



HAL
open science

Lecture et lexique : intercompréhension et L2

Giuliana Trama

► **To cite this version:**

Giuliana Trama. Lecture et lexique : intercompréhension et L2. Linguistique. Université de Nanterre - Paris X; Università degli studi Roma Tre, 2018. Français. NNT : 2018PA100148 . tel-02474291

HAL Id: tel-02474291

<https://theses.hal.science/tel-02474291>

Submitted on 11 Feb 2020

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.

Membre de l'université Paris Lumières
École doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation
ModyCo

Giuliana Trama

Lecture et lexique : intercompréhension et L2

Thèse présentée et soutenue publiquement le 13/12/2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences du langage de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de M. Gérard Petit (Université Paris Nanterre)
et de Mme Elisabetta Bonvino (codirectrice et co encadrante Università degli Studi Roma Tre)

Jury :

Membre du jury :	M. Petit Gérard	Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Mme Bonvino Elisabetta	Università degli Studi Roma Tre
Membre du jury :	M. Escudé Pierre	Université de Bordeaux
Membre du jury :	Mme Paola Pietrandrea	Université de Lille

Desidero ringraziare:

prima di tutti la prof.ssa *Elisabetta Bonvino* per avermi guidato in questa impresa. La ringrazio perché dall'inizio ha sempre messo ordine nelle pagine e pagine scritte trovando soluzioni brillanti, per aver creato incontri e possibilità di scambio durante i laboratori *EuRom* e in varie altre occasioni. Il suo senso di responsabilità, la sua audacia, comprensione e saggezza mi hanno dato la possibilità di ritrovare in diverse circostanze la fiducia e il coraggio necessari per portare avanti il lavoro. Col suo buon senso, la sua umanità mi ha permesso di sdrammatizzare e non si è mai tirata indietro.

Mme Camugli Gallardo per aver accettato questo progetto di ricerca e per aver seguito i primi capitoli teorici.

M. Pommier e *M. Petit* per avermi ascoltato e avermi permesso di uscire dall'impasse.

Diego Cortés Velásquez e *Elisa Fiorenza* per l'entusiasmante esperienza fatta durante i laboratori con *EuRom5* al CLA, per gli scambi proficui, l'incoraggiamento e per avermi accolto tra loro.

La prof.ssa *Katarzyna Kwapisz Osadnik (Kascia)* che ha riletto la prima versione della tesi e fatto un lavoro enorme.

Michela Aulicino che ha curato con pazienza infinita le varie impaginazioni anche a Natale e Ferragosto.

Tiziana Jacoponi che mi ha aperto le porte di casa prima di conoscermi, ha creato l'atmosfera necessaria proponendo tutti i tipi di rimedi e che dalla prima all'ultima parola ha letto tutto, ricorretto mail, seguito ogni istante. E' sempre stata aperta a partecipare con gioia, entusiasmo e leggerezza anche nei momenti più bui. Tanti cari amici che mi hanno sostenuto: *Alessia Vaglivello, Claudia Matthiae, Sabrina Galasso, Veronica Leone, Clelia Susanna, Francesca Poletti, Anna Cetta, Silvia Mecca, Natascia Puntone, Gius Gargiulo, Paolo Torresan.*

Mamma e papà per la disponibilità illimitata con i bambini (che nel frattempo sono diventati ragazzi) durante i miei viaggi in Francia per la comprensione nei momenti avvilenti e soprattutto per la fiducia nella vita.

Marco e *Valerio* perché hanno vissuto con me momenti difficili e che con i loro disegni e frasi incoraggianti mi hanno dimostrato comprensione, affetto.

Mio marito *Massimo* che da sempre mi lascia libera di decidere, di sbagliare, di potermi allontanare. Lo ringrazio di avermi dato una visione diversa di questi lunghi anni di dottorato e di aver messo a disposizione le sue risorse quando tutto sembrava perso.

SOMMAIRE

INTRODUCTION DE LA THESE	1
CHAPITRE I. LA LECTURE	17
CHAPITRE II. LE LEXIQUE ET SON ROLE DANS LA LECTURE	85
CHAPITRE III. LECTURE ET LEXIQUE EN INTERCOMPREHENSION AVEC <i>EUROM5</i>	131
CONCLUSIONS DE LA THESE	253
BIBLIOGRAPHIE.....	267
ANNEXES	283
TABLE DES MATIERES.....	325
TABLE DES ANNEXES	331
TABLE DES TABLEAUX.....	333
TABLE DES FIGURES.....	335

UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE
ÉCOLE DOCTORALE 139
CONNAISSANCE, LANGAGE, MODÉLISATION

LECTURE, LEXIQUE ET INTERCOMPRÉHENSION

THÈSE ET ANNEXES

En cotutelle avec : Université de Roma Tre

Thèse financée par : Université Franco Italienne

Doctorante : Giuliana TRAMA



Laboratoire : Modèle, Dynamiques, Corpus (MoDyCo)

INTRODUCTION DE LA THESE

Introduction

Le sujet d'étude de cette thèse est le rapport entre le lexique et la compréhension écrite, notamment dans le cadre de la didactique des langues étrangères et plus en particulier de l'intercompréhension.

Cette recherche naît de notre double pratique de l'enseignement des langues étrangères et de l'observation sur le terrain d'une méthodologie de lecture plurilingue. Nous enseignons le français langue étrangère en Italie, au collège, auprès d'un jeune public qui découvre cette langue et l'étudie pendant trois ans. Nous donnons également des cours d'italien langue étrangère (L2¹) dans le cadre du programme européen d'éducation et formation *Erasmus*.

Cette double expérience nous a amenés à nous interroger sur certains aspects de la didactique des langues et en particulier sur les processus de compréhension du lexique pendant la lecture en langue étrangère. Nous avons abordé la lecture en L1 et en L2, ses modalités, ses conditions, ses limites. A partir d'autres disciplines², nous avons repris diverses théories et pratiques pour accompagner plus efficacement les apprenants et les aider à surmonter leurs difficultés concernant la lecture en langue étrangère (Chap. I, § 3.4 ; 3.5 ; 3.6). Notre attention vers le lexique nous a menés à publier deux cahiers d'exercices pour les étudiants d'italien langue étrangère axés sur le développement du vocabulaire dans les niveaux A1-A2 et B1-B2 (Galasso et Trama (2008) ; Aprile, Graziani et Trama (2009)).

¹ Pour la définition de L1 et L2, la lettre « L » indique le mot langue, et les numéros : L2, L3, L4, L5 servent à différencier les langues non maternelles, c'est à dire toutes les langues avec lesquelles un individu entre en contact au cours de sa vie. Nous utilisons les abréviations de L1 pour langue maternelle et L2, L3, L4, L5 pour chaque langue non maternelle. Pour des raisons pratiques, nous emploierons aussi les termes de langue maternelle, non maternelle et langue étrangère en toutes lettres.

² Nous avons pris en considération : 1. La pédagogie avec l'apprentissage de la lecture et du lexique en L1 et en L2. 2. La didactique des langues étrangères avec l'analyse des méthodes et des pratiques d'enseignements de la lecture au fil des siècles. 3. Les théories sur l'acquisition des langues étrangères et sur le processing en L2. 4. La psychologie cognitive avec l'oculométrie qui à travers l'analyse du regard trace l'activité mentale pendant la lecture et les études sur la mémoire. 5. Les neurosciences qui nous indiquent le fonctionnement de notre cerveau au niveau de l'apprentissage 5. La lecture numérique et son implication en didactique des langues 5. Les approches plurielles et le plurilinguisme.

Cette recherche a pris forme dans le contexte français de recherche de l'Université de Paris Nanterre, qui est à l'origine de la cotutelle avec l'Université de Roma Tre. Cette cotutelle nous a permis de recouper d'une part, les travaux français sur la lecture en langue étrangère³, qui nous ont été indispensables pour aborder la lecture en L2, et de l'autre, les recherches sur l'intercompréhension et la lecture en plusieurs langues.

Objectifs

En tant qu'enseignant, notre but est de comprendre si la didactique des L2 peut bénéficier d'une part des recherches concernant la lecture en L1, d'autre part des travaux sur l'I.C.. Notre thèse voudrait créer une passerelle entre l'approche à la lecture utilisée dans la méthode⁴ *EuRom5-Lire et comprendre 5 langues romanes : portugês, español, català, italiano, français (2011)*⁵ et la didactique des langues étrangères.

Aujourd'hui, le recours quotidien à l'activité d'écriture et le temps de fréquentation de l'écrit sont de plus en plus considérables, quelle que soit leur forme ou leur support, sur papier ou numérique. Grâce à Internet et aux différentes formes de messagerie comme les emails, les textos et les tchats, ce phénomène se produit à un âge de plus en plus précoce, à partir de 9-10 ans. Depuis une quarantaine d'années, la pratique de la lecture en langue maternelle a fait l'objet d'étude en France et en Italie⁶. En revanche, l'activité de lecture en langue étrangère ne concerne que quelques travaux pionniers conduits par S. Moirand (1979), et F. Cicurel (1991) en France. Selon D. Gaonac'h (2000), la carence d'études sur la lecture en L2 réside dans l'erreur courante

³ Nous avons approfondi les œuvres pionnières de S. Moirand (1979) et de F. Cicurel (1991) sur la lecture en FLE.

⁴ *Méthode et méthodologie* : Le terme méthode indique à la fois une démarche organisée rationnellement, des règles, des étapes qui constituent un moyen pour parvenir à un résultat, une théorie. En même temps, la méthode, dans la langue française indique aussi un ouvrage qui contient les principes élémentaires d'une science, d'un art, ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette thèse nous utiliserons les termes de *méthodes* et *manuels* pour indiquer des ouvrages conçues pour l'apprentissage des langues. En revanche, quand nous utiliserons le terme *méthodologie* de lecture, ce sera pour analyser les activités pratiques, ou les phases de la lecture visant la compréhension des documents écrits. Adapté des sites : www.treccani.it/vocabolario/metodo et www.larousse.fr/dictionnaires/francais/méthode.

⁵ *EuRom5 : lire et comprendre 5 langues romanes : portugês, español, català, italiano, français* : dorénavant *EuRom5*.

⁶ Nous nous référons, entre autres, aux travaux de Sprengler Charolles (1982), Giassons (1990 ; 1995), Eco (1979), Cornoldi et Colpo (1981), De Mauro (1994), Della Casa (1994), Corno (1991), De Beni et Pazzaglia (2003), Lumbelli (2009).

de penser que l'apprenant est automatiquement habile dans la lecture en L2 puisqu'il a déjà acquis cette compétence en L1. En définitive, la question ne serait pas digne d'études spécifiques. D'après cette vision la lecture en L2 n'aurait pas besoin d'une habileté particulière, hormis celle que chacun possède naturellement au moment où il apprend à lire dans sa langue maternelle. Or, même s'il est vrai que l'acquisition est déjà maîtrisée en langue maternelle, les études sur la lecture en L2 ont montré que cette maîtrise en L1 n'implique pas que les stratégies de la L1 se transmettent automatiquement au moment d'aborder un écrit en langue étrangère (Moirand 1979 : 19). C'est la raison pour laquelle, dans cette thèse, nous allons approfondir les études sur ces stratégies en L1 et en L2.

Les approches didactiques en langues étrangères ou L2 en contexte institutionnel⁷ se basent sur l'apprentissage d'une seule langue cible, contrairement aux approches plurielles, qui mettent en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage qui impliquent plus d'une variété linguistique et culturelle. Ces nouvelles démarches didactiques et pédagogiques n'ont plus comme objet une seule langue ou variété culturelle mais plusieurs : par exemple, le portugais, l'espagnol, le catalan et le français.

Les approches plurielles englobent l'*approche interculturelle*, la *didactique intégrée des langues apprises*, l'*éveil aux langues* et l'*intercompréhension entre langue parentes*. Dans cette thèse nous consacrerons notre attention à l'I.C réceptive et à la didactique de l'I.C. qui a comme objectif principal le développement de la compétence de la compréhension écrite en plusieurs langues simultanément.

L'intercompréhension d'un point de vue linguistique est « Le phénomène de comprendre les langues sans les parler » selon C. Blanche Benveniste (1997 : 9). En ce qui concerne la communication P. Doyé (2005 : 7) définit l'I.C⁸. Comme : « Une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ». Pour ce qui nous intéresse davantage, l'I.C. est aussi devenue une approche didactique basée sur un modèle de communication dans lequel les interlocuteurs ont un répertoire plurilingue fondé sur des compétences partielles.

⁷ Avec le terme « cadre institutionnel » nous nous référons aux écoles primaires, collèges, lycées, où Universités où les étudiants apprennent l'anglais (L2) et séparément une autre langue étrangère (L3) comme le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou d'autres langues européennes.

⁸ Intercompréhension : dorénavant I.C. pour indiquer l'intercompréhension entre langue parentes.

En 2012, nous nous sommes intéressés aux approches plurielles. En particulier nous avons eu l'occasion d'observer l'atelier⁹ d'I.C. avec la méthode *EuRom5* qui propose la lecture de 4 articles authentiques en français, portugais espagnol et catalan. Nous avons été étonnés de constater que les apprenants, qui ne connaissaient qu'une de ces langues romanes, parvenaient à lire et comprendre les articles correspondants au niveau B1 du CECRL¹⁰. Cet atelier *EuRom5* nous a montré donc que la compréhension écrite pouvait être développée très rapidement sur plusieurs langues à la fois.

Notre but sera de comprendre si la didactique des langues étrangères, où une seule langue à la fois est enseignée, peut bénéficier des principes théoriques sur la lecture avec *EuRom5*, notamment au sujet de l'accompagnement à la compréhension des écrits en plusieurs langues romanes.

D'après nos observations nous avançons deux hypothèses de recherches que nous développerons au cours de cette thèse.

Hypothèse 1

La compréhension en L2 peut tirer profit des stratégies de lecture des L1 si les apprenants suivent les phases d'une méthodologie de lecture efficace qui les éloigne de leurs comportements parasites de la L2 et inhibe le retour au décodage mot à mot.

Hypothèse 2

L'approfondissement de la didactique de l'I.C. avec la méthode *EuRom5* nous a offert un point de vue privilégié parce que les apprenants arrivent à lire et comprennent le sens

⁹ Au sein des recherches du Centre linguistique d'Athénée de l'Université de Roma Tre, en 2014 (mai – juillet), nous avons pris part à l'atelier d'I.C. avec *EuRom5*. En 2015 (mai – juillet 2015), nous avons eu l'occasion de participer à l'organisation d'un autre atelier d'I.C. avec l'équipe de recherche *EuRom*, nous permettant d'observer et d'analyser les séances en classe. Nous utiliserons dorénavant « atelier *EuRom5* » ou « cours *EuRom5* » pour indiquer le cours que nous avons suivi.

¹⁰ *EuRom5* propose des articles de journaux authentiques provenant de quotidiens et hebdomadaires de Niveau B1 et B2 du CECRL. Niveau B1 du CECRL, compréhension, lire : « Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 26). Niveau B2 du CECRL, compréhension, lire : « Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27).

des articles en L2, L3, L4, L5 de niveau B1/B2 sans connaître explicitement les langues romanes. A partir de cette constatation nous présumons que si nous exploitons cette méthodologie plurilingue dans des cadres institutionnels, les étudiants pourraient bénéficier de cette méthodologie qui lui permettrait d'inhiber des comportements peu efficaces pour la compréhension écrite en langue étrangère.

Cadre de la recherche

Cette thèse s'inscrit donc dans l'étude de la didactique des langues étrangères, des approches plurielles et en particulier dans la didactique de l'I.C.. Parmi les compétences linguistiques, nous aborderons la compréhension écrite en L2.

Nous ferons toujours référence au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* 2001¹¹, source reconnue et partagée en Europe pour l'enseignement des langues étrangères.

En 1958, les membres fondateurs de l'Union Européenne ont adopté le principe selon lequel chaque citoyen a le droit de s'exprimer et de se faire comprendre par les autres citoyens dans sa langue maternelle. La Communauté Économique Européenne avait reconnu quatre langues officielles de ses États membres : le français, l'italien, l'allemand et le néerlandais. Toutefois, vu que le nombre de langues officielles était destiné à augmenter au fil des années, un problème de communication et d'intercompréhension s'est posé. Ainsi, les spécialistes ont commencé à se demander quelle langue devait prévaloir sur les autres. Si certains semblaient désigner l'anglais comme langue officielle, U. Eco (1993 : 358) et d'autres intellectuels se sont demandé s'il était légitime de choisir comme langue officielle celle qui avait été jusqu'à présent imposée pour des raisons liées à la domination économique, politique ou culturelle et si cette langue devait obligatoirement être l'anglais (Bonvino, 1998 : 267-269).

La naissance de l'Union Européenne et la globalisation ont favorisé l'ouverture des frontières entre les États, et en particulier le développement d'une société multiculturelle et multilingue, où les individus ne sont pas nécessairement plurilingues.

¹¹ Nous avons considéré aussi la version actualisée de 2017. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, dorénavant CECRL a servi à repenser une base commune pour l'élaboration de programmes de langues singulières, de référentiels, d'examens, de manuels et à définir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprentissage à chaque étape. Un de ses buts a été l'élaboration d'outils d'évaluation à travers la mise en place de certifications fondées sur des descripteurs objectifs selon les six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

À partir de ce constat, il faut définir ce que l'on entend par les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme ».

Le CECRL propose une distinction nette entre ces deux termes. Le multilinguisme relève du domaine social, par conséquent, un État est multilingue lorsque plusieurs langues – nationales, régionales ou étrangères – se côtoient sur son territoire. Le plurilinguisme relève de l'individuel, puisque le répertoire des langues de chacun est varié. Le plurilinguisme se rapporte au répertoire des langues connues par un individu, en englobant la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété linguistique, dont le nombre peut être illimité. P. Escudé et P. Janin (2010) soulignent que :

« Confrontés au multilinguisme de la réalité qui les entoure, les êtres humains s'adaptent et ils apprennent les langues qui leur sont nécessaires » (Escudé et Janin, 2010 : 21 - 22).

Les auteurs du CECRL insistent sur la capacité d'être tous virtuellement plurilingues, car nous avons tous la capacité d'acquérir les langues selon nos envies, nos besoins et selon les circonstances où nous nous trouvons. En outre par plurilinguisme on fait référence à la mise en perspective des différents répertoires linguistiques, ce qui n'implique pas nécessairement la maîtrise complète de toutes les habiletés :

« Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001: 3.1).

Afin de répondre à de nouveaux besoins culturels et politiques, les États Membres de l'Union Européenne s'engagent aujourd'hui à la promotion et au développement d'une éducation plurilingue fondée sur l'intégration et la coexistence d'une réalité multiculturelle. La langue étant la caractéristique fondatrice de l'identité et des traditions de l'individu, l'intégration culturelle et la tolérance envers les autres pourront se développer essentiellement grâce à cette éducation plurilingue. En 2007, Le Centre Européen des langues, sous la direction de M. Candelier, publie le *Cadre de référence pour les approches plurielles*¹² (Candelier, 2007), qui se veut un référentiel de

¹² *Cadre de référence pour les approches plurielles* : dorénavant CARAP.

compétences, complémentaire du CECRL s'adressant aux concepteurs des programmes, des curricula et aux enseignants. Le CARAP cherche à décloisonner la vision traditionnelle de l'enseignement des langues et entend mettre en relief les avantages des approches plurielles. Il existe « Des approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2007 : 7-10). Il s'agit d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage « qui impliquent plus d'une variété culturelle et linguistique ». Les concepteurs du CARAP soulignent ainsi que les nouvelles démarches didactiques et pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues n'auront plus comme objet une *seule* langue ou variété culturelle mais *plusieurs* langues et cultures. Dans le cadre des langues latines, la didactique de l'I.C. prend forme institutionnelle pendant les années quatre-vingt avec deux projets de recherche qui se sont développés en parallèle : *EuRom4* dirigé par C. Blanche Benveniste qui a produit une première méthode en 1997 ; et *Galatea* dirigé par L. Dabène. *EuRom4*¹³, élaborée en France et sous la direction de l'Université d'Aix-en-Provence, est remplacée par *EuRom5*¹⁴, une nouvelle méthode menée par l'Université de Roma Tre. Comme le nom l'indique, elle ajoute une cinquième langue romane, le catalan.

La définition de l'I.C. a été transférée sans modification de la linguistique à la didactique des langues.

Doyé (2005 : 7) reprend deux catégories de la linguistique pour distinguer l'exécution (*performance*, activité de personnes de différentes langues maternelles qui communiquent entre eux en s'exprimant chacun dans sa langue maternelle) et la compétence (*habileté* de comprendre des langues non étudiées ou apprises antérieurement). La didactique prend comme base de son intervention le concept d'*habileté* : il s'agit de favoriser l'I.C. spontanée à travers une action éducative. Pour reprendre les catégories de Galisson (1990), l'I.C. devient objet de l'intervention éducative, voire objectif du processus d'enseignement/apprentissage. On passe de l'I.C. comme phénomène spontané sans apprentissage à la compétence, sur laquelle le processus éducatif peut avoir un effet important. Il en résulte la création de situations d'I.C. potentielles à l'oral qui mettent en communication des interlocuteurs en contextes

¹³ *EuRom4* (1997), Blanche Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Simone, R., Bonvino, E. & Uzcanga Vivar I.

¹⁴ *EuRom5* (2011), Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés Serra, E. & Pippa, S.

guidés ou bien à la lecture et compréhension plurilingue où le focus est la compréhension des articles en langues voisines.

Notre recherche a d'abord un caractère descriptif, dans la mesure où nous proposons un panorama sur la lecture en L1, en L2 dans les diverses approches et de la lecture et du lexique dans l'I.C.. Ensuite nous passons à l'analyse des aspects didactiques en L2 et en I.C.. Notre questionnement de caractère méthodologique concerne la possibilité de proposer une pratique de lecture en langue étrangère selon une méthodologie plus efficace.

A partir de l'analyse de ces approches, notre objectif est de proposer la méthodologie de lecture plurilingue analysée avec *EuRom5* dans les classes d'élèves et d'étudiants à partir des collèges aux Universités.

Cette thèse a deux volets d'analyse : le premier au niveau cognitif et linguistique concernant la lecture, la compréhension et la part du lexique dans l'activité de lecture en L1 et en L2. Le deuxième est axé sur la didactique des langues étrangères et celle de l'intercompréhension plurilingue qui porte sur les applications didactiques existantes visant à améliorer la compréhension de la lecture en relation avec le lexique en langue étrangère.

Dans cette recherche le cadre de la lecture et de la compréhension des textes écrits et du lexique en langue étrangère sont appréhendés par le biais de différentes définitions. Nous allons expliciter dans quel sens nous allons les utiliser.

Selon J. P. Cuq (2003 : 78-79), la lecture est la manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. Il existe une relation étroite entre l'aspect visuel, les signes graphiques et la langue orale dans cette action humaine. De même, les auteurs du CECRL mettent en évidence la réception et la compréhension des écrits :

« Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs » (Conseil de l'Europe, 2001: 57).

