'en servir pour échanger et transmettre des informations pour <b>entretenir de bonnes relations</b> avec les autres dans la vie quotidienne</p>	<p>Comprendre les langues cibles et s'en servir pour échanger et transmettre des informations pour créer une bonne relation avec les autres, exprimer des sentiments, des opinions et des informations <b>en adaptant les intonations et les gestes</b> aux interlocuteurs et à la situation.</p>	<p>Comprendre les langues cibles et s'en servir pour échanger des informations pour créer de bonnes relations entre les individus, exprimer ses sentiments, ses opinions et donner des informations <b>sur les sujets d'études, les métiers, la communauté et le monde</b>, de manière appropriée aux interlocuteurs et à la situation.</p>

Tableau 19 : Objectifs (LE) de communication (2)

En ce qui concerne le développement des compétences communicatives en LE, le curriculum privilégie les pratiques d'expression sur des sujets familiers pendant le premier niveau. Au niveau suivant, les apprenants doivent apprendre à créer et entretenir de bonnes relations avec leurs interlocuteurs. La reformulation de la compréhension d'informations abstraites et la prise en compte des éléments paralinguistiques, comme la gestuelle et les intonations, sont à acquérir dès le troisième niveau. Au quatrième niveau, les thèmes de communication sont plus variés, ils demeurent néanmoins familiers.

## ■ Compréhension des unités linguistiques

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
	<b>Comprendre les messages</b> textuels ou non textuels dans une conversation formelle ou non formelle dans différents contextes	<b>Lire et écrire</b> des messages textuels ou non textuels, formel ou non formel, en employant <b>les articulateurs logiques appropriés</b>	

Tableau 20 : Objectifs (LE) de compréhension des unités linguistiques

Au cours du premier niveau, les apprenants s'approprient les caractéristiques des microstructures : mots, groupes de mots, etc. pour se préparer à interpréter la macrostructure, soit le texte. À partir du deuxième niveau, les apprenants doivent pouvoir être capables de comprendre les informations dans un contexte précis. Dès le troisième niveau, les apprenants s'appliquent à produire des messages en se focalisant sur les liens logiques entre les unités.

## ■ Appropriation de la culture de la langue cible

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
<b>Connaître et comprendre</b> la culture langagière et le mode de vie des natifs de la langue cible.	Connaître et comprendre les éléments concernant la culture langagière et le mode de vie des natifs de la langue cible qui apparaissent <b>dans les leçons</b> .		Connaître et comprendre les éléments concernant la culture langagière et le mode de vie des natifs de la langue cible qui apparaissent dans les leçons et <b>savoir en tenir compte dans la vie quotidienne</b> .

Tableau 21 : Objectifs (LE) d'appropriation de la culture de la langue cible

En plus des connaissances sur la langue elle-même, il est nécessaire pour les apprenants de découvrir la culture et de connaître le mode de vie des natifs, ce qui participe de la découverte de la langue. Après les trois niveaux consacrés à l'appropriation des connaissances, les apprenants du quatrième niveau doivent pouvoir en tirer bénéfice dans des situations réelles.

### ■ Enrichissement des connaissances (1) dans les matières étudiées

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
Transposer en LE les savoirs enseignés dans les autres matières en fonction de ses centres d'intérêt et de son âge.	Employer les compétences en LE pour transposer les savoirs et <b>se documenter en langue cible</b> en fonction de ses centres d'intérêt et de son âge.		Employer les compétences en LE pour s'informer dans d'autres matières en fonction de ses centres d'intérêt et son niveau d'études à <b>partir de sources variées.</b>

Tableau 22 : Objectifs (LE) d'enrichissement des connaissances (1)

Les objectifs sont relativement similaires à chaque niveau : enrichir ses connaissances en dehors du milieu scolaire selon ses centres d'intérêt et son niveau d'études. Les élèves commencent à s'entraîner à partir de ce qu'ils ont appris et passent ensuite à des sujets et des situations plus complexes.

## ■ Enrichissement des connaissances (2) dans divers domaines

Premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Quatrième niveau
	Se servir des langues cibles à l'école pour <b>enrichir ses connaissances et pour se détendre.</b>	Pratiquer les langues cibles dans des situations réelles pour se détendre et enrichir régulièrement ses connaissances, créant ainsi <b>une base de connaissances du monde pour la poursuite des études et la vie professionnelle.</b>	

Tableau 23 : Objectifs (LE) d'enrichissement des connaissances (2)

Cet objectif répond au même principe que le précédent : tirer bénéfice des compétences langagières développées. Il s'en distingue néanmoins par son but qui n'est pas limité à l'appropriation de nouvelles connaissances dans d'autres matières enseignées, mais aussi dans le domaine des loisirs. De plus, à partir du troisième niveau, il est nécessaire de savoir appliquer ses compétences en LE pour se préparer à la vie active ou à la poursuite des études.

### 1.4.4. Orientation de l'enseignement

Pour former les apprenants à la communication en LE, l'enseignant doit adopter les stratégies d'enseignement les mieux adaptées aux objectifs visés en sélectionnant des techniques, moyens, principes et théories pédagogiques. De plus, grâce à la connaissance de son public, il pourra appliquer le ou les modèle(s) convenant à la situation.

Le curriculum scolaire national décrit la situation didactique en Thaïlande et donne à l'enseignant des indications sur les moyens de faire atteindre les objectifs aux apprenants, ce que nous avons examiné exhaustivement, surtout en ce qui concerne le thaï et le français. Cette étude, présentée en annexe 1, nous permet de relever les particularités du système éducatif thaïlandais qui seront présentées dans le chapitre six et qui explicitent la mise en œuvre des objectifs de ce curriculum. Néanmoins, il ne

s'agit que d'indications : les enseignants restent libres de leurs choix pédagogiques tant qu'ils respectent les objectifs visés.

## **1.5. Situation d'apprentissage en établissement scolaire**

Après avoir détaillé les objectifs visés exposés dans le curriculum national, nous présenterons la situation d'apprentissage en établissement scolaire.

Nous décrirons d'abord le contexte général d'apprentissage à l'école et nous nous focaliserons ensuite sur la situation d'apprentissage spécifique à la lecture à l'heure actuelle, la mise en œuvre de la pédagogie est similaire à celle de l'époque à laquelle nous étions nous-même élève. Nous nous référerons ainsi à notre expérience d'apprenante afin de décrire et d'explicitier la situation d'apprentissage dans les établissements scolaires, et plus particulièrement en ce qui concerne la lecture.

### **1.5.1. Contexte général d'apprentissage**

En Thaïlande, les cours ont lieu du lundi au vendredi dans tous les établissements scolaires, les horaires de début des cours varient entre 7h30 et 8h et ceux de fin des cours entre 14h30 et 16h. Pour tous les niveaux, les classes, constitués de 30 à 50 élèves chacune, sont prises en charge par un enseignant par matière, sur une période d'environ 50 minutes. Néanmoins certaines matières comme le thaï, les mathématiques et le français peuvent se dérouler sur deux périodes consécutives. Dans la salle de classe, les tables sont généralement alignées en rangées. Une place est attribuée à chaque apprenant, qu'il gardera toute l'année<sup>25</sup>.

D'après nous, cette organisation spatiale présente des inconvénients, relatifs aux stratégies d'apprentissage. Pendant le cours, si les élèves veulent poser des questions, ils ont tendance à interroger leurs voisins plutôt que l'enseignant. Ce dernier ne pourra pas, par conséquent, savoir si ses élèves ont compris la leçon. C'est

---

<sup>25</sup> Cf. annexe 14.

seulement après l'évaluation sommative<sup>26</sup> que l'enseignant peut savoir si les objectifs visés ont été atteints. En outre, parce que les effectifs sont importants, l'enseignant ne corrige pas individuellement les activités pratiques, la correction est commune, soit à haute voix (l'enseignant donne des réponses.), soit par distribution de la photocopie des réponses. La conséquence est que l'enseignant ne peut connaître le niveau d'appropriation réellement atteint par ses élèves qu'à la fin du processus d'apprentissage. Seule une minorité d'enseignants fait l'effort de corriger individuellement les activités.

En ce qui concerne les outils d'apprentissage, l'enseignant utilise un manuel et un cahier d'activités qui contiennent les leçons, les activités pratiques et les corrigés, ainsi que des conseils méthodologiques. Les apprenants ont aussi leur manuel et leur cahier d'exercice que l'enseignant doit corriger régulièrement. Toutefois, si les propositions méthodologiques ne conviennent pas à la classe, l'enseignant est totalement libre d'employer d'autres stratégies, à condition de respecter les objectifs visés. Nous jugeons pertinente cette flexibilité méthodologique qui permet la prise en compte par l'enseignant des particularités du groupe d'apprenants.

Dans certains établissements scolaires existent des salles de ressources où les élèves peuvent perfectionner leurs compétences langagières, notamment en LE, grâce au matériel d'apprentissage sur support audio, vidéo, CD-ROM, Internet, etc. La classe de langue peut également se tenir dans ces salles de ressources, l'enseignant employant ces outils pour faire pratiquer principalement la compréhension orale et écrite, à partir de ressources pédagogiques. Cependant, en raison de son prix élevé, la documentation n'est pas toujours actualisée, mais elle reste néanmoins utilisable.

En général, une séance de cours est presque toujours composée d'un cours magistral pendant lequel le monologue de l'enseignant est rarement interrompu par les apprenants. La majorité d'entre eux n'osent pas poser de questions à l'enseignant ni à leurs camarades par peur de commettre une erreur qui leur ferait perdre la face. S'ils n'expriment pas leurs difficultés, les apprenants ne peuvent pas bénéficier de l'aide de

---

<sup>26</sup> Le CECR définit l'évaluation sommative ainsi « l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin des cours et leur attribue une note ou un rang ». Conseil de la coopération culturelle, *op.cit.* : 141.

l'enseignant. Nous pensons donc que l'enseignant devrait inviter et encourager les apprenants à intervenir pendant la séance.

Le manque d'efforts ou de compétences des enseignants à l'école ajouté aux conditions d'apprentissage décrites ont pour résultat que la majorité des élèves n'acquièrent pas les compétences visées à la fin de la séance et ont recours à un soutien scolaire payant. Les enseignants responsables de ces cours en dehors de l'école sont souvent plus compétents en matière de stratégie d'enseignement, mais surtout, ils proposent aux apprenants des cours « prêts-à-mémoriser », des fiches récapitulatives. En effet, étant donné que ces cours sont organisés sous la forme de séances intensives<sup>27</sup>, l'enseignant doit tout synthétiser et expliquer aux élèves, accomplissant ainsi une partie de leur tâche. La conséquence est que les apprenants préfèrent les cours de soutien et se désinvestissent à l'école. Ces cours nous paraissent contraires au développement des compétences d'apprentissage : les apprenants ne travaillent pas à des activités structurantes comme la synthèse, le résumé, la lecture, pourtant essentiels à leur apprentissage et à l'autonomisation. Ils ne sont pas confrontés à des difficultés ou des problèmes à résoudre, l'enseignant aplanissant toute difficulté, pressé par le temps.

À la fin du semestre, les apprenants doivent passer un contrôle sous la forme de questionnaire à choix multiples (QCM). Le QCM est un outil d'évaluation adapté aux grands groupes-classe car rapide à corriger pour l'enseignant. Selon nous, il n'est pas le meilleur moyen d'évaluer la compréhension : les apprenants peuvent choisir la réponse correcte par hasard, mais surtout, ce type d'activité ne demande pas la mobilisation d'une grande variété de compétences textuelles, contrairement à l'activité de rédaction, par exemple. Quant à l'évaluation par la reformulation phrastique, son application reste encore très marginale car elle nécessite un temps de correction important. La banalisation de la pratique du QCM entraîne une certaine passivité des élèves et l'organisation des idées leur est donc malaisée lors qu'ils doivent rédiger un texte.

En Thaïlande, le QCM est employé pour toutes les évaluations sommatives à la fin du semestre depuis l'école primaire jusqu'à la fin du lycée. En contrôle continu, le travail évalué pendant le semestre peut l'être sous forme de dossiers (pour le thaï) et

---

<sup>27</sup> En cours de soutien, seulement 2 ou 3 heures par semaine sont consacrées à chaque matière.

d'exercices à trous (pour le français). Autrement dit, la pratique de la synthèse du contenu d'un cours ne commence qu'à partir de l'université, ce qui nous paraît trop tardif car les apprenants qui ne poursuivront pas leurs études ne travailleront pas à la maîtrise de cette compétence.

## **1.5.2. Apprentissage de la lecture**

Nous nous focaliserons pour terminer sur l'apprentissage de la lecture en classe de langue, plus particulièrement en thaï et en français. Le processus d'apprentissage de la lecture nous semble relativement identique dans les deux langues, à l'exception du fait qu'en LM, les apprenants commencent leur apprentissage par l'étude de la microstructure de la langue alors qu'en français, ils ont comme premier support un texte dialogique.

Un point commun à l'apprentissage des deux langues réside en l'antériorité de la pratique de la lecture à haute voix par rapport à la lecture silencieuse. La première met l'accent sur les compétences phonologiques tandis que la seconde a pour seul objectif la compréhension des idées principales d'un texte. Nous nous souvenons qu'après quelques années d'études, la lecture à haute voix est totalement remplacée par la lecture silencieuse.

Nous décrivons à présent les activités ayant pour but de développer les compétences de lecture des apprenants. Ils lisent les textes proposés dans leurs manuels et répondent ensuite aux questions « qui fait quoi, où, comment et quand? » qui visent la compréhension globale. Les apprenants doivent parfois composer des phrases à partir de certains termes extraits du texte, cette tâche ayant pour but d'évaluer la compréhension lexicale. Après avoir relevé les idées essentielles en répondant à des questions, ils sont invités à exprimer leur opinion sur le sujet traité.

Les textes en LM sont généralement de type narratif ; en français, nous avons travaillé essentiellement sur des dialogues et des textes de vulgarisation. Nous nous rappelons d'une grande différence de longueur des textes entre les deux langues. En LM, un texte peut s'étendre jusqu'à une dizaine de pages alors qu'en français, il ne

comporte qu'une dizaine de lignes. Malgré la taille réduite du texte, les opérations d'interprétation exigent beaucoup plus de réflexion dans la LE en raison de la limitation de nos compétences et de l'inadéquation de notre stratégie de lecture. En LM, nous nous focalisons sur le contenu du texte comme la narrativité, les idées importantes mais en français, nous essayons de trouver la signification de tous les mots et de traduire tout le texte, d'une manière relativement linéaire. Nous obtenons donc au final une juxtaposition de la signification de chacun des mots, ce qui ne permet aucunement une bonne compréhension de l'ensemble du texte.

Vu que la sémantique lexicale joue un rôle important, nous souhaiterions souligner un problème essentiel concernant la recherche de la signification d'un mot dans un dictionnaire. Nous avons eu recours à un dictionnaire français-thaï et avons noté les premières traductions<sup>28</sup>. Cette stratégie inefficace a entravé notre compréhension et nous a découragé à continuer de lire. Nous avons pu observer qu'un nombre important d'apprenants emploient également cette méthode. D'après nous, ce phénomène résulte, d'une part, d'une erreur de stratégie de recherche, d'autre part des caractéristiques du dictionnaire bilingue en Thaïlande. Il nous paraît ainsi indispensable que la méthodologie de rédaction des dictionnaires soit révisée. La poursuite de nos études en France nous a conduite à cette observation, ainsi que l'emploi d'un dictionnaire monolingue qui nous a fait réfléchir à la structure des dictionnaires consultés en Thaïlande. Généralement, ces derniers ne présentent que certaines équivalences du mot français en thaï, par une traduction mot-à-mot sans aucune contextualisation.

Du point de vue méthodologique, l'activité de compréhension résulte d'opérations d'interprétation ; cependant l'enseignant ne met pas assez l'accent sur le rôle de la grammaire. Il insiste plus sur les obstacles de la traduction mot-à-mot, ce qui renvoie aux compétences sémantiques lexicales alors que le but visé est la compréhension globale du contenu. En conséquence, il nous paraît compréhensible que les apprenants ne s'interrogent pas sur la relation entre des unités linguistiques, au sein du texte, ce que nous étudierons dans ce présent travail.

---

<sup>28</sup> Nous employons le terme 'traduction' parce que le dictionnaire ne donne que des équivalences ou des mots isolés hors de tout contexte.

Pour conclure, le curriculum scolaire thaïlandais organise le système éducatif en tenant compte de l'importance de l'activité de lecture parallèlement à d'autres compétences langagières. En LM, la compréhension des œuvres littéraires est mise en relief alors qu'en LE, les objectifs mettent l'accent sur les compétences communicatives. Toutefois, dans les deux langues, les apprenants doivent parvenir à utiliser les compétences en situation réelle, ce qui nous paraît être un moyen d'évaluation de la compréhension. La connaissance de plusieurs langues permet aux élèves de pouvoir s'informer à partir de sources plus diversifiées. Par ailleurs, dans toutes les matières étudiées, le curriculum insiste sur l'importance de la nation, de la culture, du développement de la personnalité en harmonie avec les normes sociales.



## **DEUXIÈME PARTIE**

**TEXTE, LECTURE, COMPRÉHENSION**



## CHAPITRE 2

### Notion de texte

Tout d'abord, nous devons préciser que cette partie n'a pas pour but de définir la notion de texte de manière originale, mais nous retiendrons de différentes théories existantes ce qui est pertinent et utile à notre étude.

De notre point de vue, lors du premier contact, le texte est perçu comme une image dont la forme ainsi que l'organisation varient selon un certain nombre de critères, notamment celui de la culture de l'écrit<sup>29</sup> de la communauté. Exprimer des informations d'une manière linéaire à travers un canal (le texte) consiste à mettre en interaction dans une situation précise des compétences linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques et pragmatiques. Dans cette situation communicative se trouvent les paramètres constitutifs du texte que sont l'auteur, le lecteur et le monde. Nous nous référerons à cette conception pour articuler le premier chapitre de notre cadre théorique.

Dans le but de rendre plus concrète la notion de texte, nous adopterons, d'abord, le point de vue d'un chercheur permettant un aperçu de notre objet de recherche avant de nous focaliser sur une approche théorique. Selon, A. Hamid Mohamed<sup>30</sup> : « tout texte se constitue en tenant compte de trois aspects ». Premièrement, un texte oral ou écrit, quel qu'il soit, présente un ensemble linguistique organisé. Nous supposons donc l'existence de différents niveaux de traitement du texte, en admettant que tout texte ne résulte pas seulement de la juxtaposition de phrases mais de leur structuration thématique et linguistique. Deuxièmement, le texte se comporte comme une unité communicative : il sert à transmettre les idées de l'auteur et son contenu se fonde sur un thème dans un domaine particulier.

---

<sup>29</sup> La culture de l'écrit, dans cette recherche, renvoie aux normes de structuration des contenus du texte. Chaque communauté possède des traits distinctifs relatifs à ses différents genres de textes : certaines expressions ou informations peuvent être indispensables dans une culture mais pas dans une autre.

<sup>30</sup> A. Hamid Mohamed, 2009 : 62.

Troisièmement, le texte, *production verbale socialement située*, témoigne de la présence de l'auteur dans un contexte précis.

Les deux premiers éléments que sont un ensemble structuré et une unité communicative nous conduisent à prendre en compte l'importance de la sélection des indices pouvant orienter l'interprétation. Vu sa caractéristique sociale, la construction d'un texte dépend également de paramètres extralinguistiques, ce dont nous ne sommes pas toujours conscients lors de la lecture.

Ces trois aspects nous permettent de délimiter la définition de la notion de texte pour notre travail. Puisqu'il s'agit d'un ensemble structuré, il nous semble indispensable de connaître non seulement les constituants de ce dispositif mais aussi la manière dont ils interagissent pour donner un sens au texte. Sa fonction d'unité communicative confirme que son caractère dépend des interlocuteurs. La subjectivité semble donc problématique pour la construction de la représentation.

## 2.1. Définition de la notion de texte

F. Rastier<sup>31</sup> conçoit le texte comme :

« une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale<sup>32</sup> déterminée, et fixée sur un support quelconque »

Cette définition aborde les trois paramètres déterminant la mise en œuvre des textes. Ils nous conduisent à dégager les constituants et les relations existant entre eux ainsi que les indicateurs du parcours interprétatif<sup>33</sup>.

« Une suite linguistique empirique attestée » signifie qu'un texte se compose d'unités enchaînées par des règles grammaticales. Il est également constitué de formes idiomatiques qui renvoient à la subjectivité de l'émetteur. Cette dernière relève, par

---

<sup>31</sup> F. Rastier, 2001 : 21.

<sup>32</sup> D'après F. Rastier, une pratique sociale renvoie à une activité codifiée qui met en jeu des rapports spécifiques entre le niveau sémiotique (dont relèvent les textes), le niveau des représentations mentales et le niveau physique.

<sup>33</sup> Il s'agit d'une suite d'opérations permettant d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte

exemple, des nuances de la sémantique grammaticale qui génèrent différentes manières de s'exprimer. C'est-à-dire qu'en traitant un même thème, des locuteurs différents structureront d'une manière originale leurs idées, ce qui résulte de leur propre style, de leur expérience et notamment de leurs compétences.

Un texte se déploie par ailleurs dans « une pratique sociale », plus spécifiquement dans un discours<sup>34</sup>. Nous ne pouvons pas étudier le texte uniquement comme un objet linguistique, mais nous devons également prendre en compte les paramètres culturels d'un groupe social déterminé. Enfin, étant donné que le texte peut s'établir sur « un support quelconque », nous limiterons l'objet de notre recherche au seul texte écrit de vulgarisation tiré d'un magazine.

Le texte contient donc un ensemble structuré de concepts sémantiques exprimés par des moyens linguistiques. Les relations entre les unités linguistiques et les contraintes de la formation des représentations cognitives dépendent de l'organisation et de l'acceptation des unités selon des règles grammaticales. La sémantique textuelle tient également compte de la subjectivité de l'auteur et de celle du lecteur.

## 2.2. Paramètres constitutifs

La mise en œuvre d'un texte dépend de six aspects interdépendants les uns des autres<sup>35</sup> qui mettent l'accent notamment sur le contexte de la réalisation établissant certaines normes extralinguistiques. Lors de toute lecture, il nous paraît pertinent de mettre l'accent sur ces paramètres qui peuvent orienter les stratégies de lecture et conduire, *in fine*, à une compréhension fine.

En premier lieu, un texte construit est destiné à *un public ciblé*, ce qui n'empêche cependant pas d'autres personnes de le lire. Cette limitation à un certain public induit certaines caractéristiques pour le texte comme le type de discours et le

---

<sup>34</sup> Le discours relève d'un ensemble d'usages linguistiques codifiés attaché à un type de pratique sociale, par exemple le discours juridique, médical, religieux.

<sup>35</sup> C. Tijus, 2001 : 167-168.

genre<sup>36</sup>. En deuxième lieu, corrélativement aux buts de la rédaction, le contexte situationnel concerne la manière de construire le texte, *la narrativité* et notamment celle des actions. En troisième lieu, la formulation d'un texte doit prendre en compte tous *les aspects de la langue* ainsi que *les emplois* qui conviennent à la situation. Par exemple, si le texte s'adresse à des enfants, le langage doit être adapté à leur âge, leurs connaissances, etc. En quatrième lieu, *le genre* du texte (la fable, le roman, la poésie lyrique, etc.) précise à son tour les stratégies narratives, autrement dit la manière d'organiser et d'exprimer le contenu. Cela rejoint la théorie de F. Rastier concernant l'impact du style personnel sur la structuration des unités linguistiques. En cinquième lieu, la compréhension du développement de la narrativité dépend de *mécanismes logiques*. En dernier lieu, grâce à la connaissance du genre du texte, le lecteur peut *anticiper* le développement et les scripts utilisés, c'est-à-dire le plan narratif et le déroulement du texte.

Par ailleurs, étant donné que l'interprétation du sens est centrale pour cette recherche, nous nous référons aux théories de la sémantique interprétative de F. Rastier qui s'appuie sur l'influence de la culture sur le sens, en partant de la connaissance des caractéristiques du texte. Grâce à l'analyse des facteurs linguistiques par des principes cognitifs, nous espérons pouvoir dégager certaines contraintes liées à la compréhension textuelle ou les compétences métacognitives. En outre, F. Rastier associe la construction linguistique à celle de *l'esthétique*, autrement dit la subjectivité de l'auteur. Ce paramètre significatif nous semble souvent être oublié lors de l'interprétation du texte. Ainsi, nous traiterons deux phases du traitement textuel : sciences et arts des textes.

---

<sup>36</sup> F. Rastier définit le genre comme un programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. Tout texte relève d'un genre et tout genre d'un discours. Les genres n'appartiennent pas au système de la langue au sens strict mais à d'autres normes sociales.

## 2.2.1. Sciences du texte

Nous dégagerons les caractéristiques du texte pour notre étude en nous nous référant à deux domaines scientifiques : la linguistique, à partir des travaux de M. A. K. Halliday et R. Hassan et la didactique, en nous appuyant sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

### 2.2.1.1. Conception de M. A. K. Halliday et R. Hasan

M. A. K. Halliday et R. Hasan (1976)<sup>37</sup> conçoivent le texte comme une « unité de langage en usage ». Ils s'intéressent à l'articulation du discours dans une situation communicative déterminée, en plus de la cohésion et de la cohérence. La construction doit respecter les conventions antérieurement établies, telles que les règles grammaticales : la compétence grammaticale progresse habituellement selon la fréquence de la pratique. Tous ces paramètres résultent des représentations unitaires portant sur ces types de continuités : référentielle, logique et argumentative ainsi qu'énonciative. Selon Halliday et Hasan, le texte substitue une activité d'interprétation à « un médium langagier spécifique de construction de représentation cognitive » qui vise des opérations cognitives. Nous présentons le schéma ci-dessous pour expliquer la relation des trois types de continuité dans l'organisation du texte visant la reconstruction du sens par le lecteur.

---

<sup>37</sup> Cité par P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault, 1996 : 6-7.

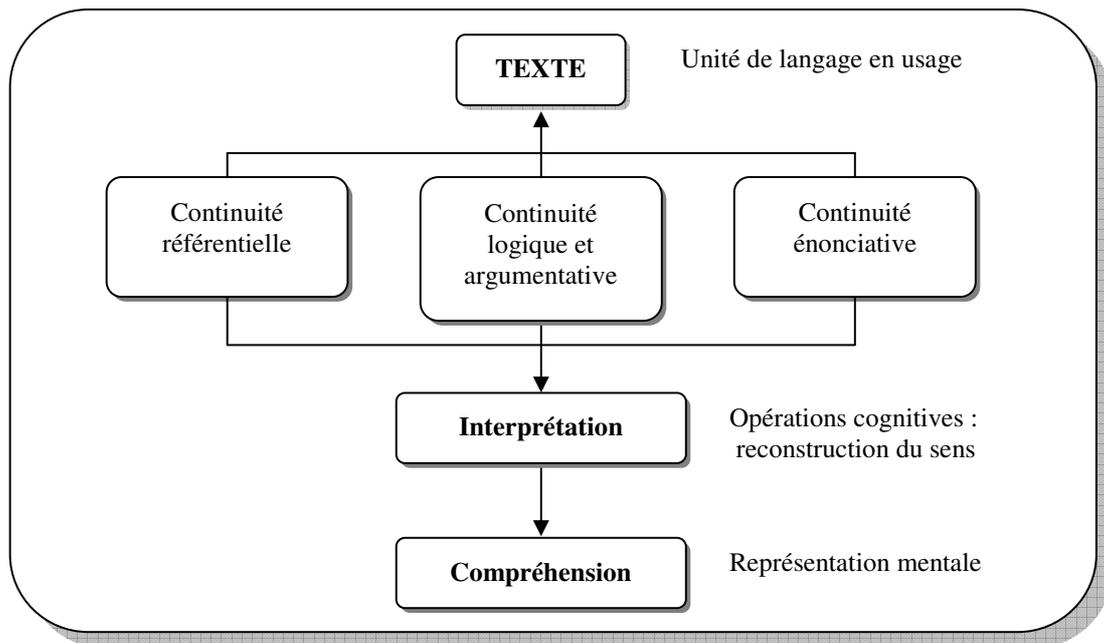


Figure 6 : Conception du texte de M. A. K. Halliday et R. Hasan

### 2.2.1.2. Conception du CECR

Considérant notre question sous l'angle didactique, nous nous référons au CECR. Selon le CECR<sup>38</sup>, le texte renvoie à « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent », ce qui détermine les types de supports sur lesquels s'installe le texte. C'est le type de support qui permet d'identifier le contexte de la production du texte, sa structure ainsi que sa présentation, ces paramètres faisant varier les stratégies de lecture.

Le CECR met par ailleurs l'accent sur les différences répétitives provenant des fonctions divergentes des textes : il s'agit par exemple de la culture de l'écrit qui dicte certaines règles conventionnelles à la rédaction, ce qui spécifie en quelque sorte les caractéristiques du texte. Une lettre juridique sera rédigée de manière différente selon l'appartenance communautaire de l'expéditeur et du destinataire, les critères de rédaction étant la forme, la rhétorique ou l'organisation du contenu (la thématique). Cette différence engendre une typologie textuelle pouvant être un indice de traitement textuel. Nous illustrons cette conception comme suit :

<sup>38</sup> Conseil de la coopération culturelle, *op. cit.* : 75.

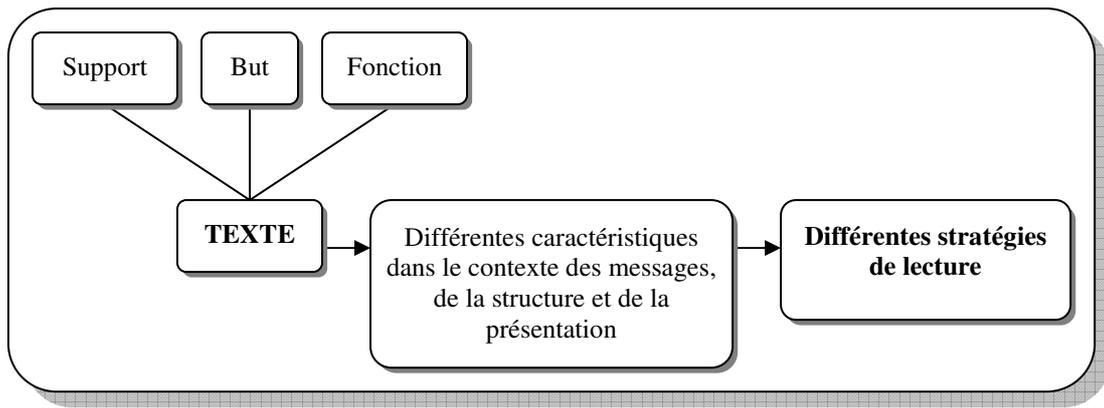


Figure 7 : Conception du texte selon le CECR

### 2.2.1.3. Conception du texte pour notre recherche

La conception du texte de notre corpus est explicitée par le schéma ci-après.

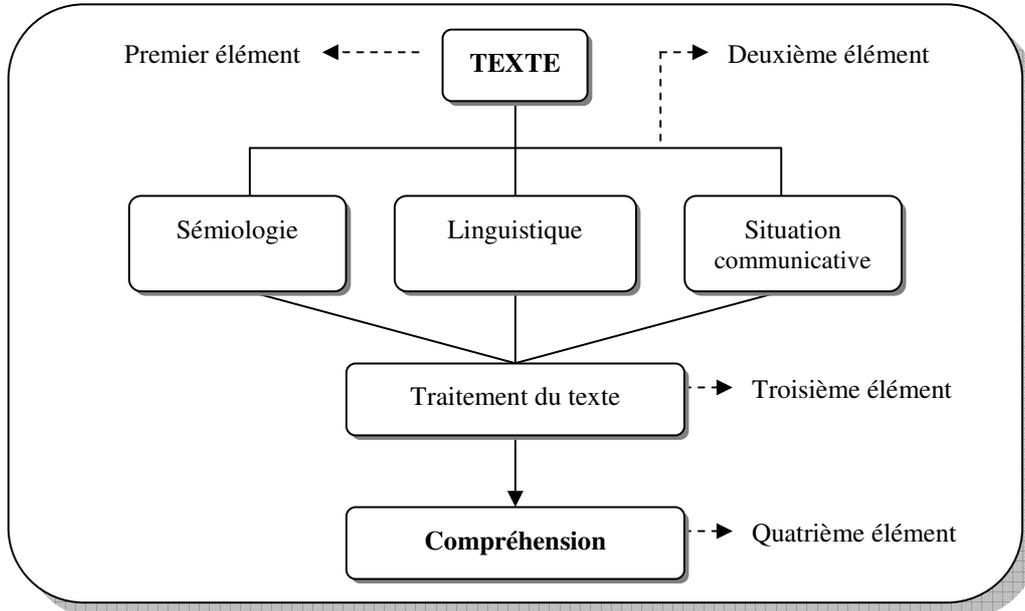


Figure 8 : Conception du texte de cette recherche

Afin d'expliquer ce schéma, divisons-le en quatre éléments : le texte dans son ensemble, les paramètres qui relèvent de la sémiologie, la linguistique et la situation communicative, le traitement textuel et enfin la compréhension. Pour le premier élément, l'objet texte est perçu comme un ensemble hétérogène supposant une variété de connaissances d'ordre conceptuel, portant sur la langue et son usage, ou sur le style personnel de l'auteur. Le texte est pour l'auteur le moyen d'exprimer des informations mais aussi sa subjectivité (son monde). Le deuxième élément s'attache à l'étude de trois types de paramètres interdépendants (sémiologiques, linguistiques et situationnels), qui nous permettent de mettre en relief leurs interactions avec des paramètres pragmatiques au cours de l'activité d'interprétation. Le troisième élément porte sur le traitement du texte (la tâche du lecteur) qui est précisément la mise en jeu de tels paramètres : il se réfère aux différentes conditions qui permettent d'identifier le sens du texte. Ces opérations de traitement du texte se divisent en niveaux hiérarchisés, micro- et macrostructurels et sont accomplies à l'aide de divers procès tels que la cohérence (l'organisation thématique ou structuration des contenus), la cohésion ou relation intratextuelle entre des unités linguistiques (par la reprise ou l'anaphore par exemple).

Enfin, la compréhension est une représentation construite qui correspond plus ou moins exactement au message de l'auteur, que nous ne pouvons pas toujours appréhender au plus près : celui-ci est absent au moment de la lecture, donc des interactions visant à l'explicitation, comme dans le cas de la conversation, sont impossibles. Les variations de la compréhension dépendent des liens relatifs entre l'auteur et le lecteur : le rapport du lecteur à la situation communicative assurée par des connaissances préalables sur le thème du texte, la maîtrise de la langue traitée, la passion pour le sujet traité, etc.

### **2.2.2. Arts du texte**

La définition de la notion de texte de F. Rastier, que nous avons présentée plus haut, sera retenue comme étant *le parcours des interrelations entre sciences du texte et arts du texte*. Cet auteur nous permet d'appréhender un texte en tenant compte de l'aspect non seulement linguistique mais aussi culturel, ce qui singularise ses

recherches. Un trait caractéristique de son travail qui retient notre attention est que, selon lui, la rédaction des textes nécessite une certaine maîtrise des *arts*, c'est-à-dire une créativité esthétique en plus de compétences langagières : ces arts se manifestent à travers des moyens linguistiques qui nécessitent une activité d'interprétation de la part du lecteur.

Les arts du traitement textuel, toujours selon F. Rastier, portent sur les relations entre les éléments linguistiques et le lecteur, autrement dit sur la manière de conceptualiser le monde exprimée par des moyens linguistiques. La sémantique du texte provient de la reconnaissance de l'interaction entre les repérages identitaires, modaux, temporels et distributionnels<sup>39</sup> selon quatre ordres de la description linguistique : paradigmatic, syntagmatic, référentiel et herméneutique<sup>40</sup>. L'auteur en donne un exemple<sup>41</sup> :

« On peut décrire une forme sémantique quelconque par rapport à un répertoire de formes, et l'on en fait alors une description paradigmatic ; comme une part d'un enchaînement de formes (description syntagmatic) ; comme le résultat d'un parcours de constitution ou de reconstitution (description herméneutique) ; par rapport à des formes non linguistiques (description référentielle). »

Le lecteur-interprétant doit effectuer ces opérations en sachant que le texte résulte de segmentations et de catégorisations sur des formes et des fonds sémantiques<sup>42</sup> en recourant à la morphologie. Ce qui distingue ce palier<sup>43</sup> textuel des autres (mot, phrase) est que son analyse se divise en trois sections qui sont : liens entre les formes, liens entre les fonds et liens entre les formes et les fonds. C'est la troisième section, la relation entre les éléments textuels et extratextuels, qui détermine finalement la perception sémantique de chaque lecteur.

---

<sup>39</sup> Unités linguistiques permettant de reconnaître l'identité (ex. accord masculin ou féminin), la modalité (ex. verbes pouvoir et devoir : contingent/nécessaire, probable/possible), la temporalité dans le texte (ex. antérieur ou postérieur : quand, lorsque, avant que, après que, etc.) et la catégorisation de l'identité (ex. animé/non animé)

<sup>40</sup> F. Rastier, *op. cit.* : 41-42.

<sup>41</sup> *Ibid.* : 42.

<sup>42</sup> Ensemble des faisceaux d'isotopies sur lesquelles se détachent les formes sémantiques.

<sup>43</sup> Degré de complexité.

Pour expliquer les notions de forme et de fond, nous aborderons les trois paramètres suivants dont il faut tenir compte au cours de l'interprétation<sup>44</sup>.

- **Les fonds perceptifs** établissent les isotopies<sup>45</sup> génériques : les unités significantes, ou fonds interprétatifs, introduisent le concept à traiter. Il s'agit des connaissances référentielles du monde. Les propositions conceptuelles demeurent un exemple de critère de segmentation des unités à examiner pour ensuite trouver la relation qu'ils ont avec d'autres.
- **Les formes régulières** établissent les isotopies spécifiques : certaines formes peuvent marquer l'identification de certaines isotopies. Cela suppose la catégorisation des textes d'après leurs traits caractéristiques. Cette distinction se situe sur l'axe horizontal de la classification.
- **Les formes singulières** ou sections singulières des formes marquent les allotopies<sup>46</sup>. À la différence des précédentes, certaines formes présentent une particularité à l'intérieur du même genre. Il s'agit donc de la paradigmatique de chaque catégorie.

Les variétés de relations entre ces trois sections ouvrent le cheminement du parcours interprétatif. L'interprétation du niveau textuel résulte de la mise en connexion des signifiés des niveaux inférieurs. En lisant, le sujet imagine ou crée une image à partir des suites d'unités enchaînées, soit par la remémoration, soit par l'anticipation, ainsi le sens d'un texte ne se déduit pas de la suite de propositions mais provient du parcours de formes macrosémantiques. En d'autres termes, l'activité d'interprétation consiste en trois processus simultanés : *élaborer des formes* (segmentation de l'ensemble de texte), *établir des fonds* (catégorisation du concept) et *faire varier les rapports entre le fond et la forme* (jugement de la relation entre les propos segmentés).

En réalité, le parcours interprétatif rend compte du lien problématique entre les deux plans du langage, réel (le monde) et imaginaire (la représentation mentale), pour actualiser les traits sémantiques. Pour cela, le lecteur doit reconstruire des relations

---

<sup>44</sup> *Ibid.* : 48.

<sup>45</sup> D'après F. Rastier, l'isotopie sémantique relève de l'effet de la récurrence d'un même sème. Les relations d'identité entre les occurrences du sème isotopant induisent des relations d'équivalence entre les sèmes qui l'incluent.

<sup>46</sup> Relation de disjonction exclusive entre deux sèmes (ou deux complexes sémiques) comprenant des sèmes incompatibles ; par extension, rupture d'isotopie.

entre les connaissances linguistiques et la connaissance du monde. Sur le plan linguistique, il doit établir des rapports entre le déjà lu et les suites prévisibles. Il mesure la valeur sémantique relevée qui peut être substituée au monde réel. L'affirmation de la solidarité de ces plans dépend donc du niveau relationnel entre le lecteur et ses compétences linguistiques. Il est ainsi possible d'obtenir diverses interprétations à partir du même texte proposées par différents lecteurs.

## **2.3. Interactions entre les constituants textuels**

Nous présenterons ici l'interdépendance entre les constituants du texte, ce qui implique la transmission des informations des idées par l'auteur et la reconstruction du sens par le lecteur. Pour ce faire, nous poursuivrons avec la conception de F. Rastier et nous traiterons ensuite de celle de M. Dabène, orientée sur les interactions entre différents paramètres constitutifs du texte.

### **2.3.1. Conception de F. Rastier**

Dans un texte, F. Rastier différencie :

- trois pôles constitutifs : l'émetteur, le récepteur et le monde ;
- deux plans : intrinsèque (rapport au sens du texte des trois pôles) et extrinsèque (rapport de l'émetteur et du récepteur dans le monde réel).

Il dégage deux ordres d'interactions de l'organisation du texte

- celles entre les trois pôles ;
- celles entre le texte et le monde réel.

Cette dernière relation témoigne que la sémantique textuelle dépend non seulement de facteurs linguistiques mais également extralinguistiques. Quant à la première, elle manifeste la dépendance des trois constituants pour (re)construire le sens du texte. Nous dégagerons leurs relations avec l'univers du texte puis dans un second temps leurs relations avec le monde réel.

### 2.3.1.1. Trois pôles extrinsèques

Si l'émetteur ne peut pas mettre le monde dans l'objet texte, il doit en imaginer un autre et l'y intégrer par des moyens linguistiques. Autrement dit, en dehors du monde réel, l'émetteur, le récepteur et le monde se retrouvent dans le monde imaginaire exprimé dans l'objet texte. Parmi toutes ses pensées, l'émetteur en cible certaines puis construit et exprime des informations par le biais de ses compétences langagières. Le récepteur, lui, reconstruit le message sous forme de représentations mentales. En raison de la différence existant entre les mondes imaginaires des deux sujets, les représentations mentales peuvent diverger, bien que les unes résultent des autres. En outre, il nous paraît intéressant d'analyser les trois relations sémiotiques que F. Rastier ajoute aux opérations de la construction de la sémantique textuelle. La sémiologie, qui porte sur la réduction des signes en images sur monde, mérite toute notre attention dans cette étude. L'auteur explique ainsi que<sup>47</sup> :

« Le signe se trouve alors réduit à un objet simplement matériel qui n'a de sens que rapporté à trois relata non linguistiques : le monde de référence, l'émetteur et le récepteur. »

Les différentes relations entre les paramètres constitutifs d'un texte agissent donc sur la compréhension. En sémiologie, la compréhension passe par le recours à des concepts déjà acquis, les mots désignant certaines notions, c'est *la conception fonctionnelle du texte*. Si les interlocuteurs ne possèdent pas de connaissances communes sur les signes, la compréhension est entravée. Nous laissons de côté la représentation des choses (le signe est un symbole) pour nous attacher aux éléments linguistiques :

- **l'expression** : le signe se présente en tant qu'indice, autrement dit en tant que symptôme de l'émetteur ;
- **l'appellation** : le signe se perçoit comme un signal pour le récepteur.

Ces deux derniers éléments nous conduisent à prendre en compte la subjectivité de l'auteur, *son art du texte*. Dans le texte, le monde réel est exprimé à travers des signes dont le lecteur doit déterminer le sens en les mettant en rapport avec

---

<sup>47</sup> *Ibid.* : 14.

la réalité. Ce traitement est mis en œuvre par des opérations cognitive qui permettent la reconnaissance des causes (les signes linguistiques et les règles de l'enchaînement) et des fonctions du langage (leur signification dans le monde). Pour nous, la reconstruction du sens – propre à un contexte donné – dépend des arts et des habiletés du lecteur. Ainsi, les signes ne fonctionnent que comme des instruments contenant certaines relations sémiologiques.

En réalité, F. Rastier soutient qu'il existe trois causes de variation des représentations : l'auteur est dissocié de son intention en raison du découpage de la réalité ; il pointe vers un monde mais sans le désigner directement ; en outre, s'il avait des destinataires lors de la rédaction du texte, il s'adresse ensuite à tous. Ceci relève de la rencontre de la subjectivité de l'auteur et de celle du lecteur, ce qui provoque une variation des représentations d'un même texte en raison de la discordance des caractères entre l'auteur, le lecteur et le monde. L'auteur est considéré comme *le foyer énonciateur* ; le lecteur, qui est *le foyer interprétatif*, peut l'identifier grâce à son style.

### **2.3.1.2. Trois pôles intrinsèques**

Au cours de l'activité d'interprétation, le plan intrinsèque (le monde) résulte de la réflexion sur le plan extrinsèque (les interactions dans l'objet texte entre les trois paramètres : l'émetteur, le récepteur et le monde). Dans la situation de lecture, les trois pôles intrinsèques, qui sont les trois paramètres en relation avec le monde réel, interagissent par leur incidence sur le texte en contact avec le réel. Par exemple, le genre détermine l'emploi des unités linguistiques relatives à la place de l'énonciateur et du destinataire. Leur statut dans le monde du texte est en effet mesuré par celui qu'ils ont dans la réalité. F. Rastier fait appel à la théorie de l'impression référentielle<sup>48</sup> qui définit les trois pôles en les détachant du réel afin de préciser leur rôle dans le texte.

---

<sup>48</sup> Représentation mentale contrainte par l'interprétation d'un passage ou d'un texte.

Pour discerner les pôles intrinsèques, dès l'entrée dans le texte, monde à construire, le récepteur réel crée des images fictives en se référant à la réalité pour construire la compréhension du texte. Nous découvrons donc les interactions entre les plans intrinsèque et extrinsèque. F. Rastier nous explique à ce sujet<sup>49</sup> que

« Certes, le lecteur réel s'imagine un monde, un auteur, et peut-être lui-même. Ses représentations, rapportées à la réalité supposée des pôles extrinsèques, deviennent pour lui le 'réel'. »

Dès lors, la reconstruction du sens textuel se réalise dans le monde imaginaire où se trouvent les trois pôles.

### **2.3.2. Conception de M. Dabène**

Nous venons de présenter les relations entre les constituants du texte qui se distinguent sur deux plans : imaginaire et réel. Nous nous focaliserons maintenant sur leurs relations qui établissent une œuvre, en insistant sur les pratiques sociales. D'abord, il est essentiel d'expliquer le rapport entre les deux acteurs de l'activité de lecture que sont l'auteur et le lecteur. Le schéma proposé par M. Dabène<sup>50</sup> illustre cette relation lors de la (re)construction du sens textuel en montrant les relations entre texte, genre et discours. Cela renvoie, d'une certaine manière, aux connaissances des sujets et aux éléments linguistiques en rapport avec les normes et usages sociaux de l'écrit, ce qui implique d'étudier la relation entre les éléments linguistiques et d'autres éléments d'une part, et celle entre la connaissance du monde et les connaissances linguistiques d'autre part.

---

<sup>49</sup> *Ibid.* : 18.

<sup>50</sup> M. Dabène, 2001 : 13.

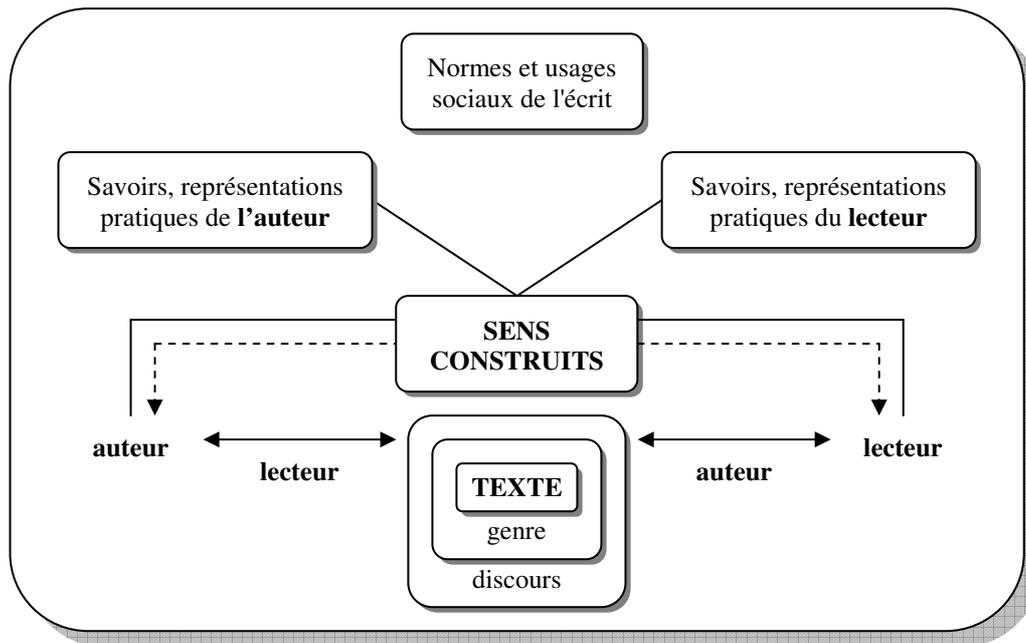


Figure 9 : Interactions entre l'auteur, le lecteur et le texte

### 2.3.2.1. Relation entre l'auteur et le lecteur

L'auteur est présenté comme le point de départ de la communication, il vise à exprimer ses pensées ou à produire un effet sur le lecteur potentiel. Ses buts déterminent le contexte situationnel de la transmission des informations qui caractérise à son tour la structure du texte. L'auteur reformule ses pensées dans une langue qu'il partage avec le destinataire. Le lecteur, lui, doit reconstruire le sens transmis par l'auteur par le biais de l'activité d'interprétation. En raison de l'absence de l'auteur au moment de la lecture, le sujet doit faire un certain nombre d'hypothèses sur le contenu en interprétant les indices linguistiques et extralinguistiques ainsi que les paramètres pragmatiques relevés dans le texte. Nous retrouvons, sous une forme moins élaborée, certaines des propositions de F. Rastier.

### **2.3.2.2. Relation entre éléments linguistiques et extralinguistiques**

En ce qui concerne notre étude, les éléments linguistiques renvoient aux mots enchaînés selon les règles grammaticales de la langue française. Pour exprimer des idées, les moyens linguistiques sont utilisés parallèlement à d'autres, par exemple les images, les schémas, la variété des polices de caractères, etc. Ces éléments paralinguistiques et péri-textuels peuvent faciliter la compréhension du texte. Soit ils représentent un contenu complémentaire, soit ils sont employés pour reformuler le texte, soit ils permettent de mettre l'accent sur certaines parties. Par ailleurs, le schéma de M. Dabène montre que le texte s'apparente à un genre qui s'intègre dans un discours : le genre textuel et le discours sont spécifiés suivant des paramètres pragmatiques propres à la culture de la langue traitée. Cela confirme que les éléments linguistiques s'emploient parallèlement à ceux de nature extralinguistique.

### **2.3.2.3. Relation entre les connaissances linguistiques et la connaissance du monde**

Le fonctionnement de certaines unités linguistiques telles que les pronoms, les connecteurs ou les temps verbaux ne peuvent être appréhendés qu'au niveau supérieur à celui des mots. Le lecteur ne peut pas saisir pleinement le sens de ces unités sans la prise en compte de la relation interphrastique et/ou sans le recours au contexte situationnel. Donc, pour déterminer la sémantique textuelle, le lecteur doit interpréter les signes langagiers enchaînés par un certain nombre de règles, en tenant compte du contexte extralinguistique.

La connaissance conceptuelle se limite au contenu exprimé par lequel l'auteur peut transmettre ses jugements ou ses opinions. Cette subjectivité dépend des expériences vis-à-vis des informations traitées. En conséquence, plus les expériences du lecteur sont proches de celles de l'auteur, plus il a la possibilité de reconstruire une représentation mentale semblable à celle de l'auteur.

C'est ce qu'exprime O. Soutet à propos de l'une des étapes préparatoires du discours<sup>51</sup> :

« L'élocution : moment encore préparatoire, qui concerne l'écriture même du discours, notamment sa forme ou style. [...] Il faut qu'il y ait un rapport aussi étroit que possible entre l'objet traité et la manière de le traiter. »

Certaines thématiques visent la structure ainsi que les emplois particuliers des moyens linguistiques. Il s'agit du style ou de la rhétorique qui renvoient à trois phases de la composition des textes / discours : l'invention (thèmes et arguments), la disposition (arrangement des parties) et l'élocution (choix et disposition des mots). Grâce aux règles plus ou moins formelles, cette relation peut orienter la manière d'interpréter le texte, le lecteur étant capable de prévoir certaines formes du développement du contenu.

## 2.4. Variables de la sémantique textuelle

F. Rastier explique dans son ouvrage *Arts et sciences du texte* la complexité du texte et les difficultés de son traitement, et distingue la variété de notions qui font partie des arts propres à organiser les idées comme suit<sup>52</sup> :

« Il reste difficile de définir un point de vue général qui pourrait [...] ordonner [la rhétorique, la stylistique, la sémiotique, la poétique, etc.], car leurs statuts restent disparates : la philologie et la linguistique revendiquent celui de sciences ; la rhétorique et l'herméneutique sont des techniques, ou, si le mot fâche, des 'arts'. »

Corrélativement aux choix des unités linguistiques, l'ordre de leur agencement peut également faire varier leur signification lors de l'interprétation de groupes supérieurs à celui des mots isolés. F. Rastier définit cet enchaînement comme étant des « composantes sémantiques ». Dans un texte, le contenu est développé selon quatre critères nécessaires à la caractérisation sémantique des textes : thématique et tactique, qui sont obligatoires, et dialectique et dialogique, critères facultatifs.

---

<sup>51</sup> O. Soutet, 1995 : 341.

<sup>52</sup> F. Rastier, *op. cit.* : 1.

- **La thématique** est perçue comme l'ensemble des systèmes organisés du thème ; elle rend compte de différentes informations à transmettre et des structures paradigmatiques du thème traité.
- **La tactique** concerne l'art de la structuration des unités linguistiques dans l'ensemble du texte. Ce style personnel est relatif à la disposition linéaire des unités sémantiques sur les plans de l'expression et du contenu. Toutefois, cette liberté n'est pas absolue, elle est délimitée par des critères conventionnels, tels que les règles grammaticales. Le premier plan, celui de l'expression, porte sur les compétences langagières nécessaires à la transmission des représentations cognitives dans une langue. Le second – le contenu – touche à la cohésion sémantique, soit la manière de structurer les idées non-linéaires en ordre linéaire. Cette connexion doit être opérée d'abord au niveau phrastique pour saisir les différents propos du thème avant de les relier en fonction de leur relation, ce qui donne le sens global du texte. Au palier phrastique, la position de l'expression (comme l'ordre des mots dans le syntagme, l'ordre des syntagmes et des groupes séparés par des ponctuations ou des pauses) est signifiante. Entre ces deux plans se trouve un niveau intermédiaire, *transphrastique*, qui joue un rôle primordial dans le traitement textuel lors du parcours interprétatif et qui correspond au niveau des paragraphes.
- **La dialectique** rend compte de l'aspectualisation dans le texte, c'est-à-dire des arts de la succession des intervalles dans le temps textuel. Les informations (états ou processus) s'articulent selon la narrativité de l'auteur.
- **La dialogique** repose sur la modalisation des unités sémantiques à tous les paliers de complexité du texte. En réalité, les informations ne sont pas toujours transmises comme elles le sont dans le monde réel mais selon le point de vue du foyer énonciateur. Celui-ci met l'accent sur telle information plutôt qu'une autre en raison de ses expériences, ses connaissances et surtout des buts de la communication.

Les arts de la composante dialogique sont basés sur le fait que tout peut être vrai, à des degrés différents (vrai, possible ou décidable). Par conséquent, l'activité d'interprétation se base sur trois types de validation que F. Rastier catégorise en trois

sortes de monde<sup>53</sup> avec d'abord, le monde *factuel* qui contient la modalité assertorique, puis, à l'inverse, les modalités de l'impossible ou de l'irréel qui sont exprimées dans le monde *contrefactuel*, et enfin le monde du *possible* qui comporte, lui, la modalité correspondante.

On peut faire l'hypothèse que les langues et l'esprit humain sont structurés par ces quatre composantes : thématique, dialectique, dialogique et tactique. La diversité de leur relation impose l'étude de la typologie textuelle, le schéma ci-dessous illustre six types de relations possibles<sup>54</sup>.

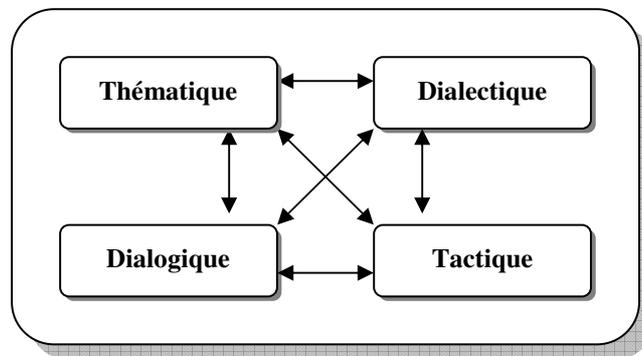


Figure 10 : Interactions entre les composantes sémantiques

D'après F. Rastier, ces interactions méritent notre attention pour deux raisons<sup>55</sup>. D'une part, d'un point de vue méthodologique, même avec un contenu identique, le texte n'est pas structuré de la même manière dans toutes les situations communicatives. D'autre part, en ciblant l'utilité de la variété des interactions, différentes organisations du texte peuvent servir de base pour élaborer les modèles de l'interprétation. En effet, les rapports entre ces quatre composantes varient relativement aux instances de systématité qui se distinguent en trois types : *le système fonctionnel de la langue* (les règles d'usage), *les normes sociolectales* (les normes du genre textuel) et *les normes idiolectales* ou *le style personnel* (normes facultatives).

<sup>53</sup> Dans ce contexte, F. Rastier conçoit le monde comme un ensemble de complexes sémiqes associés à un acteur et modalisés de même dans un même intervalle de temps textuel.

<sup>54</sup> F. Rastier, *op. cit.* : 103.

<sup>55</sup> *Ibid.* : 103-104.

Les quatre composantes sémantiques n'ont pas la même importance vis-à-vis des différents paliers de la description linguistique que sont le mot, la phrase et le texte. Cette distinction entraîne différents degrés de complexité dans l'interaction entre les composantes, mais également la prédominance des types de systématisme. Au niveau des mots, les prescriptions du système fonctionnel sont relativement figées pour les deux composantes nécessaires, thématique et tactique :

« Pour ce qui est de la tactique, la distribution des morphèmes dans le mot est strictement réglée. Quant à la thématique, l'inventaire des contenus susceptibles d'occuper une position donnée peut être fermé (dans le cas des affixes par exemple). »<sup>56</sup>

En ce qui concerne les niveaux phrastique et textuel, les composantes sémantiques interagissent fondamentalement de la même manière, avec une moindre complexité pour le premier. Pour la composante tactique, le système fonctionnel de la langue domine les autres normes socialisées. Contrairement au niveau textuel, ces dernières jouent un rôle considérable, corrélativement au système fonctionnel et à la composante idiolectale.

Les arts du texte restent ainsi tributaires de la situation communicative. La mise en œuvre de ces quatre composantes sémantiques, la thématique, la tactique, la dialectique et la dialogique, est différenciée selon trois degrés de systématisme : le dialecte, le sociolecte et l'idiolecte.

- **Le dialecte** consiste principalement en les règles d'usage de la langue préalablement déterminées. *A priori*, à l'intérieur de la même fonction du langage, le style de rédaction peut varier. Pourtant, certaines fonctions ne permettent pas la diversité du style personnel. Cette caractéristique nous paraît changeante : certaines fonctions du langage semblent rigoureuses voire figées. Par exemple, le mode d'emploi a une fonction explicative, la manière de le rédiger ne varie jamais ou très peu, et ce, quelle que soit la culture du foyer énonciateur.
- **Le sociolecte** est déterminé par des normes sociales qui diffèrent selon les communautés. Le passage d'une langue à l'autre peut causer, par conséquent, l'incompréhension d'éléments significatifs non explicités par les traces écrites.

---

<sup>56</sup> *Ibid.* : 106.

L'incompréhension résulte d'une déficience dans l'apprentissage de la valeur sémantique culturelle aussi bien que dans les expériences vécues dans l'environnement de la langue traitée pour appréhender le sens non manifesté par les éléments linguistiques. Par exemple, faute de pratique et notamment de partage de connaissances culturelles, un lecteur thaïlandais ne peut comprendre le sens conceptuel du titre du texte de notre corpus « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis. ». Il ne semble pas possible que le sujet puisse savoir que ce titre est la reprise d'un proverbe, élément culturel : « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai qui tu es. ».

- **L'idiolecte** ou *le style personnel* témoigne des dispositions particulières de l'émetteur, il s'agit ainsi *des normes individuelles*. La familiarité avec le style personnel aide à améliorer la compréhension et par là-même la vitesse de lecture.

Par ailleurs, différentes situations communicatives entraînent une variation de l'organisation de la rédaction : par exemple, pour rédiger une lettre de motivation, l'auteur n'adopte pas le même type textuel que pour un mode d'emploi. Cette différence crée donc les types de discours : judiciaire, politique, religieux, etc., ce qui suppose l'existence d'une convention préalablement établie. Le lecteur bénéficie de la conscience de cette préexistence pour planifier l'interprétation du texte.

En conclusion, une partie de l'incompréhension textuelle est causée par les propriétés de l'objet texte lui-même. Quand on passe d'une langue à l'autre, par exemple de la LM à une LE, tous les paramètres déterminatifs de la situation de lecture changent. Le lecteur considéré comme expert dans sa LM peut redevenir lecteur en apprentissage quand il lit en LE : ses compétences langagières sont plus limitées et il est moins familier non seulement avec les normes de rédaction d'un texte mais aussi avec la culture de la langue cible ; le degré de maîtrise des connaissances conceptuelles, lui, ne changeant pas. Les arts du texte insistent sur les différences interculturelles qui peuvent entraîner des difficultés supplémentaires dans l'activité d'interprétation, en plus de l'insuffisance de connaissances linguistiques. Par conséquent, le lecteur qui partage la même culture que l'auteur de la langue traitée raisonne, *a priori*, plus adéquatement que celui qui vient d'un monde étranger,

d'autant plus si la distance interculturelle est grande, comme c'est le cas pour les étudiants thaïlandais de FLE.

Par ailleurs, l'hétérogénéité de la structuration du texte peut, elle aussi, gêner la compréhension. En effet, le contenu du texte est exprimé linéairement en dépit de sa nature non linéaire. L'auteur doit reformuler ses pensées et les agencer d'une manière hiérarchique, selon son point de vue, à l'exception de certains types de texte dont les règles conventionnelles de thématization sont préalablement établies. Étant donné que le texte n'est pas construit par juxtaposition linéaire, comme le montre sa forme, mais par une organisation délibérée non seulement du contenu mais aussi des éléments linguistiques, l'activité d'interprétation nécessite la maîtrise des compétences à la fois linguistiques et artistiques. Il ne suffit pas d'interpréter les éléments rationnels, le lecteur doit également interpréter la subjectivité de l'auteur pour laquelle il n'existe pas de règles normatives.

Une autre partie de ce qui engendre l'incompréhension est liée aux caractéristiques du lecteur lui-même. En ciblant la lecture-compréhension des apprenants thaïlandais de français, nous nous interrogerons sur leurs compétences linguistiques dans cette recherche : nous aborderons ainsi dans le chapitre suivant l'apprentissage de la lecture, plus particulièrement de la lecture en LE. Seront étudiées les compétences nécessaires aux opérations d'interprétation parmi lesquelles nous nous focalisons sur les compétences communicatives langagières. En ce qui concerne la pédagogie des LE, le CECR distingue ces dernières des compétences générales extralinguistiques qui possèdent, elles aussi, un rôle significatif dans le processus interprétatif. Nous mettrons également en relief les compétences métacognitives qui nous paraissent primordiales dans les opérations de compréhension : grâce à la prise en compte de ces compétences, nous viserons à analyser le degré de compréhension textuelle des apprenants.

## CHAPITRE 3

### Apprentissage de la lecture

La lecture est conçue comme une activité cognitive dont le traitement peut être distingué en deux catégories<sup>57</sup> : automatique et contrôlée. Nous différencierons pour notre recherche la situation de lecture en LM de celle en LE. Dans le premier cas, pour le lecteur considéré comme expert, la compréhension semble aisée et les opérations cognitives paraissent nécessiter peu d'effort car leur réalisation est inconsciente donc automatique. En revanche, en LE, la compréhension des unités linguistiques dans leur contexte demeure laborieuse, consciente et contrôlée ; cependant grâce à la pratique, l'accès à la signification est plus rapide et devient parfois automatique, inconscient quand un certain degré d'appropriation de la LE a été atteint.

Avant de nous focaliser sur l'étude de l'activité de lecture, nous souhaiterions exposer le point de vue que nous assumerons en prenant appui sur quelques spécialistes.

J. Pynie<sup>58</sup> souligne le caractère automatique ou attentionnel des effets de contexte qui permet au lecteur, d'une part, d'activer des représentations mnésiques avant d'intervenir dans l'identification des unités traitées, d'autre part, de diriger son attention vers certaines de ces représentations.

L'accès au fond culturel du texte traité est très difficile pour les apprenants thaïlandais, ils ne pourront pas bénéficier de ces indices et devront se focaliser sur les unités linguistiques. Par conséquent, l'ambiguïté du sens ou de la structure est liée principalement à des opérations que l'on peut différencier selon trois catégories : lexicale, surface et profondeur<sup>59</sup>. Une unité linguistique est considérée comme une ambiguïté lexicale lorsqu'un ou plusieurs mots possèdent plusieurs significations et la même fonction grammaticale. L'ambiguïté de surface est déterminée par la possibilité

---

<sup>57</sup> C. Tijus, *op. cit.* : 67-68.

<sup>58</sup> J. Pynie, 1983 : 95.

<sup>59</sup> *Ibid.* : 113-114.

de regrouper plusieurs mots adjacents de différentes façons. Enfin, l'ambiguïté profonde concerne les relations logiques entre les mots. Elle n'implique aucun changement de signification des mots pris individuellement ni aucun changement dans la façon dont ils peuvent être regroupés. De notre point de vue, ces ambiguïtés, quel que soit le niveau où elles sont rencontrées, sont l'une des raisons de l'incompréhension. La méconnaissance sémantique et syntaxique des mots rend à l'évidence plus difficile l'interprétation des phrases adéquatement à la situation communicative.

Dans tous les cas, la lecture s'effectue en deux étapes simultanées dont le sujet n'est pas conscient. En effet, lors du premier contact, le lecteur interagit avec le texte quand il *voit* un ensemble ou des suites de lettres (il s'agit ici de la perception visuelle) avant d'exercer des compétences linguistiques ; ce processus opère sur la lisibilité du texte car chez le lecteur se crée l'attente d'un certain contenu ou d'un certain thème. Ensuite, inconsciemment, il s'interroge sur le contexte qu'il a présumé pour cette activité de lecture, concernant par exemple les buts, les informations ciblées à comprendre, certains éléments péritextuels, etc., ce qui le conduit à choisir une/des stratégie(s) de lecture adéquate(s) à une telle situation. Puis l'activité de lecture proprement dite commence par le contact avec les unités linguistiques qui s'enchaînent suivant des règles grammaticales, ce que nous appelons *les opérations d'interprétation*.

Bien que les informations exprimées dans le texte puissent être segmentées selon leur niveau d'importance hiérarchique, l'activité de lecture demeure *un processus holistique* : le lecteur ne peut reconnaître le sens du texte que s'il en a traité l'ensemble. De plus, les habiletés de lecture sont interdépendantes car pour comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser en même temps un certain nombre de compétences et de connaissances convenant à la situation. Ce caractère confirme que la lecture est « un processus actif »<sup>60</sup> : pour comprendre, le sujet ne peut rester passif mais doit exécuter un processus dynamique ; le lecteur est conduit à émettre des hypothèses sur le sens et à les vérifier dans le contexte. Donc le sens du texte n'est pas donné mais construit par l'activité d'interprétation.

---

<sup>60</sup> J. Giasson, 1995 : 7.

Par conséquent, la sémantique textuelle déployée par l'auteur doit être reconstruite par le lecteur pour qu'il puisse comprendre le contenu transmis : l'activité de lecture se perçoit comme « un processus de construction de sens »<sup>61</sup>. Le traitement de texte paraît donc comme *un pont* qui permet de lier les connaissances préalables du lecteur avec les connaissances nouvelles exprimées dans le texte. La compréhension dépend donc des interactions entre les variables de la situation de lecture ou de la compatibilité entre le lecteur et le texte dans un contexte donné<sup>62</sup>. Il s'agit d'un processus interactif.

Puisque nous ciblons nos objectifs de cette recherche dans le domaine de la didactique des langues, nous traiterons dans ce chapitre de l'apprentissage de la lecture. Selon nous, les compétences métacognitives sont indispensables aux opérations de compréhension dans les deux situations, mais plus exhaustives en LE : la maîtrise de la lecture en LM se distingue de celle en LE. *A priori*, le lecteur adopte le même processus mais avec une implication différente des compétences langagières. Comme généralement, nous apprenons à lire en premier lieu en LM, nous faisons l'hypothèse qu'il existe un transfert des compétences d'une langue à l'autre. Cependant, la lecture en LE exige une mise en œuvre plus forte des compétences métacognitives en général et métalinguistiques en particulier, due à un niveau de maîtrise de la langue souvent inférieur à celui de la LM. Ces deux notions méritent en conséquence que nous les étudions de manière plus détaillée.

Dans le cas de l'apprentissage de la lecture en français, nous dégagerons les critères décrits dans le CECR relatifs aux compétences et connaissances à s'approprier pour être capable de communiquer. Le CECR nous donne les outils pour décrire les compétences générales et les métalangages : nous nous référerons aux critères du CECR pour analyser les compétences langagières soit mentionnées, soit manifestées par nos apprenants lors de l'entretien et des exercices portant sur la compréhension textuelle.

---

<sup>61</sup> *Ibid.* : 13.

<sup>62</sup> S. Eiammongkhonsakun, 2007.

### 3.1. Métacognition<sup>63</sup>

D'après le dictionnaire *Trésor de la langue française*<sup>64</sup>, le préfixe « méta- » employé dans les sciences humaines et en philosophie renvoie à « [ce] qui est au-delà de, ce qui dépasse et englobe la réalité désignée par le deuxième élément ». Cet élément nous conduit à deux interprétations puisque pour comprendre cette notion, on doit d'abord dissocier le préfixe « méta- » du noyau du terme.

Quant au terme « cognition », le même dictionnaire le définit sur un plan philosophique comme « un processus d'acquisition de la connaissance »<sup>65</sup>. *Le nouveau Petit Robert 2010*<sup>66</sup> donne la définition suivante de ce terme dans le domaine de la physiologie : « processus par lequel un organisme acquiert la conscience des évènements et objets de son environnement ».

En étudiant la combinaison de « méta- » et « cognition », nous déduisons trois composantes de la notion de métacognition. Premièrement, nous nous intéressons à la transcendance de l'activité et de la connaissance que précise le préfixe « méta- ». Deuxièmement, l'ensemble des opérations effectuées pour maîtriser les compétences ou s'approprier des connaissances est pris en compte en tant qu'aspect définitoire. Troisièmement, la réflexion sur la relation entre une telle activité ou connaissance et son contexte paraît essentielle pour mieux se l'approprier. Nous pouvons alors définir ainsi la notion de métacognition : la conscience des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une activité ainsi que le contrôle conscient des processus impliqués pour atteindre les objectifs de départ.

---

<sup>63</sup> Nous voudrions faire part de notre expérience personnelle d'apprenante de FLE : le terme « métacognition » est complexe et appartient à un domaine scientifique spécifique. Pour en comprendre le sens, nous avons dû le découper en l'affixe « méta- » et en le terme « cognition », puis nous avons cherché la signification de chacun d'eux afin d'être capable de saisir le sens de « métacognition ». Dégager le contenu de ce terme et le redéfinir permet d'appréhender d'autres affixations avec le suffixe « méta- » que nous aborderons dans cette partie.

<sup>64</sup> P. Imbs (sous dir.) 1985b : 714.

<sup>65</sup> P. Imbs (sous dir.), 1985a : 998-999.

<sup>66</sup> J. Rey-Debove et A. Rey, 2010 : 460.

### 3.1.1. Métacognition et compétences métacognitives

En 1976, J.-H. Flavell, psychologue américain considéré comme le père de ce champ d'étude, définit la métacognition dans son article : « *Metacognitive aspects of problem solving* », cité par J.-E. Gombert<sup>67</sup> dans son ouvrage *Le développement métalinguistique* :

« La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. [...] Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret. »

D'après cette définition, on peut décrire les trois phases coordonnées des procès métacognitifs, le sujet humain accomplissant une activité devant :

- premièrement, reconnaître et sélectionner certaines informations parmi les savoirs préalables. Ce sont les objectifs de travail, portant sur la lecture-compréhension dans notre étude, qui déterminent le degré d'importance des informations traitées. En outre, il doit être capable d'organiser les étapes de l'activité de lecture en adéquation à la situation grâce à l'étude du contexte situationnel ;
- deuxièmement, vérifier l'évolution des étapes en se focalisant sur les objectifs visés ;
- troisièmement, être capable d'adopter d'autres stratégies de travail si certaines démarches produisent des résultats peu utiles ou peu pertinents ou encore contraires aux buts de départ.

J.-H. Flavell souligne, en outre, que les capacités de contrôle et de régulation des processus (deuxième et troisième phases) sont employées à travers les actions et les interactions de quatre classes de phénomènes, soit : les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives, les buts ou les tâches et les actions ou les stratégies. En ayant connaissance de ces trois phases d'opérations, le sujet réalise les tâches plus consciemment.

---

<sup>67</sup> J.-E. Gombert, 1990 : 17.

### 3.1.2. Composantes de la métacognition

Nous ferons ici la distinction entre deux composantes de la métacognition<sup>68</sup> : les connaissances et l'habileté métacognitives.

#### 3.1.2.1. Connaissances métacognitives

On peut classer les connaissances métacognitives en trois types<sup>69</sup> : les connaissances sur les personnes, sur la tâche (ou les buts) ou sur les stratégies (ou les actions).

Les connaissances de la tâche relèvent des représentations que le sujet peut avoir à propos de l'activité traitée sur ses buts, ses exigences ainsi que sur la nature du contenu : ces paramètres dirigent d'une certaine manière les processus de travail. Les connaissances stratégiques impliquent la connaissance de l'efficacité des moyens adoptés dans une entreprise cognitive et de leur utilité pour l'accomplissement d'une tâche. Quant aux connaissances relatives à la personne, le sujet doit reconnaître par exemple ses qualités, ses défauts, ses centres d'intérêt, etc. ainsi que ceux des autres agents concernés pendant le traitement de l'information. Elles se composent des connaissances :

- **interindividuelles**, comprenant entre autre les croyances sur les variations des connaissances ou des compétences entre différentes personnes, comme par exemple lorsque l'on croit qu'un autre est meilleur que soi-même en phonétique ;
- **intra-individuelles**, telles que les connaissances de ses propres préférences dans des tâches et des contextes différents ;
- **universelles**, comme la reconnaissance de différents types de compréhension possibles.

---

<sup>68</sup> A. Brown, cité dans L. Lafortune *et al.*, 2003 : 8-10.

<sup>69</sup> J.-H. Flavell cité dans C. M. Sagnier, 2004 : 67.

L. Lafortune, S. Jacob et D. Hebert<sup>70</sup>, qui ont analysé les connaissances métacognitives dans le cadre de la pédagogie, distinguent cinq types de connaissance :

- **Les connaissances sur soi-même en tant qu'apprenant** renvoient à la faculté du sujet à apprendre, son fonctionnement cognitif personnel ainsi que ses points forts et ses points faibles, ce qui lui permet de pouvoir accomplir le mieux possible la tâche. Les auteurs<sup>71</sup> notent que :

« [...] ces connaissances peuvent se rapporter au fait de savoir que j'ai besoin d'écrire et de faire des synthèses pour apprendre, que j'ai tendance à faire tel type d'erreurs quand j'écris ou résous des problèmes, que je lis toujours trop vite sans me préoccuper des apports nouveaux de ma lecture ou sans tenter de réellement comprendre l'énoncé d'un problème. »

- **Les connaissances sur les autres apprenants** relèvent des représentations construites par comparaison entre soi-même et les autres ;
- **Les connaissances sur le fonctionnement de la pensée en général** porte sur les représentations que le sujet a de la cognition, telles que les limites de la mémoire à court terme, la part de la dimension affective dans le traitement de l'information ou l'évolution du savoir selon la situation ;
- **Les connaissances sur la tâche**, comme l'utilité, les exigences et les conditions liées à l'exécution, sont nécessaires au développement des compétences métacognitives. Elles consistent, par exemple, à retenir que l'appréhension d'un texte par la compréhension est plus utile que celle par la mémorisation du texte, à reconnaître que telle résolution de problèmes exige beaucoup plus d'efforts que telle autre, à prendre conscience que la lecture d'un texte argumentatif est plus difficile que celle d'un texte informatif, etc. ;
- **Les connaissances sur les stratégies** portent sur la manière considérée comme la plus efficace et la plus pertinente de mettre en œuvre une tâche. En se référant au contexte de l'activité, le sujet doit être conscient des raisons qui le conduisent à adopter de telles stratégies mais aussi être capable de les expliciter. Cela concerne non seulement les connaissances des stratégies mais aussi le savoir-faire qui permet au sujet de les effectuer. Ce dernier peut se poser des questions comme « comment utiliser ces stratégies ? ; quand et

---

<sup>70</sup> L. Lafortune *et al.* : 8-10.

<sup>71</sup> *Ibid.* : 9.

pourquoi les utiliser ? ; quelle procédure suivre pour mener à terme une tâche en toute sécurité affective et cognitive ? ». Généralement, l'apprenant doit mobiliser délibérément l'adaptation et l'organisation constantes et complexes des stratégies sélectionnées, ce qui guide ainsi l'activité métacognitive et permet le développement des habiletés.

D'après J.-H. Flavell, les connaissances métacognitives, stockées dans la mémoire à long terme, interagissent avec les expériences métacognitives qui recouvrent la conscience transitoire de l'activité du sujet. Elles relèvent de la prise en compte des buts, de la tâche, des actions ou des stratégies, de même que la conscience des connaissances. Grâce à ces expériences, le sujet est capable de mieux ajuster et réguler ses étapes de travail dans une situation donnée.

J.-E. Gombert<sup>72</sup>, lui, affirme que la métacognition se compose de deux éléments : d'une part, elle implique les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états de connaissances et, d'autre part, elle met en jeu les capacités à contrôler et à planifier délibérément les processus cognitifs en vue de la réalisation d'un objectif déterminé.

J. Piaget<sup>73</sup> nomme ces connaissances « les connaissances opératoires » qu'il détermine comme « la possibilité pour le sujet d'opérer des transformations sur ses propres connaissances en fonction de ce qui est requis par la tâche à laquelle il est confronté ». Ces connaissances supposent la capacité à mobiliser les savoirs acquis qui paraissent pertinents dans la situation. L'apprenant doit donc se focaliser sur les objectifs de la tâche pour sélectionner et adopter les stratégies adéquates. Par ailleurs, J. Piaget considère que l'activité métacognitive est plus restreinte que l'activité cognitive parce que la première est limitée aux processus de réflexion alors que la seconde renvoie à « l'ensemble des processus cognitifs à l'œuvre dans le traitement de l'information ».

---

<sup>72</sup> J.-E. Gombert, *op. cit.* : 17.

<sup>73</sup> Cité dans J.-E. Gombert, *op. cit.* : 17-18.

### 3.1.2.2. Habileté métacognitive

La seconde composante, l'habileté métacognitive, implique l'utilisation et l'adaptation de telles connaissances pour mieux gérer, superviser et évaluer une démarche. Autrement dit, il s'agit du contrôle actif que le sujet exerce sur son fonctionnement cognitif et affectif au regard de la tâche à exécuter. Se distinguent ainsi quatre étapes dans la réalisation de la tâche :

- **La planification du processus de travail** est l'étape préliminaire, considérée comme la prise de connaissance générale de la tâche. L'apprenant l'analyse en premier lieu dans le but de prévoir les étapes afin de la finaliser. Pour cela, il doit fixer son attention sur les buts qui orientent le choix des stratégies mais aussi décider des critères d'évaluation de la tâche. Enfin, en mettant en œuvre la tâche, il supervise le processus et évalue ses progrès selon des critères préalablement établis ;
- **La planification de l'exécution de la tâche** cible davantage l'activité traitée. À cette étape sont en effet décidées à la fois la manière d'organiser le déroulement du processus et la sélection des stratégies convenables à la situation pour surveiller, évaluer et ajuster la démarche tout au long du processus ;
- **Le contrôle**, ou regard évaluatif, permet au sujet d'être conscient de ses comportements pendant la réalisation de la tâche, de s'assurer qu'il est sur la voie du but à atteindre, de vérifier ses progrès et d'évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé ;
- **La régulation** est une activité postérieure à celle du contrôle. Elle vise la modification de la démarche selon l'évaluation. Les correctifs entraînent soit un changement de stratégie, soit une modification de la stratégie afin d'ajuster les étapes du travail.

Ces compétences nous paraissent nécessaires non seulement à l'apprentissage des langues mais aussi à celui des autres matières : elles permettent aux apprenants de réfléchir sur leur situation de travail, de s'émanciper de l'enseignant. Nous partageons

le point de vue de L. Lafortune, S. Jacob et D. Herbert<sup>74</sup> qui notent l'importance de la maîtrise des compétences métacognitives :

« Le développement d'habiletés métacognitives amène l'élève à mieux gérer sa démarche mentale ; celui-ci en vient graduellement à être plus autonome, c'est-à-dire à élaborer ses propres stratégies, à choisir celles qui sont les plus efficaces dans une situation donnée, à les critiquer et à les verbaliser pour pouvoir les discuter avec d'autres. »

Pour conclure sur la question de la métacognition, nous souhaitons aborder l'exemple d'une situation donnée par J.-H. Flavell<sup>75</sup> afin de situer notre propos dans un contexte concret :

« Par exemple, je déploie une activité métacognitive (méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage ou autre) si je remarque que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B ; il me vient à l'esprit que je dois contrôler deux fois C avant de l'accepter comme un fait ; s'il me vient à l'idée, dans une situation de tâche à choix multiples, qu'il est préférable d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ; si je pressens qu'il vaut mieux prendre D en note car je risque de l'oublier (...) »

À partir de cet exemple, nous dégageons les connaissances métacognitives que C. M. Sagnier explicite en reprenant le schéma proposé par J.-H. Flavell<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> L. Lafortune *et al.*, *op. cit.* : 1.

<sup>75</sup> J.-E. Gombert, *op. cit.* : 17.

<sup>76</sup> C. M. Sagnier, *op. cit.* : 70.

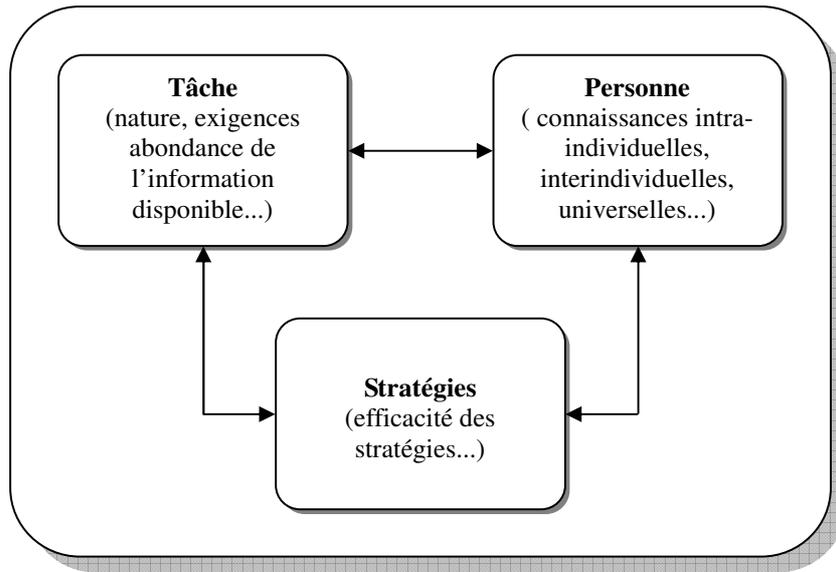


Figure 11 : Connaissances métacognitives

Toutes les composantes présentées dans le schéma ci-dessus possèdent une fonction interactive et ont un impact les unes sur les autres, chacune désignant le rôle et le mode d'activation des autres. Le sujet est conscient de l'activité ou de la nature de la tâche à traiter : « je déploie une activité métacognitive (méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage ou autre) ». En se référant à des situations vécues sur certaines activités comme A et B, il doit adopter ces stratégies pour réaliser la tâche donnée et en faire l'évaluation (expériences métacognitives). Dans le cas de l'évaluation, le sujet décide de « contrôler deux fois C [...] avant de l'accepter comme un fait » pour lequel il met à l'épreuve un niveau de compétences plus élaborées, par lequel qu'il reconnaît ses capacités et ses connaissances métacognitives. Le sujet fait preuve de sa conscience du choix des stratégies en se rapportant à ses expériences « s'il me vient à l'idée, dans une situation de tâche à choix multiples, qu'il est préférable d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ». Quant à la conscience de l'action ou de la stratégie, le sujet donne comme exemple « si je pressens qu'il vaut mieux prendre D en note car je risque de l'oublier (...) ».

### 3.1.3. Variété des métacapacités

On peut distinguer dans le domaine métacognitif une variété de métacapacités. Nous en aborderons certaines qui sont liées à l'apprentissage des langues :

- **Le méta-apprentissage** relève de la connaissance et du contrôle des processus d'apprentissage : en réfléchissant, le sujet sait non seulement ce qu'il doit faire mais il sait également choisir et organiser les étapes d'une activité pour mieux se l'approprier. Pour cela, le sujet doit raisonner sur les résultats positifs et négatifs que peuvent entraîner différentes démarches de travail ;
- **La méta-attention** renvoie à la capacité à porter une attention volontaire à la tâche : nous savons quand il est nécessaire de faire attention en raisonnant par exemple sur les avantages et les désavantages d'un tel investissement cognitif ;
- **La métacognition sociale** détermine la connaissance des processus cognitifs mis en œuvre chez autrui et de leurs implications comportementales : nous sommes capables d'interpréter les comportements d'autrui selon les règles culturelles d'une société donnée ou d'un rituel. Cela nous permet de comprendre et de reconnaître les attitudes transmises plus ou moins implicitement à travers de tels comportements qui ne se manifestent pas verbalement ;
- **Le métaprocessus** concerne les processus cognitifs accessibles à la conscience : pour achever un travail, nous tenons compte d'une part des activités effectuées (plus précisément de leurs paramètres) qui dirigent les processus de travail, soit les buts, les connaissances et les compétences nécessaires et d'autre part de la façon de procéder aux opérations qui nécessitent elles aussi une réflexion avant d'être mise en œuvre ;
- **La métacommunication** implique la connaissance de facteurs qui interviennent dans tout comportement participant à une activité de communication. Il s'agit du comportement verbal ou non et en particulier de la connaissance des divers paramètres de la situation : les facteurs liés aux personnes en interaction, ceux liés à la tâche à accomplir et ceux liés à la stratégie de communication ; nous reconnaissons la situation de communication dans son ensemble. De plus, nous sommes capables de réguler et de gérer la situation grâce aux connaissances de différents paramètres :

l'interlocuteur, les buts, le contexte situationnel ;

- **La métacompréhension** s'explique par la capacité à savoir si nous avons ou non compris le message transmis et de procéder à des ajustements appropriés en cas de non-compréhension : nous sommes capables de juger de notre état mental, autrement dit de savoir si notre hypothèse correspond bien au message transmis par le locuteur. En cas d'incompréhension, il est nécessaire de trouver et d'adopter des solutions qui conviennent à la situation.

### 3.1.4. Domaine « métalinguistique »

Parmi toutes les métacapacités, nous nous intéresserons plus particulièrement aux capacités métalinguistiques qui font également partie de la faculté métacognitive. Leur classification a été effectuée à partir de la recherche de J.-H. Flavell en 1976<sup>77</sup>. L'attitude métalinguistique implique premièrement la capacité à traiter le langage de manière adéquate, que ce soit en production ou en compréhension : deuxièmement, elle nécessite une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation dans une communauté linguistique donnée. Nous constatons que le trait qui distingue le domaine métalinguistique des autres phases métacognitives est le traitement de la langue en tant qu'objet.

J.-E. Gombert aborde le champ métalinguistique dans son ouvrage *Le développement métalinguistique*. Deux principes fondamentaux caractérisent cette notion : la conscience de la connaissance des propriétés et des fonctions du langage et celle du contrôle délibéré des processus d'attention et de sélection en œuvre dans le traitement du langage

Nous associerons à cette notion une partie des éléments prédominants du champ de la pédagogie, ce qui nous permettra de nuancer la signification de ces termes et d'éviter des confusions.

- **L'activité métalinguistique** est un terme que nous emploierons fréquemment dans ce travail. Le mot « activité » est assez générique et neutre : il peut décrire

---

<sup>77</sup> Cité par J.-E. Gombert, *op. cit.* : 16.

des opérations dans le champ métalinguistique, il s'agit alors des activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; mais également des capacités du sujet à organiser ses processus de traitement linguistique ;

- **La capacité métalinguistique** implique la prise en compte du langage en tant qu'objet, ce qui est de première importance pour que le sujet puisse accomplir des activités métalinguistiques ;
- **L'habileté métalinguistique** relève des réflexions du sujet sur les connaissances linguistiques appliquées plus ou moins automatiquement, selon ses compétences ;
- **La faculté métalinguistique** représente la possibilité du sujet de parvenir à un degré supérieur d'appropriation des connaissances langagières. Cette faculté nécessite, en plus des acceptations spontanées, des connaissances nouvelles, des raisonnements et des observations de la part du sujet pendant ses activités. Ainsi, ce dernier peut-il induire et avancer des hypothèses pour s'approprier de nouvelles connaissances.

Dans la situation d'apprentissage, toutes ces notions sont en relation les unes avec les autres : afin d'accomplir les activités métalinguistiques, nous avons besoin de capacités métalinguistiques nécessaires au développement des facultés métalinguistiques ; ces aptitudes sont perçues comme le fondement de toutes les opérations métalinguistiques ; les facultés du sujet progressent selon le niveau de ses habiletés métalinguistiques.

Un autre terme apparaît, celui de « compétence », implique non seulement les capacités linguistiques mais aussi extralinguistiques. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*<sup>78</sup>, les compétences recouvrent trois catégories de capacités cognitives et comportementales : les compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles. Nous nous appuyerons, dans cette recherche, sur la capacité cognitive, notamment celle portant sur l'aspect linguistique. Nous nous intéresserons ainsi aux compétences métalinguistiques désignant généralement la capacité à être conscient du fait de se référer aux règles linguistiques en production aussi bien qu'en compréhension.

---

<sup>78</sup> J.-P. Cuq, 2003 : 48-49.

Pendant les années 50, la terminologie linguistique comme « sémantique », « phonème », « lexème », mais aussi des termes plus courants comme « mot », « phrase », « lettre » sont considérés comme un trait propre à la métalangue. Plus tard, E. Benveniste<sup>79</sup> définit la faculté métalinguistique en s'appuyant sur les réflexions du sujet dans *Problèmes de linguistique générale 2* :

« [...] la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. »

Pour émettre de telles réflexions, le sujet doit posséder une connaissance des propriétés et des fonctions du langage : la structure, le fonctionnement et l'usage. Les réflexions sur le langage s'opèrent par l'appropriation des règles grammaticales d'une langue particulière et aussi par la maîtrise de l'activité de langage dans son ensemble.

D'après R. Kolinsky<sup>80</sup>, la spécificité du fonctionnement métalinguistique est de trouver une solution à un problème de langue lorsque l'on prend en compte le langage en tant qu'objet. Selon lui, cette activité se caractérise par le contrôle délibéré que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en œuvre dans le traitement du langage à travers deux instances coopératives : les aspects déclaratifs et procéduraux. Il s'agit plus précisément de la réflexion et des manipulations opérées sur des traits structuraux du langage et du contrôle des mécanismes mentaux. La maîtrise des compétences métalinguistiques permet aux apprenants de s'interroger sur leur compréhension et de développer leurs compétences langagières.

Par ailleurs, l'étude des activités métalinguistiques peut permettre l'amélioration du système pédagogique pour l'apprentissage et l'enseignement. D'après notre expérience d'apprenante, pour développer nos compétences langagières, nous avons effectué des activités d'apprentissage en suivant les instructions et les explications du professeur ; ensuite, les évaluations ont déterminé à quel degré les buts visés avaient été atteints. Notre recherche nous fait réaliser l'importance des activités cognitives et plus particulièrement des activités métalinguistiques dans le parcours éducatif. Si l'autonomie d'apprentissage représente l'un des buts essentiels de

---

<sup>79</sup> E. Benveniste, 1974 : 229.

<sup>80</sup> Cité dans J.-E. Gombert, *op. cit.* : 13-14.

l'apprentissage alors les apprenants qui n'ont pas acquis des compétences métacognitives telles que le contrôle, la régulation des tâches en cours ne pourront pas surmonter les difficultés sans l'aide de leur enseignant.

De plus, les activités métacognitives en LE permettent aux apprenants d'avoir une rétro réflexion sur la LM, mais ce n'est pas toujours le cas en raison de l'automatisme relatif des opérations en LM. Le sujet a également l'occasion de contrôler son apprentissage en se concentrant sur l'autonomie dans l'appropriation des connaissances ainsi que sur celle dans le développement des compétences.

### 3.1.4.1. Différentes phases des compétences métalinguistiques

Étant donné que notre étude cible les compétences linguistiques, certaines sont étudiées selon un point de vue « méta- » : nous nous y référerons lors de l'analyse des données. Nous expliquerons la reformulation des pensées par ce métalangage qui désigne, lui, des activités métalinguistiques : seront alors introduits le développement métalexical, métasémantique et métasyntaxique ; ces compétences sont fréquemment mentionnées par les enquêtés. Cependant, nous sommes consciente que la compréhension de lecture peut également consister en d'autres compétences.

- **Le développement métalexical** porte sur la capacité à distinguer les mots des suites de lettres et de les reconnaître comme des éléments lexicaux. Les activités d'apprentissage portent, par exemple, sur la composition des mots en se référant aux consonnes, aux voyelles ainsi qu'aux règles de mise en mots préalablement acquises ;
- **Le développement métasémantique** est généralement en rapport avec la maîtrise métalexicale. Selon J. Piaget<sup>81</sup>, la transmission des informations partant des unités linguistiques permet au lecteur d'associer un concept à ces unités. Pourtant, tout signifié correspondant à un signifiant ne représente jamais les objets physiques eux-mêmes mais leurs images (la représentation mentale cognitive du sujet-interprétant). En reconnaissant le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire, les apprenants manipulent d'une manière délibérée les mots ou d'autres unités signifiantes de taille supérieure

---

<sup>81</sup> *Ibid.* : 98.

pour leur attribuer une valeur sémantique. En d'autres termes, le sens d'un mot n'est actualisé que dans un contexte particulier, il ne s'agit pas de système de codage-décodage, comme pour la traduction mot-à-mot. Prenons comme exemple la capacité à choisir un terme précis dans un ensemble de connaissances encyclopédiques qui témoigne du développement de cette capacité, illustrée par le choix par l'apprenant de la phrase « Je mange du *poulet*. » au lieu de « Je mange de la *poule*. », quand « poule » est le terme employé en LM, en l'occurrence en thaï ;

- **Le développement métasyntaxique** implique, en premier lieu, la connaissance consciente de la syntaxe, en second lieu, la capacité à raisonner sur différents aspects syntaxiques et contrôler délibérément l'usage selon les règles apprises. Cette pratique relève, par exemple, des exercices de composition de phrases ainsi que de la relecture pour en vérifier la grammaticalité.

En nous appropriant du vocabulaire, nous exerçons surtout les compétences métalexicales et sémantiques. Un mot renvoie plus ou moins automatiquement à un signifié ou une image qui résulte de la combinaison de phonèmes. Être capable de reconnaître différents ensembles de mots implique la mise en œuvre de compétences métalexicales ; la faculté métasémantique permet, elle, de s'interroger sur leur signification. Les processus se déroulant simultanément, ils sont par conséquent effectués de manière inconsciente.

Quant au développement métasyntaxique, il relève de la prise en compte des règles grammaticales propres à chaque langue, relatives à la compréhension ou la production d'une phrase. L'organisation de cette dernière dans une unité linguistique plus large, comme le paragraphe ou le texte, dépend par ailleurs du style personnel. Donc, cette activité métatextuelle manifeste non seulement la planification des processus de traitement des aspects linguistiques mais aussi les aspects formels ou de présentation de l'ensemble du texte.

Par ailleurs, dans une situation communicative, les interlocuteurs doivent tenir compte des règles linguistiques mais également des règles sociales : la maîtrise des compétences métapragmatiques est donc indispensable. Ce développement correspond aux pratiques de la prise de conscience du rituel et des normes sociales dans la culture de la langue traitée. Autrement dit, la faculté métapragmatique manifeste la conscience de l'impact de la culture sur le système langagier dans une situation communicative

singulière : le sujet doit être capable de sélectionner et d'utiliser convenablement les mots dans une situation précise. Cette maîtrise vise ainsi à représenter, organiser et réguler les emplois mêmes du discours qui se réalise à partir de la conscience de la relation entre différentes unités linguistiques.

J.-E. Gombert<sup>82</sup> explique ce processus en reprenant la définition donnée par C. Pratt et AR. Nesdale (1984) qui définissent la notion de métapragmatique ainsi :

« [...] maîtrise ou connaissance des relations qui existent dans le système linguistique lui-même (par exemple entre différentes phrases) et de celles qui existent entre le système linguistique et son contexte. »

Se manifeste ainsi la différence entre le champ métapragmatique et les domaines métalexical, métasémantique et métasyntaxique qui concernent les relations intralinguistiques, le domaine métapragmatique touchant aux aspects extralinguistiques.

### **3.1.4.2. Compétences métalinguistiques en langue maternelle et en langue étrangère**

Il est largement admis dans la communauté des didacticiens des langues étrangères que les compétences métalinguistiques n'ont pas le même rôle dans la situation d'apprentissage de langues de statuts différents. En LM, ces compétences favorisent l'identification et la classification des éléments constitutifs de la langue en fonction de leurs rôles respectifs. En LE, les compétences métalinguistiques permettent de développer et d'améliorer les productions langagières des apprenants. D'après notre expérience d'apprenante, les pratiques se focalisant davantage sur la mise en contexte des unités du langage, l'identification de leur sens et de leur fonction est alors indispensable.

Les apprenants ayant la qualité d'experts en LM sont conduits lorsqu'ils effectuent des activités métalinguistiques à réfléchir sur le fonctionnement de leur propre langue, qu'ils emploient plus spontanément qu'une LE<sup>83</sup>. A. Culioli<sup>84</sup> nomme cette activité « une activité épilinguistique ».

---

<sup>82</sup> *Ibid.* : 124.

<sup>83</sup> C. Bourguignon, 1993 : 105.

Le champ épilinguistique fait partie du domaine métalinguistique car il possède également un caractère réfléchi ou délibéré. Ce qui distingue ces deux domaines est le fait que dans le processus épilinguistique le sujet s'autoréfère d'une manière moins consciente que dans le domaine métalinguistique où les réflexions sont plus explicites, le degré de conscience étant plus élevé que dans le processus épilinguistique qui n'est pas vraiment contrôlé consciemment par le sujet. Ainsi pouvons-nous parler d'un épiprocesus qui détermine le processus inaccessible à la conscience se manifestant dans les activités épilinguistiques.

### **3.2. Apprentissage de la lecture en langue maternelle**

Malgré son caractère automatique, la lecture en LM mobilise deux sortes de processus : l'un perceptif et l'autre attentionnel. Le lecteur expert doit en réalité reconnaître et identifier les unités linguistiques pour comprendre le contenu, le système perceptif se déterminant ainsi par l'identification actualisée des éléments préalablement acquis, sinon les éléments doivent être analysés et les traitements contrôlés. Le lecteur passe, de plus, par un processus attentionnel pour obtenir le guidage de l'accomplissement de tâche. À la suite de ces deux processus, le lecteur doit aussi combiner et éliminer certaines informations trouvées dans le texte et d'autres, acquises préalablement, pour saisir le message transmis, selon son but de lecture.

### **3.3. Apprentissage de la lecture en langue étrangère**

Étant donné le changement de contexte non seulement langagier mais aussi culturel, le statut du lecteur expert en LM devient celui de pratiquant ou non expert en LE. En outre, plus la différence entre les systèmes langagiers est grande, plus le risque d'une interprétation inadéquate est important : la lecture produit en effet une interaction entre le texte et le lecteur et la capacité inférentielle joue un rôle important.

---

<sup>84</sup> A. Culioli, 1968 : 106-117.

En réalité, dès que nous avons un contact avec un texte en LE, les conditions d'interprétation sont modifiées par rapport à un texte en LM, les règles grammaticales et la description du monde étant différents.

La première dissemblance concerne les unités linguistiques et leur mode d'enchaînement : il se peut cependant que le lecteur non expert opère des démarches par des raisonnements issus de sa LM ; de même, le lecteur peut traduire mot-à-mot le vocabulaire de la langue cible en LM. En outre, en passant du plan linguistique au plan paralinguistique, un texte de même genre peut se présenter différemment, selon les normes conventionnelles de chaque communauté. Tous ces éléments peuvent devenir des obstacles à une bonne compréhension.

Il nous semble pertinent d'utiliser les critères d'analyse des compétences langagières du CECR qui propose une base commune d'élaboration de programme de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. Le CECR décrit surtout ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer, il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin de s'approprier un comportement langagier efficace. L'une des caractéristiques communes entre le CECR et notre recherche est la focalisation sur l'appropriation des compétences dans le cadre pédagogique, ce qui nous amène à adopter les critères du CECR pour analyser les compétences des enquêtés. De plus, les explications du CECR nous paraissent simples et pratiques et surtout, nous pensons y trouver tous les critères nécessaires et leurs explications. Il est vrai qu'il existe d'autres définitions introduites par d'autres spécialistes et nous devrions alors nous référer à plusieurs auteurs pour déterminer les critères essentiels, ce qui nous semble à la fois hétérogène et trop complexe en raison des désaccords entre les spécialistes.

Cela justifie notre décision de présenter une partie du CECR qui concerne notre objectif de recherche : nous relèverons les compétences exercées pour comprendre le texte de notre corpus et réaliserons une étude comparative sur les compétences transférées de la LM à la LE (dans notre étude, le français), grâce à un entretien individuel.

Les descriptions du CECR mettent l'accent sur les différents paramètres des activités langagières, ce qui nous permet d'étudier d'une manière détaillée les opérations et les problèmes rencontrés lors du processus menant à la maîtrise des compétences. Dans le CECR, les compétences qui sont directement en relation avec la

langue sont différenciées de celles qui s'en rapprochent indirectement : on distingue ainsi les compétences générales des compétences communicatives langagières, décrites ci-après.

### **3.3.1. Compétences générales**

Même si ces compétences sont indirectement liées au développement des compétences langagières, elles sont nécessaires à l'appropriation des langues. Nous nous référerons tout particulièrement à ces compétences au cours de l'analyse du curriculum scolaire national de base 2001 et des réponses à l'entretien et nous nous intéresserons à la situation d'apprentissage en général et à l'appropriation du thaï et du français en particulier. Les compétences générales se divisent en quatre types :

- 1) Savoirs ;
- 2) Aptitudes et savoir-faire ;
- 3) Savoir-être ;
- 4) Savoir-apprendre.

#### **3.3.1.1. Savoirs**

Premièrement, la culture générale ou *connaissance du monde* ou encore *image du monde* se développe en effet corrélativement aux connaissances linguistiques, depuis l'enfance. Elle s'enrichit par l'éducation et par l'expérience pendant l'adolescence et la vie adulte. Cette connaissance englobe la connaissance factuelle des lieux, des objets, des processus, des faits et des opérations dans différents domaines ainsi que les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques. La connaissance des LE permet donc aux apprenants de se documenter en utilisant des ressources plus variées que s'ils ne maîtrisent que la LM. De plus, la connaissance du monde consiste en des classes d'entités comprenant, entre autre, leurs propriétés et leurs relations au sujet. Il est à noter que la conception du sens d'un objet ou d'une notion dans une langue peut se différencier de la conception du sens du même objet dans une autre langue, en raison de l'impact culturel ou de la perception

divergente des propriétés de la réalité. Pourtant, cette différence n'est pas totale, elle est moins exclusive dans les relations à l'environnement physique ou à l'objet concret que dans le domaine social (par exemple les différents degrés de respect, la politesse, etc.) : nous supposons ainsi dans certains cas l'existence de simples nuances entre la représentation mentale construite par les apprenants et le contenu transmis par le locuteur.

Deuxièmement, si les connaissances culturelles peuvent influencer voire changer la perception du sujet sur la société de la langue traitée, le savoir socioculturel mérite une étude attentive. Ce type de connaissances peut être inconnu du sujet parce qu'elles sont déformées par les traits distinctifs de chaque culture, ce qui peut entraîner l'incompréhension de certains contenus exprimés dans le texte. Ces caractéristiques varient selon des paramètres<sup>85</sup> tels que :

- **la vie quotidienne** : comme la nourriture / la boisson, les congés, les habitudes de travail, les loisirs, etc. ;
- **les conditions de vie**, qui se réfèrent au niveau de vie, aux conditions de logement, à la couverture sociale, etc. ;
- **les relations interpersonnelles**, à savoir les relations entre les différentes classes sociales, les sexes, les générations, les membres de la famille, etc. ;
- **les valeurs, croyances et comportements**, qui sont en relation avec certains facteurs tels que les groupes socioprofessionnels, les cultures régionales, les arts, la tradition, la religion, l'humour, l'identité nationale, les pays étrangers, etc. ;
- **le langage du corps**, qui implique des connaissances conventionnelles dépendant de la compétence socioculturelle ;
- **le savoir-vivre**, qui relève des conventions relatives à l'hospitalité, comme la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les conventions et tabous de la conversation, du comportement, etc. ;
- **les comportements rituels**, dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites, la naissance, le mariage, la mort, l'attitude de l'auditoire et du spectateur, etc.

---

<sup>85</sup> Conseil de la coopération culturelle, *op. cit.* : 82-83.

Troisièmement, il se peut que la connaissance du monde de la LM et de celle de la LE s'établisse grâce à la compréhension des pratiques sociales de la communauté donnée. La prise en compte de ce point vise les réflexions sur les ressemblances et les différences entre la culture de la langue cible et celle de la langue source. Ce savoir interculturel porte également sur les diversités régionales. Il permet au sujet d'adopter le comportement adéquat dans un contexte social différent. En d'autres termes, cette conscience interculturelle relève en quelque sorte de la conception qu'a un sujet du monde d'où il vient vis-à-vis de celui des autres sujets. Pour notre recherche, étant donné que la culture thaïlandaise diffère très largement de la culture française, le transfert des connaissances est très improbable. Les apprenants doivent alors se documenter sur les traits caractéristiques en question, dans le cas où ils les auraient repérés, car ne partageant aucune ou peu de connaissances d'arrière-plan sur le sujet donné, il est vraisemblable qu'ils ne les remarquent même pas, comme dans notre exemple concernant « ces nourritures terrestres »<sup>86</sup>, au célèbre ouvrage d'André Gide.

### 3.3.1.2. Aptitudes et savoir-faire

La capacité à accomplir des tâches se décline en aptitudes pratiques et en aptitudes interculturelles. Dans notre cas d'étude, nous nous focaliserons sur les secondes qui peuvent, selon nous, entraver ou biaiser la compréhension textuelle. Les aptitudes pratiques sont les savoir-faire usuels et nécessaires dans la vie quotidienne et qui peuvent être les mêmes dans le monde d'origine et le monde étranger. Il peut cependant exister un certain nombre de nuances, ce qui exige la découverte et la pratique des savoir-faire interculturels. On peut diviser les savoir-faire pratiques en différentes aptitudes<sup>87</sup> :

- **Les aptitudes de la vie quotidienne** mettent l'accent sur la capacité à effectuer les activités courantes de la vie quotidienne : faire sa toilette, s'habiller, marcher, cuisiner, manger, etc. Même si tous ces actes se ressemblent en principe dans toutes les sociétés, une divergence culturelle peut faire émerger des différences plus ou moins importantes.

---

<sup>86</sup> G. Fumey, *op. cit.* : 170.

<sup>87</sup> Conseil de la coopération culturelle, *op. cit.* : 84.

- **Les aptitudes techniques et professionnelles** dépendent de la tâche à réaliser ou du domaine professionnel où se situe le sujet. Il s'agit non seulement des actions physiques spécialisées mais aussi des actions mentales considérées comme productrices de toute action.
- **Les aptitudes propres aux loisirs** comme les arts, le bricolage, l'artisanat, consistent en des compétences spécifiques; toutefois ces aptitudes se distinguent des précédentes par le statut des activités (professionnel ou privé).

Les savoir-faire interculturels relèvent de la capacité à mettre en relation la culture d'origine et la culture étrangère. Le sujet est ainsi sensibilisé à la fois à la notion de culture et à la capacité à reconnaître et à adopter des stratégies pour établir et entretenir le contact avec des sujets de l'autre culture. La conscience de l'interculturalité permet au sujet de gérer la situation de communication, en évitant au maximum les conflits culturels, par la reconnaissance des points communs et des divergences et de tendre à l'harmonisation.

### **3.3.1.3. Savoir-être**

En plus des connaissances, de la compréhension et des aptitudes nécessaires, l'appropriation des langues a pour but de faire ressortir certaines qualités ou traits personnels qui se caractérisent généralement par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité. Ces facteurs personnels et comportementaux impliquent le rôle du sujet dans l'acte de communication ainsi que sa capacité à apprendre.

Ces aptitudes englobent la volonté et la capacité non seulement de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles mais aussi de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles. Donc, lors de l'interprétation d'un texte en français, les apprenants doivent dans la mesure du possible comprendre l'état d'esprit de l'auteur, ce qui inclut son appartenance culturelle, pour réussir à comprendre le contenu exprimé. De plus, le savoir-être dans l'apprentissage des langues cible l'ouverture d'esprit vers de

nouvelles expériences, les autres, d'autres civilisations, etc. Le CECR<sup>88</sup> nous en donne quelques exemples, tels que : les motivations peuvent dépendre du désir et de la nécessité d'obtenir un résultat pour une tâche donnée ; les valeurs concernent des sujets tels que l'éthique, la morale ; les croyances éthiques concernent les sphères religieuses, idéologiques, philosophiques, etc. ; les styles cognitifs peuvent être convergents ou divergents, ou d'esprit holistique, analytique, synthétique, etc. ; les types de personnalité seront silencieux, bavard, optimiste, pessimiste, spontané, retenu, soigneux, négligent, industrieux, paresseux, etc.

### 3.3.1.4. Savoir-apprendre

Ce savoir se focalise sur l'activité d'apprentissage qui vise à modifier les connaissances antérieures par les informations en cours. En s'appropriant de nouvelles connaissances, l'apprenant doit participer à des activités d'apprentissage variées, en adoptant les connaissances préalables qu'il pense nécessaires aux opérations. Nous insisterons sur ces aptitudes au cours de l'analyse des réponses d'entretien dont les questions incitent les apprenants à exprimer leurs expériences d'apprentissage de la lecture. L'autonomie des apprenants est le principal but à atteindre. Le savoir-apprendre comprend quatre composantes<sup>89</sup>.

- **La conscience de la langue et de la communication** renvoie à la prise en compte (par la connaissance et la compréhension) des principes d'organisation des langues en unités significatives (les compétences linguistiques) ainsi que des règles d'usage dans les situations réelles (les compétences pragmatiques). Grâce à la conscience de ces deux facteurs, l'acquisition de nouvelles langues peut être plus rapide et efficiente. En outre, pour mieux agencer ou s'appropriier les contenus, le sujet doit être capable de coordonner les connaissances préalables aux informations en cours de transmission. Toutes vont être organisées et interprétées selon le point de vue et le niveau de connaissance du sujet ;

---

<sup>88</sup> *Ibid.* : 84-85.

<sup>89</sup> *Ibid.* : 85-86.

- **La conscience et l'aptitude phonétiques** se distinguent de la capacité à prononcer une langue donnée. Les aptitudes phonétiques mobilisent dans un premier temps la capacité à apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus. Dans un deuxième temps, le sujet doit être capable de produire et d'enchaîner des séquences de sons inconnus. En tant qu'auditeur, il doit parvenir à diviser les dispositifs enchaînés en éléments significatifs ;
- **Les aptitudes à l'étude** consistent en quatre types de capacités dont le fondement est la reconnaissance des points forts ou faibles et des besoins :
  - La capacité à bénéficier de la situation d'apprentissage en adoptant des stratégies conformes à la situation. Par exemple, face à une lecture donnée, l'apprenant commence par essayer de saisir le but de la tâche avant de commencer les démarches.
  - La capacité à se concentrer sur des informations complexes.
  - La capacité à se servir de tout le matériel disponible, ce qui correspond à un apprentissage autonome.
  - La capacité à organiser le processus ainsi qu'à adopter les stratégies, soit un apprentissage autodirigé.
- **Les aptitudes heuristiques** concernent la capacité à découvrir de nouvelles connaissances. Dans une situation d'apprentissage, le sujet mobilise des compétences, par exemple observer, interpréter, mémoriser, etc., dans le but de s'adapter à des expériences nouvelles. La langue cible lui permet de s'enrichir et de communiquer avec un nombre plus grand d'interlocuteurs. Les technologies de l'information et de la communication sont aussi un moyen favorisant l'appropriation de nouvelles informations.

### 3.3.2. Compétences communicatives langagières

Corrélativement aux compétences générales, pendant la situation communicative, le sujet doit mobiliser des compétences liées plus étroitement au linguistique, les compétences communicatives langagières. Lors de l'étude des compétences linguistiques exercées par les apprenants pour comprendre nos textes de corpus, nous emprunterons le métalangage employé par le CECR pour désigner les

compétences communicatives langagières afin d'analyser le degré de compréhension textuelle atteint et de relever les compétences manifestées pour effectuer les activités langagières. Les compétences communicatives se composent de trois types de compétences : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, que nous présentons ci-après.

### 3.3.2.1. Compétences linguistiques

La classification ci-dessous présente les paramètres nécessaires au traitement du contenu linguistique, en mettant de côté l'aspect social qui peut, lui aussi, agir sur le choix de l'usage de la langue. Ce type de compétence est divisé en six sous-ensembles : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique<sup>90</sup>, compétence orthographique et compétence orthoépique. Voici présentés ci-après les cinq types de compétences qui concernent notre présent travail.

#### ■ Compétence lexicale

Cette compétence désigne à la fois la connaissance du vocabulaire et la capacité à l'utiliser. Elle se divise en deux sous-catégories<sup>91</sup> : éléments lexicaux et grammaticaux, les premiers venant souvent en premier à l'esprit lorsque nous évoquons les compétences lexicales. Ils concernent les mots isolés, les expressions idiomatiques tels que les indicateurs des fonctions langagières (comme les salutations), les proverbes, les archaïsmes ; les locutions figées comme les métaphores figées (*il a cassé sa pipe*), les procédés d'insistance (*blanc comme neige*), les structures figées apprises et utilisées comme des ensembles (*Pouvez-vous me passer ... ?*), d'autres expressions figées (*faire avec, au fur et à mesure*), les collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble (*faire une faute, faire un discours, etc.*). Quant aux éléments grammaticaux, ils appartiennent à des classes fermées : il s'agit de la

---

<sup>90</sup> Puisque notre recherche ne s'appuie pas sur la lecture à voix haute, nous n'aborderons pas la compétence phonologique.

<sup>91</sup> Conseil de la coopération culturelle, *op. cit.* : 87-88.

métalangue ou de la terminologie linguistique, par exemple *articles, pronoms personnels, prépositions, auxiliaires, conjonctions, particules, etc.*

## ■ Compétence grammaticale

De même, cette compétence vise la connaissance des ressources grammaticales et aussi la capacité à les utiliser dans un contexte précis : il s'agit de l'adoption des principes et règles qui déterminent la grammaticalité des phrases. Ces principes et règles imposent la combinaison particulière des éléments dans le but de former des chaînes significatives. La compétence grammaticale adoptée pour la lecture exige donc la capacité à organiser les éléments linguistiques dans un contexte précis afin de comprendre le sens transmis à travers des phrases construites selon les règles définitoires d'une langue ou d'un emploi de cette langue. Par conséquent, la mémorisation de phrases toutes faites ne s'applique pas à cette compétence. Dans cette recherche, nous préférons appeler cette compétence « la compétence syntaxique » car ce terme nous paraît mieux couvrir le concept d'enchaînement des unités par des règles formant un système.

Le CECR<sup>92</sup> ne traite pas d'une langue en particulier mais il identifie des paramètres et des catégories pour l'apprentissage/enseignement qui sont :

- **les éléments** : morphèmes, racines, affixes, mots ;
- **les catégories** : nombres, genres, cas, concrets/abstrait, passé/présent/futur, transitif/intransitif/passif, aspect, progressif ;
- **les classes** : conjugaisons, déclinaisons, classes ouvertes/fermées ;
- **les structures** : mots composés/complexes, syntagmes (nominaux, verbaux), propositions (principales, subordonnées, coordonnées), phrases (simples, composées, complexes) ;
- **les processus** : nominalisation, affixation, transposition, transformation ;
- **les relations** : régime, accord, valence.

---

<sup>92</sup> *Ibid.* : 89.

Les exercices langagiers de nos textes-corpus s'appuient sur la compréhension des éléments grammaticaux (notamment des mots). Les catégories, les structures et les relations orientent généralement le parcours interprétatif. Cependant, certains éléments comme les morphèmes et la conjugaison peuvent également indiquer la manière d'interpréter les unités en question.

## ■ Compétence sémantique

Cette compétence implique particulièrement la conscience et le contrôle délibéré de l'organisation du sens. Le CECR<sup>93</sup> différencie les genres de la sémantique. Premièrement, la sémantique lexicale concerne le sens des mots, par exemple la relation du mot et du contexte (référence, connotation, marqueur de notions spécifiques d'ordre général), les relations inter-lexicales (synonyme/antonyme, hyponyme, collocation, équivalence en traduction). Deuxièmement, la sémantique grammaticale aborde, selon nous, un traitement plus soutenu que la précédente puisqu'elle est liée plus directement à la compétence grammaticale. Lors de l'analyse de la structure, la reconnaissance et le contrôle des règles grammaticales sont capitaux mais au cours du traitement sémantique, le sujet doit se focaliser sur le sens exprimé par de telles règles. Concernant la sémantique grammaticale, l'apprenant doit extraire les catégories ainsi que les structures et les interpréter afin de saisir le sens plus ou moins implicitement apporté. Troisièmement, la sémantique pragmatique évoque les opérations des relations logiques, telles que substitution, présupposition et implication. Le sujet maîtrise donc la liaison des chaînes significatives en fonction de leur rapport.

D'après notre expérience d'apprenante, l'apprentissage du français en Thaïlande ne porte que sur la sémantique lexicale. Les apprenants ne tiennent pas compte du rôle des deux autres types de sémantique, ce qui peut être, pour une bonne part, à la source de l'incompréhension textuelle. Nous les observerons également lors de l'analyse des compétences linguistiques exercées pour répondre aux questions de nos textes-corpus.

---

<sup>93</sup> *Ibid.* : 91.

## ■ Compétence orthographique

La compétence orthographique met l'accent sur la perception et la production des symbols, mais au plan du texte écrit. Pour le système des langues alphabétiques comme le thaï et le français, il est nécessaire de connaître et de maîtriser<sup>94</sup> :

- la forme des lettres imprimées ou en écriture cursive ;
- l'orthographe correcte des mots (y compris les contractions courantes) ;
- les signes de ponctuation et leur usage ;
- les conventions typographiques et les variétés de polices ;
- les caractères logographiques courants.

Puisque le thaï et le français appartiennent à différentes familles de langues et font appel à des systèmes de représentations graphiques très différentes, le transfert de la compétence orthographique semble impossible. Néanmoins, grâce à la connaissance d'une langue intermédiaire, l'anglais, les apprenants peuvent recourir dans certaines situations à des connaissances interlangagières afin d'interpréter les textes en français.

## ■ Compétence orthoépique

L'orthoépique ou phonétique normative concerne la norme de la prononciation des sons des unités écrites d'une langue et de leur enchaînement dans une séquence donnée. Cela nous rappelle l'apprentissage de la lecture des œuvres poétiques thaïlandaises dont chaque type implique une manière singulière de lire à haute voix. Nous avons pratiqué cette compétence pendant notre parcours d'études de l'école maternelle au lycée : c'est le seul type de lecture à haute voix sur lequel insiste le curriculum scolaire national de base. Le sujet doit être capable de prononcer et d'enchaîner correctement des unités rencontrées pour la première fois, grâce à la reconnaissance des règles phonologiques. La reconnaissance des différents traits phonologiques se réalise d'une manière relativement automatique, le lecteur se concentrant sur l'articulation de la composition des phonèmes.

---

<sup>94</sup> *Ibid.* : 92.

### 3.3.2.2. Compétence sociolinguistique

Cette compétence englobe deux domaines de connaissances : dimension linguistique et dimension sociale. Elle vise l'habileté à utiliser la langue correctement dans une société donnée, en respectant les règles conventionnelles. Le CECR<sup>95</sup> aborde cinq aspects résumés ci-dessus :

- **Les marqueurs des relations sociales** : puisque la langue est employée dans une situation sociale, chaque communauté possède ses traits distinctifs. Ses caractéristiques sont par exemple le statut relatif des interlocuteurs, la proximité de la relation et le registre du discours.
- **Les règles de politesse** ont un rôle considérable pour la compréhension entre les locuteurs interethniques.
- **Les expressions de la sagesse populaire** concernent par exemple les proverbes, les expressions idiomatiques, les expressions familières, les expressions de croyances et les attitudes. D'après le CECR, les graffitis, les slogans publicitaires, les affichettes et panneaux sur les lieux de travail ont également cette fonction.
- **Les différences de registre** sont propres à la langue. En lecture, ces différences renvoient à la variété des genres de textes. En effet, l'usage de la langue dépend du contexte ou de la divergence de niveaux de formalisme. Le CECR recense les niveaux *officiel, formel, neutre, informel, familier et intime*.
- **Le dialecte et l'accent** : il s'agit de reconnaître la particularité linguistique et culturelle de différentes régions. L'identification des traits du dialecte et de l'accent permet au locuteur de connaître les caractéristiques des interlocuteurs, par exemple le niveau social, professionnel et d'éducation.

### 3.3.2.3. Compétences pragmatiques

Les compétences pragmatiques se divisent en deux catégories de connaissance sur le développement du texte. Elles se classifient en compétence discursive et compétence fonctionnelle.

---

<sup>95</sup> *Ibid.* : 93-95.

## ■ Compétence discursive

Elle concerne les principes d'organisation des phrases en séquences pour constituer un ensemble cohérent. Le CECR<sup>96</sup> introduit quatre paramètres :

- la connaissance de **l'organisation des phrases et de leurs composantes** ;
- la capacité à **les maîtriser** : en terme, par exemple, de thème/rhème, d'information donnée/nouvelle, de cause/conséquence ;
- la capacité à **gérer et structurer le discours** : par exemple, en terme d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, de style et de registre, d'efficacité rhétorique ;
- la capacité à **structurer** le texte selon les conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée.

Ces quatre paramètres sont indispensables au traitement de la structure textuelle. Pour observer la compétence discursive acquise par les apprenants, nous poserons à nos enquêtés des questions ciblant la reconnaissance de la cohérence d'un texte-corpus : soulignons que les enseignants abordent très peu ce type d'exercices pendant le parcours d'apprentissage du français en Thaïlande. Le traitement paraît donc peut-être compliqué parce que ces exercices ne s'appuient pas sur les compétences sémantiques textuelles que les apprenants pratiquent souvent.

## ■ Compétence fonctionnelle

Les micro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle des énoncés que l'apprenant doit connaître car toute forme linguistique fait référence à une fonction particulière (*demander, répondre, introduire, identifier*, etc.) dans un contexte déterminé. Le lecteur compétent doit comprendre non seulement l'actualisation des unités linguistiques dans un contexte linguistique mais aussi dans un cadre pratique. D'autre part, la compétence fonctionnelle<sup>97</sup> se compose des macro-fonctions qui conduisent le sujet à prendre conscience de l'utilisation fonctionnelle des unités au niveau supérieur, par exemple des séquences, qui consiste en différentes

---

<sup>96</sup> *Ibid.* : 96-97.

<sup>97</sup> *Ibid.* : 98-100.

micro-fonctions interactionnelles. Une suite de phrases permet, par exemple de décrire, raconter, commenter, exposer, expliquer, argumenter, persuader, etc<sup>98</sup>. De plus, la compétence fonctionnelle comprend aussi un autre niveau supérieur, le schéma d'interaction, qui relève de la conception schématique : elle implique l'identification de différents tours de parole pendant la communication verbale ou écrite, ce que nous pouvons appeler les schémas d'interaction. Elle se distingue de la compétence discursive par le fait que nous trouvons souvent des paires, telles que question/réponse, accord/désaccord, requête/offre/excuse, acceptation/refus, salutation/réponse.

De même, ce type d'exercice n'est pas non plus courant dans le processus d'appropriation du français en Thaïlande : les activités portant sur cette compétence sont plus difficiles que celles ciblant la compétence discursive, car les premières s'appuient sur le traitement sémantique et pour les secondes, les apprenants doivent reconnaître le rôle des séquences qui résultent de la compréhension du texte.

Pour conclure, nous avons tenté d'extraire dans ce chapitre les paramètres utiles à la lecture en français langue étrangère, qui sont de nature linguistique et extralinguistique. L'apprentissage de la lecture, quelle que soit la langue, doit sensibiliser les lecteurs d'une part aux opérations qu'ils mettent en jeu et, d'autre part aux connaissances et aux compétences nécessaires à activer. Les processus de lecture réellement mis en œuvre nous semblent difficile à éclaircir : les opérations sont singulières à chaque situation de lecture et difficilement accessibles vu qu'elles se présentent comme une activité mentale. Par conséquent, afin d'étudier ces processus nous ne pouvons qu'émettre un ensemble d'hypothèses concernant les facteurs qui entrent en jeu dans l'activité de lecture.

La prise en compte des compétences métacognitives aide à être conscient de ce qui se passe au cours de l'activité de lecture : le lecteur peut alors planifier ses stratégies et gérer ses connaissances ainsi que ses compétences afin d'atteindre ses objectifs. Dans cette recherche, nous nous appuyons sur la compréhension, plus particulièrement la compréhension fine, qui cible la connaissance de la relation entre les éléments textuels et/ou extratextuels, et qui est souvent négligée lors de l'activité d'interprétation.

---

<sup>98</sup> Cf. l'exemple dans le chapitre cinq représenté par la figure du plan occasionnel du texte principal.



## CHAPITRE 4

### Lecture-compréhension

Après avoir étudié les compétences mises en œuvre lors de l'activité de lecture, nous nous intéresserons à la compréhension comme but de la lecture. Notre objectif est l'analyse des différents processus mis en œuvre par des apprenants de niveau élémentaire lors de l'activité de compréhension globale d'un texte. Nous testerons également leurs compétences linguistiques. Nous analyserons ensuite les processus que nous supposons être en jeu dans la compréhension fine en interrogeant un groupe d'apprenants de niveau indépendant et un autre de niveau expérimenté : nous estimons que leur niveau de maîtrise du français est suffisant pour qu'ils soient capables d'interpréter certaines expressions anaphoriques de notre texte-corpus.

Le processus de compréhension d'un texte doit être actif pour que le contenu soit bien compris. Savoir gérer les connaissances et les compétences utiles à la lecture est par conséquent nécessaire. Si la compréhension d'un texte est un résultat construit, le lecteur doit appliquer des opérations convenant à la situation afin d'atteindre les buts fixés. Pour cela, des éléments plus ou moins explicitement présentés dans le texte peuvent guider la manière d'en exercer le traitement, ce que nous appelons « indices ». J-P. Bronckart<sup>99</sup> synthétise ce point de vue ainsi :

« Un texte ne prend sens qu'au travers de l'activité d'interprétation de ses lecteurs, activité qui reconstruit du sens à partir des indices disponibles dans la matérialité textuelle. [...] Il faut donc convenir que les indices matériels attestables dans un texte constituent fondamentalement des instructions, des systèmes de contraintes, destinés à orienter le lecteur dans son interprétation. »

---

<sup>99</sup> J.-P. Bronckart, 1996 : 146-147.

Dans un texte, certains indices y sont explicitement notifiés – les éléments textuels – mais d’autres nécessitent une recherche – les éléments extratextuels –. Néanmoins, leur interprétation n’est pas donnée, même si les indices orientent la compréhension. L’activité d’interprétation implique donc la mise en relation des éléments textuels à des éléments extratextuels. La capacité à comprendre fait partie du savoir-faire perceptivo-moteur et cognitif<sup>100</sup> qui nécessite une pratique répétée. Les processus de l’activité de compréhension ne sont pas mis en œuvre verbalement, il est donc difficile, voire impossible d’en décrire exactement les étapes. Quand nous interrogeons les lecteurs, dans notre cas les apprenants thaïlandais de français, sur leur définition de l’activité de compréhension, ils l’expliquent comme la capacité à restituer les idées principales d’un texte. Mais les réponses obtenues ne traitent probablement que des processus que les apprenants-lecteurs croient adopter : il s’agit de leurs représentations sur leur processus de compréhension. Nous ne pourrions vérifier leur compréhension que par une voie indirecte telle que la reformulation.

La compréhension étant donc un processus complexe et par nature quasiment inaccessible, nous avons décidé d’employer la notion de représentation mentale, que nous définirons ci-après, pour accéder à la compréhension du processus de l’activité de compréhension. Celle-ci fait intervenir des opérations d’interprétation qui donnent accès aux représentations mentales : les opérations d’interprétations sont identifiables grâce au traitement analytique du texte. Dans notre recherche, nous distinguons deux niveaux de traitement du texte, macrostructurel et microstructurel. L’analyse de la macrostructure nous permet d’évaluer la compréhension globale ; l’analyse microstructurelle cible la compréhension fine qui nécessite la compréhension des paliers supérieurs (tels que les paragraphes) et de l’ensemble du texte pour saisir le parcours interprétatif.

Comme pour le texte que nous avons étudié dans le deuxième chapitre, la lecture-compréhension implique une relation entre le lecteur et l’auteur et le but de la lecture qu’est la volonté de communiquer détermine cette activité comme *un processus de communication*. Cette activité cognitive suppose deux pôles distincts, avec d’une part des paramètres liés au contenu du texte (ses propriétés intrinsèques) comme les

---

<sup>100</sup> C. Tijus, *op. cit.* : 83.

connaissances sur le sujet traité, le fond culturel et les expériences vécues, les attitudes et d'autre part des paramètres contextuels (la situation communicative) tels que les objectifs, la langue du texte et d'autres critères de conformité entre le texte et le lecteur, etc.

Lors de la lecture, l'activité d'interprétation est plus complexe que lors d'une interaction orale parce que les deux protagonistes ne sont pas réunis dans un même lieu au même moment et le lecteur ne peut bénéficier, par exemple, des indices apportés par le langage gestuel ni recourir à des commentaires de la part de l'auteur. De plus, l'organisation syntaxique est *a priori* plus complexe qu'à l'oral et le lecteur doit tirer parti des indices dont il dispose, qui sont de nature linguistique pour la plupart. Il doit les examiner à partir de ses propres hypothèses et décider d'une valeur sémantique pour l'unité traitée, en fonction de ses compétences métacognitives. L'incompréhension proviendrait ainsi des expériences et/ou des opinions divergentes entre les interlocuteurs en plus des insuffisances au niveau des compétences linguistiques.

Néanmoins, le processus réellement accompli par le sujet reste incertain en LM comme en LE. Afin d'appréhender les variations du processus de lecture en LM et en LE chez un même sujet, nous chercherons à lui en faire expliciter les étapes à l'aide de questions d'entretien afin de connaître ses représentations sur l'activité de lecture. Cependant, les réponses des apprenants n'expliquent que leurs représentations des opérations réalisées ; pour répondre, le sujet recourt à une situation de lecture antérieure dont l'ordre des étapes de compréhension n'est pas toujours conscient. Les réponses données à nos questions d'entretien nous conduiront à nous intéresser à certains paramètres de la notion de lecture pris en compte par les apprenants participant à l'enquête.

Dans ce travail, nous utiliserons la définition de la notion de représentation de J.-F. Richard<sup>101</sup> qui explique :

« Les représentations sont le résultat d'interprétation qui concernent d'une part les éléments de la situation [...], ce qui relève de la catégorisation et d'autre part de la situation dans son ensemble, ce qui relève de la compréhension. Elles constituent l'ensemble des informations prises en compte pour les traitements ultérieurs : élaboration d'hypothèses d'action, prise de décision, mémorisation d'informations. »

Nous emploierons la notion de représentation pour désigner et expliquer la notion de compréhension dans la partie ci-après. Cette définition rejoint notre conception des processus mobilisés par l'activité d'interprétation et met l'accent non seulement sur la singularité de chaque élément en jeu mais aussi sur l'ensemble de la situation.

Nous exposerons, dans ce chapitre, la notion de compréhension interprétative, pour laquelle nous introduirons deux notions qui déterminent la compréhension, comme état mental. En premier lieu, nous introduirons différentes manières de créer la représentation mentale venant de l'interprétation. En second lieu, nous aborderons la notion d'idées principales auxquelles tous les apprenants participant à notre enquête se réfèrent pour commenter leur compréhension. En outre, seront présentés différents niveaux du traitement textuel qui nous conduisent à réfléchir à la variété des indices donnant des pistes pour valider telle ou telle interprétation. Parmi eux, nous nous focaliserons sur les paramètres linguistiques, spécifiquement le système anaphorique : nous mettrons l'accent sur l'étude de l'emploi du pronom **on**, qui mérite une attention particulière en raison de ses particularités interprétatives.

## 4.1. Compréhension

Nous dégagerons deux méthodologies pour désigner la compréhension : la construction des représentations mentales et le choix des idées importantes. Cela est justifié par deux raisons : d'une part, le programme scolaire pour la langue thaïe fait

---

<sup>101</sup> J.-F. Richard, 2004 : 19-20.

appel à la construction de schéma de pensée<sup>102</sup>, ou *mind mapping*, pour évaluer la compréhension des apprenants, d'autre part, lors des entretiens, ceux-ci ont expliqué que la capacité à mettre en relief les idées importantes leur permet de valider leur compréhension.

La notion de représentation mentale nous semble donc pertinente pour décrire l'ensemble des informations comprises lors de la lecture. Cependant, il est impossible de vérifier la bonne compréhension de l'apprenant si nous ne lui demandons pas de procéder à une reformulation qui manifeste, en quelque sorte, ses idées (son état mental) dans la langue (ses productions langagières).

#### 4.1.1. Représentations mentales

La compréhension ou reconstruction du sens que l'auteur a transmis à travers le texte est conçue comme une série de représentations mentales qui résultent de l'interprétation effectuée au cours de l'activité de lecture.

J.-F. Richard<sup>103</sup> classe l'activité d'interprétation comme une activité mentale en l'expliquant ainsi :

« La caractéristique majeure des activités mentales est qu'elles construisent des représentations et qu'elles opèrent sur ces représentations. Ce sont [...] essentiellement des interprétations qui utilisent des connaissances pour donner une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive. »

Au sens strict, la représentation possède un caractère transitoire, étant donné que l'interprétation dépend généralement de la subjectivité de l'individu. Pendant le parcours interprétatif, le lecteur construit un ensemble de représentations à l'intérieur duquel se trouvent différentes représentations-outils qui disparaissent lorsque la tâche a été achevée. Par ailleurs, elles sont stockées dans la mémoire quand il s'agit de l'appropriation des connaissances. Pour prendre un exemple, pendant la lecture de l'article « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis », le lecteur crée une

---

<sup>102</sup> Cf. annexes 2 et 3.

<sup>103</sup> J.-F. Richard, *op. cit.* : 9.

représentation globale contenant des idées sur les particularités de la nourriture, des lieux, des relations entre nourriture et lieu, etc. Toutes ces idées sont les représentations-outils qui sont réunies pour construire la compréhension de la lecture. Elles seront effacées après la validation de la compréhension et seule la représentation mentale de l'article va demeurer.

Avant d'introduire différents types de construction de la représentation mentale en tant que compréhension, il est important pour nous de limiter la définition de cette notion à celle donnée par J.-F. Richard<sup>104</sup>.

« Les représentations sont des constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques, à savoir dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours, à savoir un texte qu'on lit, une consigne qu'on écoute, un problème qu'on doit résoudre. La construction de la représentation est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. »

Le même auteur<sup>105</sup> différencie les représentations mentales selon différents types de construction, dont les processus se distinguent par la nature des informations et par la nature des moyens mis en œuvre pour les produire.

« Les représentations prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche : elles sont donc très particularisées, occasionnelles et précaires par nature. Il suffit que la situation change ou qu'un élément non remarqué de la situation soit pris en compte, alors qu'il ne l'était pas, pour que la représentation soit modifiée. Elles sont par nature transitoires : une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches. »

---

<sup>104</sup> *Ibid.* : 9.

<sup>105</sup> *Ibid.* : 9, 109-110.

Pour comprendre que la construction des représentations peut être différenciée selon la situation, J.-F. Richard présente les cinq types de construction suivants<sup>106</sup>.

### **1. Représentation par particularisation d'un schéma**

J.-F. Richard<sup>107</sup> définit ainsi la notion de schéma :

« Cette notion a été introduite pour rendre compte du rôle joué par les connaissances dans la compréhension, la mémorisation, la production d'inférences. Les schémas sont à la fois une façon de représenter l'organisation des connaissances en mémoire et une façon d'exprimer comment ces connaissances sont utilisées pour comprendre, mémoriser, faire des inférences. »

Le schéma implique la relation entre certaines connaissances, préalablement élaborée, que le lecteur conserve dans sa mémoire à long terme. La particularisation implique le choix d'un schéma d'interprétation spécifique selon le texte. Les processus de compréhension sont donc guidés par les connaissances déjà acquises.

Ce type de construction de représentation se réalise lorsque le contenu traité est établi sur un plan plus ou moins préalablement déterminé, par exemple : la lecture a pour but la compréhension des règles grammaticales françaises. En réalité, la conception des « règles grammaticales » évoque probablement des représentations sur certains schémas préalablement construits : la particularisation de schéma dépend donc du sujet de la grammaire que les apprenants visent à perfectionner.

En lisant, le sujet sélectionne un schéma adapté à la situation et remplace les variables du schéma par les informations spécifiques fournies par la situation : la représentation mentale obtenue est ainsi un schéma particularisé. Dans le cas de la lecture d'un livre de grammaire, le lecteur-apprenant maîtrise, par exemple, les compétences grammaticales telles que la composition des phrases. Les explications des règles conventionnelles conduisent l'apprenant à créer une image (un schéma dans sa pensée) de la relation entre les mots de catégories divergentes : il adopte un schéma spécifique de la composition à partir de types de phrases déjà maîtrisés. Pour en construire de nouvelles en suivant les mêmes critères, le lecteur-apprenant doit

---

<sup>106</sup> *Ibid.* : 109-178.

<sup>107</sup> *Ibid.* : 48.

sélectionner les mots de catégorie et de fonction correspondant aux variables dans le schéma.

## **2. Structure conceptuelle**

Cette construction est focalisée sur des inférences, ce à quoi le texte renvoie : dès lors, la compréhension relève de la construction d'une structure conceptuelle. En effet, le lecteur doit être capable d'assigner une valeur sémantique à chaque proposition et ensuite de reconnaître la relation existant entre elles. S'il n'existe pas de schéma conventionnel préalablement déterminé qui indique les liens entre les propositions interprétatives, le lecteur doit l'établir. En insistant sur la sémantique textuelle, il analyse le texte afin d'appréhender le réseau relationnel entre les propositions, ce qui implique des compétences pragmatiques discursives et fonctionnelles. Dans sa pensée, le lecteur crée, au fur et à mesure, des images qui remplacent les concepts et qui s'enchaînent selon leurs relations : ce sont ces dernières qui déterminent la structure conceptuelle de chaque situation de lecture-compréhension.

Ces relations peuvent être comprises de deux manières opposées : de l'information la plus particulière à la plus générale ou inversement. Pour exemplifier, dans le premier cas, la construction est employée pour comprendre un récit : le lecteur découvre d'abord les personnages puis les événements qui font évoluer les personnages. Dans le second cas, la compréhension sert à agir, par exemple à résoudre des problèmes : pour ce faire, le lecteur doit comprendre la situation ou le contexte des problèmes et ensuite chercher à relever et saisir des facteurs qui posent des difficultés pour trouver des solutions.

## **3. Représentation particularisée de situation**

La compréhension par la construction d'une représentation particularisée de situation converge vers d'autres notions voisines comme celle du modèle mental de P. N. Johnson-Laird et du modèle de la situation de T. A. Van Dijk et W. Kintsch pour la compréhension de texte.

L'interprétation particularisée de situation se caractérise par quatre paramètres :

- une particularisation des informations contenues dans le texte ;
- la construction de l'interprétation sur la base d'une représentation propositionnelle, qui constitue un niveau de traitement et de compréhension plus profond ;
- des inférences non-automatiques ;
- l'utilisation de représentations imagées, soit la prise en compte des relations spatiales permettant de faire des inférences d'une manière très économique.