Les études de R. Porquier et R. Vivès (1993 : 76) et de C. Degache (1996 : 118) définissent la lecture comme « mode d'accès », et la compréhension comme « mode de fonctionnement ». La lecture en L2 pour nous serait le résultat de cette combinaison entre le « mode d'accès » et le « mode de fonctionnement ». C. Degache (1996) estime que « lecture » et « compréhension » de l'écrit désignent des comportements consécutifs, psychologiquement distincts et il affirme :

« Le terme lecture renvoie-t-il plutôt au comportement électif – prise d'indices visuels, mode de parcours du texte, subvocalisation ou oralisation éventuelle, doigt suivant la ligne par exemple – alors que la compréhension renvoie aux aspects cognitifs de la construction du sens, toute considération sur la prise d'indices que constitue la lecture mis à part » (Degache, 1996 : 118).

C. Degache introduit les notions de lecture liée aux mouvements oculaires tandis que la compréhension est dans le domaine de la construction du sens.

A ce sujet L. Sprenger-Charolles et S. Casalis (1996 : 6) précisent que :

« Pour cerner la spécificité de la lecture, il est donc nécessaire de différencier lecture et compréhension. La compréhension est la finalité de la lecture, comme de toutes les activités langagières [...] ».

La « lecture » précède donc la « compréhension ». Cette dernière considérée comme un processus mental de construction du sens du texte à partir des mots (Chap. I, § 2) et la « lecture » est la perception visuelle des signes graphiques écrits axé sur les mouvements oculaires du lecteur (Chap. I, § 2.2).

Le lexique est l'un des éléments constituant le code de la langue d'une communauté, l'ensemble des unités significatives formant une langue. Dans cette thèse, le concept de lexique a trait aux mots, aux unités lexicales et aux chaînes d'unité lexicales (Chap. II, § 2), nous nous référons à leur fonction pendant les processus de lecture et compréhension des documents écrits en L1 et en L2 (Chap. II, § 4.3). Nous nous intéressons aux facteurs qui pourraient faciliter ou empêcher la compréhension du mot, tels que, par exemple, l'opacité, les faux amis et la stratégie de l'inférence (Chap. II, § 6 ; 7). Notre objectif est de suivre les processus de construction du sens pendant l'activité de compréhension écrite en L2. Nous allons examiner ainsi la part du lexique au sein de la compréhension du sens des textes écrits.

La lecture, la compréhension et le lexique dans cette thèse sont toujours en relation l'un l'autre et interagissent. Si nous abordons la perception visuelle de la lecture, nous analysons en même temps les mouvements oculaires (Chap. I, § 2.2) qui varient par rapport à certains aspects du lexique et en particulier nous les approfondissons tant en L1 qu'en L2 en nous servant de la taille, de la fonction et de la fréquence des mots (Chap. II, § 4.32), par conséquent la lecture et le lexique sont en relation. Quand nous abordons les stratégies de compréhension de la lecture (Chap. I, § 2.4.2) nous prenons en considération la capacité à reconnaître les mots, les connaissances lexicales, et encore une fois on parle de compréhension du lexique au sein de la lecture.

Nous espérons que les résultats de notre recherche pourront intéresser les enseignants de langues étrangères, et les étudiants qui apprennent des L2 ou L3 dans les filières traditionnelles.

Grâce à l'analyse de la méthodologie de lecture dans l'atelier *EuRom5*, nous envisagerons de faire évoluer nos pratiques d'enseignement des langues étrangères. Nous souhaitons fournir de nouvelles pistes aux formateurs de L2 et L3 qui enseignent dans des situations institutionnelles, pour leur permettre de mieux guider les élèves en classe de L2 dans la compréhension des articles en langue étrangère.

L'approche d'I.C. permet aux apprenants de progresser en compréhension, d'acquérir les stratégies d'accès au sens et la confiance pour circuler dans les langues. (Escudé et Janin 2010 :109). Avec les résultats de notre recherche nous voudrions encourager l'apprenant de L2 à changer de perspective sur les langues : de les appréhender de manière comparatiste et simultanée dans la dynamique de leur fonction véhiculaire d'apprentissage. Notre but est aussi celui de suggérer aux apprenants de langues étrangères des procédés qui les rendent plus conscients des nombreuses possibilités à leur disposition pour améliorer leur compréhension de la lecture en langue étrangère, pour qu'ils puissent aborder la lecture avec moins d'inquiétude.

Outils de recherche

L'observation de l'atelier *EuRom5* avec l'analyse de la méthodologie de lecture avec des articles en plusieurs langues nous a offert un cadre privilégié pour suivre les

processus de compréhension du lexique pendant la construction du sens en langues étrangères. Nous nous sommes servis de divers instruments pour le recueil de données, aussi bien en classe, en présentiel, qu'à distance, pendant le travail en auto apprentissage. Nous avons aussi eu accès à d'autres outils employés pour suivre les processus de construction et de reconstruction du sens des apprenants après les cours que nous allons esquisser :

Outils de recherche en classe

- Enregistrements audio de toutes les séances de l'atelier *EuRom5* et quelques enregistrements vidéo (Chap. III, § 9.1).
- Journal de l'apprenant qui a été proposé à presque toutes les séances et qui a été distribué et rempli par les participants quelques minutes avant la fin de l'atelier. (Chap. III, § 8.2 et Annexe 5)

Outils de recherche en ligne

- Questionnaires pré et post lecture¹⁵ qui permettent, d'une part, aux apprenants de mesurer leurs progrès en termes de mécanismes de compréhension et, d'autre part, au chercheur de vérifier les variations des attitudes des lecteurs, les processus employés et la modification des attentes grâce à l'expérience (Chap. III, § 9 et Annexe 6 ; 7).
- Questionnaire de réflexion métalinguistique qui avait pour objectif de mettre en avant certaines caractéristiques des langues étudiées et développer une réflexion propre au parcours de chacun (Chap. III, § 9 et Annexe 8).

Outils de présentation des données

La méthodologie de lecture d'*EuRom5* met à profit la transposition en L1 et la verbalisation des textes lus (Chap. III, § 9.1). La transposition est une sorte de traduction où l'apprenant reformule à l'oral en L1 le sens du document lu. L'apprenant verbalise son raisonnement car il dit ce qu'il pense à voix haute. La verbalisation de ses pensées nous permet de mieux comprendre ce qui se passe quand l'apprenant fait face à un blocage devant un mot inconnu. Il raconte à voix haute comment il a saisi le sens de l'article, et à l'aide des enregistrements audio et vidéo, nous suivons les étapes de son raisonnement et les stratégies mises en œuvre. Pour la transcription de la langue orale, nous nous sommes appuyés sur :

¹⁵ Ces questionnaires ont été réalisés sur la base des travaux de R. Oxford (1990), K. Mokhtari et R. Sheorey (2002), et L. Vandergrift, C. C. M. Goh, C. Mareschal et M. H. Tafaghodtari (2006).

- Certaines conventions de transcription tirées du modèle de A. Giacalone Ramat (2003 : 35-36), (Chap. III, § 9.2.2).
- Des *grilles de transcription* de la langue parlée, élaborées par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS)¹⁶, (Chap. III, § 9.1.2 ; 9.1.3 ; 9.2.1) qui tiennent compte des spécificités de la langue orale. Le but est d'offrir à travers ces grilles (Chap. III, § tableau 35 ; 37 ; 38) une vision claire, des énoncées des apprenants qui montre de manière plus évidente le développement des processus de compréhension au moment d'un blocage.

À travers la combinaison de ces deux outils, verbalisation de la transposition et transcription en grilles, nous avons suivi le traitement lexical issu des processus de compréhension en lecture en langue étrangère.

Terminologie italienne et française L1 et L2

Les didacticiens français (Cuq et Gruca (2002)) et italiens (Pallotti (1998 : 13) et Ciliberti (2012 : 267) se sont intéressés à la définition de langue maternelle et de langue étrangère. Ils se sont servis d'acronymes et de chiffres pour distinguer les niveaux d'apprentissage des langues et ont utilisé les sigles L1 et L2 afin d'effectuer une distinction entre la langue apprise par l'enfant, la L1, qui est sa langue de scolarité et la langue étrangère ou L2. Est-ce qu'en France et en Italie, ces sigles ont-ils le même sens ? Pour mieux cerner cette notion de *langue seconde*, *langue étrangère* et L2, nous allons revenir sur certains acronymes français et italiens nécessaires pour situer le débat. Nos recherches sur le lexique et la lecture en L1, en FLE et en italien L2, tout comme notre expérience pratique en classe de FLE et italien L2, confirment constamment la nécessité et l'importance de l'utilisation de ces sigles et leur intérêt didactique.

La langue maternelle en France (FLM) et en Italie (L1)

J. P. Cuq et I. Gruca (2002) dans leurs études sur la didactique du Français Langue Étrangère, donnent la définition du français langue maternelle que nous allons reprendre ci-dessous :

¹⁶ L'analyse en grille a été utilisée pour la transposition de la langue parlée. (Pour un approfondissement du sujet, cf. C. Blanche-Benveniste et al. (1979), M. Bilger (1982), M. Bilger, M. Blasco, P. Cappeau, F. Sabio et M. Savelli (1996), M.-N. Roubaud (2013)).

« On peut appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique » (Cuq et Gruca, 2002 : 93).

Le terme Français Langue Maternelle (FLM) se réfère à la langue parlée en famille et renforcée par l'apprentissage scolaire.

En Italie, à partir des années quatre-vingt-dix, la didactique des langues utilise les termes de L1 pour la langue maternelle et L2 pour la langue seconde. L1 correspond à la langue maternelle, celle qu'un individu a appris en premier lieu, lorsqu'il était enfant, de manière spontanée et dont l'apprentissage a été mené de pair avec son développement cognitif et social (Pallotti (1998 : 13) et Ciliberti (2012 : 267)).

L2, FLS, FLE en France et en Italie

En France, il existe une double acception de l'acronyme FLS, Français Langue Seconde, pour parler de la langue non maternelle. Il indique d'une part la langue française parlée, notamment à l'étranger, dans des régions du monde à statut particulier, où le français n'est pas la langue maternelle, et le FLS utilisé comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau permettant l'accession à un niveau social plus élevé (Cuq, 1991). Le ministère de l'Éducation Nationale français, quant à lui, donne une autre définition de l'abréviation FLS. Il s'agit de la langue qui permet à l'élève nouvellement arrivé d'accéder à une qualification : FLS devient "Français Langue de Scolarisation". Dans ces deux situations, le FLS est pratiqué par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français, mais auxquels il doit permettre, non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi de suivre des cours.

L'élève nouvellement arrivé reste le plus souvent en France et devient français, ce qui apporte une finalité tout autre au FLS : celle d'être "une langue transitoire". Comme le FLS a pour objectif de passer du FLE (Français Langue Étrangère) au FLM (Français Langue Maternelle), il faut le considérer comme une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise (Vigner, 2001).

Dans le cadre institutionnel italien, l'enseignement de l'italien comme L2 n'a pas encore d'histoire ni de sigles aussi précis que ceux que nous trouvons en France où l'on distingue le FLS du FLE, car l'histoire de l'immigration et de l'apprentissage de

l'italien en Italie reste un phénomène encore assez récent qui n'a pas produit de terminologie spécifique. En Italie, les sigles s'inspirent directement de la sociolinguistique anglo-saxonne et on utilise généralement le terme de « langue seconde » ou « L2 » pour se référer à tout système acquis chronologiquement après la première. L'italien L2 est l'italien appris en Italie par des locuteurs non natifs et la *langue étrangère* est celle étudiée en milieu institutionnel dans un pays où on ne la parle pas, c'est par exemple le cas du français, de l'anglais appris à l'école par les élèves en Italie.

L'italien langue maternelle (L1) commence à être objet d'étude à six ans, au début de l'école primaire où, en parallèle, on commence l'apprentissage de la première langue étrangère (L2), qui est l'anglais obligatoire pour tous depuis 1991. À onze ans, lors de l'entrée au collège, une troisième langue est introduite, toujours obligatoire, mais qui peut être choisie parmi trois langues de la Communauté Européenne : le français, l'espagnol ou plus rarement l'allemand (L3).

Nous pouvons donc résumer qu'en Italie, à l'école primaire, on commence par l'étude de l'italien langue maternelle, L1 et de l'anglais qui est la L2. Ensuite, au cours des trois années de collège, on doit choisir une troisième langue, L3. Ce cycle se conclut par un examen en langue étrangère (L2 anglais et L3 français, espagnol ou allemand).

Annonce du plan

Dans le premier chapitre, nous nous baserons sur les nombreux travaux portant sur la lecture en L1 (Chap. I, § 2), pour mieux aborder les difficultés liées à la lecture en L2 (Chap. I, § 3.4), selon les diverses approches didactiques au fil des siècles (Chap. I, § 3.1). Les études sur la mémoire, les mouvements oculaires, les types de lecture et les modèles de compréhension écrite en L1 (Chap. I, § 2) nous permettront d'identifier les caractéristiques d'un bon lecteur en langue maternelle. A partir de la compréhension des textes écrits en langue maternelle nous prendrons en considération les variables qui affectent la compréhension en L2 et nous en approfondirons quelques-unes qui demeurent peu étudiées. Après avoir montré l'intérêt accordé à la lecture dans les diverses approches didactiques, nous approfondirons les travaux du *Centre de*

*recherches sur les discours ordinaires et spécialisés*¹⁷ qui nous ont fait reconsidérer la didactique de la lecture en L2 (Chap. I, § 3.2). Les sources des difficultés de la compréhension écrite en L2 (Chap. I, § 3.4, 3.5, 3.6) seront un des aspects que nous développerons davantage, en comparant la bibliographie française, italienne, et anglo-saxonne. En conclusion, les derniers paragraphes de ce chapitre regrouperont les apports « non-linguistiques », cognitifs et issus des études neuroscientifiques sur le concept de « vicariance et inhibition » de A. Berthoz (Chap. I, § 5). Étant donné que le XXIème siècle a également introduit la lecture numérique, un nouveau support pour la lecture souvent utilisé par nos étudiants, nous nous demanderons si les recherches à propos de la lecture sur support papier sont transposables à la lecture sur écran (Chap. I, § 5.1.1).

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons le lexique en comparant la terminologie française, italienne et anglo-saxonne à partir de la lexicologie et de la didactique des langues (Chap. II, § 2) sur le concept de mot et unité lexicale (Chap. II, § 2.2 ; 2.3), en finissant par l'analyse informatique et l'idée de *chunks* (Chap. II, § 2.4). Un aperçu sur les dictionnaires qui classent le lexique en fonction de l'usage et de la fréquence nous aidera à déterminer de quel composant lexical on se sert pour parler, écrire et lire en langue étrangère (Chap. II, § 3). Les résultats des recherches de la linguistique des *corpora*, celles sur la mémorisation des unités lexicales et sur l'acquisition des mots en L1 et en L2 (Chap. II, § 4) nous mèneront à nous interroger sur l'élaboration (*processing*) des phrases (Chap. II, § 4.3.1), des *chunks* (Chap. II, § 4.2) pendant la compréhension en langue étrangère. Notre dernier questionnement sera axé sur la transparence lexicale et l'opacité (Chap. II, § 6.1), les faux amis (Chap. II, § 6.2), les combinaisons lexicales (Chap. II, § 6.3). Nous nous demanderons quel est l'incidence de ces aspects linguistiques pour la compréhension écrite en L2 (Chap. II, § 6.1 ; 6.3). En conclusion de cette réflexion sur le lexique et la lecture en L2, nous approfondirons les stratégies de lecture comme l'inférence (Chap. II, § 7.1) et l'approximation lexicale (Chap. II, § 7.2) qui sont des stratégies spontanées et naturelles pour le lecteur en L1 et nous tenterons de comprendre si ces dernières sont utilisées dans la lecture en L2 (Chap. II, § 7).

Le troisième chapitre sera axé sur la lecture et le lexique dans les approches d'I.C. et dans le manuel *EuRom5* ; une analyse de la lecture dans un corpus de manuels

¹⁷ *Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés* dorénavant CEDISCOR.

de FLE nous permettra de mieux saisir les différences au niveau de compréhension des textes écrits en classe de FLE (L3) et dans l'atelier *EuRom5*.

D'abord, nous allons mentionner les approches plurielles (Chap. III, § 2), l'I.C. (Chap. III, § 2) et nous aborderons le lexique et la lecture des projets plurilingues (Chap. III, § 4 et 5). L'analyse comparée du corpus de trois manuels de FLE pour le collège (Chap. III, § 6) nous aidera également à mieux comprendre comment les activités de lecture en L2 sont proposées en classe dans des situations institutionnelles. Nous poursuivrons par la description du projet *EuRom5* (Chap. III, § 7) dans son format papier et numérique.

Ensuite nous nous pencherons sur *EuRom5* qui propose une méthodologie de lecture en plusieurs langues (Chap. III, § 7). Nous avons pu observer, lors de notre participation à l'atelier *EuRom5* en 2015 (Chap. III, § 8), le traitement du lexique pendant la lecture en présentiel (Chap. III, § 9). L'investigation sur *EuRom5* (Chap. III, § 8), la présentation du contexte de référence, les outils de recherche, la description du travail en classe et en auto apprentissage (Chap. III, § 7) nous serviront pour présenter les résultats de notre recherche sur le rôle du lexique et sur la méthodologie de lecture plurilingue (Chap. III, § 9 ; 10).

Nous présenterons nos réflexions en nous basant sur les chapitres théoriques de notre recherche (Chap. I, et Chap. II) et sur l'analyse des données recueillies sur le lexique et la compréhension des textes écrits.

- la transparence lexicale (Chap. II, § 6.1 et Chap. III, § 9.1.1)
- Les faux amis (Chap. II, § 6.2 et Chap. III, § 9.1.2)
- Les combinaisons lexicales (Chap. II, § 6.3 et Chap. III, § 9.1.4)
- La stratégie de l'inférence lexicale (Chap. II, § 7.1 et Chap. III, § 9.1.4)
- La stratégie de l'approximation lexicale (Chap. II, § 7.2 et Chap. III, § 9.1.3).

Dans les conclusions du chapitre, nous nous attarderons sur certains aspects du manuel *EuRom5* susceptibles d'être améliorés (Chap. III, § 10.2). Nous reprendrons en considération les stratégies de lecture (Chap. I, § 2.4), et le concept d'inhibition (Chap. I, § 6.3), pour proposer un rapprochement entre la lecture plurilingue et le concept de vicariance (Chap. III, § 10.3.1 ; 10.3.2 ; 10.3.3). Enfin nous parviendrons à définir les apports de la lecture plurilingue dans la méthodologie de lecture en L2 (Chap. III, § 10.4).

CHAPITRE I

LA LECTURE

1. Introduction du Chapitre I

Depuis que l'homme a développé ses moyens d'expression et de communication, il a perçu l'exigence de partager ses idées, ses pensées, ses sentiments et de les diffuser. Dans l'histoire de l'humanité, tout a évolué et tout continue son évolution ; l'objet livre a eu ses mutations pendant les siècles précédents et les lecteurs, au fur et à mesure, se sont adaptés aux nouvelles inventions qui en ont transformé l'objet, en permettant une lecture de plus en plus confortable et souple. Les supports dont il s'est servi pour fixer ces signes, ces images se sont modifiés. Des premiers graffiti des hommes primitifs, à la tablette en argile de la Rome antique, aux gravures et aux papyrus dans l'Égypte ancienne, aux moines copistes médiévaux, qui passaient leurs journées à reproduire des œuvres, en les recopiant à la main, l'homme a régulièrement essayé d'automatiser ces moyens de copie jusqu'à l'invention de l'imprimerie en 1450 qui a permis un véritable bouleversement grâce à la diffusion rapide d'œuvres écrites.

Afin de dresser un bref cadre historique de l'évolution du livre et de la lecture, nous allons ici répertorier les hypothèses de R. Chartier (2009), G. Roncaglia (2010), de G. Cavallo et R. Chartier (2010)

Les quatre révolutions du livre de G. Roncaglia

G. Roncaglia (2010) distingue quatre révolutions qui, d'après lui, ont transformé notre manière de lire ainsi que le livre dans sa forme :

1. L'écriture : la première révolution est l'origine de l'écriture qui marque le passage de l'oralité à la forme écrite.
2. La forme du livre : la deuxième révolution représente le passage du volume au codex qui prévoit la transformation du rouleau au livre avec des pages, tel que nous le connaissons aujourd'hui.

3. L'invention de l'imprimerie : la troisième révolution a été rendue possible par l'invention de l'imprimerie (Gutenberg, 1450). Nous assistons alors au passage du codex écrit à la main au livre imprimé, avec une accélération et diffusion des livres et de l'alphabétisation.
4. Le livre numérique : la quatrième révolution est celle qui nous concerne à l'heure actuelle, au XXIème siècle, et qui marque le dernier passage du livre imprimé au livre numérique.

Les trois révolutions de la lecture de R. Chartier

Selon R. Chartier (2009), les révolutions seraient, en revanche, trois :

1. La lecture silencieuse: entre Moyen Âge et commencement de l'âge moderne, la lecture en silence devient une norme intériorisée et une pratique commune.
2. L'invention de l'imprimerie: il s'agit de la transformation qui bouleverse à la moitié du XVème siècle les modes de reproduction des documents et de production du livre. Si d'un côté l'imprimerie favorise la circulation des œuvres écrites, d'un autre côté les pratiques de lecture ne se modifient pas beaucoup et la structure du livre reste inchangée.
3. L'apparition de la documentation numérique : au XXème siècle, la transmission des textes par voie électronique bouleverse pour la troisième fois les pratiques de lecture.

Nous voulons souligner que R. Chartier (2009) pose une question de grand intérêt qui est la distinction entre le support de la lecture, c'est-à-dire entre l'objet livre et la nouvelle manière de lire. Il identifie dans la lecture silencieuse l'étape fondamentale de l'évolution de la lecture même. Le passage de la lecture oralisée à la lecture silencieuse (Chap. I, § 2.3.4) marque une véritable mutation qui concerne le lecteur et ses habiletés et non le livre et le support. A partir de cette différenciation entre la lecture oralisée et la lecture silencieuse, nous nous sommes demandé quelle est la lecture qui aide la compréhension en L1 et en L2 ? Est-il possible d'utiliser les deux modalités de lecture en classe de L2 ? Quels sont les processus qui déclenchent un type ou un autre de lecture ? Quel est le rôle du lexique dans un cas et dans l'autre¹? Pour

¹ La revue *Science et vie* a publié un article intitulé : La lecture change, nos cerveaux aussi. P. Testard-Vaillant et K. Bettayeb (2009) prennent en considération la lecture sur l'écran et à partir de récentes enquêtes ils s'intéressent à l'activité cognitive pendant la lecture d'hypertextes et ils affirment que la

répondre à ces questions, nous proposons une comparaison entre lecture sur papier et lecture sur écran (Chap. I, § 5).

Lecture et compréhension en L1

Comme nous l'avons indiqué dans les premières pages de cette recherche (introduction de la thèse § cadre de la recherche), il est fondamental de faire la distinction entre lecture et compréhension (Porquier et Vivès, 1993 : 76 ; Degache, 1996 : 118). Cette différenciation se retrouve également dans les études italiennes qui considèrent de manière distincte les opérations mentales du lecteur : avec d'un côté les opérations de nature perceptive et de décodification inhérentes à la lecture, et d'un autre côté les opérations de nature interprétative, qui concernent les processus de compréhension (Pozzo, 2006 : 50). Dans cette thèse, nous allons prendre en considération ces deux aspects et en ce qui concerne le terme « lecture » nous allons aborder les études sur les mouvements oculaires et l'acte de déchiffrer visuellement les signes graphiques. Pour le terme « compréhension » nous allons examiner les processus d'élaboration du sens, les modèles et les stratégies, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Pour ce qui concerne la lecture, nous analyserons donc les mouvements oculaires lors de la lecture en langue maternelle afin de définir dans un premier temps le comportement du bon lecteur et nous ferons une distinction supplémentaire entre les mouvements des yeux d'un bon lecteur et ceux d'un lecteur moins habile, comme pourrait l'être un lecteur découvrant un écrit en langue non maternelle.