Ce type de compréhension consiste à créer une image de situation à partir des informations exprimées dans le texte. Le lecteur doit d'abord arriver à une compréhension globale en mettant en rapport les informations les unes avec les autres ; il juge ensuite de l'importance de chacune et décide du degré de détail des informations pour construire une situation spécifique, soit la particularisation des inférences. Ce qui distingue ce modèle de la construction de la représentation par particularisation d'un schéma (voir 1. Représentation par particularisation d'un schéma) est que son contenu est imagé, il comprend des composantes spatiales et des objets individualisés. Tandis que dans l'autre cas, la représentation est propositionnelle et schématisée. Cette image est créée à partir des informations en cours d'appropriation, alors que l'autre modèle impose le recours aux connaissances déjà acquises.

#### **4. Interprétation par analogie avec une situation connue**

Comme pour la construction d'une structure conceptuelle (voir 2. Structure conceptuelle), J.-F. Richard distingue dans cette représentation deux buts : comprendre et agir. Dans ce cas, les moyens utilisés pour obtenir la représentation font appel principalement aux connaissances préalablement acquises stockées dans la mémoire à long terme. Il propose deux exemples<sup>108</sup> :

---

<sup>108</sup> J.-F. Richard, *op. cit.* : 149.

« Quand on dit de quelqu'un : 'C'est un renard', il faut comprendre que c'est au sens moral qu'il faut interpréter la comparaison ; quand on dit 'C'est une girafe', on entend que c'est au sens physique qu'il faut l'interpréter. »

Comprendre une métaphore, c'est donc trouver la propriété commune pertinente sous-entendue entre la notion et le terme auquel est appliquée la métaphore.

Dans un autre cas, en s'appropriant des informations plus ou moins spécifiques, le lecteur peut aussi se référer au processus de solution déjà mis en œuvre. Il applique ces nouvelles informations corrélativement à ses expériences pour agir dans certaines situations.

## **5. Conceptualisation de la situation ou d'un domaine de situations**

La conceptualisation est réalisée soit par la généralisation des descripteurs, soit par la création d'un nouveau système avec d'autres objets ou d'autres relations. Cette représentation a généralement pour but de simplifier la notion complexe et/ou spécifique en une explication à laquelle il est plus facile d'accéder. Pour construire une représentation, le lecteur peut insérer d'autres notions spécifiques dans sa description plus abstraite et/ou plus globale ; cette représentation se substitue, par exemple, au discours explicatif de l'enseignant sur le contenu linguistique adressé aux apprenants.

### **4.1.2. Idées principales**

D'après l'étude de l'ensemble des réponses d'entretien, les apprenants s'accordent pour dire que la compréhension d'un texte renvoie à la capacité à en relever les idées importantes. Il nous paraît alors essentiel d'aborder ce sujet, qui est la deuxième caractéristique de la compréhension textuelle.

Afin de différencier les idées importantes des détails du texte, différentes stratégies de lecture<sup>109</sup> peuvent être utiles. Par ailleurs, juger que des propositions sont

---

<sup>109</sup> S. Eiammongkhonsakun, *op. cit.*

plus importantes que d'autres dépend des attitudes du lecteur aussi bien que de la construction du texte. J. Giasson<sup>110</sup> introduit cinq formes d'informations essentielles.

- **Le mot clé** se rapporte au mot considéré comme le plus important dans le texte traité.
- **Le sujet** ou thème peut être remplacé par une expression ou par les réponses à des questions comme « De quoi parle ce paragraphe ? » ou « De quoi traite cet article ? ». Dans notre cas d'étude, ces deux questions se substituent aux questions « Qui fait quoi, comment, quand, où, pourquoi ? » auxquelles se réfèrent la plupart des apprenants.
- **L'idée principale explicite** se trouve habituellement au début de l'unité traitée. Généralement, elle résume l'information importante, en une seule phrase, qui explicite le sujet de l'unité traitée.
- **L'idée principale implicite** semble plus complexe à repérer car elle n'est pas formellement exprimée dans le texte. Le lecteur doit ainsi faire appel à plusieurs éléments pour la trouver.
- **La généralisation ou l'interprétation** se situe sur le deuxième plan de la conception de l'idée principale. Ce niveau d'analyse consiste à ajouter un jugement personnel à l'idée importante. Ce type de compréhension varie selon le lecteur alors que les autres types restent fidèles au contenu exprimé dans le texte.

## 4.2. Traitement du texte

Le traitement de la compréhension textuelle par les opérations interprétatives ne dépend pas seulement du contenu linguistique explicite mais aussi du contenu implicite. Notre objectif, qui porte sur la compréhension textuelle, nous place dans une situation langagière particulière : nous nous intéressons notamment à la compréhension très spécifique et locale que suppose le système anaphorique qui exige la saisie du rapport entre deux unités de nature semblable ou de nature différente. Nous tenterons d'évaluer la capacité des apprenants à mettre en relation des éléments textuels ou cotextuels. Comme les compétences linguistiques sont le sujet central de

---

<sup>110</sup> J. Giasson, *op. cit.* : 233-234.

notre recherche, nous nous interrogerons sur les corrélations entre les compétences langagières requises par le texte et les compétences acquises des apprenants-lecteur.

Pour mesurer ces corrélations, nous distinguerons trois paramètres : état, évènement et action. L'état renvoie aux caractéristiques de l'apprenant-lecteur qui relèvent de ses connaissances et compétences ; l'évènement détermine la situation ou les caractères de la tâche ; enfin, l'action se manifeste dans la manière d'atteindre l'objectif visé.

Si le but est la compréhension du texte, le niveau d'exigence des compétences langagières pour saisir le sens du texte ne doit pas être trop élevé par rapport à celui qu'a acquis l'apprenant. L'hétérogénéité de ces deux paramètres entraîne une interprétation inadéquate ou de l'incompréhension. Dans notre recherche, nous soutenons que la construction de sens dans le texte nécessite la capacité à mettre en relation les paramètres textuels et extratextuels. Nous soulignerons l'importance de la présentation du texte, de sa forme : elle nous paraît significative car elle donne au lecteur un indice préliminaire à tout traitement et fait appel au genre textuel selon la culture de la langue traitée.

Nous aborderons la conception de W. Kintsch et T.A. Van Dijk du modèle de compréhension pour expliciter notre propos. La construction de la représentation est composée de trois types de traitement d'un texte : celui de la surface, de la base du texte et du modèle de situation. Le premier et le deuxième s'intègrent explicitement dans le domaine linguistique, le troisième s'inscrit plus dans la dimension extralinguistique. Lors de la construction de la sémantique textuelle, ces trois niveaux ne sont pas dissociables car ils doivent être activés les uns après les autres.

La surface concerne l'organisation des mots par les règles syntaxiques : cet enchaînement linéaire engendre le traitement de la base du texte que cible la sémantique. La base du texte se divise en microstructure et macrostructure, dont le référent sera intégré à la mémoire de travail pour être ensuite activé lors du traitement au troisième type, celui du modèle de la situation. Nous illustrerons ainsi les opérations qui concernent la compréhension d'un texte :

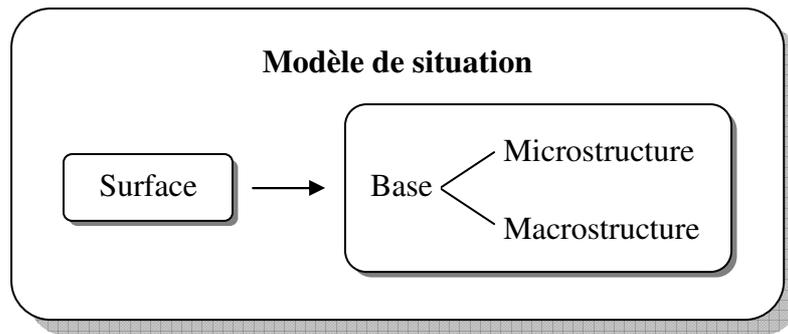


Figure 12 : Traitement du texte

Le traitement de la surface et de la base rappellent la conception de J.-F. Richard sur la construction des représentations-outils qui interagissent pour établir la compréhension. Le traitement du modèle de la situation vise particulièrement les opérations cognitives afin de relier toutes les représentations en fonction de leur relation, dont la corrélation peut être à la fois explicite et implicite. Dans le deuxième cas, le lecteur doit effectuer son jugement en se référant à ses connaissances préalables mais aussi aux expériences vécues dans son environnement.

Après le traitement de la surface, de la base du texte et du modèle de la situation, le lecteur est capable de reformuler les informations relevées dans le texte sous forme de propositions sémantiques, reliées entre elles de diverses manières, sous forme de schéma. Pour les psychologues du langage, ces propositions sont des outils méthodologiques pertinents pour évaluer la compréhension et la mémorisation des textes. La signification d'une phrase simple peut être représentée par une proposition complexe : un prédicat (des termes relationnels comme des verbes, des adjectifs, des adverbes) associé à des arguments (des noms), des circonstanciels de temps, de lieu et des éléments modificateurs. D'après notre hypothèse, c'est la raison pour laquelle la mesure de la compréhension par la construction des schémas de pensée<sup>111</sup> est pertinente : différentes idées sont reformulées sous la forme de syntagmes nominaux.

<sup>111</sup> Le genre de la prise de note est composé d'images dont la forme est arborescente, le thème traité étant entouré par différentes idées. Tony Bussan a développé cette conception en se référant aux théories cérébrales selon lesquelles les idées peuvent se lier indéfiniment.

Dans notre recherche, nous mettrons l'accent, sur les opérations sémantiques portant sur la base du texte, par exemple, l'analyse des relations entre les unités linguistiques (telles que les pronoms, le système anaphorique au niveau de surface), ce qui permettra de comprendre le sens du paragraphe qui est, à son tour, actualisé au cours du traitement de l'ensemble de texte.

Le texte est donc découpé en segments correspondants à plusieurs propositions pour le traitement de la base. Deux niveaux subdivisés sont sollicités, la microstructure (le niveau local) et la macrostructure (le niveau global). Malgré l'organisation linéaire des propositions, leur relation demeure non-linéaire : la sémantique de chaque segment produit par le traitement de la microstructure est employée à la construction du réseau des relations directement dérivées du texte. Dans tous les cas, le premier niveau subdivisé précède le deuxième : le résultat de son traitement produit les unités interprétatives pour l'autre.

L'ouvrage de P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault<sup>112</sup> témoigne de la pertinence du traitement propositionnel et en donne deux raisons.

- D'une part, le sens du texte est structuré hiérarchiquement et non linéairement, comme le suggérerait sa forme et il faut par conséquent se détacher de la forme au niveau sémantique.
- D'autre part, le contenu conceptuel émerge pour être stocké dans la mémoire de travail. Les informations transmises y sont conservées selon le degré de leur importance ; les propositions de niveau plus élevé sont probablement mieux mémorisées et reconnues dans les étapes suivantes.

Nous aborderons maintenant le traitement de la base qui est subdivisée en micro- et macrostructure. Ce type de traitement s'appuie notamment sur la sémantique de l'unité en question, cependant, le calcul de la syntaxe est également nécessaire car chaque unité doit s'enchaîner en respectant les règles grammaticales. Ces dernières sont significatives lors de l'interprétation textuelle : le lecteur doit donc prendre en compte leur rôle pendant le traitement.

---

<sup>112</sup> P. Coirier *et al.*, *op. cit.* : 16-17.

### **4.2.1. Microstructure**

Une phrase engendre deux phases d'opérations au niveau local : sémantique et syntaxique, qui participent à la description du monde réel. Le traitement sémantique s'appuie sur l'organisation des unités significatives liées hiérarchiquement selon l'importance que leur donne l'auteur. Autrement dit, il s'agit de l'agencement du concept présenté par les unités linguistiques dans un contexte précis. La seconde phase, syntaxique, concerne la continuité et la progression référentielles entre les mots et les phrases. Cette opération exige l'observation des moyens servant à expliciter des relations entre les unités, par exemple les marqueurs de connexité (la logique ; la sémantique discursive : conjonction, adverbe, syntagme prépositionnel, etc.), les chaînes de référence (les relations anaphoriques, les expressions supposant un savoir partagé entre les interlocuteurs), les progressions thématiques (le style personnel, les normes conventionnelles, etc.). Le résultat sera intégré aux connaissances en mémoire de travail et sera activé lors du traitement de la macrostructure.

### **4.2.2. Macrostructure**

Le traitement de la macrostructure du texte porte sur une série de propositions qui s'enchaînent sémantiquement, de manière hiérarchique. À ce niveau plus global, les indices textuels des opérations sont les titres, les sous-titres, le thème de la première phrase, le contexte, etc. Pour ce qui est des facteurs extralinguistiques, le lecteur doit recourir aux connaissances générales déjà acquises pour construire le sens des propositions.

D'après T. A. Van Dijk, les macrorègles permettent d'élaborer la macrostructure par la réduction ou par l'organisation des propositions. Cet auteur introduit quatre règles : les deux premières portent sur l'abandon de certaines informations, les deux autres généralisent les informations que l'auteur veut transmettre. La première macrorègle consiste à supprimer les propositions dont les informations ne sont pas pertinentes : la deuxième macrorègle concerne, de même, la suppression de propositions mais d'une manière plus rigoureuse : malgré leur pertinence au niveau local, les informations non nécessaires à l'interprétation globale

sont alors éliminées. La troisième macrorègle vise à remplacer certaines propositions par d'autres, selon leurs traits communs, qui sont plus générales : cette règle remplace donc les micropropositions qui présentent les particularités du contenu par une macroproposition. Enfin, la quatrième macrorègle se distingue de la précédente par la relation entre les parties du texte comme la cause, la conséquence, le but, etc.

Selon T. A. Van Dijk et W. Kintsch, la macrostructure est caractérisée par sa nature récursive concernant la hiérarchisation de l'importance du contenu. Une fois la macroproposition établie, les macrorègles s'appliquent à nouveau pour différencier la position du contenu : le niveau le plus élevé est ainsi le résumé synthétique du texte.

Ces traitements micro- et macrostructuraux s'intègrent aux dimensions de *texture* et de *structure*. La texture porte sur les relations de cohésion qui s'expriment, par exemple, par des catégories linguistiques comme les pronoms, les articles, les adjectifs possessifs, etc. Cela exige un processus d'interprétation des indices du contexte précis pour comprendre le contenu. La dimension structurale nécessite le traitement textuel au niveau supérieur à celui des phrases (les paragraphes par exemple). Parallèlement, concernant les compétences linguistiques, le sujet-lecteur doit mobiliser ses connaissances thématiques dans le domaine traité pour décider d'une valeur sémantique.

Il est possible que les réseaux sémantiques dans un texte donné soient incohérents. Dans ce cas, le lecteur complète des « trous sémantiques » en ajoutant des « nœuds » ; il établit en effet d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et expériences. C'est la raison pour laquelle ce niveau de traitement nécessite l'intervention des connaissances préalables du lecteur, qui résultent de ses apprentissages et de ses expériences.

Enfin, nous souhaiterions attirer l'attention sur la notion de schémas prototypiques que propose J.-M. Adam en adoptant celle de superstructure de T.A. Van Dijk<sup>113</sup> qui la conçoit ainsi :

---

<sup>113</sup> Cité par J.-M. Adam, 2005 :14.

« Les superstructures sont des structures globales qui ressemblent à un schéma. À la différence des macrostructures, elles ne déterminent pas un « contenu » global, mais plutôt la « forme globale » d'un discours. Cette forme est définie, comme en syntaxe, en termes de catégories schématiques. »

La construction des superstructures est également de nature hiérarchique. Grâce à une distinction plus fine, ce type de structure peut permettre au lecteur d'introduire des stratégies de compréhension mais aussi d'orienter la manière de les contrôler. Contrairement aux deux niveaux précédents qui touchent plus particulièrement aux dimensions linguistiques, la superstructure en inclut aussi d'autres comme les connaissances pragmatiques et les connaissances du monde, etc.

### 4.3. Indices du traitement du texte

Selon nous, les indices menant à la compréhension s'appuient sur quatre paramètres.

- Le premier s'apparente aux *caractéristiques du système de la langue* (opération linguistique) : le sujet se focalise sur les instruments linguistiques qui s'agencent pour former le texte. Cela concerne la construction ou le repérage de la structuration textuelle, à savoir la relation entre les phrases et la cohérence entre les propositions.
- Le deuxième paramètre est fondé sur le traitement du *domaine de référence* (opération conceptuelle) : cette détermination sert par exemple à décrire les propriétés du monde physique, social et subjectif. La construction de la structure textuelle demande par ailleurs de mobiliser des connaissances métacognitives pour organiser les relations logiques, causales, temporelles, etc. des informations à transmettre. Compte tenu du processus d'organisation, nous devons insister sur une autre phase qui se fonde sur la présentation ou l'image de l'ensemble du texte : la phase sémiotique, qui permet d'interpréter le texte.
- Le troisième paramètre est lié au contexte énonciatif ou *contexte de la tâche*. Il s'agit de l'interaction entre les opérations effectuées pour comprendre un texte et les objectifs de lecture, ce qui fait appel à une sélection de stratégies de lecture.

- Le quatrième paramètre concerne *les structures cognitives mises en jeu*. Celles-ci impliquent la conscience du degré d'appropriation des mécanismes de lecture. Selon notre point de vue, ce quatrième paramètre porte sur une activité métacognitive insistant sur les contraintes liées au fonctionnement de la mémoire et celles qui régulent les ressources attentionnelles.

Nous tiendrons également compte de la typologie textuelle qui donne d'autres indices pour l'interprétation et qui révèle des traits distinctifs de chaque texte. Par ailleurs, nous nous focaliserons sur le système de la langue, plus particulièrement sur le système anaphorique. Nous aborderons ainsi quatre types d'indices qui peuvent guider l'interprétation du texte de notre corpus : les connaissances préalables, le domaine du thème traité, la typologie textuelle et certains paramètres linguistiques.

### 4.3.1. Connaissances préalables

Des indices du traitement textuel peuvent être accessibles en dehors du texte lui-même par les connaissances préalablement acquises. Nous distinguerons :

- **les connaissances conceptuelles**, qui sont subdivisées en domaine général et spécifique. Le premier porte sur les objets ou les événements du monde réel, le second sur les concepts propres à la situation décrite ;
- **les connaissances sur le langage** portent sur les règles d'utilisation. Vu que chaque société possède certaines conventions caractéristiques, le passage d'une langue à l'autre peut entraîner une incompréhension comme dans le cas de la lecture d'un texte français par des apprenants thaïlandais ;
- **les connaissances pragmatiques** mettent l'accent sur les buts de lecture, sur l'identité et les objectifs de l'auteur ou sur le moment et le lieu d'énonciation.

Le lecteur bénéficie de ces connaissances seulement s'il sait les relier aux connaissances nouvelles exprimées dans le texte. C. Tijus<sup>114</sup> détermine deux moyens pour les mettre en rapport. D'une part, les connaissances peuvent être liées par des théories dites très générales qui relèvent des connaissances du monde sur le sujet traité, par exemple : sur les agents (les personnes qui agissent), sur la nature, sur les systèmes

---

<sup>114</sup> C. Tijus, *op. cit.* : 91-92.

physiques, sur soi-même. D'autre part, le lecteur peut adopter des schémas prêts à être utilisés analysés par les spécialistes ou les chercheurs dans ces domaines, comme le modèle de compréhension de W. Kintsch et T.A. Van Dijk. Les schémas contiennent la structure des séries de connaissances qui permettent de reconnaître quand les schémas peuvent s'appliquer, de comprendre la situation, d'anticiper et de planifier le processus d'interprétation. Lors de la lecture, le lecteur sélectionne parmi les connaissances déjà acquises les informations pertinentes en fonction du contexte de la situation (théories très générales) pour actualiser le sens du texte. Dans certaines situations, le lecteur peut se référer à des principes préalablement déterminés par des experts du domaine du thème traité pour comprendre le texte (schémas prêt à être utilisés).

T. Baccino et P. Cole<sup>115</sup> soutiennent l'utilité de ces connaissances :

« Ces connaissances contribuent à assurer la cohérence du texte, c'est-à-dire qu'elles facilitent les liens que le lecteur établit entre les diverses parties du texte. [...] elles garantissent également sa plausibilité en ajustant le sens du texte avec la propre connaissance que le lecteur possède sur les choses du monde où il vit. »

### 4.3.2. Domaine du thème traité

Pour notre propos, le thème s'inscrit dans une catégorie sémantique<sup>116</sup> qui se manifeste plus ou moins explicitement tout au long du texte. Il existe en effet une récurrence entre les traits sémantiques ou sémèmes parmi lesquels l'un d'eux fait fonction de trait générique : F. Rastier le désigne comme isotopie générique dominante, autrement dit comme sujet d'un texte. Dans le domaine des sciences du langage, le thème implique un concept ou « une coloration affective »<sup>117</sup> dont la sémantique doit tenir compte.

Par ailleurs, le thème renvoie aux connaissances et aux croyances sur le monde, se situant au palier mésosémantique<sup>118</sup>, niveau entre le microsémantique (lexèmes) et le

---

<sup>115</sup> T. Baccino et P. Cole, 1995 : 95.

<sup>116</sup> O. Ducrot et T. Todorov, 1972 : 283.

<sup>117</sup> F. Rastier, *op. cit.* : 190.

<sup>118</sup> *Ibid.* : 191.

macrosémantique (texte). Nous nous référons au concept de J.-F. Richard<sup>119</sup> qui désigne le thème comme « un principe concret d'organisation, un schème ou objet fixe autour duquel aurait tendance à se constituer un monde ». Cette définition souligne que le thème n'est pas une notion autonome mais dépendante des thématiques, l'une des composantes sémantiques selon F. Rastier. Par ailleurs, il est à noter que la constitution des paradigmatiques thématiques peut être dépendante de la subjectivité de l'auteur ou de son style, néanmoins, grâce à la reconnaissance des traits caractéristiques et de l'interrelation des thèmes entre eux, l'activité d'interprétation devient plus facile.

F. Rastier<sup>120</sup> explique ce traitement comme suit :

« Tout choix de corpus, tout prélèvement dans un corpus, tout recueil de données reste tributaire d'un choix qu'il importe de rendre explicite. En d'autres termes, pour atteindre ses objectifs la thématique doit guider l'analyse lexicale, puis interpréter ses résultats qui sans cela resteraient inutilisables pour une sémantique textuelle. »

Les thématiques font varier la manière d'introduire et de développer le thème. Cette hétérogénéité confirme la nécessité de l'activité d'interprétation pour la compréhension textuelle. Dans la situation de communication, le thème n'est pas toujours formellement donné, le lecteur doit le construire au moyen de ses connaissances métacognitives : il s'agit de la reconnaissance du domaine dominant où s'intègrent les informations exprimées.

### 4.3.3. Typologie textuelle

La tentative de reconnaissance de la typologie des textes, dans ce travail, n'a pas pour but de déterminer les traits constitutifs de la typologie dans une communauté donnée, mais de distinguer la manière de traiter le texte, grâce à la reconnaissance de ses caractéristiques. En supposant que le lecteur a préalablement acquis de telles

---

<sup>119</sup> Cité dans F. Rastier, *ibid.*

<sup>120</sup> *Ibid.*

compétences, notre objectif est d'attirer l'attention sur l'utilité d'une telle reconnaissance, qui consiste en connaissances métacognitives.

L'emploi d'une langue donnée est empreint de ses pratiques sociales : cette particularité peut entraîner l'incompréhension si le lecteur ne partage pas les savoirs propres à la société de la langue traitée. Cependant, la reconnaissance de la typologie peut créer, d'une certaine façon, l'attente d'un certain contenu et/ou d'une certaine thématisation et cet accès n'est pas inconscient, le lecteur devant se référer relativement spontanément à ses expériences de lecture antérieures. À partir de la typologie et du style personnel, le sujet choisit d'exercer différentes méthodes qui conviennent à la lecture du texte, selon ses caractéristiques.

F. Rastier<sup>121</sup> expose une méthodologie de comparaison des langues divisée en différents ordres hiérarchisés. Le premier cible la typologie des langues, par exemple la distinction des statuts de langues comme la LM ou la LE. Cette différenciation conduit le lecteur à conceptualiser les usages propres à des types de pratiques sociales de la langue traitée, la typologie des discours : religieux, littéraire, juridique, etc. Les types de discours dénotent des champs génériques (le théâtre en littérature, par exemple) qui se subdivisent en genres.

Cette phase permet au lecteur de se rendre compte de la diversité externe et interne du texte. La diversité interne demande la mise en œuvre de compétences métalinguistiques, alors que pour la diversité externe, l'accent est mis sur la culture. Pendant le traitement de la diversité interne, le texte est segmenté en sections délimitées soit par des critères d'expression soit par des critères de configuration. Les expressions concernent par exemple la morphologie, autrement dit la parenté des textes, indépendante des genres. Les opérations peuvent exiger des activités métalinguistiques comme la distinction des formes sémantiques, dont certaines ont été reconnues et inventoriées par les traditions rhétoriques. Cette typologie peut transcender les frontières linguistiques. Quant aux critères de configuration, le sujet doit adopter les critères de contenu qui dépendent de sa capacité à interpréter un texte. En outre, la diversité interne d'un texte relève du style de rédaction propre à chaque auteur.

---

<sup>121</sup> *Ibid.* : 251.

### 4.3.4. Paramètres linguistiques

Dans le but d'analyser les compétences en lecture, particulièrement la maîtrise des compétences linguistiques, nous avons décidé d'étudier la reprise d'une notion déjà mentionnées dans le contexte textuel ou dans le contexte extratextuel : le système anaphorique. Il s'agit de la relation de dépendance d'un élément ou d'un ensemble d'éléments linguistiques avec un autre dont la nature peut être linguistique ou extralinguistique. D. Maingueneau<sup>122</sup> caractérise cette relation ainsi : « L'anaphore est une relation foncièrement asymétrique, dans laquelle un élément a besoin d'un autre pour être interprété, la réciproque n'étant pas vraie ».

L'anaphorique peut être de type pronominal si nous trouvons un antécédent ou de type conceptuel dans le cas contraire. Dans ce dernier cas, les opérations interprétatives demandent, en général, des compétences linguistiques, des réflexions métacognitives qui conduisent le lecteur à s'interroger sur les propriétés du référent possible. Avant d'attribuer un sens à une expression anaphorique, le sujet-lecteur doit construire un certain nombre d'hypothèses en se référant aux antécédents possibles.

D'après nos expériences d'apprenante, ce calcul peut constituer un obstacle à la compréhension du texte : nous pensons que les enquêtés doivent affronter les mêmes difficultés. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons considéré avec une attention particulière le système anaphorique. Par ailleurs, une activité de reformulation portant sur la compréhension nous permettra de découvrir des activités métacognitives ou plus précisément métalinguistiques mises en œuvre par les apprenants-interprétants : leurs raisonnements seront utiles pour des formulations de propositions pédagogiques spécifiques pour le public d'apprenants thaïlandais.

#### 4.3.4.1. Référence, référent, antécédent

Si l'on traite de l'anaphore, il est impossible d'ignorer la notion de référence et de référent. La notion de référent peut s'appliquer, d'une part à l'être ou l'objet réel ou imaginaire dans la réalité, d'autre part à la situation ou au contexte auquel le message

---

<sup>122</sup> D. Maingueneau, 2004 : 62.

renvoie. La référence est la propriété du signe linguistique qui permet à ce dernier de renvoyer à un objet dans le monde extérieur de la langue. Autrement dit, l'expression référentielle est vue comme le lien qui unit le signe à ce qu'il nomme ou désigne. Dans le cas de l'anaphore, elle a une portée contextuelle qui constitue une référence « endophorique ». Celle-ci s'oppose à une référence « exophorique » (qui est à l'extérieur du discours) ou une référence situationnelle : nous parlons alors du déictique qui correspond à un référent immédiat dans la situation communicative.

D. Maingueneau<sup>123</sup> distingue la référence dans le monde extra-langagier comme ayant :

- le même **référent** que lui (« *Un homme* entra dans la pièce. *Il* était grand ».) Cette référence peut n'être que partielle (*Les soldats* étaient convoqués, mais *certain*s sont absents ») ;
- le même **signifié** : dans « Le chien de Jules ... le tien ... », il ne s'agit pas du même chien ; seul le signifié est repris par *le tien*. Nous pouvons ne reprendre qu'une partie du signifié (« *Un marin* apparut. *L'homme* avait une balafre ») ;
- le même **signifiant** : « *Courage* est un mot émouvant ; *il* sonne bien. » Ici, *il* reprend le mot *courage*, non son référent ou son signifié.

Nous avons plusieurs moyens de relever le référent selon le critère servant à différencier les types de référence, nous en extrayons quatre<sup>124</sup>, présentées ci-après.

- **La référence déictique** : elle caractérise les pronoms identifiés directement par la situation d'énonciation.
- **La référence anaphorique** : elle caractérise les pronoms identifiés par le contexte linguistique antérieur ou postérieur.
- **La référence par défaut** : elle caractérise les pronoms que les deux cas précédents ne permettent pas d'identifier. Les pronoms sont interprétés à partir de leurs traits de sens stables.
- **La référence « nulle »** : c'est le cas de l'emploi impersonnel du pronom **il**.

L'antécédent est un autre terme important du processus anaphorique. Il se substitue, d'une certaine manière, à la référence que le lecteur doit interpréter pour trouver le référent visé. En plus de ce terme général, d'autres titres sont proposés par

---

<sup>123</sup> *Ibid.* : 63.

<sup>124</sup> F. Calas et N. Rossi, 2001 : 62-63.

différents auteurs comme « l'anaphorisé » de D. Maingueneau ou « l'interprétant » de J. Gardes-Tamine<sup>125</sup>.

Afin de valider l'expression anaphorique, les connaissances linguistiques peuvent faciliter les opérations ; le cotexte indique les unités qui sont en relation l'une avec l'autre comme dans cet exemple : « Lui et moi, **nous** sommes cousins ».

Grâce à la connaissance des propriétés grammaticales de **nous**, pronom sujet de la première personne du pluriel (où **je** est inclus). Le lecteur peut relever « Lui et moi » comme l'expression référentielle de l'anaphorique **nous**. Cependant, afin d'assigner un référent à « lui », le lecteur doit recourir au contexte, une autre opération interprétative.

Cependant, ce phénomène ne peut pas s'appliquer à toutes les analyses sémantiques de **on**, qui exige des opérations interprétatives plus complexes. Néanmoins, nous pouvons dès à présent exemplifier le type de difficulté que pose l'assignation d'une valeur référentielle de **on**, ce qui sera développé par la suite en détail. Dans les deux énoncés ci-dessous, et bien qu'il soit employé dans un même contexte, **on** ne renvoie pas au même référent :

- « En Thaïlande, **on** conduit à droite. »
- « En Thaïlande, **on** pratique le culte des ancêtres. »

#### 4.3.4.2. Différents types d'anaphore

L'anaphore peut être catégorisée en anaphore infidèle, fidèle et nominalisante. F. Neveu<sup>126</sup> définit l'anaphore infidèle ainsi :

« L'anaphore infidèle : la tête nominale du syntagme de rappel est différente de celle de l'antécédent, et prend souvent alors une double valeur d'expression désignative et caractérisante, voire résomptive, procédant fréquemment par synonymie, ou par hyperonymie, etc. (ex. un livre – le bouquin/ce grimoire/cet opuscule/l'opus/le pavé). »

Quand l'anaphorique se limite à un seul mot, son interprétation peut être difficile en raison de sa nature dite infidèle.

---

<sup>125</sup> J. Gardes-Tamine, 2008 : 199.

<sup>126</sup> F. Neveu, 2004 : 34.

Quand le noyau ou la tête du syntagme de la source est le même que celui de la forme de rappel, l'anaphore est dite fidèle :

« L'anaphore fidèle : le référent de la source, préalablement introduit dans le discours, est rappelé par un syntagme nominal défini ou démonstratif dont la tête nominale est identique à celle de l'antécédent (un livre – le livre/ce livre). »<sup>127</sup>

Mais il n'est pas non plus certain que le lecteur puisse avoir compris le contenu rapporté. Dans ce cas, en plus de la sémantique lexicale, la grammaire joue un rôle considérable.

L'anaphorique ne reprend pas toujours l'antécédent composé d'un nom et de son déterminant : il se peut également qu'il remplace tout le contenu d'une ou des phrases précédentes. Le lecteur doit interpréter le contenu transmis préalablement et l'exprimer en un groupe de mots. F. Neveu<sup>128</sup> l'appelle l'anaphore nominalisante :

« L'anaphore nominalisante : elle procède par rappel du contenu propositionnel de l'énoncé, ou par rappel de l'acte de langage réalisé par cet énoncé, ce qui conduit à transformer le procès en objet de référence (ex. Le livre s'est bien vendu ... - La vente s'explique par ...). »

En marquant différents liens référentiels, J. Gardes-Tamine<sup>129</sup> classe l'anaphore en trois types : totale, partielle et conceptuelle. Selon elle, l'expression anaphorique reprend l'intégralité ou non du référent. Elle donne les exemples suivants issus de *Salammbô* de Flaubert pour illustrer son propos :

- **L'anaphore totale.** Un seul référent est visé. C'est notamment le cas du pronom relatif dans : « Les troupes **qu'**il commandait, on en faisait le sacrifice. » ;
- **L'anaphore partielle.** L'expression anaphorique ne se réfère qu'à un sous-ensemble de ce que reprend l'antécédent, par exemple : « D'abord, ils annoncèrent rien d'hostile. Plusieurs s'approchèrent avec des palmes à la main ». L'anaphorique « Plusieurs » ne reprend qu'une partie de « ils » ;

---

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> *Ibid.*

<sup>129</sup> J. Gardes-Tamine, *op. cit.* : 203-204.

- **L'anaphore conceptuelle.** L'anaphorique renvoie seulement à la notion désignée par l'interprétant, comme dans « Lorsqu'il était au bout d'une rue, une autre apparaissait ». En conservant le même concept, « une autre » réfère à une rue différente de l'antécédent.

Le premier type manifeste du concept général ou classique des traitements de l'anaphore ; l'anaphore partielle et l'anaphore conceptuelle s'accordent avec la notion d'anaphore divergente abordée par G. Kleiber. D'après lui, ce type d'anaphore vise les opérations cognitives d'un niveau plus élaboré que dans le premier cas, puisque la coréférence n'est pas maintenue. En interprétant l'anaphorique, le lecteur peut appliquer le principe suivant : « certaines caractéristiques de certaines parties peuvent expliquer le tout »<sup>130</sup>, en plus des règles grammaticales ainsi que des raisonnements pragmatiques.

#### 4.3.4.3. Différents traitements de l'anaphore

Selon G. Kleiber, la validation des expressions anaphoriques s'effectue par deux phénomènes, le phénomène textuel et le phénomène mémoriel<sup>131</sup>. Pour cet auteur, le traitement cognitif aide à reconnaître la référence de l'expression référentielle. Les opérations ne visent qu'à trouver un référent qui est immédiatement accessible : c'est-à-dire que lorsqu'il rencontre une expression anaphorique, le lecteur peut se rappeler de la représentation du référent structurée dans sa mémoire de travail. De notre point de vue, le traitement de l'anaphore est perçu comme une opération de calcul textuel qui nécessite parfois le recours aux paramètres extratextuels. L'accès immédiat au référent nous paraît ainsi difficile car les lecteurs doivent construire et ensuite valider leurs hypothèses avant d'assigner un référent à une expression anaphorique.

Nous soutenons que les traitements impliquent des interactions entre le lecteur lui-même, l'expression anaphorique et des contraintes sémantiques. Donc le phénomène mémoriel seul ne nous semble pas pertinent à la validation de l'expression

---

<sup>130</sup> G. Kleiber, 1994 : 30.

<sup>131</sup> *Ibid.* : 22-28.

anaphorique puisque les opérations interprétatives peuvent porter sur n'importe quel évènement extralinguistique.

En outre, la notion de coréférence doit être examinée au cours du traitement de l'expression anaphorique. Selon J. Gardes-Tamine<sup>132</sup> :

« On n'assimilera donc pas l'anaphore et la coréférence, même si l'anaphore peut parfois établir une coréférence, qui n'est qu'une conséquence de certaines configurations, mais ne constitue absolument pas un trait général et définitoire. »

Cet auteur donne l'exemple suivant qui explique la non-coréférence entre le référent et l'anaphorique : « J'ai acheté des gâteaux pour le dessert. Jacques **en** a mangé **deux** ». L'anaphorique « en ... deux » ne reprend pas le même objet que celui désigné par l'antécédent. En interprétant ces deux phrases, nous savons que Jacques a mangé seulement une partie des gâteaux auxquels il est fait référence : l'expression anaphorique n'est donc pas équivalente à l'antécédent. Le processus de mise en rapport entre l'antécédent, la référence et le référent entraîne ainsi des difficultés de compréhension du texte pour les apprenants. Toutefois, ces différences sont très subtiles, et d'après nous elles pourraient être accessibles aux apprenants-lecteurs du niveau expérimenté mais nous pensons que nos enquêtés ne sont pas assez sensibles à cette divergence et ne s'interrogent pas suffisamment sur ces relations : d'où notre intérêt porté à la capacité à reconnaître la relation entre des unités de langue et plus particulièrement celle de l'expression anaphorique et référentielle.

Il est en outre important d'étudier différents types de contextes pour deux raisons : en premier lieu, préciser le type de contexte permet de trouver les indices qui donnent le domaine de la validation d'expressions anaphoriques : en second lieu, en Thaïlande, il est peu fréquent que l'enseignant différencie les types de contextes lors des pratiques interprétatives. Grâce à l'étude de la reformulation des apprenants, nous nous sommes rendu compte que l'emploi du terme « contexte » seul est trop vague et cette imprécision le vide de son sens et lorsque les enquêtés justifient d'avoir trouvé des indices interprétatifs dans le contexte, il ne s'agit souvent que de la répétition du discours de l'enseignant. Nous supposons donc que dans certaines situations, il est

---

<sup>132</sup> J. Gardes Tamine, *op. cit.* : 200.

possible que les apprenants ne sachent pas ce à quoi renvoie la notion de contexte qu'ils ont mentionnée.

Dans le présent travail, nous différencions trois types de contexte dans les opérations interprétatives de l'anaphore :

- **le contexte immédiat** : il s'agit des unités linguistiques immédiatement attachées à l'anaphorique. Nous le nommons le « cotexte ».
- **le contexte textuel** : ce type de contexte renvoie au contenu sémantique à un niveau plus global. Dans le cas où le cotexte ne permet pas la validation de l'anaphorique, le lecteur doit se référer aux informations situées plus loin dans le texte afin d'assigner un référent à l'expression traitée.
- **le contexte situationnel** : certains parcours d'interprétation font appel, par exemple, à la connaissance socioculturelle, à la connaissance préalable du monde en rapport avec le sujet en question, à la connaissance spécifique des concepts abordés dans le texte, etc.

Pour montrer les différentes sortes de contexte, citons un exemple de C. Blanche-Benveniste<sup>133</sup> rapportant une partie d'une conversation à la banque (le contexte situationnel) :

« On <sub>1</sub> le renvoie comme ça et puis on <sub>2</sub> nous le renvoie comme ça. »

Si nous décomposons cet énoncé, nous obtenons deux phrases simples relativement identiques. Grâce au cotexte « nous », dans la deuxième partie de la phrase, **on** ne peut pas se substituer à **nous**, ce qui peut être le cas du premier **on**.

Après avoir expliqué le système anaphorique, nous définirons à présent la notion d'anaphore. L'anaphorique est un terme qui n'a de référent que par sa mise en relation à un terme qui, lui, possède un référent. Pour notre travail, nous prendrons en compte l'anaphore au sens strict, dont la valeur référentielle est déterminée par la reconnaissance de la relation entre l'anaphorique et l'expression référentielle dans un contexte intratextuel. Il s'agit, par exemple, des pronoms **il(s)/elle(s)** dont l'antécédent précède souvent l'anaphorique. Le déictique fait également partie de ce

---

<sup>133</sup> C. Blanche-Benveniste, 2003 : 43.

type d'anaphore : la construction d'un référent doit, en effet, se réaliser dans une situation d'énonciation.

Quant à l'anaphore au sens large, nous nous référons à l'expression nominale **on**, qui peut être déictique dans « **On** y va ! », ou non déictique, comme dans « **On** m'a dit que .... ». Nous nous intéresserons particulièrement au deuxième cas qui conduit le récepteur à recourir notamment au contexte extratextuel, ce qui nous semble problématique pour la compréhension des apprenants thaïlandais. Assigner un référent à **on** implique une capacité à identifier le domaine de validation qui est, pour nous, une conjonction de paramètres tels qu'une marque de lieu, de temps, etc.

Étant donné que les opérations dynamiques du calcul interprétatif des anaphoriques sont complexes, nous nous proposons dans la partie ci-après de mettre en relief les conditions d'emploi des anaphoriques présents dans nos textes qui entrent en jeu dans les opérations d'interprétation.

#### 4.4. Étude de cas

Dans notre recherche, les questions portant sur la compréhension fine du texte concernent tout particulièrement la compréhension des pronoms (pronoms personnels, indéfini, et l'expression nominale **on**), mais aussi sur celle des déterminants démonstratifs et possessifs. La partie suivante présente les difficultés de leur emploi que, selon nous, les enquêtés ont des difficultés à interpréter.

L'anaphorique se présente sous la forme de catégories linguistiques variables : notre choix d'analyser des pronoms et des déterminants démonstratifs est en partie justifié par J. Gardes-Tamine pour qui, dans la majorité des emplois, les anaphoriques utilisés sont des pronoms personnels, démonstratifs ou relatifs.

L'activité de reformulation effectuée par les enquêtés met en jeu certaines activités métacognitives : nous nous focaliserons sur les activités métalinguistiques dans la mesure où ces dernières nous permettent d'évaluer la compréhension fine et la mise en relation des éléments linguistiques.

Avant tout, nous précisons que l'objectif de cette discussion n'est pas d'expliquer les règles grammaticales adaptées à l'anaphore mais de souligner les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants-lecteurs thaïlandais. Notre corpus met l'accent sur l'expression nominale **on** car la compréhension de son usage nous paraît difficile en raison de sa particularité et des exigences des opérations interprétatives mobilisées. Nous aborderons donc de manière détaillée les difficultés de son emploi après avoir présenté de façon large la classe des pronoms.

#### 4.4.1. Pronoms

Traditionnellement, les pronoms servent à représenter un élément tel qu'un groupe nominal, adjectival ou une proposition, notifié(e) antérieurement ou postérieurement. Cette catégorie de mots se divise, selon la grammaire traditionnelle, en sept sous-ensembles : les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs, indéfinis et numéraux. Nous donnerons donc quelques exemples pour chacun d'eux et nous discuterons brièvement de leur emploi avant de nous focaliser sur les pronoms personnels et les pronoms indéfinis que les enquêtés doivent interpréter pour comprendre le texte de notre corpus.

- **les pronoms personnels** : je (le sujet), me (COD et COI), moi (forme disjointe : atone) / il (le sujet), le (COD), lui (COI), lui (forme disjointe : atone), etc.
- **les pronoms possessifs** : le/la mien(-ne), les miens(-nes), le/la nôtre, les nôtres, le/la leur, les leurs, etc.
- **les pronoms démonstratifs** : celui, ce/c'/ça, celles, ceci, celui-ci, ceux-là, etc.
- **les pronoms relatifs** : il s'agit des subordonnants tels que qui, que, dont, duquel, à laquelle, quiconque, à qui, après quoi, etc.
- **les pronoms interrogatifs** : qui, qui est-ce qui, qu'est-ce qui, que, qui est-ce que, qu'est-ce que, prép. + qui, prép. + quoi, etc.
- **les pronoms indéfinis** : aucun, nul, certains, tout, autre, tel, l'un, quelqu'un, etc.

- **les pronoms numéraux** : les déterminants numéraux cardinaux comme un, deux, trois, etc., qui sont comparables aux articles indéfinis ainsi que les adjectifs numéraux ordinaux comme les premiers, la deuxième, etc.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la capacité à assigner aux pronoms un sens dans le contexte, ce qui demande la mobilisation de compétences linguistiques. Dans leur ouvrage *Le bon usage*, M. Grevisse et A. Goosse<sup>134</sup> expriment la nécessité d'interpréter en tenant compte du contexte, grâce entre autre aux indices morphologiques :

« Les pronoms n'ont généralement pas un genre et un nombre en soi, mais ils le doivent, s'ils sont représentants, au contexte et, s'ils sont nominaux, à la réalité qu'ils désignent. »

En plus des marques de genre, de nombre et de fonction, les pronoms personnels et possessifs varient en personnes ; les pronoms relatifs et interrogatifs, eux, sont modifiés selon leur fonction.

En insistant sur la reconnaissance du sens apporté par les pronoms, D. Maingueneau<sup>135</sup> explique le rôle des compétences linguistiques, notamment concernant l'aspect syntaxique, comme suit :

« Du point de vue sémantique, il s'agit d'unités dont le sens donne des instructions qui permettent de leur associer un référent. Les pronoms se distinguent en fonction du type d'instruction qui est mobilisé pour identifier ce référent. »

En employant la théorie de l'anaphore, on peut classer les pronoms en représentants et en nominaux, ce qui les distingue étant la présence ou l'absence d'une expression référentielle dans le contexte textuel. Le premier type se limite aux pronoms qui reprennent un terme ou antécédent, se trouvant dans le texte, qu'il soit, antérieur ou postérieur. D'après M. Grevisse et A. Goosse, l'antécédent peut appartenir à l'une de ces catégories : nom commun, nom propre, pronom, adjectif, verbe, adverbe, phrase<sup>136</sup>. Le second type, nommé type nominal ou pronoms substitués

---

<sup>134</sup> M. Grevisse et A. Goosse, 2008 : 831.

<sup>135</sup> D. Maingueneau, *op. cit.* : 264.

<sup>136</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *op. cit.* : 832-833.

(terme employé par D. Maingueneau), présente le cas contraire. G. Kleiber<sup>137</sup> l'explique ainsi :

« [...] sont pronoms nominaux, ceux qui ne passent pas par le truchement d'une représentation intermédiaire pour dénoter leur référent, tel **je/tu**, par exemple. »

M. Grevisse et A. Goosse<sup>138</sup> donnent les pronoms suivants comme exemples des nominaux :

« TOUT est dit. RIEN n'est fait. QUI a parlé? ON espère. QUI m'aime me suive. »

En raison du genre, du nombre ainsi que de la personne, leur forme peut varier dans une même catégorie. Parmi les sept types de pronoms, la catégorie des pronoms personnels nous semble la plus complexe, étant donné leur grande dissemblance de forme et surtout leurs modes d'assignation de valeur référentielle. Leur forme se diversifie non seulement selon les personnes grammaticales et leur nombre mais aussi selon leur fonction. Étant donné cette hétérogénéité, nous insisterons sur l'analyse de leur usage.

#### 4.4.1.1. Pronoms personnels

Les formes des pronoms personnels se distinguent en formes conjointes (placés à côté du verbe) et disjointes (séparées du verbe). Tous se différencient selon le nombre, le genre et la personne grammaticale qu'indique l'antécédent. À l'intérieur de la classe conjointe, les formes se différencient par leur fonction dans la phrase : sujet, complément d'objet direct ou indirect. Quant aux formes disjointes, elles peuvent être employées comme sujet, complément d'objet direct, attribut et également après une préposition.

Les pronoms sujet de la première et de la deuxième personne sont invariables, ils sont des nominaux ou déictiques dans le discours : leur référent peut être relevé

---

<sup>137</sup> G. Kleiber, *op. cit.* : 8.

<sup>138</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *op. cit.* : 833.

seulement s'ils se situent dans un contexte précis. Ces pronoms désignent ordinairement les interlocuteurs dans l'acte d'énonciation, qui peuvent être des êtres humains ou bien des êtres ou des choses que l'on qualifie comme des humains. Quant aux pronoms de la troisième personne, ils varient en genre et en nombre et dépendent de l'antécédent. La référence des pronoms de la troisième personne peut renvoyer soit à un groupe nominal soit à d'autres unités linguistiques.

La position des pronoms personnels sujets sont en antéposition ou en position mais toujours au contact de la partie conjuguée de l'unité verbale. L'ordre des pronoms dépend du nombre de compléments ainsi que de leur fonction.

- **Un seul pronom** : le pronom complément précède le verbe sauf à l'impératif où le pronom se place après le verbe. « **Tu** parles à Marie : **Tu lui** parles. / Parle-**lui** ».
- **Deux pronoms de troisième personne** : le complément direct précède le complément indirect, même à l'impératif. « Tu offres un cadeau à Marie. : Tu **le lui** offres. / Offre **le-lui** ».
- **Deux pronoms** (un de première ou de deuxième personne avec un pronom de troisième personne) : le complément indirect précède le complément direct sauf à l'impératif. « Tu offres 'à moi' un cadeau. : Tu **me** l'offres. / Offre **le-moi** ».
- **Les pronoms compléments en et y** se placent toujours en seconde position par rapport aux pronoms compléments directs et indirects. « Tu poses ces fleurs sur la table : Tu les **y** poses. / Pose les-**y** ».

#### 4.4.1.2. Pronoms indéfinis

Cette catégorie de pronoms est appelée par D. Maingueneau les pronoms autonomes, en raison de leur indépendance par rapport au contexte pour construire le référent. La forme de ces pronoms est très diverse, plusieurs catégories grammaticales pouvant se substituer aux pronoms indéfinis comme des déterminants (*aucun, plusieurs, certains, tout, tel*, etc.), des articles (*un, l'un, le même, quelqu'un, quelques-uns*, etc.), des éléments pronominaux, des formes spécifiques ou dérivées (*personne*,

*rien, chacun, autrui*, etc.). Par conséquent, le référent désigné peut varier en fonction des unités anaphoriques. Les pronoms indéfinis reprennent, par exemple, ces types de référent :

- une quantité nulle (*aucun*)
- un référent non identifié (*quelqu'un* : humain ou *quelque chose* : chose, *la plupart* : indéterminé)
- la totalité globale (*tout*)
- la totalité distributive (*chacun*)
- une identité partagée ou non (*le/la même*)
- un référent humain dont l'identité est jugée indifférente (*tel*)

#### 4.4.2. Expression nominale ON

Traditionnellement, **on** est également classé comme un pronom, plus précisément comme un pronom indéfini, mais nous préférons le concevoir comme une expression nominale, car **on** peut faire référence non seulement à un nom mais aussi à un syntagme nominal interprété dans tout type de contexte. Nous le dissocions par conséquent des autres pronoms personnels.

En effet, **on** a un référent, il n'est pas au sens strict dans une relation anaphorique (à la différence de **il/elle**, etc.). Cependant, l'assignation de la référence repose sur le domaine de validation associé : contexte ou situation.

L'emploi de **on** est particulier : sa forme est toujours invariable mais son interprétation est très hétérogène. Si la forme ne permet pas la compréhension, le lecteur doit se référer à d'autres paramètres pour saisir le sens. F. Atlani<sup>139</sup> illustre l'hétérogénéité de **on** :

« Le caméléon se joue de ceux qui l'observent en s'identifiant à ce qui l'entoure. En revanche, **on** est trompé l'œil parce qu'il contraint son environnement à obéir à ses propres règles. »

---

<sup>139</sup> F. Atlani, 1984 : 13. « **on** » est mis en caractères gras par nous.

Selon le même auteur, **on** peut se substituer à toute la catégorie des pronoms sauf **il** : « On, c'est *nous*, moi qui vous parle et vous qui m'écoutez ; c'est tout le monde et n'importe qui, sauf il »<sup>140</sup>.

Cette hétérogénéité nous conduit à étudier plus en détail son fonctionnement. Vu que **on** peut se substituer à presque toutes les personnes, sa valeur sémantique est polysémique donc génératrice d'ambiguïté : le lecteur doit alors trouver un potentiel d'identification qui pose divers problèmes<sup>141</sup>. Du point de vue morphosyntaxique, **on** se comporte comme un pronom sujet de la troisième personne du singulier (accord du verbe), **on** est associable à des pronoms ou des possessifs singulier ou pluriel, de la première ou de la troisième personne : **soi**, **se**, **son**, **ses**, **nos**, etc. Sur le plan de la sémantique, **on** peut désigner une ou plusieurs personnes tout en gardant une valeur indéfinie. Cependant, lors de l'interprétation, le lecteur doit éliminer tous les possibles afin de déterminer le mieux possible le référent.

R. Eluerd<sup>142</sup> repère deux origines à l'indétermination : d'une part, l'indéfinition est réelle parce que le référent ne peut pas être directement identifié. **On** est donc perçu comme un nominal de sens variable ; d'autre part, l'indéfinition est volontaire car le locuteur veut masquer le référent. Ce pronom se conduit comme un substitut qui peut remplacer les référents de toutes les personnes.

Étant donné sa particularité, la validation de la valeur sémantique de **on** commande des opérations interprétatives complexes, qui nous conduisent à émettre une hypothèse sur nos enquêtés. Ces derniers peuvent normalement comprendre le contenu global du texte mais si nous ciblons l'analyse de termes relationnels comme **on**, une incompréhension peut naître. En effet, ce type d'unités linguistiques vise la mise en relation des éléments textuels avec des termes qui sont soit intratextuels soit extratextuels. Par ailleurs, au cours du cursus d'apprentissage, les manuels utilisés ainsi que la méthodologie d'enseignement peuvent aussi être à l'origine de l'incompétence à assigner un référent à **on**. Il convient cependant de souligner que la

---

<sup>140</sup> *Ibid.* : 25.

<sup>141</sup> R. Eluerd, 2002 : 80.

<sup>142</sup> *Ibid.*

flexibilité de **on** entraîne rarement des difficultés de compréhension pour les natifs, comme l'a remarqué C. Blanche-Benveniste<sup>143</sup>.

« À examiner les emplois de ON dans les usages les plus courants de la langue française contemporaine, il y a lieu de s'étonner de l'agilité des francophones, qui utilisent ce pronom dans des significations parfois opposées, en s'y embrouillant très rarement. »

Les activités métacognitives devraient faciliter la sélection des paramètres nécessaires aux opérations d'interprétation. À la différence des autres pronoms personnels pour lesquels les marques morphosyntaxiques offrent de solides indices pour l'expression référentielle, l'assignation d'une valeur référentielle à **on** oblige souvent le lecteur à calculer d'une manière plus complexe la valeur sémantique possible. En effet, pour comprendre **on** dans un contexte précis, le lecteur doit émettre une hypothèse sur son sens possible en prenant en compte à la fois des règles grammaticales et d'autres aspects non conventionnels qui peuvent influencer la manière d'interpréter.

#### 4.4.2.1. Description caractéristique

D'après notre expérience d'apprenante, **on** est enseigné comme « un pronom personnel (sujet) indéfini », ce qui est vrai et en même temps insuffisant, après notre étude plus ciblée sur ses caractéristiques. Selon *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010*<sup>144</sup>, **on** est caractérisé comme pronom qui marque l'indétermination et peut correspondre :

- aux hommes en général, à l'homme ;
- aux gens ;
- à un plus ou moins grand nombre de personnes ;
- à une personne quelconque.

---

<sup>143</sup> C. Blanche-Benveniste, *op. cit.* : 43.

<sup>144</sup> J. Rey-Debove et A. Rey, *op. cit.* : 1740-1741.

F. Atlani<sup>145</sup> confirme cette valeur d'indétermination :

« La forme **on**, quant à elle, ne suppose justement pas, pour son fonctionnement, qu'il y ait une quelconque identification. Ne référant à personne spécifiquement, il peut tout aussi bien désigner 'tout le monde y compris moi', 'n'importe qui', 'personne' etc. C'est ce qui lui donne ce caractère d'indéfini. »

À part la notion d'indétermination, cette explication montre une caractéristique de **on** : le substitut doit posséder un caractère humain. Cela peut s'expliquer par son étymologie : **on** vient en effet du nominatif latin *homo*, « l'homme ». Hors de tout contexte, nous ne pouvons retenir que deux propriétés de **on** : la fonction de sujet du verbe et la propriété du référent d'être « humain ».

#### 4.4.2.2. Sémantique de ON

Avant d'analyser les opérations interprétatives, nous présenterons un schéma qui permet une approche globale du traitement de **on**.

---

<sup>145</sup> F. Atlani, *op. cit.* : 23. « **on** » est mis en caractères gras par nous.

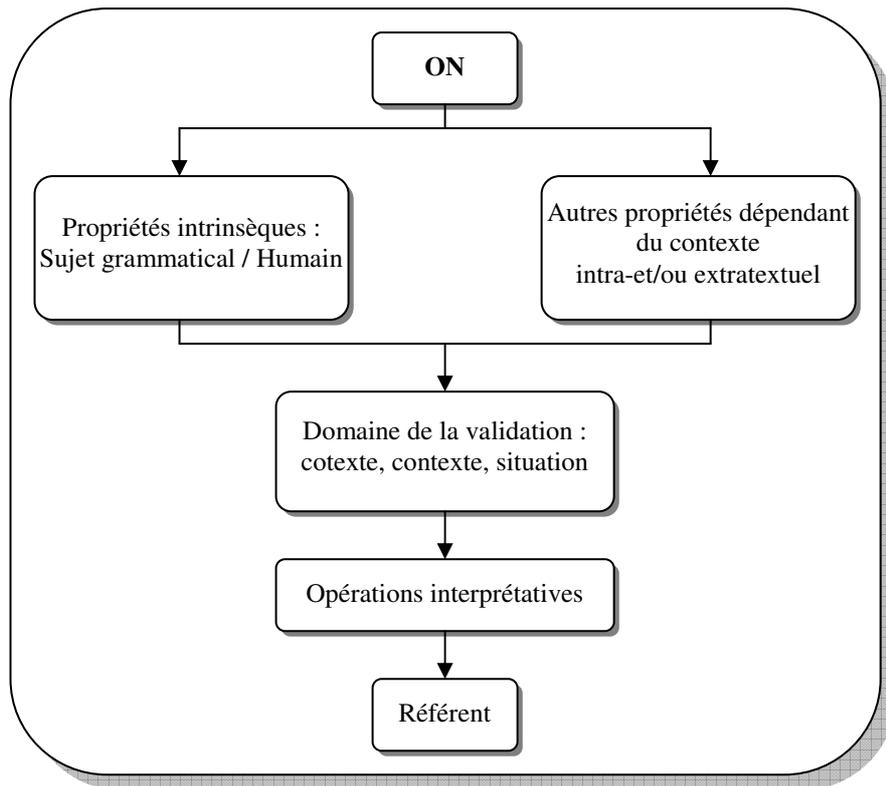


Figure 13 : Opérations interprétatives de **on**

Dans un contexte précis, **on** assigne un référent dans le monde réel mais la validation de cette unité linguistique commande l'activité d'interprétation ou calcul textuel. Souvent, les éléments cotextuels ne permettent pas l'actualisation du sens. Le lecteur doit ainsi fait appel au contexte textuel et/ou situationnel. Nous soutenons que **on** est une expression nominale interprétable, ses propriétés étant à relever dans le contexte. Cependant, la propriété intrinsèque (être humain) peut donner à un certain degré, le domaine de la validation mais elle n'est pas suffisante pour déterminer le référent. En réalité, le lecteur doit examiner si cet être humain est remplacé par un pronom personne (ex. **je/tu**) ou non personne (ex. **ils/elles**), dans le sens employé par Benveniste. Le premier cas implique le contexte discursif, pour le second, seul le contexte textuel peut orienter la façon de valider le sens de **on**.

Selon G. Kleiber, les opérations d'identification de l'antécédent et d'assignation du référent visé ne relèvent pas seulement de traitements linguistiques mais aussi de compétences pragmatiques. Dans certains cas, les seuls éléments textuels

ne suffisent pas aux opérations interprétatives de l'expression anaphorique, le lecteur doit se référer au contexte extratextuel pour valider la valeur sémantique des unités traitées. Il faut donc savoir enchaîner les relations entre l'expression anaphorique et l'expression référentielle. Si l'expression anaphorique possède un antécédent textuel, son traitement paraît moins complexe. En son absence, le lecteur doit mobiliser davantage ses compétences pragmatiques pour trouver la référence substitutive. G. Kleiber appelle cette approche « pragma-sémantique référentielle » et l'explique dans son ouvrage *Anaphore et pronom* comme :

« une approche qui accorde aussi bien une place à la sémantique qu'à la pragmatique dans le fonctionnement des marqueurs référentiels et qui ne se coupe pas de la dimension cognitive. »<sup>146</sup>

Nous partageons ce point de vue et nous le concevons comme un sous-domaine de la métacognition. Des activités métacognitives peuvent être évaluées à partir de la reformulation de la compréhension du texte, ce qui nous permettra de mesurer la capacité à préciser les interrelations entre des unités de langues.

Nous présenterons maintenant l'analyse de la validation de **on** dans différents types de contextes : cotexte, contexte textuel et contexte situationnel. Les exemples ci-dessous sont tirés de l'article de F. Atlani<sup>147</sup> « On L'illusioniste » : cet auteur a analysé l'emploi de **on** par des journalistes. Exemplifions trois cas.

### ■ Premier cas d'analyse

Dans le premier cas d'analyse, **on** renvoie à la rumeur publique, les éléments en gras faisant référence aux domaines de validation de **on** :

- « **Sur place en Brianza**, **on parle** surtout du problème de l'avortement. »
- « Alors que plus d'un millier de personnes ont déjà été évacuées, **on parle** d'évacuer partiellement **deux autres villages lombards**. »
- « La colère montre **en Italie**. **On estime** que les autorités, qui manifestement ne dominant pas la situation, sont aussi coupables de n'avoir pas su imposer une

---

<sup>146</sup> G. Kleiber, *op. cit.* : 11.

<sup>147</sup> F. Atlani, *op. cit.* : 13-29.

réglementation. »

- « Les autorités attendent monts et merveilles **des techniciens convoqués en toute hâte. On parle de l'emploi de lance-flammes, de micro-organismes.** »

Dans tous ces exemples, les éléments cotextuels indiquant le domaine de validation sont la localisation, les verbes déclaratifs (*parler, estimer*) d'indices de fonction (*évacuer*).

Reprenons les exemples préalablement donnés afin de montrer une autre difficulté d'assignation d'une valeur référentielle à **on** :

- « **En Thaïlande**, on conduit à gauche. »
- « **En Thaïlande**, on pratique le culte des ancêtres. »

Dans ces deux cas, la même marque du domaine de validation (En Thaïlande) ne permet pas au lecteur d'assigner le même référent à **on**. Dans le premier cas, pour interpréter **on**, le lecteur doit se référer au contexte extratextuel pour déduire comme référent « toutes les personnes qui sont en Thaïlande et qui, indifféremment de leur nationalité, doivent conduire à droite ». Alors que dans le deuxième cas, l'assignation d'une valeur référentielle de **on** est plus directement liée à la marque de lieu comme origine des 'être humains' concernés « En Thaïlande » : **on** renvoie aux Thaïlandais d'aujourd'hui, ce qu'indique le temps présent du verbe « pratiquer ».

## ■ Deuxième cas d'analyse

Les exemples suivant présentent un emploi de **on** en tant qu'anaphorique qui exclut l'énonciateur (le journaliste) et les lecteurs du référent :

- « Pour décontaminer le terrain il faudrait détruire les molécules de t.c.d.d. ... **On** a donc songé aux **spécialistes de la guerre NBC.** »
- « Voilà qui ne rend pas optimiste. Aussi fait-**on** venir à Milan **des officiers américains et des chimistes britanniques.** »
- « **Les services de contrôle** ont quadrillé ces deux zones et y effectuent des prélèvements de terre. Pour l'instant, **on** n'a pas trouvé de dioxine dans la zone B. »

**On** ne désigne ici ni l'énonciateur ni les récepteurs. Cette expression nominale renvoie aux instances officielles mais les agents de l'action ne sont pas déterminés. Nous saisissons le sens global de l'énoncé : il s'agit d'êtres humains qui sont spécialistes dans le domaine d'activités mis en jeu mais nous ne sommes pas capables d'identifier d'autres propriétés. Comme dans le cas précédent, **on** présente une valeur indéterminée qui ne vient pas de la volonté du journaliste mais de la réalité que nous ne pouvons déterminer précisément.

### ■ Troisième cas d'analyse

Contrairement aux exemples précédents, ces **on** se substituent à **nous** qui inclut le journaliste-énonciateur et les lecteurs-récepteurs. Nous le savons grâce au cotexte (les verbes *comprendre* et *savoir*) et au contexte situationnel.

- « On **comprend** par ailleurs que plus de 1000 personnes soient déjà venues spontanément se faire examiner. »
- « On **comprend** également pourquoi les autorités italiennes ont fait appel à des autorités de l'OTAN. »
- On **comprend** que le Figaro qui avait choisi le camp des défolieurs se soit empressé d'héberger cette contestation douteuse. »
- « On **sait** que cette appréciation confirme les constatations de plusieurs spécialistes. »
- « Devant l'importance de ce danger on **sait** que le gouvernement italien a autorisé l'avortement pour des raisons thérapeutiques. »

F. Atlani différencie l'emploi de **on** et de **nous** dans ces cas :

« le journaliste comme les lecteurs font partie des locuteurs supposés pouvoir prendre en charge l'énoncé. [...] Cependant, à la différence du nous, le **on** permet de ne pas rendre explicite la présence du journaliste (l'énonciateur) aussi bien que celle des lecteurs : c'est une assertion dont le(s) énonciateur(s) ne sont pas identifiables. »<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> *Ibid.* : 19.

Il s'agit ainsi de l'emploi d'indétermination volontaire de la part du journaliste. Toutefois, cette prise de distance ne renvoie pas à une séparation totale d'avec la situation de production ou de réception car **on** laisse ouverte l'implication de l'énonciateur et des récepteurs.

#### 4.4.2.3. Hétérogénéité sémantique de ON

Comme nous l'avons vu, **on** peut se substituer à toutes les personnes sauf **il**. Nous exemplifions, maintenant, cas par cas<sup>149</sup> :

- **On** se substitue à **je** dans « Que veux-tu, on a sa fierté ! » : la présence de **tu** conduit à établir une identification entre **on** et **je**. Cette situation énonciative implique des interactions entre des interlocuteurs : vu l'existence de **tu**, nous devons supposer celle de **je**.
- **On** se substitue à **nous** dans « On va bien s'amuser » : spontanément, nous pouvons assigner **nous** comme référent à ce **on**. Le sens positif de cette phrase pourrait être un autre paramètre qui définit le domaine de validation. Tendanciellement, **je** s'intègre dans des phénomènes positifs ; **nous** implique **je** et d'autres personnes. Prenons d'autres exemples : « **On** a gagné. » et « **Ils** ont perdu ». Étant donné le sens positif du verbe « gagner », le locuteur a tendance à s'assimiler à la situation par l'emploi de **on** tandis qu'il se détache probablement de la situation suivante par l'emploi de **ils**.
- **On** renvoie à **tu/vous** dans « Alors, on a fini par venir ? » : à la différence du premier exemple (dans lequel **on** se substitue à **je**), aucun élément cotextuel n'indique le domaine de validation. Ainsi, le recours au contexte situationnel est-il nécessaire : c'est l'intonation qui fait renvoyer **on** à **tu** ou **vous**.
- **on** remplace **ils/elles** dans « On se moque de nous ! » : de même, la présence d'un autre pronom, « nous », en tant que cotexte permet de placer l'altérité. En outre, contrairement à l'exemple « On va bien s'amuser. », le sens de cette phrase est négatif et logiquement, l'énonciateur tend à s'exclure de la situation. Compte tenu de la situation énonciative, l'interprétation de **on** comme **tu** et **vous** n'est pas possible.

---

<sup>149</sup> *Ibid.* : 16-17.

Seul le pronom personnel **il** n'accepte pas le remplacement par **on**. F. Atlani<sup>150</sup> explique cette impossibilité comme suit :

« Même si dans certains énoncés **on** peut être interprété comme un anaphorique, il s'agit toujours d'un pluriel : l'anaphorique singulier est trop déterminé pour être possible. De plus, c'est dans la mesure où **on** ne correspond pas complètement à la définition de la catégorie de la non-personne qu'il ne peut être équivalent à un **il** [...] »

Toutefois, malgré l'impossibilité de la substitution de **on** à **il**, cette expression nominale lui emprunte certaines marques morphosyntaxiques :

« Nous avons observé, par ailleurs, que si on ne peut jamais s'interpréter en **il**, trop déterminé, il lui emprunte néanmoins son fonctionnement morphologique et syntaxique [...] »<sup>151</sup>

Nous résumons l'emploi de **on** ainsi :

- Ce n'est pas la forme de **on** mais son interprétation dans un contexte donné qui révèle la complexité de son fonctionnement discursif ;
- **On** fonctionne toujours comme sujet dans la relation prédicative dont la seule propriété intrinsèque assurée est d'être humaine ;
- Vu son caractère indéfini, toute identification à un/des individu(s) déterminé(s) est possible : **je/tu**, **nous/vous** actualisés dans l'instance de discours, **ils/elles** caractérisés comme hors de la parole.

Pour conclure, nous insisterons sur l'hétérogénéité de la classe des pronoms. Leur emploi est complexe sur le plan de la forme mais également sur celui de la fonction par laquelle ils se rattachent au verbe. Le passage d'une langue à l'autre entraînera des difficultés dans la recherche de l'expression référentielle qui nécessite le recours à des opérations métalinguistiques rigoureuses ; la seule prise en compte des règles grammaticales ne permet pas toujours une interprétation adéquate à la situation. Des connaissances extratextuelles, portant sur le contexte situationnel, la culture de la langue cible, etc., sont essentielles à la désignation d'un référent à l'anaphorique.

---

<sup>150</sup> *Ibid.* : 24.

<sup>151</sup> *Ibid.*

### 4.4.3. Déterminants

En plus de la classe des pronoms, les exercices sur le texte que nous avons demandé aux apprenants de reformuler contiennent aussi certains déterminants qui fonctionnent comme des éléments anaphoriques. Cette classe est composée de plusieurs catégories, mais nous en aborderons uniquement deux : les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs, qui font partie de notre corpus.

R. Eluerd<sup>152</sup> définit la classe des déterminants ainsi :

« On appelle déterminant du nom le mot qui précède le nom pour constituer un groupe nominal simple : GN = D + N ».

En ciblant différents aspects linguistiques, les déterminants sont examinés suivant :

- **la morphologie** : les déterminants forment une classe fermée, l'usage ne créant pas de nouveaux déterminants ;
- **la syntaxe** : le déterminant est le premier constituant du GN ;
- **la sémantique et la pragmatique** : le déterminant participe à la référenciation<sup>153</sup>. « Le déterminant participe à la référenciation, c'est-à-dire que, dans le discours, le groupe D + N renvoie à un référent immédiat ».

#### 4.4.3.1. Déterminants possessifs

Il n'existe pas de différence fonctionnelle à l'intérieur de cette classe comme pour celle des pronoms. Toutefois, les formes des déterminants possessifs varient en genre (*mon, ma*), en nombre (*mon, mes*) et en personne (*mon, ton*). Tous s'accordent en genre avec le nom déterminé (ce qui est possédé) alors que la personne grammaticale dépend de l'antécédent impliqué (le possesseur). Cela manifeste une caractéristique de ce type de déterminants : ils dépendent non seulement du genre et du nombre mais aussi de la personne à laquelle ils se réfèrent. Par conséquent, le

---

<sup>152</sup> R. Eluerd, *op. cit.* : 48.

<sup>153</sup> *Ibid.* : 49.

processus d'identification du référent exige, d'abord, la capacité à identifier le possesseur, ensuite la connaissance du genre et du nombre qui sont données par le déterminant. Les opérations cognitives de cette dernière démarche sont facilitées par la morphologie qui les indique.

#### **4.4.3.2. Déterminants démonstratifs**

Si ce type de déterminant est lié aux problèmes d'anaphore déictique, sa relation avec une autre unité nominale révèle une expression anaphorique. Pour assigner une valeur référentielle à un déterminant démonstratif, les apprenants doivent mettre en relation le groupe nominal à son antécédent antérieurement abordé.

Une particularité des formes des déterminants démonstratifs est leur composition avec les particules adverbiales « *-ci* » et « *-là* ». Celles-ci constituent les formes dites discontinues. Elles se différencient des formes simples « *ce* », « *cet* », « *cette* », « *ces* » sur lesquelles nous avons questionné les enquêtés. Dans le texte de notre corpus, un nom ainsi déterminé reformule les idées préalablement présentées. Par conséquent, pour les apprenants-lecteurs, il y a risque d'incompréhension.

En plus de l'étude des pronoms et de celle des déterminants, nous ne négligerons pas la présence des autres éléments linguistiques qui peuvent se substituer aux emplois anaphoriques. La recherche du référent mérite une étude consciencieuse et surtout beaucoup de pratique afin d'obtenir une bonne compréhension.

En conclusion, la lecture présente un très haut degré de complexité : elle nécessite une variété de compétences et de connaissances. Le lecteur gère son activité en fonction de la situation, il calcule les paramètres selon ses objectifs de départ. En plus de connaissances conceptuelles, le passage d'une langue à l'autre exige de mettre en œuvre à la fois des compétences langagières et des connaissances culturelles. En LE, le lecteur met l'accent sur la sémantique lexicale, en négligeant les interactions entre les unités linguistiques. Le fait de ne pas prendre en compte ce qui n'est pas explicite, comme les pratiques culturelles ou encore la typologie textuelle, cause l'incompréhension. Des compétences métacognitives – reconnaissance – contrôle et

régulation de la tâche, sont nécessaires au traitement du texte. La compréhension est le résultat d'une construction du lecteur qui interprète le texte selon son point de vue en interaction avec les propriétés intrinsèques du texte. Le lecteur sélectionne des paramètres textuels ou extratextuels, ce que nous avons appelé « indices », dans le contexte de sa lecture, pour attribuer une valeur sémantique au texte traité : en raison de différentes sélections d'indices possibles, une variété de représentations mentales se construisent à partir d'un même texte.

## **TROISIÈME PARTIE**

### **ÉTUDE DE CAS**



## CHAPITRE 5

### Méthodologie de recherche

#### 5.1. Population et échantillonnage de l'enquête

Nous présenterons dans cette partie le profil des apprenants participant à nos enquêtes. Seront abordées les critères de sélection de la population puis la présentation des échantillons et enfin, la justification du choix de nos terrains d'étude.

##### 5.1.1. Choix de la population

Dans le but de connaître les points de vue des apprenants sur leur propre activité de lecture mais également leurs compétences en français, et pouvoir observer la progression selon le niveau d'études, nous avons choisi d'enquêter sur trois types de public de niveaux différents.

Le curriculum scolaire national de base 2001 permet l'introduction de l'apprentissage du français dans les programmes scolaires à partir du quatrième niveau d'études (M4-6)<sup>154</sup>. Ces apprenants lycéens de niveau élémentaire en français constituent notre premier échantillon. Nous supposons que l'enquête sur ce premier public nous permettra seulement d'observer le degré de compréhension conceptuelle globale car ils sont au début du processus d'appropriation de la LE. Ceci nous conduit donc à sélectionner un deuxième groupe d'enquêtés de niveau plus élevé en français, correspondant au niveau indépendant du CECR, composé d'étudiants d'une université thaïlandaise ayant le français comme spécialité. En raison du parcours d'études qu'ils

---

<sup>154</sup> Cf. chapitre 1, Tableau 1 : Comparaison des niveaux d'études en Thaïlande et en France.

ont en partage, nous faisons l'hypothèse que ces deux groupes devraient raisonner d'une manière relativement semblable pour interpréter les textes.

Par conséquent, il est pour nous intéressant de connaître les points de vue d'apprenants qui poursuivent leurs études dans un système éducatif différent. Nous avons ainsi constitué un troisième groupe ayant également suivi leurs études dans le système thaïlandais mais qui ont un niveau de maîtrise plus élevé en français. À la différence des deux autres publics qui apprennent le français en milieu exolingue (par rapport à la langue cible), le troisième groupe, lui, est sélectionné en milieu endolingue. Ces apprenants de niveau expérimenté poursuivent actuellement leurs études en France. Notre hypothèse est que leur raisonnement sur le traitement textuel se distingue de celui des deux autres groupes d'apprenants. Nous supposons que le système éducatif français mais aussi l'environnement dans lequel vivent ces étudiants ont pour conséquence la transformation de leurs méthodes de raisonnement appliquées au processus de compréhension.

## 5.1.2. Présentation des échantillons

Nous avons décidé de mener notre enquête, constituée d'un entretien et de questions de compréhension textuelle en français auprès de dix-huit apprenants thaïlandais au total, répartis sur trois niveaux de compétences en français<sup>155</sup>. Nous soulignons que les apprenants de niveau élémentaire (ELE) ont un niveau A2 ; les apprenants de niveau indépendant (IND) ont un niveau B1 ou B2 ; les apprenants de niveau expérimenté (EXP) ont un niveau C1 ou C2. Nous présentons de manière plus détaillées chacun de ces groupes ci-après.

Le premier groupe, ELE 1 à 6, concerne six filles élèves de français au lycée qui sont en troisième année du quatrième niveau d'étude (ce qui correspond à *mattayom* 6). Elles ont atteint le niveau A2, ce qui signifie qu'elles comprennent à l'oral et à l'écrit des mots familiers, des expressions courantes ainsi que des informations essentielles issues par exemple de lettres personnelles et de documents courants comme le journal, des publicités, des menus, des annonces, des horaires, etc.

---

<sup>155</sup> Conseil de la coopération culturelle, *op. cit.* : 25-27.

En outre, elles sont capables de communiquer oralement sur des sujets familiers avec des phrases simples et des expressions courantes. Néanmoins, l'interlocuteur doit parler lentement, reformuler et répéter ses énoncés si nécessaire. En expression écrite, elles sont capables de rédiger des textes dont la structure n'est pas complexe comme des cartes postales, des notes, des messages simples et courts ainsi que des lettres personnelles<sup>156</sup>.

Ces compétences montrent que les habiletés langagières de ce public concernent la compréhension globale. Il serait donc incohérent de leur poser des questions portant sur une compréhension fine dans les exercices que nous leur proposons.

Le deuxième groupe, IND 1 à 6, se compose de six étudiants de quatrième année, en spécialité langue française (un garçon : IND 2 et cinq filles : IND 1 et IND 3 à 6). Ils ont tous appris le français au lycée. À l'exception de leurs compétences en compréhension orale, ce public possède un niveau B2<sup>157</sup> en français. Leurs aptitudes à l'oral correspondent au niveau B1<sup>158</sup>. En réalité, les apprenants en Thaïlande n'ont pas beaucoup de contacts avec des francophones, leurs compétences orales sont donc inférieures à leurs compétences à l'écrit. Nous-même, nous n'avons eu, en tant qu'apprenante de FLE, la possibilité de travailler la compréhension et l'expression orale avec des enseignants francophones qu'à partir de l'université. Nous maîtrisons donc mieux la compréhension et l'expression écrite, principales aptitudes langagières pratiquées.

Généralement, les étudiants sont capables de comprendre les idées principales des messages oraux dans un registre standard, notamment sur des sujets familiers et sur des sujets qui les intéressent. Ce déséquilibre entre les aptitudes écrites et orales peut s'expliquer par leur manque de pratique et/ou d'occasions de pratiquer la LE : en effet, peu de supports audio ou vidéo sont mis à disposition des apprenants à l'école, pour des raisons économiques, et ils n'ont aucun contact avec des enseignants natifs avant l'université. À l'écrit, ils peuvent comprendre la structure et le contenu d'un texte plus complexe, par exemple la description d'évènements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles, des articles et des rapports sur

---

<sup>156</sup> *Ibid.* : 26-27.

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> *Ibid.*

des questions contemporaines et des textes littéraires. À l'oral, les étudiants sont capables de faire face à la majorité des situations en s'exprimant relativement aisément et spontanément : ils peuvent donner, de façon claire et détaillée, des raisons, des explications, présenter et défendre leur point de vue. En expression écrite, ils sont capables d'écrire des essais, des rapports et des lettres qui mettent en valeur le sens qu'ils attribuent personnellement aux événements et aux expériences.

Le troisième groupe, EXP 1 à 6, réunit des apprenants de niveau expérimenté (1 garçon : EXP 1 et 5 filles : EXP : 2 à 6). Nous rappelons que ces étudiants poursuivent leurs études en France et que leur apprentissage du français en milieu endolingue les distingue des deux autres groupes d'apprenants. En outre, la variété de leurs domaines d'études peut influencer leur manière de raisonner : ils n'ont pas tous choisi le français comme option au lycée, au contraire des autres publics. Certains n'ont commencé à apprendre le français qu'une fois arrivés en France.

Le tableau ci-dessous présente leur parcours d'études en Thaïlande et en France<sup>159</sup>. Nous remarquons que tous commencent par l'apprentissage de la langue française dès leur arrivée, dont la durée varie de quatre mois à deux ans.

---

<sup>159</sup> Le dernier diplôme indique la formation en cours en France en 2009.

Enquêtés	Thaïlande	France
<b>EXP 1</b>	<b>Baccalauréat</b> option mathématiques	<b>Apprentissage du français</b> : 8 mois <b>Licence</b> : Sciences du Langage <b>Master</b> : Linguistique et traitement automatique des langues (TAL) <b>Doctorat</b> : TAL
<b>EXP 2</b>	<b>Baccalauréat</b> option langue française <b>Licence</b> : Beaux-arts	<b>Apprentissage du français</b> : 9 mois <b>Licence</b> : Beaux-arts
<b>EXP 3</b>	<b>Baccalauréat</b> option langue française <b>Licence</b> : Langue et Littérature françaises	<b>Apprentissage du français</b> : 4 mois <b>Licence</b> : FLE <b>Master 1</b> : FLE <b>Master 2</b> : Sciences et techniques des textes <b>Doctorat</b> : TAL
<b>EXP 4</b>	<b>Baccalauréat</b> option langue française <b>Licence</b> : Langue et Littérature françaises	<b>Apprentissage du français</b> : 9 mois <b>Licence professionnelle</b> : Gestion touristique, territoriale et internationale
<b>EXP 5</b>	<b>Baccalauréat</b> option sciences	<b>Apprentissage du français</b> : 2 ans <b>Licence</b> : Chimie <b>Master</b> : Chimie, spécialité chimie verte
<b>EXP 6</b>	<b>Baccalauréat</b> option sciences	<b>Apprentissage du français</b> : 2 ans <b>Licence</b> : Sciences du vivant <b>Master</b> : Neurosciences

Tableau 24 : Profil scolaire et universitaire des enquêtés de niveau EXP

Les apprenants de niveau expérimentés comprennent les longs discours, les émissions de télévision et les films, ainsi que les textes longs et complexes, qu'ils soient factuels, littéraires ou spécialisés. En expression écrite, ils peuvent rédiger des textes appartenant à différents genres sur des sujets complexes, tels que des lettres, des rapports, des articles, des essais et des résumés. En expression orale, les étudiants peuvent s'exprimer spontanément et couramment en utilisant la langue de manière convenable pour présenter leurs idées avec précision, décrire des sujets complexes, argumenter dans un style adapté au contexte.

Les apprenants de ce niveau n'ont pas de sérieuses difficultés à comprendre des sujets courants ou spécialisés. Cependant, à l'oral et à l'écrit, nous supposons que les éléments culturels implicites présents dans le texte choisi pour notre enquête peuvent en rendre la compréhension difficile voire impossible. Il est à souligner que comme les apprenants sélectionnés ne suivent pas le même cursus universitaire, leurs connaissances encyclopédiques, leur connaissance du monde et surtout leur manière de

raisonner pour traiter le texte en LE varient. Toutefois, leurs compétences linguistiques en français sont relativement homogènes, ainsi que leurs connaissances culturelles sur la France.

### **5.1.3. Choix des terrains d'étude**

Étant originaire de la ville de Phitsanulok et y connaissant des enseignants de FLE, nous avons pu prendre contact avec des élèves de deux établissements de cette ville. Les enquêtés du groupe ELE étudient au lycée Chalermkwan Stree, où nous avons nous-même débuté notre apprentissage du français. Pour le groupe IND, nous avons choisi l'université Naresuan où nous avons déjà mené une enquête<sup>160</sup> au cours de laquelle nous avons eu l'occasion de faire la connaissance d'enseignants de FLE.

Les critères à l'origine du choix du groupe EXP sont la durée des séjours en France ou la maîtrise du français qu'ont acquise les apprenants.

## **5.2. Méthodologie de la recherche**

Afin de recueillir les données nécessaires à l'établissement d'une réponse à notre problématique, nous avons choisi trois outils :

- l'étude des documents écrits : le curriculum scolaire national de base 2001 et les manuels scolaires ;
- l'entretien ;
- des questions de textes demandant aux apprenants de reformuler leur compréhension, la même démarche étant appliquée à chaque groupe.

La synthèse de l'étude du curriculum, les réponses à l'entretien et les reformulations de la compréhension sont présentées dans les annexes 1, 12, 13, 18, 19, 20 et 21. Nous signalons la relative longueur de la présentation de l'étude du système éducatif (annexe 1) car notre recherche englobe tout le parcours d'études obligatoire, ainsi que la répétitivité du contenu du curriculum : ce dernier définit en effet les

---

<sup>160</sup> S. Eiammongkhonsakun, 2005.

objectifs à atteindre pour chacune des années d'études et par conséquent, en passant d'une année à l'autre, il reprend ce qui est antérieurement exposé.

En ce qui concerne les données des apprenants, nous avons décidé de ne pas en présenter la version originale, celle-ci n'étant malheureusement pas suffisamment lisible.

### **5.2.1. Curriculum scolaire national**

Nous avons étudié le curriculum scolaire national de base datant de 2001 pour exposer le fonctionnement de notre système d'études mais également pour mettre en évidence ses caractéristiques. Nous analyserons les textes expliquant le programme et ses objectifs en nous focalisant sur les stratégies et les connaissances à s'approprier et à prendre en compte lors de la réalisation d'activités qui semblent spécifiques à notre culture. En pratique, l'enseignement doit respecter les objectifs du ministère de l'Éducation mais chaque école doit adapter le curriculum national en fonction de son contexte propre : les caractéristiques des apprenants, leurs besoins, leur entourage. Cette combinaison constitue le curriculum local.

Puisque cette recherche porte sur l'ensemble du système éducatif, nous ne ciblerons que les objectifs indiqués dans le curriculum national dont l'étude nous permettra de connaître les principes généraux à mettre en œuvre dans tout le pays. Nous examinerons les spécificités des exercices langagiers présentés dans les manuels que nous avons retenus afin d'observer les moyens employés pour atteindre les objectifs visés : nous étudierons tout particulièrement les objectifs sur lesquels l'accent est mis dans les manuels.

Ces analyses devraient nous permettre de répondre à la première question de notre problématique en nous appuyant sur les particularités du système éducatif thaïlandais. Par ailleurs, nous tenterons de relever des transferts de compétences langagières de la langue thaïe au français.

## 5.2.2. Entretien

L'entretien semi-directif nous permettra de relever un certain nombre de représentations que les apprenants sondés ont de leur apprentissage, et plus particulièrement, de leur processus de compréhension, sous la forme d'informations factuelles et d'opinions. Cet entretien répondra en partie à nos interrogations sur les étapes et les éléments significatifs de l'apprentissage de la lecture et sur la conception de l'activité de compréhension qu'ont les apprenants. D'après notre expérience de chercheuse<sup>161</sup>, ce type d'entretien donne des résultats satisfaisants.

Nous donnerons d'abord une définition de l'entretien pour justifier de sa pertinence puis nous présenterons ses caractéristiques particulières à cette recherche. Le contrat de communication ainsi que les stratégies d'intervention seront ensuite explicités.

### 5.2.2.1. Définition de l'entretien

W. Labov et D. Fanshel<sup>162</sup> définissent cette méthode de recueil des données ainsi :

« Un entretien est un 'speech event' dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. »

De cette définition, nous soulignons les termes « *speech event* » et « l'information contenue dans la biographie de B », que nous allons étudier de manière détaillée ci-après. Nous relèverons les trois caractéristiques de l'entretien qui rendent possible le recueil des données nécessaires aux objectifs de cette recherche. À partir de *speech event*, que l'on peut traduire par « instance de parole », nous analyserons indépendamment « la parole » et « l'instance de parole ». Enfin, « l'information

---

<sup>161</sup> S. Eiammongkhonsakun, *op. cit.*

<sup>162</sup> Cité in A. Blanchet *et al.*, 1987 : 82.

contenue dans la biographie de B » sera traitée en tant que représentations de ce que nous concevons comme la compréhension.

### ■ *Speech* ou parole

La parole est perçue comme un canal transmettant des informations entre les interlocuteurs. A. Blanchet<sup>163</sup> définit ainsi la parole en situation d'entretien :

« En général, l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes [...]) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation, implication [...]). »

Par sa nature, la compréhension est « une activité intérieure » non observable. Grâce à la parole produite, l'accès aux représentations mentales est rendu possible. Il est à noter que pendant un entretien, le discours entre deux protagonistes n'est pas établi à partir seulement d'un acte locutoire car en réalité, certains paramètres ont pour effet que le locuteur n'exprime pas exactement ses pensées. Reprenons un exemple bien connu : dans une pièce, le locuteur dit « Comme il fait froid ! » pour demander à l'autre de fermer la fenêtre au lieu d'employer par exemple l'impératif « Ferme la fenêtre. », qui serait jugé peu courtois par le locuteur dans cette situation.

### ■ *Speech event* ou instance de parole

Une autre caractéristique concerne les activités effectuées au moment de l'entretien à travers le discours linéaire, pendant lequel l'interviewé n'a pas la possibilité de préparer ses réponses et doit donc répondre spontanément. Ce qui signifie que les informations données relèvent de ce dont les apprenants ont déjà conscience. Nous pouvons traiter ces informations à un certain degré comme « des connaissances naïves ». Nous devons, en tant qu'enquêteur, organiser préalablement un guide d'entretien pour obtenir le meilleur contenu possible. Ceci détermine une des caractéristiques de notre entretien semi-directif : les apprenants s'expriment sur des

---

<sup>163</sup> A. Blanchet, 1991: 9.

contenus visés par le guide d'entretien en respectant l'ordre des questions, le discours étant ainsi en grande partie dirigé par l'enquêteur.

A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat et A. Trognon<sup>164</sup> expliquent cette situation comme suit :

« Les discours ne sont certainement pas pré-existants à l'opération de 'prélèvement' que serait l'entretien ; ils sont à l'évidence un construit de la situation d'entretien, réponse à une interrogation diffuse dans une situation duelle ; chacun par sa présence co-construit à chaque instant le discours. »

Notre guide d'entretien a donc pour but de cadrer les idées : les questions préparées servent à accorder les pensées des interviewés aux objectifs de la recherche, mais elles ne sont pas formulées pour influencer les points de vue des apprenants qui sont totalement libres de s'exprimer sur les conditions imposées.

A. Blanchet<sup>165</sup> donne ce commentaire sur la liberté des interviewés :

« Le locuteur, qui a contractuellement la possibilité de s'exprimer dans un dialogue sans être contredit ou jugé explicitement par l'auditeur, pense nécessairement que l'interlocuteur écoute ce qu'il dit, l'interprète, l'évalue, le juge. »

## ■ Information contenue dans la biographie

Nous concevons ce type d'information comme les représentations mentales ou le préconstruit organisé dans la mémoire de l'agent. J.-P. Bronckart les définit comme « le processus par lequel un organisme élabore la connaissance de son environnement (du monde) sous forme de substituts »<sup>166</sup>. Les représentations du référent sont ses productions personnelles d'images mentales, que nous décrivons comme la compréhension dans une situation communicative. L'entretien peut ainsi nous donner

---

<sup>164</sup> A. Blanchet *et al.*, *op. cit.* : 88.

<sup>165</sup> A. Blanchet, *op. cit.* : 15-16.

<sup>166</sup> J.-P. Bronckart, 1987 : 42.

un accès à la subjectivité individuelle de l'enquêté. Nous partageons le point de vue d'A. Blanchet<sup>167</sup> :

« La pratique de l'entretien de recherche est sous-tendue par un point de vue épistémique, voire « idéologique » qui valorise dans les phénomènes psychologiques étudiés les représentations – mises en discours – du sujet et ses savoirs subjectifs. [...] »

### **5.2.2.2. Propriétés de l'entretien engagé dans notre enquête**

Après l'explication de certaines caractéristiques de l'entretien, nous souhaiterions maintenant préciser les caractéristiques de l'entretien mené pour notre enquête.

Les apprenants sont amenés à extraire à la fois leurs expériences (le factuel) et leurs opinions (le modal) : bien qu'ils pratiquent depuis longtemps l'activité de lecture et de compréhension, nous craignons que les interviewés adoptent le discours de l'enseignant, qui leur paraît être le modèle à suivre, pour ne pas risquer de répondre de manière incorrecte. Étant donné qu'ils se considèrent comme non-experts, ils recourent aux modèles appris en classe pour répondre à nos questions. Les informations reçues peuvent donc être labiles, contradictoires ou étayées, selon leur raisonnement. Nous devons être attentive aux opérations d'interprétation des données.

En outre, il nous semble essentiel de connaître le contexte de notre entretien. Ce dernier s'établit, en effet, à partir de références partagées entre l'interviewé et nous-même en tant qu'interviewer. Plus précisément, ayant en partage le même parcours d'études dans la même culture, nous nous sommes appropriée de la même manière la LM et le français, deuxième LE après l'anglais. Nous avons, d'une certaine façon, développé des compétences et acquis des connaissances à travers le même modèle d'apprentissage, avec les mêmes genres d'exercices et de pratiques ainsi que les mêmes raisonnements de résolution des difficultés rencontrées. Ces points communs nous permettent de constituer un ensemble de questions avec des buts préalablement déterminés.

---

<sup>167</sup> A. Blanchet, *op. cit.* : 10-11.

Le contrat de communication ou d'entretien dans cette recherche se base sur les quatre principes suivants :

- **Le principe de pertinence** : ce principe concerne le choix des échantillons dont les caractéristiques doivent correspondre aux objectifs de l'enquête. Dans le cas de cette étude, les publics observés doivent posséder un certain niveau de compétences langagières en thaï et en français.
- **Le principe de cohérence** : l'interviewer et l'interviewé doivent s'accorder sur les savoirs et sur leurs agencements. C'est-à-dire que les interviewés partagent avec nous des connaissances sur la langue française.
- **Le principe de réciprocité** : il s'agit du droit de s'exprimer librement, à condition que les propos répondent aux questions d'entretien.
- **Le principe d'influence** : Ce principe s'associe à l'acte interlocutoire. À travers sa parole, le locuteur peut vouloir influencer son interlocuteur plutôt que l'informer. De ce fait, il est donc important que nous soyons attentive aux stratégies d'intervention, de même qu'à celles de l'écoute, qui peuvent entraîner différents résultats significatifs lors de l'analyse du discours.

De ces principes découle le contrat de communication de notre enquête suivant :

- l'entretien s'effectue en LM afin d'éviter tous les malentendus et de favoriser au maximum la transmission des idées ;
- il se pratique dans le cadre de la pédagogie des langues et concerne en particulier les langues thaïe et française ;
- il a pour objectif de connaître la conception de l'activité de compréhension des apprenants.

Nous avons pris contact avec trois publics d'apprenants thaïlandais de niveaux élémentaire, indépendant et expérimenté en français. Douze apprenants participent à l'entretien individuel enregistré dans leur établissement institutionnel en Thaïlande. Six autres sont interrogés par questionnaire en France, en raison des difficultés pratiques à se rencontrer. Les questions posées portent sur leurs expériences d'apprentissage de la lecture et sur leurs points de vue quant à la compréhension écrite.

## ■ Déroulement de l'entretien avec les groupes ELE et IND

Au mois de juillet 2009, nous avons pris contact avec l'enseignant de français de deux établissements scolaires, le lycée Chalermkwan Stree et l'université Naresuan, afin d'obtenir la permission d'enquêter. Les objectifs de la recherche, le niveau de compétences et le nombre d'apprenants sont précisés lors du contact avec l'enseignant. C'est ce dernier qui a sélectionné les échantillons selon nos critères. Par ailleurs, nous avons insisté pour que l'entretien se déroule dans les établissements respectifs des enquêtés, parce que leur environnement peut influencer le comportement des interlocuteurs<sup>168</sup> : les interviewés se concentrent mieux et sont plus attentifs dans leur établissement scolaire.

Lors de la rencontre avec les étudiants, nous avons d'abord expliqué le but de notre entretien, son déroulement, les consignes et les exercices du texte. Nous avons invité les apprenants à nous poser des questions lorsqu'ils rencontraient des difficultés de compréhension.

L'entretien individuel en face à face, et l'activité de lecture se sont déroulés dans une salle de cours avec sept personnes : six interviewés et nous. Les apprenants ont pratiqué des exercices portant sur la compréhension du texte, chacun assis à une table individuelle pour empêcher toute discussion ou copie des réponses. Ensuite, chacun à son tour a participé à un entretien d'environ vingt minutes.

En réalité, l'enquête avec chaque public s'est composée de deux interventions. Après la première, nous nous sommes aperçue qu'il manquait certains éléments nécessaires, ou que les apprenants n'avaient pas compris les consignes de la partie portant sur la compréhension textuelle. Nous avons donc procédé à une deuxième intervention sur les questions du texte dans le but d'éclairer les réponses aux questions dont nous n'étions pas sûre qu'elles aient été bien comprises. Il s'agit donc de réponses personnelles, chacun ayant été amené à préciser différents points préalablement exposés lors de la première intervention.

---

<sup>168</sup> A. Blanchet, *op. cit.* : 147.

## ■ Déroulement de l'enquête avec le groupe EXP

En octobre 2009, nous avons contacté huit apprenants par courrier électronique dont six ont accepté de participer à notre enquête. Étant donné les difficultés de déplacement et de choix d'un lieu de rencontre, nous leur avons envoyé les questions d'entretien ainsi que les exercices de texte par écrit, au lieu de faire avec eux un entretien oral, comme avec les autres groupes interrogés. Après l'étude des données, nous leur avons téléphoné pour leur demander des explications supplémentaires quand cela semblait nécessaire.

### 5.2.2.3. Caractéristiques de l'interviewer

Nous analyserons à présent notre statut en tant qu'interviewer dans la situation d'entretien face à celle de l'interviewé. Sur un plan social, notre statut est semblable à celui des interviewés : nous ne jouons pas le rôle de professeur-correcteur à qui ils ont le devoir de faire montrer de considération et respect. Souvent en situation de classe, ils n'osent pas s'exprimer lorsqu'ils ne comprennent pas les leçons parce que l'enseignant est extrêmement respecté dans notre système éducatif. Grâce à cette égalité sociale, nous supposons que les apprenants se sentent assez à l'aise pour exprimer leurs pensées. Néanmoins, il est également possible qu'ils n'osent pas s'exprimer parce qu'ils auraient peur de perdre la face.

Nous avons au contraire une position asymétrique en ce qui concerne le parcours d'études : d'une manière générale, ce décalage ne nous paraît cependant pas perturber les apprenants car nous ne jouons ni le rôle de juge ni celui d'évaluateur. De plus, l'entretien individuel en LM leur permet de manifester le plus fidèlement possible leurs points de vue. Toutefois, selon leurs propres représentations, leur discours devrait à la fois rester fidèle à leurs opinions et être sensé et intéressant, ce qui les empêche d'exprimer une partie de leur opinion. Nous sommes ainsi consciente que certaines informations renvoient au discours de l'enseignant, cette référence ne faisant appel qu'à des principes théoriques. Cela démontre ainsi un aspect que nous

nommons *idéal non effectif* quand les réponses obtenues renvoient aux conseils de l'enseignant.

A. Blanchet<sup>169</sup> commente ce fait ainsi :

« En général quiconque affirme, c'est-à-dire exprime son point de vue, court le risque immanent de ne jamais réaliser les conditions de satisfaction de son acte : « dire la vérité ». [...] »

Malgré ce détournement possible, les réponses se présentent comme des indices pour analyser le raisonnement des apprenants. Nous examinons les données en ne préjugant pas que les réponses soient toujours fidèles à la réalité vécue par chaque apprenant. Nous ne *traduisons* pas littéralement le résultat obtenu mais nous l'interprétons, en nous référant, d'une part à des explications sur le propos traité, d'autre part aux objectifs de cette enquête. L'information extraite peut ainsi être différente de celle donnée linéairement par l'interviewé. Enfin, ces données interprétées sont de nouveaux indices pour évaluer nos hypothèses de départ.

L'analyse que nous réalisons est une interprétation professionnelle<sup>170</sup> ; une autre interprétation, dite ordinaire, s'effectue pendant l'entretien, par l'interviewé. Celui-ci cherche à saisir les questions d'entretien et la signification de notre intervention, afin de s'exprimer convenablement. Il existe donc une double interprétation au cours de cet entretien.

Nous proposons un schéma qui explique l'entretien effectué pour notre enquête et notre démarche d'interprétation.

---

<sup>169</sup> *Ibid.* : 16.

<sup>170</sup> *Ibid.* : 15-16.

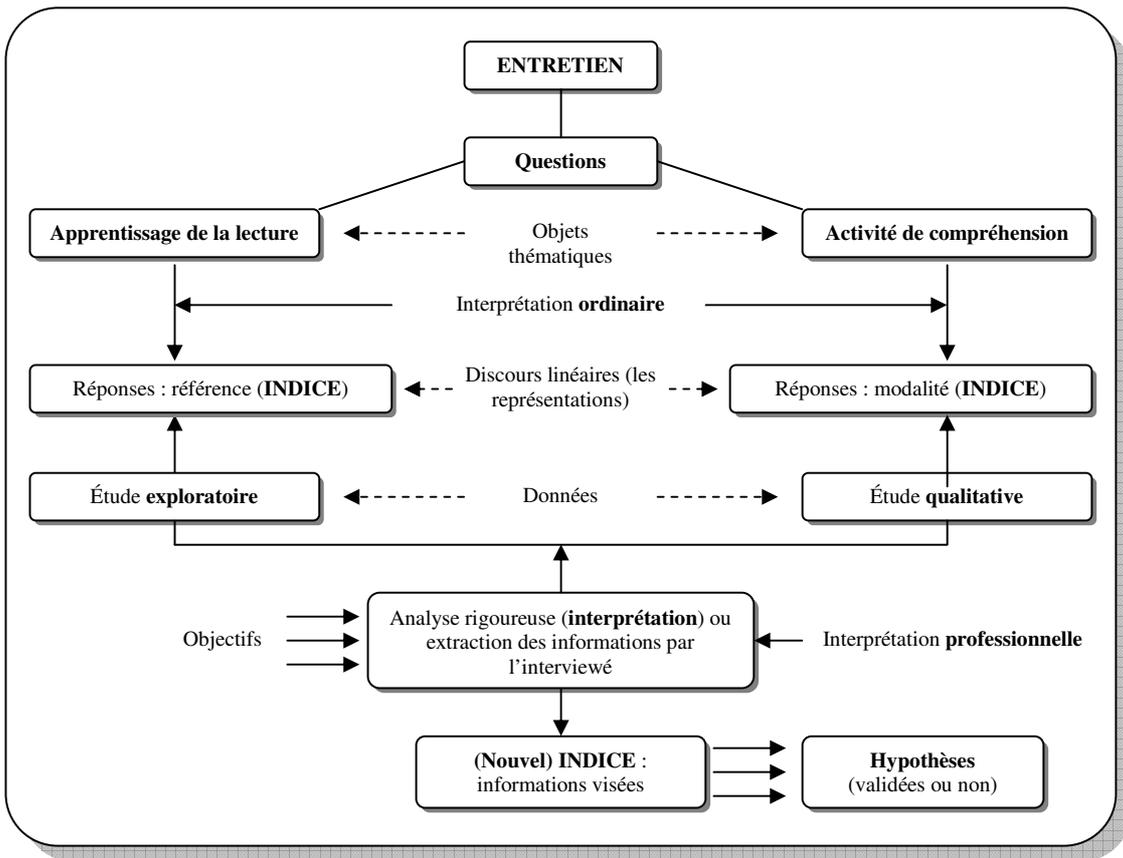


Figure 14 : Modèle interprétatif de notre entretien

#### 5.2.2.4. Apport informatif des questions d'entretien

Les questions d'entretien sont constituées à partir de deux objets thématiques : les expériences/l'apprentissage de la lecture et la conception personnelle (l'activité de compréhension). Il s'agit ainsi d'une étude *exploratoire*, concernant la nature de la représentation de l'apprentissage de la lecture, et *qualitative*, concernant la manière dont l'activité de compréhension se réalise.

D'après nous, les informations exprimées sont considérées comme importantes et pertinentes par l'interviewé puisque celui-ci s'y réfère spontanément. Quant à la subjectivité personnelle, les interviewés sont conduits à recourir à leur propre activité de compréhension en thaï et en français : ils l'observent consciemment et l'explicitent, de la manière la plus claire et la plus détaillée possible.

Le tableau suivant présente l'ensemble des questions d'entretien destinées aux trois publics. La première (1.1) porte sur la conception générale : elle détermine les croyances contextuelles essentielles et en même temps construit le cadre de l'ensemble du contenu. Quant aux autres questions, chacune cible un but spécifique.

1. Apprentissage de la lecture	2. Compréhension écrite
1.1 Comment as-tu appris à lire ?	2.1 Comment définis-tu la notion de compréhension et d'interprétation ?
1.2 Quelles sont les compétences nécessaires à la lecture ?	2.2 Que fais-tu pour comprendre des microstructures (mots, proposition, phrases) ?
1.3 Quels sont les problèmes rencontrés pendant la lecture ? Quelle(s) en est/sont l'/les origine(s) ? Comment les résous-tu ?	2.3 Que fais-tu pour comprendre des macrostructures (textes) ?
1.4 Comment mesures-tu ta compréhension écrite après la lecture ? Expliques en donnant tes critères.	2.4 Que fais-tu pour comprendre des schémas, des dessins, etc. ?
1.5 Quand tu n'as pas compris des mots, propositions, phrases, textes, que fais-tu ?	2.5 D'après toi, les compétences de lecture pour la compréhension en LM peuvent-elles faciliter la compréhension en français ? Si oui, explique comment. Si non, explique les contraintes. Donne quelques exemples.
	2.6 Décris le rôle de la grammaire dans la situation de lecture en thaï et en français.
	2.7 Dans la situation de lecture en thaï et en français, selon toi, la grammaire a-t-elle la même importance ? Justifie ta réponse.

Tableau 25 : Questions d'entretien

### 5.2.2.5. Stratégies d'intervention

Si la relation entre l'interviewé et le contenu référentiel dépend du type d'intervention, la variété des stratégies mérite d'être étudiée. Au moment de l'entretien, il est indispensable d'interpréter simultanément le fait de la parole ainsi que le contenu donné par l'interviewé afin de choisir des modes de relance convenables aux prochains tours de parole.

A. Blanchet<sup>171</sup> s'exprime ainsi sur ce point :

« La particularité de cette situation active un processus d'interprétation par l'interviewé des relances laconiques de l'interviewer et, conséquemment, induit des stratégies d'ajustement et de régulation du discours. »

En relevant les informations nécessaires à notre analyse lors de l'interprétation du discours linéaire, nous avons mis en œuvre des opérations, sélections, inférences et comparaisons adaptées à notre situation. Nous nous interrogeons à partir de questions proposées par A. Blanchet<sup>172</sup>, qui rejoignent trois fonctions fondamentales de la parole : fonction référentielle, fonction modale et fonction d'acte. Ces questions nous amènent à reconstruire les pensées transmises qui peuvent être déformées par l'emploi du langage, selon le style personnel de l'interviewé :

- Qu'est-ce qu'il nous dit des choses dont il nous parle (état du monde) ?
- Qu'est-ce qu'il nous dit de ce qu'il en pense (état psychologique) ?
- Qu'est-ce qu'il nous dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard (intention d'acte) ?

### 5.2.3. Exercices sur les textes écrits

La troisième question de notre problématique porte sur la compréhension textuelle. Dans le but d'évaluer la compréhension, nous avons été conduite à proposer des exercices de reformulation de la compréhension.

---

<sup>171</sup> A. Blanchet, *op. cit.* : 15-16.

<sup>172</sup> *Ibid.* : 151-156.

Un ensemble de textes de vulgarisation sélectionnés tiré du magazine GEO<sup>173</sup> composé d'un texte principal<sup>174</sup> est distribué aux trois groupes et de cinq textes secondaires<sup>175</sup> réservés au groupe ELE qui ne fait que l'analyse des titres des textes. Le choix de répartition des textes est justifié par deux raisons :

- d'une part, le texte aborde un thème général et nous supposons que les apprenants sont capables de le traiter grâce à leurs compétences linguistiques et surtout grâce à leur connaissance préalable du monde.
- d'autre part, son contenu linguistique correspond à l'objectif de notre enquête. Les questions mettent l'accent sur des unités reprenant des informations antérieurement mentionnées, d'une manière explicite ou implicite : elles visent à évaluer la capacité à enchaîner les unités linguistiques avec d'autres éléments textuels et/ou extratextuels pour produire une interprétation sémantique. Plus précisément, nous nous intéressons au système anaphorique, en particulier à la reprise par le pronom **on** et par les articles démonstratifs.

Nous aborderons quelques questions sur la structure du texte qui exigent des compétences pragmatiques. L'analyse de l'anaphore et celle de la cohérence du texte dépassent la capacité des apprenants de niveau élémentaire, à qui nous demandons donc de répondre à des questions portant sur la compréhension conceptuelle globale. Par conséquent, ces deux types de questions ne concernent que les publics indépendants et expérimentés.

### 5.2.3.1. Caractéristiques du texte principal

Seul le texte principal sera analysé parce qu'il est destiné à tous les publics et qu'il porte le contenu linguistique ciblé par nos objectifs. Quant aux textes secondaires, nous ne nous intéressons qu'à l'interprétation de leur titre à l'aide des éléments péritextuels et/ou des connaissances préalables.

Le texte principal de type *explicatif dominant* est composé de deux pages de 171 lignes (L) contenant 71 phrases (Ph) découpées en 8 paragraphes et de deux

---

<sup>173</sup> G. Fumey, *op. cit.* : 150-172.

<sup>174</sup> Cf. annexe 5.

<sup>175</sup> Cf. annexes 7, 8, 9, 10 et 11.

images et leur légende. Nous décomposons ci-après le texte en différentes parties afin d'indiquer la relation entre les séquences, selon leur rôle dans l'ensemble du texte.

Le titre introduit le thème du texte et le chapeau présente un résumé du développement. Ces deux parties sont divisées par une macro-segmentation, un espace, qui s'applique aussi au retrait du début de la ligne. Le corps du texte est divisé en paragraphes par sept macro-segmentations. Quant aux segments textuels, ils présentent plus discrètement les séquences. Les sous-propos sont peu visibles : leur marquage est un élément à peine observable mais accessible grâce à la connaissance du rôle des séquences. L'organisation du texte se présente ainsi :

- Ph 1     **Titre** ; introduction du thème « Manière de manger et lieu de vie », suivi par une macro-segmentation.
- Ph 2     **Chapeau** ; relation alimentaire entre les hommes et leur environnement, suivi par une macro-segmentation.
- Ph 3-4   Introduction d'**un objet thématique** « Détails des aliments consommés en une semaine ».
- Ph 5-6   Explication de la situation en justifiant le thème.
- Ph 7     Introduction du **premier propos** : manière de manger aujourd'hui.
- Ph 8     Premier exemple, suivi par une macro-segmentation.
- Ph 9-10  Deuxième exemple.
- Ph 11    Troisième exemple.
- Ph 12    Quatrième exemple.
- Ph 13    Introduction du **deuxième propos** : évolution de la manière de manger.

**A. Situation** : hier - aujourd'hui

- Ph 14-15 **Premier sous-propos** : explication de la situation dans le passé.
- Ph 16    Premier exemple.
- Ph 17    Deuxième exemple.
- Ph 18-20 **Deuxième sous-propos** : explication de la situation actuelle, suivie par une macro-segmentation.
- Ph 25    Explication des Ph 18-20.
- Ph 26    Premier exemple.

Ph 27 Deuxième exemple.

Ph 28-29 Troisième exemple, suivi par une macro-segmentation.

**B. Élément** : nourriture

Ph 21-22 Introduction d'un sous-propos : nourriture-marchandise.

Ph 23 Premier exemple.

Ph 24 Deuxième exemple.

**C. Élément** : boissons

Ph 30-32 Introduction d'un sous-propos : boissons.

Ph 33 Premier exemple.

Ph 34-35 Deuxième exemple, suivi par une macro-segmentation.

Ph 36-37 Troisième exemple.

Ph 38 Illustration des Ph 36-37, suivie par une macro-segmentation.

**D. Élément** : viande

Ph 39 **Premier sous-propos** : viande

D. 1.1 Comparaison

Ph 40-41 Introduction de la situation « ailleurs ».

Ph 42-43 Introduction de la situation « ici ».

Ph 44-45 **Deuxième sous propos** : D. 1.2 Description de la situation actuelle.

Ph 46 Troisième sous propos : D. 1.3 Introduction des interdictions alimentaires.

Ph 47 Explication de Ph 46, suivie par une macro-segmentation.

Ph 48-50 Reprise du chapeau.

Ph 51-52 **Premier sous propos** : évocation du problème des aliments en posant deux questions.

Ph 53-55 Réponse à ces deux questions.

Ph 56 **Deuxième sous-propos** : explication de l'environnement.

Ph 57-59 Premier exemple.

Ph 60-61 Deuxième exemple, suivi par une macro-segmentation.

Ph 62 **Insistance sur le chapeau** : présentation d'une situation réelle (un débat), symétrique avec les Ph 48-50.

- Ph 63-64 Indication du thème du débat.
- Ph 65 Situation du débat dans l'espace et dans le temps.
- Ph 66 Description des tendances alimentaires des pays participants.
- Ph 67 **Conclusion** : question posée par l'auteur.
- Ph 68-70 Explication de la situation de la question (liée à la Ph 67).
- Ph 71 Conclusion : opinion de l'auteur (liée à la Ph 67).

Étant donné que le contenu du texte peut être développé selon différentes thématiques et que la rédaction linéaire empêche la présentation hiérarchisée des idées, les apprenants peuvent être confrontés à l'incompréhension. La cohérence du texte ne peut être saisie qu'à partir de la compréhension des relations entre les propos, ce qui exige des compétences de niveau élevé.

Afin de bien comprendre la structure du texte sélectionné, nous dégageons ci-après la relation entre les séquences. Pour cela, nous empruntons le moyen d'analyse introduit par J.-M. Adam<sup>176</sup> : *le plan occasionnel*. Selon lui, ce plan aide à reconstruire l'organisation globale du texte et à distinguer la hiérarchisation de la progression du texte. Nous appréhendons mieux les liens entre les phrases, car leur succession peut nous induire en erreur par leur forme linéaire. Voici le schéma du plan occasionnel de notre texte, dans lequel les chiffres indiquent les numéros de phrase :

---

<sup>176</sup> J.-M. Adam, 2008.

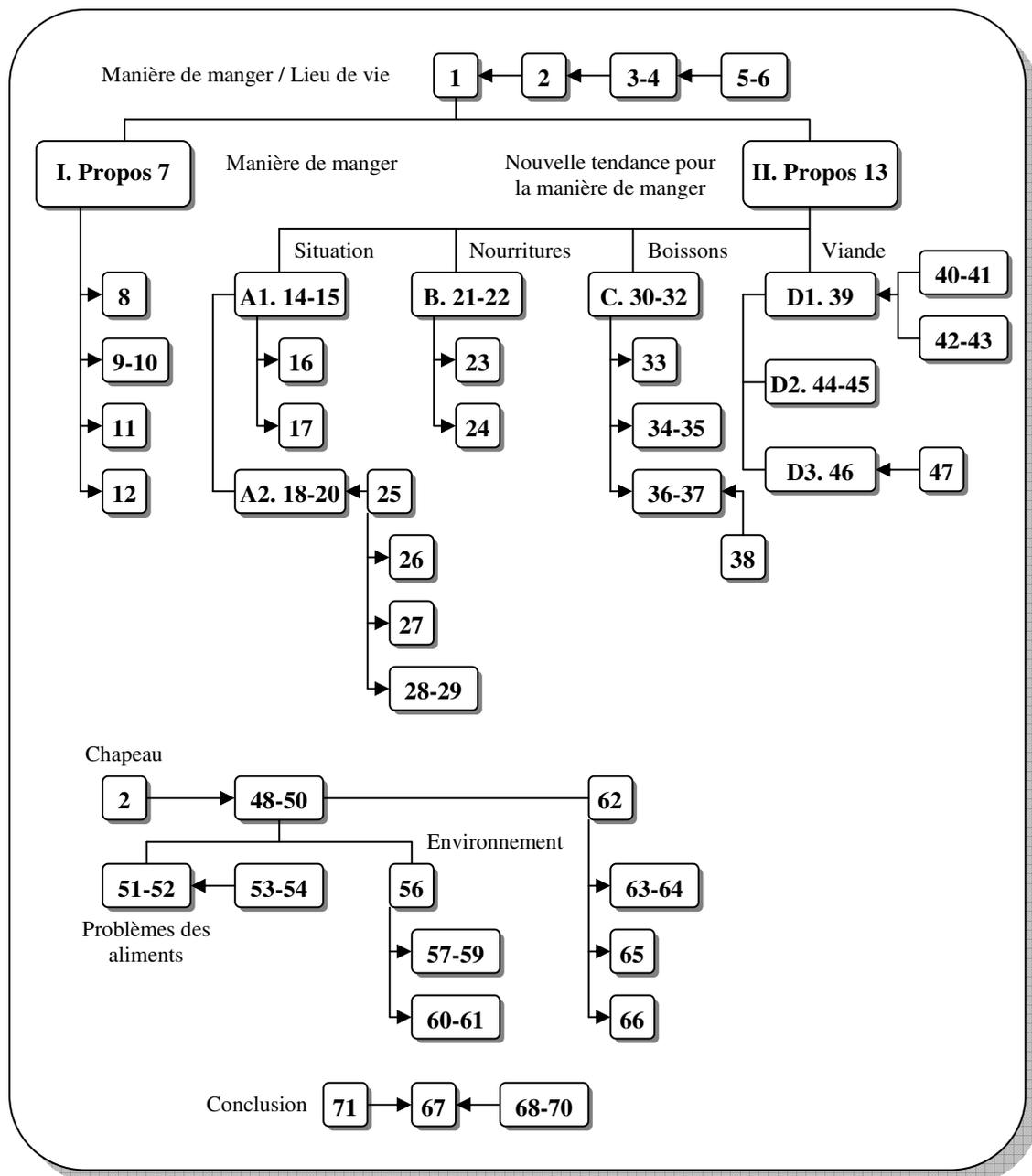


Figure 15 : Plan occasionnel du texte principal

Le thème : « Manière de manger et lieu de vie » est explicité par le chapeau : « Relation alimentaire entre les hommes et leur environnement ». L'objet thématique « Détails des aliments consommés en une semaine » est développé dans le corps du texte. Grâce à l'analyse hiérarchique, nous pouvons reconstruire et mieux saisir la structure du texte qui reste implicite lors de la lecture linéaire.

Deux propos : manière de manger d'aujourd'hui et évolution de la manière de manger sont abordés par le thème. Le second propos présente quatre sous-propos :

situation, nourritures, boissons et viande. Nous remarquons que l'auteur introduit les propos explicités par des sous-propos qui ne se suivent pas toujours dans l'ordre chronologique, les Ph 18 à 20 étant précisées par la Ph 25. Donc, plus les compétences en lecture seront faibles, plus le lecteur risquera de se perdre dans le réseau du texte, donc de rencontrer des difficultés de compréhension.

L'auteur du texte insiste sur le contenu présenté dans le chapeau, ce qui correspond à la fonction de résumé du texte. Ainsi, deux sous-propos sont accentués : problème des aliments et environnement. Pour conclure, l'auteur résume les causes des difficultés pour bien s'alimenter et termine sur une note d'espoir en évoquant la curiosité culinaire et « le désir du goût des autres ».

### **5.2.3.2. Caractéristiques des questions**

Les différentes questions sur le texte principal posées aux trois groupes interrogés se divisent en deux catégories : d'une part, un ensemble de questions portant sur la compréhension globale du texte est distribué aux six élèves ELE, d'autre part, des questions concernant l'étude des expressions anaphoriques et l'étude de la cohérence textuelle sont donnés aux publics IND et EXP. Ce qui différencie ces deux groupes est que le premier analyse principalement la relation interphrastique et que le second examine davantage la structure textuelle. En outre, le traitement du texte du point de vue de l'anaphore pour les apprenants EXP est plus complexe que celui destiné aux apprenants IND.

En établissant l'ensemble des questions destinées au public ELE, nous avons insisté sur les expériences acquises : compte tenu des compétences restreintes en lecture, les réponses relèvent principalement de connaissances préalables ainsi que de la relation entre textes et éléments péri-textuels. En ce qui concerne les deux autres publics, nous avons envisagé les difficultés qu'ils pourraient avoir. Les questions visent particulièrement à évaluer les connaissances linguistiques : l'anaphore et la relation entre les paragraphes.

Le schéma ci-dessous explique la construction de cet outil de recherche :

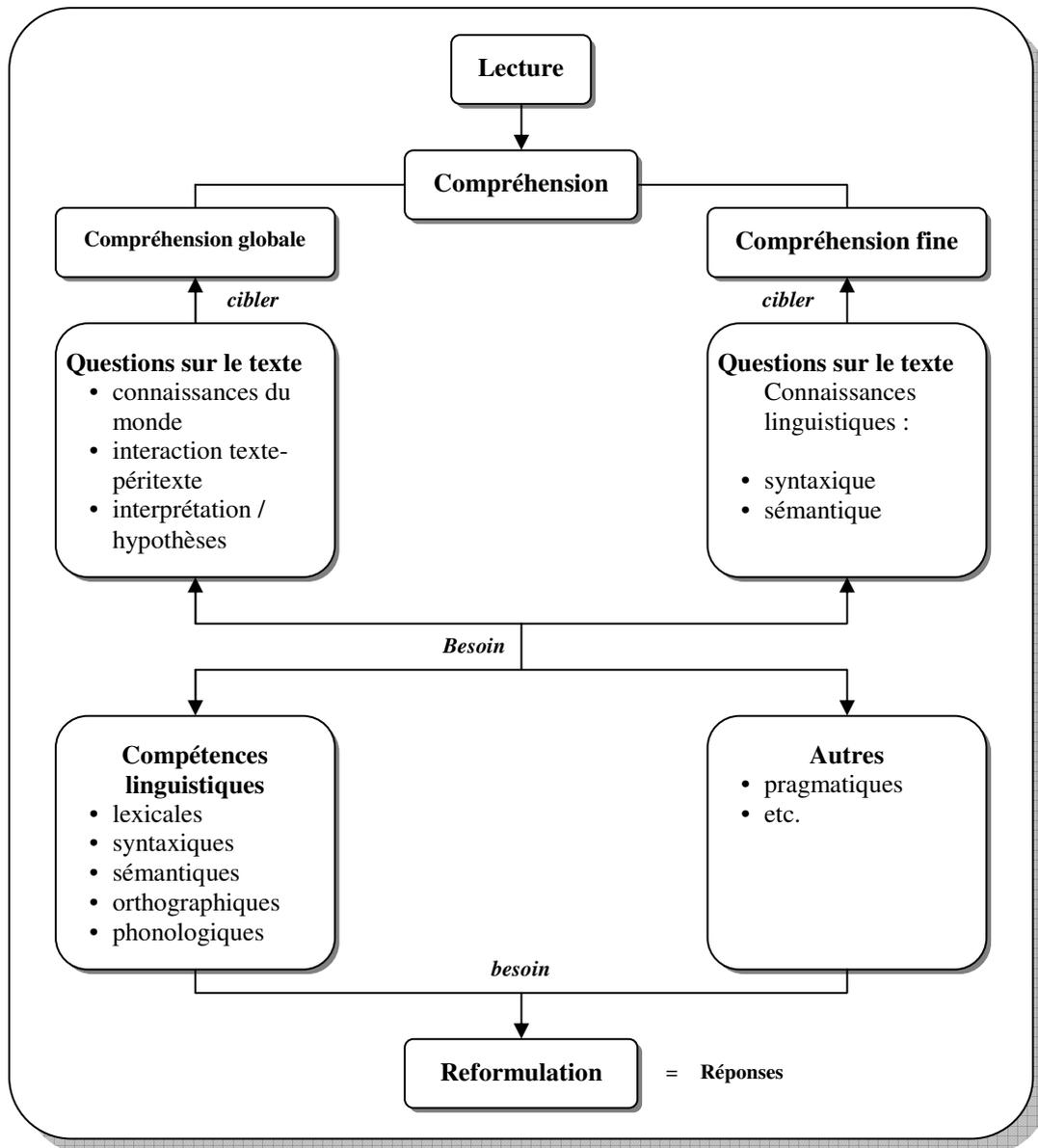


Figure 16 : Construction des questions de texte

## ■ Questions proposées au public ELE

Le texte principal et les cinq textes secondaires ont été attribués aux six apprenantes, elles devaient répondre à seize questions qui exigent des compétences de réinvestissement des connaissances préalables et comprendre non seulement des séquences phrastiques mais aussi des éléments péritextuels afin de saisir globalement le sens du texte.

Nous présentons ainsi les questions de chaque texte.

Textes	Questions
Texte principal	Q 1.1 Explique comment tu comprends le titre : « <b>Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis</b> ».
	Q 1.2 Que désigne « <b>je</b> » et « <b>tu</b> » ? Justifie tes réponses.
	Q 1.3 Explique comment tu comprends le chapeau : « <b>Dans chaque pays, les aliments consommés racontent le lien différent que les hommes entretiennent avec leur environnement.</b> »
	Q 1.4 Explique la relation entre le titre et le chapeau. Justifie la réponse.
	Q 1.5 À partir du titre et du chapeau, peux-tu deviner le contenu du texte ? Si oui, exprime tes idées. Sinon, explique pourquoi.
<b>Textes secondaires</b>	
Groenland	Q 2.1 Qu'est-ce que le « Groenland » ? Explique.
	Q 2.2 Traduis « <b>Deux heures de traîneau pour faire les courses</b> ». Pourquoi faut-il deux heures de traîneau pour faire les courses ?
	Q 2.3 Observe les illustrations. Explique-les en faisant des liens avec le texte.
Bhoutan	Q 3.1 Où se trouve le Bhoutan ?
	Q 3.2 Penses-tu que leur culture alimentaire peut être semblable à celle de la Thaïlande ? Justifie ta réponse. Donne des exemples.
Chine	Q 4.1 Observe l'image. Exprime tes connaissances sur la culture culinaire de la Chine.
	Q 4.2 Traduis et explique « <b>Personne n'a jamais mis les pieds au restaurant</b> ». Donne tes opinions.

Textes	Questions
<b>Textes secondaires</b>	
<b>Tchad</b>	<p><b>Q 5.1</b> Observe les images. Peux-tu dire où se trouve le Tchad ? Décris sa géographie. Justifie ta réponse.</p> <p><b>Q 5.2</b> Traduis « <b>L'eau sort du puits, pas des bouteilles</b> ». Selon toi, pourquoi l'auteur dit cela ?</p>
<b>Cuba</b>	<p><b>Q 6.1</b> Exprime tes connaissances sur Cuba.</p> <p><b>Q 6.2</b> Pourquoi « <b>le système D</b> » est-il obligatoire ?</p>

Tableau 26 : Questions posées au public élémentaire

### ■ Questions proposées au public IND

Nous avons choisi des expressions anaphoriques dont nous croyons que le référent peut être difficile à trouver pour les étudiants et ainsi générer des doutes ou des défauts de compréhension. Voici les neuf questions présentées dans leur ordre d'apparition dans le texte, ciblant les opérations d'interprétation basées notamment sur les compétences linguistiques.

	Questions
<b>Q 1</b>	<p>« Les Français ont consommé l'an dernier plus de six cents millions de sandwiches, <b>la plupart mangés</b> en marchant ! »</p> <p>Reformule pour éclairer le sens de « <b>la plupart mangés</b> ». (ligne 26)</p>
<b>Q 2</b>	<p>« Avec la généralisation du « manger rapide », <b>on</b> est au cœur du plus grand bouleversement alimentaire depuis l'invention des conserves et de la réfrigération : l'alimentation, jusque-là affaire presque exclusivement familiale, est devenue une marchandise d'origine industrielle. »</p> <p>Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » désigne ? (ligne 27) Donne un/des indice(s).</p>
<b>Q 3</b>	<p>« Jadis, le jardin, le champ et le verger fournissaient la table. Les traces de <b>ce lien direct</b> entre un produit naturel et <b>ses consommateurs</b> sont encore visibles sur les photos de Peter Menzel. »</p> <p>À quoi « <b>ce lien</b> » (ligne 33) et « <b>ses consommateurs</b> » (ligne 34) renvoient ? Donne un/des indice(s).</p>

<b>Questions</b>	
<b>Q 4</b>	<p>« <b>On</b> passe alors d'un travail de cuisine qui transformait des produits par la cuisson à un assemblage de plats préparés. »</p> <p>Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » (ligne 42) désigne ? Donne un/des indice(s).</p>
<b>Q 5</b>	<p>« Seuls les produits de la chasse et de la pêche peuvent donner au repas inuit une couleur locale, encore que les pollutions marines compromettent <b>ces activités traditionnelles</b>. »</p> <p>Que signifie « <b>ces activités traditionnelles</b> » (ligne 73) ?</p>
<b>Q 6</b>	<p>« Après le houblon, introduit par l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen au XI<sup>e</sup> siècle, c'est la tequila, le rhum, la framboise, l'absinthe, le gingembre qu'<b>on</b> marie à la bière pour étonner les amateurs. »</p> <p>Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » (ligne 94) désigne ? Donne un/des indice(s).</p>
<b>Q 7</b>	<p>« Cette question taraude les Scandinaves sensibles au bien-être des bêtes, mais pas les Anglais qui réfléchissent plutôt au végétarisme, alors que dans les pays latins d'Europe, <b>on</b> se soucie surtout de chercher de la bonne viande.</p> <p>Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » (ligne 115) désigne ? Donne un/des indice(s) des opérations d'interprétation effectuées pour trouver la réponse correcte.</p>
<b>Q 8</b>	<p>« Lorsque la famille Madsens, du Groenland, boit du Coca-Cola et mange des céréales, elle adhère aux valeurs de l'Amérique et fait confiance à ses industriels. Mais ce n'est pas tout. Elle se « dépayse », elle voyage. La famille Mustapha, du Tchad, plus démunie, n'a pas de quoi satisfaire <b>ce désir</b> du nouveau. Elle reste prisonnière d'une économie autarcique et, en cas de difficulté, de l'aide alimentaire internationale. »</p> <p>Qu'est-ce que « <b>ce désir</b> » (ligne 142) reprend ? Donne un/des indice(s).</p>
<b>Q 9</b>	<p>« Aujourd'hui, la question est de savoir si l'<b>on</b> est en train de construire un goût 'mondial'. La hausse du niveau de vie, on le voit dans les ex-pays du bloc communiste, modifie la composition des paniers. Elle accompagne l'abandon progressif par les femmes de la cuisine. »</p> <p>Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » (ligne 161) désigne ? Donne un/des indice(s).</p>

Tableau 27 : Questions posées au public indépendant

## ■ Questions proposées au public EXP

Les questions posées à ce public se distinguent de celles du niveau intermédiaire par la maîtrise plus approfondie des compétences linguistiques. Pour certaines questions, il ne s'agit plus de la relation entre les phrases mais entre les paragraphes, les compétences nécessaires aux opérations d'interprétation sont donc plus élaborées.

	Questions
Q 1	« Mais, malgré l'évolution des modes alimentaires, <b>ces nourritures terrestres</b> , toutes denrées confondues, restent l'un des liens les plus forts entre les êtres humaines. » Qu'est-ce que « <b>ces nourritures terrestres</b> » (ligne 8) reprend ? Donne un/des indice(s).
Q 2	« <b>Cette nourriture-marchandise</b> ne date pas d'hier. Depuis le Moyen-Âge, les commerçants recherchent des produits fiables et rares pour faire des affaires. » Q 2.1 À quoi renvoie « <b>cette nourriture-marchandise</b> » (ligne 45) ? Donne un/des indice(s). Q 2.1 Par quel(s) élément(s) ce paragraphe est-il lié au précédent ?
Q 3	« Plus discrète est la viande dans l'alimentation des familles du monde. » Par quel moyen ce paragraphe est-il lié au précédent ? (ligne 101)
Q 4	« Comme au Moyen-Âge, <b>on les</b> tue chez <b>soi</b> . Chez <b>nous</b> , la viande est « désanimalisée » ( <i>sic</i> ). » Qu'est-ce que les pronoms « <b>on</b> », « <b>soi</b> », « <b>les</b> », « <b>nous</b> » (ligne 105) désignent ? Donne un/des indice(s) pour chacun.
Q 5	« Il y a donc beaucoup de géographie dans ce qu' <b>on</b> mange. » Q 5.1 Qu'est-ce que le pronom « <b>on</b> » (ligne 122) désigne ? Donne un/des indice(s). Q 5.1 Quelle relation le connecteur logique « <b>donc</b> » implique-t-il ?
Q 6	Pour les paragraphes 1 à 8, expliquer la fonction de chaque paragraphe. Quel est le rôle de chacun dans le texte ? À quoi chaque paragraphe sert-il ? : <i>introduire, décrire, raconter, conclure, etc.</i>

Tableau 28 : Questions posées au public expérimenté

Grâce à trois modes de recueil de données (étude des documents, entretien et exercices de compréhension de texte), nous avons cherché à obtenir les informations nécessaires pour répondre à notre problématique. Enfin, nous sommes consciente d'une certaine itération liée aux sources d'information :

- les outils de recueil des données (le curriculum scolaire national, les exercices langagiers proposés dans les manuels et les réponses d'entretien) : étant donné que le curriculum est primordial puisqu'il donne les objectifs, celui-ci peut influencer d'autres paramètres qui en sont le résultat.
- les expériences des apprenants : étant donné que nous posons les mêmes questions d'entretien à chaque apprenant, ils se réfèrent tous au même cadre d'apprentissage. Mais c'est pour nous le moyen de découvrir la progression de l'acquisition des compétences.

Dans les chapitres suivants, nous aborderons l'analyse des résultats de l'enquête avec la description des particularités de notre système éducatif (chapitre six), la conception que les apprenants ont de leur apprentissage et de leur activité de lecture (chapitre sept) et une étude de cas de la compréhension textuelle (chapitre huit).

## CHAPITRE 6

### Spécificité du système éducatif thaïlandais

La première partie de notre analyse a pour but de relever les caractéristiques du système éducatif thaïlandais. Nous présenterons tout d'abord la culture éducative thaïlandaise, puis les transferts intentionnels de la langue thaïe vers la langue française, en nous appuyant :

- sur la description de la situation pédagogique en Thaïlande, décrite dans le premier chapitre ;
- sur l'étude détaillée du curriculum scolaire national de base 2001 et des manuels d'apprentissage à destination des élèves que nous présentons en l'annexe 1.

Ces manuels adoptant les objectifs préalablement déterminés par le curriculum national, nous supposons que les transferts ne sont pas le fait du hasard mais qu'ils suivent les prescriptions du ministère de l'Éducation, ce que nous démontrerons plus loin. Signalons que le curriculum met l'accent sur la nation, les relations interpersonnelles et la littérature (notamment la récitation de poèmes) ; pour cette raison, nous serons amenée à citer à plusieurs reprises ces éléments au cours de notre recherche.

Cette étude nous permet de répondre au premier ensemble de questions de notre problématique : « Quelles sont les particularités de l'enseignement des langues en Thaïlande ? Privilégie-t-il les activités métacognitives en général et métalinguistiques en particulier ? Y a-t-il un transfert de compétences du thaï au français ? »

## 6.1. Culture éducative thaïlandaise

Notre expérience d'apprenante dans deux milieux d'études différents, en Thaïlande et en France, nous amène à constater l'existence de paramètres caractéristiques au parcours d'études thaïlandais. La comparaison des deux systèmes pédagogiques nous conduit à relever les spécificités du milieu d'études thaïlandais, et en particulier de sa *culture éducative*. Nous présenterons au préalable une conception de la culture éducative en nous référant, d'abord, à certaines caractéristiques de la notion de culture telle qu'elle est définie dans *le dictionnaire Robert 2010*<sup>177</sup> afin de limiter le cadre général de notre conception. Nous recourrons ensuite à un dictionnaire spécialisé qui nous permettra de déterminer la notion de culture éducative d'une manière plus théorique.

La culture est « le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés » et par extension, l'ensemble des connaissances acquises par une civilisation ou une nation, et plus particulièrement l'ensemble de ses aspects intellectuels. Dans le domaine de la pédagogie, *le dictionnaire de l'éducation*<sup>178</sup> présente la définition de la culture en expliquant que :

« L'école développe ses propres références intellectuelles et éthiques que l'on appelle parfois la culture scolaire. »

L'objectif de notre enquête portant sur le parcours scolaire, nous reprenons donc l'idée de « références intellectuelles et éthiques » que nous appliquons à notre objet d'étude, le curriculum scolaire national, pour en extraire les caractéristiques de la culture éducative thaïlandaise. Nous sommes consciente qu'en réalité l'éducation ne consiste pas seulement en une variété de disciplines scolaires mais que la culture éducative porte également sur un ensemble d'éléments para- et périscolaires (cours du soir, activités extrascolaires, transmission informelle d'éléments propres à la région, la famille, etc.). Pour cette enquête, nous limiterons cependant notre champ d'étude aux disciplines scolaires présentées dans le curriculum scolaire national thaïlandais.

---

<sup>177</sup> p. 601-602.

<sup>178</sup> G. Longhi, 2009 : 110.

Puisque notre objectif de recherche porte sur l'enseignement des langues, nous nous référerons au CECR pour relever les caractéristiques de la didactique des langues thaïe et française en Thaïlande. Le CECR décrit et étalonne l'utilisation de la langue et des différents types de connaissances et de compétences que les apprenants doivent acquérir. Il a l'avantage de fournir des éléments constants sur l'enseignement des langues applicables à divers milieux d'études : il fera donc office d'étalon pour notre travail de collecte des objectifs et des méthodes d'enseignement de la linguistique appliquée aux langues vivantes.

Il est à souligner que cette description ne concerne que les LE, ce qui suggère néanmoins certaines compétences langagières antérieurement maîtrisées en LM. Cependant, les stratégies d'apprentissage et les activités prescrites pour les LE n'ont pas les mêmes caractéristiques que celles proposées pour la LM. Les activités en LE impliquent plus d'opérations métacognitives qu'en LM, avec par exemple le recours aux expériences vécues.

Le tableau suivant récapitule les compétences à développer, classifiées par le CECR. On y distingue les compétences générales des compétences communicatives langagières. Nous ne reviendrons pas sur les détails qui ont été abordés dans le chapitre trois.

Compétences générales	Compétences communicatives langagières
<p style="text-align: center;"><b>Savoirs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Culture générale (connaissance du monde)</li> <li>● Savoir socioculturel</li> <li>● Prise de conscience interculturelle</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Compétences linguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compétence lexicale</li> <li>● Compétence grammaticale</li> <li>● Compétence sémantique</li> <li>● Compétence phonologique</li> <li>● Compétence orthographique</li> <li>● Compétence orthoépique</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Aptitudes et savoir-faire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aptitudes pratiques et savoir-faire</li> <li>● Aptitudes et savoir-faire interculturels</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Compétences sociolinguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Marqueurs des relations sociales</li> <li>● Règles de politesse</li> <li>● Expressions de la sagesse populaire</li> <li>● Différences de registre</li> <li>● Dialecte et accent</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Savoir-être</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Compétences pragmatiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compétence discursive</li> <li>● Compétence fonctionnelle</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Savoir-apprendre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conscience de la langue et de la communication</li> <li>● Conscience et aptitudes phonétiques</li> <li>● Aptitudes à l'étude</li> <li>● Aptitudes heuristiques</li> </ul>	

Tableau 29 : Compétences à maîtriser décrites par le CECR

Afin de décrire la culture éducative thaïlandaise telle qu'elle transparait dans les objets de notre étude, nous présenterons dans un premier temps les spécificités du curriculum national en ciblant les objectifs de la langue thaïe et des LE, et plus particulièrement ceux du français. Pour ce faire, nous analyserons les *sara*, ou thèmes généraux propres à chaque discipline, afin de reconnaître les objectifs et les types d'activités caractéristiques. Nous soulignons que cette étude est fondée sur le niveau de description générale visé par le ministère à travers le curriculum scolaire national, qui est adapté et appliqué dans tous les établissements scolaires. Elle se rapporte à la description des compétences visées dans l'apprentissage de la langue thaïe et de la LE

présentée dans le chapitre premier<sup>179</sup>, dont l'étude plus détaillée se trouve dans l'annexe 1.

En second lieu, seront soulignées les spécificités des activités proposées dans les manuels d'études (imposés dans le cas de l'enseignement du thaï, et au choix pour l'enseignement du français). Cela impose au niveau local<sup>180</sup> la mise en pratique de telles ou telles prescriptions par et dans les écoles. Les enseignants sont néanmoins libres de choisir les stratégies qui permettent aux élèves d'atteindre les objectifs imposés. Nous soulignons que seuls les traits caractéristiques seront présentés. Il est ainsi sous-entendu que d'autres qualités doivent également être maîtrisées lors de l'appropriation des langues.

### **6.1.1. Spécificités du curriculum national**

Parmi les matières enseignées<sup>181</sup>, nous ne nous intéresserons qu'aux matières du thaï et de la LE. L'analyse des spécificités des objectifs du thaï et du français est réalisée à partir de l'étude ciblée des objectifs de matière langues exposés dans le curriculum national. Reprenons les figures présentées dans le chapitre 1 (p.25-28) :

- les figures 3, 4 et 5 permettent de connaître les grands objectifs concernés ;
- les figures 1 et 2 illustrent l'organisation de l'ensemble des objectifs.

#### **6.1.1.1. Langue thaïe**

Nous distinguons les spécificités de la matière du thaï en nous référant à cinq *sara*<sup>182</sup> à atteindre.

---

<sup>179</sup> Cf. chapitre 1 : 1.3.3.

<sup>180</sup> Cf. chapitre 1 : 1.2.1.

<sup>181</sup> Cf. chapitre 1 : 1.2.4.2.

<sup>182</sup> L'étude détaillée de tous les *sara* est présentée dans l'annexe 1.