Ce chapitre sera d'abord axé sur la lecture et la compréhension en langue maternelle. Nous y analyserons les différents types de lecture et les caractéristiques du bon lecteur en L1. Une fois établies les caractéristiques du bon lecteur en L1, nous nous pencherons sur la lecture en L2.

Lecture et compréhension en L2

Comme nous l'avons remarqué dans l'introduction de la thèse, il faut rappeler que si la pratique de lecture en langue maternelle a fait l'objet de travaux en France menés par L.

lecture numérique change profondément la façon de lire. Ils s'appuient sur des recherches de Baccino et de Jamet qui ont approfondi la lecture linéaire et la lecture avec double modalité : écoute d'un document et lecture silencieuse.

Sprenger-Charolles (1982) et G. Giasson (1990, 1995) et en Italie par U. Eco (1979), C. Cornoldi et G. Colpo (1981), D. Corno (1991), T. De Mauro (1994), M. Della Casa (1994), R. De Beni et F. Pazzaglia (2003), L. Lumbelli (2009), ainsi que dans le monde anglo-saxon, entre autre, par F. Smith (1971), l'activité de lecture en langue étrangère a été un domaine moins exploré, tout du moins jusqu'aux années quatre-vingt, lorsque la recherche de pionniers comme S. Moirand (1979) et F. Cicurel (1991) s'est développée en France. La lecture en L2 est translinguistique, donc intrinsèquement plus complexe que la lecture en L1 (Koda, 2007 : 1, cité par Grabe, 2009). A partir de cette complexité, D. Coste (1974), S. Moirand (1979) et F. Cicurel (1991) se sont interrogés sur ce qui se produit lorsque l'apprenant se retrouve devant une page dans une langue qu'il est en train d'acquérir et ont mis en évidence les difficultés particulières qu'il doit affronter. Ainsi F. Cicurel (1991) remarque :

« En langue étrangère, le lecteur n'apprend pas à lire. C'est une activité qui lui est familière et, en lecteur entraîné dans sa langue maternelle, il procède par anticipation, il fait jouer ses connaissances acquises. Mais que se produit-il lorsqu'il se trouve devant un texte dans une langue qu'il est en train d'acquérir ? La carence de compétences linguistiques qui oblige le lecteur à un déchiffrement fastidieux des unités de rang inférieur entraîne un blocage de la perception des unités de rang supérieur - la structure textuelle, les schémas de contenu, les connaissances pragmatiques liées au texte qu'il pourrait éventuellement retrouver même sans comprendre l'intégralité du code » (Cicurel, 1991 : 14).

Un état des lieux sur la place accordée à la lecture dans les différentes approches au fil du temps (approche traditionnelle, structuro-behavioriste, cognitive, naturelle et les études du CEDISCOR) nous aidera à chercher des solutions alternatives, à travers notamment l'analyse de nouvelles méthodologies, pour mieux accompagner l'apprenant en langues étrangères à surmonter ses difficultés de compréhension.

Notre questionnement est axé sur la possibilité de transférer les stratégies des bons lecteurs en L1 à l'activité de compréhension en L2.

Enfin, comme nous l'avons annoncé, nous nous pencherons sur la lecture numérique qui représente une évolution indéniable de la lecture, également parce que nous avons constaté que quelques manuels de FLE et certains projets visant la compréhension en plusieurs langues utilisent le support numérique et proposent des documents sur des plateformes et des réseaux communs. Cette modalité de présentation et d'accès à l'écrit, sur un support différent, a des conséquences sur les stratégies et les processus de lecture dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

2. La lecture en langue maternelle : ses mécanismes

La langue maternelle dite aussi langue native ou langue première (versus langue étrangère) est la première langue apprise dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il n'apprenne à s'exprimer. Il s'agit de la langue que l'enfant entend et comprend avant de commencer l'école. Par ailleurs, la langue maternelle peut correspondre à la langue parlée par les natifs du pays où la personne habite, comme dans le cas d'un enfant qui naît en Italie avec des parents qui parlent en italien, ou un enfant français dans une famille qui parle en français. La langue maternelle est surtout celle que l'individu assimile et comprend le mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait, par rapport aux langues qu'il connaît. Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente. Il y a certains cas où l'enfant apprend deux langues en même temps, c'est-à-dire que deux langues lui sont parlées aussi souvent, afin qu'il les apprenne, les comprenne et les utilise à la même fréquence. Il adopte alors deux langues maternelles ce qui crée des situations de bilinguisme qui ne seront cependant pas l'objet d'analyse de notre recherche. Il faut souligner que maîtriser sa langue maternelle est enfin essentiel pour l'apprentissage des autres langues dans la mesure où elle constitue le point de départ, la base du raisonnement. Comme nous avons expliqué dans l'introduction de la thèse (terminologie italienne et française L1 et L2, nous avons décidé par convention d'utiliser les sigles L1 pour les langues maternelles et L2 pour les langues non maternelles.

Les chercheurs et pédagogues experts dans la lecture en langue maternelle, tant français (L. Sprenger-Charolles, 1982 ; J. Giasson, 1990, 1995 ; F. Cicurel, 1991 ; P. Roulois, 2011) qu'italiens (D. Corno, 1991 ; M. Della Casa, 1994 ; R. De Beni et F. Pazzaglia, 2003 ; L. Grossi et S. Serra, 2006 ; G. Pozzo, 2006) accordent tous un rôle fondamental aux connaissances du lecteur et à la mémoire dans les processus de lecture et compréhension : la compréhension ne peut pas se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par ce qu'il vient de lire.

2.1 Le rôle des connaissances et de la mémoire

La compréhension se réalise par la rencontre d'un lecteur avec un texte. Le lecteur se sert de ses connaissances (encyclopédiques et linguistiques), il saisit des informations et cette sélection a lieu grâce à la mémoire qui lui permet l'élaboration de ce qu'il lit à travers ce qu'il connaît. Nous allons donc approfondir ces trois composantes à la base de la lecture : les connaissances encyclopédiques, linguistiques et la mémoire.

2.1.1 Les connaissances encyclopédiques et les connaissances linguistiques

Les connaissances encyclopédiques et linguistiques que le lecteur a développées sur le monde qui l'entoure et sur la langue, fondent des éléments déterminants dans le processus de compréhension.

En ce qui concerne les connaissances sur le monde, U. Eco (1979) parle d'« encyclopédie interne » du lecteur, indispensable pour la compréhension ; cette encyclopédie est construite par le vécu du lecteur et par ses lectures précédentes. La compréhension est le résultat de la coopération entre l'encyclopédie du lecteur et le texte. L'encyclopédie interne – qui prend différents noms comme connaissances antérieures, connaissances du monde, connaissances encyclopédiques du lecteur – influence fortement la compréhension des écrits.

Les connaissances linguistiques sont examinées par J. Giasson (1990 : 10) qui illustre d'une part, les connaissances phonologiques que l'enfant développe de manière naturelle dans son milieu familial, avant d'aborder l'apprentissage de la lecture à l'aide desquelles le futur lecteur peut reconnaître les phonèmes propres à sa langue. D'une autre part les connaissances pragmatiques, qui servent au lecteur pour faire la distinction entre le style de communication formelle et informelle. L'ensemble de ces connaissances sur la langue orale permettra au jeune lecteur de faire des hypothèses à la fois sur la relation entre l'oral et l'écrit et également sur le sens de ce qu'il lit.

L. Sprenger-Charolles (1982 : 13) prend en considération les niveaux d'organisation d'une page, qui correspondent à un autre type de connaissance linguistique, permettant au lecteur de se repérer pendant la lecture. D'une part, le niveau pré-linguistique met en relief certains éléments iconiques comme les paragraphes, les titres, les parenthèses, les images et les notes en bas de pages qui stimule une perception inconsciente servant de point de repère pour la construction du sens globale, d'autre

part, le niveau graphématique permet au lecteur d'articuler les mots en unités, afin de saisir des formes globales de signification. De plus, le niveau syntaxique et sémantique, lui servira de guide pour construire des blocs de signification lui permettant d'avoir une maîtrise globale du sujet.

2.1.2 La mémoire

La mémoire a été objet de recherches intensives à partir des années Cinquante quand le concept de mémoire comme entité unitaire et indivisible a été dépassée et l'étude de cas de patients affectés de troubles neuropsychologiques a permis la plupart des avancées des études sur la mémoire.

Les premières études de D. Hebb (1949) et J. Brown (1958) ont suggéré une distinction entre une mémoire à long terme (MLT) et une mémoire à court terme (MCT). Aujourd'hui on estime que la nature de l'information et son temps de maintien détermine le type de mémoire qui doit être employé (Rastelli 2013 : 120).

Les Travaux de A. D. Baddeley et Hitch (1974) s'insèrent dans ce courant de recherches et ils proposent une autre subdivision de la mémoire, Baddeley et Hitch (1974) proposent de substituer le concept *de mémoire à court terme* par celui d'un système plus complexe : *mémoire de travail*. Nous allons prendre en examen la *mémoire à long terme* et la *mémoire de travail*.

- a. La *mémoire à long terme* stocke les informations, de manière quasi-permanente, sous certaines conditions et permet l'élaboration et la recherche des informations. La MLT peut être divisée en mémoire *explicite* ou *déclarative*, (qui concerne les capacités d'apprentissage et de mémorisations conscientes de faits et d'événements) et mémoire *implicite* ou *non déclarative* (qui concerne l'aspect procédural, c'est-à-dire l'acquisition d'habiletés de type motrice, percepto-motrice et cognitives). La mémoire explicite se subdivise à nouveau en mémoire *épisode* et mémoire *sémantique*. La mémoire épisodique désigne le processus par lequel on se souvient des événements vécus avec leur contexte (date, lieux, état émotionnel). La mémoire sémantique en revanche correspond à la mémoire des faits et des concepts et inclut la connaissance des significations des mots, des objets et d'autres symboles perçus à travers les sens. Elle constitue l'ensemble des connaissances, c'est-à-dire, une sorte de dictionnaire interne de tout ce qu'une personne peut connaître du monde. L'accès à cette mémoire interne est un

mécanisme cognitif qui permet de retrouver en mémoire l'unité lexicale correspondant à une « idée », à une représentation sémantique : il s'agirait donc d'un bloc unique rassemblant toutes les informations morphologiques, syntaxiques, phonologiques, orthographiques et sémantiques.

b. La mémoire à *court terme* (MCT) représente un lieu de stockage temporaire impliqué dans le *processing* du langage et elle est également responsable du stockage des informations pour une durée inférieure à une minute, de leur transfert à la mémoire à long terme ou de leur élimination. La *mémoire de travail*² stocke et manipule les informations de manière active et temporaire, pour une durée inférieure à une minute et elle est formée par trois composants :

- une boucle phonologique qui traite tout ce qui est codé sous forme verbale, et peut renforcer la compréhension et faciliter l'acquisition du langage.
- un calepin visuo-spatial qui traite tout ce qui concerne les données visuelles et spatiales, codées sous forme d'images,
- un administrateur central, sorte de pilote de la conduite de la tâche ou de processeur qui sélectionne et coordonne les opérations de traitement des stimuli et informations utilisées ou récupérées, au cours de l'exécution.

Ces composantes travaillent ensemble pour permettre l'accomplissement des tâches complexes.

En 2000 Baddeley ajoute une quatrième composante à ce modèle : le tampon ou *buffer* épisodique. C'est au niveau de ce tampon que l'administrateur central peut regrouper les informations issues des impressions sensibles et de la mémoire à long terme.

En outre, pour mieux illustrer l'organisation de la mémoire à long terme il faut expliquer le concept de schémas³. Une bonne partie de nos connaissances sont groupées sous forme d'actions conventionnelles, ou scripts qui correspondent à des connaissances organisées en mémoire concernant les relations causales et chronologiques qui existent

² En *psychologie cognitive*, la mémoire de travail peut se définir comme la faculté de conserver temporairement des données sans se laisser distraire tout en exerçant une autre activité. La mémoire de travail nous permet ainsi de rendre les informations accessibles et manipulables pour réaliser une variété de tâches cognitives. En *neurosciences*, la mémoire de travail se définirait comme l'habileté à maintenir les informations actives pour une courte période, basée sur l'activité continue neuronale dans la partie supérieure et la plus antérieure du lobe frontal (le gyrus frontal supérieur et le gyrus frontal médian) et pariétal (autour du sulcus intrapariétal). Adapté de : A. D. Baddeley (1986).

³ Le terme anglais *schema*, au pluriel *schemata*, en français on utilise le terme *schéma*.

entre les événements et les faits. D'ailleurs, dans la mémoire à long terme, les connaissances ne sont pas dissociées les unes des autres, mais au contraire elles sont reliées entre elles de façon systématique, et hiérarchisées en *schémas* ou *scripts* mentaux (Tardif, 1992 : 201). Pour mieux comprendre ce concept, nous allons donner l'exemple, d'un schéma comme « aller au théâtre ou chez le médecin ». Ces deux actions ont chacune un certain nombre de régularités car par exemple quand on va au théâtre on achète des billets, on va au théâtre à l'heure établie, on cherche les places qui correspondent aux billets, on assiste au spectacle et on sort du théâtre. Ainsi, face à des situations usuelles de notre vie quotidienne, un individu construit une représentation de la façon dont les éléments s'enchaînent et présentent un aspect de routine que le sujet, au fur et à mesure de son développement, extrait pour constituer un *schéma* qui va être récupéré au moment de la lecture et faciliter la compréhension (Golder et Gaonac'h, 1998 : 92).

Nous empruntons l'exemple d'une expérience d'activation du script et de l'inférence de M. Della Casa (1994 : 41) pour mieux illustrer ce concept.

A titre d'expérience, on propose la lecture du paragraphe suivant et on demande de porter attention aux schémas que l'on active au cours de la lecture (Della Casa, 1994 : 41):

« Un type mal mis, avec une longue barbe qui lui couvre la moitié de son visage, entre dans un bijouterie de Los Angeles. L'homme observe les bijoux exposés et demande le prix de quelques bracelets. Cependant le directeur du magasin, soupçonné par l'aspect et par le comportement indolent du " client ", va dans l'arrière-boutique et fait un coup de téléphone. Tout de suite les agents de police arrivent et bloquent le monsieur et tout d'abord ils tentent de lui arracher la barbe qui se détache. Surprise : derrière ce déguisement-là se cache le visage très célèbre de Michael Jackson. » <traduit par nous>

Les processus possibles peuvent être synthétisés de la façon suivante :

1. Nous formulons des hypothèses interprétatives sur ce que nous lisons. Par rapport à notre expérience. Nous savons qu'un homme mal mis est d'habitude pauvre et qu'il n'achète pas de bijoux.
2. Nous élaborons donc l'inférence interprétative qu'il ne s'agit pas d'un client mais d'un probable cambrioleur.
3. A partir de ce que nous avons l'impression d'avoir compris, nous activons un schéma cognitif qui nous aide à construire un cadre, un contexte doté de sens. Une fois l'hypothèse faite, d'avoir à faire avec un cambrioleur, notre schéma cognitif

du cambriolage s'active, c'est-à-dire que nous mettons à la disposition de notre compréhension ce que nous savons sur le développement d'un évènement de ce genre : menace armée du voleur, réaction possible du vendeur, fusillade/coups de feu, intervention de la police, fuite...

Il faut souligner que notre encyclopédie mentale comprend de nombreux schémas de ce genre qui ont été construits à travers l'expérience et l'apprentissage.

Ce panorama sur les connaissances du lecteur nous amène à mettre en évidence que pendant la lecture, des apprenants ayant des connaissances encyclopédiques plus développées ont plus de chance de saisir le sens pour comprendre et mieux retenir des informations.

Nous allons signaler que d'après les études de T. A. Van Dijk et W. Kintsch (1983) la compréhension écrite nécessite deux opérations primordiales : il s'agit d'abord de construire la signification de la base du texte, c'est-à-dire de construire la signification de sa cohérence locale et globale : la *microstructure*. Ensuite, il s'agit de construire la signification du modèle de situation évoqué par le sujet, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne sont pas explicitement mentionnées au niveau textuel mais qui sont supposées être construites par le lecteur et stockées dans sa mémoire : la *macrostructure*. La mise en rapport des différents types d'informations issues des documents écrits avec les connaissances du lecteur stockées en mémoire, constituent donc l'activité de compréhension. En définitive, les modalités de la lecture en langue maternelle constituent notre point de départ pour analyser le comportement du lecteur au moment où il se trouve dans une situation naturelle et spontanée. Si l'apprenant sait relier les unités de forme aux unités de sens en L2, il construit une représentation sémantique et sera à même de la mettre en relation avec d'autres. Nous approfondirons dans le prochain chapitre II des aspects plus liés au lexique mental, la mémoire de travail et l'acquisition du lexique en L1 et en L2 (Chap. III, § 9.4).

Dans les prochains paragraphes nous allons nous occuper de la lecture et des mouvements oculaires.

2.2 La perception visuelle lors de la lecture en L1

L'activité du regard est un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture qui offre le grand intérêt d'être observable. L'hypothèse centrale des chercheurs sur les mouvements oculaires est la suivante : on peut, à travers l'ordre ou la longueur des fixations oculaires, analyser la séquence ou la durée des étapes du traitement mental effectué pendant la lecture. Comme le soulignent C. Golder et D. Gaonac'h (1998) :

« Chez l'homme, l'exploration oculaire fait appel aux fonctions psychologiques supérieures, puisqu'il s'agit d'une organisation intelligente de saisie et de traitement des informations visuelles liées à certaines propriétés du langage ». C. Golder et D. Gaonac'h (1998 : 21) :

Malgré le grand nombre des recherches menées à ce sujet à partir des années Soixante-dix, pour la plupart d'origine anglo-saxonne (Smith, 1971 ; Just et Carpenter, 1980 ; Singer, 1983 ; Lévy-Schoen et O'Regan, 1989 ; Rayner et Pollatsek, 1989), nous voulons souligner que les études pionnières sur la « physiologie de la lecture » ont été effectuées en France, au début du XX^{ème} siècle par E. Javal (1905). Après avoir pris en considération les travaux anglo-saxons, nous nous sommes servis également des travaux français plus récents de psychologie de C. Golder et D. Gaonac'h (1998 : 21-33) et de ceux de didactique des L2 de C. Cornaire (1999) et enfin, pour le versant italien, des travaux de linguistique et de *glottodidattica*⁴ des chercheurs de l'Université de Pavia : Rastelli et Porta (2013).

Selon ces chercheurs, durant la lecture, les mouvements oculaires sont organisés autour de *fixations* régulières, chacune durant de 100 à 500 millisecondes⁵, avec une moyenne de 200 à 250 ms ; en lecture attentive, la fixation peut durer jusqu'à 400 ms. Pour lire, c'est-à-dire pour percevoir des signes graphiques écrits sur un support, l'œil doit être au repos.

⁴ Le terme *glottodidattica* qui se traduit en français par « didactique des langues » indique une discipline strictement liée au développement de l'enseignement des langues étrangères. G. Porcelli explique que le terme *glottodidattica* se base sur la construction d'hypothèses méthodologiques utilisant des données et des principes des sciences de la communication comme par exemple la sémiotique, la linguistique théorique et appliquée, la neurolinguistique et la proxémique. La *glottodidattica* définit ces hypothèses méthodologiques en intégrant les données de la science de la communication avec les directives des sciences psychopédagogiques, telles que la psychologie de l'évolution et de l'apprentissage, la psychologie sociale la sociologie et la pédagogie. La *glottodidattica* vérifie son hypothèse méthodologique en effectuant des comparaisons entre l'expérience historique, l'histoire de la méthode et les expérimentations en classe. Adapté de G. Porcelli (1994 : 21).

⁵ Millisecondes : dorénavant ms.

L'espace qui sépare deux points de fixation prend le nom de *saccade* : deux points de fixation sont espacés de 7 à 9 caractères en moyenne, soit un peu plus d'un mot. Cet espace peut être très variable, de 1 à 15 caractères. Les saccades d'un point de fixation à un autre sont très rapides : de 20 à 35 ms. Puisqu'une fixation dure en moyenne 200 à 250 ms, l'œil reste donc immobile, sur la page, les 9/10 du temps (Cornaire, 1999 : 24).

Il existe également des mouvements oculaires de *régression* : de 10 à 20% des saccades se font vers l'arrière (de droite à gauche pour les langues occidentales) et même les bons lecteurs font des saccades de régression. Ces saccades correspondent, on le verra, à des moments de blocage qui nécessitent de revoir ses propres hypothèses pendant la lecture tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. En moyenne, un bon lecteur peut faire une saccade de retour par ligne.

Nous synthétisons ces données en reprenant le schéma de C. Golder et D. Gaonac'h (1998 : 24) :

Les fixations	Les saccades
- Durée minimale : 100 ms	- Taille minimale : 2 caractères
- Durée maximale : 500 ms	- Taille maximale : 23 caractères
- Mode (durée des fixations les plus fréquentes) : 225 ms	- Mode (taille des saccades les plus fréquentes) : 7 caractères
- La plus grande partie des fixations ont une durée de 150 à 300 ms	- La plus grande partie des saccades ont une taille de 5 à 12 caractères

Tableau 1. Durée des fixations et taille des saccades (Golder et Gaonac'h, 1998 : 24)

La durée des fixations et des saccades peut varier selon :

- L'âge du sujet : chez l'enfant de 6 à 11 ans (à l'école primaire), la taille d'une saccade est de l'ordre de 0,5 mot alors qu'en moyenne chez l'adulte elle est de 1,2 mot.
- La fonction des mots dans le texte : la plupart des mots de contenu, comme les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes, reçoivent au moins une fixation, tandis que les mots « fonctionnels » comme les articles et les prépositions, peuvent être omis dans la succession des fixations, bien qu'ils ne le soient pas systématiquement (Golder et Gaonac'h, 1998 : 26).
- Le taux de fixation d'un mot dépend également de sa longueur : les mots courts sont le plus souvent sautés, mais cela dépend aussi de leur fonction linguistique et

de leur fréquence dans la langue. Les articles, par exemple, sont le plus souvent sautés (Golder et Gaonc'h, 1998 : 22 et Cornaire, 1999 : 22).

- Le type de document qui détermine une large variabilité dans la vitesse de lecture, même parmi les lecteurs habiles. K. Rayner et A. Pollatsek (1989) montrent que les caractéristiques des mouvements oculaires varient largement suivant le degré de difficulté. Lorsque le lecteur habile doit lire un passage très difficile, son habileté devient celle d'un mauvais lecteur.

Le tableau ci-dessous, expose ces caractéristiques pour différentes sortes de texte.

Type de texte	Durée moyenne des fixations (ms)	Longueur des saccades (caractères)	Proportion de régression (%)
Roman	200	9	3
Journal	210	8	6
Psychologie	220	8	11
Economie	230	7	11
Physique Biologie	260	6,5	18

Tableau 2. Type de texte et mouvements oculaires pour un lecteur adulte en L1 (Rayner et Pollatsek (1989))

La durée moyenne des fixations chez le lecteur habile peut aller de 200 ms pour des romans que l'on considère comme une lecture légère, à plus de 260 ms pour un sujet de physique ou de biologie qui présentent un niveau plus élevé de complexité. Ce type de sujet va souvent présenter une structure particulière, un argument technique ou scientifique pointu et souvent ardu mais surtout des spécificités d'un point de vue lexical. Il va présenter un taux important de vocables d'emploi spécifique et peu usités dans le langage courant, d'une terminologie et d'une organisation relevant de ce que l'on appelle la langue de spécialité.

La longueur moyenne des saccades passe par exemple de la taille minimale de 6 caractères pour les sujets de physique ou biologie à 9 caractères pour la fiction facile.

Quant au pourcentage moyen de régression, il varie considérablement également car il passe de 3% dans la lecture d'un roman, à 6% pour la lecture d'un journal et il atteint jusqu'à 18% de régressions face à des sujets traitant par exemple de physique et de biologie.

Face à un sujet complexe, la durée moyenne des fixations et la proportion de régressions augmente, tandis que la longueur des saccades diminue.

Face à un sujet plus simple, en revanche, la durée moyenne des fixations (qui se mesure en ms) et la proportion de régressions (qui est indiquée en pourcentage : %) diminue, tandis que la longueur des saccades (caractères) augmente.

À partir de ces données, on peut donc déduire que la difficulté des documents lus a un impact important sur les mouvements oculaires. Puisque le texte est l'une des composantes fondamentales dans la lecture, et que le comportement des yeux change en fonction du type de texte, il en résulte que le choix des documents à présenter en classe doit tenir en compte du fait que plus un sujet a un caractère scientifique ou technique, plus les mouvements oculaires montrent un effort de la part de l'individu qui rencontre probablement une difficulté plus grande de compréhension.

Après avoir pris en examen les mouvements oculaires nous allons nous pencher maintenant sur les types de lecture qui relèvent à la fois des mouvements oculaires et des processus de traitements des données qui s'effectuent simultanément au niveau cognitif et linguistique.

2.3 Il n'existe pas une lecture mais des lectures

D'après les travaux de J. M. Adam (1990) sur les différents types de textes⁶, en fonction de la nature de ce dernier, un type particulier de lecture sera à privilégier. Pour J.M. Adam, un « type » est une catégorie de classement, fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même.

En nous appuyant sur notre expérience d'enseignement et d'apprentissage, sur les études de linguistique textuelle nous voulons découvrir de quelle manière un texte conditionne non seulement la disposition mentale dans laquelle le lecteur va l'aborder, mais également les types de lecture qu'il va déployer pour traiter l'information écrite. En fonction de l'intention que le lecteur poursuit, il sélectionne les informations les plus adaptées aux différents supports textuels. Face à des textes différents, il peut appliquer

⁶ Par type de textes, nous renvoyons aux distinctions faites par J. M. Adam (2011). On utilise également les termes type de discours ou formes de discours. Par type de textes, nous entendons donc la distinction faite entre les textes dialogués ou conversationnels, les textes poétiques ou rhétoriques, les textes injonctifs, les textes descriptifs, les textes explicatifs ou informatifs, les textes narratifs, les textes argumentatifs ou encore les textes prédictifs.

des attitudes différentes qui vont lui permettre de traiter chaque sujet de manière optimale selon ses besoins. Si, par exemple, avec la lecture *écrémage* le lecteur peut obtenir une idée générale de ce qu'il lit, la lecture de type *repérage* lui permet en revanche de *repérer* des informations en particulier.

Pour mieux comprendre les nombreuses possibilités à disposition du lecteur, nous allons maintenant présenter les différents types de lecture dans le détail.

2.3.1 La lecture dite d'écrémage

Lorsqu'on lit des articles d'un journal, afin d'en dégager les idées principales en éliminant les détails, on applique la technique d'*écrémage*. Par le terme *lecture écrémage* (Cornaire, 1999 : 41) on indique un type de lecture dont le but principal est d'avoir une idée globale du contenu et de capturer l'essentiel du matériel lu. Ce type de lecture est indiqué comme *lettura cursoria* (Daloiso et Balboni, 2012 : 88) ou *lettura orientativa* en italien, et *skimming* (Buzan, 2007 : 181) en anglais.

2.3.2 La lecture repérage

Pour la consultation d'un dictionnaire, la recherche d'un numéro de téléphone dans un annuaire ou d'une statistique dans un article, ou encore pour la recherche d'informations spécifiques, c'est-à-dire, si on a le besoin de faire une recherche et de repérer toutes les informations qui concernent un sujet déterminé, on exploite en revanche la lecture de type *repérage* (Cornaire 1999 : 41). La différence avec la lecture *écrémage* est qu'ici le lecteur sait précisément ce qu'il cherche. L'esprit du lecteur est concentré sur les mots qui font partie du champ lexical de l'objet de la recherche :

« Une **stratégie de sélection** est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche, et l'œil est en liberté dans le texte mais il est en alerte quant à l'information à repérer » <police en gras de l'auteur> (Cicurel, 1991 : 16).

La *lecture repérage* est appelée *lettura selettiva* en italien (Rigo 2005 : 335) et *scanning* en anglais (Kolers, Wrolstad & Bouma, 1980 : 434 ; Buzan, 2007 : 180). Elle est aussi appelée, par certains chercheurs, *lecture balayage* (F. Cicurel, 1991 : 16 et Cornaire, 1999 : 41) ou *exploratoire* (Bellenger, 1978 : 100), en italien *lettura per o di*

consultazione (Mezzadri, 2001 : 3). Ces termes indiquent toujours un type de lecture dont le but principal est de chercher des informations et des données précises.

2.3.3 La lecture analytique

Quand la lecture a pour but essentiel la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation, il s'agit d'une lecture analytique, par laquelle on peut aussi viser une comparaison entre deux ou plusieurs œuvres et en dégager les caractéristiques communes et les différences. Le terme lecture analytique (Cicurel, 1991) indique une lecture opérée par un lecteur concentré et attentif, qui utilise le document comme suggestion pour une réflexion personnelle. Ce type de lecture est appelée *lettura analitica* (Rigo, 2005 : 336) en italien et *responsive reading* (Kolars et al., 1980 : 434) en anglais.

2.3.4 La lecture silencieuse et la lecture oralisée

La lecture est en général une activité solitaire et silencieuse. Lire en contexte scolaire par contre nous amène à nous questionner sur des formes différentes de lecture. S. Moirand (1979 : 20) remarque que seuls des lecteurs peu entraînés auront recours à l'oralisation ou à la subvocalisation qui sont des caractéristique et même des sources de difficultés de la lecture en langue étrangère que nous aborderons dans les paragraphes suivantes (Chap. I, § 3.4). Contrairement à la lecture silencieuse, à laquelle appartiennent les lectures évoquées précédemment, où un individu lit un sujet lui-même, dans le cas de la lecture à haute voix deux sujets sont engagés dans des activités différentes : un lecteur qui lit à haute voix et un sujet qui écoute. La lecture oralisée est une lecture linéaire pour la personne qui lit et peut s'avérer efficace pour ceux qui écoutent sur le plan cognitif puisqu'elle favorise la construction mentale d'une représentation du texte en un tout cohérent, et aide à créer l'idée du contenu d'un document écrit.

La lecture à haute voix est la première forme de lecture à laquelle la plupart des individus sont exposés : par exemple lorsque quelqu'un lit des histoires aux enfants. La *lecture oralisée* (Cicurel, 1991 : 17) se produit souvent avec des récits, des contes, des

romans, des œuvres littéraires⁷ ou avec des guides touristiques. Elle est indiquée comme *lettura a voce alta* en italien et comme *oral reading* en anglais. La lecture oralisée peut avoir lieu en présence ou en l'absence du lecteur (par le biais d'un enregistrement). De même les enregistrements de romans ont été exploités au départ par des publics spécifiques n'ayant pas accès, ou ayant des difficultés d'accès, à la lecture. Nous nous référons notamment aux non voyants et aux malvoyants mais également plus récemment, en contexte scolaire, aux apprenants qui présentent des TSA (troubles spécifiques des apprentissages). En ce qui concerne les manuels scolaires pour élèves avec des TSA la lecture oralisée enregistrée est utilisée pour certaines matières (comme l'histoire, la géographie les sciences et la littérature) dans le but de faciliter la compréhension et la mémorisation de ces apprenants (Cornoldi et Colpo, 1981). Les études de C. Zamperlin et B. Carretti (2011) ont fait une comparaison entre deux modalités de présentation : l'une où le lecteur lit de manière silencieuse et autonome et l'autre modalité double et redondante, où une voix enregistrée lit et un lecteur suit et écoute ce qu'il voit sur la page. Les résultats de cette étude montrent que l'écoute d'un document écrit simultanément à sa lecture, mène à un meilleur niveau de compréhension par rapport à une lecture silencieuse et autonome dans le cas de difficulté de déchiffrage. Dans le cas de troubles d'apprentissage la lecture oralisée s'avère donc très payante même au niveau de la compréhension et de l'apprentissage de sujets scolaires. Nous approfondirons les effets de cette modalité de lecture « double et redondante » dans les prochains paragraphes sur la lecture numérique (Chap. I, § 5.2).

Nous voulons souligner que la « lecture oralisée en langue étrangère » n'est pas une lecture faite à haute voix par l'apprenant lui-même, nous savons par notre expérience d'enseignement de la lecture en L3 en classe que lorsqu'un apprenant lit à haute voix il y a vraiment peu de chance qu'il comprenne le sens du texte car son attention est sur la bonne prononciation et le déchiffrage des mots. S. Moirand (1979) observe que :

« Obliger un lecteur étranger, qui sait lire en langue maternelle, à lire à haute voix au cours de français, c'est donc le contraindre à revenir au déchiffrage des débuts de la lecture » (Moirand, 1979 : 20).

⁷ La lecture oralisée s'est vulgarisée et rependue dans l'ensemble de la population depuis les années 2000 grâce aussi à la lecture numérique : les librairies présentent de plus en plus souvent des rayons d'audio-livres, notamment les romans les plus célèbres où des voix célèbres d'acteurs lisent les pages de livres.

Dans cette thèse nous nous interrogeons sur la validité de la pratique de la lecture oralisée enregistrée en contexte didactique pour des apprenants de langue étrangère avec des articles de presse en L2, L3, L4.

Est-ce que cette pratique peut représenter un aide pour les apprenants pour mieux comprendre un document en langue étrangère ? Notre observation de la méthodologie de lecture plurilingue avec *EuRom5* nous aidera à répondre à ce questionnement.

Ce bref panorama sur les différentes formes de lectures nous est indispensable pour identifier les types de lecture dont se sert un bon lecteur en L1. Notre but est celui de comprendre si ce même bon lecteur en L1 utilise ces différents types de lecture quand il lit en L2 et quelles sont les lectures à encourager pour faciliter la compréhension en L2 et L3, en particulier en FLE pour des apprenants du collège en Italie.

Puisque le lecteur se sert de divers types de lecture et même de diverses stratégies qui lui permettent de comprendre des écrits en L2, dans le prochain paragraphe nous aborderons d'abord les stratégies d'apprentissage et nous nous pencherons ensuite sur les stratégies de lecture.

2.4 Les stratégies : définitions

Le concept de « stratégies » a souvent été lié au terme « habileté » et ils ont été utilisés comme synonymes, de manière interchangeable. Toutefois dans les études sur la lecture de J. Giasson (1990 : 32) et de C. Cornaire (1999 : 37), nous avons remarqué une différenciation que nous allons reprendre. Une « habileté » est perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou par les expériences : une « habileté » consiste à savoir comment faire. Une « stratégie » serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif ; une « stratégie » consiste non seulement à savoir comment faire mais également quoi, pourquoi et quand le faire.

Nous reprenons ce schéma de J. Giasson (1990 : 32) pour rendre ce concept plus évident.

HABILETÉ	Savoir	COMMENT
STRATÉGIE	Savoir	QUOI POURQUOI COMMENT QUAND

Tableau 3. Différence entre habileté et stratégie (Giasson 1990 : 32)

Les études de S. Paris, M. Lipson et K. Wixson (1983) remarquent qu'il existe un lien entre ces deux termes :

« Les stratégies ne sont pas nécessairement différentes des habiletés : en fait, ce sont des habiletés dont on prend conscience afin de mieux les examiner »⁸ (Paris et al., 1983 : 296) <traduit par nous>.

Pour mieux suivre ce raisonnement nous allons reprendre un exemple de C. Cornaire (1999 : 37) qui explique que le bon lecteur est capable d'utiliser ses connaissances encyclopédiques lorsqu'il formule des hypothèses sur le sens du texte et il le fait de manière spontanée, sans y penser. Devant un texte difficile ou en L2, il va rechercher dans sa mémoire certaines connaissances précises qu'il possède déjà sur le domaine référentiel du texte, ou sur l'auteur (connaissances encyclopédiques) afin de résoudre ses problèmes de compréhension. Dans cette situation, il utilise une démarche consciente et, plus particulièrement, il met en œuvre la « stratégie » portant sur les connaissances encyclopédiques. La lecture sous-entend donc l'acquisition de certaines « habiletés » et également la connaissance de « stratégies » particulières et on pourrait émettre l'hypothèse que les « stratégies » particulières pourraient permettre d'accélérer, voire enclencher le processus d'automatisation (Paris et al., 1983).

2.4.1 Les stratégies d'apprentissage

Le concept de stratégie se retrouve dans un contexte pragmatique lié à la didactique des langues au niveau européen dans le CECRL (2001 : 15, 29, 48) d'où nous tirons les définitions de stratégies qui suivent :

⁸ « Strategies are not necessarily different from the skills: in fact, they are skills that are recognized to better examine them » (Paris et al., 1983 : 296).

1. « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

La stratégie prévoit l'accomplissement d'un plan, et s'inscrit dans une dimension métacognitive puisque d'un côté on peut remarquer l'explicitation de la tâche de l'action et de l'autre côté la possibilité de contrôler les processus (Pozzo, 2006 : 54).

2. « Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (activités communicatives) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 29).

Les stratégies, conçues comme charnière sous-entendent un ordre cognitif puisque cette définition de stratégie renvoie à la capacité du lecteur à se servir de ses ressources (connaissances encyclopédiques et linguistiques) pour résoudre les difficultés et atteindre les objectifs visés.

3. « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible, en fonction de son but précis » (Conseil de l'Europe, 2001 : 48).

Cette dernière définition, qui conçoit les stratégies comme des moyens, se focalise sur l'aspect le plus pragmatique de la réalisation d'une tâche. Si d'une part il a été nécessaire de définir le concept de stratégie, il faut aussi mettre en relief qu'une grande partie de la recherche didactique a visé aussi le classement des diverses stratégies existantes.

Dans cette thèse, nous utiliserons la classification des stratégies d'apprentissage élaborée par R. Oxford (1990) en raison de son caractère exhaustif et parce qu'il s'agit d'une nomenclature partagée par la communauté des chercheurs en France comme en Italie.

Le modèle de R. Oxford comprend 6 types de stratégies :

1. *Les stratégies cognitives* utilisées par l'apprenant pour manipuler et transformer le texte : prédire, analyser, utiliser les définitions du contexte, prendre des notes, résumer, paraphraser, cerner les idées principales.

2. *Les stratégies mnémoniques* aident l'apprenant à garder des données en mémoire : grouper, associer, créer une cartographie sémantique, identifier des mots clés, mettre les nouveaux mots dans un contexte.
3. *Les stratégies compensatoires* poussent l'apprenant à trouver des solutions alternatives au moment d'un blocage pendant la compréhension, lorsque des connaissances font défaut : inférer à travers le contexte, exploiter des ressemblances lexicales, utiliser les préfixes et les suffixes, élaborer, et tolérer l'ambiguïté avec l'approximation.
4. *Les stratégies métacognitives* incitent à une réflexion sur les processus d'apprentissage: comprendre les conditions qui favorisent la compréhension, organiser ou planifier ses activités, s'auto corriger.
5. *Les stratégies affectives* encouragent l'indépendance de l'apprenant et visent à contrôler son anxiété.
6. *Les stratégies sociales* incitent à la collaboration avec des pairs (pour résoudre à plusieurs un problème).

D'après ce classement, dans cette thèse, nous aborderons les stratégies compensatoires, métacognitives et affectives car elles concernent la lecture en langue maternelle et en langue étrangère.

2.4.2 Les stratégies de lecture

Après avoir envisagé les définitions de stratégies d'apprentissage du CECRL (2001 : 15, 29, 48) et la classification proposée par R. Oxford (1990), nous allons maintenant aborder les stratégies de lecture. D'après E. Bouvet et D. Bréelle (2004 : 88) les stratégies de lecture peuvent se définir comme une série d'actions dont le but est de construire le sens du texte, ou comme un ensemble d'opérations interdépendantes interchangeables et modifiables en fonction du contexte dans lequel elles sont utilisées. Elles s'inscrivent dans un système régulateur permettant de distribuer les ressources nécessaires au soutien de l'effort de la compréhension, ou à l'amélioration d'une compréhension problématique, comme c'est souvent le cas lors d'une lecture en L2.

Dans cette thèse, le terme stratégie de lecture indiquera à la fois : des techniques, des plans, des opérations, des comportements, des procédés, des démarches conscientes mises en œuvre de manière intentionnelle visant la résolution des difficultés de compréhension pendant la lecture.

Nous analyserons les stratégies spécifiques de la lecture facilitant la résolution des problèmes liés aux mots inconnus en portant une attention particulière à la stratégie de l'inférence et de l'approximation lexicale dont nous parlerons dans le prochain chapitre sur le lexique (Chap. II, § 7).

Quant à la classification d'Oxford (1990), comme nous venons de l'annoncer, nous examinerons les stratégies compensatoires que l'apprenant déclenche au moment d'un blocage dû à des mots inconnus pendant la compréhension en L2. Nous visons donc à mettre en lumière les solutions alternatives mises en place, face à une difficulté de compréhension.

Pour bien analyser les difficultés de la lecture en L2, il faut d'abord partir des caractéristiques du bon lecteur en L1 et identifier les stratégies qu'il utilise. Le prochain paragraphe approfondira ces aspects et notre but est celui de poser des bases permettant de comprendre les sources de difficultés pendant la lecture en L2.

2.5 Les caractéristiques du bon lecteur en L1

Après avoir étudié les types de lecture en langue maternelle, nous allons voir quelles sont les caractéristiques du bon lecteur en L1, afin de vérifier si celles-ci sont présentes dans la lecture en L2. Dans le prochain paragraphe à partir de la classification de R. Oxford nous allons insérer les recherches et les études sur les caractéristiques du bon lecteur en L1.

2.5.1 Les stratégies compensatoires et métacognitives

Habilité à reconnaître les mots

Le bon lecteur bénéficie de la capacité de reconnaître les mots connus de manière automatique. Chaque mot a une silhouette qu'il perçoit d'un simple coup d'œil, sans avoir à en analyser les composantes, et cela se vérifie surtout pour les mots qui lui sont familiers. D'autant plus que, le bon lecteur sait également que dans un énoncé (surtout avec des langues de la même famille), un article est plus souvent suivi d'un substantif que d'un adverbe et il s'attend donc des mots grâce à sa fréquentation des textes et à ses connaissances.

L'utilisation des connaissances encyclopédiques et linguistiques

Le lecteur tire parti de ses connaissances linguistiques, textuelles, et de ses connaissances du monde, pour interpréter et distinguer les mots ou les groupes de mots (Perfetti, 1985). En outre d'après K. S. Goodman (1976), un bon lecteur sait ajuster automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, à son projet de lecture. Il parvient à exploiter spontanément les éléments macro-structurels comme le titre, les graphiques, les images, et il fonde ses premières hypothèses sur ces aspects.

L'esquive de la difficulté

Un bon lecteur, lorsqu'il rencontre une difficulté, il peut détecter le problème rencontré et tenter de trouver des solutions grâce à la mise en fonction de stratégies adaptatives de compréhension. C. Hosenfeld (1984) observe que les bons lecteurs sont en mesure de lire de larges unités textuelles, de garder à l'esprit la signification et il se sert de ses connaissances afin de comprendre le sens.

2.5.2 Les stratégies cognitives et affectives

La prédiction et l'exploitation de la transparence lexicales (congénères)

À partir des premières études sur les caractéristiques du bon lecteur en L1 de d'après F. Smith (1971), K. S. Goodman (1970) et A. Perfetti (1985), il ressort que les habiletés du bon lecteur concernent sa capacité à identifier les mots et à opérer une « prédiction » : il s'attend à voir apparaître certains mots dans un contexte particulier. Le lecteur arrive à prédire les informations qui vont suivre dans le document. La prédiction prend la forme d'une suite de formulations et de vérifications d'hypothèses qui conduisent à une bonne compréhension des écrits. L'expertise du bon lecteur lui permet de comprendre des mots à partir de leur silhouette et de prêter une plus grande attention aux mots de contenu comme les noms et les verbes qui sont porteurs de sens.

Nous voulons aussi mettre en évidence qu'un lecteur expert sait exploiter les ressemblances lexicales parmi les langues qu'il connaît et à ce propos nous aborderons

le phénomène de la transparence lexicale dans le prochain chapitre sur le lexique (Chap. II, § 6.1).

La perception et la compréhension globale

S. Moirand (1979 : 19) constate que

« Dans la lecture « adulte » en langue maternelle les mots sont perçus globalement dans le discours et que la reconstruction sémantique qu'implique le processus de compréhension relève également d'une perception globale d'unités linguistiques plus larges. [...] Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Ainsi pourra-t-il inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux ».

S. Moirand met en relief que le bon lecteur sait percevoir les mots de manière globale dans le texte, cette perception favorise la mobilisation des connaissances encyclopédiques et linguistiques et il en suit le déclenchement des inférences qui sont une des stratégies du bon lecteur en L1. Nous approfondirons l'approche globale dans les prochains paragraphes (Chap. I, § 3.2).

Automatisation de divers types et processus de lecture

Pour S. Pugh Smith (1985), un bon lecteur sait utiliser avec précision et sans effort les différents types de lectures, qu'il parvient à sélectionner au moment approprié, il sait choisir entre lecture écrémage ou repérage. Le choix automatique des stratégies de lecture lui assure de réaliser la tâche de lecture qu'il doit accomplir et il exploite de différentes stratégies s'il se trouve devant un blocage dû à la présence de mots opaques (Chap. I, § 2.3). Il sait utiliser une lecture interactive (Chap. I, § 4.3) en se servant de la reconnaissance des mots et des processus d'élaboration mentale de vérification de ses hypothèses et il se sert de différents processus de lecture à la fois ascendants et descendants par rapport à ses objectifs et il sait alterner automatiquement ces divers processus de lecture.

Utilisation du contexte et inférence

C. Cornaire (1999 : 41) observe que l'« utilisation du contexte⁹ » consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification. Les expériences ont montré que quand un bon lecteur recourt à cette stratégie, il réussit particulièrement bien.

D'après A.-J. Deschênes (1988) l'inférence est un processus cognitif au cours duquel le lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un écrit, de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser.