## ■ *Sara* de la lecture

Comme nous l'avons précédemment évoqué, parmi tous les genres textuels, le curriculum axe essentiellement l'apprentissage sur la lecture d'une variété de types de poèmes, activité pratiquée à chaque leçon et qui nécessite, en plus des compétences communicatives langagières, des aptitudes socioculturelles de la catégorie des savoir-faire. Les aptitudes sociales sont intégrées aux pratiques éducatives, avec par exemple l'apprentissage du positionnement corporel ou la maîtrise de l'intensité vocale lors de la lecture à haute voix. Le curriculum insiste, par ailleurs, sur l'importance et sur les avantages d'une activité de lecture fréquente et régulière, afin que les apprenants restent motivés et entretiennent leur désir de lire, et qu'ainsi ils puissent acquérir des habitudes de lecture, ce qui fait référence à un savoir-être.

À partir du troisième niveau d'études, de *matthayom* 1 à 3<sup>183</sup>, la compréhension textuelle sert à émettre un jugement sur le texte. Ce savoir-faire met l'accent sur la capacité à conformer les comportements verbaux et non verbaux aux règles sociales. Cette pratique est très complexe parce que les apprenants doivent mobiliser dans le même temps une variété d'aptitudes (la compréhension du texte lu, les connaissances préalablement acquises et les aptitudes sociales) afin d'exprimer des opinions personnelles. En outre, ils doivent porter attention aux activités métacognitives telles que la métacognition sociale.

Trois objectifs structurent le savoir-apprendre : sélectionner des sources, maîtriser un certain nombre de stratégies d'apprentissage et perfectionner les compétences de lecture. Les élèves s'entraînent à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé (comme savoir choisir des ouvrages) afin d'enrichir leurs connaissances et expérimenter l'activité de lecture à travers différents types de textes. Après avoir lu un certain nombre de textes, notamment une variété de types de textes poétiques, il est avantageux d'en mémoriser quelques-uns comme modèles dans le but de faciliter les prochaines productions. En thaï, les différentes sortes de poèmes se distinguent par leurs structures, qui suivent une règle définie : le moyen préconisé pour se les approprier est de les apprendre par cœur. Ces deux objectifs nécessitent

---

<sup>183</sup> Cf. chapitre 1, Tableau 1 : Comparaison des niveaux d'études en Thaïlande et en France.

plus précisément des aptitudes à l'étude, ils conduisent donc les élèves à maîtriser des stratégies d'apprentissage.

La lecture personnelle vise des aptitudes heuristiques. Les apprenants doivent additionner les connaissances nouvelles acquises au cours de lectures personnelles aux compétences maîtrisées en classe, sans l'aide de leur enseignant. Ils s'entraînent ainsi à devenir autonomes pour être ainsi prêts à l'apprentissage en milieu universitaire, basé sur l'autonomie d'apprentissage.

### ■ **Sara de l'expression écrite**

L'activité d'écriture permet également le développement d'aptitudes à l'étude, avec par exemple la réalisation de plan de texte sous la forme de schéma (*mind mapping*)<sup>184</sup> qui illustre selon nous plus nettement la relation entre les idées. Nous remarquons que la réalisation d'un tel schéma permet également de confirmer la compréhension textuelle. Ainsi, s'agit-il non seulement de la pratique de préparation de la production mais aussi de la reformulation des informations comprises. La réalisation de ce type de schémas, pratiquée depuis le début de l'apprentissage conserve toute son importance tout au long des études. Comme pour la lecture, le curriculum met également l'accent sur les aptitudes sociales telles que les bonnes manières et la connaissance et le respect des normes sociales de l'écrit.

### ■ **Sara de l'écoute, la perception visuelle et l'expression orale**

Dans les savoir-faire, les normes et rituels sociaux sont toujours pris en compte. De plus, nous percevons qu'à tous les niveaux d'études, deux activités d'évaluation de la compréhension sont répétées (le résumé et l'analyse du contenu du texte) avant qu'il soit demandé aux apprenants d'exprimer leurs opinions. Cette pratique insiste, en plus de la compréhension globale, sur la compréhension du contenu explicite et implicite : l'activité d'interprétation devient donc primordiale.

---

<sup>184</sup> Cf. annexes 2 et 3.

### ■ *Sara* de la grammaire

Le curriculum met l'accent sur ce *sara* qui présente le plus grand nombre d'objectifs d'apprentissage. Trois caractéristiques concernent les compétences sociolinguistiques. Premièrement, sont pratiqués différents registres, on insiste sur l'apprentissage de la langue de cour, registre de langue employé lorsqu'on s'adresse à un membre de la famille royale, dont le lexique diffère considérablement des autres registres langagiers : ce registre de langue particulier sera travaillé tout au long de la scolarité. Deuxièmement, l'évolution de la langue ainsi que l'influence des dialectes régionaux et des LE sur le thaï standard font partie des sujets d'étude. Troisièmement, il est nécessaire de connaître les expressions de la sagesse populaire, comme les proverbes, leur emploi et leur interprétation dans la société. La compréhension porte donc non seulement sur une connaissance sémantique mais également pragmatique, discursive et fonctionnelle.

D'autres connaissances et compétences caractéristiques sont développées dans ce *sara*. En ce qui concerne les connaissances socioculturelles, les jeux, les chansons, les contes ainsi que les mythes locaux sont des objets à étudier. Pour les compétences heuristiques, les contenus portent sur la familiarisation avec le langage et le style dans d'autres matières, et la prise en compte de la typologie textuelle. Les élèves sont sensibilisés à la fierté d'utiliser convenablement la langue thaïe, ce qui est apparenté aux aptitudes personnelles, catégorisées dans les savoir-être.

### ■ *Sara* de la littérature

Ce *sara* caractérise fortement le système éducatif thaïlandais. Le curriculum national insiste, à tous les niveaux d'études sur l'appropriation d'une variété de poèmes, sur la manière de les scander<sup>185</sup> mais aussi sur les caractéristiques de leur composition.

Nous signalons que des aptitudes qui ne sont pas mentionnées, comme la compréhension et l'expression orale et écrite, ne sont ni exclues ni ignorées par le curriculum. Nous les trouvons dans les activités à accomplir mais elles ne caractérisent

---

<sup>185</sup> La pratique de la lecture à haute voix des poèmes thaïs est différente pour chaque catégorie de poèmes, chacun ayant un rythme propre.

pas particulièrement notre système éducatif. Les thèmes des textes imposés dans les manuels concernent les sujets de la vie quotidienne, comme des événements et des éléments proches des apprenants : la famille, l'école, les animaux, les voyages. Leur complexité évolue au fil du parcours d'apprentissage et des expériences des apprenants. Le curriculum s'appuie, d'après nous, sur l'appropriation des connaissances et des compétences interculturelles au niveau régional. La découverte du monde étranger reste, quant à elle, plus implicite.

### **6.1.1.2. Langues étrangères, le cas de la langue française**

Les *sara* des LE ne sont pas divisés en différentes habiletés comme en LM, mais selon les relations entre les langues et d'autres éléments :

- les langues pour la communication ;
- les langues et la culture ;
- les langues et leur relation avec les autres matières d'études ;
- les langues et leur relation avec la société et le monde.

Cette classification nous conduit à supposer un transfert de compétences de la LM vers la LE : les objectifs visés ne mettent en effet pas l'accent sur les habiletés et les connaissances linguistiques comme en LM. Généralement, la compréhension de telles relations est postérieure à l'appropriation de la langue et à la maîtrise d'habiletés langagières. Nous reprendrons les objectifs principaux de l'enseignement du thaï comme critères pour notre analyse afin de relever les spécificités de l'apprentissage du français propres au système éducatif thaïlandais.

Comme l'apprentissage de la langue française n'est possible qu'à partir du quatrième niveau d'études, *matthayom* 4, et jusqu'à *matthayom* 6, le nombre d'objectifs d'apprentissage est beaucoup moins important que pour la LM, matière obligatoire à tous les niveaux. Nous ne décrirons donc pas les spécificités de chaque *sara* mais nous présenterons l'ensemble de leurs traits caractéristiques.

Il nous apparaît que les objectifs du curriculum des LE sont comparables à ceux de la langue thaïe, nous trouvons, par exemple :

- l'étude des poèmes, même si elle n'est pas autant accentuée que dans le cadre de l'appropriation de la LM ;
- les aptitudes à l'étude portent sur la conscience de l'utilité des compétences en langue française ;
- quant aux aptitudes heuristiques, les élèves apprennent le français pour être capables de se renseigner à partir de sources variées et de reformuler des informations pour les transmettre à autrui, objectif partagé avec les autres disciplines. Cet objectif inclut le méta-apprentissage qui résulte d'opérations métacognitives. Les apprenants doivent être conscients des conditions de la tâche en cours, des connaissances et des compétences préalablement acquises. Par conséquent, les activités proposées n'ont pas pour but principal de développer les compétences langagières mais d'employer ces compétences langagières afin de réaliser d'autres activités.

Comme pour la langue thaïe, les normes sociales sont impliquées dans ces activités : les élèves doivent être capables d'atteindre leurs buts de communication dans de bonnes conditions. Cette réussite sera possible grâce au choix d'un registre langagier approprié à la situation de communication et à l'adoption d'une gestuelle adéquate pour éviter les malentendus et le ridicule.

### **6.1.2. Spécificités des objectifs des activités langagières**

Notre analyse est focalisée sur la mise en pratique des objectifs des *sara* étudiés précédemment et ceux présentés en annexe 1, et par conséquent, elle suit le même plan que l'analyse des objectifs présentés dans le curriculum. Il est à noter que si le curriculum détermine les objectifs généraux à atteindre par les apprenants, l'enseignant doit les interpréter et sélectionner les tâches à accomplir les plus appropriées. Pour le thaï, il existe des manuels d'études obligatoires : par conséquent, chaque établissement scolaire tient compte du curriculum national en évaluant son contexte propre (les caractéristiques des apprenants et de leur environnement), pour

ensuite établir les principes propres à chaque école (le curriculum local). L'enseignant, lui, adapte les objectifs du curriculum local selon la situation pédagogique pour décider du meilleur moyen de faire atteindre les objectifs aux apprenants.

### **6.1.2.1. Spécificité des activités de la discipline du thaï**

Dans les écoles publiques, dans certains des manuels obligatoires sont proposées des activités et stratégies d'apprentissage : l'enseignant peut adopter celles qui correspondent aux caractéristiques des apprenants, à leur situation sociale, linguistique, culturelle, religieuse, etc.

Les manuels imposés pour l'apprentissage de la langue thaïe à tous les niveaux d'études, soit de *prathom* (noté P) à *matthayom* (noté M)<sup>186</sup>, sont divisés en deux volumes : grammaire dominante et littérature dominante, à l'exception de ceux de P 1 et de P 4 qui sont divisés par semestre (mais qui contiennent cependant les mêmes types de contenu). Ce qui distingue les deux volumes est que dans l'un, les objectifs des activités visent tout particulièrement l'acquisition des compétences linguistiques (« grammaire dominante ») alors que dans l'autre, la lecture des œuvres littéraires est mise en relief (« littérature dominante »).

Généralement, les élèves débutent l'unité d'apprentissage soit par la compréhension de mots, soit par celle de textes oralisés et écrits ou encore par celle d'éléments péritextuels comme des illustrations. Pour les textes oralisés, les apprenants écoutent d'abord un récit, puis répondent aux questions et le reformulent oralement pour prouver leur compréhension ; ces étapes sont répétées pendant toute l'année de P 1. Les élèves de ce niveau s'entraînent donc à comprendre globalement le texte et à hiérarchiser l'importance des informations apportées. L'enseignant lit le texte et les apprenants essaient d'en comprendre au maximum les détails. Puis ils pratiquent la lecture à haute voix, non seulement pour développer les compétences phonologiques et orthoépiques mais aussi pour se familiariser avec la lecture rythmée et découpée en phrases. Pour bien articuler, les élèves recourent à leurs connaissances phonologiques sur les consonnes, les voyelles ainsi que sur les tons, apprises dès l'école maternelle.

---

<sup>186</sup> Cf. chapitre 1, Tableau 1 : Comparaison des niveaux d'études en Thaïlande et en France.

La compréhension textuelle par la lecture silencieuse, pratiquée parallèlement à la lecture à haute voix, est abordée à partir de P 2. Ce n'est qu'au niveau de P 4 que les pratiques s'appuient essentiellement sur la lecture silencieuse.

## ■ Compétences générales

Nous dégagerons les activités qui caractérisent notre système éducatif en relevant les compétences générales et les compétences communicatives langagières ; ensuite, nous traiterons la procédure caractéristique de l'enseignement de la langue thaïe.

À propos de la culture générale ou de la connaissance du monde, les activités sont caractérisées par l'insistance sur l'appropriation des connaissances dans des domaines spécialisés utiles à la vie professionnelle future des élèves ; ceux-ci sont conduits à connaître l'évolution de la LM et à étudier la littérature de différentes époques (savoir socioculturel). Les pratiques de lecture sont focalisées sur la lecture rythmée à haute voix. Après la lecture, les apprenants relèvent et analysent des valeurs véhiculées par les textes lus, et s'appuient sur le texte pour étudier :

- la réflexion liée à l'état d'esprit, qui résulte de différents états (détendu, concentré, etc.) provoqués par la lecture. En avoir conscience permet aux apprenants de se créer leurs propres représentations mentales et d'accomplir les activités de la vie quotidienne en étant conscient de leurs conditions personnelles ;
- la réflexion liée à la manière de pensée. Il s'agit de la compréhension interprétative du texte traité : après la compréhension globale du texte, les apprenants doivent interpréter le contenu pour élargir leur compréhension, relever et faire des remarques sur certaines informations. Cela leur permet de découvrir, en plus des connaissances conceptuelles, d'autres valeurs apportées par le texte ;
- la réflexion liée à la connaissance de la société. La compréhension globale du texte peut conduire les apprenants à mieux appréhender les connaissances sur la culture, la tradition et les arts régionaux et à pouvoir les appliquer dans la vie quotidienne ;

- la réflexion liée aux connaissances langagières. Les apprenants se réfèrent aux connaissances langagières, notamment celles portant sur la variété des styles de l'écrit, les types/genres textuels. En plus de la compréhension globale, ils doivent parvenir à identifier le registre de langue employé dans le texte.

Les activités portent également sur les savoir-faire, dont les aptitudes sociales : elles entraînent les élèves à se comporter convenablement par rapport aux normes sociales, autrement dit aux bonnes manières<sup>187</sup>. Les activités consistent non seulement à connaître mais aussi à pouvoir expliciter les normes sociales qui conditionnent leur réussite : les apprenants doivent mesurer la situation en cours pour ensuite adopter les principes conventionnels qui conviennent. Les explications de telles règles demandent des compétences métacognitives, et en particulier des compétences de métacognition sociale.

En ce qui concerne les savoir-apprendre, les activités insistent sur l'organisation du processus de travail ainsi que sur les moyens de développement des compétences langagières, vu que le curriculum national s'appuie foncièrement sur la capacité à effectuer un apprentissage autodirigé. Les élèves devront reconnaître avant tout les buts des tâches à accomplir afin de pouvoir gérer les étapes de travail et se préparer à l'évaluation : cela leur permet donc de maîtriser des compétences métacognitives. Pour atteindre ces objectifs, les activités s'appuient sur une variété de ressources documentaires disponible (Internet, bibliothèque, télévision, radio, etc.) pour enrichir les connaissances de manière autonome. Enfin, il est également nécessaire de pouvoir expliciter les étapes des activités réalisées, ce que nous nommons le méta-apprentissage.

La lecture personnelle sur le même thème que celui du texte étudié en classe est un exemple de travail autonome. Les apprenants s'entraînent à lire attentivement tout en ayant conscience de leur démarche de lecture pour mieux comprendre non seulement le texte même mais aussi leurs propres opérations de lecture. Ils appliquent les connaissances apprises, les stratégies et les processus auxquels ils sont déjà

---

<sup>187</sup> Dans la société thaïlandaise, suivre les règles de politesse et faire montre de respect (dont le degré varie selon les caractéristiques des interlocuteurs telles que l'âge, le statut professionnel et social, etc.) est primordial pour que la communication puisse se dérouler dans de bonnes conditions.

entraînés, par exemple mémoriser, collecter et noter les connaissances nouvelles. Une stratégie d'apprentissage fréquemment répétée dans le curriculum scolaire national est de dessiner et de réaliser un schéma de pensée, qui permet aux apprenants d'exprimer leur compréhension.

### ■ **Compétences communicatives langagières**

Les spécificités des compétences communicatives langagières sont catégorisées en compétences phonologiques, syntaxiques, orthographiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les développements des deux premières présentent un point commun : les élèves apprennent avant tout la définition des notions traitées, par exemple les caractéristiques des unités linguistiques, les règles de la distinction des types de mots ou de phrases, les règles de la prononciation, avant de procéder à la découverte des unités linguistiques possédant ces propriétés.

Les exercices phonologiques sont focalisés sur le système des tons, qui est l'une des caractéristiques de notre LM. La compétence syntaxique s'évalue par différentes techniques ou pratiques de composition de phrases : mettre en ordre des mots pour obtenir des phrases, lire et trouver des mots pour compléter les phrases, remplacer les mots soulignés, se servir de nouveaux mots pour répondre aux questions, écrire des mots et/ou des phrases pour expliquer des images. En orthographe se répète une série d'activités : lire le vocabulaire, faire une dictée et copier attentivement les unités apprises. Sur le plan sociolinguistique, la langue de cour marque une caractéristique propre à la société thaïlandaise. Corrélativement aux compétences linguistiques, la rédaction de textes, dont le sujet est lié avec le thème travaillé, cible les compétences pragmatiques, ce qui influence l'évaluation compréhension du texte.

### ■ **Procédure caractéristique de l'enseignement**

Il nous semble qu'en plus des connaissances et compétences à développer, une autre spécificité du système éducatif thaïlandais vient de la procédure utilisée selon le niveau d'études. Un certain nombre de démarches sont accentuées par la répétition.

Nous dégagerons l'ensemble des processus de P 1 afin de comprendre la situation générale avant présenter la progression pour chaque année d'études.

Chaque unité des manuels de P 1 est focalisée sur quatre éléments portant sur la maîtrise des compétences linguistiques, dont le premier élément est le lexique. Des activités pratiques permettent le développement des compétences phonologiques, par exemple dire à haute voix les consonnes et les voyelles préalablement acquises. Puis les élèves les associent en mots, qu'ils lisent d'abord en les épelant, avant de pouvoir les lire de manière fluide.

La connaissance du vocabulaire vise à entraîner la compétence sémantique, par des exercices de mise en contexte, tels que la composition de phrases. Pour chaque type d'activité, on travaille la compétence orthographique en orthographiant sans erreur le lexique. Le schéma ci-dessous illustre ces processus répétitifs :

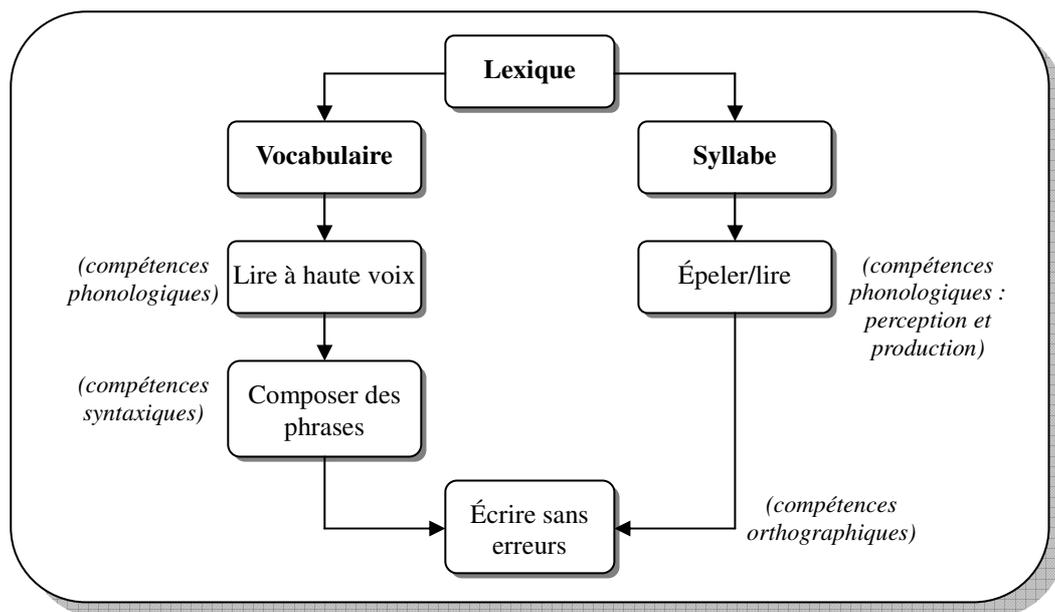


Figure 17 : Processus itératifs de l'appropriation de la microstructure en P 1

Le deuxième point pris en compte en P 1 est la compréhension globale des textes : qu'elles s'appliquent à un texte écrit ou un texte oralisé, les mêmes démarches pédagogiques sont répétées. La compréhension est évaluée par les réponses aux questions, le résumé du texte et/ou l'indication des idées principales. Un schéma de

pensée est réalisé afin de représenter la relation entre les idées. Enfin, comme pour l'appropriation du lexique, l'apprenant doit perfectionner ses compétences orthographiques par une activité de reformulation du texte traité. Les activités imposent, en outre, une discussion qui permet d'exprimer des opinions sur le texte ou les images étudiées : les élèves peuvent profiter de cette activité pour s'entraîner à synthétiser la discussion.

Le troisième ensemble du processus itératif est en rapport avec l'illustration : les élèves font un dessin en rapport avec le thème de l'unité et l'expliquent à l'écrit. Quant à la compétence phonologique, elle est pratiquée lors de la lecture à haute voix de leur explication. Il est à noter que dans chacune des unités des manuels, la dernière leçon est dédiée au quatrième point ciblé, l'appropriation de poèmes : la compétence phonologique est caractérisée par la lecture et la scansion des poèmes en respectant le rythme propre à chaque type de poèmes.

L'analyse textuelle des poèmes permet de comprendre et de relever les idées principales et les rimes obligatoires. L'activité d'écriture stimule les compétences orthographiques parallèlement à la découverte de différentes structures de poèmes. Enfin, il est conseillé d'en mémoriser certains, pour retenir les caractéristiques structurelles propres à chaque type de poème.

Nous étudierons à présent la progression des compétences à acquérir pendant les différents niveaux scolaires. Comme en P 1, les apprenants de P 2 découvrent le texte dans un premier temps en essayant de comprendre les idées principales, puis s'approprient le lexique, la phonologie, la sémantique et l'orthographe. Il est systématiquement demandé aux élèves de mettre les mots nouveaux en contexte par la composition de phrases.

Les objectifs poursuivis en P 2 engagent les apprenants dans des activités qui demandent plus de réflexion intellectuelle, comme la prise en compte de l'ordre chronologique des événements introduits dans le texte traité et de la relation logique entre les idées du texte. Les activités portent davantage sur les savoir-faire sociaux : « se tenir convenablement pour la lecture à haute voix » et « se comporter poliment dans les lieux publics ». Ce qui distingue en outre P 2 de P 1 est la maîtrise de compétences métalinguistiques, comme expliquer la nature et la fonction du verbe dans la phrase ou relever les verbes dans un texte.

L'activité de composition de phrases a deux buts : la communication et l'évaluation de la compréhension de connaissances sémantiques et grammaticales. Ceci mène à la rédaction de textes de différents types et genres. Les activités privilégiant la compétence orthographique sont donc moins fréquentes.

En P 3, le schéma de pensée sert à réaliser le plan du texte écrit ou de l'exposé devant la classe. Les activités privilégient de plus l'amélioration des compétences métalinguistiques, en ciblant les connaissances sur les différentes caractéristiques des mots, par exemple la pratique de la reconnaissance des consonnes ou des voyelles dans des mots selon leur place, ou un travail sur les tons, etc. En littérature, les apprenants, après avoir identifié les rimes et la structure des différents types de poèmes, en composent en respectant les règles préalablement relevées.

Pendant P 4 et P 5, les activités pratiques de compréhension textuelle mettent l'accent sur les compétences pragmatiques discursives : l'apprenant doit cibler l'analyse de la structure du texte, relever les idées principales et les ordonner de manière cohérente. Dans la vie en société, les élèves doivent développer le respect des autres. Chacun est sensibilisé à l'adoption de règles de conduite considérées comme bonnes dans la société : cet apport moral peut être implicite dans le texte ; il peut être présent de manière implicite au travers de réflexions liées aux connaissances sur les mœurs sociales. Les élèves synthétisent leur compréhension du texte et la rapproche de leurs connaissances avant de commenter les thèmes traités. Pour cela, ils échangent leurs idées afin d'acquérir une compréhension du monde plus fine, élargie et variée.

Parallèlement aux compétences métalinguistiques, d'autres compétences métacognitives sont à développer, comme le métaprocessus. Il s'agit d'expliquer comment sont effectuées un certain nombre d'activités : exprimer des idées, distinguer les faits des opinions, écouter, regarder, écrire et parler dans une situation donnée, utiliser des dictionnaires, etc. Il s'agit aussi de préciser les avantages de l'application de ces principes ainsi que de reconnaître les désavantages à ne pas les suivre. Par ailleurs, les élèves doivent s'approprier toute une variété de poèmes pendant ces deux années d'études par le biais de la lecture et la production.

L'apprentissage en P 6 se différencie peu de celui des années précédentes, il nous semble être une récapitulation des connaissances apprises : les activités ne sont

plus autant focalisées sur l'appropriation des mots, du vocabulaire et des expressions nouvelles et sont focalisés sur la reformulation. Les élèves s'entraînent à expliquer, d'une part, les caractéristiques des unités linguistiques telles que les mots composés, le sens propre et le sens figuré, les groupes de mots, les phrases, etc. ; d'autre part, ils appliquent les principes de mise en œuvre des aptitudes langagières (écouter, parler, lire et écrire) dans des situations imitant la vie réelle. Autrement dit, il ne s'agit plus d'activités qui entraînent au développement des compétences langagières mais à l'adoption de comportements en adéquation avec la situation communicative. Les connaissances langagières redeviennent des outils de communication et non plus des objets d'études. Nous observons que chacun des volumes des manuels (portant l'un sur la grammaire et l'autre sur la littérature) s'appuient plus nettement sur les activités métacognitives pendant cette année d'études.

Les étapes du perfectionnement en langue thaïe de M 1 à M 3 sont relativement similaires, et reprennent toutes les compétences préalablement maîtrisées. La lecture silencieuse vise non seulement à la compréhension du contenu mais aussi à la reconnaissance des valeurs (langagières, sociales, etc.) contenues dans le texte, ce qui nécessite une activité de reformulation explicitant la représentation mentale. La capacité à interpréter est indispensable pour appréhender le contenu implicite du texte. La mémorisation de certains poèmes, sélectionnés par les élèves selon leur goût, est vivement conseillée pour en retenir la structure ; quant à la lecture à haute voix, ils s'entraînent à mieux respecter l'intonation, les pauses et l'articulation des mots. Enfin, ils sont également encouragés à la lecture personnelle d'ouvrages portant sur le thème du texte étudié en classe et à se perfectionner dans le choix des sources de documentation.

Les activités ciblent, d'une part, la littérature et les arts régionaux, d'autre part l'appropriation de connaissances nouvelles dans la vie quotidienne. Elles prennent toujours en compte les normes et rituels sociaux. Par ailleurs, les élèves doivent être capables d'explicitier les principes et les étapes qui les amènent au résultat obtenu : cette activité métacognitive mène entre autres à la conscience du processus de la tâche ou métaprocessus.

En expression écrite, les activités proposées abordent différents genres textuels, tels que la publicité, le carnet de voyage, le rapport d'activités, différents types de lettres, la biographie, le texte scientifique, la bibliographie, etc. Nous remarquons que

quel que soit le genre du texte étudié, les activités mettent l'accent sur la narration : les élèves doivent raconter des événements vécus ou une histoire imaginée, en respectant l'ordre chronologique. Le schéma de pensée sert de plan pour la rédaction et permet également aux apprenants d'illustrer leurs représentations mentales sur la relation entre les propos exposés dans le texte étudié.

Les élèves du quatrième niveau, de M 4 à M 6, perfectionnent les compétences préalablement développées. Ils doivent être capables de lire plus rapidement et avec plus d'attention. De la même manière, leur production écrite doit être formée de phrases plus complexes et leur discours doit appliquer le registre qui convient à la situation. Aussi, les élèves doivent-ils tenir compte des normes sociales et adopter les gestes convenant à la situation. Ils sont sensibilisés à l'importance de la maîtrise des compétences langagières et à sa valeur. Ils doivent savoir tirer profit des compétences qu'ils ont développées pour améliorer leur travail, la qualité de leurs productions écrites, de leur compréhension ou encore leur prise de décision, développer leur ouverture d'esprit, etc. Le métaprocessus et le méta-apprentissage font donc partie des compétences métacognitives ciblées par le curriculum pour ce niveau.

De plus, les objectifs d'études conduisent les élèves à se familiariser avec le vocabulaire et le genre textuel caractéristiques à d'autres matières. En littérature, les connaissances à s'approprier impliquent, outre la compréhension des idées principales, des connaissances sur le contexte de création des œuvres étudiées (contexte socio-historique, biographie de l'auteur, etc.).

### **6.1.2.2. Spécificité des activités des disciplines des langues étrangères**

Nous souhaiterions d'abord préciser l'objectif de l'analyse de cette partie que nous distinguons de la sélection des traits distinctifs des activités en LM. Nous n'analysons pas les manuels employés dans le lycée où notre enquête a été effectuée, dont le but était de déceler les particularités propres à la Thaïlande, mais nous analyserons plutôt les éléments pouvant démontrer un transfert de compétences. La raison en est qu'à la différence de l'enseignement de la langue thaïe, le curriculum ne désigne pas de manuels obligatoires pour l'enseignement du français. Tout en suivant

les objectifs du ministère de l'Éducation, les établissements scolaires les sélectionnent selon leurs besoins et surtout selon les caractéristiques des élèves. Le lycée Chalermkwan Stree, un des terrains de notre recherche, utilise le premier et le deuxième volume du manuel *Fréquence jeunes*<sup>188</sup>. Ce manuel n'est pas destiné au public thaïlandais en particulier et surtout il n'a pas été conçu par le ministère de l'Éducation thaïlandais : il ne peut être par conséquent pour nous un objet d'étude des spécificités de notre système éducatif. Toutefois, son analyse nous permettra de mettre en relief certaines compétences transférées de la langue thaïe à la langue française.

Même si le manuel *Fréquence jeunes* a été conçu en France, nous avançons l'hypothèse qu'en animant son cours, l'enseignant garde à l'esprit les stratégies d'appropriation de la LM. De plus, il est fort probable que les élèves apprennent le français en employant les mêmes processus d'apprentissage que ceux utilisés en LM. Nous nous attendons à ce qu'ils le mentionnent partiellement dans la partie de l'entretien personnel portant sur les démarches d'apprentissage, qui les conduit à réfléchir sur leurs moyens d'appropriation de la langue française.

Avec le manuel *Fréquence jeunes*, les apprenants suivent huit unités par an (32 leçons au total), une unité comportant quatre leçons<sup>189</sup>. Parmi l'ensemble du contenu, les savoirs à s'approprier sont divisés en deux parties : la grammaire et la culture.

Nous présenterons à présent l'ensemble des compétences à maîtriser pendant trois années d'études, de M 4 à M 6. Après l'analyse des deux volumes de *Fréquence jeunes*, nous dégagerons la manière d'organiser les leçons, en ciblant les connaissances à acquérir ainsi que les démarches et les stratégies d'enseignement. Cependant, afin que cette analyse soit cohérente avec celle de la langue thaïe, nous adopterons les mêmes critères de groupement des données : les compétences générales, les compétences communicatives langagières et la procédure caractéristique de l'enseignement.

---

<sup>188</sup> G. Capelle *et al.*, 1994a et b.

<sup>189</sup> Cf. annexe 4, exemple d'une leçon.

## ■ **Compétences générales**

Les deux volumes du manuel *Fréquence jeunes* insistent sur le savoir socioculturel lié à la vie quotidienne. S'agissant d'une société étrangère, cette découverte suppose l'appropriation d'un savoir interculturel : sont distingués la vie privée, les habitudes alimentaires, les comportements des Français, et la vie sociale (les relations interpersonnelles). Quant à la culture générale, les élèves découvrent notamment des lieux touristiques célèbres à Paris, les transports en commun, les pays francophones, etc.

De plus, ces deux volumes insistent sur le savoir-faire, notamment les aptitudes sociales : échanger et transmettre des informations. Les élèves sont amenés à exprimer, par exemple, l'intention, l'accord/le désaccord, le besoin, l'obligation, la condition, la cause/la conséquence, etc. En outre, ils s'entraînent à pratiquer une variété d'actes de paroles : complimenter, reprocher, s'excuser, rassurer, se moquer, remercier et inviter. Les rituels des activités sociales doivent donc être pris en compte, ce qui correspond à l'une des caractéristiques principales de la culture éducative thaïlandaise. La métacognition sociale devient dans cette pratique une connaissance-source nécessitant des compétences langagières.

## ■ **Compétences communicatives langagières**

Nous analyserons ici quatre points sur lesquels est mis l'accent dans les deux volumes du manuel *Fréquence jeunes* : les catégories de mots, la négation, les expressions et les questions.

### ● **Catégories de mots**

Des catégories inexistantes en LM, comme les déterminants, paraissent difficiles à maîtriser puisque les apprenants thaïlandais doivent se familiariser avec leur emploi. La variété des articles qu'ils doivent apprendre à employer est étudiée à partir de M 4. Après avoir pris connaissance des formes, les activités proposent au

niveau suivant de se perfectionner sur leur emploi (les variations d'usage de chaque type d'article selon le contexte).

Les noms sont appris dans un contexte linguistique, avec par exemple l'expression « C'est .... ». Les activités débutent avec l'apprentissage des formes régulières du nom et de l'adjectif pour ensuite aborder les formes irrégulières. Ces activités portent sur l'accord en genre et en nombre, qui n'existe pas en thaï. L'étude de la structure de la comparaison avec un adjectif, un adverbe ou un nom correspond aux pratiques de la dernière année d'études, en raison de la sollicitation de connaissances plus complexes. Quant aux pronoms, les activités sur les pronoms personnels précèdent celles portant sur les pronoms relatifs, indéfinis, démonstratifs, interrogatifs, etc.

La catégorie des verbes est une autre difficulté pour le public thaïlandais bien qu'elle existe également en thaï : les temps verbaux n'étant pas indiqués par la morphologie en thaï, la conjugaison en français nécessite donc une pratique rigoureuse et assidue. Les élèves débutent par l'apprentissage de verbes du premier groupe avant d'étudier des verbes du deuxième groupe et des verbes irréguliers. Enfin, il est indispensable de comprendre l'usage des temps verbaux dans leur contexte.

### ● **Négation**

Différentes formes de négation sont étudiées dans les activités du manuel dès le début de l'apprentissage du français. La difficulté réside dans l'agencement des composantes : le verbe principal, le verbe auxiliaire (s'il est nécessaire) et la ou les forme(s) de la négation.

### ● **Syntaxe verbale**

Les pratiques insistent sur l'appropriation de la syntaxe verbale (transitivité ou intransitivité). D'après notre expérience d'apprenante, les constructions verbales posent beaucoup de difficultés : faute de règles fixes, il faut les apprendre par cœur,

notamment en milieu exolingue où les apprenants ont peu ou pas de contact avec la langue cible en dehors de la classe. Dans le cas d'un apprentissage en milieu endolingue, les apprenants peuvent acquérir inconsciemment certains usages par l'écoute et la lecture.

En outre, les manuels proposent des activités de composition de phrases, en s'appuyant sur les connecteurs logiques et les conjonctions subordonnantes. Grâce au partage d'un même système logique en LM et en LE, par exemple la cause / conséquence, le but, l'opposition, il est probable que la difficulté principale ne porte pas sur l'enchaînement entre les propositions mais sur les conditions d'emploi des conjonctions.

### ● Questions

Différentes formes interrogatives sont présentées parallèlement à la connaissance des mots et des adjectifs interrogatifs : les questions sont d'abord focalisées sur la vie quotidienne, pour que les élèves ne se concentrent que sur la structure de la phrase. Cette concentration implique une méta-attention visant à perfectionner une telle compétence.

### ■ Procédure caractéristique de l'enseignement

Au cours de la première leçon de chaque unité, les élèves écoutent l'enregistrement d'un dialogue introduisant le thème principal, accompagné par un certain nombre d'activités d'évaluation de la compréhension et d'activités pratiques ciblant les règles de grammaire. Les deuxième et quatrième leçons sont consacrées aux entraînements à la lecture. La troisième leçon sert à la pratique de la grammaire et des savoir-faire. À la fin de l'unité se trouvent des activités de révision des connaissances abordées pendant toute l'unité.

Dans l'ensemble, l'apprentissage de la LM et du français suivent relativement les mêmes démarches : la compréhension textuelle puis l'appropriation des unités linguistiques (phonologiques, sémantiques, orthographiques, etc.). Les activités mettent l'accent sur l'emploi de la langue en situation parallèlement à l'appropriation

des règles grammaticales. Corrélativement aux compétences linguistiques, les connaissances culturelles sont également présentes dans l'apprentissage du français.

## 6.2. Transferts intentionnels

Un transfert de compétences peut se produire d'une langue à l'autre de manière intentionnelle ou inconsciente : l'analyse ci-après cible donc les stratégies de transfert adoptées par les apprenants qui permettent l'amélioration des compétences en compréhension écrite. D'après notre étude, les activités langagières en langue thaïe et en langue française utilisent globalement les mêmes types de pratiques pour chaque aptitude langagière. Nous observons que les activités pratiquées en classe, même si elles sont relatives à une aptitude langagière dominante ne sont pas totalement indépendantes des autres : ainsi, un apprenant pourra se référer à des compétences exercées ou acquises lors d'une activité de compréhension écrite pour réussir une activité portant sur l'expression écrite. Nous pensons que tout ce qui est mis en œuvre dans la discipline de la LE aide à développer la compréhension écrite, à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche.

Exemplifions : en compréhension orale et écrite, les apprenants s'exercent pareillement à évaluer leur compréhension par la reformulation des idées, sous la forme soit d'un résumé, soit de réponses à des questions en quelques phrases, soit d'un schéma. Dans le cadre d'une analyse textuelle, les éléments linguistiques sont mieux ciblés lors d'une compréhension écrite. En expression orale et écrite, les élèves ont recours aux connaissances déjà acquises et les adaptent selon la situation donnée (activité métacognitive) : celles-ci exigent la capacité à mesurer la compatibilité entre le savoir préalable et les conditions de la situation. Pour ce faire, le curriculum scolaire national insiste sur l'emploi de schémas de pensée qui mettent en lumière la relation entre des idées pour mieux réaliser une production orale et écrite.

En ce qui concerne les transferts de compétences, nous soulignerons que les points communs ne relèvent pas de coïncidence mais de l'intention du ministère de l'Éducation à travers le curriculum : les objectifs d'apprentissage des LE sont définis à partir de ceux de la LM. En outre, l'organisation ordonnée de l'appropriation entraîne

probablement la transmission de compétences et des connaissances de la LM vers le français et autant que possible en sens inverse, si les apprenants possèdent suffisamment de compétences métacognitives. Nous pensons que des compétences précocement acquises en LM peuvent faciliter le développement des compétences en français, ce qui justifie notre choix de mettre l'accent sur les transferts du thaï vers le français.

Bien que ces deux langues partagent le même but général d'apprentissage, qui est de maîtriser des compétences langagières, les degrés d'investissement nécessaire sont différents. Si nous nous référons aux *sara*, ceux qui concernent la matière du thaï s'appuient sur différentes aptitudes langagières tandis que ceux du français mettent l'accent sur différentes relations entre la langue française et d'autres paramètres que nous rappelons ci-après. Nous supposons ainsi que l'acquisition d'aptitudes langagières (compréhension et expression orales et écrites) n'est plus conçue comme le point central de l'apprentissage, comme c'est le cas pour le thaï. Il est remplacé par l'utilisation des compétences maîtrisées dans un contexte précis, ce que définissent les *sara* de la matière de la LE : les langues pour la communication, les langues et la culture, les langues et leur relation avec les autres matières ainsi que les langues et leur relation avec la société et le monde. Pour nous, il est sous-entendu qu'afin d'atteindre ces objectifs, les apprenants doivent posséder des compétences langagières. Nous pensons que le ministère de l'Éducation inscrit ces objectifs dans le curriculum car il est supposé que les élèves savent sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage convenablement à la situation grâce au recours à leurs expériences en LM.

Afin d'éclaircir nos propos, nous reprendrons les objectifs généraux pour les LE, préalablement présentés dans 1.4.3. :

- s'exprimer en LE sur la personnalité des Thaïlandais ainsi que sur leur culture ;
- communiquer en LE dans différentes situations ;
- prendre plaisir au contact avec les LE ;
- utiliser les LE pour chercher des informations soit pour la poursuite des études, soit pour la vie professionnelle ;
- connaître et comprendre la variété des cultures dans le monde tout en étant fier de la langue et de la culture thaïes.

Cet ensemble d'objectifs suppose un degré suffisant de compétences langagières pour comprendre et produire un discours et un texte. Le premier objectif s'appuie sur l'aspect culturel de la société thaïlandaise : en employant de la langue française, les apprenants doivent se référer aux connaissances acquises en LM et dans d'autres matières. Le deuxième objectif met l'accent sur les compétences linguistiques : les connaissances et les expériences sur les conditions de la situation communicative peuvent être transférées de la LM vers les LE. Le troisième objectif insiste sur la fréquence de contact avec la LE (et le désir de la LE), qu'on peut mettre en parallèle avec la lecture personnelle, activité fortement recommandée dans l'apprentissage du thaï. Les quatrième et cinquième objectifs traitent de la capacité à mettre en œuvre les compétences maîtrisées dans des situations réelles, ce sur quoi s'appuie également l'enseignement du thaï. Est alors concerné le savoir-apprendre : les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques plus particulièrement.

Nous soulignons que notre analyse des transferts ne concerne que les réflexions portées notamment sur les éléments linguistiques et les caractéristiques des activités langagières. Cette étude a pour but d'atteindre les objectifs de notre recherche qui vise à évaluer l'importance des activités métacognitives et métalinguistiques en particulier, dans notre système éducatif. De plus, étant intéressée par la compréhension écrite, nous mettons l'accent sur l'analyse de cette aptitude langagière. Cependant, en tenant compte de l'influence des autres aptitudes langagières sur la compréhension textuelle, nous nous intéressons davantage à l'expression écrite, que les élèves en milieu exolingue pratiquent plus que les autres aptitudes langagières. En outre, les règles sociales en Thaïlande et en France nécessitent une observation pour acquérir des habiletés et un savoir-faire interculturel. Notre analyse, pour laquelle nous nous référons aux activités proposées dans le manuel *Fréquence jeunes*, distingue quatre activités : la lecture, l'écriture, l'évaluation de la compréhension et les aptitudes socio-culturelles.

### **6.2.1. Transferts lors de l'activité de lecture**

En cours de langue française, les objectifs de lecture ne visent plus le savoir-lire, compétence déjà développée en LM : les apprenants lisent dans le but de perfectionner non seulement leurs compétences linguistiques mais aussi leur compréhension des informations. En effet, pendant la lecture, ils interprètent les unités enchaînées des linguistiques par des règles grammaticales pour donner du sens au texte traité : donc en plus de la compréhension globale, les élèves doivent observer, apprendre et pouvoir expliquer les emplois des unités linguistiques et les règles grammaticales qui les organisent.

Nous avançons l'hypothèse qu'au vu de leurs expériences d'apprentissage en LM, les élèves devraient être plus réceptifs et sensibles aux différents emplois de structures qui peuvent entraîner différentes interprétations. La lecture à haute voix et la lecture silencieuse sont appliquées à différents types de lecture, comme la lecture attentive et la lecture sélective. L'habileté métaphonologique leur demandant moins d'efforts, les élèves peuvent par conséquent mieux se concentrer sur d'autres aspects : sémantique, syntaxique, pragmatique, etc.

Il est à remarquer que les activités langagières en français proposent des étapes très ciblées et précises de développement des compétences : une consigne indique toutes les démarches à suivre pour accomplir les activités. Cela a deux conséquences :

- d'une part, les élèves ont moins besoin de réfléchir sur leurs compétences ou sur les techniques à utiliser dans la situation donnée. Autrement dit, ils ne seront pas poussés à mobiliser leurs compétences de méta-apprentissage et plus particulièrement celles concernant le métaprocessus ;
- d'autre part, ils découvrent peut-être par ce biais de nouvelles stratégies et/ou de nouveaux processus de travail. Les apprenants devront non seulement appréhender les conditions ou le contexte de telles applications mais aussi et surtout être capables de tirer profit de ces expériences au cours de leurs prochaines tâches.

Prenons un exemple : après l'observation des images et la compréhension du titre, les élèves sont conduits à deviner le contenu du texte avant de le lire. Puis, la consigne les fait réfléchir sur les démarches de lecture à effectuer en les interrogeant ainsi :

« Comment est-ce que vous lisez ? : 1) Vous regardez seulement les dessins, 2) Vous lisez seulement le texte, 3) Vous lisez le texte puis vous regardez les images, 4) Vous regardez les images puis vous lisez le texte »<sup>190</sup>

Cette activité conduit les élèves à mettre en pratique une stratégie de lecture : l'observation de l'illustration et son étude avant la lecture proprement dite. Ensuite, ils sont sollicités pour anticiper sur les informations qu'ils liront dans le texte. En outre, la consigne les fait recourir aux activités déjà effectuées, tâche exigeant de leur part des opérations relativement complexes concernant le métaprocessus.

Par ailleurs, un autre type d'activité attire l'attention des apprenants sur des éléments péritextuels extralinguistiques qui peuvent entrer en jeu dans la compréhension du texte. Les indications insistent sur l'observation des éléments dans le texte étudié. En voici des exemples :

- « Regardez les illustrations. Lisez le titre et le début en caractères gras (le chapeau). »<sup>191</sup>
- « Qu'est-ce qui attire votre attention dans cette page ? »<sup>192</sup>
- « Connaissez-vous l'auteur de ce texte ? Lisez la biographie d'Anne Frank et parcourez le texte. »<sup>193</sup>
- « Avant de lire, regardez les dessins et imaginez ce que font les personnages et ce qu'ils disent. Puis précisez. »<sup>194</sup>

La pratique de la lecture en français suppose la connaissance des traits caractéristiques permettant d'identifier le genre des textes. Grâce à cette connaissance, dès leur premier contact avec le texte, les élèves peuvent en définir le genre. Ce développement des compétences textuelles concerne la sémiologie, qui guide la

---

<sup>190</sup> G. Capelle *et al.*, 1994a : 74.

<sup>191</sup> G. Capelle *et al.*, 1994b : 52.

<sup>192</sup> *Ibid.* : 62.

<sup>193</sup> *Ibid.* : 94.

<sup>194</sup> *Ibid.* : 100.

compréhension globale du texte. Notre étude de la reformulation des représentations mentales cible ce genre de compréhension et le rôle des éléments péritextuels. À ce niveau d'études, de M 4 à M 6, en raison de leur faible niveau de compétences en français, le traitement des éléments linguistiques semble difficilement possible pour les apprenants. D'après nous, ils ne peuvent pas atteindre une compréhension fine du texte, comme celle de l'anaphore, qui exige la maîtrise des compétences métacognitives, notamment des compétences métalinguistiques. Pour ce type de compréhension, les élèves doivent assigner une valeur sémantique à des unités linguistiques microstructurelles en se référant au contexte textuel et extratextuel.

J.-E. Gombert<sup>195</sup> confirme ainsi notre propos :

« [...] les conversations dans des contextes naturels demanderaient peu de connaissances explicites sur le langage et peu de contrôle délibéré, l'attention des interlocuteurs étant centrée sur les significations. En revanche, les tâches du type lecture et écriture demanderaient un plus haut niveau d'activité métalinguistique. »

Nous découvrons aussi des activités conduisant à des réflexions rétroactives sur la LM : par exemple, il est demandé de relever des phonèmes en français qui ressemblent à ceux de la LM. Les élèves peuvent appliquer leurs compétences métaphonologiques seulement s'ils arrivent à reconnaître les phonèmes thaïs et qu'ils sont capables de les associer à ceux du français.

Les activités portant sur la macrostructure insistent sur la compréhension globale du contenu, et plus singulièrement sur la mise en ordre chronologique des événements. Ils intègrent aussi l'appropriation de poèmes, qui représente l'une des caractéristiques de notre culture éducative : dans chaque culture, ce type de texte possède une organisation singulière, qui se distingue d'une culture à l'autre. Néanmoins, les élèves peuvent se servir des stratégies d'apprentissage maîtrisées dans le cours de thaï pour s'approprier les poèmes français, comme la connaissance des caractéristiques des rimes, la structure spécifique de ce genre textuel, et les stratégies de mémorisation, etc.

---

<sup>195</sup> J.-E. Gombert, *op. cit.* : 24.

## 6.2.2. Transferts lors de l'activité d'expression écrite

Quelle qu'elle soit, la rédaction de textes en thaï ou en français demande les mêmes compétences langagières. Les apprenants doivent être capables d'ajuster les différences grammaticales selon le contexte ; éveillant ainsi leur attention aux connaissances linguistiques, ce qui est une activité métalinguistique. De plus, les apprenants mobilisent des compétences pragmatiques discursives et fonctionnelles, selon les règles sociales et culturelles de la langue traitée. Ce qui distingue les processus d'acquisition dans ces deux langues sont notamment les réflexions concernant les règles grammaticales, les apprenants exerçant généralement plus de compétences métacognitives en LE qu'en LM.

Comme en compréhension écrite, les consignes des activités d'expression écrite favorisent le développement de compétences métacognitives. En général, les pratiques de production écrite en thaï et en français sont mises en œuvre postérieurement à la lecture, le texte lu fournit le plan ou est le modèle à suivre : ils doivent comprendre non seulement le contenu mais aussi la structure du texte traité. Les élèves peuvent accomplir cette nouvelle tâche grâce à la métacompréhension.

Nous présentons ci-dessous trois exemples de consignes pour illustrer le développement de compétences métacognitives.

### 6.2.2.1. Premier exemple d'activité métacognitive

*Fréquence jeunes*<sup>196</sup> propose une tâche de rédaction d'un texte pour le journal du collège à partir d'un extrait d'entretien. Un journaliste pose un certain nombre de questions à Catherine Destivelle, qui est la première femme à avoir escaladé en solitaire la face nord de l'Eiger. Cette activité est destinée aux élèves de M 6 qui doivent d'abord lire un texte, qui est la transcription de l'entretien. Ils répondent également à des questions destinées à évaluer la compréhension non seulement du vocabulaire mais aussi des contenus du texte. Ils doivent relever les éléments qui leur fournissent les informations pour réaliser un plan et doivent aussi se concentrer sur le

---

<sup>196</sup> G. Capelle *et al.*, *op. cit.* : 63.

choix du registre de langue approprié aux lecteurs visés. Nous en rapportons ici la consigne :

- « Vous décrivez un article de 12 à 15 lignes, en français, sur Catherine Destivelle.
- Cherchez et sélectionnez vos idées. a) faites la liste de ce que vous savez sur Catherine / b) classez les informations des plus importantes aux moins importantes
  - Rédigez votre texte : a) pensez à vos lecteurs ; mettez l'accent sur les aspects les plus dangereux et spectaculaires de ses exploits, / b) cherchez un titre qui convient »

D'abord, les élèves doivent posséder un certain nombre de connaissances sur Catherine Destivelle, ce qui relève de l'activité antérieure de compréhension du texte. Pour « chercher et sélectionner des idées », il faut que les apprenants sachent d'abord ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, compétence relative à la métacompréhension.

Afin de maîtriser cette capacité de métacompréhension, J.-E. Gombert<sup>197</sup> cite trois activités de contrôle : le contrôle des capacités lexicales, sémantiques et syntaxiques. Nous signalons que dans ce cas, les compétences syntaxiques dépassent le niveau phrastique, et concernent l'ensemble du texte : elles exigent la maîtrise de la cohérence propositionnelle et structurelle. De plus, les élèves doivent comprendre le fil conducteur et la thématique afin d'avoir accès à l'exhaustivité informationnelle du texte. La stratégie de rédaction (« classer des informations des plus importantes aux moins importantes »), vise à se concentrer sur le contenu et l'apport des commentaires, qui émergent, grâce à la méta-attention, de toutes les informations évoquées. D'une manière ou d'une autre, les apprenants ont déjà pratiqué cette activité lors de la lecture en LM.

Quand on leur demande de penser aux lecteurs, on incite les apprenants à mobiliser des compétences métacommunicatives, qui comportent à la fois la connaissance des règles linguistiques et celle des règles sociales et culturelles. L'apprentissage de la langue thaïe insiste beaucoup, comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, sur les normes sociales parallèlement à la maîtrise des compétences langagières : comme l'apprentissage du thaï met tout particulièrement

---

<sup>197</sup> J.-E. Gombert, *op. cit.* : 160.

l'accent sur ce type de compétences, les élèves seront plus à même en français d'identifier et de prendre en compte le registre de langue ou l'emploi des pronoms **tu** et **vous** selon le contexte. Ils acquièrent donc plus rapidement et plus facilement ce type de compétences, y étant déjà sensibilisés et formés dans leurs cours de thaï. Pour accomplir cette tâche, les apprenants doivent exercer différentes habiletés métalinguistiques nécessaires à la rédaction d'un texte, ce qui implique des compétences pragmatiques et textuelles. Les opérations cognitives sur les compétences métalexicales et métasémantiques sont facilitées par leur pratique préalable en LM. Inversement, les réflexions sur les règles grammaticales sont plus exigeantes en raison de la différence des systèmes langagiers.

### **6.2.2.2. Deuxième exemple d'activité métacognitive**

Cette activité exige de la part des apprenants de lire un texte qui raconte le voyage d'une jeune fille. Les plans A et B représentent la fonction de chaque partie du texte comme la présentation des personnages, la description de la voiture, l'annonce du but de son voyage et le récit de ses impressions. Les apprenants doivent exercer des compétences métacognitives, notamment métapragmatiques fonctionnelles, c'est-à-dire qu'ils doivent sélectionner des contenus correspondant au plan imposé. Cette activité langagière insiste également sur l'autocorrection qui nécessite, elle aussi, des compétences métacognitives.

« Écrivez un nouveau texte.

- Récrivez le texte de Caroline en suivant le plan A
- Réutilisez les informations contenues dans le texte de Caroline
- Lisez vos textes et comparez-les. Modifiez-les d'après les corrections suggérées. »<sup>198</sup>

Pour accomplir cette tâche, il est indispensable d'appréhender le développement du « plan A ». Ainsi, la métacompréhension est-elle primordiale et suppose que les élèves sachent comment évaluer leur compréhension : se poser des questions sur le texte, établir un schéma de pensée, etc. Leurs réflexions s'appuient sur leurs difficultés de compréhension et leur capacité à les résoudre. Le réemploi des

---

<sup>198</sup> G. Capelle *et al.*, 1994b : 115.

informations découvertes exige non seulement des capacités de métacompréhension mais aussi des facultés métapragmatiques. Après l'assimilation de la structure textuelle, les élèves doivent organiser et réguler la présentation de leur propre texte. Enfin, comme pour l'exemple précédent, la compréhension nécessite une méta-attention particulière aux éléments traités ; la modification des productions fait appel à des compétences métacognitives acquises lors de l'étude de la LM.

### **6.2.2.3. Troisième exemple d'activité métacognitive**

Après la lecture du journal d'Anne Frank, les apprenants sont amenés à rédiger le journal biographique de Peter, une des personnes qui se cache avec Anne Frank. Avant de rédiger leur texte, les élèves lisent des informations sur le journal d'Anne Frank et le contexte de sa rédaction. La compréhension du texte est ensuite évaluée par des questions sur le texte, ainsi que celle des expressions employées par Anne Frank.

- « Peter aussi écrit son journal. Imaginez comment il raconte, à son tour, cette journée. Écrivez son texte.
- Utilisez les événements racontés par Anne Frank.
  - Rapportez au moins un dialogue au style indirect.
  - Réutilisez les expressions »<sup>199</sup>

De la même manière que dans les deux exemples précédents, cette activité insiste sur les connaissances opératoires : appliquer des connaissances préalables à la tâche en cours. Dans cette activité, la métacompréhension, et notamment la connaissance conceptuelle, joue un rôle considérable. Néanmoins, dans ce troisième exemple l'accent est mis sur un type de connaissances de nature linguistique, le discours indirect. Il porte sur des compétences syntaxiques et le réemploi des expressions du texte impose en outre des compétences sémantiques.

---

<sup>199</sup> *Ibid.* : 95.

### **6.2.3. Évaluation de la compréhension**

Nous avons mis à jour une similarité des moyens d'évaluation de la compréhension textuelle en thaï et en français, ce qui implique que les mêmes compétences ont été travaillées et atteintes. La procédure d'évaluation est réalisée relativement de la même manière, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, avec par exemple l'analyse des caractéristiques des unités traitées comme fonctions (sujet, verbe, complément, coordination, etc.) ou types (mot simple, composé, emprunté, etc.). De plus, l'étude des microstructures concerne en particulier la sémantique et la syntaxe, que les élèves pratiquent en LM. Il est ainsi profitable de rapprocher les expériences vécues de la situation de la tâche en cours. L'étude des macrostructures exige, elle, des compétences d'un niveau plus complexe, soit des compétences textuelles et pragmatiques, que nous avons abordées dans les transferts des compétences en lecture et en expression écrite.

### **6.2.4. Aptitudes socio-culturelles**

Pour l'apprentissage de chacune des langues, le curriculum scolaire national insiste sur la politesse et les normes sociales en général. La méta-attention sert à distinguer les différences de règles entre des sociétés différentes, qui peuvent être subtiles, et la métacognition sociale permet de connaître les implications comportementales. D'après notre étude des activités abordées dans les manuels de thaï et de français, ce type d'aptitudes est ciblé dans tous les événements sociaux, non seulement en ce qui concerne le langage mais également les comportements. Quant à l'apprentissage du français, les objectifs des activités langagières s'appuient sur un registre de langue adapté à la situation.

Pour conclure ce chapitre, notons que le système éducatif thaïlandais est caractérisé par une variété d'aspects culturels qui entrent en jeu dans l'organisation des objectifs pédagogiques en Thaïlande. Nous pensons ainsi qu'en dépassant les connaissances conceptuelles, l'apprentissage dans une culture donnée est déterminé par son environnement. D'après notre analyse, le ministère de l'Éducation thaïlandais

en est conscient : le curriculum national indique que les établissements scolaires doivent concevoir leur curriculum local en prenant en compte la sagesse populaire, les éléments traditionnels, les évènements régionalement significatifs et caractéristiques.

En nous focalisant sur l'apprentissage du thaï et du français en Thaïlande, malgré les dissemblances culturelles et les différences entre les systèmes linguistiques, nous observons que tous deux présentent des objectifs et des connaissances identiques. Ces points communs prédéterminés sont implicitement présentés par le ministère de l'Éducation dans le curriculum scolaire national thaïlandais et notre étude attentive et ciblée les a mis en exergue.

Les pratiques de la compréhension textuelle méritent une attention de premier ordre dans les deux langues. D'après notre étude des activités langagières proposées dans les manuels, cette compétence est pratiquée conjointement aux autres compétences langagières. Nous remarquons que quelle que soit la langue, la première leçon de l'unité d'apprentissage commence par la compréhension textuelle, avec un texte écrit pour le thaï et un texte oralisé pour le français. Les activités correspondent au thème abordé dans le texte, il en va de même pour les règles grammaticales. Ainsi, le texte est-il conçu comme un introducteur des connaissances à s'approprier.

Le chapitre suivant présentera la conception de l'activité de lecture-compréhension des apprenants participant à notre enquête. Cette étude est réalisée à partir de l'analyse des réponses aux questions de notre entretien : les mêmes questions étant posées aux trois publics, nous ferons également une étude comparative après l'analyse de chaque question afin de connaître l'évolution des compétences.



## CHAPITRE 7

### Conception de l'activité de lecture-compréhension

Cette deuxième partie de l'analyse se compose de deux sous-ensembles : la représentation de l'activité de lecture et la conception de l'activité de compréhension et interprétation. Cette étude est réalisée à partir des réponses aux questions d'entretien (traduites du thaï vers le français par nos soins)<sup>200</sup>. Les étudiants ont élaboré leurs réponses à partir de leurs expériences et de leur conception antérieurement construite : les questions conduisent à recourir à leurs connaissances préalables et ils doivent formuler leurs pensées en tenant compte de la forme de notre intervention.

Cette analyse vise à mettre en relief notamment les points qui nous paraissent intéressants, surprenants, curieux ou douteux, pour chaque groupe interrogé : nous la présenterons sous la forme d'une analyse synthétisée, en citant les réponses des enquêtés.

Les mêmes questions d'entretien s'appliquant aux trois groupes, nous analyserons d'abord les réponses de chacun des groupes ; une analyse comparative des trois groupes synthétisera ensuite leurs représentations pour chaque question. Nous pourrions également mettre en exergue l'évolution des compétences et/ou des conceptions distinctes, selon le niveau des apprenants. Nous estimons que cette étude nous permettra de répondre à la question suivante de notre problématique : « Quelles sont les stratégies et moyens mis en œuvre par les apprenants pour comprendre un texte et pour reformuler leur compréhension ? » Nous espérons également que cette étude pourra nous éclairer sur les raisons qui entraînent les apprenants à appliquer tels ou tels moyens et stratégies. D'autre part, étant donné que nous nous intéressons aux opérations de compréhension, nous espérons pouvoir relever les opérations cognitives mises en œuvre par les apprenants, en particulier celles employées pendant l'activité de lecture.

---

<sup>200</sup> Cf. annexes 18, 19 et 20 (en thaï).

## 7.1. Représentation de l'activité de lecture

Le premier sous-ensemble porte sur quatre sujets de discussion qui relèvent des expériences de lecture :

- l'apprentissage de la lecture ;
- les compétences nécessaires à la lecture ;
- les problèmes rencontrés lors de la lecture et les solutions apportées ;
- les critères d'évaluation de la compréhension de la lecture.

Nous nous focaliserons sur le traitement de la compréhension globale et la compréhension fine. Les réponses devraient expliquer le raisonnement appliqué par les apprenants aux opérations de lecture qui justifient la manière de traiter le texte. En outre, ces opérations témoignent, en un sens, non seulement du niveau d'appropriation des compétences prescrites par le curriculum scolaire national mais aussi de la conscience des processus engagés dans l'activité de lecture.

### 7.1.1. Apprentissage de la lecture

En posant la question : « Comment penses-tu que tu as appris à lire ? », nous invitons les enquêtés à nous livrer leurs représentations et expériences d'apprentissage de la lecture en thaï et en français, ce qui nous amène à une analyse à la fois exploratoire et comparative.

Compte tenu de l'analogie du parcours d'études et du système pédagogique des étudiants, les réponses apportées sont plus ou moins semblables. Néanmoins, nous décelons des nuances qui relèvent des points de vue personnels propres à leur subjectivité et/ou leurs expériences personnelles. Bien que les réponses des trois groupes aient de nombreux points communs, nous choisissons de les présenter et de les analyser par groupe pour rendre compte de la progression dans l'enseignement de la lecture, tant en thaï qu'en français.

## ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

En LM, l'apprentissage de la lecture débute par le développement de compétences phonologiques, c'est-à-dire l'appropriation phonétique des consonnes et voyelles ainsi que des règles de composition pour former des mots. La stratégie fréquemment employée pour les pratiques articulatoires est de répéter les mots à haute voix devant l'enseignant, ce qui renforce les compétences orthoépiques.

Mais les élèves se souviennent d'être entrées dans l'apprentissage du français par des connaissances lexicales, en commençant par des mots isolés. Cela implique une connaissance préalable de la composition des mots et des règles de juxtaposition des consonnes et des voyelles. Nous supposons qu'un transfert du thaï vers le français est possible, bien que très limité en raison de la différence de nature des systèmes scripturaux (alphabétique pour le français et alphasyllabaire pour le thaï). Nous pensons que la question des transferts ne peut pas être posée sans prendre en compte la langue intermédiaire qu'est l'anglais : l'apprentissage du français intervenant alors que les apprenants ont tous des compétences de base en anglais, il est probable que les transferts opérés en la matière seront plutôt effectués de l'anglais vers le français. Son apprentissage facilite les débuts de l'appropriation du français, et notamment la compétence orthographique. En effet, vu les ressemblances entre les systèmes alphabétiques de l'anglais et du français, les élèves peuvent exercer en français leurs compétences de lecture sans passer un temps considérable à déchiffrer les consonnes et les voyelles, comme au début de leur apprentissage de l'anglais.

En général, les élèves n'exercent que les compétences langagières visées par les activités proposées dans les manuels ; néanmoins, certaines des apprenantes interrogées manifestent des compétences heuristiques, en pratiquant la lecture en dehors du cadre scolaire.

« On me pousse à aimer lire. Cela commence par une obligation qui se transforme ensuite en une passion. » (ELE 1)

« Au début, je ne lis que les textes des manuels. Après, je commence à me documenter davantage, grâce au soutien de mes parents. » (ELE 6)

Ce savoir-apprendre, qui devient savoir-être, puisqu'il peut être interprété comme une qualité personnelle, permet de mieux développer les compétences de lecture. À notre avis, proposer aux apprenants des activités non obligatoires rend ces opérations plus plaisantes, ce que conforte le propos d'ELE 5 :

« Avant, je lisais en français seulement dans le cadre scolaire mais maintenant je lis aussi pendant mon temps libre. »

En ce qui concerne le développement des compétences de lecture, les manuels de thaï abordent des textes dont le thème est familier aux élèves. Ils tiennent ainsi compte de leurs connaissances préalables : les apprenantes indiquent que les opérations mises en œuvre pour comprendre un texte ne demandent pas trop de réflexions parce qu'elles possèdent déjà des connaissances sur les sujets abordés. Après la lecture du texte principal de l'unité, elles mobilisent la grammaire.

« Dans le cours de thaï, les activités s'appuient sur l'analyse syntaxique afin de connaître d'abord les idées principales puis les détails. » (ELE 4)

Pour l'apprentissage du français, les élèves disent que les objectifs visent le développement de leurs compétences communicatives. Elles lisent les textes dialogiques puis, comme pour le thaï, elles perfectionnent leurs compétences linguistiques.

ELE 4 explique son activité de lecture en français ainsi :

« Je commence par lire rapidement pour comprendre la globalité du texte. Je relève ensuite les idées principales. »

ELE 3 explique les étapes de sa pratique de lecture-compréhension :

« Pour le cours de français, je dois me préparer. Je lis d'abord le texte chez moi en essayant de comprendre au moins le vocabulaire. Quant à la compréhension globale, on travaille ensemble dans la classe. Tout le monde donne les idées importantes relevées et l'enseignant corrige et donne les réponses. »

La préparation de la lecture montre une attention spécifique qui n'est pas manifestée lors du perfectionnement de la LM ; en outre, les propos d'ELE 3 prouve

qu'elle s'appuie sur ses compétences lexicales et exprime une tendance à l'autonomie d'apprentissage.

Nous avons découvert que dans le cours de thaï et celui de français est pratiqué le même type d'activités de compréhension, ce qui peut être inconscient de la part des enseignants. Dans un premier temps, la compréhension des idées principales du texte est évaluée par des réponses aux questions sur le texte. Puis, les élèves doivent les reformuler sous la forme d'un résumé et/ou exprimer leur opinion. Afin d'accomplir ces tâches, les élèves possèdent déjà *a priori* certaines des compétences nécessaires et des stratégies de lecture, acquises en LM. Par exemple, elles sont capables d'utiliser le contexte pour découvrir la signification de mots inconnus, à partir de leurs connaissances encyclopédiques et d'utiliser un dictionnaire.

Nous présumons que l'enseignant de français s'appuie sur la maîtrise préalable par ses élèves d'un certain nombre de compétences de lecture : les élèves disent qu'il ne fait que les conseiller sur les stratégies à adopter et se focalise seulement sur les éléments du texte considérés comme essentiels lors de la pratique de lecture en classe. D'après elles, ce choix pédagogique de l'enseignant les encourage à l'autonomie et à la coopération avec leurs camarades pour analyser la structure du texte. ELE 6 le confirme en disant :

« Dans ces deux cours de langue, l'enseignant suggère une stratégie identique, se poser des questions pendant la lecture : qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? »

ELE 3 explique sa stratégie de lecture ainsi :

« En français, je lis d'abord le titre. J'essaie d'imaginer ce qui va être développé dans le texte. »

Toutefois, dans certaines situations, la médiocre qualité du matériel d'apprentissage à disposition empêche l'autonomie des apprenantes. ELE 5 nous en donne un exemple manifeste :

« Le dictionnaire utilisé est bilingue français-thaï. Il ne contient pas l'orthographe phonétique, alors pour améliorer nos compétences phonologiques, nous devons répéter les mots après l'enseignant. »

## ■ Apprenants de niveau indépendant en français

IND 1 et 3 s'accordent sur l'importance du travail sur la prononciation en thaï et en français. IND 3 nous explique le transfert de compétences dans ce domaine de la LM vers le français : « En classe, on s'exerce à lire à haute voix, ce qui est évalué individuellement ». IND 1 ajoute :

« L'épellation des homographes en thaï me paraît difficile car je dois mémoriser les règles de prononciation. Néanmoins, après des exercices pratiques, elle devient plus facile. »

L'emploi du terme « homographe » prouve que cette étudiante a une connaissance du métalangage, et en particulier de compétences métaphonologiques. Une fois qu'IND 2 a maîtrisé la forme graphique et les règles de prononciation des différents alphabets, elle s'appuie sur la sémantique lexicale dans les deux langues (en allant des microstructures aux macrostructures : mots, phrases puis texte).

IND 5 insiste sur l'analyse syntaxique qui faciliterait selon elle la compréhension textuelle. Elle explicite ses opérations d'interprétation :

« En français, lors de la lecture rapide, la compréhension globale permet de comprendre la relation entre les unités linguistiques. »

Deux types de compétences métacognitives relèvent de cette explication. D'une part, la recherche du sens, par l'interprétation dans sa globalité, manifeste d'une compétence métatextuelle. D'autre part, en spécifiant un type de lecture, IND 5 différencie la variété des stratégies de lecture.

IND 2 distingue les stratégies de lecture selon les langues traitées.

- En langue maternelle :

« En LM, mon professeur conseille de comprendre d'abord les idées globales puis de relire afin de comprendre les détails. Il est également profitable de souligner les parties qui ne paraissent pas encore assez claires pour ensuite les traiter de manière plus méticuleusement. »

- En français :

« Pour le cours de français, je me prépare chez moi, en cherchant la signification et la catégorie syntaxique des mots. En classe, je les analyse pour savoir si la signification que j'ai trouvée correspond au contexte. Si je ne parviens pas à comprendre le texte, j'essaie d'abord d'imaginer la situation ou les événements possibles ou je demande directement au professeur. »

Il semble donc que les opérations de compréhension en LM s'appuient sur un niveau plus global qu'en LE, ce qui confirme notre hypothèse suggérant que l'on effectue un traitement textuel plus rigoureux (microstructurel) dans une langue moins maîtrisée mais par conséquent trop pointilliste car n'attachant pas assez d'importance à la macrostructure (comme la relation des éléments entre eux). IND 2 démontre l'intérêt d'acquérir un certain nombre de connaissances (comme la signification du vocabulaire, citée dans son exemple) avant la lecture approfondie du texte.