Cornaire (1999 : 41) explique que l'inférence :

« [...] c'est pouvoir lire entre les lignes et deviner ce que l'auteur n'a pas dit, à partir d'un examen attentif des arguments qui sont présentés ».

Un bon lecteur sait reconnaître les mots quand il arrive à exploiter le contexte et l'inférence pour résoudre les doutes ou les incohérences qui existent dans le texte (Corno, 1991 : 60). Nous approfondirons l'inférence lexicale dans le prochain chapitre sur le lexique (Chap. II, § 7.1).

Attitude positive face à la lecture

Un bon lecteur en L1 a une image positive de sa façon de lire, il sait garder dans son esprit le sens du passage qu'il est en train de lire, il repère les phrases les plus significatives, il saute des mots, des phrases entières ou des éléments qui ne sont pas indispensables à la compréhension pour cerner les idées principales (De Beni et Pazzaglia, 2003). Il sait varier le style de lecture qui lui permet de dégager plusieurs données, il sait utiliser toutes les informations externes comme les images, les titres, les sous-titres. Il est à même de sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié (Cornoldi, 1995).

⁹ Contexte : « Ensemble du texte à l'intérieur duquel se situe un élément d'un énoncé et dont il tire sa signification ». Tiré de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593>.

Ce panorama sur la lecture en langue maternelle et surtout sur les caractéristiques du bon lecteur en L1 nous sert pour mieux faire ressortir les différences entre la lecture en L1 et la lecture en L2. Dans le prochain paragraphe, nous allons nous interroger maintenant sur les caractéristiques de la lecture en langue étrangère et ses propres difficultés.

3. La lecture en langue étrangère

Chez l'enfant la situation de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle est un rapprochement entre graphèmes et mots qu'il a entendus. Il ne connaît pas la graphie, il possède peu de schémas et il a une connaissance encyclopédique liée au monde de l'enfance, toutefois il connaît la langue orale. L'enfant va apprendre à lire se servant de ses connaissances encyclopédiques. En L2, le lecteur n'apprend pas à lire, à l'exception des cas d'alphabétisation à l'âge adulte, au cas où s'il y a changement de pays et de langue (Cicurel, 1991 : 14). La lecture est une activité familière et l'apprenant d'une langue étrangère, en tant que lecteur entraîné dans sa langue maternelle, présente les caractéristiques du bon lecteur que nous venons d'analyser (Chap. I § 2.4).

S. Moirand (1979 : 19) souligne que puisque l'apprenant sait lire dans sa L1, il est inutile de lui proposer des pratiques de déchiffrage comme s'il ne savait ou n'avait jamais appris à lire. Il vaudrait mieux lui faire prendre conscience de ses stratégies de compréhension en langue maternelle voir s'il peut ou non les transférer en L2 et c'est cela qui nous intéresse. Comment mettre en place des stratégies efficaces pour bien lire en L2 ?

Nous avons déjà observé les mouvements oculaires de la lecture en L1 ainsi que les types et les stratégies de lecture en L1 ; tous ces aspects de la lecture sont indispensables pour comprendre ce qui se produit lorsqu'un lecteur se trouve devant un écrit dans une langue qu'il va utiliser au quotidien. Les évolutions didactiques ont été notables depuis les années Quatre-vingt en psychologie cognitive, et ce que l'on peut d'abord relever, c'est que les tournants théoriques qui ont marqué cette période à propos de la lecture en langue maternelle ont eu des répercussions importantes dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Dans le cadre de l'enseignement et apprentissage des L2 l'intérêt pour la lecture en langue étrangère s'est développé tout d'abord pour des raisons d'ordre didactique, liées à l'évolution de ses objectifs. Nous

pouvons encore remarquer que tant notre expérience en classe de L3 (Chap. III, § 6.3), que les études sur la lecture en L2, nous amènent à constater qu'un bon lecteur en L1, peut devenir un lecteur faible dans certaines circonstances, en particulier lors de la lecture en L2. Ce changement dépend du fait qu'il doit se mesurer à toute une série de difficultés que nous aborderons dans ce paragraphe.

Dans le prochain paragraphe nous allons aborder les diverses approches didactiques au fil des siècles, à partir des premières approches grammaire traduction jusqu'à l'approche naturelle en approfondissant les études du CEDISCOR sur la lecture en langue étrangère. Ensuite nous traiterons de la perception visuelle de la lecture en L2 qui sera notre point de départ pour approfondir notre hypothèse de recherche : les difficultés de compréhension en L2.

3.1 L'intérêt accordé à la lecture dans les approches didactiques au fil des Siècles

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères est construite à partir des idées, des théories, des pratiques, des méthodes et des échanges avec d'autres disciplines comme la psychologie, la pédagogie ainsi qu'avec la culture de l'époque (Serra Borneto (1998), Ciliberti (2012)). L'enseignement suivi aussi des « mouvements de pendule » (Celce-Murcia, 1980) où les oscillations indiquent l'alternance de moments de « formalisme », où l'on préfère l'apprentissage par le biais des règles et l'analyse de la langue comme un objet, à des moments d'« activisme » où l'on favorise l'apprentissage à travers la pratique et l'utilisation de la langue (Stern, 1983 : 79). P. E. Balboni (1985 : 35) reprend l'idée du pendule et en ce qui concerne l'alternance des différentes « saisons de la *glottodidattica* », il souligne que le va et vient du pendule indiquent des mouvements limitatifs car, en réalité, au cours de l'alternance, nous sommes toujours en présence d'un avancement.

L'approche grammaire-traduction, dès la fin du XVIème siècle jusqu'au XIXème siècle, puis au XXème siècle l'approche structuro-behavioriste se basent sur le principe que la langue, considérée l'« objet » d'étude, s'apprend à travers des règles de grammaire qui permettent à l'apprenant d'atteindre, de manière déductive, le contrôle de la langue G. Porcelli (1994 : 41-58). La métaphore d'un lecteur vu comme un récipient vide à combler avec des informations, est généralement attribuée à ces approches déductifs,

contrairement à l'image d'un lecteur qui devient auteur actif de son apprentissage dans les approches inductives. Les démarches, dans les approches inductives, sont caractérisées par l'analyse de la langue en action, saisie dans sa globalité, qui permet de passer d'une phase d'étude à la capacité de réaliser de nouvelles synthèses, ou bien de produire des énoncés dans de nouvelles situations (Porcelli, 1994 : 54). Si dans les approches traditionnelles la relation enseignant-apprenant voyait le premier transmettre des connaissances et le deuxième apprendre, dans l'approche cognitive l'enseignant devient un facilitateur, alors que l'apprenant assume un rôle actif de construction de son apprentissage et de ses connaissances. On assiste au passage du paradigme *Présenter – Pratiquer – Produire* au nouveau paradigme *Observer – Faire des hypothèses – Expérimenter*, qui est le paradigme de la recherche scientifique appliqué à l'apprentissage linguistique.

Comme la lecture a été mise à tour de rôle au premier plan ou en toile de fond, suivant les approches qui se sont succédées aux différentes époques, dans les prochaines paragraphes nous allons examiner la lecture et la compréhension dans les différentes approches : nous aborderons d'abord l'approche traditionnelle et la reading method, puis l'approche structuro-behavioriste et en conclusion nous prendrons en considération l'apport des cognitivistes, les études sur l'approche naturelle et les travaux du CEDISCOR.

3.1.1 Rappel de l'approche traditionnelle

Dans *l'approche traditionnelle* (Cornaire 1999 : 4), ou approche *grammaire-traduction* (Serra Borneto, 1998 : 22) on propose d'appliquer l'enseignement des langues classiques comme le grec et le latin à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVIème siècle. Dans l'approche grammaire traduction, la lecture et l'écriture représentent les activités les plus soignées. L'enseignant explique la grammaire à partir des textes de l'époque et présente à l'apprenant des exercices et des traductions, en lui faisant mémoriser des mots ; la correction des erreurs est faite par l'enseignant. La démarche pédagogique se développe à partir d'un bagage lexical (acquis à partir de listes de mots), des connaissances des règles grammaticales (acquises à partir de règles que l'on retrouvait, appliqué dans les œuvres des grands auteurs) et de la pratique d'exercices et versions.

En ce qui concerne les théories à la base de cette approche, elles se fondent sur l'hypothèse qu'il existe une structure universelle des langues et que les mots - le lexique - sont principalement responsables des différences entre les langues. Dans cette approche, lire consiste à être capable d'établir des correspondances entre les deux langues afin de la traduction, mais ne prépare aucunement à un véritable apprentissage de la lecture (Cornaire, 1999 : 4). S'appuyant sur un réseau d'équivalences entre langue maternelle et langue seconde, cette démarche poussait forcément à la traduction « mot à mot » mais non pas à une véritable compréhension sémantique (Richards et Theodore, 2001). Comme le souligne clairement D. Kunze (2012 : 5), le but de la lecture était de fournir une bonne « sources de lexique » et, en outre les textes écrits servaient à représenter « une manière de voir des règles de grammaire en application ».

3.1.2 La *reading method*

Malgré son nom, la *reading method* n'est pas une méthode mais une approche, basée sur une philosophie de conception communicative. Au cours des vingt années entre les deux guerres, le terme *reading method* est apparu aux États-Unis, à une époque où la langue devient juste un outil pour lire des ouvrages scientifiques, professionnels, littéraires etc. La *reading method* est étroitement associée aux œuvres de M. West (1926) et Coleman (1929) qui limitent l'objectif de l'enseignement d'une langue à l'acquisition de la seule habileté de lecture car, comme nous l'avons dit précédemment, les buts pratiques de l'usage d'une langue à l'époque demandaient principalement de savoir lire. Dans un certain sens, la *reading method* représente la variante écrite de la méthode grammaire-traduction, qui privilégiait cependant la communication orale. On enseigne principalement la grammaire nécessaire pour comprendre les œuvres écrites. En ce qui concerne la compréhension, on utilise principalement la technique de la traduction.

3.1.3 L'approche structuro-behavioriste

Cette approche tire ses origines de la méthode que l'armée des États-Unis a mis au point autour des années Quarante pour enseigner les langues étrangères à son personnel. Cette rénovation méthodologique sera par la suite étendue à l'enseignement général des langues avec l'implantation de la méthode audio-orale (Cornaire, 1999 : 4). De façon

concrète, cette approche conçoit l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique. L'objectif principal visé par cette approche structuro-behavioriste, est l'apprentissage de la langue orale (les soldats devant être en mesure d'interagir sur les lieux de leur mission, à l'étranger et donc d'apprendre rapidement à être en mesure de le faire). La langue écrite et la lecture, sous-valorisées dans cette méthode, entrent en jeu seulement lorsque l'apprenant sait déjà maîtriser le système phonologique. Par conséquent, on ne lit que ce que l'on a appris oralement : l'écrit est en relation de dépendance par rapport à l'oral. La lecture n'est rien de plus qu'un autre type d'exercice systématique (*pattern drill*), une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans aucune volonté de préparer l'étudiant à lire le sens du message. Des documents écrits étaient proposés aux étudiants à la fin de chaque leçon, la lecture se faisait à haute voix en insistant sur la prononciation des syllabes ou du mot, et l'activité se terminait par des questions de compréhension, auxquelles on répondait oralement.

On peut donc affirmer que, dans ces approches déductives¹⁰, on assiste à la lecture de type décodage, considérée comme la capacité de déchiffrer chaque mot d'un texte pour en trouver ou une traduction ou pour s'en servir pour pratiquer la langue. Cette pratique qui, en réalité, n'a pas lieu lors de la lecture en langue maternelle est cependant encore aujourd'hui très répandue pendant la lecture en langue étrangère. D'autre part, comme nous le verrons (Chap. I, § 3.4) la lecture « mot à mot » représente en fait un des obstacles dans la compréhension en L2.

Pendant les années Cinquante, le courant de psychologie allemande nommée *Gestalt* devient une des sources d'inspiration pour P. Guberina, linguiste de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb en Yougoslavie qui mérite d'avoir proposé en 1953 les premières formulations théoriques de *l'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)* (Cornaire, 1999 : 5). À partir de la théorie de la *Gestalt*, P. Guberina (1965) focalise son attention sur la compréhension du sens global du message dans l'apprentissage des langues étrangères. Puisque ce dernier découle des sens, de l'oreille et de la vue surtout, cette perception globale sera facilitée si les éléments « audio » et « visuels » sont présents en classe. Selon la méthodologie SGAV, l'enseignement et l'acquisition d'une langue étrangère ne sont possibles et ne peuvent être efficaces que si

¹⁰ *Modèle déductif* « Les approches déductives se fondent sur le principe que la langue qui est l'objet, s'apprend à travers des règles grammaticales qui permettent à l'apprenant d'atteindre de manière déductive le contrôle de la langue » G. Porcelli, (1994 : 49). Du point de vue didactique les pratiques dominantes dans les approches déductives sont principalement la traduction littérale et l'enseignement frontal.

l'on y combine également la globalité et les divers niveaux de structuration. Les divers éléments du langage ne peuvent être enseignés et acquis que d'une manière intégrée : il ne peut pas exister de travail sur des sons isolés mais toujours dans un contexte plus large où les groupes de mots – éventuellement les phrases – ont un sens.

Malgré la théorie fort innovante au niveau d'une nouvelle attention au sens des phrases, il faut mettre en relief que l'entraînement à la lecture a, comme objectif, la correction de la prononciation : intonation, liaisons, rythme, pauses, sans aucun intérêt pour la compréhension du message : encore une fois, l'écrit est sacrifié par rapport à la langue parlée. Il faut aussi souligner que même si l'approche SGAV « prétend travailler les quatre compétences » – compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite – en réalité, la priorité est accordée à la langue orale.

Dans les approches de type inductif¹¹, en revanche, la lecture revêt des caractéristiques différentes : nous allons analyser comment elle passe d'une dimension de simple décodage de mots à l'interprétation du sens en entier.

3.1.4 L'apport des cognitivistes

Au début des années Soixante-dix, les cognitivistes comme D. Ausubel (1968) et J. B. Carroll (1971) proposent un nouveau modèle d'explication de l'apprentissage. Ce modèle a été appliqué à l'enseignement des langues dans l'*approche cognitive* qui a été perçue comme une démarche pour actualiser l'approche traditionnelle tout en gardant les points forts de l'approche structuro-behavioriste. (Cornaire 1999 : 6). L. Bellenger (1978) observe que cette approche se base sur les principes de la psychologie cognitive. Les cognitivistes étudient la manière d'examiner les *inputs*¹² de l'environnement et le traitement mental de l'information. En didactique des langues, l'objectif est de transformer l'apprenant en sujet actif et central qui bâtit son monde en intégrant ses connaissances encyclopédiques et celles qui lui parviennent à travers les documents,

¹¹ *Modèle inductif* : « Les approches inductives se caractérisent par des processus qui partent de la langue en action saisie dans sa globalité, et on procède par une phase d'analyse de la langue pour aboutir à la compétence d'établir de nouvelles synthèses, ou bien de produire la langue nécessaire pour de nouveaux contextes. » G. Porcelli, (1994 : 54). Du point de vue didactique les pratiques dominantes dans les approches inductives sont principalement l'attention à l'oral et l'enseignement avec des activités en équipe.

¹² *Input* : avec ce terme anglais on indique les données linguistiques avec lesquelles l'apprenant entre en contact A. Ciliberti (2012 : 266); il s'agit de la base de l'apprentissage.

sous forme d'*input* linguistique. L'élément primordial de son processus d'apprentissage est l'habileté à comprendre et à saisir un message écrit ou oral. La compréhension pour les cognitivistes, se trouve finalement au cœur de toutes les activités communicatives tandis que l'apprenant incarne le rôle d'acteur principal.

Par ailleurs depuis les années Soixante-dix, nous assistons à l'augmentation de documents écrits de différents genres, dans les méthodes et dans le matériel didactique de complément en classe de langue. Un autre aspect distinctif concerne la diffusion de matériel semi-authentique, voire des articles de journaux, des brochures, des extraits de pièces de théâtre, de roman, c'est-à-dire du matériel qui n'a pas été conçu pour l'apprentissage linguistique mais destiné à un public de lecteurs de langue maternelle qui va être employé dans les classes de L2.

Nous avons noté que l'innovation radicale de cette approche concerne l'attention au « contenu », la relation entre les mots et la compréhension du message qui gagnent du terrain par rapport à la « forme » (Cornaire, 1999 : 7). Le « vocabulaire » et l'écrit en général font l'objet d'une nouvelle valorisation. En passant de la théorie à la pratique, K. Chastain (1986) et d'autres linguistes révolutionnent l'emploi du « texte » en classe de langue : ils conseillent de fournir toute une « palette » de documents afin de « motiver l'étudiant mais aussi de lui donner d'excellents moyens d'acquérir du vocabulaire ». Malgré les intentions les meilleures, dans cette approche tout se passe comme si lire signifiait pouvoir répondre à un certain nombre de questions de compréhension portant sur les documents proposés. Une lecture de type repérage (Chap. I, § 2.3.2) est demandée pour rechercher des données précises : on ne vise pas une compréhension globale du sens.

Cependant, nous voulons mettre en évidence qu'en évaluant l'apport du courant cognitif au domaine de la didactique des langues, en prenant en compte l'écart toujours existant et difficile à combler entre la recherche théorique et les pratiques en classe, malgré une certaine sous-estimation de l'approche cognitive, le cognitivisme a marqué de façon incontournable le début de la centration sur l'apprenant, sur le sujet avec ses diverses facettes : psychologiques et cognitifs. L'approche cognitive a en même temps commencé à accorder à l'écrit un rôle majeur par rapport à celui qui lui avait été accordé dans les approches précédentes surtout avec une réhabilitation du sens. Même si l'élément primordial du processus d'apprentissage est l'habileté à comprendre et saisir un message (écrit ou oral), et bien que les cognitivistes proclament que la

compréhension se situe au cœur de chaque activité communicative, ces principes théoriques ne se concrétisent pas dans les pratiques proposées. Bien que sur le plan des activités de compréhension écrite, cette approche se caractérise par un type de lecture peu orientée vers l'interprétation du sens, cette approche marque le début d'une conception de l'enseignement axé sur les besoins spécifiques de l'apprenant (Ciliberti, 2012 : 91-109).

3.1.5 Krashen et l'approche naturelle

L'expérience de T. D. Terrell en didactique des langues ainsi que l'expérience de S. D. Krashen dans le domaine de la linguistique appliquée ont posé les fondements pour l'*approche naturelle* suivant laquelle, lors de l'apprentissage d'une langue, on procède selon les mêmes rythmes et principes qui sont à la base de l'apprentissage d'une langue maternelle. S. D. Krashen, en se fondant sur la théorie de l'acquisition naturelle du langage a proposé cinq hypothèses. Pour résumer son approche dans les grandes lignes, selon lui on apprendrait les langues étrangères un peu comme on apprend la langue maternelle, par bain linguistique. Il y aurait un ordre logique d'acquisition des structures grammaticales, qu'on pourrait découvrir, et qu'il faudrait suivre. L'acquisition d'une deuxième langue ne se ferait donc pas correctement si l'on n'est pas exposé à des *inputs*. L'acquisition se fait en fonction de la qualité et de la quantité de cet élément. Plus l'*input* est riche, varié et abondant plus l'acquisition est rapide, à condition que cet *input* soit compréhensible: les exemples de la langue cible fournis à l'apprenant ne doivent être ni trop faciles, ni trop compliqués. Il faudrait qu'ils se situent juste un niveau au-delà de ce que l'apprenant maîtrise déjà. Cette idée est conceptualisée par S. D. Krashen et T. D. Terrell (1983 : 37) avec la formule : « *i+1* » *input* plus un. Il faudrait se situer juste un niveau au-delà de ce que l'apprenant maîtrise déjà pour lui permettre de progresser, naturellement. Enfin, dans cette approche, le filtre affectif, la motivation, la confiance en soi et les émotions en général joueraient également un rôle important dans l'acquisition de la L2. Plus spécifiquement, S. D. Krashen et T. D. Terrell (1983) soutiennent que, après une première phase de silence, un adulte exposé à une langue étrangère parvient à s'exprimer à l'oral selon un rythme d'apprentissage naturel. A partir de la formule « *i+1* » nous nous sommes demandé que peut signifier au niveau du choix des documents écrits en L2. L'approche naturelle nous indique qu'il faut proposer des articles authentiques qui présentent un bon équilibre entre ce que

l'apprenant connaît déjà et ce qu'il ne connaît pas encore et qu'à travers l'exposition à un « i+1 » l'apprenant parvient à maîtriser et à apprendre. Dans cette thèse nous ne voyons pas l'apprentissage, mais la compréhension, qui pour l'approche naturelle se trouve au cœur de l'apprentissage. S. D. Krashen (1993) a élargi sa théorie des cinq hypothèses, et en particulier celle de l'*input*, jusqu'à inclure l'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe de la L1 dans le domaine de la L2. Nous voulons mettre en évidence que l'approche naturelle montre le véritable changement qui a eu lieu dans cette nouvelle conception de l'enseignement parce qu'elle ne se fonde pas sur un apprentissage axé sur une conception linguistique de la structure de la langue mais bien plutôt, et c'est là sa nouveauté, sur une conception psychologique de l'apprentissage ou de l'acquisition du langage. Avec l'approche naturelle on passe d'une conception linguistique à la conception psychologique présentée dans l'hypothèse du *monitor*¹³. Il s'agit bien ici aussi d'une approche de l'apprentissage axée sur des facteurs internes à l'individu (Jamet, 2000 : 57).

En conclusion étant donné que dans ce paragraphe nous avons proposé un état des lieux sur la place accordée à la lecture dans les diverses approches, et considérant la contribution des thématiques traitées dans l'« approche globale de la lecture en L2 » pour à notre sujet de recherche, nous allons consacrer un paragraphe entier aux travaux du CEDISCOR.

3.2 Les fortes avancées apportées par les travaux du CEDISCOR

En 1989, a été constitué le *Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés* (CEDISCOR) à l'Université Paris III dans le cadre du projet de S. Moirand. Un apport majeur à notre réflexion sur la lecture en L2 nous a été fourni par les travaux pionniers des chercheurs de ce centre comme S. Moirand (1979) et F. Cicurel (1991), qui ont été notre base des recherches puisqu'elles ciblent la lecture en L1 et la lecture en L2. Nous allons d'ailleurs approfondir dans ce paragraphe les théories de l'approche

¹³ D'après S. D. Krashen, l'apprentissage s'explique par l'intervention d'un "*moniteur*", qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non sur le contenu. Ce serait, par exemple, lorsque un apprenant s'auto corrige. Le *moniteur* est un système de modulation, d'ajustement formel conscient de la performance, qui modifie les formes des énoncés avant ou après l'émission de l'ensemble des énoncés. Il s'agit de règles formulées, des connaissances explicites de la compétence consciente de l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et pour contrôler la grammaticalité des énoncés.

globale de la lecture en L2 en raison de son étroite relation avec la problématique de notre recherche portant sur la possibilité de transférer les stratégies de lecture de la L1 à la L2 et sur la possibilité de faire lire des articles en L2 de niveau plus avancé à des apprenants débutants.

1. S. Moirand (1979 : 52-53) affirme, et c'est là la nouveauté de sa recherche en didactique des langues, qu'il est fondamental d'observer et de prendre en considération les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle afin d'essayer de les transposer dans la lecture en langue étrangère. La lecture en langue étrangère doit donc se rapprocher le plus possible de la lecture en langue maternelle, c'est-à-dire qu'il faut donc essayer de rendre moins artificielle la lecture en classe de FLE.
2. Un autre concept innovant des travaux de S. Moirand (1979 : 19) concerne la place accordée aux stratégies de lecture et le but de la lecture. Elle souligne que les apprenants qui n'ont pas un objectif de lecture, ne développent pas non plus de stratégies de construction du sens : « [...] seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (le choix des articles) et comment on va le lire (les stratégies de lecture) » (Moirand, 1979 : 19). La place des stratégies de lecture est donc fondamentale dans la compréhension en L2.
3. L'approche globale permet même aux apprenants avec de faibles bases lexicales de ne pas s'enliser dans les détails comme cela risque de se passer lorsque leurs connaissances lexicales sont faibles. Elle décrit tout d'abord les qualités du bon lecteur en L1 (Moirand, 1979 : 23) et propose différents types d'exercices, progressifs, de réception de l'écrit, puisque ce type de lecteur ne peut avoir qu'une compréhension partielle en L2 et non totale comme en L1, que l'enseignant peut mener avec ses groupes et qui vont permettre à chaque lecteur de progresser dans cette lecture. Les échanges avec l'enseignant qui les guide et entre eux vont permettre, pas à pas, d'accéder à la compréhension globale de ces documents¹⁴. Ainsi, selon cette approche, les stratégies du bon lecteur en L1 vont pouvoir être transposées en lecture L2, en évitant le risque du déchiffrement mot à mot.

¹⁴ S. Moirand (1979 : 22) suggère pour cela d'appliquer différentes approches : l'approche formelle des textes (qui, quoi, où, quand), l'approche extra-textuelle (les connaissances par exemple historiques que peuvent avoir certains lecteurs du groupe). Ces différentes étapes vont permettre la compréhension partielle qui va ensuite aboutir à une étude de l'architecture du texte, à partir d'hypothèses produites par les étudiants lecteurs eux-mêmes et ainsi parvenir à décrypter l'intention de l'auteur (le texte proposé est-il purement informatif, critique, analytique, etc...).

Les avancés pratiques et théoriques de cette nouvelle approche de la lecture sont :

1. Commencer par une phase d'observation de la page pour se familiariser et tenter de déterminer le genre (cela relève de la compétence discursive du lecteur), l'émetteur et récepteur.
2. S'appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où) pour initier la compréhension, et tâcher de mettre en relation une partie du sujet avec une autre.
3. Partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux apprenants de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire, par paliers, les zones d'opacité. A ce propos il faut mettre en évidence que S. Moirand insiste sur l'importance du « lexique commun » entre les langues qui constitue pour elle un élément de richesse à exploiter. Nous approfondirons cet aspect de la compréhension dans les prochains chapitres (Chap. III, § 4.1) mais nous voulons mettre en évidence que les recherches sur la lecture en L2 du CEDISCOR avaient commencé à considérer la ressemblance entre les langues comme un atout substantiel.
4. Donner des consignes de lecture afin d'atteindre un double objectif : d'une part un apprenant actif car il a une tâche à exécuter et d'une autre part il ne s'arrête pas à la première difficulté linguistique et il ne reste pas sur les mots qu'il ne connaît pas. La consigne construit la compréhension en guidant le lecteur et il faut bien prendre en compte que dans la perspective de l'approche globale les consignes ne sont pas à confondre avec des questions de vérification de la compréhension.
5. Considérer la lecture comme un processus mental dont les opérations ne diffèrent pas d'une L1 à une L2. La lecture adulte, en effet, n'est pas chronologique, mais syncrétique : le lecteur produirait un certain nombre d'hypothèses sur la forme et le sens des énoncés, mais toujours à partir de différents points de repérages éparpillés tout au long du texte. Puisque la compréhension ne découle pas d'une concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée, et qu'elle procède en revanche par anticipations et retours en arrière, l'objectif d'un cours de compréhension écrite devrait amener l'apprenant à savoir découvrir le sens à travers une lecture sensible à l'identification des différents indices d'organisation du discours. Il en suit que la tâche que ce procédé exige de l'enseignant est d'amener les apprenants à pratiquer différentes stratégies visant à *spatialiser* conceptuellement le document, c'est-à-dire, à en saisir les diverses grilles de cohérence qui en construisent le sens (Besa Camprubí, 1994 : 14).

S. Moirand révolutionne la didactique de l'enseignement de la lecture et compréhension en langue étrangère et notamment en FLE en proposant une nouvelle approche de la lecture, en raison de l'importance accordée aux stratégies, à la possibilité de faire exploiter les stratégies de lecture de la L1 dans la lecture en L2 et du défi de proposer des documents de niveau plus élevé aux apprenants débutants de FLE en partant des connaissances du lecteur.

En ce qui concerne notre recherche sur la lecture en L2, notre problématique initiale qui visait la possibilité de transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2, et sur la possibilité de lire des articles de niveau B1, B2 dans des classes de débutants de FLE, nous trouvons l'approche globale de grand intérêt puisque cette approche nous aide à trouver les premières réponses (dont nous parlerons dans les conclusions de ce chapitre sur la lecture) à nos hypothèses initiales (Introduction de la thèse, § Objectifs).

Sur la base des résultats de l'expérimentation de l'approche globale en classe de FLE, quelques années plus tard, F. Cicurel et S. Moirand (1990 : 19) remarquent que «les situations de lecture » en L2 sont très différentes des situations en L1, et que donc les stratégies à mettre en place par le lecteur en L2 doivent également être adaptées et facilitées par l'enseignant. Dans ce sens, la situation de lecture créée en classe par l'approche globale faciliterait le transfert de certaines stratégies, intentions et comportements que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle à la langue non maternelle. Les aspects à retenir et que les chercheuses remarquent sont : la perception globale des mots et des phrases, la construction du sens à travers le repérage de l'architecture de la page, les savoirs extralinguistiques du lecteur ainsi que ses intentions de lecture.

Principes de la lecture interactive

Une dizaine d'années plus tard, F. Cicurel (1991) démontre l'importance des démarches fondées par l'approche globale et renforce l'influence que cette approche a exercée dans la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE. Forte des études précédentes de S. Moirand (1979) et de U. Eco (1979), dans le modèle de « lecture interactive », F. Cicurel (1991) fournit un outil de travail aux enseignants de FLE, quel que soit le niveau auquel ils enseignent, afin de développer la lecture en classe de L2.

Le principe sur lequel repose la lecture interactive est de faire en sorte que l'élève ne soit plus passif, mais qu'il construise activement une compréhension d'ensemble et

qu'il comprenne qu'il n'est pas le récepteur d'idées pédagogiques, mais bien au contraire un co-constructeur. La compréhension est le résultat de la coopération/interaction entre les connaissances du lecteur (encyclopédiques, linguistiques et culturelles) et les informations fournies dans le texte, qui ont un rôle central. La réceptivité s'optimise si au cours de la lecture on suscite chez l'apprenant la production d'hypothèses, d'idées anticipatrices, en partie grâce aux connaissances qu'il a en mémoire et qu'il lui faut « réactiver » : il peut s'agir de connaissances de type encyclopédique aussi bien que linguistiques (Chap. I, § 2.1). Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et les données de l'écrit. La compréhension serait donc la rencontre entre la connaissance du code linguistique combinée à la connaissance du fonctionnement textuel. La lecture requiert de la part du lecteur l'intégration de ses connaissances en opérant un va-et-vient continu entre son encyclopédie et le texte.

Chaque type de document, ainsi que le but et le plan de lecture vont décider le type, la stratégie de lecture que le lecteur va adopter. F. Cicurel nourrit également la réflexion concernant les différentes stratégies utilisées dans la vie quotidienne, en L1, de manière si spontanée qu'on ne s'en rend même pas compte. Selon elle, il faut essayer de reproduire ce geste spontané dans la classe de langue, en variant les objectifs de lectures et les types de documents. Apprendre à lire en L2 signifie être capable de choisir soi-même sa stratégie, selon la situation, le type de document et la raison pour laquelle on lit.

Dans la lecture interactive pour interpréter un document on applique une « méthodologie de découverte progressive du sens », on part du contenu pour élargir progressivement la compréhension. L'accès à la compréhension se réalise par ce que nous connaissons, par ce qui nous permet d'anticiper le sens global de ce que nous lisons. Il est clair que l'on arrive à saisir le sens d'un document à travers le lexique et notamment en se servant du lexique connus. F. Cicurel exhorte donc les lecteurs à s'appuyer sur les mots connus et leur contexte afin de découvrir le sens des mots ou des phrases obscures. Il faut apprendre à se servir de ce que l'on connaît. C'est par l'itération entre les mots connus et les mots inconnus que va se construire le sens (Chap. II, § 6.2).

Parmi les mots qui peuvent favoriser l'entrée dans le sujet, il ne faut pas négliger l'importance des mots du titre. Le titre est parfois une sorte de résumé, il permet en effet

une entrée immédiate dans le sens de l'article, il présente le thème et les idées principales. Il permet d'anticiper le contenu avant même de commencer sa lecture.

Phases d'une lecture interactive en classe

F. Cicurel (1991 : 43) détaille les étapes d'une lecture en classe dans une optique interactive. Tout d'abord la compréhension est atteinte par paliers où chaque stade a son objectif et c'est bien là la distinction avec une lecture plus traditionnelle où l'apprenant voulait tout comprendre tout de suite. Dans l'approche interactive, le lecteur comprend le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà en découvrant dans le texte des éléments qui lui permettent de confirmer ses hypothèses et d'atteindre une compréhension parfois partielle.

En ce qui concerne l'activité didactique ; d'après la méthodologie de lecture interactive, elle peut se décomposer en quatre étapes principales :

Etape 1. Pré-lecture : Avant de distribuer le texte aux apprenants il faut orienter et activer ses connaissances pour lui permettre de mobiliser ses connaissances déjà acquises pour faciliter la mise en rapport avec le contenu du texte. Il faut faire appel à l'encyclopédie du lecteur, à son vécu, à ce qu'il connaît et qui est en rapport avec le texte. Cette étape se fait avant la distribution du texte.

Etape 2. Lecture balayage : afin de familiariser le lecteur avec le texte et le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte il faut le pousser vers l'observation et prise d'indices qui revient à lui faire prélever des indices prégnants (correspondants aux indices de lisibilité). Pendant cette deuxième phase, avec une lecture balayage, un regard rapide et général sur le texte permet au lecteur de se familiariser avec le contenu.

Etape 3. Lecture recherche guidée par les consignes données par le professeur. Il faut lire avec un objectif en sélectionnant une ou plusieurs entrées que l'on considère comme plus favorable à l'accès au sens.

Etape 4. Réaction et engagement. Il s'agit de relier les connaissances en favorisant l'interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les « anciennes connaissances ». On encourage le lecteur à réagir au contenu en lui demandant de donner son opinion. C'est une étape d'enregistrement des connaissances et d'approfondissement de la compréhension du texte. (Kunze, 2012 : 15)

On peut affirmer que ce type de lecture favorise l'interaction parmi les apprenants car l'enseignant stimule la réaction au texte oralement. L'objectif est d'encourager des échanges d'opinions en classe.

Comme nous venons de dire, les modèles du bas vers le haut (Chap. I, § 4.1) sont trop limités et les modèles du haut vers le bas (Chap. I, § 4.2) sont essentiellement des modèles de lecteurs compétents ; les modèles interactifs (Chap. I, § 4.3) semblent mieux décrire les mécanismes de lecture des apprenants des L2 car, comme le souligne C. Cornaire (1999 : 31), le modèle interactif met en effet l'accent sur certaines habiletés qu'il est important d'acquérir pour devenir un bon lecteur.

Après avoir examiné la place accordée à la lecture dans les diverses approches didactiques avec une attention particulière dans ce dernier paragraphe aux courants français liés au CEDISCOR, et en tenant compte des études sur les mouvements oculaires du bon lecteur en L1 (Chap. I, § 2.1), dans le prochain paragraphe nous allons nous occuper des mouvements oculaires de la lecture en L2. À partir de l'analyse du comportement des mouvements oculaires en L1 et en L2 nous commençons à définir quelles sont les sources de difficulté de la lecture en L2.

3.3 Les fixations oculaires d'une langue à l'autre

La différence entre les mouvements oculaires d'un bon lecteur et d'un lecteur faible ont été objet d'analyses de nombreux chercheurs : F. Smith (1971), M. A. Just et P. A. Carpenter (1980), E. Bernhardt (1986), A. Lévy-Schoen et J. K. O'Regan (1989), J. Giasson (1990), C. Golder e D. Gaonac'h (1998), T. Baccino et T. Colombi (2001). L'exploitation des travaux sur les mouvements oculaires du bon lecteur en L1 a fourni d'intéressantes informations sur certaines différences entre la lecture en L1 et celle en L2.

En premier lieu, E. Bernhardt (1986), comparant les mouvements oculaires des bons lecteurs en L1 aux mouvements des lecteurs en L2, observe que ces derniers font davantage de fixations d'une plus longue durée : ils s'arrêtent plus longtemps sur les mots pour mieux les comprendre et les retours en arrière sont plus fréquents. Ils relisent les informations peu claires. E. Bernhardt (1986) s'intéresse aussi à l'évolution des mécanismes de fixation oculaire au fur et à mesure que la compétence de lecture

s'accroît, montrant que le nombre de fixations oculaires en lecture L2 ne diminue pas beaucoup quand la maîtrise de la L2 progresse. En revanche, ce qui change surtout, c'est plutôt la durée de chaque fixation oculaire. E. Bernhardt montre ainsi que le temps passé à la reconnaissance lexicale diminue dans le cas d'une compétence de lecture améliorée.

Nous avons remarqué que par ailleurs, M. A. Just et P. A. Carpenter (1980) avaient déjà mis en évidence qu'un bon lecteur en L1 a l'habileté d'accorder l'attention nécessaire aux mots de contenu comme les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes qui reçoivent au moins une fixation, et seuls les mots fonctionnels comme les articles et les prépositions peuvent être omis dans la succession des fixations, mais pas systématiquement. Cette habileté, en revanche, n'est pas toujours présente dans les mouvements oculaires des lecteurs en L2 : en effet, pendant la lecture en L2, des éléments plus compliqués entrent également en ligne de compte (Gaonac'h, 2000 : 24). On trouve, parmi eux, le statut grammatical du mot, soit la fixation des verbes d'une plus longue durée, et la valeur sémantique du mot, soit une plus longue fixation des mots polysémiques. Par rapport au contexte, les mots prévisibles sont fixés plus longtemps, alors que, en ce qui concerne l'intégration sémantique, certains éléments, comme par exemple les pronoms anaphoriques, sont fixés d'autant plus longtemps que l'antécédent correspondant en est éloigné dans le texte.

Les études prises en considération concordent sur le fait qu'un faible lecteur fait de fréquents retours en arrière, davantage de fixations et d'une plus longue durée, et surtout, il n'a pas accès aux différentes stratégies de lecture qu'il possède dans sa L1 alors qu'un bon lecteur, en revanche, parvient à exploiter ces stratégies pour mieux cibler sa manière de lire.

Or, nous nous sommes demandés : pourquoi de multiples problèmes se posent-ils pendant la lecture en L2 ? Pourquoi les stratégies de lecture utilisées pendant la lecture en L1 ne sont-elles pas automatiquement transférables à la lecture en L2 ? Est-il possible de créer des situations pour encourager une meilleure exploitation des stratégies de l'apprenant ? Pour répondre à ces questions, dans le prochain paragraphe, nous allons analyser les sources de difficulté de la lecture en L2.

Dans les prochains paragraphes nous allons approfondir les obstacles à la compréhension des textes écrits en langue étrangère en faisant une distinction entre les difficultés que nous avons défini de nature compétentielle, comme par exemple

l'habitude à subvocaliser, la disponibilité d'un code phonologique faible, les régressions, et les connaissances linguistiques et encyclopédiques limitées ; les difficultés émotionnelle lié à la confiance en soi et textuelles qui concernent la lisibilité du texte, la densité lexicale et le champs linguistique d'appartenance.

3.4 Les difficultés compétentielles

Subvocalisation, vision tunnel, « mot à mot »

Comme nous avons vu les lecteurs moins habiles font de fréquentes régressions, davantage de fixations d'une plus longue durée et ces pauses ralentissent la vitesse de lecture. Un lecteur faible a tendance à lire le texte en entier, il prête attention à chaque phrase, il réfléchit sur chaque mot, il parvient rarement à sauter des mots peu importants. De plus, il perd facilement le sens des passages et des phrases. La lecture intégrale entraîne des incohérences au niveau de l'interprétation du texte, et à mesure que le lecteur rencontre des difficultés dans son processus, le concept négatif de sa façon de lire s'accroît, laissant place à une manière passive d'aborder la lecture en L2.

Les expériences en laboratoire sur la lecture silencieuse en L2 menées par E. Hatch (1974) ont montré que, si la lecture en L1 est une lecture silencieuse, la lecture en L2, en revanche, produit parfois une certaine activité au niveau du larynx du lecteur qui tend à subvocaliser et à parler à voix basse. C. Scipioni (1990) affirme que subvocaliser est une conséquence de la difficulté à comprendre ce qu'on lit et elle explique, entre autre, que la subvocalisation est un facteur de grand trouble qui peut mener le lecteur à ce que K. Mackworth (1965 : 67-68) définit comme « vision tunnel ». Cette vision se vérifie quand on lit lettre par lettre, « mot à mot » : la mémoire à court terme n'arrive pas à établir les liaisons syntaxiques et sémantiques entre les mots parce que la vitesse de lecture est trop lente. Le tunnel représente donc un arrêt au niveau de la compréhension, une vision aveugle. Le lecteur de la L2 a une tendance à opérer une subvocalisation à cause de sa difficulté à comprendre le texte ; la subvocalisation est donc une source et conséquence en même temps de ralentissement de la lecture.

Le code phonologique

D. Gaonac'h (2000) a identifié dans les déficits des mécanismes de base de la lecture en L2 les principales sources de la difficulté. Il prend en considération des codes d'accès différents pour la reconnaissance des mots :

- a. Le code phonologique, qui permet de reconnaître des mots à travers l'établissement d'une correspondance entre les formes graphématiques et les représentations phonologiques stockées en mémoire. Cette forme de reconnaissance implique un apprentissage coûteux et qui peut être maîtrisé assez tardivement même chez certains enfants en L1.
- b. Le code orthographique, qui permet la reconnaissance des mots à travers la prise en compte des suites de lettre qui les composent.

Ces mécanismes peuvent apparaître comme aisément transférables d'une langue à l'autre. Mais D. Gaonac'h souligne, au contraire, que des difficultés peuvent apparaître lorsqu'on doit travailler en L2 parce que : le code phonologique est souvent peu disponible ; on sait, en effet, que le lecteur dans une L2 recourt à un système phonologique idiosyncrasique, fondé en grande partie sur le système de la L1, le code orthographique de chaque langue nécessite un apprentissage spécifique, la faiblesse des connaissances implicites sur les redondances orthographiques en L2 induit un ralentissement des mécanismes de reconnaissances (Chap. I, § 2.3.4).

Or, en ce qui concerne le code phonologique, aujourd'hui, une aide peut être offerte par les dictionnaires en ligne qui fournissent l'écoute du mot avec une prononciation correcte et il devient de plus en plus facile de trouver des ressources en ligne qui offrent même la possibilité d'écouter des textes écrits en entier. Nous avons approfondi, à ce propos, la lecture oralisée dans les paragraphes précédents (Chap. I, § 2.2.4) notre but est d'envisager de possibles exploitations de ce type de lecture pour améliorer la compréhension des textes écrits en langue étrangère.

Les études de M. Singhal (2001), E. Block (1986), D. Gaonac'h (2000), C. Cornaire (1999), E. Bernhardt et M. L. Kamil (1995) sont axées sur la lecture en L1 et en L2 et approfondissent les déficits de mécanismes de compréhension de haut niveau.

La régression

Pendant la lecture en L1, avec l'âge, les élèves ont tendance à reformuler le contenu des textes dans des termes plus généraux, et que plus on grandit, mieux on infère. Ces mécanismes de hauts niveaux sont donc des mécanismes que l'apprenant assimile, améliore leur utilisation et leur emploi avec l'âge. À partir de cette constatation, en L1 on acquiert toute une série de mécanismes avec le développement cognitif et social de l'individu. Ainsi, nous arrivons à mieux comprendre la raison pour laquelle les chercheurs se servent du terme « régression » de la lecture, en L2. L'apprenant d'une L2 semble perdre des habiletés de haut niveau qu'il avait acquises dans sa lecture en L1 et subit un recul par rapport à ces habiletés et compétences (Gaonac'h, 2000).

Connaissances linguistiques et encyclopédiques limitées

Les expériences menées par R.A. Berman (1984) ont permis de mettre en évidence qu'il y aurait une relation entre la lecture « laborieuse » des étudiants des langues étrangères et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire, en particulier les traits syntaxiques. En outre le vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte (Cornaire, 1999 : 48).

À propos de connaissances linguistiques, nous nous sommes demandé que signifie connaître un mot en L2 et que signifie, en particulier, connaître un mot pendant la lecture en L2 et nous approfondissons ce sujet dans le chapitre sur le lexique (Chap. II, § 5).

E. Bernhardt (2000) (Chap. II, § 4.4) affirme que même si les lecteurs ont les connaissances linguistiques, s'ils ne possèdent pas les scripts ou schémas, ils accèdent difficilement à la compréhension d'un texte, tant en L1 qu'en L2. En outre, E. Bernhardt (2000), dans son modèle de compréhension de la lecture en L2, observe que si l'apprenant possède le script nécessaire pour comprendre le texte et sait comment l'activer, il sera plus efficace en lecture, car il peut prédire la suite du texte sans avoir à décoder chaque mot. Nous approfondirons ce modèle dans le prochain paragraphe (Chap. I, § 4.4).

En partant de l'idée de schéma de la psychologie cognitive, G. Pozzo (2006 : 52) affirme que connaître quelque chose signifie savoir le représenter dans son esprit. Elle parvient aux mêmes conclusions qu'E. Bernhardt : si nous connaissons l'importance de

l'activation des scripts, nous comprenons les difficultés pendant la lecture en L1 et en L2. Le manque de connaissances, de scripts, ou schémas, empêche souvent le lecteur la compréhension des textes écrits tout en possédant des connaissances linguistiques.

3.5 Les difficultés émotionnelles

Depuis les années Soixante-dix les théories du psychologue humaniste C. Rogers mettent en relief l'importance des aspects affectifs à côté des aspects cognitifs dans l'apprentissage. Cette attention particulière accordée à l'affectivité et aux émotions dans les relations éducatives a eu un impact important sur les méthodologies d'enseignement des langues. Avec la prise en compte de la dimension affective de l'apprenant, C. Rogers met en relief les émotions, les sentiments et les attitudes qui conditionnent de manière significative le comportement en classe. Le *filtre affectif*, théorisé par S. D. Krashen (1982) (Chap. I, § 3.1.5) est propre à chaque individu et il entraîne des résultats d'apprentissage variables. Le filtre affectif constitue un phénomène mental qui empêche l'apprenant d'utiliser les données linguistiques que l'environnement lui fournit à travers l'*input*. Le filtre affectif peut s'enclencher à plusieurs motifs comme par exemple le manque de motivation, le manque de confiance en soi, ou l'état d'anxiété dans lequel l'apprenant se trouve au moment où il est en train d'écouter ou de lire un message en L2. La théorie du filtre affectif de S. D. Krashen (1982), selon laquelle les intentions, les émotions, les attitudes et les motivations de l'apprenant *font écran* à ce qui est présent à l'intérieur de la salle de cours, confirment l'intérêt montant pour les aspects affectifs dans l'acquisition linguistique en L2. D'après S. D. Krashen, les apprenants décontractés, ayant confiance en eux-mêmes, apprennent mieux et plus vite. J. Arnold (2006) remarque que ce nouveau paradigme holistique, qui attribue la même importance aux facultés cognitives et aux aspects affectifs et physiques dans l'apprentissage, reçoit un important appui de la recherche neuroscientifique.