IND 6 aborde une autre stratégie de lecture qui implique une métacompréhension. Cette étudiante se demande si le récit lui paraît complexe, lorsqu'elle lit un texte en thaï. En français, le métaprocessus se manifeste plus explicitement, quand elle nous dit :

« Je m'évalue et m'interroge. Pourquoi je n'ai pas compris ? Je cherche ensuite des solutions. »

Elle adopte en outre des méthodes heuristiques en regardant la télévision dans le but de découvrir du lexique nouveau ou en naviguant sur Internet.

Contrairement à IND 6, IND 1 ne différencie pas les étapes de lecture dans les deux langues, comme elle l'explique :

« Dans les deux langues, je commence par lire les questions puis le texte afin de réduire mon temps de lecture. »

Cette étudiante fait ainsi preuve de méta-attention pour mener à bien cette tâche dans les deux langues. IND 4 s'appuie sur la stratégie de mémorisation :

« Dans le cours de thaï, si je n'ai pas bien compris certaines parties, je les apprends par cœur avant le contrôle. »

Cette stratégie est également appliquée à l'appropriation du français. Après l'analyse syntaxique, elle mémorise la structure de certaines phrases qu'elle utilise comme modèle. Et comme IND 6, elle exerce également des compétences heuristiques : « De temps en temps, je me renseigne sur Internet ».

IND 3 souligne le fait que les pratiques de lecture ne s'effectuent pas de façon linéaire parce que l'enseignant n'insiste que sur les parties qu'il juge complexes. Elle s'entraîne à comprendre ou à relever les contenus implicites comme les valeurs sociales ou morales contenues dans le texte ou à imaginer la suite du récit. Le fait de relever les contenus implicites confirme une sensibilisation à un trait caractéristique de la maîtrise de la lecture imposée par le curriculum scolaire national : la reconnaissance des apports du texte en matière de valeurs sociales ou morales, qui résulte de l'interprétation de la compréhension globale.

IND 4 pratique l'activité de lecture répétitive pour parfaire sa compréhension textuelle. Elle indique : « Je relis pour vérifier s'il reste des parties incomprises ». Pour ce faire, cette étudiante doit mettre en œuvre parallèlement deux compétences métacognitives : la méta-attention et la métacompréhension. Pour IND 4, il existe un transfert des compétences entre les LE maîtrisées. Elle explique que la stratégie développée dans le cours d'anglais peut faciliter la compréhension en thaï, ce qui révèle la mise en œuvre d'une compétence interlangagière.

IND 1 mentionne une difficulté liée à la métacompréhension ainsi :

« Pendant la lecture, je crois avoir compris mais si je dois ensuite faire des reformulations sans avoir le texte sous les yeux, c'est difficile pour moi. »

## ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

EXP 1 ne se souvient pas de son mode d'apprentissage en Thaïlande en raison de son peu d'intérêt pour les études à cette époque. EXP 2, 3 et 4 s'accordent sur le fait que leur apprentissage de la lecture en LM a débuté par l'épellation de consonnes composées associées à des voyelles simples. Elles ont également pris conscience du système tonal, ce que les deux autres groupes d'apprenants n'ont pas mentionné. Ces trois étudiantes expliquent que les tons font varier la signification de la base du mot : EXP 2, 3 et 4 exercent donc une compétence métasémantique, car elles ont conscience qu'un paramètre peut faire varier la signification d'un mot. Elles se rappellent également avoir ensuite pratiqué la lecture à haute voix de phrases simples et courtes, avant de passer à la lecture silencieuse.

D'après EXP 2, 3, 4 et 5, la majorité des textes abordés appartiennent au type narratif, tels que des contes, des romans et des poèmes. EXP 5 remarque que les compétences de lecture se perfectionnent corrélativement à celles relative à l'expression écrite. EXP 2 exprime le sentiment de ne pas avoir suffisamment de connaissances sémantiques et tente de faire la distinction entre sa pratique de lecture en prose et celle de la poésie :

« Le roman me paraît plus compréhensible que les poèmes, dont l'ensemble du vocabulaire n'est pas courant. J'ai dû non seulement traduire tous les mots mais aussi les interpréter dans leur contexte pour obtenir le sens des poèmes. »

Ces quatre étudiantes reconnaissent que la complexité du thème du texte progresse selon le niveau d'études. EXP 5 pense que cette progression permet de s'entraîner à organiser les idées. En raison de cette évolution, les modes d'évaluation de la compréhension sont également différents pour chaque année d'études. En *prathom*, les exercices correspondent généralement à des questions visant la compréhension globale des informations exprimées : « qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? » Dès *matthayom* 1, les pratiques de lecture s'appuient sur des éléments spécifiques du texte déterminés par la consigne, dont EXP 2 nous donne quelques exemples : la mise en relief des idées importantes, les objectifs de l'auteur, les valeurs véhiculées ainsi que l'esthétique langagière.

EXP 4 mentionne une pratique individuelle imposée, la « lecture personnelle »<sup>201</sup>. Elle nous explique qu'en *matthayom*, la lecture de deux ou trois livres (soit des romans, soit des poèmes) est obligatoire, et évaluée par un contrôle sur table à la fin de l'année d'études. C'est-à-dire que les élèves doivent adapter les stratégies de lecture maîtrisées en classe pour la lecture personnelle à la maison. EXP 4 explique ses étapes de lecture ainsi :

« Au cours de la première lecture, je cherche à comprendre globalement le texte et je souligne les idées importantes. Je relève ces dernières lors de la deuxième lecture et je les reformule. S'il y a des questions d'évaluation de la compréhension, je les lis avant de débiter la lecture du texte pour faciliter la recherche des réponses. »

EXP 6 partage le point de vue d'EXP 4, elle nous dit se focaliser sur les questions d'évaluation avant de s'intéresser au texte. Selon elle, la vitesse de lecture augmente proportionnellement à la fréquence des pratiques de lecture. L'expérience de lecture permet, par ailleurs, d'enrichir la connaissance encyclopédique et la connaissance syntaxique de l'apprenant. Quant à la recherche de la signification des mots, elle aide à appréhender le texte plus rapidement.

EXP 5 exprime l'importance de l'intérêt personnel, source de motivation, quand elle dit :

« Ma stratégie pour améliorer mes compétences est de lire des livres dont le thème m'intéresse. »

Le développement des compétences de lecture en français s'effectue d'abord par des pratiques phonologiques. EXP 2 commente cette pratique ainsi :

« J'ai d'abord appris à dire à haute voix l'alphabet français. Même s'il s'agit des mêmes caractères que l'anglais, cela a provoqué des confusions. Ensuite, j'ai maîtrisé la diction à haute voix des phrases simples et la récitation de la conjugaison des verbes. »

---

<sup>201</sup> Chaque année, il est demandé aux élèves de lire en dehors du cours quelques livres choisis par l'enseignant. Ces ouvrages ne seront pas étudiés en classe mais l'enseignant pourra néanmoins apporter une aide ponctuelle en cas de difficultés de compréhension. Il s'agit d'une pratique d'autonomisation. Cette pratique se distingue de la lecture pour soi, qui n'est pas imposée, ni évaluée par l'institution.

Le recours aux expériences d'apprentissage de la première LE, l'anglais, peut à la fois faciliter et compliquer l'appropriation du français, par exemple, l'acquisition des connaissances orthoépiques et facilitée mais celle des connaissances phonologiques sont complexifiées.

De même qu'en thaï, les étudiants commencent par se familiariser avec les phrases simples puis les textes courts en LE. EXP 4 explique les étapes ainsi :

« En *matthayom*, le professeur nous a enseigné, en premier lieu, à lire à haute voix des conversations courtes puis à les traduire en thaï. À l'université, les pratiques sont devenues plus difficiles. On a lu des journaux puis répondu aux questions destinées à évaluer la compréhension et à exprimer des opinions sur les textes traités. »

Les apprenants remarquent aussi que les activités sur des textes en français proposées dans les manuels se caractérisent par leur aspect communicatif alors que les activités en thaï mettent l'accent sur la narrativité (la chronologie des événements). Toutefois, les activités visant à évaluer la compréhension se déroulent de la même façon dans les deux langues : répondre à des questions visant à évaluer la compréhension des informations essentielles et à en analyser le contenu selon les consignes. Les étudiants remarquent, en plus, l'existence d'un transfert intentionnel. Pour EXP 3, la compréhension textuelle permet au moins de répondre à la question « Qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi? ». EXP 4 distingue les pratiques de lecture en trois étapes :

- lire globalement ;
- lire attentivement pour relever les idées principales (la recherche de la signification du vocabulaire inconnu est nécessaire.) ;
- reformuler la compréhension.

En perfectionnant leurs compétences phonologiques, EXP 2 et 3 tiennent compte des autres compétences linguistiques, notamment syntaxiques. La première explique :

« J'aime décomposer des phrases et dégager les fonctions des mots. Souvent, dans une phrase, il n'y pas seulement un sujet, un verbe et un complément d'objet mais la phrase contient encore d'autres éléments comme les connecteurs. Si l'on saisit leur impact dans le contexte, on comprendra mieux le contenu. »

Pour EXP 5, les stratégies d'apprentissage de lecture en thaï et en français se ressemblent mais ce qui les distingue est un type de lecture : la lecture balayage :

« Les stratégies d'apprentissage de la lecture en thaï et en français sont les mêmes, même si dans la situation de LE, on utilise en plus la lecture balayage. D'abord, on ne sélectionne que les informations importantes puis on essaie de comprendre les détails lors de la relecture. »

Comme en LM, EXP 4 cite une lecture personnelle en français dont le nombre d'ouvrages se limite à un ou deux par an. D'après EXP 6, les étapes de développement des compétences de lecture sont similaires dans les manuels des deux disciplines. Néanmoins, en LE, elle rencontre plus de difficultés sémantiques. Cette étudiante adopte une stratégie pour les résoudre :

« Une autre stratégie est de deviner le sens du vocabulaire : on n'a pas besoin de comprendre tous les mots pour saisir le sens du texte. L'abus du recours au dictionnaire fait perdre du temps si l'on ne veut saisir que les informations importantes. »

Selon EXP 2, les situations d'apprentissage du français diffèrent en Thaïlande et en France. En milieu exolingue, l'enseignant insiste sur l'écrit mais en milieu endolingue, les pratiques associent plus harmonieusement les quatre aptitudes langagières (la compréhension et l'expression orales et écrites). Toutefois, les stratégies d'enseignement ont un rôle considérable :

« Je pense que l'enseignant exerce une grande influence sur l'amélioration des compétences des apprenants. D'après mes expériences en France, où j'ai eu plusieurs professeurs, certains ont appliqué de bonnes stratégies d'enseignement, pour d'autres, ce n'était pas le cas. »

## ■ Analyse comparative

Les trois groupes d'échantillons mentionnent que leur premier contact avec l'apprentissage de la lecture est le développement des compétences phonologiques, qui commence par l'appropriation de l'alphabet, suivie par la composition de mots. Au niveau textuel, les apprenants s'accordent sur le fait que la pratique de la lecture à haute voix précède la lecture silencieuse. En thaï, les activités portant sur les textes narratifs visent la compréhension de l'ordre chronologique des événements alors qu'en français l'accent est mis sur les compétences communicatives. Généralement, l'évaluation de la compréhension pour les deux langues s'effectue sensiblement de la même façon. Les étudiants doivent répondre aux questions qui visent à distinguer les idées importantes, puis reformuler le texte, sous forme de résumé par exemple. Les pratiques tendent vers les mêmes objectifs de développement des compétences linguistiques.

En ce qui concerne les compétences métacognitives, les apprenants essaient par exemple d'évaluer leur compréhension et de trouver les causes des difficultés rencontrées. En plus des activités en classe, ils mobilisent leurs compétences heuristiques en se documentant pour compléter leurs connaissances sur le thème traité. Sur le plan des compétences métalinguistiques, le transfert entre les langues apprises fonctionne non seulement du thaï vers le français mais aussi de l'anglais vers le français.

### 7.1.2. Compétences nécessaires à la lecture

Après avoir envisagé la conception de l'apprentissage de la lecture, nous nous focaliserons, à présent, sur les compétences nécessaires à la compréhension écrite. Cette étude nous permettra d'aborder les connaissances requises par l'activité de lecture, selon les apprenants.

## ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

En général, les compétences nécessaires à la lecture dans les deux langues sont les mêmes : phonologiques, sémantiques et syntaxiques. En LM, l'habileté à lire rapidement, à prononcer correctement et les connaissances préalables sur le thème traité sont accentuées par rapport au français. Il est remarquable que chaque élève souligne un paramètre qui se distingue des autres.

Pour ELE 1, l'imagination permet une prévision du contenu du texte. En français, elle se focalise davantage sur les connaissances lexicales et sémantiques. Pour ELE 2 et 5, le but préliminaire de la lecture est la compréhension globale. ELE 5 explique qu'elle s'entraîne à lire rapidement en LM, alors qu'en français elle s'investit plus dans la connaissance sémantique lexicale. L'attention portée au traitement textuel se différencie donc, pour cette élève, selon deux niveaux : global en LM et microscopique en français.

ELE 2 et 4 pensent que les compétences sémantiques et syntaxiques favorisent la compréhension en français. ELE 3 a un autre point de vue, selon lequel la compréhension du vocabulaire est essentielle à la lecture. Cette élève, ainsi qu'ELE 2 insistent, de plus, sur l'importance de la lecture régulière en LE dans le but de se perfectionner. ELE 6 croit qu'il s'agit des mêmes opérations langagières dans les deux langues, telles que l'interprétation des informations données. Les compétences de lecture seraient donc transférables du thaï vers le français.

## ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Chez les étudiants de niveau indépendant en français, nous relevons seulement trois activités transférées du thaï au français : la capacité à interpréter, à saisir des structures phrastiques et à savoir faire des pauses lors de la lecture à haute voix. Cette dernière activité est soulignée par IND 3.

En LM, les compétences nécessaires à la compréhension s'établissent généralement au niveau textuel, avec par exemple la reconnaissance des types de

textes, la capacité à faire différents types de lecture (lecture intégrale, lecture à haute voix) ainsi que la capacité à écrire un résumé. Pour IND 6, l'habitude personnelle de lire régulièrement et d'être studieux est essentielle. IND 3 s'exprime ainsi :

« D'abord, je lis globalement le texte en essayant d'identifier les idées principales. Ensuite, je relis plus particulièrement les parties qui me posent des difficultés. Je tente de les analyser grâce à mes connaissances grammaticales et sémantiques. Le contexte peut aussi m'aider à comprendre. Je dois l'interpréter en suivant l'ordre logique du texte. »

IND 4 emploie sensiblement les mêmes techniques de compréhension :

« En premier lieu, je fais une lecture globale voire intégrale. Après, je relis rapidement en sélectionnant les idées importantes. Enfin, j'essaie de faire un résumé. »

En français, au niveau inférieur, IND 1, 4 et 5 ciblent notamment le vocabulaire. IND 1 et 2 évoquent les connaissances préalables sur le thème traité. Pour comprendre les détails, IND 4 fait une relecture du texte. IND 6 préfère réviser intégralement chez elle les leçons travaillées en classe, en particulier les activités portant sur les connaissances grammaticales.

### ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Les apprenants de ce niveau se réfèrent non seulement aux compétences générales mais aussi aux compétences communicatives langagières. Notons que les apprenants relèvent des compétences relativement identiques dans les deux langues. Toutefois, selon EXP 4, la connaissance du monde ou la culture générale paraît plus importante en LE alors qu'EXP 1 insiste davantage sur les connaissances culturelles et situationnelles pendant la lecture en thaï. Ces dernières permettent la compréhension du texte lorsque le vocabulaire seul ne le suffit pas à découvrir le sens du texte. D'ailleurs, nous supposons que la prise en compte des connaissances socioculturelles et interculturelles est encore inaccessible chez les apprenants.

Les compétences linguistiques en phonologie, sémantique et grammaire sont plus souvent citées par les apprenants que d'autres compétences, que ce soit en thaï ou en français. Certains élèves font des remarques supplémentaires concernant la LE :

« Pour pouvoir lire et comprendre, la compétence de base est certainement la compréhension du lexique. Sans comprendre le sens des mots, ou au moins celui des mots clés, on ne pourra comprendre le texte. » (EXP 1)

« La lecture en français nécessite généralement les mêmes compétences qu'en thaï mais elle exige plus de compétences syntaxiques. » (EXP 2)

« Faute de compétences sémantiques et syntaxiques, la lecture en français est plus difficile que celle en thaï. » (EXP 4)

Parmi leurs connaissances grammaticales en français, EXP 5 et 6 mettent l'accent sur les temps verbaux et les connecteurs logiques. La seconde ajoute que la reconnaissance des types de phrases permet également d'interpréter le texte. EXP 1 nous dit que les compétences cognitives ainsi que les aptitudes pratiques sont essentielles :

« Une autre compétence indispensable à la compréhension d'un texte relève de l'esprit synthétique. Personnellement, les opérations d'interprétation me paraissent difficiles, faute de lectures régulières. Je pense que la plupart des thaïlandais sont confrontés à cette difficulté. »

Au contraire, EXP 4 insiste sur les éléments extralinguistiques comme la motivation et les outils indispensables : le dictionnaire et une atmosphère de travail convenable (lumineuse et calme), ce qui n'est pas mentionné par les deux groupes précédents.

En plus des connaissances linguistiques, des savoir-faire sont également soulignés, notamment les aptitudes techniques. Tous les enquêtés à l'exception d'EXP 1 estiment que la capacité à relever les idées importantes est primordiale pour comprendre un texte. EXP 4, 5 et 6 mettent l'accent sur des activités métacognitives : la lecture attentive – la méta-attention – et la résolution des difficultés rencontrées au moyen des connaissances sémantiques – la métacompréhension. Pour EXP 4, les connaissances encyclopédiques aident à comprendre le texte sans avoir besoin de le

relire plusieurs fois : il est ainsi sous-entendu que cette apprenante se réfère au contexte textuel pour désigner un sens à des mots inconnus.

EXP 2 expose les étapes de lecture appliquées pour toutes les langues. Elle commence par prendre connaissance de la source du texte et observe la forme du texte ainsi que son illustration. Les éléments péritextuels sont ainsi également mis en valeur.

### ■ **Analyse comparative**

Les réponses apportées sur les compétences nécessaires à la compréhension textuelle consistent en savoir, savoir-être et savoir-faire. Pour ce qui est du savoir, les apprenants mentionnent la connaissance préalable du monde qu'ils différencient en connaissance conceptuelle et en connaissance culturelle. Tout comme les connaissances linguistiques, la connaissance de la source du texte facilite aussi les opérations de compréhension. Quant aux connaissances et compétences langagières, les apprenants s'appuient sur l'ensemble des compétences linguistiques : phonologique, syntaxique, grammaticale et sémantique. Au niveau textuel, la reconnaissance du genre du texte facilitera la compréhension : les apprenants ne s'arrêtent donc pas à l'analyse sémantique des microstructures afin de déterminer la compréhension textuelle.

Le savoir-être joue un rôle important ; il s'agit, par exemple, de l'application à l'étude et de la volonté de pratiquer régulièrement la langue. En parlant du savoir-faire, les apprenants rappellent des activités comme lire rapidement, réviser les leçons chez soi, interpréter, analyser le texte, etc. Il est à souligner que ces deux dernières activités concernent non seulement le contenu conceptuel mais également linguistique. La présentation du texte, selon des apprenants, notamment de niveau expérimenté, est aussi significative pour son traitement. En outre, d'autres facteurs extralinguistiques sont signalés, tels que la motivation, outil indispensable à la réussite.

### 7.1.3. Problèmes et solutions

Les apprenants sont conduits à préciser leurs difficultés lors de leurs opérations d'interprétation, en les exemplifiant. Ils nous ont également confié leurs réflexions face à de tels problèmes, et nous ont expliqué comment ils les résolvent.

#### ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

ELE 1, 2 et 6 expliquent que la difficulté commune aux deux langues est la complexité de la sémantique lexicale. En thaï, ELE 1 a recours au contexte alors qu'en français, elle adopte, en plus, une stratégie de mémorisation. L'incapacité à interpréter empêche aussi la compréhension textuelle. Cette élève se focalise sur la compréhension du contenu en thaï et celle de la syntaxe phrastique en français.

Malgré son statut de lecteur expert en LM, ELE 2 avoue rencontrer des difficultés dans la compréhension fine, qu'elle définit comme l'accès à un maximum d'idées importantes. Afin de résoudre ce même problème en français, elle consulte des dictionnaires ou discute avec des camarades ou des enseignants. D'une autre façon, ELE 6 essaie d'imaginer la situation, les phénomènes ou les événements possibles, en faisant le lien avec le contenu compris, ce qui engage des compétences pragmatiques.

ELE 3 et 4 n'éprouvent pas les mêmes difficultés dans les deux langues. ELE 3 manque de compétences métacognitives, elle ne parvient pas à s'évaluer pour connaître les causes des difficultés rencontrées au cours des opérations d'interprétation et de traduction et pour les résoudre : elle attend les solutions proposées par l'enseignant. De même, ELE 5 révèle qu'elle a des difficultés de lecture mais ne parvient pas à en donner d'exemples. ELE 4 insiste sur les problèmes au niveau textuel : la méconnaissance des genres textuels en LM et la méconnaissance de la sémantique lexicale en LE.

ELE 1 et 3 ajoutent que dans les deux langues, l'enseignant conseille de démêler la complexité du texte par le recours aux connaissances lexicales et sémantiques. En LM, ELE 1 effectue une lecture globale en se focalisant notamment

sur les connecteurs logiques, qui lui paraissent essentiels pour connaître la relation entre les phrases, ce qui implique des compétences pragmatiques discursives. En LE, cette apprenante cible les compétences sémantiques, en essayant de traduire les mots pour comprendre globalement le sens du texte. Cela confirme notre hypothèse : la prise en compte des relations entre des éléments linguistiques se manifestant par les moyens linguistiques paraît inaccessible pour ce groupe d'élèves en raison de leur niveau de compétences trop faible.

ELE 5 se rappelle un conseil : quand elle ne comprenait pas des mots, l'enseignant lui recommandait de consulter le dictionnaire. Au contraire, ELE 3 a un comportement passif : elle adopte la traduction de l'enseignant sans y réfléchir par elle-même.

ELE 2 évoque un travail de collaboration avec les autres apprenants dans les deux matières afin de connaître le thème du texte et d'en relever les idées principales. Cependant, la stratégie de résolution des difficultés porte sur deux niveaux de traitement textuel, macro- et microstructurel. En thaï, il faut d'abord comprendre globalement le texte, pour pouvoir ensuite mettre en relief les idées importantes. En français, le travail de collaboration entre les élèves porte avant tout sur la connaissance du vocabulaire. Les processus de travail pour atteindre le même but sont donc diamétralement opposés en LM et en LE : en LM, les apprenants vont de la compréhension de la macrostructure à celle de la microstructure et inversement pour la LE.

ELE 4 et 6 considèrent que la difficulté en LM porte sur la reconnaissance des idées importantes du texte. En LE, ce sont les règles grammaticales et sémantiques qui leur posent des difficultés.

### ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Les étudiants présentent la variété des difficultés rencontrées en LM. En mettant l'accent sur la lecture à haute voix, IND 3 nous fait part de problèmes liés à la prononciation des doubles consonnes initiales avant une voyelle. Selon elle, cette difficulté est à l'origine de la suppression de ce type d'articulation qui est de plus en

plus fréquente chez les jeunes adultes, ce qui est source de confusion voire d'incompréhension dans certaines situations.

Les difficultés d'IND 1 et 2 portent explicitement sur la compréhension globale du contenu. D'après IND 1, le degré de compréhension dépend du thème du texte ainsi que du vocabulaire : pour pallier cette difficulté, elle tente d'une part de se documenter par différents médias ou d'interroger ceux qui connaissent mieux le sujet traité, d'autre part de se référer à ses propres expériences. Selon cette même étudiante, il est particulièrement difficile d'interpréter le sens figuré de certains mots ou expressions qu'on trouve notamment dans les œuvres littéraires.

IND 2 estime qu'un genre textuel peu familier peut être source d'incompréhension ; cet étudiant se documente sur les différentes stratégies de lecture et les adopte selon les cas. La lecture du résumé du texte peut aussi faciliter les opérations d'interprétation. Un autre inconvénient, mentionné par IND 5 est l'oubli du contenu antérieurement exprimé dans le texte : elle relit plusieurs fois le texte pour relever et comprendre les idées principales et les détails. De même, IND 6 relit la consigne pour la comprendre ; d'après elle, ce problème est causé par un manque de confiance en soi et par des facteurs extérieurs :

« Je ne suis pas intelligente, je ne peux pas mémoriser les informations essentielles. Il se peut aussi que l'atmosphère ne soit pas propice à l'étude, par exemple quand il y a trop de bruit. Par conséquent, je dois relire plusieurs fois. »

De même, IND 4 souligne son point faible, le manque de lecture personnelle :

« La lecture personnelle n'est pas dans mes habitudes. J'essaie donc d'aller plus souvent à la bibliothèque et d'emprunter des livres pour lire chez moi. »

En ce qui concerne les compétences linguistiques en thaï, IND 5 mentionne la complexité de la syntaxe phrastique qui gêne les opérations interprétatives du texte : elle essaie d'y remédier en dégagant les relations entre les éléments syntaxiques. IND 4 tient compte de la conséquence de l'absence d'indication temporelles dans la morphologie verbale en LM, quand elle dit que :

« La langue thaïe ne possède pas de système morphologique ; alors, pour connaître l'ordre temporel, il faut comprendre tous les éléments contextuels. »

Pour la lecture en français, nous avons découvert des difficultés comparables chez les six apprenants : le vocabulaire ainsi que les thèmes des domaines spécialisés sont les difficultés les plus fréquemment citées par les enquêtés. Concernant la première difficulté, tous se réfèrent à une solution identique : consulter le dictionnaire. IND 2 et 6 prennent en compte le contexte et adoptent une méthode heuristique, la consultation des informations sur Internet :

« Je consulte le dictionnaire et choisis l'explication la plus simple ou je me sers du contexte pour comprendre le vocabulaire. Si je ne trouve pas d'explication, et que ce mot n'est pas essentiel, j'abandonne mes recherches mais sinon, je me renseigne sur Internet. » (IND 2)

IND 3 introduit le problème de la lecture à haute voix :

« J'hésite quand je lis, car je ne sais pas si les mots se prononcent normalement ou s'il s'agit d'exceptions. Pour le savoir, je consulte le dictionnaire. »

Cependant, elle ne pourra connaître la prononciation exacte en français car le dictionnaire français-thaï note la prononciation par translittération au lieu d'utiliser l'Alphabet phonétique international.

La majorité des apprenants, IND 1, 2, 4 et 6, s'accordent sur le fait que la maîtrise insuffisante des compétences syntaxiques en français cause des difficultés. Pour IND 1, la grammaire indique la temporalité des événements :

« Le passé simple est très difficile, je dois apprendre par cœur la morphologie. »

IND 5 exprime la même difficulté, en disant :

« Pour moi, la conjugaison est difficile, particulièrement le passé simple car je ne l'utilise pas souvent. Je consulte le dictionnaire ou demande au professeur quand je ne connais pas la forme des verbes. »

IND 4 et 5 ciblent la complexité syntaxique :

« Si l'on ne possède pas assez de compétences syntaxiques, on ne pourra pas dégager les composantes de la phrase. On ne connaîtra pas non plus les relations qu'elles entretiennent. » (IND 4)

IND 5 se focalise, en plus, sur le sens des verbes en disant :

« Les différentes structures d'un même verbe peuvent en faire varier le sens. Je consulte le dictionnaire pour connaître cette variété. Quant aux problèmes syntaxiques, j'essaie d'analyser les composantes des phrases par la compréhension globale du texte. »

IND 6 adopte une stratégie de mémorisation pour faire moins de fautes. Elle l'explique en donnant l'exemple suivant :

« Comme je ne sais pas si le complément du nom après la préposition **de** doit être déterminé par un article, j'apprends par cœur les groupes de mots rencontrés dans les textes lus. »

En thaï comme en français, l'enseignant ne donne pas directement les réponses ou les solutions mais il aide les apprenants à aplanir les difficultés rencontrées, ce qui favorise le développement des compétences métacognitives. Néanmoins, nous remarquons toujours les mêmes difficultés en LE.

« En français, il faut analyser la syntaxe des phrases afin de distinguer les propositions principales des propositions subordonnées. » (IND 5)

IND 6 insiste sur les unités de niveau inférieur :

« Il faut observer le lexique et essayer de l'interpréter à l'aide du dictionnaire. »

IND 4 a conscience de ses compétences métacognitives : s'évaluer, s'observer et trouver les solutions qui conviennent le mieux. Des stratégies de lecture ciblant ce même point sont mentionnées par deux autres apprenants :

« Le professeur étudie mes difficultés puis il m'indique, d'une manière générale, ce qu'il faut faire. Je dois ensuite réfléchir aux solutions plus précisément. » (IND 2)

« Le professeur me conseille d'essayer de mieux me concentrer, de relire ensuite le texte en distinguant les idées principales des détails. Sans lire tout le texte d'une traite, il faut comprendre les parties une à une et les relier entre elles en déchiffrant les relations logiques. » (IND 3)

« Après l'explication de la compréhension globale, le professeur me conseille d'observer les connecteurs logiques afin de comprendre les relations entre les phrases. » (IND 5)

## ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Les problèmes rencontrés dans l'apprentissage des deux langues viennent des éléments linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques ainsi que de compétences de lecture inadéquates et/ou insuffisantes.

EXP 1 introduit un problème lié à l'une des caractéristiques de la langue thaïe : il n'existe pas en thaï de marqueur de ponctuation pour les pauses, correspondant au point et à la virgule employés en français (même si l'on utilise parfois la virgule). Le seul marqueur est une espace après une phrase ou une proposition mais il n'existe pas de règles conventionnelles pour déterminer quand il faut marquer une pause. EXP 1 note :

« En thaï, le seul problème qui me gêne est l'absence de marqueur de pause à la fin des phrases. Lorsqu'on s'habitue à la lecture en français, lire en thaï devient éprouvant. »

EXP 6 est la seule qui évoque les difficultés linguistiques en LM, en soulignant la syntaxe et la sémantique. EXP 6 essaie de décomposer les phrases complexes en phrases simples mais aussi de lire une variété de textes, afin d'enrichir ses connaissances encyclopédiques. En outre, elle souligne un paramètre extralinguistique, le déplaisir de lire qui peut empêcher la lecture. EXP 2, 5 et 6 donnent, comme exemple, le confort du lieu de lecture, la typographie du texte (EXP 2) dans le cas où

les caractères sont trop petits ou pas assez clairs, et le degré d'intérêt du sujet (EXP 5). Quand la lecture est obligatoire, EXP 2 fait des efforts, et lit le texte petit à petit.

En français, EXP 2 évoque deux problèmes : la longueur du texte et le thème traité dans le texte. Elle pense que ces difficultés ont une origine commune, l'insuffisance de compétences langagières, dont la solution incontestable est la régularité de la pratique. De plus, cette étudiante met l'accent sur les compétences sémantiques : soit il y a un nombre trop important de mots inconnus dans le texte, soit les mots ne sont pas définis dans le dictionnaire. Dans ce dernier cas, elle émet l'hypothèse qu'il s'agit de mots appartenant à un registre de langue familier ou que le dictionnaire n'est pas assez détaillé : elle résout cette difficulté en demandant d'abord aux Thaïlandais qui maîtrisent bien le français ou à des natifs d'en donner une définition ou elle consulte d'autres dictionnaires.

Quant le thème du texte pose problème, les difficultés de compréhension sont causées par un sujet inconnu ou peu familier, quand il implique des connaissances préalables, ou alors quand le thème est abstrait. EXP 2 fait référence à une autre cause : l'écart entre la subjectivité de l'auteur et celle du lecteur. Elle trouve une solution en lisant des textes traitant le même sujet en version thaïe et/ou prend connaissance de la biographie de l'auteur et essaie de comprendre la vision du monde de l'auteur.

En ce qui concerne les compétences de lecture, les apprenants se focalisent sur la compréhension de différents niveaux d'unités linguistiques en thaï, mais sur l'ensemble du texte, en français. Ils expriment leurs embarras sur l'incompréhension du vocabulaire, des phrases et de la globalité du contenu pendant la lecture en thaï. De plus, certaines étudiantes observent leurs propres réactions au cours de la lecture et font ainsi preuve de compétences métacognitives, plus précisément de méta-attention. En français, ils sont confrontés à l'incompréhension phrastique, dont l'incertitude de la compréhension globale du contenu est la conséquence.

EXP 4 reconnaît une difficulté sémantique lexicale en thaï, notamment dans les domaines spécialisés et la langue de cour. La seule solution évoquée est la consultation du dictionnaire. Pour EXP 5, cette méconnaissance provoque l'incompréhension au

niveau phrastique. EXP 4 précise que l'incompréhension phrastique est causée par la complexité syntaxique, par exemple une longue subordonnée. La majorité des apprenants, EXP 2, 3, 5 et 6, évoquent la difficulté à comprendre globalement le texte et en donnent diverses raisons :

- Pour EXP 2, la compréhension écrite dépend, d'une part, de la qualité de la rédaction, déterminée par le style de l'auteur, d'autre part, de la familiarité avec le thème qui favorise l'accès au sens du texte. Plus l'apprenant a de connaissances préalables sur le sujet traité, mieux il saisit les informations du texte. Pour cela, elle lit d'autres textes traitant du même sujet mais d'auteurs différents, en faisant plus d'effort de compréhension.
- EXP 3 donne une seule cause à l'incompréhension textuelle, qui est lorsque la longueur du texte dépasse sa capacité de lecture. Sa solution est la relecture.
- Pour EXP 5 et 6, la raison principale de l'incompréhension est le manque de concentration qui peut, d'après EXP 6, ralentir la lecture. Ces deux étudiantes cherchent donc à relire la totalité du texte ou à passer à une autre activité pour y revenir plus tard.

En français, l'incompréhension des phrases ainsi que l'incertitude sur la compréhension globale résultent de l'insuffisance de connaissances linguistiques en grammaire et en sémantique. EXP 1 explique que le blocage syntaxique est produit par des formulations complexes (par exemple, la présence un grand nombre de relatives et de compléments circonstanciels dans une même phrase) ainsi que l'inversion du sujet. Pour mieux s'approprier les compétences syntaxiques, EXP 3 étudie la structure des verbes employés dans le texte traité. Pour EXP 4, la connaissance encyclopédique est également nécessaire à la compréhension des phrases pour lesquelles elle cherche à assigner une valeur sémantique à chaque mot. Quant à EXP 5, elle insiste sur la forme des temps verbaux peu employés.

Afin d'évaluer la compréhension au niveau supérieur des phrases, après la lecture, EXP 3 essaie de mettre en ordre les idées. Pour ce faire, la reprise comme la reformulation par des pronoms peut entraîner des difficultés, ce qui nécessite la recherche de l'antécédent. En relisant, elle traduit les unités et se réfère à ses expériences de lecture en thaï afin de trouver des mots-clés, à la différence d'EXP 1 qui s'aperçoit qu'il se perd au milieu du texte, par manque de concentration.

En thaï et français, les étudiants contournent les difficultés de la même manière. EXP 2 et 3, adoptent des compétences métacognitives, en essayant de trouver les causes de leurs difficultés. EXP 3 donne un exemple :

« Si je ne comprends pas le vocabulaire, je cherche la définition des mots dans le dictionnaire. Pour les difficultés syntaxiques, je distingue les types de phrases et analyse leurs composantes. »

EXP 1, 2, 3 et 4 essaient de relire plus attentivement le texte. EXP 4 se focalise sur les parties ambiguës ou incomprises, et interroge ensuite son enseignant ou d'autres personnes compétentes. Elle introduit une stratégie suggérée par l'un de ses professeurs de français pour retrouver les idées principales du texte :

« Les idées principales se trouvent généralement au début ou à la fin des phrases. »

EXP 2, 5 et 6 recourent au contexte ou consultent le dictionnaire, notamment lors de difficultés avec la sémantique lexicale. Quand c'est le thème qui pose problème, à cause de sa complexité ou du style de l'auteur, EXP 1 et 6 s'informent par le biais d'autres textes traitant le même sujet. EXP 6 reconnaît l'importance des connaissances interculturelles, quand elle déclare :

« Si je comprends tous les mots mais pas le sens de la phrase, à cause d'une différence culturelle ou un manque de connaissance sur le sujet, je m'informe à partir d'autres sources ou demande à quelqu'un qui connaît mieux que moi. »

En français, EXP 2 traite la forme en observant l'ensemble du texte : pour elle, l'illustration facilite la compréhension. Elle se sert également des compétences métalinguistiques, notamment des compétences métasyntactiques, dont elle nous donne un exemple :

« J'essaie de décomposer les phrases, et je dois reconnaître l'antécédent des pronoms. »

Pour évaluer la compréhension, EXP 3 se pose des questions sur le texte et tente d'y répondre. En outre, elle essaie d'organiser et de mettre en ordre les contenus compris.

EXP 5 fait la distinction entre ce que chacune des personnes-ressources pourront lui apporter : elle demande aux natifs français de l'éclairer sur des difficultés sémantiques parce qu'ils peuvent donner des explications plus concrètes, mais elle s'adresse à ses professeurs pour ce qui traite de la syntaxe.

### ■ Analyse comparative

Deux problèmes de nature linguistique, que sont la compétence sémantique et la compétence syntaxique, sont mis en relief par les trois groupes interrogés. En ce qui concerne les facteurs extralinguistiques, les apprenants font référence à la longueur du texte, au lieu de l'activité de lecture, au manque de confiance en soi, à l'oubli du contenu précédent dans le texte, etc. Nous remarquons que les apprenants de niveau élémentaire insistent sur les compétences linguistiques alors que ceux de niveau expérimenté mettent l'accent sur les paramètres extralinguistiques.

Pour résoudre leurs difficultés, les étudiants ont recours à une variété de solutions : ils utilisent le contexte textuel et situationnel ; la coopération avec leurs camarades et l'usage du dictionnaire sont également utiles au traitement du texte. Sur le plan méthodologique, différentes stratégies sont adoptées : la relecture avec le soulignage des parties en question, la recherche des mots-clés, l'analyse du degré d'importance des informations, l'analyse des éléments linguistiques employés, les réponses aux questions d'énonciation sur les idées principales, la lecture d'autres textes sur le même sujet. Les étudiants se réfèrent aussi à la recherche des causes de telles difficultés, faisant preuve de compétences métacognitives.

#### **7.1.4. Évaluation de la compréhension**

Vu que la compréhension est une activité mais aussi un état cognitif, sans explication verbale, la connaissance des représentations mentales d'une personne tierce est impossible. Nous avons décidé, par conséquent, de poser aux enquêtés une question portant sur leur manière de juger la compréhension, en espérant relever différents critères de son évaluation pour vérifier notre hypothèse que ces dernières

varient selon la subjectivité et le degré de maîtrise langagière de chaque lecteur-interprétant.

### ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

De l'avis de toutes les élèves, la capacité à relever les idées principales en thaï ou en français est la preuve de leur compréhension. Il nous semble intéressant de citer les propos d'ELE 1. Sa compréhension en LM et en LE ne sont pas équivalentes : en thaï, elle s'appuie sur la compréhension des idées principales et en français, alors elle estime avoir réussi à comprendre le texte si elle réussit à traduire en thaï les idées principales. Elle mesure donc sa compréhension de la LE par la maîtrise de compétences linguistiques, ce qui n'assure pas toujours l'accès au sens du texte : une traduction linéaire ne désigne pas dans tous les cas le référent des unités linguistiques traitées, d'autres connaissances extralinguistiques comme les connaissances culturelles sont significatives dans les opérations de compréhension.

Les compétences métacognitives entrent en jeu dans le critère de mesure de la compréhension en thaï pour ELE 3, qui dit :

« J'ai compris le texte si, quand je ferme le livre, il en reste quelque chose dans mon esprit. »

En français, cette élève se montre moins autonome car elle se fonde uniquement sur l'évaluation de sa compréhension par l'enseignant.

### ■ Apprenants de niveau indépendant en français

La compréhension en thaï et en français est justifiée par le même critère. Tous sauf IND 4 constatent qu'ils ont compris le texte lorsqu'ils arrivent à en relever les idées principales. Néanmoins, leurs propos révèlent des nuances :

« Je dois être capable de résumer le texte par mes propres mots. »  
(IND 1)

Cette étudiante s'intéresse à la reformulation en insistant sur les compétences linguistiques. D'ailleurs, elle a tendance à se focaliser sur la compréhension globale du texte. IND 3 applique le même raisonnement qu'IND 1, qui s'intéresse à la reformulation du contenu global exprimé dans le texte.

« Je dois pouvoir mettre en relation tous les contenus que j'ai compris puis les reformuler pour les faire comprendre aux autres élèves. »

L'accès au thème principal est considéré par IND 5 comme le critère d'évaluation essentiel, ce qui relève également de la compréhension globale du texte : « Je dois trouver des séquences où le thème du texte est exprimé ». IND 6 s'appuie, en outre, sur la compréhension d'un contenu souvent implicite.

« Je dois connaître non seulement les idées principales mais aussi les objectifs de l'auteur. »

À l'inverse, pour IND 4, il est nécessaire de parvenir à interpréter le texte en respectant les objectifs de l'auteur :

« Je dois d'abord comprendre l'objectif de l'auteur puis essayer d'interpréter le texte selon son objectif. » (IND 4)

L'explication d'IND 2 démontre son manque d'autonomie concernant l'évaluation de la compréhension :

« J'écris les idées principales et les montre au professeur pour qu'il me donne son avis. »

Nous soulignons une nuance entre « comprendre » et « croire comprendre » exprimée par IND 1 qui dit :

« Pendant la lecture en français, j'ai l'impression d'avoir compris mais de temps en temps, je ne réussis pas les activités visant à évaluer la compréhension. »

## ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

EXP 1 ne parvient pas à expliciter ses critères d'évaluation de la compréhension. Il explique qu'il n'existe pas de critères formels et objectifs pour l'évaluer : il se fie à ses impressions et sentiments. Si, après la lecture, *il a l'impression* d'avoir compris le texte, *il juge alors avoir compris*.

D'autres apprenantes s'appuient sur l'accès aux informations principales, évalué par trois moyens communs aux deux langues :

- Premièrement, EXP 2, 4 et 5 se focalisent sur la reformulation des idées principales du texte par un résumé ou des explications. Selon EXP 5, la compréhension de la sémantique lexicale est primordiale en LM.
- Deuxièmement, après la lecture, EXP 3 et 4 s'évaluent en se posant des questions sur le texte, telles que « qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? » et y répondent. En thaï tout particulièrement, EXP 4 ajoute la pratique de l'interprétation du contenu (afin de reconnaître les valeurs apportées par le texte), mais également la capacité à s'en servir dans la vie quotidienne. Bien que son milieu d'études ait changé, cette étudiante adopte un trait caractéristique du système éducatif thaïlandais : l'examen de la valeur du texte.
- Troisièmement, EXP 6 insiste sur deux points : l'interprétation du contenu implicite et la reformulation du contenu. Pour elle, la compréhension textuelle implique non seulement la reconnaissance des objectifs de l'auteur mais aussi la capacité à expliquer l'emploi de telles formes linguistiques. Elle se réfère ainsi aux compétences métalinguistiques.

## ■ Analyse comparative

Pour les trois groupes d'apprenants, le moyen incontestable de mesure de la compréhension est *la capacité à indiquer les idées principales du texte*. Le groupe élémentaire fait preuve de dépendance à l'égard de l'enseignant car c'est lui qui évalue la compréhension. Le public de niveau élémentaire prend également en compte les

visées implicites comme les objectifs de l'auteur. Quant au public expérimenté, il s'intéresse en outre à la signification de différents emplois des formes linguistiques, et il utilise ses compétences pragmatiques pour reconnaître les valeurs apportées par le texte et juger de la possibilité de les appliquer dans la vie quotidienne.

## **7.2. Conception de l'activité de compréhension interprétative**

Le deuxième sous-ensemble comporte cinq sujets d'enquête :

- la représentation de l'activité de compréhension et d'interprétation
- le traitement de la microstructure
- le traitement de la macrostructure et des éléments péritextuels
- la représentation de la grammaire dans la lecture
- le transfert des compétences du thaï vers le français

Les réponses sont notamment basées sur les connaissances et les compétences linguistiques mises en œuvre au cours de la lecture. Cette étude nous fournit les éléments pris en compte par les apprenants lors des opérations effectuées pour comprendre un texte. Le résultat nous orientera donc vers les causes de l'incompréhension.

### **7.2.1. Représentation de l'activité de compréhension et d'interprétation**

Nous avons demandé aux apprenants d'expliquer la notion de compréhension et d'interprétation pour dégager leur conception de ces deux activités qui nous paraissent difficiles à déterminer. En réalité, en lisant, personne ne s'interroge sur ces deux activités mentales. Notre question d'entretien conduit les apprenants à s'interroger sur ces opérations ainsi qu'à les définir.

## ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

La compréhension réfère, pour toutes les apprenantes, aux représentations du « dire » de l'auteur. ELE 1, 2 et 3 pensent que la compréhension est la reconnaissance des buts de l'auteur. ELE 2 y ajoute la capacité à appliquer de telles connaissances dans une situation réelle (compétence pragmatique). Pour elle, après avoir compris les représentations mentales signifient qu'elle est capable de les interpréter et les synthétiser. Plus précisément, selon ELE 4 et 6, la compréhension s'applique aux représentations mentales des contenus essentiels du texte, soit les connaissances conceptuelles. ELE 4 en donne un exemple : si l'on parle d'un stylo, les connaissances conceptuelles s'appliquent à son utilité, sa couleur, sa marque, ses caractéristiques, etc.

ELE 1 et 6 différencient l'interprétation de la compréhension par l'expression d'opinions dans l'activité d'interprétation, par exemple l'analyse des valeurs apportées par le texte (utilité, moralité, etc.). Au contraire, d'après ELE 2, 3 et 4, l'interprétation renvoie à la traduction littérale du vocabulaire ou du texte entier, sans y apporter de commentaires. ELE 4 ajoute à ce propos que l'interprétation permettant d'accéder au sens du texte s'applique à la traduction, à laquelle le lecteur peut ajouter ses opinions. ELE 3 s'appuie, de plus, sur les compétences pragmatiques fonctionnelles :

« L'activité d'interprétation implique la reconnaissance de ce que l'auteur veut nous faire comprendre. »

L'interprétation est plus subtile que la compréhension selon ELE 2, par exemple la connaissance du sentiment de l'auteur vis-à-vis de sa production.

ELE 5 est la seule élève qui pense que la traduction et l'interprétation n'interviennent pas dans le même temps du processus de compréhension mais que l'activité d'interprétation est postérieure à la compréhension. Elle introduit donc un critère de chronologie pour distinguer ces deux notions.

## ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Les apprenants sont divisés sur la définition de la notion de compréhension. IND 1, 3, 4 et 6 pensent que cette notion renvoie aux représentations mentales créées et retenues après la lecture ou l'écoute. Le lecteur doit ensuite les reformuler et les appliquer en situation réelle. D'après IND 2 et 5, il s'agit de la reconnaissance des objectifs de l'auteur. IND 2 fait une remarque intéressante sur l'hétérogénéité de la notion de compréhension :

« La compréhension se divise en compréhension générale et compréhension fine. En interprétant et en synthétisant, on doit se référer par exemple aux événements, aux situations et à tous les paramètres possibles. »

En outre, selon le même étudiant, les éléments péritextuels peuvent jouer un rôle important :

« Il se peut que le texte seul ne puisse pas suffire à expliquer le sujet traité, on aurait donc besoin d'images pour l'illustrer. »

La notion d'interprétation se divise en trois catégories. La première est la capacité à se référer aux événements possibles, ce qu'affirment IND 1 et 2. IND 1 précise qu'interpréter, c'est être capable d'expliquer l'objectif de l'auteur, même s'il est implicite dans le texte ; IND 2 ajoute :

« L'imagination ainsi que les expériences peuvent également être utiles aux opérations d'interprétation. »

IND 3 et 4 illustrent la deuxième catégorie définissant l'interprétation comme l'explication du sens du message. D'après IND 3, interpréter, c'est résumer avec ses propres mots, ce qui suppose l'analyse du contenu en suivant les liens logiques du texte. Elle souligne que le sens interprété et reformulé peut être différent de la traduction littérale. Selon IND 4, l'interprétation est déterminée par la reformulation (l'explication) du sens par le biais d'opinions correspondant au contexte.

IND 5 et 6 s'accordent sur l'idée d'analyse des éléments textuels aux niveaux micro- et macrostructurel, cette idée correspondant à la troisième catégorie :

« En interprétant, on analyse les mots par la sémantique et/ou l'étymologie puis on les traduit. Au niveau des phrases, on étudie leur type et leur structure. » IND 5

IND 6 s'intéresse au niveau textuel :

« Il s'agit de la reconnaissance du genre textuel et de la distinction puis l'analyse des composantes du texte pour connaître la fonction de chaque unité : le sujet, le verbe et le complément. »

### ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Tous, sauf EXP 1, différencient l'activité de compréhension de l'interprétation. Selon EXP 1, la compréhension est une connaissance-ressource qui sera ensuite interprétée, afin de spécifier les informations principales :

« Interpréter, c'est comprendre ce que le texte veut nous communiquer. Mais pour moi, la compréhension et l'interprétation sont quasiment identiques. »

Nous supposons que, selon cet apprenant, l'interprétation est avant tout la compréhension des buts de communication du texte lu alors que la compréhension est l'accès aux informations essentielles du texte. À l'inverse, EXP 2 et 3 les distinguent en se référant à la chronologie : la compréhension précède l'interprétation. Ainsi, une mauvaise compréhension entraînerait une interprétation incorrecte des objectifs de l'auteur.

Pendant l'activité de compréhension, EXP 2 et 3 passent par différents degrés de compréhension, qu'elles expriment par les adjectifs : bien/moins bien, profond/superficiel, vague/général. EXP 2 pense qu'il n'existe pas une seule compréhension possible pour un texte mais plusieurs interprétations, compte tenu de la variété des points de vue personnels : ce phénomène provient de la connaissance du monde qui varie selon les lecteurs.

Pour EXP 4, 5 et 6, la compréhension renvoie à la capacité à relever et à expliquer les idées globales du texte par les réponses aux questions « qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? » Quant à l'interprétation, le lecteur doit être capable d'identifier le sens implicite et d'exprimer ses opinions grâce à des opérations d'analyse plus complexes :

« Certaines phrases ou certains textes comportent des comparaisons, qui nécessitent une activité d'interprétation pour comprendre non seulement le message mais aussi les raisons pour lesquelles l'auteur a choisi ces comparaisons en particulier. » EXP 6

Pour EXP 6, l'interprétation s'effectue donc antérieurement à la compréhension : cette explication manifeste une chronologie différente de celle donnée ci-dessus par EXP 2 et 3.

### ■ Analyse comparative

Il ressort que la conception de la compréhension, telle qu'elle est exprimée par les trois groupes d'apprenants, est plus homogène que celle de l'interprétation : selon eux, l'activité de compréhension consiste d'abord à relever le contenu essentiel, puis à reconnaître les objectifs de l'auteur. Les apprenants soulignent que ces processus se réalisent simultanément lors de la lecture. Puis, la compréhension consiste à être capable d'utiliser les connaissances acquises en situation réelle. Le résumé, qui est un moyen de reformuler les représentations mentales permet aux apprenants d'exprimer leur compréhension.

Quant à la notion d'interprétation, les explications paraissent plus hétérogènes, bien que nous découvriions un point commun dans les propos des enquêtés : l'activité d'interprétation est subjective alors que la compréhension renvoie à des éléments plus concrets et objectifs. Les réponses du groupe de niveau élémentaire divergent selon deux points de vue : pour certaines, cette activité renvoie à la traduction littérale, contrairement à d'autres qui la décrivent comme l'addition d'opinions personnelles aux contenus compris. D'après le groupe de niveau indépendant, l'interprétation aide à

mieux comprendre le sens du texte alors que les apprenants de niveau expérimenté insistent sur la nécessité d'interpréter pour la compréhension du message implicite.

## **7.2.2. Traitement de la microstructure**

Puisque la compréhension écrite implique des opérations de traitement du texte à divers niveaux, nous diviserons les questions sur le traitement textuel selon le niveau microstructurel et macrostructurel. Nous analyserons d'abord le traitement de la microstructure, nécessaire au traitement macrostructurel : en effet, le traitement de la microstructure fournit les connaissances nécessaires, stockées dans la mémoire de travail, qui seront activées lors de l'interprétation au niveau supérieur.

### **■ Apprenantes de niveau élémentaire en français**

Nous relevons que tous les apprenants effectuent un transfert de compétences du thaï vers le français. ELE 1, 2 et 3 utilisent le contexte pour comprendre les parties incomprises du texte :

« J'essaie de deviner le sens des mots inconnus à partir de la compréhension globale du texte. » (ELE 1)

« Si je ne comprends pas certaines phrases, je lis l'ensemble du texte. Ensuite, j'essaie de les comprendre en me référant à leur relation avec le thème du texte. » (ELE 2)

« Lire ce qui suit le passage que je n'ai pas compris peut m'aider à comprendre le sens du texte. » (ELE 3)

Nous remarquons qu'ELE 4, elle, se sert de compétences lexicales et sémantiques, quand elle nous confie :

« Je cherche d'abord à dégager les types de mots puis à désigner une valeur sémantique à chacun en étudiant leurs relations. »

ELE 5 et 6 se réfèrent à une aptitude à l'étude – compétence heuristique, lorsqu'elles nous disent qu'elles questionnent les enseignants ou consultent un dictionnaire.

### ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Nous remarquons qu'il existe des solutions communes pour le traitement de texte en thaï et en français. IND 1, 3 et 6 se réfèrent au contexte. IND 1 explique que le contexte n'est pas seulement « ce qui est autour des unités en question » mais qu'il s'agit également de l'ensemble du texte. Cette étudiante différencie ainsi différents types de contextes, soit le cotexte (contexte immédiat) et le cotexte textuel (l'ensemble du texte), bien qu'elle ne puisse le formuler clairement en employant le métalangage. Pendant sa lecture en français, elle essaie de spécifier le genre du texte, ce qui facilitera sa traduction des idées principales du texte en LM. IND 2 et 5 préfèrent se référer à leur professeur ou à des natifs. IND 5 fait néanmoins preuve d'autonomie :

« Si je suis en classe, je demande au professeur mais si je suis chez moi, j'essaie d'apprendre toute seule. Je lis des livres de grammaire en me focalisant sur la syntaxe phrastique. »

IND 4 fait part des méthodes heuristiques qu'elle reconnaît employer :

« Je me documente sur Internet ou emprunte des livres à la bibliothèque. »

Cette étudiante regrette que les livres en français soient encore peu accessibles car peu nombreux.

### ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Les apprenants adoptent relativement les mêmes stratégies pour comprendre les microstructures en thaï et en français. À l'exception d'EXP 1, toutes consultent le dictionnaire pour enrichir leur connaissance sémantique lexicale. EXP 3 explique

qu'elle étudie non seulement la définition mais aussi la construction des phrases dans les exemples donnés, ce à quoi les apprenants ne font pas toujours attention. *A priori*, cette étudiante s'approprie à la fois la signification et l'usage en contexte du vocabulaire. EXP 5 et 6 précisent que le dictionnaire résout les difficultés portant sur le vocabulaire dans les domaines spécialisés et la langue de cour ainsi que pour les mots empruntés au pâli et au sanskrit. Selon EXP 1, 2, 5 et 6, le contexte peut aider à comprendre le vocabulaire et les expressions. D'après EXP 5, quand l'auteur emploie des termes qu'il sait complexes ou difficiles à comprendre, il se peut qu'il les reformule dans la suite du texte. EXP 2, 5 et 6 ont recours à une aide extérieure (camarades, professeurs, etc.) si la définition n'apparaît pas dans le dictionnaire. EXP 2 s'informe également à travers d'autres sources.

EXP 3, 4 et 6 emploient dans les deux langues des compétences syntaxiques. EXP 1 met l'accent sur les compétences lexicales et une stratégie pour connaître le sens des mots, particulièrement en français :

« En général, face aux mots inconnus, j'analyse la racine du mot, les affixes et les mots voisins. Je devine le sens du mot inconnu, selon le contexte du texte (sens impossible, sens possible, sens probable). »

EXP 3 cherche d'abord le noyau de la phrase, le verbe principal, puis elle analyse d'autres éléments. EXP 4 tente de mettre en ordre canonique les composantes de la phrase pour en faciliter la compréhension. Selon EXP 6, dans les deux langues, il est nécessaire de distinguer le verbe de la proposition principale de ceux des propositions subordonnées pour pouvoir ensuite analyser les temps verbaux. Si les phrases sont complexes, elle essaie de les décomposer en plusieurs propositions ou en phrases simples.

## ■ Analyse comparative

En thaï et en français, les étudiants mobilisent les mêmes compétences pour comprendre la microstructure, en favorisant les compétences sémantiques et syntaxiques. Le savoir-apprendre, et en particulier la compétence heuristique est accentuée (les étudiants nous disent consulter le dictionnaire, se documenter et

demander l'aide de personnes-ressources). Dans certains cas, ils font preuve d'autonomie, par exemple lorsqu'ils révisent à la maison.

### **7.2.3. Traitement de la macrostructure et des éléments péritextuels**

Nous venons de dégager les opérations portant sur la structure et la sémantique, notamment au niveau phrastique. À présent, nous analyserons le traitement du niveau supérieur (les opérations portant sur la cohérence textuelle) et les éléments péritextuels qui permettent la compréhension textuelle. Certaines réponses se rapportent ainsi au niveau microstructurel, néanmoins les réflexions principales sont focalisées sur l'appréhension du texte dans sa globalité.

Les opérations de traitement macrostructurel impliquent la relation entre le texte écrit et les éléments péritextuels tels que des illustrations, des schémas ou des tableaux. Ces éléments participent à la compréhension du texte : ils fournissent des informations supplémentaires ou alors ils résument ou reformulent le contenu exprimé.

#### **■ Apprenantes de niveau élémentaire en français**

ELE 1, 2, 3 et 4 appliquent les mêmes stratégies pour comprendre un texte en thaï et en français. ELE 1 s'appuie sur des compétences pragmatiques discursives et sémantiques. Pour elle, les genres des textes se différencient par la rhétorique ainsi que par le lexique propre au domaine du texte étudié. ELE 2 et 3 essaient d'abord de comprendre le titre, puis, elles mettent en œuvre leurs compétences pragmatiques fonctionnelles parallèlement à leurs connaissances générales. Nous comprenons qu'elles présupposent certaines informations exprimées dans le texte, les compétences pragmatiques discursives sont donc activées. ELE 4 travaille par palier, en allant d'une compréhension globale à une compréhension plus fine, en passant d'une lecture globale à une lecture intégrale.

ELE 5, elle, effectue une lecture minutieuse en thaï et cherche à reconnaître le genre de textes, ce qui implique des connaissances sur la typologie textuelle. Ses

opérations de lecture en français paraissent moins analytiques car son but, en général, est de comprendre globalement le texte. ELE 6 insiste, par ailleurs, sur les connaissances sémantiques lexicales en LM aussi bien qu'en LE. Néanmoins, la majorité d'entre eux pense que le résumé se présente, dans tous les cas de lecture, comme une reformulation de la compréhension.

ELE 1 et 3 prennent connaissance du texte et des éléments péritextuels, comme les schémas et les images. À l'inverse, ELE 2, 4, 5 et 6 lisent d'abord le nom du schéma ou de l'image puis tentent de comprendre le lexique pour ensuite comprendre le texte.

### ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Les activités de compréhension de la macrostructure diffèrent selon les apprenants, contrairement au traitement microstructurel. En LM, IND 1 préfère lire des textes sur lesquels elle possède des connaissances préalables pour pouvoir se référer à ses connaissances encyclopédiques. IND 2 s'intéresse à deux paramètres pour appréhender le texte : d'une part, les objectifs de lecture, relevés par exemple grâce à la compréhension des questions ou du titre, guident sa façon de lire ; d'autre part, il souligne le rôle des liens logiques entre les éléments pour créer une attente dans le développement du texte. IND 2 et 6 procèdent, elles, par une lecture globale pour comprendre le texte. En LM, seules les parties que les apprenants doutent avoir bien comprises sont ciblées par IND 6. Quant à IND 2, elle se documente si elle pense ne pas posséder assez de connaissances sur le sujet en question.

En LE, IND 1 et 4 usent de connaissances sémantiques comme outils de compréhension textuelle pour la compréhension textuelle. Elles doivent saisir un maximum de vocabulaire pour passer au niveau supérieur, le texte. Elles font ensuite une analyse syntaxique et un résumé pour assurer leur compréhension en français. IND 5 exerce également une compétence métasyntactique quand elle analyse d'une manière plus rigoureuse les phrases complexes. Cette étudiante se focalise sur les pronoms relatifs : la connaissance de l'antécédent permet de dégager les composantes

des phrases. Elle explique, en outre, qu'elle adopte une stratégie de soulignage pour mettre en relief les idées principales.

Les étapes de lecture sont présentées par IND 3, 4 et 5. Nous remarquons que toutes insistent sur des points différents :

« En analysant la syntaxe, le lexique et le genre textuel, je lis 5 ou 6 lignes à la fois pour bien comprendre le texte. Ensuite, je fais un résumé qui répond aux questions : qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? Enfin, j'analyse à nouveau l'ensemble du texte dans le but de définir les valeurs qu'il apporte. » (IND 3)

Cette étudiante pratique en général une lecture relativement minutieuse et limitée à la compréhension globale du texte. Certes, si elle applique cette stratégie en se posant des questions sur l'ensemble du texte, sa compréhension peut dépasser le niveau littéral et atteindre un niveau global.

« Grâce à la lecture intégrale et à l'observation de la relation entre le titre et le corps du texte, je peux comprendre globalement. Après, je résume le texte avec mes propres mots, cette reformulation facilite la compréhension lors de la prochaine lecture sur ce même sujet. » (IND 4)

À l'inverse, cette apprenante s'intéresse au texte dans sa globalité dès le premier contact. Elle reconnaît, de plus, l'utilité de la reformulation de la compréhension, faisant montre d'une compétence métacognitive.

« En général, je lis trois fois. La première est une lecture globale : je note le vocabulaire inconnu pour ensuite en trouver la signification. Après, j'effectue une lecture minutieuse et enfin, je relis pour confirmer ma compréhension. » (IND 5)

Ses différentes lectures répondent chacune à un objectif bien précis qui la conduit au final à la compréhension du texte.

En ce qui concerne les éléments péritextuels, IND 3, 4, 5 et 6 adoptent la même stratégie pour comprendre les schémas. Dans le cas d'un schéma de forme arborescente, elles s'intéressent d'abord au titre puis aux différentes ramifications de la plus haute (les causes) à la plus basse (les conséquences). IND 4 précise :

« J'interprète d'abord la ramification la plus haute pour avoir des idées sur ce qui va suivre. Les ramifications inférieures contiennent la plupart du temps des détails. On doit découvrir par quelle relation elles sont reliées au premier niveau. »

À l'inverse, dans le cas de la lecture d'un histogramme, IND 1 relit le texte avant de prendre connaissance du schéma. Elle privilégie la lecture des colonnes les plus hautes.

Quant aux images, IND 3 les analyse pour en tirer un maximum d'informations. IND 2 suppose que ce type d'élément péritextuel facilite la création de représentations mentales.

### ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

EXP 1 avoue qu'il ne s'est jamais interrogé sur son processus de traitement textuel mais il est conscient que tous les éléments sont significatifs dans les opérations d'interprétations, ce qui démontre sa compétence épilinguistique. Concernant les stratégies de lecture, EXP 4, 5 et 6 ne font pas de distinction entre leurs opérations de compréhension dans les deux langues. EXP 2 et 3 font appel aux éléments péritextuels, tels que les illustrations, pour comprendre les textes. Cette dernière met également l'accent sur les parties mises en valeur, par exemple les caractères gras, italiques, etc. Pour interpréter le texte, ELE 2 se réfère à ses objectifs de lecture et à ceux de l'auteur. Selon EXP 3, le titre peut renseigner sur le domaine ou le contexte traité dans le texte.

Nous découvrons ici deux activités de reformulation des représentations mentales : EXP 4 et 5 reformulent leurs représentations mentales de façon linéaire (par un résumé de texte par exemple) ; à l'inverse, EXP 6 utilise un schéma de pensée qui, rappelons-le, est une des activités pédagogiques prescrites par le curriculum scolaire national et présentes dans les manuels scolaires, très caractéristique du système éducatif thaïlandais.

« D'abord, je lis, en ciblant la compréhension globale, pour relever le vocabulaire inconnu. Pendant, la deuxième et troisième lecture, j'essaie de distinguer les idées principales des détails. Pour cela, je cherche à me poser des questions sur le texte et y répondre. Enfin, je résume ce que j'ai compris. » (EXP 4)

« Je relis plusieurs fois pour me familiariser avec le style de l'auteur et je souligne en même temps les parties importantes. Enfin, je résume le texte. » (EXP 5)

« Je prends en note les informations essentielles, pour les mettre dans l'ordre logique. Je fais un schéma de pensée afin de faciliter la mémorisation de telles informations. » (EXP 6)

En ciblant la compréhension des éléments péritextuels, tous les enquêtés, à l'exception d'EXP 5, disent s'intéresser à la légende de l'illustration. D'après EXP 4, elle permet de faire des hypothèses sur le thème du texte avant sa lecture. EXP 2 raisonne différemment, elle lit la légende avant d'entrer dans le texte parce qu'elle explicite l'élément péritextuel, et le fait de mieux le comprendre permet au final d'avoir plus d'informations sur le texte. Le titre représente un résumé des idées du texte pour EXP 2, 3 et 4. EXP 1 porte beaucoup d'importance à la consigne qui contient des indices sur le parcours d'interprétation des éléments péritextuels. EXP 5 et 6 effectuent une lecture interactive en prenant en compte la relation entre le texte et les éléments péritextuels : elles pensent que cela mène à une compréhension plus complète.

## ■ Analyse comparative

En plus des compétences employées pour la compréhension de la microstructure (sémantiques et syntaxiques), les apprenants exercent des compétences pragmatiques, discursives et fonctionnelles, afin, par exemple, d'anticiper le contenu à partir du titre. Ils se focalisent sur *la relation entre les propos* en observant les connecteurs logiques. En outre, ils se réfèrent tout particulièrement à leurs connaissances préalables et aux objectifs de l'auteur. Différents types de lecture comme la lecture intégrale, globale et interactive sont mises en œuvre.

Nous observons deux manières de traiter un texte contenant des éléments péritextuels : soit ils sont traités corrélativement, soit la lecture du texte précède la

prise de connaissance des éléments péritextuels. Selon le groupe de niveau expérimenté, ces derniers peuvent mener le lecteur à une compréhension plus complète.

#### **7.2.4. Représentation de la grammaire dans la lecture**

Dans cette recherche, les compétences linguistiques mises en œuvre pour interpréter le texte sont évaluées par la reformulation, pour laquelle nous ciblons la reprise par l'anaphore<sup>202</sup>. Il nous semble intéressant de connaître la représentation qu'ont les apprenants du rôle joué par la grammaire dans l'activité de lecture : cela expliquerait leur raisonnement sur l'interprétation des éléments grammaticaux. Par ailleurs, étant donné leur différence de statut de lecteur dans les deux langues, nous émettons l'hypothèse que les apprenants n'accordent pas la même importance aux propriétés du système linguistique du thaï et du français.

##### **■ Apprenantes de niveau élémentaire en français**

Selon ELE 1, 2 et 5, les connaissances grammaticales sont essentielles en lecture dans les deux langues, par exemple la reconnaissance de l'antécédent de l'anaphore, l'ordre chronologique des événements, qui est déterminé par les temps verbaux. Néanmoins, elles insistent davantage sur la nécessité d'avoir de solides compétences linguistiques en français, car en thaï cela leur semble automatique.

ELE 1 explique que la grammaire thaïe consiste en connaissances lexicales et sémantiques dont elle n'est pas consciente lors de la lecture. Au contraire, en français, les compétences grammaticales sont constamment sollicitées, surtout pour l'analyse de la structure des phrases. Pour elle, la compréhension de la syntaxe permet la compréhension du message :

---

<sup>202</sup> Nous étudierons cette question dans les activités de lecture du texte « Dis-moi ce que tu manges, je te dirais où tu vis » G. Fumey, *op. cit.* : 170-172.

« Même si l'on connaît la signification de tous les mots, la traduction littérale ne présente pas le sens des phrases. Il faudrait ainsi faire attention aux fonctions des composantes des phrases. »

ELE 3 oppose l'importance de la grammaire en LM à celle en LE :

« Lorsque je lis en thaï, je comprends simultanément ; par conséquent je n'analyse pas la syntaxe. En français, l'analyse grammaticale, par exemple la reconnaissance de l'antécédent de l'anaphore au cours de la lecture est primordiale pour comprendre la relation entre les unités linguistiques. »

ELE 6 n'analyse que la microstructure dans la langue thaïe, par exemple une étude de catégories des mots. En français, cette apprenante travaille la compréhension globale en s'appuyant sur la mise en ordre chronologique des événements. Elle s'intéresse donc à la compréhension interprétative des temps verbaux. ELE 5 déclare que les connaissances grammaticales apparaissent comme des règles conventionnelles pour éclairer la complexité linguistique du texte :

« On ne peut pas chercher à comprendre seulement le vocabulaire, la compréhension de la structure des verbes est elle aussi nécessaire. »

Un autre but d'analyse syntaxique est présenté par ELE 4 : la compréhension du récit ; par ailleurs cette élève essaie de répondre aux questions « qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi ? ». Elle se focalise sur des compétences pragmatiques discursives que sont les liens logiques entre les phrases.

ELE 1, 2 et 3 accordent plus d'importance à la grammaire française en donnant différentes raisons :

« En français, si l'on arrive à comprendre la structure phrastique grâce à la maîtrise des règles grammaticales, on comprendra mieux le contenu. En thaï, on comprend le contenu immédiatement lors de la lecture. »  
(ELE 1)

« En LM, la grammaire n'explique pas l'ordre chronologique. » (ELE 2)

« Au cours de la lecture en thaï, on comprend immédiatement. » (ELE 3)

La compréhension de la grammaire semble aussi nécessaire en thaï qu'en français, selon ELE 4, 5 et 6 :

« Dans les deux langues, il faut analyser la structure phrastique afin de comprendre clairement le message. » (ELE 4)

« La grammaire indique le registre de langue : formel ou non formel. » (ELE 5)

« Si l'on connaît les catégories de mots ainsi que l'ordre chronologique des événements, on comprendra mieux le texte. » (ELE 6)

### ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Le rôle commun de la grammaire pendant la lecture en thaï et en français s'établit dans l'analyse syntaxique, notamment pour les phrases complexes. En LM, la compréhension de la structure phrastique permet, d'une part, de mettre les événements dans l'ordre chronologique, d'autre part, de reconnaître l'agent et le patient de la phrase. IND 1 souligne l'influence de l'hétérogénéité de la syntaxe :

« Les différentes structures verbales peuvent provoquer une variété de sens. »

D'après IND 3, la connaissance des règles grammaticales ainsi que leur usage dans un contexte précis peuvent résoudre les problèmes causés par l'imprécision des mots à l'oral (l'homophonie) ou à l'écrit (l'homographie).