Nous avons constaté que A. Damasio (1994), M. Rinvoluceri (1999), E. Stevick (1980), A. Berthoz (2013) et d'autres neuroscientifiques se sont attardés sur les différentes stratégies qui stimulent au mieux les conditions neurologiques conduisant au fonctionnement d'un apprentissage plus efficace, donnant à l'aspect émotionnel et physique une place fondamentale. J. Arnold (2006) cite plusieurs travaux à l'appui de cette idée. D'après K. Oatley et J. Jenkins (1996 : 122) :

« Les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains, en faisant la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins, 1996 : 122).

J. Ledoux (1996 : 25) dit que les esprits sans émotions ne sont pas réellement des esprits. E. Stevick (1980) arrive à affirmer que le succès dans l'apprentissage des langues étrangères dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant les cours ; la réussite dépend moins des choses que des personnes. Par ce qui se passe dans les personnes, il faut entendre les facteurs individuels tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir des risques, l'auto efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation.

Nous avons remarqué que les travaux de C. Hosenfeld (1977) parvient à montrer qu'un bon lecteur se crée une idée du texte et qu'il la modifie au cours de sa lecture ; il est capable de distinguer les mots cruciaux pour la compréhension et saute les mots peu significatifs et, surtout, il a une idée positive de sa façon de lire.

En revanche, un lecteur faible lit une phrase et en perd le sens car ses ressources cognitives peuvent être toutes impliquées dans la décodification des mots ; il n'arrive pas à saisir les mots les plus significatifs et il perd le sens global de ce qu'il lit. Ainsi, il a une idée négative de sa manière de lire et cette inquiétude qui se manifeste au contact des textes en L2 transforme la tâche en un obstacle insurmontable : quand le lecteur s'arrête sur les mots inconnus, il semble être paralysé par la difficulté.

Le manque de confiance en soi et la régression de l'apprenant en L2 sont des sources de difficulté qui rendent la compréhension du texte plus difficile et, en certains cas, impossible (Cornaire, 1999 : 49).

3.6 Les difficultés liées à la nature du texte

Si jusqu'à maintenant nous avons pris en compte certaines caractéristiques liées au lecteur, ses difficultés émotionnelles, stratégiques, culturelles et sociales, nous allons maintenant nous pencher sur l'autre versant, c'est-à-dire le texte, et aborder les *difficultés textuelles* proprement dites, texte qui a été étudié dans son organisation interne pour établir si les facteurs syntaxiques et lexicales affectent la compréhension en lecture, et dans quelle mesure.

Nous avons pris en considération les travaux de C. Scipioni (1990) qui sélectionne notamment des éléments qui rendent la lisibilité¹⁵ du texte insuffisant. D'abord, on trouve la difficulté lexicale : il est possible de prévoir que des mots affecteront la lisibilité du texte à partir de trois paramètres, qui sont la fréquence, l'extension, ainsi que les champs linguistiques d'appartenance (domaine juridique, technique, scientifique). Les mots peu fréquents en L1 constituent une des raisons de ralentissement de la lecture en L2 ; en second lieu, la présence de subordinations : si la phrase est riche en prépositions subordonnées, celles-ci obligent la mémoire de travail à de longues et fatigantes liaisons sémantiques et grammaticales entre les phrases. Si la mémoire de travail est surchargée, le lecteur fait plus de régressions pour découvrir les relations entre les phrases, et les régressions ralentissent la lecture ; ensuite, les idées complexes : la complexité des idées est à considérer comme un facteur extralinguistique et dont il faut tenir compte par rapport à l'âge et à l'arrière-plan culturel des lecteurs. Il faut, également, prendre en compte le fait que la complexité du contenu peut compliquer la décodification lexicale-grammaire du texte en L2 ; et enfin de l'organisation rhétorique, différente de la L1 : la manière d'argumenter d'un écrivain est culturellement conditionnée par des conventions de logique et de raisonnement propres à sa culture. Chaque langue se base sur une structure rhétorique bien à elle ; enfin, l'insuffisance de redondances orthographiques : les redondances orthographiques de chaque langue nécessitent un apprentissage spécifique pour chaque langue et peuvent induire en L2, un ralentissement des mécanismes de reconnaissance.

Tout en considérant ces facteurs qui risquent de compliquer la compréhension en lecture, nous envisageons qu'un bon choix de textes de la part de l'enseignant peut aider les apprenants à parvenir graduellement à lire des textes plus complexes et éviter des situations d'échec.

En ce qui concerne le degré de difficulté lexicale, C. Scipioni (1990 : 14) distingue les facteurs lexicaux qui favorisent la lisibilité du texte et ceux qui rendent un texte plus difficile.

Comme chaque langue présente une régularité morphologique et syntaxique qui permet, même au lecteur d'une L2, de repérer dans cette régularité des signaux linguistiques constants qui sont par exemple les préfixes et les suffixes ; une bonne

¹⁵ Lisibilité : « Qualité qui indique quelqu'un écrit peut-être lu, déchiffré sans peine ». Adapté de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lisible/47392>. [Page consultée le 5 novembre 2015].

connaissance des préfixes et suffixes permet au lecteur de reconnaître plus rapidement le mot, et de découvrir sa catégorie grammaticale.

Pour identifier la valeur phonologique, syntaxique et sémantique que prennent les mots dans un contexte, le lecteur peut profiter de la redondance contextuelle et de la redondance propre à la langue. La redondance est la capacité d'une langue à se répéter et permet de rendre l'information plus prévisible. En vertu de cette redondance interne, 50% de l'information visuelle d'un mot, est rendu prévisible, notamment parce que la partie initiale rend plus probable le reste ; alors que la fin du mot indique le genre, le nombre et la catégorie grammaticale des mots.

Parmi les facteurs qui peuvent influencer négativement la *lisibilité*, C. Scipioni (1990 : 34) inclut un degré élevé de difficulté lexicale (plus grande si un lexème est peu fréquent ou s'il couvre un champ sémantique limité). Ainsi on peut analyser un document tout d'abord à partir de sa densité lexicale, qui permet de mesurer le rapport qui existe entre mots grammaticaux et mots lexicaux.

Un autre facteur qui peut rendre difficile la lecture en L2 est le *déséquilibre*, c'est-à-dire une plus grande présence de mots grammaticaux par rapport aux mots lexicaux ; il en suit que si le texte présente plus de mots grammaticaux, il sera plus difficile à comprendre, alors qu'un texte avec une plus grande quantité de mots lexicaux peut être plus facilement compréhensible. Les mesures de fréquence et de densité lexicale permettent d'obtenir des indices intéressants d'un point de vue global et permettent la comparaison entre différents types de textes.

Nous avons aussi remarqué que d'un point de vue des mouvements oculaires, la fixation dépend de la fonction des mots dans le texte. La plupart des mots de contenu, comme les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes (mots lexicaux), reçoivent au moins une fixation, tandis que les mots « fonctionnels », (mots grammaticaux) comme les articles et les prépositions, peuvent être omis dans la succession des fixations, même s'ils ne le sont pas systématiquement.

En conclusion les bons lecteurs lisent plus rapidement que les lecteurs en L2, parce qu'ils lisent seulement les parties les plus informatives des mots : le début et la fin, en omettant de lire le noyau central (Scipioni, 1990 : 35).

Quant aux connaissances linguistiques, nous avons constaté que A. Berman (1984) trouve une relation entre la difficulté de la lecture en L2 et la connaissance limitée de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire de la langue cible. A cet égard même B. Laufer (1991) souligne, entre autres, que la connaissance du lexique de base

est fondamentale pour lire des textes en L2 et les chercheurs ont même établi un seuil minimal de 3000 mots pour lire convenablement des textes authentiques. B. Laufer (1997 : 24) affirme que même les étudiants les plus intelligents, qui sont de bons lecteurs dans leur L1, ne peuvent pas bien lire en L2 si leur vocabulaire est inférieur au niveau seuil¹⁶ ; et que le handicap le plus significatif des lecteurs en L2 n'est pas la carence de stratégies, mais l'insuffisance du vocabulaire.

Dans ce deuxième paragraphe, après avoir abordé la lecture en L2 dans les différentes approches didactiques, nous avons identifié les différences entre les mouvements oculaires du bon lecteur et ceux du lecteur en L2 et à partir de cette différenciation nous avons cerné les difficultés de la lecture en L2. Dans le prochain paragraphe, nous considérons en revanche les processus de compréhension de la lecture en L1 et en L2.

4. Les processus de compréhension de la lecture : modèles théoriques de la L1 et de la L2

Deux aspects principaux distinguent les modèles traditionnels de lecture des modèles plus contemporains. Le premier concerne la hiérarchisation des habiletés : la conception de la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global, orienté cette fois vers l'intégration des habiletés. Le deuxième aspect concerne la participation du lecteur dans la compréhension : l'idée de réception passive du message laisse la place à la notion d'interaction texte-lecteur (Giasson, 1990 : 5). C'est autour des années Soixante-dix et grâce aux travaux de F. Smith (1971) qu'on assiste à l'évolution du modèle linéaire traditionnel à un modèle interactif.

Dans le présent paragraphe nous analysons les processus qui permettent la construction du sens des textes écrits à partir de trois modèles de lecture désormais largement répandus auprès des didacticiens, concepteurs de méthodes et enseignants de langue : les modèles verticaux. Ils ont été objet d'étude en L1 mais l'on s'en sert même

¹⁶ Le niveau-seuil, étant donc le niveau le plus bas dans la communication quotidienne et pas professionnelle dans une langue étrangère, prévoit que l'apprenant maîtrise une langue de base (basic level of command) moyennant laquelle il arrive à interagir avec d'autres locuteurs surtout oralement.

pour la construction du sens dans la lecture en L2. À travers l'analyse de ces trois modèles, notre intérêt est d'identifier le modèle le plus adéquat pour la compréhension des textes en L2. Nous aborderons d'abord le modèle ascendant, du bas vers le haut (*bottom up*), puis celui descendant, du haut vers le bas (*top down*) et enfin le modèle interactif. Nous proposons également l'analyse du modèle compensatoire de la lecture en L2 de E. Bernhardt (2000), étant donné l'apport considérable aux études sur les stratégies de compréhension de la lecture en L2.

4.1 Le modèle de lecture ascendant

Le modèle de lecture ascendant se fonde sur l'idée que la signification d'un texte passe par un premier moment de reconnaissance des lettres, un deuxième de reconnaissance des syllabes, un troisième de reconnaissance des mots et enfin de la reconnaissance des phrases. La signification résulterait ainsi de l'encodage d'unités de base et se caractériserait par la hiérarchisation des habiletés. Le modèle du bas vers le haut qui montre une conception linéaire du processus de compréhension, est utilisé quand les élèves commencent à apprendre la lecture, et il s'agit d'une démarche de lecteur peu expert ou d'un lecteur qui, sachant lire depuis longtemps, présente des troubles. Cependant, il peut même se vérifier qu'un lecteur habile, un bon lecteur puisse recourir à cette démarche, s'il se trouve face à un texte pour lui difficile, comme on l'a mis en lumière dans le paragraphe précédent portant sur les variations des mouvements oculaire et les types de texte. (Chap. I, § 2.2).

D'un point de vue de la pratique en classe le modèle ascendant peut être rapproché de la conception de l'enseignement par transmissions où la connaissance était considérée comme l'élément extérieur à l'apprenant, qui en quelque sorte devait pénétrer dans son esprit (Giasson, 1995 : 22). Il s'ensuivait que l'enseignant avait la fonction de transmettre des connaissances que l'apprenant, à l'aide des répétitions, une étape après l'autre, devait maîtriser. D'après ce modèle, une connexion immédiate entre enseignement et apprentissage s'établit donc, et pour exposer clairement ce concept, nous allons reprendre l'analogie utilisée par J. Giasson qui rend bien cette idée :

« On pourrait utiliser l'analogie du chant du coq pour illustrer ce modèle. Le coq chante et le soleil se lève : le coq pense donc que c'est lui qui fait lever le soleil ; l'enseignant enseigne et les élèves apprennent : l'enseignant pense donc que seule son action est la cause de l'apprentissage » (Giasson, 1995: 22).

L'idée que l'enseignant enseigne et que l'apprenant apprend fait partie de la conception de l'enseignement non seulement de la lecture, mais des langues en général et il s'agit d'une pratique qui a imprégné l'enseignement de la lecture jusqu'aux années 1980 et qui n'a pas complètement disparu des classes. Encore aujourd'hui, un certain nombre d'enseignants continuent à s'y référer, plus ou moins consciemment. Toutefois, le fait que la lecture soit une mosaïque isolée est de plus en plus remis en question ; la compréhension en lecture est plutôt perçue aujourd'hui comme un processus holistique ou unitaire.

4.2 Le modèle de lecture descendant

Autant dans le modèle ascendant la signification d'un texte se construisait à partir de l'encodage d'unités de base, en passant d'abord par la reconnaissance des lettres, puis des syllabes, puis des mots et enfin des phrases, autant dans le modèle descendant, en revanche, la lecture se fonde sur le principe selon lequel la compréhension est un processus d'élaboration mentale et de vérification de suppositions : ce que les chercheurs ont appelé les systèmes d'ordre supérieur. Ces suppositions, ces hypothèses naissent de la rencontre du lecteur, de ses connaissances antérieures et personnelles, avec le texte. La lecture tend à modifier ces connaissances à la fin du parcours, après cette rencontre. Le modèle du haut vers le bas a cependant été souvent critiqué car toute l'attention se focalise sur les connaissances antérieures du lecteur, à la fois encyclopédiques et linguistiques alors que peu d'attention est accordée au texte et à ses données.

Si le modèle ascendant favorise l'existence des systèmes de niveau inférieur au détriment des systèmes d'ordre supérieur, à l'opposé, le *modèle descendant* refuse de reconnaître l'importance des systèmes de niveau inférieur, par exemple les compétences requises pour la reconnaissance des mots. La nécessité d'un rééquilibrage en faveur des traitements ascendants a donc donné lieu à l'élaboration d'un troisième type de modèle, le modèle interactif. Dans la conception de l'enseignement appelé « apprentissage par découverte », nous assistons à la tentative de récupérer des principes à la base de l'approche cognitive, des fondements à la base de l'approche constructiviste. Le lecteur, selon ce modèle, crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ce principe rend souvent les enseignants

mal à l'aise car ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur laisse trop de liberté à l'interprétation et en revanche, les enseignants veulent que les élèves comprennent ce que « l'auteur a écrit », en laissant peu de place à l'interprétation des apprenants. Or, il est évident que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier « n'importe quoi » ; en revanche laisser la liberté d'interprétation est un pas vers l'autonomie de l'apprenant qui a un prix pour les enseignants. Ils doivent s'éloigner de la conception qui voit d'un côté l'enseignant qui enseigne et de l'autre l'apprenant qui apprend (Giasson, 1990 : 25).

4.3 Le modèle de lecture interactif

Pourvu d'une plus grande flexibilité par rapport aux modèles ascendant et descendant, le *modèle interactif* tente un rapprochement et réalise la fusion des deux modèles précédemment examinés, de façon à pallier leurs insuffisances (Smith, 1971 ; Gaonac'h, 1993 ; Cornaire, 1999 ; Pozzo, 2006). Cette tentative prend en considération les interactions possibles entre les systèmes de niveau inférieur et les systèmes de niveau supérieur. Pour accéder à la signification des mots, face à des unités lexicales inconnus, le lecteur peut se servir de différentes sources d'information : celles de bas niveau telles que la reconnaissance de mots d'un point de vue graphématique, morphologique et syntaxique et celles de niveau supérieur ; de sa connaissance du monde, ses ressources personnelles, et ses connaissances liées au fonctionnement et à l'organisation des textes. Dans le modèle interactif, le lecteur tente en effet d'adapter son fonctionnement mental, d'activer ses habiletés et ses stratégies à la tâche de compréhension qu'il poursuit. La différence entre le modèle linéaire et le modèle interactif, peut être illustrée par deux métaphores : celle du lecteur comme un « pot vide » et l'autre du lecteur « avec un bagage avec lui » (Pozzo, 2006 : 49). Selon le modèle traditionnel et linéaire, le lecteur est un réceptif passif de l'information contenue dans le texte. Au contraire, le modèle interactif confère au lecteur un rôle actif dans la construction des connaissances, et en valorise l'apport en termes de connaissances encyclopédiques et de schéma mentaux. Apprendre à lire signifie confier son bagage au texte dans une interaction continue entre les connaissances du lecteur avec le texte et vice-versa, en activant des opérations interprétatives.

Au cours de notre expérience d'enseignement de FLE et d'Italien comme L2, nous avons constaté que pendant les activités de lecture, les apprenants ont tendance à

lire le texte de manière linéaire, ils font du mot à mot et s'arrêtent et butent sur chaque mot qu'ils ne comprennent pas (Chap. III, § 6.3) Nous avons remarqué aussi que pour une bonne réussite de l'activité de compréhension des textes une meilleure performance est garantie lorsque les apprenants savent utiliser à la fois les deux modèles descendant et ascendant, en fonction de leurs objectifs, en se servant du modèle interactif.

Nous décrivons deux autres modèles de compréhension qui sont celui de J. Devine (1983) qui illustre le parcours du lecteur qui passe par le stade phonétique pour accéder au sens, le nom de ce modèle est « *sound-centred* » et celui de S. Moirand qui met l'accent sur certaines variables socio-culturelles et relationnelles qui sont essentielles à la compréhension des textes en L2. Nous avons choisi de mentionner ces deux modèles parce que celui de J. Devine aborde l'aspect phonétique du traitement des mots dont nous nous intéresserons dans le troisième chapitre de cette thèse, en ce qui concerne notre observation en classe du cours d'I.C., et celui de S. Moirand pour l'importance de ses études sur la lecture en L2.

4.4 Les modèles de lecture en L2

Pour un traitement plus exhaustif des modèles de lecture et L2 nous voulons maintenant en proposer deux autres : celui de S. Moirand (1979 : 21) et de J. Devine (1983).

S. Moirand (1979 : 11-12) a proposé à la fin des années soixante-dix, un modèle de compréhension de la lecture où l'on distingue les composantes de base suivantes :

1. Le lecteur : son statut, son rôle, son « histoire », etc.
2. Les relations lecteur-scripteur : le type de relations et (ou) surtout les représentations que le lecteur se fait à propos du scripteur.
3. Les relations lecteur-scripteur et document : le document produit un « effet » sur le lecteur, effet qui n'est pas toujours conforme à celui imaginé (et/ou voulu) par le scripteur.
4. Les relations lecteur-document et extra-linguistiques : l'influence du type de référent ; les connaissances du lecteur ; le lieu et le moment où il entreprend sa lecture.

Selon S. Moirand, comme nous venons de l'explicitier, le lecteur a un statut défini, c'est-à-dire qu'il appartient à un groupe social déterminé. Ce statut peut varier plusieurs fois par jour (rôle de père, d'employé, de syndicaliste, etc.). A son tour le lecteur aussi a une « histoire », un passé socio-culturel qui, au même titre que le statut et

le rôle, entrent en jeu dans son interprétation du texte. Le scripteur peut entretenir avec son lecteur des relations amicales, professionnelles qui se reflètent dans la manière de formuler son message et influent sur les lectures possibles d'un document. Par ailleurs, le scripteur a une intention de communication ; il veut produire un certain « effet » sur le lecteur, par exemple l'informer, le divertir. Mais cet « effet » dépend, entre autres, des objectifs de lecture du lecteur, de ses hypothèses sur le sens du texte. Il en découle que lors de la compréhension, le lecteur, émet des hypothèses qui répondent à son projet de lecture (le choix de lire une chose et pas une autre), il fait des hypothèses globales. S. Moirand met en évidence que « la compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée » (Moirand, 1979 : 21).

Selon le modèle de la lecture proposé par S. Moirand, outre l'importance des diverses composantes (lecteur, scripteur, document et leurs relations), il faut également tenir compte de l'influence du type de référent (« de quoi » ou « de qui » l'on parle dans le texte), des connaissances antérieures du lecteur (linguistiques, référentielles, etc.) ainsi que du lieu et du moment où il entreprend sa lecture.

« la compétence de lecture reposerait sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactique-sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrit et de leurs dimensions pragmatiques ; enfin une connaissance des références extralinguistiques des textes. » (Moirand, 1979 : 22).

Pour renforcer son discours elle affirme que « ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et à fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère. » (Moirand, 1979 : 22). Comme nous venons de le voir, ce modèle considère les variables socio-culturelles et relationnelles qui sont essentielles à la compréhension du texte. Les consignes de lecture ont un double effet : l'apprenant est actif parce qu'il a une tâche à exécuter et ne s'arrêtera pas au premier obstacle linguistique. Aussi, grâce à la consigne, le lecteur-apprenant sera guidé dans la construction du sens du texte. Cette technique nous permettra d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, ce qui amènera le lecteur apprenant à comprendre et à interpréter des documents de manière autonome. La compétence de lecture reposerait alors, sur une triple compétence : une compétence linguistique, une compétence discursive et une connaissance des références extralinguistiques telles qu'elles sont définies par S. Moirand.

C. Cornaire (1999 : 32) parle du travail de J. Devine (1983) qui a adapté trois modèles de lecture pour l'anglais, L2 à partir de ceux qui avaient été élaborés pour la lecture en anglais L1. Ces modèles sont fondés sur l'analyse des écarts entre le mot écrit et le mot lu. Par exemple si un apprenant lit « J'ai oublié de nettoyer mes chaussures » au lieu de « J'ai oublié de nettoyer mes souliers », il montre qu'il a compris le sens de la phrase, mais il a utilisé un synonyme de « soulier ». D'après K.S. Goodman (1969) ces écarts ne sont pas prononcés au hasard mais ils indiquent des stratégies employées au cours de la lecture pour comprendre des textes. J. Devine, à la suite de ses expérimentations a proposé trois modèles de compréhension de la lecture en L2 axés sur les sons, sur les mots et sur la signification.

1. Le modèle qui se base sur les sons, dont le nom en anglais est « sound-centred », illustre le parcours du lecteur qui passe par le stade phonétique pour accéder au sens. Ce type de modèle est très proche du modèle de lecture du bas vers le haut.
2. Le modèle axé sur les mots : « word-centred » se fonde sur l'idée que la signification d'un texte se construit sur la base des éléments lexicaux et grammaticaux contenus dans le texte.
3. Le modèle axé sur la signification « meaning-centred » se fonde quant à lui sur les hypothèses du lecteur à partir d'indices contextuels et ce dernier modèle appartiendrait au type des modèles de lecture du haut vers le bas.