Les apprenants accordent de l'importance aux mots grammaticaux lors de la lecture en thaï : IND 2 prend en compte le rôle des connecteurs logiques qui indiquent la relation entre les propos.

La connaissance des catégories de mots faciliterait, selon IND 6, la compréhension textuelle. IND 1 insiste, elle, sur un aspect grammatical qui n'existe pas en thaï, la morphologie des temps verbaux :

« En français, la morphologie verbale indique l'ordre chronologique des événements. Il est ainsi nécessaire de connaître la forme de chaque temps. »

Pour IND 5, la compréhension syntaxique permet des opérations d'interprétation, notamment la compréhension des liens entre les unités linguistiques.

« Les compétences grammaticales sont primordiales dans la compréhension écrite. Souvent, faute de compréhension syntaxique, on ne parvient pas à traduire certaines phrases. On a ainsi besoin de règles pour reconnaître la relation entre les unités linguistiques. » (IND 5)

Tous, sauf IND 3, accordent plus d'importance à la grammaire quand ils étudient le français car ils estiment ne pas être conscients de la grammaire quand ils lisent en LM. Pour IND 3, dans les deux langues, la grammaire tient la même place : elle permet de savoir quand marquer une pause lors de la lecture à haute voix et de comprendre le parcours d'interprétation.

En français, les règles grammaticales permettent de reconnaître l'ordre chronologique des événements, ce qui aide à la compréhension du contenu, selon IND 4. De plus, cette même étudiante pense que les règles grammaticales déterminent les relations entre les éléments linguistiques dans une phrase. IND 5 partage ce point de vue, en donnant un exemple :

« Si la phrase comprend un pronom relatif, on peut distinguer la proposition principale de la subordonnée, grâce aux connaissances grammaticales. »

IND 6 se focalise, elle, sur les compétences pragmatiques discursives, particulièrement le style de l'auteur, qui emploie des pronoms pour éviter des répétitions inélégantes.

### ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Tout en accordant de l'importance aux connaissances grammaticales, les apprenants font différentes remarques. EXP 2 compare le rôle de la grammaire dans le processus de lecture en LM et en LE avec la manière de dessiner un homme. Concernant la LM, elle déclare :

« Si l'on compare la lecture au dessin d'un être humain, la grammaire est comparable à son squelette. Si l'on dessine l'homme sans avoir connaissances des formes du squelette, le dessin ne ressemblera pas au réel. De la même manière, lire sans avoir aucune connaissance grammaticale ne peut fournir qu'un degré de compréhension limité. On ne pourra pas analyser les éléments en profondeur. »

Pour expliquer le rôle de la grammaire en LE, elle reprend la même comparaison :

« Il s'agit, dans ce cas, de réaliser le dessin d'une créature extraterrestre dont l'apparence se distingue de la nôtre. Il est ainsi nécessaire d'étudier plus attentivement la forme de son squelette qui est moins familière que celle d'un homme. »

EXP 1, 3 et 4 insistent sur les compétences syntaxiques. D'après EXP 1, ces connaissances sont aussi importantes que les compétences sémantiques soulignées par la plupart des apprenants thaïlandais. EXP 3 s'intéresse à la reconnaissance de l'antécédent des pronoms, en remarquant qu'en français les pronoms remplacent souvent toute une proposition ou une phrase entière. EXP 4 pense que l'analyse des composantes des phrases et la reconnaissance de leur appartenance catégorielle permet de reconnaître les informations principales en répondant à ces questions « qui fait quoi, où, quand, comment et pourquoi? ».

Selon EXP 5 et 6, la langue thaïe ne possède pas de règles grammaticales. Leur affirmation a pour origine le fait que ces apprenantes se focalisent sur l'absence de certains aspects grammaticaux en thaï : un verbe aura une valeur sémantique lexicale en thaï mais ne portera pas d'autres éléments sémantiques tels que l'expression du temps, du sujet, de l'aspect, etc. comme en français, par exemple. Ces étudiantes expriment leur conception comme suit :

« La langue thaïe ne possède pas de règles grammaticales précises, par exemple il n'y a pas de temps verbaux ni de genre pour les noms. »  
(EXP 5)

« À ma connaissance, la langue thaïe n'a pas de règles grammaticales. En écrivant, il faut tenir compte de l'ordre des mots. Afin de connaître l'ordre chronologique, on doit faire attention aux mots qui expriment la postériorité ou l'antériorité. » (EXP 6)

En français, EXP 5 et 6 s'appuient sur la compréhension de la relation entre les propos qui, selon elles, est indiqué par les connecteurs logiques : le lecteur peut ainsi comprendre les phrases sans connaître tous les mots.

Selon tous les apprenants, à l'exception d'EXP 4, la grammaire joue un rôle plus marquant dans l'activité de lecture en français qu'en thaï. Pour EXP 4, elle a autant d'importance dans les deux situations de lecture, étant donné que les connaissances grammaticales sont une composante de base dans toutes les langues :

« Les connaissances grammaticales sont prééminentes dans toutes les langues. Pour comprendre les phrases, il faut reconnaître et comprendre les règles grammaticales utilisées. Sans cette connaissance, on ne peut comprendre que globalement le texte, on ne pourra ni distinguer ni analyser leur structure : sujet, verbe, complément ou même les types de phrases. »

EXP 1, 2, 3, 5 et 6 partagent le même point de vue, mais expriment différentes raisons. Pour EXP 1, la grammaire thaïe n'est pas aussi contraignante qu'en français :

« Si l'on observe un texte en thaï ou un entretien à la télévision, on remarquera souvent que les Thaïlandais ne finissent pas leurs phrases. En français, une phrase doit être complétée par des unités indispensables, donc il me semble qu'il est plus important de respecter la grammaire du français. »

EXP 6 perçoit qu'en thaï, les formes grammaticales sont moins nombreuses, il note l'absence de morphologie verbale et nominale. Le recours au contexte devient alors primordial pour connaître, par exemple, l'ordre chronologique des événements. Bien qu'il soit possible de transférer des opérations cognitives telles que les relations logiques (cause/conséquence, but, opposition, etc.) du thaï vers le français, EXP 3 pense pouvoir mieux comprendre le contenu d'un texte en thaï qu'en français. En français, EXP 2 et 5 prennent en compte les impacts de la sémantique grammaticale en plus de ses conditions d'utilisation, faisant ainsi preuve de compétences métalinguistiques. EXP 2 évoque, par ailleurs, les comportements épilinguistiques, quand il dit :

« En lisant en thaï, j'ai l'impression que cela paraît naturel ou automatique parce que j'applique inconsciemment les connaissances grammaticales. »

### ■ Analyse comparative

La majorité des étudiants interrogés accentue le rôle de la grammaire en français pendant la lecture parce que leur recours à *leurs compétences grammaticales en LM est automatique*. En français, ils insistent sur la recherche de l'antécédent, l'analyse syntaxique, la reconnaissance des catégories et des fonctions des mots. Pour eux, la compréhension des règles grammaticales permet de reconnaître les types de textes, les liens entre les phrases, l'agent et le patient de la phrase : elle peut aussi indiquer le domaine d'interprétation du texte. Pour quelques-uns, l'emploi régulier de certaines règles caractérise le style de l'auteur.

Les apprenants exercent en outre des compétences métacognitives quand ils comparent le rôle de la grammaire du français avec celle du thaï : ils s'appuient sur les différences systémiques entre les deux langues, en relevant les éléments de la grammaire française qui sont inexistant en LM.

### 7.2.5. Transfert des compétences du thaï vers le français

Pour comprendre un texte, le lecteur-interprétant n'adopte pas les mêmes compétences générales et n'exerce pas les compétences linguistiques de même niveau selon son degré d'expertise dans la langue. Dans la situation de lecture en LM, il est considéré comme lecteur expert alors que dans la situation de lecture en LE, il est lecteur pratiquant. Nous avons supposé que certains transferts de compétences sont possibles, notamment du thaï vers le français. Afin d'examiner leur degré de conscience de ce phénomène de transfert, nous avons posé aux apprenants la question suivante : « D'après toi, les compétences de lecture pour la compréhension en thaï peuvent-elles faciliter la compréhension en français ? »

## ■ Apprenantes de niveau élémentaire en français

Pour ELE 1, 2 et 3, il n'existe qu'un transfert des stratégies de lecture. Les connaissances langagières, notamment celles du lexique, ne peuvent pas être transférées de la LM aux LE. ELE 6 a un point de vue différent :

« Puisqu'il s'agit d'une habileté personnelle telle que le choix des stratégies, l'activité de compréhension ou d'interprétation, etc., les compétences opératoires peuvent se transférer de la LM à la LE. »

ELE 3 donne un exemple de stratégie de lecture : « lire le titre avant le corps du texte ». Elle insiste, en outre, sur une différence dans la manière de penser ainsi que de traiter le texte.

« En thaï, quand je lis, je comprends toute de suite. Au contraire, en français, je dois faire attention à tous les éléments lors des opérations d'interprétation. »

Les compétences pragmatiques discursives sont accentuées par ELE 4 qui s'intéresse à la structure du texte :

« Dans toutes les langues, les textes se composent relativement de la même façon. Autrement dit, ils peuvent posséder la même cohérence logique, qui est exprimée par différents codes linguistiques. Un texte, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit, se compose d'idées principales, d'exemples, d'explications, etc. »

En exerçant sa compétence métasyntaxique, ELE 5 s'appuie sur l'activité de compréhension de l'ordre de l'agent et du patient. Elle pense et réfléchit de la même façon sur la structure phrastique en thaï et en français : pour elle, la structure canonique Sujet-Verbe-Complément, qui permet la compréhension textuelle, se retrouve dans toutes les langues.

## ■ Apprenants de niveau indépendant en français

Tous les apprenants sont conscients du transfert des compétences langagières du thaï vers le français. Néanmoins, IND 1 effectue des opérations différentes selon la langue, la compétence métatextuelle lui paraît donc significative. Cette étudiante fait une remarque sur la traduction mot-à-mot qui n'assure pas toujours la compréhension textuelle :

« Quand je lis en français, je ne comprends pas immédiatement, à l'inverse du thaï. Dans certaines phrases, je traduis tous les mots en thaï et je les juxtapose. J'obtiens ainsi des séquences incompréhensibles. Je dois, par conséquent, relire tout le texte d'origine. » (IND 1)

Pour IND 1, 2 et 6, la lecture en thaï ou en français exige les mêmes compétences : selon IND 2, le traitement textuel implique les capacités à reconnaître le thème, à comprendre globalement et à anticiper la suite du développement ; dans les deux langues, IND 6 recourt au contexte pour comprendre les parties incomprises. IND 1 juge que l'interprétation en français est plus difficile car un mot peut posséder plusieurs significations : elle fait ainsi montrer de compétences métasémantiques.

IND 3 et 4 s'accordent sur le fait que la lecture est une habileté personnelle. IND 4 donne un exemple :

« Si en LM, on a l'habitude de lire rapidement et qu'on peut relever les idées principales, alors quand on lit en français, le traitement du texte devrait être plus facile. D'après moi, les compétences en LM peuvent se transférer en LE. »

Cependant, IND 3 relève une différence : les opérations de lecture se distinguent en raison des dissemblances des règles grammaticales. Au contraire, IND 5 dégage un élément qui, selon lui, peut favoriser la compréhension textuelle dans toutes les langues, les connecteurs logiques : cette remarque ne répond pas directement à la question du transfert des compétences linguistiques mais renvoie aux opérations cognitives de la logique.

## ■ Apprenants de niveau expérimenté en français

Tous les apprenants témoignent du transfert des compétences de lecture du thaï vers le français, en se référant à divers aspects. Sur le plan des compétences linguistiques, EXP 5 et 6 insistent sur les compétences métasémantiques : elles cherchent des mots-clés qui peuvent, pour l'une, mettre en relief les idées principales et, pour l'autre, expliquer les relations logiques et l'ordre chronologique des éléments. EXP 3 explique ce transfert par des connaissances syntaxiques. Pour cette apprenante, la structure des phrases est semblable dans toutes les langues : en général, elle comporte au moins un sujet et un complément. D'après EXP 6, l'emploi de certains éléments paralinguistiques comme la virgule, qui n'existe pas à l'écrit en thaï, peut être source d'incompréhension phrastique. EXP 4 partage ce point de vue :

« Les compétences de lecture peuvent s'appliquer dans toutes les langues. Dans l'apprentissage des langues, on commence par la lecture ayant pour visée la compréhension globale puis on s'entraîne à différencier les idées principales des détails. Enfin, on résume les contenus compris ou on répond aux questions ciblant l'évaluation de la compréhension. »

Selon EXP 2, dans toutes les langues, la capacité à distinguer les idées principales du texte est nécessaire pour comprendre globalement un texte. Cette apprenante s'intéresse, de plus, aux paramètres extralinguistiques, en observant la présentation du texte et les éléments péritextuels comme la couverture, les dessins, le nom de l'auteur ainsi que le type d'ouvrages.

EXP 1 remarque certains défauts des lecteurs thaïlandais :

« Les thaïlandais manquent d'esprit heuristique, faute de lecture régulière pendant leur enfance et leur adolescence. On lit beaucoup moins que les Européens. »

## ■ Analyse comparative

Le transfert des compétences de la LM vers la LE s'effectue particulièrement sur le plan des *stratégies de lecture* : la recherche des mots-clés, la différenciation des

informations principales des secondaires, et qui font partie des compétences opératoires, ce qui s'explique par le fait qu'il s'agit d'habiletés personnelles. Pour les apprenants, la capacité à employer des connecteurs logiques est également transférable : à notre avis, c'est le raisonnement logique qui permet ce transfert.

En conclusion, cette étude nous permet de dégager une partie des représentations et des opérations mises en jeu par l'activité de lecture et de compréhension des apprenants interrogés. Cette découverte devrait nous permettre d'avancer des propositions pédagogiques adéquates, dans l'intention de développer les compétences langagières des apprenants thaïlandais de français ; grâce à l'analyse du curriculum scolaire national au chapitre précédent, nous comprenons mieux les raisonnements des apprenants interrogés : leurs conceptions sont certainement influencées par le système pédagogique imposé par le ministère de l'Éducation.

Toutefois, nous sommes consciente que certaines réponses ne peuvent être considérées comme des éléments parfaitement fiables d'explication de l'activité de lecture. Les apprenants adoptent peut-être le discours de l'enseignant ou se réfèrent aux principes appris en classe. Il se peut qu'il leur soit impossible de nous répondre ou qu'ils n'osent pas exprimer leurs propres pensées. Afin de mieux cerner les opérations réellement effectuées, nous avons mené une étude de cas portant sur la compréhension textuelle en français dont les résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 8

### Étude de cas de la compréhension textuelle en français

Cette étude se base principalement sur les compétences de lecture, plus particulièrement la compréhension de l'expression anaphorique qui vise la capacité à mettre en relation les éléments textuels entre eux ou des éléments textuels avec des éléments extratextuels. Dans toute opération interprétative, les apprenants doivent faire appel aux compétences linguistiques, observer les éléments significatifs péritextuels, etc. Ils doivent mettre en relation des unités linguistiques et extralinguistiques et émettre des hypothèses sur le référent auquel renvoient les unités traitées. Inséparable de la compréhension, la représentation mentale résulte de la théorie de l'impression référentielle : au cours des opérations, à partir des éléments linguistiques enchaînés, les apprenants doivent imaginer un monde à partir de la narrativité du texte pour donner une valeur sémantique aux unités traitées. Ils actualisent donc le monde imaginaire présenté dans le texte par le calcul linguistique.

Nous présenterons l'analyse des compétences de nos trois publics d'apprenants. Ils ont été invités à répondre à un certain nombre de questions que nous avons formulées à partir du niveau de compétences qu'ils ont atteint. Pour le niveau élémentaire les questions visent spécifiquement la compréhension globale : d'après notre expérience d'apprenante, le niveau des compétences en français de ce groupe d'élèves, constitué de filles uniquement, est trop faible pour que l'examen de leur compréhension du système anaphorique soit pertinent. Nous nous appuyons, d'une part, sur leur capacité à appliquer leurs connaissances préalables, d'autre part sur leur capacité à utiliser les éléments péritextuels au cours du traitement du texte. Les élèves sont conduits à étudier un plus grand nombre de textes que les deux autres publics : le texte principal et cinq textes supplémentaires<sup>203</sup>.

---

<sup>203</sup> Cf. annexes 5, 7, 8, 9, 10 et 11.

Par ailleurs, nous visons le même but qu'avec les apprenants du niveau indépendant et ceux du niveau expérimenté, à savoir la compréhension des expressions anaphoriques. Pour cela, nous proposons aux enquêtés de reformuler et de justifier leurs reformulations, ainsi que certaines expressions qui nous semblent ambiguës à comprendre. Les questions à destination des apprenants de niveau indépendant et celles conçues pour le niveau expérimenté se distinguent les unes des autres par le degré d'exigence impliqué par le repérage du référent de l'anaphorique en question. Pour chaque type de public, nous avons donné à traiter différentes unités linguistiques de même nature. Leurs réponses sous la forme de reformulations manifestent des compétences métacognitives, et particulièrement des compétences métalinguistiques effectuées pendant les opérations interprétatives. Enfin, les idées exprimées par certains apprenants sur lesquelles nous nous appuyerons seront mises en italique et nous noterons en gras les pronoms et les déterminants analysés comme **je**, **nous**, **on**, **ce**, **ses**, etc.

## 8.1. Public de niveau élémentaire

Étant donné leur faible niveau linguistique en français, les élèves de ce niveau ont répondu aux questions sur le texte en thaï<sup>204</sup> : les extraits cités à partir de leurs réponses sont donc notre traduction, dans laquelle nous avons essayé de rendre le plus fidèlement possible les idées des apprenantes ainsi que le style de leur reformulation. Certaines modifications ont été inévitables, en raison de la culture, et de la langue thaïe qui ne nous permettent pas une traduction littérale en français.

Un ensemble de six textes est proposé à la lecture aux élèves : le premier introduit le thème principal, les cinq autres sont des exemples. Concernant le texte principal, nous aborderons cinq questions ciblant la compréhension du titre, du chapeau et de leur relation. Sur le plan des compétences linguistiques, il nous paraît pertinent d'évaluer les pronoms sujets présents dans le titre. Pour les autres textes, en ciblant la compréhension du titre, nous proposons des questions focalisées sur la valeur des éléments péritextuels ainsi que sur l'expression des opinions exprimées

---

<sup>204</sup> Cf. annexe 21.

dans le texte traité. Vu que les questions de ce public d'apprenantes s'appuient sur la compréhension globale, l'activité d'interprétation dépend en partie de la subjectivité de chaque élève, de son art des textes.

Nous présenterons ci-après chaque question et l'analyse des réponses données par les élèves pour chaque texte.

### **8.1.1. Texte 1 : « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis »<sup>205</sup>**

#### **■ Question 1.1**

Explique comment tu comprends le titre : « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis ».

Cette question vise principalement l'explication de la conceptualisation induite par le titre. D'après notre analyse, les apprenantes ne comprennent ce titre qu'au niveau littéral : il leur est impossible d'en comprendre la dimension culturelle liée à la reconnaissance de la formulation dérivée d'un proverbe, qui dépend de compétences sociolinguistiques. Cela nous paraît normal car malgré un long cursus universitaire réalisé en France, en tant que lecteur non natif, nous ne pouvons pas non plus le saisir sans le secours d'un expert.

Pour exprimer leur pensée, les élèves emploient deux stratégies : ELE 1, 4 et 6 utilisent une reformulation sans réemployer la structure de la phrase traitée ; ELE 2 emploie une traduction relativement littérale ; ELE 3 et 5 utilisent ces deux moyens. Les apprenantes n'exercent que leurs compétences linguistiques pour interpréter la phrase, sans en prendre d'autres en compte, comme les compétences pragmatiques ou les connaissances culturelles de la langue cible. Des explications complémentaires à la

---

<sup>205</sup> Cf. annexe 5.

traduction sont apportées par les apprenants pour affiner leur explication sur leur compréhension.

Par ailleurs, quel que soit le moyen de reformulation mise à l'œuvre, nous remarquons la prise en compte d'un trait caractéristique culturel concernant les pronoms personnels : les élèves interprètent le pronom sujet **tu** comme équivalent de **vous** (en LM)<sup>206</sup>, ce qui renvoie aux connaissances sociolinguistiques. Notre hypothèse est que les apprenantes font des inductions en s'éloignant du sens premier. C'est le cas pour ELE 2, 3, 4 et 5 :

« Dis-moi ce que *vous mangez*, je saurai où *vous habitez*. » (ELE 2)

« Dis-moi ce que *vous mangez*, nous pourrons *vous* dire où *vous êtes*. C'est-à-dire que l'alimentation peut indiquer où se trouve le consommateur. » (ELE 3)

En plus de la transformation de **tu** en **vous**, ELE 4 traduit le nombre singulier du pronom **je** en pluriel.

« *Votre habitude* alimentaire indique votre milieu de vie. C'est-à-dire que dans chaque pays, on possède une culture alimentaire différente. Donc, cette différence peut signaler l'endroit où l'on habite. »

« Le titre présente le thème du texte : 'Selon ce que *vous mangez*, je vous dirai où *vous habitez*'. Le titre introduit le contenu du texte. En effet, votre culture alimentaire peut indiquer d'où *vous venez*, parce que chaque pays possède sa propre culture culinaire. » (ELE 5)

Néanmoins, notre objectif étant la compréhension globale, nous constatons que la plupart des apprenantes ont saisi le propos général de ce titre. Pourtant, l'emploi du verbe « savoir » dans la traduction d'ELE 2 pour reformuler le verbe dire, nous montre un certain degré d'incompréhension, plus particulièrement une incohérence sémantique. À la différence des autres apprenantes, elle ne nous a fourni aucune explication complémentaire et nous ne pouvons donc pas évaluer si cette élève a

---

<sup>206</sup> Comme en français, **vous** est employé en thaï pour s'adresser à un interlocuteur rencontré pour la première fois. D'après notre hypothèse, pour les élèves, les interlocuteurs de cette situation d'énonciation leur étant inconnus, elles expriment ainsi une certaine distance.

vraiment compris le propos : une reformulation argumentée explicitera mieux la compréhension qu'une simple reformulation de la structure de la séquence traitée.

Prenons l'exemple d'ELE 1 qui ne traduit pas le titre mais en dégage le sens, ce qui nous permet d'évaluer sa compréhension :

« La nourriture, qu'on mange dans le monde entier, est différente selon la tradition, l'environnement, et les ressources naturelles de chaque milieu. À partir de l'alimentation consommée, on peut ainsi dire d'où l'on vient. »

L'explication d'ELE 6 nous semble problématique, elle reformule le titre ainsi :

« Ce que l'on mange varie selon le besoin et l'âge des consommateurs, ainsi que les ressources naturelles du pays. »

D'après nous, cette phrase exprime un fait mais l'apprenante n'en tire pas de conclusion. Par conséquent, cette interprétation n'est pas assez précise, par rapport à ce qui est énoncé dans ce titre, pour en évaluer la compréhension. Il est vrai que ce que l'on mange varie selon tous les facteurs évoqués mais le titre met l'accent sur l'endroit où l'on habite. Néanmoins, nous découvrons que cette élève se réfère à des connaissances conceptuelles d'arrière-plan dans son interprétation, qui font partie des compétences métacognitives (savoir évaluer et sélectionner ses connaissances préalables relatives au contenu du texte).

## ■ Question 1.2

Que désigne « **je** » et « **tu** » ? Justifie tes réponses.

Cette question a pour but d'évaluer les compétences linguistiques énonciatives nécessaires à la compréhension de deux pronoms personnels : si les lecteurs parviennent à déterminer les référents de **je** et de **tu**, ils trouveront un point de repère pour l'interprétation du contenu de texte. Néanmoins, nous sommes consciente de la complexité de la recherche des référents auxquels renvoient ces deux pronoms

personnels, soit « les gens en général », ce qui est un cas particulier de leur interprétation : pour les reconnaître, on doit imaginer les interlocuteurs possibles selon le contexte, ce qui correspond à la théorie des trois pôles extrinsèques de F. Rastier. Malgré cette difficulté, nous proposons cette question pour évaluer leur capacité à recourir au contexte situationnel extralinguistique : le cotexte ne permettant pas l'actualisation de **je** et **tu**.

Au cours de la première lecture de ce titre, nous les avons définis comme des pronoms déictiques mais après l'observation des éléments péritextuels, comme des images et d'autres explications, nous avons appréhendé la particularité de ce **je** et ce **tu**. Généralement, ces deux termes représentent des personnes en situation d'énonciation : dans ce cas, bien que les élèves soient capables de déterminer les interlocuteurs dans la situation communicative, ils n'auront pas accès au référent : il faut donc qu'ils ciblent la compréhension globale du texte.

Pour identifier le référent du pronom **je**, les élèves se réfèrent à quatre paramètres. ELE 1 recourt à ses expériences de lecture :

« **Je** renvoie à l'auteur. D'après mon expérience de lecture, dans la formulation interrogative, **je** représente les interactions entre l'auteur et le lecteur. »

Cette élève est ainsi consciente de l'omniprésence de l'auteur pendant la communication. ELE 2 et 4 s'appuient sur l'emploi de l'impératif : en mobilisant les mêmes compétences métalinguistiques – la compétence métasémantique, ces deux élèves ne donnent pas le même référent à l'anaphorique **je**. ELE 4 se réfère au même résultat interprétatif qu'ELE 1 ; pour elle **je** renvoie à l'auteur :

« Il s'agit probablement de l'auteur, l'indice est la formulation de l'impératif **Dis-moi. Moi** se substitue à l'auteur. »

D'un autre point de vue, ce pronom personnel se substitue à l'enquêteur, selon ELE 2 :

« **Je** doit être l'enquêteur dont l'indice est « Dis-moi ». Je pense ainsi qu'il renvoie à la personne qui pose des questions. »

Pour ELE 3, **je** détermine également l'auteur mais cette interprétation repose sur une hypothèse :

« Ce pronom est *probablement* mis pour l'auteur. *Il se peut* également que l'auteur veuille attirer l'attention du lecteur. »

Si nous nous référons à la rhétorique du langage qui renvoie à la tactique des composantes sémantiques de F. Rastier, nous pouvons déduire que cette élève essaie de relever la fonction exprimée implicitement par des unités linguistiques.

La compréhension globale est ciblée par ELE 5 ; comme pour ELE 1, 3 et 4, ce **je** désigne l'auteur, selon ELE 5, mais la raison de son interprétation est différente :

« Il s'agit de l'auteur. C'est le contexte qui l'indique. »

Cependant, puisqu'elle ne le précise pas, nous ne pouvons pas savoir quel élément lui permet d'obtenir ce référent. De même, sans précision, ELE 6 interprète ce pronom comme signifiant « les pays riches », le titre lui en donnant l'indice.

Dans le but d'interpréter le pronom **tu**, les apprenantes utilisent approximativement les mêmes compétences : selon ELE 1, 3, 4 et 5, **tu** renvoie au lecteur. En plus de celles déjà abordées ci-dessus, ELE 5 mobilise des compétences pragmatiques discursives : la conscience de la relation entre le titre et le chapeau. ELE 1 se rapporte à son expérience de lecture pour désigner **tu** comme le lecteur. ELE 4 pose une hypothèse en se basant sur des connaissances grammaticales (l'emploi de l'impératif) et sur des compétences pragmatiques fonctionnelles (la communication entre deux personnes) :

« **Tu** peut être le lecteur, vu l'emploi de l'impératif. Il s'agirait donc de la communication entre le lecteur et l'auteur. »

Sans en préciser les modalités, ELE 2, 3 et 6 se réfèrent à la compréhension du contexte pour appréhender ce pronom. Bien qu'elles aient repéré le même genre

d'indice, ces trois élèves ne relèvent pas le même référent. Ce pronom signifie « les habitants de différents pays » d'après ELE 2. C'est le chapeau qui lui permet de faire cette interprétation :

« Il s'agit probablement des habitants de chaque pays. Je m'intéresse au groupe de mot 'Dans chaque pays' dans le chapeau. En outre, le titre porte une question : 'Dites-moi ce que vous mangez, je saurai où vous venez'. Chaque pays possède des modes alimentaires caractéristiques. »

Nous supposons qu'ELE 2 est capable de se référer au contexte textuel, c'est-à-dire qu'elle se réfère aux phrases précédentes. Pourtant, elle n'a pas saisi la fonction de **où** qui est pronom relatif dans ce contexte : d'après elle, cet élément est l'adverbe interrogatif, première fonction apprise ; cette incompréhension est due à des insuffisances dans les compétences grammaticales et syntaxiques. De même, ELE 3 pense que le titre se comporte comme une question ; ce point de vue l'entraîne à supposer deux instances aléatoires : **je** (l'auteur) et **tu** (le lecteur).

ELE 6 l'interprète comme « les pays faim » (*sic*)<sup>207</sup> dont l'indice est d'une part « tu vis » (le titre), d'autre part la comparaison implicite : « En Amérique du nord, mais aussi en Chine, les repas pris [...] » (ligne 15), « En Europe, ils restent [...] » (ligne 17), « Au Bhoutan, la famille [...] » (ligne 35), dans le texte principal<sup>208</sup>. En effet, cette élève traduit « tu vis » en LM comme « le mode de vie », qui lui permet de s'interroger sur les différences entre les pays (correspondant au fond perceptif de F. Rastier). Cette interprétation la conduit peut-être à se focaliser sur cette comparaison. Néanmoins, nous restons curieuse de connaître la raison pour laquelle elle pense que **je** remplace « les pays riches » et **tu** désigne « les pays faims » (*sic*) mais pas le cas contraire.

---

<sup>207</sup> Terme employé par l'apprenante que nous interprétons comme étant les pays où la population souffre de la faim.

<sup>208</sup> Cf. annexe 5.

### ■ Question 1.3

Explique comment tu comprends le chapeau : « **Dans chaque pays, les aliments consommés racontent le lien différent que les hommes entretiennent avec leur environnement.** »

Les réponses des apprenants montrent leur compréhension du thème général du texte : la relation caractéristique entre les êtres humains et leur environnement dans chaque pays. Ce qui distingue les réponses des élèves, ce sont les nuances apportées à leur explication qui tient plus ou moins compte du contexte.

Comme pour le titre, le contenu du chapeau est explicité par la reformulation littérale pour ELE 3 et 4, et par l'explication du propos pour ELE 1, 2, 5 et 6.

ELE 4 traduit le chapeau ainsi :

« Dans chaque pays, les peuples consomment différents aliments qui varient selon l'environnement. »

Cette traduction contient, selon nous, des reformulations par suppression de certains contenus qui sont « des aliments indiquent des différences » et par la réorganisation de la relation logique (les relations entre les êtres humains et l'environnement).

ELE 3 ajoute une explication à sa traduction, construite sur le même modèle que la phrase d'origine :

« La nourriture consommée dit la relation entre les peuples et leur environnement, qui est différente dans chaque pays. C'est-à-dire que la personne, selon l'endroit où elle vit, mange une nourriture différente. Donc, les traits caractéristiques des peuples et de leur environnement varient selon la nourriture consommée. »

Toutefois, à partir de cette explication d'ELE 3, nous découvrons une déduction incohérente : ce n'est pas le fait de manger différemment qui fait varier l'environnement mais l'inverse.

ELE 1, 2, 5 et 6 reformulent le chapeau d'une autre manière, en expliquant le propos. Toutes s'accordent à dire que l'aliment consommé dans chaque pays dépend de l'environnement.

ELE 1 ajoute une conclusion :

« Dans plusieurs pays, la variété de l'alimentation est due à un environnement différent. *Par conséquent, le goût ainsi que la manière de cuisiner sont différents.* »

ELE 5 pense, elle, que la manière de manger dans les pays dépend de soi-même ; par ailleurs, l'interprétation d'ELE 2 s'éloigne du contexte :

« Les consommateurs de chaque pays expliquent *le devoir de préservation de l'environnement.* »

#### ■ Question 1.4

Explique la relation entre le titre et le chapeau. Justifie ta réponse.

Cette question implique le traitement de la macrostructure, la relation entre les parties du texte, qui n'est pas toujours explicite. Les compétences métacognitives – plus précisément les compétences métapragmatiques fonctionnelles – sont ainsi indispensables pour pouvoir la comprendre et la relever.

Toutes les élèves parviennent à expliciter la relation entre ces deux parties du texte, autrement dit la fonction de l'une par rapport à l'autre. Pour reconnaître cet enchaînement, toutes notent que le chapeau explicite le titre pour que le lecteur comprenne mieux le propos, comme l'explique ELE 3 :

« Le titre introduit le thème. Le chapeau apporte des informations supplémentaires pour permettre au lecteur de mieux comprendre le titre et de pouvoir deviner le développement du contenu du texte. »

ELE 2 ajoute que le titre contient le thème principal ; ELE 4 et 5 s'accordent sur sa fonction introductive.

### ■ Question 1.5

À partir du titre et du chapeau, peux-tu deviner le contenu du texte ?  
Si oui, exprime tes idées. Sinon, explique pourquoi.

Pour réussir à pressentir le contenu du texte, les apprenantes doivent être capables de se référer à des connaissances du monde préalablement acquises, correspondant à ce qu'évoquent le titre et le chapeau : en effet, la compréhension de ces deux derniers conduit les élèves à attendre certaines informations qui seront développées dans le texte. Il s'agit donc de la formulation d'une hypothèse sur le message apporté par le texte qui oriente généralement la façon d'attribuer telle ou telle valeur sémantique aux unités linguistiques.

Toutes les élèves sont capables de deviner le contenu du texte qui est la culture alimentaire dans des pays distincts. Chacune exprime un point de vue différent : l'interprétation du chapeau évoque pour ELE 1 le thème du goût, celui de la préservation de l'environnement pour ELE 2 et la différenciation du milieu pour ELE 3. Leur présupposition oriente leur hypothèse sur le sens l'ensemble du texte. ELE 1 écrit :

« Le sujet porte sur la culture alimentaire dans chaque milieu. Je l'ai compris après avoir lu le titre. Le texte devrait concerner les différentes cultures alimentaires et *la variété des ingrédients qui font que les goûts sont différents.* »

Cette explication montre que chez cette élève est créée une attente sur le contenu qui sera abordé. ELE 3 écrit :

« Le thème doit porter sur *les différences alimentaires dans différents pays*. C'est ce qui permet de distinguer leur milieu de celui des autres. Le contenu devrait expliquer ce que mangent les peuples de chaque pays, pourquoi et comment cela peut singulariser chaque milieu. C'est tout ceci qui nous permet de savoir où les gens habitent. »

ELE 4 pense que le texte doit montrer des exemples de la variété de l'alimentation dans les trois repas quotidien. ELE 6 suppose que le texte portera sur la différence concernant les habitudes alimentaires entre les pays développés et ceux en voie de développement.

### 8.1.2. Texte 2 : « Groenland »<sup>209</sup>

#### ■ Question 2.1

Qu'est-ce que le « Groenland » ? Explique.

Cette question a pour but d'examiner si les élèves savent mettre les éléments péritextuels au service de la compréhension du texte afin de leur permettre de se remémorer les connaissances préalables nécessaires avant la lecture proprement dite.

Il est possible que des compétences interlangagières soient sollicitées si le nom du pays en français rappelle des connaissances encyclopédiques des élèves dans une autre LE, comme l'anglais.

« Cela doit être '*Greenland*'. Je l'ai vu sur la carte à côté du texte. »  
(ELE 3)

Cette élève a utilisé en outre d'autres éléments péritextuels disponibles pour valider la compréhension du nom propre inconnu. ELE 4 raisonne de la même manière :

---

<sup>209</sup> Cf. annexe 7.

« Ça doit être le nom propre d'un lieu. Selon le contexte, ce doit être un pays, 'Greenland'. »

En raison de l'absence de telles compétences, ELE 1 et 6 conçoivent le Groenland comme un endroit précis, la ville où habite la famille Madsens. ELE 2 et 5 l'interprètent en observant l'image : on peut y voir beaucoup de produits alimentaires, donc ELE 5 en déduit qu'il s'agit d'un magasin. Pour ELE 2, le terme « Groenland » correspond au nom d'un petit village où l'on fabrique les produits indispensables à la vie courante.

## ■ Question 2.2

Traduis « **Deux heures de traîneau pour faire les courses** ».  
Pourquoi faut-il deux heures de traîneau pour faire les courses ?

Dans cette activité, les compétences linguistiques sont évaluées par la reformulation par les apprenantes de leurs représentations mentales sur le propos du texte et ses idées principales. Pour ce faire, le recours à des connaissances préalables sur le monde, le contexte situationnel, sont nécessaires.

ELE 2 interprète ainsi cette séquence :

« *C'est surprenant qu'il leur faille 2 heures de trajet en traîneau pour faire les courses. Ils prennent probablement beaucoup de temps pour choisir une grande quantité de nourriture.* »

Elle porte un jugement sur la durée de deux heures qui lui paraît longue et émet une hypothèse pour justifier cette durée.

Une incompréhension de la sémantique lexicale entraîne une incohérence référentielle pour ELE 4. D'après elle, l'expression « faire les courses » signifie « cuisiner » :

« 2 heures de traîneau pour aller *cuisiner*. On doit utiliser le traîneau parce que c'est loin et qu'il y a de la neige. »

Nous remarquons, par ailleurs, que les élèves ont tendance à reprendre la structure de la séquence de départ, comme le fait ELE 4. De même, ELE 5 traduit cette séquence ainsi : « Deux heures de traîneau pour acheter de la nourriture ». Nous constatons donc qu'une explication complémentaire est indispensable pour évaluer la compréhension.

La connaissance du monde est également utilisée pour reformuler la représentation mentale : ELE 1 et 2 se réfèrent à la géographie ainsi qu'au climat de ce pays.

« Le trajet en traîneau pour faire les courses dure deux heures parce que *la terre du Groenland est enneigée*. » (ELE 2)

« Comme *il fait très froid, et que tout est enneigé*, les traîneaux sont indispensables pour se déplacer. Même si le trajet dure deux heures, ils sont obligés de sortir afin de faire des réserves. » (ELE 1)

Cette explication montre également qu'ELE 1 modalise cette séquence selon l'obligation de la sortie ; en outre, elle introduit une hypothèse qui est de faire des réserves.

ELE 3 et 4 émettent chacune une hypothèse. Selon ELE 3, ce phénomène a son origine dans le désir de bien cuisiner : la famille est en conséquence disposée à passer beaucoup de temps à faire les courses. ELE 4 raisonne, de manière plus objective : pour elle, à cause de la distance et du climat, le trajet prend du temps. ELE 6 a recours à son imagination :

« Étant donné que c'est le week-end, toute la famille partage une activité telle que la préparation d'un repas et mangent ensemble. »

### ■ Question 2.3

Observe les illustrations. Explique-les en faisant des liens avec le texte.

L'objectif vise à évaluer les compétences pragmatiques fonctionnelles. En observant des éléments péritextuels, les élèves doivent les relier au texte, autrement dit reconnaître leur utilité pour la compréhension du message transmis par l'auteur. Pour ce faire, les compétences métacognitives jouent un rôle important, notamment le métaprocessus.

D'après l'étude des résultats, cette question ne semble pas trop difficile pour les élèves : la compréhension des idées principales du texte, portant sur le Groenland et les caractéristiques de la culture alimentaire d'une famille inuit, devrait être facilitée par la reconnaissance des rapports entre les éléments péritextuels et le texte lui-même.

ELE 2 confirme l'interaction entre le texte et l'illustration :

« L'image montre qu'ils achètent beaucoup de nourriture. Ils doivent alors passer beaucoup de temps à la choisir. »

Certaines apprenantes expliquent cette relation en apportant leur jugement personnel. Exemples :

« Le texte explique le mode de vie d'une famille au Groenland. *Ils font bien la cuisine. L'image montre plein de nourriture et la joie de toute la famille parce qu'ils portent beaucoup d'attention à leur alimentation.* »  
(ELE 3)

« Le texte évoque l'activité culinaire et le fait de manger en famille pendant le week-end. L'image, qui a un rapport avec le texte, montre la préparation de la cuisine. On voit des ustensiles et des ingrédients. »  
(ELE 6)

Cependant, certaines apprenantes se réfèrent à une situation très générale comme ELE 1 et 5 qui s'accordent pour dire que l'image illustre ce que mange la

famille Madsens. Quant à ELE 4, elle constate que l'image correspond au contenu de ce texte, sans explication ni précision.

### 8.1.3. Texte 3 : « Bhoutan »<sup>210</sup>

#### ■ Question 3.1

Où se trouve le Bhoutan ?

La réponse peut être donnée par l'observation de la carte. Si l'élève ne porte pas son attention sur les éléments péritextuels, la réponse peut aussi être trouvée grâce à ses connaissances du monde. Par ailleurs, l'identification phonologique du mot Bhoutan en permet la compréhension lexicale, grâce aux compétences interlangagières, soit en anglais : *Bhutan* et en français : Bhoutan (compétence métaorthographique : orthographe relativement proche) et/ou entre l'anglais et le thaï qui lui emprunte sa prononciation (compétence métaphonologique).

Dans le même but que pour la première question sur le Groenland, nous nous appuyons sur la capacité des enquêtées à se servir des connaissances préalables et des éléments péritextuels : ELE 1, 2 et 4 n'ont pas été capables de répondre à cette question ; les trois autres y parviennent au moyen de différentes stratégies. La réponse d'ELE 6 sur la localisation du Bhoutan et sa justification sont basées sur sa connaissance du monde ainsi que sur sa compréhension globale :

« Ce pays se trouve en Asie du Sud-Est, près du Tibet. Je le sais, grâce à mes connaissances préalables et également à la compréhension de ce texte. Alors, je découvre les traits caractéristiques du Bhoutan qui me permettent de présupposer de sa situation géographique. »

ELE 3 et 5 exercent, elles, leurs compétences métapragmatiques discursives par l'usage des éléments péritextuels :

---

<sup>210</sup> Cf. annexe 8.

« Le Bhoutan se trouve en-dessous de la Chine. Je le sais grâce à la carte donnée. » (ELE 3)

« Il se situe en Asie, je l'ai vu sur l'image. Le mode de vie ressemble aussi à celui des Asiatiques » (ELE 5)

### ■ Question 3.2

Penses-tu que leur culture alimentaire peut être semblable à celle de la Thaïlande ? Justifie ta réponse. Donne des exemples.

Afin de répondre à cette question, les élèves doivent comparer les deux cultures. Cette question demande d'une part la compréhension du texte, d'autre part des connaissances spécifiques sur ce sujet dans la culture thaïlandaise.

ELE 1 et 3 s'accordent sur une dissemblance des deux cultures culinaires en évoquant que le thé au beurre n'est pas le petit déjeuner des Thaïlandais.

« Les Thaïlandais ne boivent pas de thé au beurre le matin, on préfère le riz. » (ELE 1)

ELE 3 suppose qu'à part le thé et le beurre, certaines ressemblances sont possibles. Cette apprenante se justifie en se référant à une autre culture intermédiaire :

« Étant donné que le Bhoutan se situe *près de la Chine*, il peut être influencé par elle comme l'est la Thaïlande. »

Selon nous, le raisonnement de ces deux élèves reste trop étroit, et porte seulement sur les éléments donnés par le texte, sur l'usage de thé au beurre.

Les autres enquêtées interprètent ce propos dans un contexte plus global :

« Les points communs sont un goût pour la nourriture épicée, la culture du riz et la variété des fruits. Toutefois, il y a des différences, par exemple traditionnellement, les Thaïlandais ne cuisinent pas avec du beurre » (ELE 4)

« C'est similaire dans l'ensemble parce que la culture alimentaire du Bhoutan est liée aux produits agricoles. La nourriture principale est le riz, comme pour les Thaïlandais. » (ELE 6)

En revanche, ELE 2 et 5 restent dans un contexte trop vague, en s'accordant sur le fait que ces deux cultures alimentaires sont proches en raison de la base alimentaire, le riz.

#### 8.1.4. Texte 4 : « Chine »<sup>211</sup>

##### ■ Question 4.1

Observe l'image. Exprime tes connaissances sur la culture culinaire de la Chine.

Cette activité a pour but d'évaluer les connaissances préalables du monde sur le thème traité : la culture alimentaire en Chine. Les réponses permettent, à notre avis, de connaître les représentations des élèves sur ce sujet qui, selon nous, oriente la manière d'interpréter le texte. Les connaissances conceptuelles jouent ainsi un rôle essentiel au cours des opérations de reformulation.

Toutes s'accordent sur le grand nombre d'aliments à disposition des Chinois, ce qui ne correspond pas au contexte. ELE 6 dit :

« La tradition culinaire est très riche. Il y a une grande variété de nourriture. »

Cette conception pourrait être due à une image véhiculée par le cinéma et par les restaurants chinois en Thaïlande où l'on mange toujours beaucoup de plats

---

<sup>211</sup> Cf. annexe 8.

différents à chaque repas, ce qui est très différent de la réalité en Chine où peu de Chinois peuvent s'offrir autant de plats dans la vie quotidienne.

La plupart des apprenantes pensent que les Chinois jardinent pour économiser et que les Chinois préfèrent manger chez eux :

« Les Chinois ne mangent pas au restaurant parce qu'ils ont des ingrédients pour cuisiner à la maison. » (ELE 2)

« La famille chinoise n'a pas l'habitude de manger au restaurant parce que c'est une famille nombreuse et qu'ils ont déjà un cuisinier chez eux. » (ELE 3)

« Les Chinois ne sont pas riches, ils plantent des légumes pour manger. Ils n'ont pas besoin d'aller au restaurant. » (ELE 4)

« Les chinois plantent des légumes pour cuisiner à la maison. C'est un apport conséquent. » (ELE 5)

Au contraire, ELE 1 pense que :

« Les Chinois mangent souvent au restaurant. Je le crois parce que beaucoup de restaurants [en Thaïlande] appartiennent à des Chinois. Le goût de leur nourriture n'est pas fort, certains plats contiennent de l'alcool. »

## ■ Question 4.2

Traduis et explique « **Personne n'a jamais mis les pieds au restaurant** ». Donne tes opinions.

La reformulation sous forme de traduction de la compréhension du texte par les apprenants vise principalement à examiner les compétences linguistiques ; l'argumentation sert à éclaircir la traduction qui reprend la structure de la phrase de départ. Les compétences linguistiques ne pouvant permettre d'en comprendre la signification, c'est la situation générale évoquée dans l'activité précédente qui pourrait

aider les apprenantes à interpréter cette expression, elles pourraient également appliquer leurs connaissances du monde afin d'interpréter « Personne n'a jamais mis les pieds au restaurant ».

En cas d'incompréhension, l'attente d'un certain contenu entraîne une compréhension inadéquate au sens original du texte. Prenons quelques exemples : ELE 3 conçoit l'alimentation des Chinois ainsi :

« La famille chinoise n'a pas l'habitude de manger au restaurant parce que c'est une famille nombreuse et qu'ils ont déjà un cuisinier chez eux. »

Pour expliquer que « personne n'a jamais mis les pieds au restaurant », elle dit :

« J'ai compris que les Chinois ont l'habitude de manger à la maison. Cela doit être dans leur culture : manger ce qu'ils ont cuisiné. » (ELE 3)

La justification d'ELE 4 confirme notre hypothèse, émise dans l'analyse de l'activité précédente sur les représentations de la culture alimentaire :

« Je constate [que tout le monde a déjà fait l'expérience d'aller au restaurant] parce que c'est le cas pour mes grands-parents [qui sont d'origine chinoise] et dans les films chinois, il y a toujours des scènes dans les restaurants. »

En analysant la traduction des élèves, nous voyons qu'ELE 3, 5 et 6 n'ont pas tout à fait compris le sens de cette phrase à partir de leurs arguments :

« La famille ne mange pas dans le restaurant parce que souvent c'est une famille nombreuse et généralement, il y a une cuisinière à la maison. » (ELE 3)

« En Chine, dans chaque famille *il y a déjà beaucoup de nourriture.* » (ELE 5)

« *Les Chinois économisent beaucoup* alors le fait de ne pas aller au restaurant paraît normal. » (ELE 6)

ELE 1 pense, au contraire, que :

« *Tout le monde doit vivre cette expérience*, que cela soit obligatoire ou volontaire. La situation économique ne pose pas de contraintes. »

En ce qui concerne la compréhension de l'emploi des éléments linguistiques, deux types d'obstacles sémantiques sont à souligner : la sémantique grammaticale (avec **personne ne**) et la sémantique lexicale (avec l'expression « **mettre les pieds + lieu** »).

La traduction d'ELE 2 prouve qu'elle ne comprend pas l'expression « mettre les pieds au restaurant » car elle écrit que « personne ne doit *marcher au restaurant* ». ELE 1 et 4 ont des difficultés à interpréter **personne ne**, qu'elles reformulent ainsi : « Il n'y a personne qui ne soit jamais allé au restaurant », ce qui renvoie à la confirmation que les Chinois vont au restaurant. Seules ELE 3 et 5 reformulent leur compréhension de manière relativement cohérente par rapport à la phrase traitée : « Personne ne va au restaurant » : vu leur niveau de maîtrise du français, nous constatons qu'elles ont compris, bien que **ne ... jamais** soit remplacé par **ne...pas**. La traduction d'ELE 6 est différente de celle d'ELE 3 et 5 : « L'homme qui n'est jamais allé au restaurant ». Cette élève reformule aussi « personne » par « l'homme », en gardant son sens d'être humain.

### 8.1.5. Texte 5 : « Tchad »<sup>212</sup>

#### ■ Question 5.1

Observe les images. Peux-tu dire où se trouve le Tchad ? Décris sa géographie. Justifie ta réponse.

---

<sup>212</sup> Cf. annexe 10.

Les élèves doivent émettre une hypothèse sur le contenu du texte à partir de deux éléments péritextuels : une carte géographique et une photographie. La carte doit permettre aux élèves de localiser le Tchad et la photographie des personnages peut également apporter des indices.

Nous nous apercevons que seule la photographie a été utilisée par les élèves. Cela peut s'expliquer par sa taille par rapport à l'autre illustration. Cette photographie apporte quelques éléments sur le thème traité avant la lecture du texte, ce qui oriente l'interprétation. Si les élèves sont conscientes de son utilité, les compétences métapragmatiques sont activées. Toutefois, cette activité n'a pas pour but d'évaluer la compréhension textuelle mais de vérifier la conscience de l'utilité des éléments péritextuels.

Toutes les apprenantes se rapportent aux mêmes idées : l'africain, le désert, la sécheresse et la chaleur. ELE 1 et 4 pensent que le Tchad se trouve au Moyen-Orient, en relevant toutes le même indice, les vêtements :

« En observant la façon dont les personnes sur la photographie sont habillées, j'en déduis que le Tchad se trouve peut-être au Moyen-Orient. De plus, elle semble avoir été prise dans un désert car il a l'air de faire chaud. » (ELE 1)

« Le Tchad se situe probablement au Moyen-Orient. Je le déduis de la manière dont les personnes sont habillées du voile. Le climat doit être aride parce que cela a l'air très sec. » (ELE 4)

Quant à ELE 2, 3 et 5, elles s'accordent pour dire que ce pays est en Afrique.

« Ça doit être en Afrique. Le climat doit être chaud et sec. Je le pense parce que les gens sur la photographie ont la peau noire et la nourriture provient de l'agriculture correspondant à ce climat. » (ELE 2)

« Le Tchad se situe en Afrique. C'est un pays désertique, vu l'image. Je sais aussi que l'Afrique est en zone aride. » (ELE 3)

« Le Tchad se situe peut-être en Afrique, vu l'environnement très sec. Les enfants sont malnutris. » (ELE 5)

ELE 6 n'a pas précisé la localisation :

« Vu le climat et la nourriture, à mon avis, le Tchad est situé en zone de sécheresse. »

### ■ Question 5.2

Traduis « **L'eau sort du puits, pas des bouteilles** ». Selon toi, pourquoi l'auteur dit cela ?

La traduction de cette séquence a pour but principal d'évaluer la compréhension conceptuelle, distincte de celle de la traduction de « personne n'a jamais mis les pieds au restaurant », qui est focalisée sur l'interprétation de la sémantique grammaticale.

D'après leurs arguments, nous pensons qu'ELE 2 et 4 ont compris ce propos. Afin de traduire cette séquence, ces deux élèves adoptent la structure de la phrase de départ et en modifient la subordination. Cependant, la structure de la phrase nous paraît difficile à comprendre, ce qui renvoie à une valeur sémantique relativement semblable :

« L'eau qui sort du puits n'est pas de l'eau qui est mise en bouteille. »  
(ELE 2)

« L'eau qui sort du puits n'est pas en bouteille. » (ELE 4)

Néanmoins, leur explication montre certaines nuances. ELE 2 insiste sur la pauvreté du Tchad :

« Il se peut que la population de ce pays boive l'eau du puits en général parce que le pays n'est pas encore développé. Il n'y pas d'usine fabriquant de l'eau en bouteille. »

ELE 4 met l'accent sur la sécheresse qui ne permet pas la transformation de l'eau :

« Actuellement, l'eau pure est rare. La filtration prend du temps avant la mise en bouteille. Notamment dans les pays désertiques, l'eau est une ressource rare, elle est consommée tout de suite sans être transformée par une mise en bouteille. »

Par ailleurs, le sens de la traduction *a priori* cohérente d'ELE 1 ne témoigne pas d'une compréhension correcte. C'est son commentaire qui nous permet de le savoir :

« L'eau sort du puits mais ne sort pas des bouteilles. L'auteur pense probablement qu'à l'heure actuelle, la majorité des gens ne connaissent pas *l'origine de l'eau* car quand on en achète, c'est dans des bouteilles. »

À l'inverse, la reformulation d'ELE 5 ne renvoyant pas au même référent que celui de l'auteur prouve un certain degré de compréhension. C'est également son explication complémentaire qui l'indique :

« Il y a de l'eau tirée du puits mais il n'y a pas de bouteilles pour l'y mettre. Cela démontre *l'état de sécheresse*. »

ELE 3 explicite ce sujet ainsi :

« À mon avis, l'auteur veut dire que d'une part l'eau potable au Tchad provient des puits, ce qui le distingue des pays développés où l'on boit de l'eau en bouteille. Il fait comprendre d'autre part que ce pays n'est pas encore développé. »

Cette élève ajoute son opinion sur l'origine de l'eau dans sa traduction : « L'eau potable *vient d'un puits ou du lac* ». De même, ELE 6 interprète la séquence donnée en donnant son point de vue, elle dit :

« L'eau est *tellement rare* qu'il n'y en a pas en bouteille. »

Cette apprenante a fait l'effort de ne pas reprendre la structure de la séquence en question et de reformuler.

### 8.1.6. Texte 6 : « Cuba »<sup>213</sup>

#### ■ Question 6.1

Exprime tes connaissances sur Cuba.

Cette activité se distingue des autres qui ciblent elles aussi le recours à des connaissances préalables du monde parce que l'illustration ne donne pas de données générales sur le pays et si les élèves ne possèdent aucune connaissance spécifique sur ce pays, ils ne peuvent réussir la tâche. Cette illustration peut orienter le sujet qui a besoin d'explications, comme ELE 1 en est consciente.

« Cuba est un pays pauvre. En ce qui concerne la nourriture, elle doit être épicée. » (ELE 1)

Les autres s'expriment sur la situation générale du pays : la géographie, la population, le tourisme et le climat, ce qui n'est pas tout à fait lié au thème du texte.

#### ■ Question 6.2

Pourquoi « le système D » est-il obligatoire ?

Cette question porte sur les connaissances conceptuelles et en même temps sur les points de vue de chaque lecteur mais ce cas nous semble plus complexe pour les élèves en raison de la compréhension lexicale. Généralement, lorsqu'elles rencontrent des mots inconnus, les élèves adoptent une stratégie de recherche de la signification dans le dictionnaire, mais « système D » n'apparaît pas dans leur dictionnaire bilingue français-thaï. C'est la raison pour laquelle nous leur donnons une explication sur ce terme qui pourra les aider à comprendre.

---

<sup>213</sup> Cf. annexe 11.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les connaissances préalables sur le thème abordé peuvent influencer la manière d'interpréter le texte. Vu les réponses de l'activité précédente, il est probable que les élèves ne comprennent pas cette expression et n'arrivent donc pas à émettre une hypothèse cohérente pour ce texte.

La majorité d'entre elles ne saisit que la signification des mots « obligatoire » et « système », mais pas celle de l'expression « système D », à l'exception d'ELE 4 qui semble mieux comprendre l'expression :

« Quand on a les moyens, c'est mieux de se débrouiller. Il ne faut pas toujours attendre de l'aide des autres. Donc, ce système paraît être une série de règles conscientes partagées par tout le monde. »

Les autres apprenantes justifient leur réponse en se référant au sens propre de cet adjectif, par exemple :

« Pour que des problèmes tels que des problèmes de nutrition ne s'aggravent pas, on décide de règles obligatoires. » (ELE 3)

ELE 6 va dans le même sens :

« C'est pour résoudre les problèmes, ce à quoi tout le monde peut avoir recours. Alors, tous sont obligés de suivre cette règle. »

## 8.2. Public de niveau indépendant

Les apprenants de ce niveau sont invités à répondre en français<sup>214</sup>. Comme la compréhension de certaines rédactions est ambiguë, nous avons été obligée de les reformuler tout en tentant de rester fidèle aux idées exprimées.

---

<sup>214</sup> Cf. annexe 12.

Neuf questions sont classées selon trois types de difficulté d'interprétation :

- La reprise par l'anaphorique concernant un pronom indéfini (1 question) ;
- L'actualisation de **on** dont les indices se trouvent soit dans le cotexte (2 questions) soit dans le contexte (3 questions) ;
- L'expression anaphorique qui commande une double interprétation par le déterminant démonstratif + nom (3 questions).

En interprétant les expressions anaphoriques pronominales, les propriétés textuelles sont déterminées par des règles linguistiques comme la morphosyntaxe de l'anaphorique. Quant à l'expression anaphorique commandant une double interprétation, les sèmes caractéristiques de l'anaphorique orientent le parcours interprétatif. À notre avis, la reprise par un démonstratif et la reprise par un démonstratif + nom devraient causer moins de difficultés d'interprétation que le pronom indéfini **on** qui, hors contexte, comme nous l'avons vu, n'indique que la propriété « être humain » du sujet grammatical. Par conséquent, pour interpréter **on**, les apprenants doivent utiliser leurs compétences textuelles parallèlement à la compréhension du contexte qui leur donne un domaine de validation de **on**. Vu le rôle important de la subjectivité, l'interprétation de **on** peut ainsi diverger selon chaque lecteur, raison pour laquelle il nous paraît intéressant d'observer ce processus pour chaque apprenant.

### 8.2.1. Reprise-Anaphore

#### ■ Question 1

« Les Français ont consommé l'an dernier plus de six cents millions de sandwiches, **la plupart mangés** en marchant ! »

Reformule pour éclairer le sens de « **la plupart mangés** ». (ligne 26)

La recherche du référent du pronom indéfini **la plupart** peut être guidée par l'élément linguistique « mangés » qui s'y rattache. Les compétences métalinguistiques relèvent de la reconnaissance du contexte comme indice des opérations interprétatives. Deux entrées sont possibles, soit par les compétences métasémantiques (le sens d'être consommable), soit par les compétences métasyntaxiques (la morphologie du participe passé du verbe « manger » au masculin pluriel). Cet anaphorique représentant renvoie à un certain nombre de sandwiches qui sont mangés, il s'agit donc d'une anaphore partielle – le pronom **la plupart** indique un nombre indéfini de l'objet repris qui a pour antécédent « plus de six cent millions de sandwiches ».

IND 1, 2 et 3 n'ont pas pu interpréter ce pronom : d'après eux, « la plupart mangés » fait référence aux Français. Ces apprenants ne possèdent pas assez de compétences linguistiques pour trouver l'antécédent. Par ailleurs, leurs justifications font état de différentes stratégies pour interpréter cette expression anaphorique :

« 'La plupart mangés en marchant', c'est-à-dire les français *aiment acheter* et prendre *leurs repas* en marchant et ils font *moins la cuisine*. » (IND 1)

« À mon avis, **la plupart** renvoie à la plupart des Français dont l'indice est 'les Français ont consommé plus de six millions de sandwiches donc ils mangent en marchant'. » (IND 2)

« **La plupart** renvoie aux Français parce que ce mot remplace « les Français » qui est le sujet de la phrase où il se trouve. » (IND 3)

IND 1 exprime ses représentations quand il dit « aiment acheter » et induit la situation : « ils font moins la cuisine ». IND 3 exprime également son jugement sur la quantité : « beaucoup de sandwiches » et sans en répéter les mots, elle reformule l'idée inscrite dans l'expression « n'importe où » (ligne 23) par l'adverbe « partout », ce qui démontre ses compétences syntaxiques. La réponse d'IND 2 se distingue de celle des autres : pour lui, **la plupart** ne renvoie pas « aux Français » (tous les Français) mais à « la plupart des Français ». Malgré une interprétation incorrecte, il est conscient de l'indication de la quantité par cet anaphorique ; il exerce sa compétence métasyntaxique quand il indique que le pronom doit reprendre un élément préalablement présenté.

Les trois autres apprenantes, IND 4, 5 et 6 ont saisi qu'il s'agissait « des sandwiches ». En plus de la compréhension du contenu de cette phrase, IND 4 et 5 tiennent compte de la relation interphrastique dans la microstructure du traitement textuel. Elles reformulent leur compréhension de la phrase en question par la reprise d'une idée de la phrase précédente : « manger rapidement, n'importe où » (ligne 23) :

« Les sandwiches sont mangés par les Français qui n'ont pas beaucoup de temps pour manger. » (IND 4)

« Les Français peuvent acheter des sandwiches dans tous les lieux. » (IND 5)

IND 5 possède des compétences métasyntaxiques : elle explique deux aspects du verbe « manger » :

« Le mot 'mangé' est un participe passé employé à la voix passive. »

Du point de vue métacognitif, elle raisonne et conclut :

« Donc, ce doit être une chose qui puisse être mangée. Puis, on doit trouver un mot qui soit de la nourriture. Ce sont les sandwiches. »

### 8.2.2. Problème de ON

En ce qui concerne l'expression nominale **on**, nous distinguons deux cas d'interprétation : les apprenants-lecteurs doivent faire appel au contexte textuel ou au contexte situationnel.

### 8.2.2.1. Indice dans le cotexte

#### ■ Question 1

« Avec la généralisation du « manger rapide », **on** est au cœur du plus grand bouleversement alimentaire depuis l'invention des conserves et de la réfrigération : l'alimentation, jusque-là affaire presque exclusivement familiale, est devenue une marchandise d'origine industrielle. »

Qu'est-ce que le pronom « **on** » désigne ? (ligne 27) Donne un/des indice(s).

Une des difficultés principales de l'interprétation de ce **on** est l'espèce d'incohérence syntaxique entre cette expression nominale et l'indice trouvé dans le cotexte gauche immédiat : cette caractéristique pose des difficultés aux lecteurs non-experts lors de l'interprétation référentielle. Faute de telles compétences, il est nécessaire de comprendre l'ensemble du texte et le contexte situationnel afin d'être capable de donner une valeur sémantique à l'expression anaphorique. Pour désigner un référent à ce **on**, les apprenants peuvent faire référence à l'expression « la génération du 'manger rapide' » en tant qu'expression référentielle : cela nous paraît possible mais peu précis. Vu que la seule propriété intrinsèque de **on** est « être humain », nous pensons que le domaine de validation de ce **on** est 'élastique', ouvert : nous substituons donc ce **on** à toute personne qui, d'une façon ou d'une autre, est concerné par la question de la généralisation du « manger rapide ».

À part IND 3, les étudiants ont relativement bien compris ce à quoi ce **on** renvoie. D'après nous, la complexité de ce traitement est double : d'une part, il manque un élément référentiel direct, d'autre part, ce pronom possède une valeur indéfinie. La conception du référent peut varier selon la subjectivité du lecteur ou sa pratique interprétative : le lecteur doit prendre en compte le contexte intra- et extratextuel afin de décider d'une valeur sémantique. D'ailleurs, d'après notre expérience d'apprenante, il est peu probable que les apprenants puissent faire intervenir des paramètres extratextuels, en raison de l'enseignement dispensé traitant **on** comme pronom indéfini dont nous trouvons l'antécédent uniquement dans un

passage précédent et jamais dans un contexte extratextuel. Étant donné son indétermination, les moyens pour assigner le référent sont divers selon le sujet-interprétant, tout type de référence étant possible dans ces opérations : référence déictique, anaphorique ou par défaut.

Faute de compétences pragmatiques discursives, IND 1 et 5 ne sont capables de saisir le texte qu'au niveau de la surface, la syntaxe. Ces apprenantes parviennent cependant à justifier la relation interphrastique : d'après elles, **on** renvoie aux Français (ligne 24), terme présent dans la phrase précédente. En fait, l'interprétation de ce pronom indéfini nécessite de se référer à un contexte plus global : la reconnaissance de la désignation du terme « la généralisation ». Par ailleurs, les compétences métasyntactiques différencient ces deux apprenantes. IND 1 explique que **on** désigne les Français car ceux-ci sont mentionnés à la phrase précédente. À notre avis, cette étudiante se rapporte à l'usage du pronom qui doit généralement remplacer un nom antérieur, ce qui rejoint notre hypothèse sur l'enseignement.

IND 2, 4 et 6 sont capables de relever une propriété implicite de l'expression **on** dans cette phrase. Ils recourent au contexte plus général pour assigner un référent : pour eux, les Français se présentent comme une sous-catégorie. L'indice sur lequel repose l'interprétation est la compréhension de concepts dominants comme « manger » et « rapide » :

« **On** désigne ceux qui font partie de la génération du 'manger rapide' » tel que les Français, etc. L'indice est le syntagme 'avec la génération du manger rapide' » (IND 2)

« **On** désigne toutes les personnes qui doivent travailler rapidement. Les gens n'ont pas le temps de manger à table donc ils mangent en marchant. L'indice est le contexte qui fait se référer aux personnes qui mangent rapidement et le bouleversement de la façon de s'alimenter. » (IND 4)

« Le pronom **on** désigne les personnes qui mangent rapidement en raison du temps limité pour manger. » (IND 6)

Les compétences métasyntactiques sont explicitées par certains apprenants ; IND 1 et 3 sont conscientes que le pronom doit posséder un antécédent même si leur réponse n'est pas tout à fait correcte :

« **On** désigne les Français parce qu'ils sont mentionnés dans la phrase précédente en tant que sujet. **On** peut ainsi les remplacer. » (IND 1)

« Le pronom **on** se trouve derrière les guillemets. Je pense que son sens est celui du mot qui le précède. » (IND 3)

IND 3 montre qu'il connaît l'utilité d'un élément paralinguistique. Malgré tout, sa compréhension reste globale, ce qui est « l'obligation de manger rapidement » :

« Aujourd'hui, dans la vie quotidienne, **on** se dépêche. On n'a pas le temps de prendre le petit déjeuner, le déjeuner ou le dîner parce que parfois, ça prend beaucoup de temps. Donc **on** choisit une nourriture qu'on peut manger facilement et rapidement. C'est 'le manger rapide'. »

## ■ Question 2

« Cette question tarade les Scandinaves sensibles au bien-être des bêtes, mais pas les Anglais qui réfléchissent plutôt au végétarisme, alors que dans les pays latins d'Europe, on se soucie surtout de chercher de la bonne viande.

Qu'est-ce que le pronom « **on** » (ligne 115) désigne ? Donne un/des indice(s) des opérations d'interprétation pour obtenir sa compréhension.

Par rapport à la question précédente, le référent de ce **on** nous semble plus facile à dégager, grâce à un indice cotextuel prégnant : « dans les pays latins d'Europe » indique le domaine de validation de **on** comme « les habitants des pays latins d'Europe : Italie, Espagne, France, Grèce, etc. »<sup>215</sup>.

Il est remarquable que tous sauf IND 6 appliquent des compétences métalinguistiques parallèlement à la compréhension globale du contenu : ils ont en effet conscience des conditions d'emploi du pronom, comme nous l'avons déjà souligné.

---

<sup>215</sup> Après discussion avec notre directeur, nous nous sommes rendue compte que notre compréhension n'était pas claire. Nous avons pensé aux personnes de nationalité italienne, espagnole, française, grecque, etc., ce qui est juste mais pas suffisant pour désigner le référent de ce **on**. En réalité, **on** renvoie aussi aux personnes de nationalités différentes qui vivent dans ces pays.

Seules deux apprenantes, IND 3 et 4, parviennent à trouver le domaine de validation de **on**, en donnant la même justification : **on** se trouve derrière le syntagme « dans les pays latins d'Europe ». Néanmoins, il est à noter que l'expression anaphorique ne remplace pas toujours l'expression référentielle juxtaposée : ces étudiantes risquent donc de mal interpréter **on** dans d'autres cas où l'expression référentielle ne serait pas juxtaposée.

Les autres enquêtés ne comprennent pas soit la syntaxe (c'est le cas pour IND 1 et 2), soit le contenu (IND 5 et 6), ce qui entraîne une représentation trompeuse.

Bien que l'origine de leur incompréhension soit identique, IND 1 et 2 n'interprètent pas **on** de façon identique et manifestent différentes connaissances métalinguistiques. IND 1 explique que « **On** représente les Scandinaves et les Anglais parce qu'il s'agit de personnes » : elle est donc consciente de l'emploi de **on** qui remplace une/des personne(s). IND 2 décide que **on** désigne « cette question » en observant la conjugaison du verbe « se soucier » :

« Je vois la conjugaison du verbe se soucier dont la conjugaison est à la troisième personne du singulier. 'Question' est un nom singulier donc il est remplacé par **on**. »

Cet étudiant n'est donc pas conscient de la propriété intrinsèque de **on** mais il a saisi sa fonction grammaticale.

Quant à IND 5 et 6, pour qui ce pronom remplace « les Scandinaves », la compréhension du contenu joue un rôle important dans l'activité d'interprétation. IND 5 raisonne, en outre, sur les compétences métagrammaticales :

« Le sujet **on** a la même signification que le sujet **ils**. Donc, je pense que le mot **on** désigne les Scandinaves, le nom pluriel. Je crois que le mot **on** ne désigne pas les Anglais parce que dans ce texte, **on** trouve la phrase 'les Anglais réfléchissent plutôt au végétarisme.' »

IND 6 applique un raisonnement logique pour relever le référent :

« **On** renvoie aux Scandinaves parce que les Anglais sont des végétariens et que les Scandinaves sont sensibles au bien-être des bêtes. Donc dans la phrase 'on se soucie surtout de chercher de la bonne viande', **on** remplace les Scandinaves. »

### 8.2.2.2. Indice dans le contexte textuel et/ou situationnel

#### ■ Question 1

« **On** passe alors d'un travail de cuisine qui transformait des produits par la cuisson à un assemblage de plats préparés. »

Qu'est-ce que le pronom « **on** » (ligne 42) désigne ? Donne un/des indice(s).

L'interprétation par des indices textuels n'est pas suffisante pour pouvoir assigner un référent : le recours au contexte extratextuel est nécessaire. C'est-à-dire que les apprenants-lecteurs doivent se référer à la situation réelle dans le monde en se demandant, par exemple « qui fait un travail de cuisine comme celui dont parle ce texte ? Où peut-on trouver un tel changement ? Pourquoi ce changement a-t-il lieu ? etc. ». Seul, le recours à des unités textuelles et à la situation réelle peut guider le parcours d'interprétation de ce **on**. De même que la question 1 dans 8.2.2.1., nous pensons que le domaine de validation de ce **on** est ouvert : le référent de **on** reste ainsi indéterminé.

Tous les étudiants s'orientent vers la compréhension globale du contenu dans le but de reconnaître le sens de ce pronom personnel indéfini, ce qui n'assure cependant pas de la capacité à préciser le référent puisque cette opération nécessite également des compétences grammaticales. Prenons l'exemple d'IND 5 qui pense que l'expression nominale **on** désigne « les fourneaux », elle n'est donc pas consciente des conditions d'emploi du pronom qui désigne une/des personne(s). Elle exerce, à notre

avis, une compétence métasémantique en enchaînant les traits sémantiques des unités lexicales trouvées dans la phrase traitée : cuisine, cuisson, plats, avec « les fourneaux », présent dans la phrase précédente. La prise en compte de la position de l'antécédent qui précède l'anaphorique peut être la raison pour laquelle elle a choisi une unité dans le texte comme expression référentielle.

Même si les compétences métalinguistiques ne sont pas explicitement mises en relief, IND 1, 3 et 4 peuvent, d'une manière ou d'une autre, expliquer le sens de **on** : « les gens qui travaillent dans la cuisine ». Néanmoins, cette interprétation nous paraît trop étroite, selon nous, ce pronom implique « toute personne concernée dans la généralisation de 'manger rapide' ». Pour IND 2, **on** désigne « la famille » dont l'indice est « tout peut être prêt en un tour de main ». Pour identifier le référent, il se peut que cet étudiant applique un savoir d'arrière-plan : « Faire la cuisine » est une activité familiale ; « un tour de main » implique, pour lui, le partage ou l'aide entre les membres de la famille et en même temps, cette expression se trouve devant **on**, ce qui renforce la possibilité qu'il soit l'antécédent.

Par ailleurs, des compétences métapragmatiques fonctionnelles (les macro-fonctions) sont manifestées par IND 1 et 6 : IND 6 pense que par cette phrase l'auteur veut persuader son lecteur, pour IND 1, ce texte paraît être un entretien qui vise des interactions entre deux acteurs (l'auteur et le lecteur).

## ■ Question 2

« Après le houblon, introduit par l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen au XI<sup>e</sup> siècle, c'est la tequila, le rhum, la framboise, l'absinthe, le gingembre qu'**on** marie à la bière pour étonner les amateurs. »

Qu'est-ce que le pronom « **on** » (ligne 94) désigne ? Donne un/des indice(s).

Ici, nous supposons que les apprenants vont chercher le référent de **on** dans le cotexte en recourant au savoir d'arrière-plan sur « l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen ». Mais grâce à la connaissance du monde et aux compétences sémantiques, ce

**on** désigne, d'après nous, « les brasseurs de bière en particulier et plus généralement toute personne faisant de la bière à l'époque à laquelle le texte est écrit » qui ne sont pas présentés explicitement dans le texte.

Les apprenants analysent ce pronom **on** en appliquant deux types de connaissances distincts : les connaissances métalinguistiques et les connaissances conceptuelles. Bien qu'ils n'aient pas été capables de relever le référent précis, nous pensons que ceux qui se réfèrent à « Hildegarde de Bingen » ont néanmoins en partie compris le concept de ce **on** (« producteur de la bière »).

IND 1, 2 et 3 se réfèrent aux connaissances métalinguistiques : ils s'interrogent sur l'ordre général de l'antécédent et de l'anaphore. Ils sont conscients de la position antérieure de l'antécédent par rapport à l'anaphorique.

« **On** est l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen du XI<sup>e</sup> siècle parce que ce groupe nominal est présenté antérieurement. » (IND 1)

« **On** désigne 'la téquila, le rhum, la framboise, l'absinthe, etc.' qui sont le sujet de la phrase précédente. » (IND 2)

« **On** désigne une consommatrice qui se trouve dans la phrase précédente. » (IND 3)

IND 6 précise que :

« Le pronom **on**, c'est l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen parce qu'elle représente les producteurs du houblon. »

L'interprétation de cette apprenante s'approche plus de la nôtre : « les producteurs de bière ». Quant à IND 3, qui s'appuie sur le fait que le pronom **on** doit remplacer une/des personne(s), cette reprise renvoie à des consommateurs de boisson.

IND 4, 5 et 6 insistent sur la compréhension globale du concept. Sans se référer aux mêmes connaissances grammaticales qu'IND 3, IND 4 désigne le houblon comme antécédent :

« **On** signifie le houblon, qui est introduit par l'abbesse allemande Hildegarde de Bingen. C'est un ingrédient de la bière : **on** renvoie à la téquila, au rhum, à la framboise, à l'absinthe et au gingembre. Ce sont les ingrédients de la bière. »

Par le même raisonnement, IND 2 et 5 substituent les ingrédients possibles de la bière, « la téquila, le rhum, la framboise, l'absinthe, etc. », au référent du pronom **on**. Nous supposons que ces apprenantes ont pris le syntagme « c'est...que » comme indice de l'interprétation : en raison de sa fonction introductive, cette expression peut pour elles corriger l'imprécision du pronom **on**. Ces explications prouvent qu'IND 2 et 5 sont conscientes de la caractéristique non-humaine de l'antécédent avant de décider de le substituer au référent. Par conséquent, nous constatons qu'elles manquent de connaissances sur la seule propriété intrinsèque de **on**.

### ■ Question 3

« Aujourd'hui, la question est de savoir si l'**on** est en train de construire un goût 'mondial'. La hausse du niveau de vie, on le voit dans les ex-pays du bloc communiste, modifie la composition des paniers. Elle accompagne l'abandon progressif par les femmes de la cuisine. »

Qu'est-ce que le pronom « **on** » (ligne 161) désigne ? Donne un/des indice(s).

D'après nous, parmi les trois questions portant sur **on** dont l'indice se trouve dans le contexte textuel et/ou situationnel, l'expression référentielle de ce **on** est le plus difficile à trouver. En effet, le contexte intratextuel ne donne pas autant d'information sur **on** que dans deux cas précédents : la compréhension du contexte extratextuel est donc primordiale. Le lecteur doit interpréter ce **on** en faisant appel à la

compréhension globale, par exemple en relevant les traits caractéristiques pertinents de cet anaphorique comme l'indique le contexte intratextuel.

Aucun étudiant n'accède au sens de **on**, qui est « les gens dans les pays riches/développés », comme nous le percevons. L'analyse des réponses des apprenants est réalisée sur deux plans : la compréhension du contenu (IND 1, 3, 5 et 6) et les compétences pragmatiques (IND 2 et 4).

Ce pronom indéfini renvoie au lecteur selon IND 1, 4 et 6 mais leur justification diverge : IND 4 se sert des compétences pragmatiques fonctionnelles – l'acte de convaincre – lors de la recherche du référent :

« **On** renvoie au lecteur parce que l'écrivain veut lui donner un conseil en exprimant des sentiments personnels à travers cette phrase. »

Les deux autres enquêtés se réfèrent soit à la compréhension globale du contenu (pour IND 1), soit à la compréhension du contexte (IND 6). Leur résultat interprétatif ne renvoie pas à la même idée de référent :

« **On** correspond à tous ceux qui lisent l'article parce que l'auteur n'a pas précisé la personne. » (IND 1)

« C'est le lecteur. L'indice est la hausse du niveau de vie, sous-entendu de l'homme. » (IND 6)

Pour IND 3, **on** remplace « chaque personne » : cette étudiante associe en effet le pronom **on**, qui a pour elle le sens « des gens en général », au sens de l'adjectif « mondial ». Ainsi, manifeste-t-elle principalement les compétences sémantiques pour arriver à « l'homme qui vit dans le monde » comme référent.

En mettant l'accent sur le même adjectif, IND 5 se réfère à un contexte plus éloigné et à la compréhension des phrases précédentes et pour elle, **on** renvoie aux « cuisiniers » :

« Les indices se trouvent antérieurement à **on** : 'les gens qui font la cuisine'. Le texte parle également de la construction du goût 'mondial'. Donc je pense que ceux qui peuvent 'construire' du goût sont les cuisiniers. »

IND 2 utilise ses compétences pragmatiques discursives mais pas grammaticales pour appréhender le sens de **on**. Pour lui, **on** désigne « la question » : il suppose que l’auteur évite de répéter le mot « la question ».

### 8.2.3. Anaphore : double interprétation (*déterminant + nom*)

#### ■ Question 1

« Jadis, le jardin, le champ et le verger fournissaient la table. Les traces de **ce lien direct** entre un produit naturel et **ses consommateurs** sont encore visibles sur les photos de Peter Menzel. »

À quoi « **ce lien** » (ligne 33) et « **ses consommateurs** » (ligne 34) renvoient ? Donne un/des indice(s).

Les anaphoriques **ce** et **ses**, déterminent la reformulation nominale qui est « lien direct » et « consommateurs » : afin d’identifier leur antécédent, il est indispensable de comprendre non seulement l’usage des mots grammaticaux mais aussi les idées antérieurement abordées. La reconnaissance de leur référent implique donc une double interprétation dans le contexte textuel : celle du déterminant et celle du nom. Toutes deux renvoient à l’anaphore conceptuelle qui ne relève pas de l’expression anaphorique dans le contexte textuel : le lecteur doit lui-même conceptualiser la relation entre différents éléments dans le texte pour assigner leur référent à ces anaphoriques nominaux.

IND 1, 2, 3 et 6 connaissent le contexte de l’antécédent du déterminant démonstratif **ce** mais ils ne peuvent pas préciser la relation entre les deux instances évoquées par le nom « lien ». Par conséquent, leur explication présente différents degrés de compréhension. D’après nous, la traduction mot-à-mot ne donne pas le sens de cette phrase, qui est la relation entre les fournisseurs de l’alimentation (le jardin, le champ et le verger) et les consommateurs qu’implique « la table ». L’interprétation de

cette relation est difficile mais possible si l'on précise par une sorte de cataphore le syntagme prépositionnel qui est « entre un produit naturel et ses consommateurs ».

IND 1 dit « 'Ce lien' signifie comme la phrase précédente : 'Jadis, le jardin ...' ». Grâce à « la phrase précédente », nous constatons que cette apprenante a compris que l'anaphorique peut remplacer non seulement un mot mais aussi toute la phrase. Alors qu'IND 3 ne parvient pas à cette généralisation de la fonction, elle s'appuie sur la reprise des mots :

« 'ce lien' et 'ses consommateurs' renvoient au jardin, au champ et au verger qui fournissaient la table parce que la signification de 'ce lien' renvoie à l'expression précédente. »

En reconnaissant l'usage de l'anaphore – compétence métasyntactique, IND 3 est probablement capable d'en reconnaître l'antécédent : cependant, elle se contente de citer une partie du texte, nous ne pouvons pas ainsi être sûre de sa bonne compréhension.

IND 2 et 6 n'arrivent qu'à préciser certains éléments de cette relation. IND 2 pense que « 'Ce lien' indique la relation entre le jardin, le champ et le verger ». Cela peut entraîner une interprétation inadéquate pour le propos du texte. De même, IND 6 dit que « 'Ce lien' est la relation entre le champ, le jardin et le verger qui fournissaient la table ». Il manque l'autre pôle interactif de cette relation. La compréhension globale du contenu demeure ainsi essentielle à l'interprétation : ces deux apprenants n'exercent pas leurs compétences métalinguistiques comme le font IND 1 et 3.

Même si le déterminant démonstratif **ce** marque, d'une certaine manière, la reprise des éléments précédents, l'antécédent n'est pas explicitement désigné ou donné. L'expression anaphorique « ce lien », paraît selon nous difficile à comprendre pour les enquêtés en raison de l'interprétation sans expression référentielle cotextuelle : le seul moyen de reconnaître le signifié est d'interpréter la référence par défaut, autrement dit par des traits significatifs pertinents selon le contexte. Ainsi, cette anaphore nominalisante exige-t-elle une procédure cognitive rigoureuse pour établir la référence.

Faute de connaissances grammaticales ou à cause de l'incompréhension du contenu, les étudiantes ne parviennent pas à produire une interprétation cohérente. La preuve en est qu'IND 4 et 5 choisissent un mot qui suit l'expression traitée comme sa reprise : « un produit naturel ». Mais leurs explications sont différentes, IND 4 pense que « le produit naturel » est « la relation entre un produit et ses consommateurs » alors qu'IND 5 reconnaît que :

« 'ce lien' signifie les produits naturels revenant du jardin, du champ et du verger. Ils sont fournis sur la table. »

D'après nous, cette étudiante évalue les traits caractéristiques de tous les éléments : le jardin, le champ et le verger, qui partagent un point commun « naturel » en utilisant des connaissances métacognitives, afin de les substituer à un nom générique. Cependant, l'interprétation d'IND 5 ne tient pas compte du sens de la relation, cette étudiante pense que « ce lien » renvoie à « un produit naturel », sans préciser l'autre pôle de la relation : la sémantique de cet anaphorique n'est donc pas complète.

La compréhension de l'expression anaphorique « ses consommateurs » impose, de même, une interprétation antérieure pour assigner son référent : la reconnaissance de la relation entre « consommateurs » et une autre instance qui peut se substituer à l'emploi du déterminant possessif **ses** dans ce contexte. Il est nécessaire à la fois de recourir au domaine textuel (la référence anaphorique pour « consommateurs ») et d'appliquer des compétences pragmatiques (la référence par défaut pour **ses**).

D'après nous, les étudiants l'interprètent en relevant un trait significatif principal : manger ou mangeable. Pour IND 4 et 5, « ses consommateurs » renvoie à « le jardin, le champ et le verger fournissent la table » : en concluant, elles précisent que « le jardin, le champ et le verger » sont remplacés par « ses consommateurs ».

Selon IND 2, « ses consommateurs » implique l'idée des « consommateurs avec les traces de ce lien direct » : cet étudiant n'est ainsi pas conscient que « les traces » doit s'appliquer à l'adjectif possessif féminin pluriel **leur**. Cette interprétation incohérente a pour origine un manque de compétence syntaxique. L'explication d'IND 1 et 6 rejoignent également à cette hypothèse : en effet, bien que ces deux

étudiantes utilisent leurs connaissances métalinguistiques, cela ne suffit pas pour obtenir une interprétation cohérente.

« **Ses** rappelle les traces parce que le sujet de cette phrase est pluriel. »  
(IND 1)

« **Ses** est un adjectif possessif qui contient l'idée des traces de ce lien direct. » (IND 6)

IND 5 essaie aussi de raisonner sur les connaissances métalinguistiques, cependant, son explication ne permet pas d'évaluer la compréhension du contenu :

« **Ce** et **ses** sont le déterminant démonstratif et possessif du sujet **il**. Cependant, on trouve une différence entre **ce** et **ses** : **ce** est utilisé avec un nom singulier mais **ses** est utilisé avec le nom pluriel. On doit ainsi utiliser **ses** avec 'les consommateurs' qui est un nom masculin pluriel. »

## ■ Question 2

« Seuls les produits de la chasse et de la pêche peuvent donner au repas inuit une couleur locale, encore que les pollutions marines compromettent **ces activités traditionnelles**. »

Que signifie « ces activités traditionnelles » (ligne 73) ?

Comme dans la question précédente « ces activités traditionnelles » comporte deux éléments à interpréter : d'une part, le déterminant démonstratif **ces**, qui impose un traitement textuel, d'autre part, le syntagme nominal « activités traditionnelles » qui exige, quant à lui, des opérations plus complexes. Dans ce cas, en la généralisant, l'expression anaphorique « ces activités traditionnelles » se substitue à « la chasse » et à « la pêche » ; il s'agit ainsi d'une anaphore conceptuelle dont l'expression référentielle se trouve dans le contexte intratextuel. La validation de cet anaphorique nécessite encore deux types de connaissances :

- **le savoir-catégoriser** : la chasse et la pêche sont des activités ;
- **les connaissances préalables** sur la vie des Inuits, en particulier leur alimentation.

Tous interprètent « ces activités traditionnelles », en recourant à la compréhension du contexte. Seuls IND 2, 3 et 5 parviennent à relever le référent de cette expression anaphorique. Les trois autres apprenants ne l'ont pas comprise à cause de la perturbation sémantique causée par « traditionnel ».

IND 1, 4 et 6 n'abordent que le concept relativement général de ce syntagme nominal : il n'est ainsi pas possible d'évaluer leur compréhension fine dans ce contexte. Toutefois, IND 1 et 4 ont le même point de vue, suggéré par « le temps du passé ». D'après nous, ce sont les représentations que nous avons sur l'adjectif « traditionnel » qui mènent à l'interprétation suivante : « la doctrine, les croyances, les pratiques religieuses, les informations légendaires liées au passé, etc. ». Quant à IND 6, elle donne d'autres exemples d'activités traditionnelles. Voici le détail de leurs explications :

« Ces activités traditionnelles sont *les activités anciennes* et la manière de les faire mais elles sont distinctes dans chaque communauté, la façon de manger en est un exemple. » (IND 1)

« Les activités traditionnelles sont les activités humaines effectuées *dans le passé*. » (IND 4)

« Le mode de vie comme la culture, les repas traditionnels, les jeux, les loisirs des personnes pour chaque occasion. » (IND 6)

### ■ Question 3

« Lorsque la famille Madsens, du Groenland, boit du Coca-Cola et mange des céréales, elle adhère aux valeurs de l'Amérique et fait confiance à ses industriels. Mais ce n'est pas tout. Elle se « dépayse », elle voyage. La famille Mustapha, du Tchad, plus démunie, n'a pas de quoi satisfaire **ce désir** du nouveau. Elle reste prisonnière d'une économie autarcique et, en cas de difficulté, de l'aide alimentaire internationale. »

Qu'est-ce que « **ce désir** » (ligne 142) reprend ? Donne un/des indice(s).

Par sa fonction de détermination d'un substantif qui le précise, **ce** suppose une occurrence antérieure. L'interprétation du nom « désir » pose, pensons-nous, plus de difficultés puisqu'elle fait appel au contexte situationnel, les apprenants devant examiner dans le contexte textuel de quel « désir » il s'agit.

IND 2 et 6 parviennent à indiquer le sens de « ce désir » : goûter la nourriture des pays étrangers comme boire du Coca-Cola, manger des céréales ; tous deux reconstruisent un concept. IND 2 formule son indice ainsi :

« La famille Madsens donne de la valeur à certains produits et se les procure. »

Cependant, dans le but d'exprimer sa compréhension, cet étudiant reprend certaines parties du texte au lieu de la reformuler avec ses propres mots :

« 'Ce désir' est d'adhérer aux valeurs de l'Amérique et de faire confiance à ses industriels. »

IND 6 reformule sa compréhension d'une manière différente et précise le concept :

« C'est la volonté de boire du Coca-Cola et de manger des céréales comme les américains. »

IND 1, 3 et 5 interprètent cette expression anaphorique en signalant l'idée de manque et de besoin et en donnant des exemples : leur interprétation ne correspond pas fidèlement à l'idée de l'auteur. En tenant compte d'un contenu trop restreint, les étudiantes sont capables de repérer le contexte de « ce désir » mais la compréhension des idées implicites reste encore inaccessible : goûter la nourriture des pays étrangers, par exemple boire du Coca-Cola, manger des céréales.

En plus de la reformulation de sa compréhension, IND 1 fait preuve de connaissances métapragmatiques discursives – l'évitement de la répétition des unités linguistiques :

« Le sens de 'ce désir' est la phrase 'la famille Mustapha, du Tchad, plus démunie qui n'a pas de quoi le satisfaire' parce que l'auteur ne veut pas répéter cette phrase. »

À partir de l'explication d'IND 3, il ressort que les connaissances métasyntactiques sont un critère important d'interprétation pour cette étudiante.

« 'ce désir' reprend le besoin alimentaire de la famille Mustapha parce qu'on utilise ce pour dire ce qu'on a déjà dit. »

IND 4 et 5 apportent un jugement personnel en expliquant que la famille Mustapha ne satisfait pas ce désir parce qu'il s'agit de gaspillage :

« 'ce désir' signifie les aliments qui ne sont pas importants. Le désir de cette nouvelle alimentation est donc un gaspillage. » (IND 4)

« 'ce désir' se rapporte à la consommation des aliments. La famille Mustapha n'a pas de quoi satisfaire ce désir de nouveauté (boire du Coca-Cola et manger des céréales) parce que c'est du gaspillage. » (IND 5)

### **8.3. Public de niveau expérimenté**

Ce public étudie également le texte principal. Généralement, les apprenants de niveau expérimenté n'éprouvent pas de grandes difficultés à reformuler leurs réflexions en français. Par conséquent, nous n'aurons pas besoin de reformuler leurs réponses comme pour les productions du public de niveau indépendant.

Bien que les compétences langagières de ce groupe d'apprenants soient plus élaborées que celles du groupe précédent, nous émettons la même hypothèse : certaines expressions anaphoriques peuvent empêcher la compréhension du texte, faute de capacité à mettre en relation des éléments intratextuels et extratextuels. Nous ciblons de nouveau l'emploi de **on** et celui du déterminant démonstratif en ajoutant l'appréhension de la fonction de la macrostructure dans le texte ; nous leur proposons également de reformuler des unités dont les opérations interprétatives nous semblent plus complexes.

Les six questions se distinguent selon deux types de traitements : l'un implique la reconnaissance des rapports entre des unités de langage au niveau microstructurel, l'autre relève de la macrostructure qui fait réfléchir sur la fonction de chaque partie

dans l'ensemble du texte. Le premier correspond à l'interprétation des pronoms (deux questions) et à celle du déterminant démonstratif attaché à un nom (deux questions). Pour le second, quatre questions sont posées, trois sur la relation interparagraphe et une sur la fonction des paragraphes dans l'ensemble du texte.

### 8.3.1. Anaphore

Les questions proposées concernent la reformulation de deux types d'expression anaphorique : pronom et double interprétation.

#### 8.3.1.1. Pronom

##### ■ Question 1

« Comme au Moyen-Âge, **on les** tue chez **soi**. Chez **nous**, la viande est « désanimalisée » (*sic*). »

Qu'est-ce que les pronoms « **on** », « **soi** », « **les** », « **nous** » (ligne 105) désignent ? Donne un/des indice(s) pour chacun.

Cette question vise à relever l'antécédent de quatre pronoms : un pronom sujet **on**, un pronom complément d'objet direct **les** et deux pronoms toniques **soi** et **nous**. L'expression nominale **on** nécessite des opérations de conceptualisation du référent. En raison de son caractère indéterminé en dehors du contexte, **on** peut être différemment interprété selon la subjectivité du lecteur. Cependant, les mots-clés comme « au Tchad » et « comme au Moyen-Âge » peuvent lui permettre d'établir le domaine de validation. Toutefois, le signifié reste impossible à préciser. Quant au pronom **soi**, il s'accorde avec le pronom **on**. Ainsi, son interprétation dépend-elle de celle de **on**.

En tant qu'apprenante thaïlandaise de français, la validation du sens de **on** nous paraît difficile. Grâce à deux indications : « au Tchad » et « comme au Moyen-Âge », le sujet **on** et le pronom tonique **soi** peuvent se référer aux habitants du Tchad ou aux peuples du Moyen-Âge. Il se peut que **on** détermine les habitants du Tchad puisque la situation de ce pays est précédemment donnée comme exemple. Par ailleurs, l'auteur compare aussi le « marché de la viande » d'aujourd'hui avec celui du Moyen-Âge.

Avant d'en discuter avec un francophone expert, nous assignerions « les peuples du Moyen-Âge » comme référent de ce **on** en nous référant au syntagme « comme au Moyen-Âge ». Mais après une discussion avec notre directeur de thèse, nous avons pu prendre en compte un autre indice pertinent : le temps verbal. L'emploi du temps présent du verbe « tuer » est sur le même plan que la voix passive du verbe « désanimaliser » qui renvoie à l'heure actuelle. **On** doit ainsi renvoyer aux habitants du Tchad.

Quant à l'anaphorique représentant **les**, ce pronom remplace « les animaux vivants », qui se trouve à la ligne 104. Le moyen de relever le référent est de rechercher une référence anaphorique dans le texte.

Le traitement du pronom tonique de la première personne plurielle est également complexe. Dans ce cas, la compréhension du contexte situationnel permet d'interpréter « chez nous » comme « chez les Français » ou plus globalement « chez les Européens », en se référant à l'auteur. Cependant, cette dernière interprétation peut être irréalisable si le lecteur-interprétant vient d'une culture étrangère comme les Thaïlandais : d'après notre expérience d'apprenante, le pronom **nous** est enseigné comme un pronom déictique de la première personne pluriel. Par conséquent, il est difficile de découvrir que « les Européens » est l'expression référentielle.

La référence explicitement anaphorique du pronom **les** semble plus facile à identifier. D'après nous, la compétence sémantique lexicale est un indice essentiel : le pronom **les** est conjoint au verbe « tuer » qui appelle un complément dont une des caractéristiques principales est d'être vivant. Dans ce contexte textuel, il n'y a que le nom « les animaux » (ligne 104) qui puisse correspondre : aucun apprenant n'a donc eu de difficulté à préciser l'antécédent.

Tous les étudiants, à l'exception d'EXP 1 et 2, interprètent **on** et **soi** comme « les gens au Moyen-Âge ». Pour EXP 4, **on** peut également reprendre les habitants des pays pauvres : *a priori*, elle se réfère à la comparaison entre les habitants du Tchad et ceux du Moyen-Âge. Quant à **soi**, ce pronom désigne soit « chez nous » soit « chez eux », mais cette reformulation n'explique pas sa compréhension. Nous n'avons aucun moyen de connaître le référent de ce pronom **eux** dont seul un contexte peut permettre au lecteur de l'actualiser.

L'interprétation que donne EXP 1 nous paraît trop générale : pour lui, **on** et **soi** indiquent « l'homme ». En effet, il donne une valeur sémantique d'abord au pronom **on**, qui a le même référent que l'anaphorique **soi**. La conscience de cette liaison nous montre que cet étudiant fait preuve de compétences métasyntaxiques : il explique que cette prise en compte provient de ses compétences grammaticales.

L'interprétation donnée par EXP 2 est incohérente parce qu'elle combine le propos en cours, « la consommation de la viande », avec la situation du « manger rapide » au deuxième paragraphe. D'après elle, **on** détermine « les Français (en recourant aux lignes 24 à 27) au Moyen-Âge (le contexte en cours) » et **soi** détermine « le boucher » car il se réfère à l'activité de tuer des animaux.

Quant au pronom tonique **nous**, EXP 4 et 5 l'associent aux « populations des pays riches ». Néanmoins, cette réponse ne nous semble pas assez précise, le nombre de pays riche étant trop grand pour pouvoir bien évaluer la compréhension de l'apprenant. En outre, il n'est pas certain qu'EXP 1 et 6 aient compris : selon EXP 1, « chez nous » indique « chez l'auteur », mais nous ne pouvons pas savoir si cet apprenant l'a traité comme « dans la maison de l'auteur » ou « dans la société de l'auteur », sens plus implicite. EXP 6 adopte des compétences pragmatiques discursives pour interpréter ce pronom. Elle saisit la relation d'opposition entre les deux phrases en question : « Comme au Moyen-Âge, **on** les tue chez soi. Chez nous, la viande est 'déanimalisée' » ; faute de connecteur logique exprimant l'opposition, il nous paraît difficile de reconnaître le lien logique entre les deux phrases. EXP 6, à qui les deux pronoms toniques, **soi** et **nous**, permettent de relever cette relation, adopte des compétences métasyntaxiques, cependant, son interprétation ne nous semble pas tout à fait cohérente avec le contexte : « les gens sur les marchés des pays développés ». Il s'agit peut-être spécifiquement des marchands mais pas de la situation en général.

EXP 2 et 3 interprètent **nous** comme « les consommateurs » et « les populations du Tchad ». Probablement que la première traiterait ce pronom dans le contexte de la vente de viande sur le marché, en s'attachant à l'image de la présence de deux personnages complémentaires : le boucher (**soi**) et les consommateurs (**nous**). De même, EXP 3 reste dans le contexte des pays pauvres, elle ne parvient pas à saisir le changement de propos.

## ■ Question 2

« Il y a donc beaucoup de géographie dans ce qu'**on** mange. »

Qu'est-ce que le pronom « **on** » (ligne 122) désigne ? Donne un/des indice(s).

Dans ce contexte, **on**, renvoie à « tout le monde ». La majorité des apprenants arrive à relever son sens avec certaines nuances, sauf EXP 1 : pour lui, il s'agit des « peuples d'une région donnée » ; cet étudiant se réfère peut-être à l'interprétation du mot « géographie » qui se trouve dans la même phrase. EXP 1 explique qu'il emploie ses compétences pragmatiques pour obtenir cette interprétation, faisant ainsi preuve de compétences métacognitives.

D'après EXP 6, **on** indique « les gens de lieux ou de pays différents » : elle conserve également l'idée de géographie mais d'une manière différente d'EXP 1. En effet, cette apprenante se focalise sur le connecteur logique « donc » qui manifeste une relation inter-paragraphe. Cette compétence métatextuelle la conduit à relever l'expression référentielle située dans le paragraphe précédent où se trouvent plusieurs noms propres de pays. De même, EXP 5 se réfère au contexte du paragraphe antérieur, en expliquant que :

« **On** désigne toutes les personnes en général, incluant les Scandinaves, les Anglais, les personnes habitant dans les pays latins d'Europe, quelle que soit leur religion, qui sont citées dans le texte. »

### 8.3.1.2 Double interprétation (*déterminant + nom*)

#### ■ Question 1

« Mais, malgré l'évolution des modes alimentaires, ces nourritures terrestres, toutes denrées confondues, restent l'un des liens les plus forts entre les êtres humaines. »

Qu'est-ce que « **ces nourritures terrestres** » (ligne 8) reprend ?

Donne un/des indice(s).

Cette expression anaphorique vise des connaissances préalables spécifiques : « ces nourritures terrestres » fait référence à l'œuvre éponyme d'André Gide. Des connaissances sur la littérature française peuvent donc aider le lecteur à la compréhension de cette reprise. Une analyse sémantique peut également permettre à l'apprenant de comprendre l'expression comme étant la nourriture consommée par les êtres humains dans le monde, quelle que soit leur culture culinaire. Notre hypothèse est que les apprenants l'interprètent uniquement comme « de la nourriture », car ils ne possèdent certainement pas les références culturelles nécessaires pour comprendre l'idée sous-jacente exprimée par l'auteur.

Grâce à l'emploi de l'article démonstratif **ces**, le lecteur-interprétant peut supposer un certain rapport entre le mot « nourritures » et un autre élément précédent ce qui le renvoie malgré au phénomène textuel qui exige non seulement une compétence syntaxique mais également une connaissance sémantique. Si l'on s'en tient au cotexte, on peut supposer que les apprenants renvoient **ces** au « détail des aliments [que les familles] consomment en une semaine » ainsi qu'aux photographies illustrant cette idée, semblables à des « natures mortes » (ligne 3). Pour les apprenants, la difficulté réside en la distance entre l'antécédent (ligne 3) et l'anaphore (ligne 8) : il se peut qu'ils n'aient pas l'habitude de recourir à un contexte si éloigné. Le traitement de cette anaphore demande donc des opérations rigoureuses.

EXP 2 croit reconnaître « les natures mortes » comme antécédent de « ces nourritures » en usant de son imagination et en faisant référence à ses connaissances dans son domaine d'études. Elle imagine les caractéristiques des « natures mortes » en

faisant le lien avec le détail des aliments consommés en une semaine : les photos présentant la nourriture placée devant la famille. Elle sait ainsi tirer bénéfice des éléments péritextuels.

EXP 3 et 4 réussissent à expliciter les indices : pour la première, « ces nourritures terrestres » renvoie aux aliments consommés en une semaine ; EXP 4 pense à l'évolution des modes alimentaires mentionnée antérieurement à « ces nourritures terrestres ». Ces deux étudiantes adoptent ainsi principalement la compréhension du contenu afin d'interpréter l'anaphorique.

EXP 1 et 5 font appel à leurs compétences métasyntaxiques. Pour EXP 1, la marque du pluriel signale que « ces nourritures terrestres » reprend « les aliments » : il s'appuie donc sur la morphologie, soit la compétence métasyntaxique ; son interprétation nous paraît applicable au référent désigné par cet anaphorique. Quant à EXP 5, elle a connaissance des conditions d'emploi de l'anaphorique : selon elle, « les modes alimentaires » peuvent être l'antécédent parce que ce groupe de mots précède « ces nourritures terrestres ».

EXP 6 applique des connaissances sémantiques pour interpréter cet anaphorique : elle explique ainsi que « ces nourritures terrestres » reprennent « les aliments » que les familles consomment dans le monde malgré l'évolution des modes alimentaires, vu que « terrestres » suit « ces nourritures » et que « du monde » est situé dans la même phrase que « les aliments ».

## ■ Question 2

« **Cette nourriture-marchandise** ne date pas d'hier. Depuis le Moyen-Âge, les commerçants recherchent des produits fiables et rares pour faire des affaires. »

À quoi renvoie « **cette nourriture-marchandise** » (ligne 45) ?

Donne un/des indice(s).

Cette double reformulation remplace « les marques ou les plats préparés ». Ce qui distingue ce cas du précédent est que le déterminant **cette** précise un objet qui se trouve dans un autre paragraphe : la distance entre l'antécédent et l'anaphore est grande, ce qui peut entraver la compréhension des apprenants. L'interprétation appelle la reconstruction d'une notion exprimée par l'expression anaphorique « **cette** nourriture-marchandise ». Étant donné que le mot « nourriture » présente le thème du texte, il paraît plus facile de désigner son référent, tandis que le sens du terme « marchandise » est plus difficile à trouver et les apprenants doivent donc avoir certaines connaissances préalables sur ce que peuvent être ces marchandises pour l'interpréter et doivent recourir au contexte situationnel.

Contrairement à la question précédente, tous les apprenants sont capables d'interpréter cette unité mais ils le font de différentes manières ; tous ont noté avoir bien compris que cette unité est liée au paragraphe précédent, grâce aux indices donnés, à l'exception d'EXP 6 qui ne l'a pas précisé.

EXP 1 et 5 interprètent cette expression en se référant à la compréhension globale de tout le paragraphe, autrement dit, ils font en quelque sorte un résumé pour rassembler leurs idées. En relevant les mots-clés, EXP 1 note que :

« Elle renvoie à la nourriture emballée, prêt-à-manger dont l'indice se trouve dans le paragraphe précédent. »

En donnant des exemples, EXP 5 résume le thème du paragraphe par un syntagme nominal devenant l'expression référentielle de cet anaphorique :

« 'Cette nourriture-marchandise' renvoie à l'idée principale du paragraphe précédent qui est *qu'on n'a pas besoin de préparer la nourriture chez soi*. Elle peut être sous forme de sandwich ou bien de plat surgelé. »

Quant aux EXP 2, 3 et 4, leurs réponses ne sont pas assez précises, pour différentes raisons, pour être analysées :

« 'Cette nourriture-marchandise' renvoie aux repas dans le deuxième paragraphe. » (EXP 2)

Dans ce deuxième paragraphe sont mentionnés plusieurs types de repas d'origine industrielle ou non : nous ne pouvons donc pas savoir si sa compréhension correspond bien au sens de l'unité traitée.

« Ce mot renvoie à la façon de manger rapidement dont les indices sont 'manger rapide', 'une marchandise d'origine industrielle', 'prêt-à-manger'. » (EXP 3)

À travers son explication, nous supposons que cette étudiante n'a compris que le contexte de cette reprise : sa réponse porte sur la manière de manger mais pas sur les produits eux-mêmes.

« 'Cette nourriture-marchandise' peut être les sandwiches, les aliments qu'on peut manger rapidement avec des emballages colorés. » (EXP 4)

Cette étudiante recourt à un contexte plus éloigné que les autres (ligne 26). Sa réponse est basée sur un exemple de plats préparés : nous ne sommes donc pas certaine que sa compréhension sur ce sujet soit généralisé à d'autres aliments.

### 8.3.2. Traitement de la macrostructure

Nous avons formulé quatre questions visant le traitement de la macrostructure : les trois premières ciblent la relation entre les paragraphes qui sont liés par des connecteurs logiques ; pour la quatrième, les apprenants doivent reconnaître la fonction de tous les paragraphes dans l'ensemble du texte.

#### ■ Question 1

« Cette nourriture-marchandise ne date pas d'hier. Depuis le Moyen-Âge, les commerçants recherchent des produits fiables et rares pour faire des affaires. »

Par quel(s) élément(s) ce paragraphe est-il lié au précédent ?  
(ligne 45)

Deux éléments lient ce paragraphe au précédent : l'article démonstratif **cette** et la reformulation des noms « nourriture » et « marchandise » en un autre plus générique. Le rapport entre les paragraphes indiqué par le déterminant, qui reprend et qui précise des éléments précédents, nous semble plus facile à reconnaître. Cinq étudiantes, EXP 1, 3, 4, 5 et 6, parviennent à le relever et seules EXP 1 et 3 remarquent de surcroît l'enchaînement par la reformulation nominale. Cette question paraît trop difficile pour EXP 2 qui se montre incapables de le traiter.

## ■ Question 2

« Plus discrète est la viande dans l'alimentation des familles du monde. »

Par quel moyen ce paragraphe est-il lié au précédent ? (ligne 101)

Grâce au contexte, tous les enquêtés comprennent l'emploi de la forme comparative entre les paragraphes, soit la mise en relation entre la viande et la bière. Les apprenants ont ainsi compris la fonction de relateur de « plus ».

Deux des apprenants explicitent le moyen de reconnaître cette relation, ce qui démontre leurs compétences métapragmatiques discursives. EXP 4 raisonne sur la cohérence du contenu du texte :

« Par les mots 'plus discrète' et aussi par le fait qu'il a parlé d'une boisson mondialement appréciée et ensuite de l'alimentation des familles dans le monde. »

EXP 5, prend en compte l'emploi des formes comparatives, faisant ainsi preuve de compétences métasyntactiques :

« Le moyen utilisé pour lier ce paragraphe avec le précédent est la forme comparative, le mot « plus ». L'auteur n'a pas précisé le premier élément à comparer, on sous-entend donc qu'il s'agit de l'élément précédent. »

### ■ Question 3

« Il y a **donc** beaucoup de géographie dans ce qu'on mange. »

Quelle relation le connecteur logique « **donc** » implique-t-il ?  
(ligne 122)

Les apprenants sont capables d'explicitier la fonction générale du connecteur « donc » qui est de marquer une relation de consécution entre des propositions (dans la même phrase ou entre des phrases successives). Dans ce contexte, ce connecteur établit une relation entre des propositions qui se situent dans différents paragraphes, ce qui peut empêcher certains apprenants de trouver les propositions sémantiques ou les phrases en relation. EXP 3 mentionne une autre relation relativement implicite dans le contexte de ce « donc » :

« C'est la conclusion. Après avoir donné les exemples, « donc » sert à conclure tout ce qu'on a dit. »

### ■ Question 4

Explique la fonction de chaque paragraphe.

Cette question vise à évaluer principalement des compétences pragmatiques fonctionnelles : si les apprenants sont capables de reconnaître la fonction de chaque paragraphe dans le texte, ils pourront ensuite mieux prendre conscience de la structure textuelle. Cette connaissance pragmatique permet la compréhension globale du texte sans se limiter à certaines unités de microstructure, ce qui est souvent le cas pour la lecture en LE : le sujet-interprétant a en effet tendance à faire un usage intense et par le fait abusif de la méta-attention. La conséquence est le ralentissement de la lecture et surtout la difficulté à accéder à la compréhension globale des informations.

Normalement, cette analyse doit être effectuée au niveau des propositions conceptuelles que nous avons présentées dans un chapitre précédent. En raison de la longueur et de la complexité du texte choisi, le travail à ce niveau nous a paru trop difficile pour que les enquêtés puissent réussir la tâche, à moins de disposer de plus de temps : nous avons donc décidé de leur proposer un travail se limitant au niveau du paragraphe et non pas au texte dans son intégralité, à partir duquel les étudiants doivent également expliciter le propos abordé. Ils doivent d'abord saisir les idées importantes de chaque paragraphe et les résumer pour ensuite déterminer leur fonction dans l'ensemble du texte.

Nous présenterons la synthèse des réponses d'EXP 4, 5 et 6 qui montrent, selon nous, un résultat d'analyse plus complet que les trois autres apprenants.

- **Paragraphe 1** : Introduire la situation générale de consommation de la nourriture.
- **Paragraphe 2** : Décrire l'évolution des comportements consommatifs dans différents pays en donnant des exemples et introduire la notion de « nourriture-marchandise ».
- **Paragraphe 3** : Expliquer l'origine de la « nourriture-marchandise » dans divers pays : son existence depuis le Moyen-Âge.
- **Paragraphe 4** : Expliquer, en racontant leur évolution, la fabrication et la consommation des boissons.
- **Paragraphe 5** : Donner plus d'informations sur les boissons, spécifiquement sur la bière : évoquer la consommation de la bière dans certains pays.
- **Paragraphe 6** : Décrire les différentes traditions de la consommation de viande dans les pays pauvres et les pays riches.
- **Paragraphe 7** : Expliquer comment la nourriture peut être liée à la géographie.
- **Paragraphe 8** : Conclure en abordant les questions sur la situation actuelle de la consommation.

Cette synthèse manifeste que les apprenants ont relativement bien compris la structure du texte : elles sont capables de relever le propos de chaque paragraphe. Nous souhaiterions néanmoins y ajouter certains éléments qui ne sont pas mentionnés par les apprenantes ; notons que ces éléments complémentaires ne sont pas la preuve d'un défaut de compréhension de la part des apprenantes.

Dans le troisième paragraphe sont également donnés des exemples de la « nourriture-marchandise » : les fromages hollandais Gouda et Edam, le Kub, le Banania. Le quatrième paragraphe nous informe sur l'arrivée d'une variété de boissons en Europe et leur expansion aux territoires asiatiques. En plus de la manière de consommer la bière, sa fabrication est expliquée dans le cinquième paragraphe. D'après nous, le sixième paragraphe montre la différence entre les traditions consommatives de la viande, en donnant l'exemple des interdits alimentaires dans certains pays. L'auteur explique le lien entre la nourriture et la géographie dans le septième paragraphe par des exemples de consommation de nourriture étrangère. Enfin, il nous semble important de souligner que la question de la consommation alimentaire intéresse beaucoup de pays, vu qu'elle a été débattue lors de la réunion de l'Organisation mondiale du commerce à Hongkong, en décembre 2005.

Pour conclure, nous trouvons que pour la majorité des questions, les apprenants sont capables d'interpréter le texte pour comprendre des idées importantes. Leurs stratégies se distinguent selon les cas mais ils s'appuient généralement sur les connaissances sémantiques lexicales ou sur des connaissances conceptuelles préalables. Certains enquêtés sont conscients de l'utilité des éléments périlinguistiques qui peuvent faciliter la compréhension du texte. Quant à la compréhension des expressions anaphoriques, l'incapacité de mettre en relation des unités du langage entraîne des interprétations inadéquates au contexte. Toutefois, le degré de compétence des apprenants est hétérogène : si l'antécédent se trouve dans le contexte intratextuel, la compréhension paraît plus réalisable, en revanche, si la recherche de l'expression référentielle fait appel au contexte situationnel, les apprenants-lecteurs risquent de mal comprendre. Il est également à noter que certains contenus comme les connaissances culturelles sont relativement inaccessibles aux lecteurs non francophones et nécessitent un niveau de maîtrise très élaboré.

D'après notre étude sur l'interprétation des pronoms, il ressort que les apprenants prennent habituellement les éléments précédents, souvent juxtaposés, comme antécédents du pronom traité. Ils ne tiennent pas toujours compte de la reprise à un niveau plus global. Néanmoins, le contexte textuel leur paraît être un paramètre nécessaire à l'interprétation adéquate prouvant par la macrostructure du texte qui détermine les valeurs sémantiques de la microstructure lorsqu'on les interroge sur la compréhension des unités fines. Quant au contexte situationnel, tous nos enquêtés n'en

connaissent pas l'utilité, ce qui s'explique peut-être par leur incapacité à distinguer différents types de contexte. Par conséquent, les apprenants généralisent et constatent que tous les paramètres interprétatifs se trouvent dans le contexte textuel. Néanmoins, il se peut qu'ils le reconnaissent mais qu'ils ne le précisent pas dans leur réponse. D'après notre expérience d'apprenante en Thaïlande, nos professeurs emploient toujours le mot « contexte » pour expliquer où se trouve l'antécédent dans les opérations interprétatives : il est donc possible que les apprenants ne fassent pas la distinction entre les différents types de contextes.

Enfin, dans le but d'évaluer la compréhension des unités en question, l'activité de reformulation nous semble indispensable car elle fait réfléchir les apprenants sur les opérations qui les mènent à de tels résultats. Cette pratique conduit nos enquêtés à mobiliser leurs compétences métacognitives en général et métalinguistiques en particulier. Nous pensons que cette pratique est utile pour le développement de l'autonomie d'apprentissage et nous regrettons que dans notre milieu d'étude, les enseignants ne mettent pas l'accent sur ce genre d'activité.

## Conclusion

L'analyse de nos trois corpus, que sont le curriculum scolaire national de base thaïlandais 2001, l'entretien individuel avec des apprenants thaïlandais de français et les questions sur les textes ciblant la question de l'interprétation de l'anaphore, nous conduisent à dresser deux constats concernant les objectifs du curriculum et son efficacité en matière de compréhension textuelle, tout particulièrement en français.

En ce qui concerne la mise à l'épreuve du curriculum scolaire qui vise l'autonomie des apprenants, nous constatons une bonne adéquation entre les objectifs et la réalité observée : leurs réponses lors de l'entretien ainsi que les activités métacognitives dont ils ont pu faire montre lors de l'activité de reformulation des textes nous ont apporté la preuve que, globalement, les apprenants ont acquis ce qui était souhaité par le ministère de l'Éducation.

Nous observons que pour répondre aux questions concernant l'apprentissage, la compréhension et l'interprétation de la lecture, nos enquêtés lycéennes et étudiants s'appuient en majeure partie sur des éléments microstructurels : la phonologie, l'orthographe grammaticale, la sémantique lexicale et la syntaxe phrastique. Ce phénomène peut s'expliquer par la répétition des mêmes types d'activités, prescrites par le curriculum national : épeler, faire une dictée et composer des phrases avec des mots appris. Quant à l'interprétation du texte, nos enquêtés focalisent leur attention sur les connecteurs logiques et sur les temps verbaux et se limitent à une compréhension globale du texte étudié, en y identifiant les idées importantes. Leur activité de compréhension du texte s'appuie avant tout sur la recherche de la signification du vocabulaire dans des dictionnaires bilingues, avec tous les risques inhérents à cette pratique et au mode de traduction-équivalence en vigueur dans ce genre de dictionnaires. De même, leur travail est influencé par les objectifs du ministère de l'Éducation concernant les pratiques de lecture de récits et l'abord et l'acquisition du vocabulaire avant la lecture proprement dite. En ce qui concerne l'évaluation de la compréhension, les stratégies systématiquement employées sont la discussion et le

résumé ; nous avons, au contraire, demandé aux enquêtés d'exprimer leurs opinions après avoir reformulé les unités ou séquences en question dans nos textes-corpus. Grâce à cette activité métacognitive de reformulation, nous pensons avoir eu une forme d'accès significative aux représentations mentales des apprenants dans le cas où ils reprennent la syntaxe de la phrase originale.

Pour comprendre un texte dont le thème semble difficile et/ou le contenu linguistique paraît complexe, nos enquêtés ont recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, qui peuvent leur fournir des informations utiles à la compréhension. Cette aptitude à aller chercher des informations pertinentes dans d'autres sources que celles proposées en classe renvoie aux compétences heuristiques, ce qui correspond à un des objectifs du curriculum, le développement de l'autonomie.

Quant aux éléments présents dans le curriculum mais que les apprenants n'évoquent pas au cours de l'entretien et/ou dans leurs réponses aux questions de textes, deux explications sont possibles : soit les apprenants ne les ont pas acquis, soit ils ne sont pas conscients de leur emploi. Aucun des trois éléments les plus récurrents dans le curriculum, qui concernent les normes sociales, l'apprentissage de la littérature et la réalisation de schémas de pensée n'a été cité par un apprenant : notre opinion est qu'ils maîtrisent bien les éléments ci-dessus mais que ces éléments étant si importants et redondants tout au long de leur parcours scolaire qu'ils ont été intégrés et ne sont plus conscientisés.

Allant dans le même sens, nous avons observé un glissement de « l'autonomisation » à « l'automatisation », compte tenu de la répétitivité des activités d'apprentissage et des exercices langagiers tout au long de leur apprentissage.

L'autonomisation repose d'abord sur l'exercice conscient et intentionnel de compétences métacognitives : les réflexions évaluatives sur la tâche sont nécessaires pour organiser les processus de travail. Prenons l'exemple dans notre cas d'étude de l'apprentissage de la lecture : pour que l'autonomie se développe, les apprenants doivent être capables de s'interroger sur leurs propres démarches de lecture, les opérations d'interprétation, les problèmes qui peuvent se manifester, les moyens employés pour y apporter des solutions, la mise en jeu des paramètres significatifs, etc.

L'automatisation ne donne aucun rôle actif aux compétences métacognitives : elles ne sont plus engagées dans ce processus. Les apprenants sont en quelque sorte passifs : ils ont acquis des réflexes et activent, quand la situation cognitive l'appelle, certains processus à la lettre pour accomplir la tâche demandée. Les apprenants ne sont pas en situation de mobiliser des compétences métacognitives ; dès lors, ils ne sont plus libres (ni même capables) d'organiser les étapes requises par leur travail de la manière qui leur conviendrait le mieux. Pour exemplifier notre analyse, examinons les étapes proposées pour la compréhension textuelle, telles qu'elles sont planifiées dans le curriculum scolaire national, de manière chronologique :

- prise de connaissance du vocabulaire considéré comme nouveau ou difficile ;
- lecture du texte ;
- rédaction d'un résumé ;
- analyse du texte pour relever des valeurs apportées par le texte ;
- discussion sur le contenu du texte ;
- composition des phrases à partir du vocabulaire nouveau appris.

Au lieu de déterminer eux-mêmes la conduite du processus de lecture, les étudiants doivent suivre les activités proposées sans jamais avoir à en discuter la pertinence et l'effectivité ; il est néanmoins probable qu'ils exercent leurs compétences métacognitives pour trouver des solutions à chaque étape, par exemple quand ils réfléchissent sur le type de rapports entre le texte et les éléments péritextuels, ou quand ils essaient de classer les contenus du texte pour rédiger un résumé. Nous pensons que ces compétences métacognitives ne s'appliquent pas dans un cadre général de développement de l'autonomisation ; elles se concentrent sur les micro-objectifs de la tâche alors que les compétences métacognitives nécessaires pour atteindre l'autonomie englobent toute la programmation des macro-objectifs.

Dans le but de pallier cette défaillance du curriculum, nous avancerons trois propositions que nous pensons propres à favoriser le développement de l'autonomisation :

- Premièrement, pour les pratiques de lecture, l'activité de reformulation nous paraît efficace pour évaluer la compréhension, à condition que les apprenants ne reprennent pas la structure phrastique des phrases originales : l'activité de reformulation permet aux apprenants d'exercer leurs compétences

métacognitives, et plus particulièrement métalinguistiques. Cette activité les conduit à réfléchir sur les conditions liées à la réussite de la tâche (compréhension du processus de compréhension, du contexte, des connaissances mises en jeu, etc.) et à faire preuve de créativité pour mener à bien leur travail. Cependant, il est vrai qu'examiner toutes les reformulations, travail dont nous rendons compte dans notre chapitre huit, demande une attention particulière de la part de l'enseignant, et mobilise beaucoup de temps. Vu le nombre important d'apprenants dans une classe en Thaïlande, ce moyen d'évaluation ne peut être employé systématiquement ; néanmoins, il est indispensable de le mettre en œuvre ponctuellement afin de prendre connaissance des réflexions des apprenants et de proposer des procédures de remédiation en fonction des difficultés repérées.

- Deuxièmement, il nous paraît important d'accompagner les étudiants dans la découverte et l'utilisation de sources d'informations supplémentaires (en Thaïlande, le contact avec le français passe essentiellement par Internet), et de promouvoir la lecture personnelle en dehors du milieu scolaire. L'utilisation pertinente de ces ressources supplémentaires peut participer à la fondation d'une véritable autonomisation si les apprenants savent gérer le processus de lecture, par exemple sélectionner, classer et appliquer des informations selon la finalité des tâches demandées ou impliquées.
- Troisièmement, étant donné l'importance donnée dans le curriculum aux échanges d'opinions sur la compréhension textuelle des apprenants, il serait intéressant que ces débats puissent également porter sur les processus de lecture, que chacun soit amené à expliciter et/ou expliquer ses propres opérations d'interprétation. Les apprenants pourraient alors découvrir différentes manières de traiter le texte, et se les approprier. Ces échanges sur l'aspect métacognitif de l'apprentissage pourraient également favoriser la créativité.

Nous nous intéresserons à présent aux résultats portant sur l'efficacité des prescriptions du curriculum scolaire national à propos de la compréhension textuelle, au sein de laquelle nous distinguerons la compréhension globale de la compréhension fine.

D'après notre analyse, la compréhension textuelle de nos enquêtés porte essentiellement sur la compréhension globale : ils se réfèrent notamment au contexte large du texte comme les éléments péritextuels, les connaissances préalables, etc. Si le curriculum donnait une part plus grande à la compréhension fine, les apprenants seraient mieux préparés à interroger le réseau complexe de la textualité. Généralement, le premier contact qu'ils ont avec le texte concerne la compréhension lexicale pour laquelle ils recourent aux dictionnaires bilingues français-thaï ; mais sans une bonne compréhension du contexte, les apprenants ne sont pas capables d'opérer une équivalence adéquate au contexte, ce qui les conduit souvent à une traduction littérale incohérente ou inappropriée.

Cependant, nos enquêtés font preuve de dynamisme en cherchant à comprendre des contenus non manifestés littéralement grâce à l'activité d'interprétation, qui exige non seulement des compétences linguistiques mais également des connaissances conceptuelles préalables, comme nous l'avons souligné au cours de notre travail. Ils ont également pu expliquer lors de l'entretien que dans certains cas, ils réussissaient à avoir accès au contexte situationnel bien qu'ils n'aient pas appris à repérer les différents types de contexte et à les mettre à profit. Il nous semble que cette activité est positive car nos enquêtés ne considèrent pas que la faculté d'assigner un sens au texte se limite à la capacité à le traduire littéralement.

Quant à la compréhension fine, elle commande une interprétation plus attentive. Par exemple, les opérations d'interprétation des anaphoriques nécessitent une appréhension de la textualité : on conçoit un texte comme un réseau complexe qui possède une part d'ombre qu'il faut pouvoir éclairer pour parvenir à établir le sens du texte. La compréhension fine exige l'analyse de la cohésion textuelle, des traitements linguistiques hautement élaborés : elle paraît laborieuse à nos enquêtés, même pour les étudiants en milieu endolingue.

Nous avons observé des défaillances dans la compréhension fine, même si les apprenants parviennent à assigner un référent aux anaphoriques mis en jeu dans certaines questions de nos textes-corpus. Il semblerait que nos enquêtés possèdent un certain nombre de compétences pour comprendre les relations entre les unités linguistiques : ils ne s'interrogent pas sur les indices de cohésion textuelle, mais s'appuient sur les questions « qui, fait quoi, où, comment et quand ? », comme ils le mentionnent dans leur discours d'entretien. Ces comportements peuvent être liés à la

mise en relief de la compréhension globale par le curriculum scolaire national, qui propose des évaluations qui ne portent jamais sur la cohésion textuelle. L'ignorance du réseau textuel peut donc trouver son origine dans le manque de pratiques, les apprenants n'étant pas sensibilisés à ce type d'activités.

Les réponses aux questions d'entretien ciblant les compétences linguistiques prouvent la prise en compte de la grammaire pendant la lecture, notamment celle en LE : la majorité des enquêtés dit que la grammaire du français est plus importante que celle du thaï à leurs yeux pour comprendre un texte. Certaines activités métacognitives exercées pour reformuler la compréhension des textes-corpus confirment également cette importance. Nos enquêtés assignent un sens au texte, principalement par le traitement de la sémantique lexicale, parfois par la mise en relation entre des éléments textuels et péri-textuels : nous ferons en conséquence l'hypothèse qu'ils sont conscients du rôle de la grammaire mais que dans certains cas, ils ne parviennent pas à appliquer les règles grammaticales en situation. Ainsi, leur compréhension textuelle est freinée à un certain degré, et ne peut donc correspondre à celle de lecteurs experts.

Les conclusions de notre étude de cas portant sur la compréhension textuelle en français, et plus spécifiquement sur l'anaphore, nous autorisent à proposer les moyens pédagogiques suivants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en FLE en Thaïlande :

- Premièrement, *varier les modalités de l'interprétation*. La compréhension fine, qui résulte pour une bonne part d'opérations de reconnaissance des relations entre unités microstructurelles nécessite plus de pratiques que la compréhension globale ; elle peut permettre de valider des hypothèses d'interprétation réalisées au cours de la compréhension globale et les préciser, mais permet également le développement de compétences métacognitives, correspondant à l'un des buts du ministère de l'Éducation, l'autonomie des apprenants. Néanmoins, il est nécessaire de varier les situations d'interprétation afin que les apprenants apprennent à diversifier leurs démarches interprétatives. Si nous prenons l'exemple de l'interprétation d'une anaphore, la recherche de l'antécédent dans le contexte textuel mérite autant de pratiques que celle dans le contexte situationnel : cela permet aux apprenants d'avoir un panel plus

varié et riche de moyens pour mettre à l'œuvre des procédures d'assignation d'un référent à l'anaphorique.

- Deuxièmement, *enrichir les connaissances culturelles*. En plus des connaissances linguistiques et conceptuelles, nous porterons notre attention sur les connaissances culturelles des apprenants sur la langue cible. Nous relevons que nos enquêtés dénoncent singulièrement les difficultés liées au manque de connaissances dans les domaines spécialisés, mais aucun ne s'interroge sur ses probables lacunes en ce qui concerne les connaissances culturelles, qui sont tout aussi indispensables à l'interprétation des textes. Nous avons de bonnes raisons de penser qu'ils ne sont pas conscients de l'importance des connaissances culturelles pour la compréhension textuelle, connaissances qui nous semblent plus difficiles à acquérir malgré des expériences en milieu endolingue pour certains. Prenons l'exemple du titre de notre texte-corpus principal « *Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis* » : sans une discussion avec des natifs, nous n'aurions pas compris qu'il est dérivé d'un proverbe ; l'interprétation de « ces nourritures terrestres » suppose également une connaissance culturelle que nous n'avons pas. Ainsi, pour que les représentations du lecteur soit les plus fidèles possibles au texte, les connaissances culturelles jouent un rôle aussi important que les connaissances conceptuelles, qu'elles soient générales ou spécifiques : les échanges avec les autres, natifs ou non natifs, sont dès lors importants en ce qu'ils enrichissent les connaissances.
- Troisièmement, *varier les genres textuels*. Étant donné que le curriculum scolaire insiste sur un seul type de texte - le *texte narratif* ou *récit* - les apprenants s'attachent aux opérations spécifiques à ce genre de textes telles que la reconnaissance des événements et le repérage de leur ordre chronologique. S'ils ne portent pas d'abord leur attention sur le genre des textes traités, les lycéens et les étudiants se concentrent sur les temps verbaux, les adverbes de temps, etc., qui ne sont pas toujours nécessaires à la compréhension des contenus essentiels. Par conséquent, il est primordial que l'enseignant varie les genres textuels pour que les apprenants perçoivent d'autres éléments significatifs dans le traitement du texte.

- Quatrièmement, *proposer des thèmes correspondant aux centres d'intérêt des apprenants*. Ce choix thématique encouragerait les pratiques de lecture, surtout dans les cas où les connaissances linguistiques et conceptuelles ne sont pas suffisantes pour permettre un accès aisé au texte. D'après notre enquête, l'un des paramètres qui démotive est l'inadéquation entre les connaissances préalables et linguistiques exigées par le texte et celles acquises par nos enquêtés. Un thème familier peut, selon nous, encourager les apprenants à lire des textes qui abordent un contenu linguistique nouveau ou plus complexe.

Pour faire suite à nos propositions concernant les moyens pédagogiques, en ciblant les compétences métacognitives et plus particulièrement métalinguistiques, nous souhaiterions ajouter ces propositions :

- Afin d'élargir les compétences engagées dans le processus de compréhension, il nous paraît nécessaire d'une part d'approfondir l'étude des exceptions et des cas particuliers des règles grammaticales corrélativement à leur usage ordinaire, et d'autre part d'insister sur leur mise en pratique. Suite à l'enquête sur l'interprétation des anaphoriques, il est apparu que les raisonnements des apprenants sont plutôt étroits et souvent insuffisants pour identifier l'antécédent d'un anaphorique. Puisque nos enquêtés ont appris que l'antécédent se trouve en général devant l'anaphorique et y est souvent juxtaposé, ils ne se focalisent que sur les éléments précédant l'anaphorique lors des opérations d'interprétation, au risque de mal en comprendre le sens.
- D'après notre enquête, les apprenants sont conscients du fait qu'ils assignent un sens aux anaphoriques en se référant au contexte. Mais ils ne savent pas faire la distinction entre les différents types de contextes (contexte immédiat, contexte textuel et contexte situationnel), et c'est cette différenciation qui peut leur permettre d'interpréter convenablement les unités en question. Vu que le discours de l'enseignant a une forte influence sur les réflexions des apprenants, ce que démontre notre analyse de leurs réponses à notre entretien, il faudrait qu'il précise le type de contexte pendant les opérations d'interprétation. Les apprenants pourraient ainsi prendre l'habitude de repérer les contextes, ce qui les guiderait plus sûrement sur leur parcours interprétatif.

- Malgré une distance maximale existant entre le thaï et le français, des pratiques réflexives sur les langues devraient être activées : il s'agit, par exemple, du travail productif de/sur l'altérité des langues qui permet de développer la réflexion métalinguistique. Exemplifions : l'apprentissage de la morphologie en français peut conduire les apprenants thaïlandais à réfléchir sur le fonctionnement de la langue thaïe qui n'en a pas ; par exemple, pour exprimer en thaï la morphologie verbale, employée en français, les apprenants doivent trouver un autre moyen linguistique dans leur langue maternelle. De même, afin de traduire de la langue thaïe vers le français l'expression d'une quantité définie portant sur un terme nominal quantifiable, ils devront recourir à une formulation tout autre. En thaï, en effet, la quantification peut mettre en jeu un classificateur qui n'existe pas en français, avec un ordre des mots très différent de celui du français, par exemple :

ces trois livres			
หนังสือ	สาม	เล่ม	นี้
น้๑ง ส๑๓ :	sa:m	lém	nǐ
<i>Nom</i>	<i>numéral</i>	<i>classificateur</i>	<i>démonstratif</i>
LIVRE	trois	classificateur	CES

Tableau : Exemple d'une formulation de la quantification en thaï

Si nous ne prétendons pas pouvoir apporter une solution à toutes les difficultés de l'appropriation du français en Thaïlande, nous espérons cependant que notre recherche pourra apporter des pistes pour l'apprentissage de la lecture, tout particulièrement en français. Enfin, parmi toutes les compétences nécessaires, nous souhaiterions souligner les compétences métacognitives qui nous paraissent primordiales pour parvenir à l'autonomie d'apprentissage et réaliser les activités pratiques dans les meilleures conditions.



## Bibliographie

### Ouvrages cités

ABU MUHOR, G. 2000, *Le rôle de la grammaire et de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*, Mém. Maît., Sciences du langage mention FLE, Université de Franche-Comté, Besançon.

ADAM, J.-M. 2008, *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, coll. "Cursus Linguistique".

ADAM, J.-M. 2005, *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, coll. "Cursus Linguistique".

ATLANI, F. 1984, « ON L'illusionniste » in ATLANI, F. *et al.*, *La langue au ras du texte*, Lille : Presses universitaires de Lille, p. 13-29.

BENVENISTE, E. 1974, *Problème de linguistique générale 2*, Paris : Gallimard, coll. "Bibliothèque des sciences humaines".

BLANCHE-BENVENISTE, C. 2003, « Le double jeu du pronom ON » in HADERMANN, P., VAN SLIJCKE, A., BERRÉ, M. (éds.), *La syntaxe raisonnée*, Belgique : De Boeck Dicolot, p. 43-56.

BLANCHET, A. 1991, *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris : Armand Colin., coll. "U Psychologie".

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A. 1987, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod.

BOURGUIGNON, C. 1993, « Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère » in FOERSTER, C., BOURGUIGNON, C. (coord.), *Revue de linguistique et de didactique des langues : la grammaire à quoi ça sert ?*, n°9, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 97-113.

BRONCKART, J.-P. 1987, « Interactions, discours, signification » in CHISS, J.-L., FILLIOLE, J. (éds.), *Langue française : la typologie des discours*, n°74, Paris : Larousse, p. 29-50.

CALAS, F., ROSSI, N. 2001, *Questions de grammaire pour les concours*, Paris : Ellipses, coll. "C.A.P.E.S. / Agregation Lettres".

CAPELLE, G., CAVALLI, M., GIDON, N. 1994a, *Fréquence Jeunes : Niveau 1*, Paris : Hachette, coll. "Hachette Français Langue Étrangère".

CAPELLE, G., CAVALLI, M., GIDON, N. 1994b, *Fréquence Jeunes : Niveau 2*, Paris : Hachette, coll. "Hachette Français Langue Étrangère".

CARON, J. 2008, *Précis de psycholinguistique*, 2<sup>e</sup> éd., Mercuès : Presses universitaires de France, coll. "Quadrige".

CARRELL, P.-L. 1990, « Rôle des schémas du contenu et des schémas formels » in *Le français dans le monde, recherches et application*, février-mars, n° spécial, Paris : CLE International, p. 16-29.

IMBS, P. (sous la dir.), Centre national de la recherche scientifique. 1985a, *Trésor de la langue française*, tome 5, Paris : Gallimard., p. 998-999.

IMBS, P. (sous la dir.), Centre national de la recherche scientifique. 1985b, *Trésor de la langue française*, tome 11, Paris : Gallimard., p. 714.

Conseil de la coopération culturelle, 2005, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.-M. 1996, *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris : Armand Colin, coll. "U Psychologie".

CUQ, J.-P. (sous la dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE international, p. 48-49.

CULIOLI, A. 1968, « La formalisation en linguistique » in *Cahiers pour l'analyse : généalogie des sciences*, n°9, Paris : Cercle d'Épistémologie de l'École Normale Supérieure, p. 106-117.

DABENE, M. 2001, *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, Lyon : ENS, coll. "Cahiers de français contemporain".

DUCROT, O., TODOROV, T. 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.

EIAMMONGKHONSAKUN, S. 2007, *La compréhension textuelle des apprenants thaïlandais de français au niveau universitaire*, Mém. M. A. (2), Sciences du langage mention FLE, Université de Franche-Comté, Besançon.

EIAMMONGKHONSAKUN, S. 2005, *Le contact des enseignants thaïlandais de français avec la langue française en milieu exolingue. Étude de cas : les enseignantes thaïlandaises de français à l'Université Naresuan*, Mém. M. A. (1), Sciences du langage mention FLE, Université de Franche-Comté, Besançon.

ELUERD, R. 2002, *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris : Nathan Université, coll. "Fac. Linguistique".

FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L *et al.*, 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : Presses universitaires de France, coll. "Psychologie d'aujourd'hui".

FUMEY, G. 2005, « Dis-moi ce que tu manges, je te dirai où tu vis » in *GEO : le Mékong*, novembre, n°321, Paris : Prisma, p. 150-172.

GARDES-TAMINE, J. 2008, *La grammaire*, Paris : Armand Colin, coll. "Cursus Lettres".

GIASSON, J. 1995, *La lecture : De la théorie à la pratique*, Canada : Gaëtan Morin.

GOMBERT, J.-E. 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses universitaires de France, coll. "Psychologie d'aujourd'hui".

GREVISSE, M., GOOSSE, A. 2008, *Le Bon usage*, 14<sup>e</sup> éd., Bruxelles : De Boeck., p. 831-977.

HAMID MOHAMED, A. 2009, *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE*, Th. univ., Sciences du langage mention FLE, Université de Franche-Comté, Besançon.

KLEIBER, G. 1994, *Anaphore et pronom*, Belgique : Duculot, coll. "Champs linguistiques".

LAFORTUNE, L., JACOB, S., HEBERT, D. 2000, *Pour guider la métacognition*, Canada : Presses universitaires de Québec, coll. "Éducation-Intervention".

LONGHI, G. 2009, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Vuibert.

MAINGUENEAU, D. 2004, *Précis de grammaire pour les concours*, 3<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin, coll. "Lettres supérieures".

NEVEU, F. 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris : Armand Colin.

PETCHSANGHARN, U. 2009, (aimer les enfants), avril, n°315, Bangkok : Rakluke book., p. 153.

PYNTE, J. 1983, *Lire : identifier, comprendre*, Lille : Presses universitaires de Lille, coll. "Sciences humaines".

RASTIER, F. 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris : Presses universitaires de France, coll. "Formes sémiotiques".

REY-DEBUVE, J., REY, A. (dirs.), 2010, *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris : Le Robert.

RICHARD, J.-F. 2004, *Les activités mentales : De l'interprétation de l'information à l'action*, 4<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin, coll. "U Psychologie".

SAGNIER, C. M. 2004, *Stratégies d'apprentissage, métacognition et autonomisation en didactique du français sur objectifs spécifiques : étude conduite auprès d'un public d'adultes américains en formation de management international*, Th. univ., Sciences du langage mention FLE, Université de Franche-Comté, Besançon.

SIOUFFI, G., VAN RAEMDONCK, D. 2007, *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Rosny-sous-Bois : Bréal.

SOUTET, O. 1995, *Linguistique*, Paris : Presses universitaires de France, coll. "Premier cycle".

TIJUS, C. 2001, *Introduction à la psychologie cognitive*, Paris : Nathan Université, coll. "Fac. Psychologie".