Ce modèle de J. Devine se fonde sur des expérimentations de lecture oralisée par les apprenants qui est, à notre avis, un type de lecture moins efficace en termes de compréhension des textes en L2 car, si l'apprenant lit un texte à haute voix, son attention se porte principalement sur la prononciation des mots plutôt que sur la compréhension du sens du texte.

Ces modèles pour la compréhension de la lecture en L2 ont fourni la base nos questionnements didactiques autour de la lecture en classe de FLE. Nous sommes conscients que la lecture est une interaction entre le texte et le lecteur, nous voulons encourager la lecture active. Nous demandons au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; on lui demande d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; on demande enfin, que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

Pour conclure ce discours sur les modèles de lecture, nous allons nous concentrer sur le modèle compensatoire de compréhension de la lecture en langue étrangère de E. Bernhardt (2000) en raison de l'attention qu'il accorde aux stratégies de lecture et au lexique dans les processus de lecture en L2.

4.5 Le modèle compensatoire de la lecture en L2

Puisque dans ce travail de recherche nous nous intéressons au rôle joué par le lexique pendant la lecture en L2, nous analyserons ici le modèle compensatoire de E. Bernhardt (2000) qui approfondit le rôle du lexique et des stratégies pendant la compréhension de la lecture en langue étrangère.

Il s'agit d'un modèle qui a attiré notre attention car, pour la première fois, on a identifié et on a fourni le pourcentage sur les variables en jeu qui affectent la compréhension de la lecture en L2. Ce modèle valorise également le concept de traitement compensatoire nécessaire dans l'activité de lecture, c'est-à-dire que pour compenser le déficit d'une source de connaissances on va utiliser une autre source. Ce modèle, enfin, identifie les variables – en jeu dans les processus de compréhension – qui ont été les plus étudiées au cours des recherches empiriques.

Schéma

Compréhension

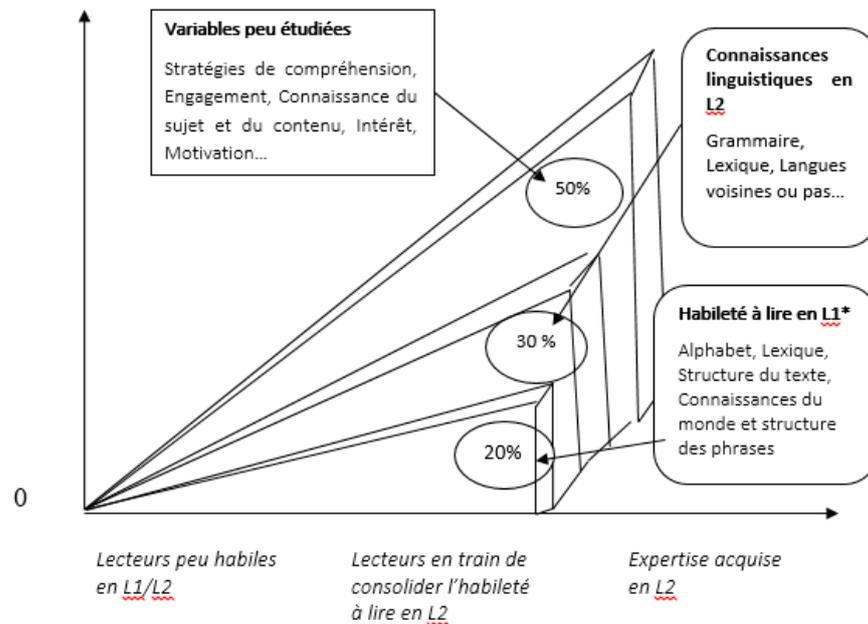


Tableau 4. Schéma du modèle de E. Bernhardt (2000 : 803)

Comme le montre ce schéma, la moitié des variables, soit 50% d'entre elles, qui affectent la compréhension en lecture ont bien été étudiées. Dans ce pourcentage, 20% de ces variables sont attribuées à l'*habileté de lecture* en L1 (connaissance de l'alphabet, lexique, structure des phrases, du texte, connaissance du monde) et les autres 30% relèvent des *connaissances linguistiques* en L2 (grammaire et lexique en L2). L'autre moitié des variables, comme nous le voyons dans ce tableau, sont des variables *non expliquées*, telles que les *scripts préalables*, les *connaissances du sujet et du contenu*, *l'intérêt*, la *motivation* ainsi que les *stratégies de compréhension* (Molodets, 2010 : 13).

Au cours de notre recherche, nous analyserons les stratégies que le lecteur déclenche pour se servir du lexique et atteindre une bonne compréhension des textes écrits en L2. Pour ce qui est de notre problématique, le modèle d'E. Bernhardt, nous a fourni le pourcentage de la variable lexique qui influence à raison de 27% la compréhension des textes en L2.

Dans cette partie de notre recherche nous avons pris en considérations les études théoriques de la lecture en L1 et en L2 et pour le versant des pratiques de lecture en classe de L2 nous avons approfondi les propositions du CEDISCOR en particulier avec l'approche globale et la lecture interactive qui ont offert des pistes pratiques pour améliorer la lecture dans les classe des langues étrangères.

Dans le dernier paragraphe de ce chapitre axe sur la lecture nous allons examiner certains aspects de la lecture numérique et le concept de vicariance qui nous a aidé à comprendre la lecture en L2.

5. La lecture numérique et la vicariance

Des Centres de recherches sur la psychologie cognitive ont contribué à l'avancement de la connaissance des processus physiologiques à la base de la lecture sur papier et de la lecture numérique. Nous avons pris en considération, entre autres, les études de T. Baccino (2009), (nous nous référons à l'article de P. Testard-Vaillant, & K. Bettayeb, qui propose une interieuw à T. Baccino faite en 2009) et T. Baccino et T. Colombi (2011) qui regroupent un ensemble de techniques permettant d'enregistrer les mouvements oculaires à travers une caméra pour calculer la direction et la durée du regard. L'analyse de ces résultats nous ont permis de comprendre les mouvements de

l'apprenant au moment de la lecture appliquée aux mesures temporelles et spatiales de l'œil lors de la rencontre d'un mot. L'équipe de T. Baccino a analysé les processus perceptifs et cognitifs de la lecture sur écran et aux interactions correspondantes, ce qui implique également la saisie des mécanismes oculomoteurs guidant le regard, les processus de récupération en mémoire et la nature des représentations mentales sous-jacentes à la lecture des documents électroniques. Grâce à ces travaux nous allons prendre en considération les difficultés de la lecture numérique, les différences avec la lecture sur papier et nous nous demanderons quelles sont les solutions aux difficultés de présentation des documents sur écran.

Pour finir ce chapitre consacré à la lecture nous allons donc examiner ces volets de la lecture numérique car d'une part s'agissant d'une thèse sur le rôle du lexique dans la lecture nous ne voulions pas négliger la grande transformation du XXème siècle qui est le passage du support papier au support digital. D'autre part parce que nous approfondirons dans le troisième chapitre de cette thèse un corpus de méthodes de FLE pour le collège (Chap. III, § 6) et la méthode *EuRom5* (Chap. III, § 7) qui offrent à la fois une version en papier et une version en ligne.

5.1 Incidence d'une différence matérielle fondamentale : lecture sur papier et lecture numérique

T. Baccino (2009 : 45 in P. Testard-Vaillant) fait une distinction entre le support en papier et du support numérique. Les particularités physiques du papier sont : la légèreté, la maniabilité et la bi-dimensionnalité qui en font un espace délimité avec un début et une fin. La page en papier donne au contenu sa fixité et son autonomie, le document numérique non. Une page imprimée sur papier est par définition stable et fixe à l'inverse, un document électronique est dynamique et peut se déplacer sur l'écran. La différence de passage d'une page à l'autre est une autre distinction essentielle entre les deux types de supports. Ce point est particulièrement intéressant puisqu'une phase essentielle de la lecture consiste à mémoriser les coordonnées spatiales, voire la position des mots significatifs, mots clés, de manière à pouvoir les retrouver sans efforts pour vérifier une information. A ce propos nous avons pris en considération dans le premier chapitre de cette thèse les mouvements oculaires dans la lecture en langue maternelle et en langue étrangère et nous avons mis en relief les caractéristiques d'un bon lecteur

qui fait des régressions, des fixations et de longues saccades en utilisant des stratégies différentes selon la nature du texte et ses objectifs. Il est intéressant de remarquer que ce lecteur mémorise un mot qui lui sert pour saisir le sens du document dans la place où il le trouve dans la page. A ce propos, T. Baccino (2009 : 46 in P. Testard-Vaillant) affirment que :

« Le scrolling (défilement vertical ou horizontal du texte) qui permet le fenêtrage sur l'écran, détruit complètement cette stabilité et détériore cette mémoire spatiale. Lire, c'est aussi tourner des pages » (Baccino, 2009 : 46 in P. Testard-Vaillant).

Autrement dit, le changement de page sur les documents numériques longs affecte la mémorisation du paragraphe : la lenteur de changement d'affichage de la page et le flash qui accompagne la transition causent un décrochement de l'attention et, par conséquent, un effacement partiel de la mémoire de la page lue.

5.1.1 Comparaisons des performances

Nous voulons maintenant mettre en exergue les différences comportementales de la lecture sur écran par rapport à la lecture sur papier, tel que la vitesse de lecture, la force de travail et les différentes stratégies oculaires d'inspection et l'influence de la longueur des documents sur les processus de lecture.

a. La vitesse de lecture

La lecture est un processus très riche en capacités cognitives. Elle mobilise successivement, pour le seul décodage des mots, plus de six zones cérébrales. Si le cerveau, dans le cas d'un document multimédia, doit en plus solliciter des zones de reconnaissance de forme, de position, de vitesse ou de couleur, il se retrouvera rapidement en surcharge. De fait, face à un contenu multimédia, la vitesse de lecture chute de 25% (Baccino, 1991 : 58).

b. Force de travail

L'écran électronique peut se flatter d'apporter un plus sur le plan cognitif grâce aux liens qui permettent de naviguer librement d'une page à l'autre. Via un simple clic sur certains mots, l'hypertexte désenclave l'espace fixe de la page imprimée, pousse au vagabondage et autorise un accès non linéaire aux textes. Toutefois, grisé par la possibilité d'activer une profusion de liens pour récupérer de l'information, le sujet finit souvent par éprouver des difficultés à se repérer dans l'architecture globale du document et à comprendre les relations unissant ses différentes parties. En conclusion, on peut affirmer que le stress déclenché par des hypertextes offrant un très grand nombre de pages à visiter fait perdre jusqu'à 30% de la force de travail (Baccino, 1991 : 70).

c. Stratégies oculaires de la lecture numérique et sur papier

Il faut remarquer que les stratégies oculaires d'inspection des pages électroniques et des pages sur papier sont complètement différentes. Dans la lecture sur pages en papier, l'attention se focalise principalement sur les images ; en revanche, dans la lecture sur pages électroniques, l'attention, de manière étonnante, se focalise sur le texte. T. Baccino et T. Colombi (2001) s'interrogent sur la possibilité du processeur humain de s'adapter à la lecture sur écran et comprennent que les signes à lire et leur manière de s'organiser à l'écran, entremêlés aux images et aux sons, requièrent en réalité du cerveau humain des capacités que la lecture sur papier n'exige pas.

d. La longueur des documents numérique

Comme dernières difficultés nous citons les difficultés des documents trop longs.

O. Le Bohec (2003) met en relief qu'une surcharge neuronale et cognitive dans certaines conditions est nuisible à la compréhension de l'*input* à cause d'un surplus incident sur la mémoire de travail (Chap. I, § 2.1.2), et cela se vérifie pour des documents trop longs ou en cas d'utilisation de plusieurs médias simultanément. O. Le Bohec (2003) aborde les difficultés d'utilisation de systèmes complexes d'interaction *homme – machine* et, dans le cas de la lecture, il repère les besoins de l'apprenant

d'intervenir sur les bandes sonores, comme une des nécessités pour atteindre une meilleure compréhension des documents écrits dans un environnement multimédia.

En partant de notre questionnement sur les obstacles qui empêchent une bonne compréhension du texte en format numérique nous nous demandons quelles sont les conditions précises pour une meilleure réussite de la lecture sur écran ? Nous voulons enfin conclure notre analyse sur la différence entre la présentation en format numérique et en papier par la présentation des moyens de lecture permettant une meilleure performance de la lecture numérique.

5.2 Quelles solutions aux difficultés de présentation des documents numériques ?

Nous avons trouvé les réponses à nos questionnements sur les caractéristiques facilitant la lecture numérique dans les études de H. K. Tabbers (2002) ou de R. Brünken, J. L. Plas & D. Leutner (2003), D. Fillet (2009) et de O. Le Bohec (2003).

D. Fillet (2009) s'intéresse aux traitements cognitifs liés aux tâches de lecture comme par exemple la reconnaissance des mots et le développement des processus mentaux dans un environnement multimédia d'hypertextes. La lecture d'hypertexte engendre une activité métacognitive de surveillance, de compréhension et implique, en même temps, de déterminer la pertinence des informations. La lecture des nœuds d'informations nécessite, de la part du lecteur, une prise de décision rapide concernant le développement cohérent d'une représentation de la base de texte. Le lecteur doit essayer d'intégrer les nouvelles informations avec ses connaissances encyclopédiques, afin de guider les décisions concernant ce qui est à lire par la suite. En outre, un environnement hypertexte place une charge cognitive supplémentaire sur le lecteur par rapport à une situation de lecture traditionnelle. Après avoir lu un nœud d'informations donné, il doit décider quel nœud lire par la suite, selon son objectif et selon les options de choix proposées par le document hypertexte. Chaque fois qu'un lecteur décide de suivre un lien, le texte du nouveau lien fonctionne comme une interruption dans le processus de compréhension. Ainsi, lorsqu'en lisant, il clique sur un nouveau nœud d'informations, il doit créer une connexion avec les informations antérieures et incorporer ces nouvelles informations aux précédentes. Les stimuli continus lus à travers les nœuds, les nombreuses données à mémoriser, provoquent une surcharge de la

mémoire de travail (De Stefano et Le Fevre, 2007) et il devient alors difficile de dégager les idées principales du sujet en question. F. Amadiou, A. Tricot et C. Mariné (2009) confirment que le fait que l'apprenant soit contraint de déterminer par lui-même le parcours à suivre dans l'hypertexte, de sélectionner l'information, la traiter et l'intégrer à d'autres informations, impose une forte demande envers les ressources cognitives, ce qui peut conduire à la désorientation et à la surcharge cognitive et engendrer des conséquences négatives sur la compréhension.

Or il nous reste à comprendre comment présenter un texte pour une meilleure compréhension.

Nous avons pris en examen les résultats des expérimentations montrant une meilleure performance de la lecture en cas de double modalité de présentation soit quand l'*input* est proposé deux fois : à l'oral et à l'écrit¹⁷ avec une modalité qu'on définit « redondante », et que dans la lecture sur papier correspond à la lecture oralisée (Chap. I, § 2.3.4). La redondance d'un document se réalise quand le texte à l'oral et le texte à l'écrit sont identiques, cette modalité de présentation offre à l'apprenant la possibilité d'écouter le document qu'il voit sur l'écran (Le Bohec, 2003).

Les expérimentations de Tabbers (2002) ou de R. Brünken et al. (2003) se focalisent sur le niveau de difficulté du document et le niveau de contrôle du rythme, c'est à dire la possibilité d'intervenir sur la bande sonore du document. Ces chercheurs mettent en relief que, pour mettre à l'aise l'apprenant, il faut lui offrir la possibilité de rester aussi longtemps qu'il le désire sur les différentes parties de l'*input* : il doit avoir la possibilité également de réécouter les bandes-sons et de revoir les écrans précédents autant de fois qu'il en ressent le besoin.

En conclusion, nous allons resumer les conditions optimales qui permettent une meilleure performance de la lecture de documents en format numérique qui sont :

1. modalité double et redondante de présentation (orale et écrite et même document) : lecture oralisée (Chap. I, § 2.3.4),

¹⁷ O. Le Bohec, (2003 : 30) explique la différence entre *Texte écrit et l'oral*. La différence la plus tangible qui existe entre un texte écrit et l'oral, correspond à la possibilité ou non d'exercer un contrôle sur le rythme de traitement des informations. Dans un apprentissage multimédia, le niveau de contrôle sur les stimuli, qu'ils soient visuels ou auditifs, peut être appréhendé de deux façons : 1. soit sous l'angle des possibilités de contrôle offertes par le document lui-même ; nous pouvons faire référence dans ce cas aux menus interactifs, boutons de pauses, menus déroulants, pop-up ou encore aux liens hypertextes ; 2. soit sous l'angle des actions de l'apprenant : nous pensons ici, par exemple, aux stratégies de traitement sélectif en fonction des objectifs, aux retours en arrière et à l'adaptation du rythme de traitement en fonction de la difficulté du traitement, quelle que soit l'interactivité offerte par l'outil pédagogique.

2. possibilité de contrôler le rythme des bandes sonores,
3. présence d'un document court.

A partir des études prises en considération nous avons recensé les caractéristiques qui aident à garantir un juste équilibre entre pluralité des médias et surcharge en mémoire de travail. En ce qui concerne ces travaux examinés, nous avons choisi de n'exposer que les éléments qui semblent à même de nous aider à approfondir le choix de l'équipe EuRom de proposer l'écoute des articles lus par un locuteur natif avant la lecture silencieuse qui est une des phases de la méthodologie de lecture pour la compréhension et que nous analyserons dans le dernier chapitre de cette thèse (Chap. I, § 2.3.4 et Chap. III, § 9.2.2).

Nous avons donc compris que cette substitution du support de la lecture, du papier à l'écran comporte des transformations et des mutations. Pour répondre aux questions posées par T. Baccino et T. Colombi, (2001) sur la capacité du processeur humain à s'adapter aux différentes formes de lecture, nous voudrions reprendre la théorie de la vicariance, fondée par M. Reuchlin (1978) et reprise et divulguée par A. Berthoz (2013) que nous aborderons dans le prochain paragraphe.

5.3 Substitution et vicariance

Avec le terme *vicariance* M. Reuchlin (1978) indique la notion de modes alternatifs de traitement plus ou moins adéquats à la situation et plus ou moins efficaces, qui jouent un rôle important dans l'apprentissage. Bien que M. Reuchlin (1978) soit le premier à employer le terme de *vicariance*, nous nous appuyerons également sur les travaux d'A. Berthoz (2013) qui a utilisé ce concept et l'a appliquée à plusieurs domaines et en particulier, ce qui nous intéresse est le cadre de l'enseignement. A. Berthoz (2013 : 11), dans l'introduction de son essai présente l'étymologie du mot *vicariant*, il explique la dérivation du latin *vicis*, qui veut dire « changement » et qui, à son tour, donne naissance au mot « vicarius », soit un « substitut » ou « remplaçant ». Il traite le sujet de la vicariance et nous voulons mettre en évidence le sous-titre de cet essai qui est : *Le cerveau créateur de mondes*. Pour mieux comprendre cette idée de substitution, d'adaptation, de changement, nous reprenons cette citation :

« Mieux comprendre la vicariance, c'est remettre l'homme au centre de la scène, dans toute sa diversité, et lui restituer sa capacité d'inventer des solutions nouvelles » (Berthoz, 2013 : 25).

Le cerveau présente donc l'habileté à s'adapter à substituer des mécanismes, des stratégies, des modalités à d'autres, et en ce que nous venons d'analyser dans le paragraphe précédent, des modalités de lecture à d'autres. Dans le cas spécifique de la lecture en L2, le cerveau opère la substitution d'une langue à une autres, et dans le cas des supports, on passe de la lecture sur papier et à la lecture numérique.

Nous pouvons considérer, d'ailleurs, la lecture numérique et la lecture en L2 comme des nouvelles solutions de lectures auxquelles notre cerveau s'adapte en créant des substitutions. En outre si nous considérons que la lecture en L2 fait régresser l'apprenant à un stade de mauvais lecteur, nous voulons tenter un rapprochement entre l'apprenant lecteur avec ses stratégies peu efficaces, et un enfant. A. Berthoz explique le développement de la vicariance chez l'enfant pour comprendre ce qui se passe au niveau du cortex cérébral, afin de dévoiler le développement neurobiologique qui permet la mise en place de ces stratégies de substitution. Pour mieux éclaircir ce thème, nous reprenons ici les mots d'A. Berthoz (2013 : 119) sur les étapes de la maturation de la vicariance :

« La maturation cognitive de l'enfant suit un processus progressif qui offre de plus en plus d'opportunités de variation dans les stratégies. Le remplacement d'une stratégie cognitive par une autre au cours de l'enfance, la vicariance fonctionnelle, peut se réaliser par une redistribution de réseaux impliqués dans une même tâche » (Berthoz, 2013 : 119).

Par exemple, une tâche de détection d'erreur logique implique le cortex pariétal parce qu'elle est principalement traitée sur le plan perceptif chez le jeune enfant. Chez l'adolescent et l'adulte, elle implique le cortex préfrontal lorsqu'apparaissent les outils mentaux du traitement logique. Ce basculement d'arrière en avant des aires du cerveau concernées accompagne l'apparition de la capacité nouvelle d'inhiber des jugements erronés au profit de raisonnements logiques corrects. Dans le domaine de la perception et du raisonnement spatial, l'enfant commence par confondre distance et nombre. Si l'on dispose des objets en ligne sur une table, il juge du nombre par la longueur totale de la file. Très peu d'objets répartis sur une grande longueur seront jugés nombreux. C'est la stratégie « longueur = nombre ». Au cours de son développement, N. Poirel et al. (2012) a montré que l'enfant substitue à cette stratégie une autre stratégie, consistant

à dénombrer les objets en inhibant la stratégie initiale « longueur = nombre ». Le remplacement vicariant est ici possible grâce à l'intervention de l'inhibition. Il est important d'insister sur l'importance de l'inhibition et sur le fait que tous les grands centres du cerveau qui prennent des décisions et assurent des transitions dans le contrôle du geste ou de la pensée sont inhibiteurs. L'inhibition est la plus grande invention de l'évolution, un puissant outil pour la vicariance qui permet une redistribution des réseaux impliqués dans une fonction particulière.

A. Berthoz précise aussi que l'enfant peut remplacer une stratégie par une autre s'il acquiert la capacité d'inhiber des stratégies automatiques de la première enfance, c'est-à-dire la capacité d'examiner les solutions en dehors d'un point de vue personnel et de changer d'opinion. Notre cerveau dispose donc de potentialités immenses, ce qui revient à dire qu'il peut mettre en œuvre une infinité de processus, comme explique Poirel et al. (2012) :

« Certains de ces processus seraient moins facilement évocables que d'autres, c'est-à-dire qu'ils existent potentiellement dans le cerveau et ses réseaux mais qu'il faut les déclencher » (Poirel et al., 2012).

Si dans notre cerveau les processus existent potentiellement et s'il faut qu'on les déclenche, à partir de ces considérations nous pensons que les enseignants, en tant qu'éducateurs, et facilitateurs ne devraient donc pas empêcher que ces processus se déclenchent, mais bien au contraire il conviendrait qu'ils les encouragent. La théorie de la vicariance et la notion d'adaptation aux situations de notre cerveau à travers une substitution et une inhibition nous aident à définir la lecture en L2 comme un phénomène vicariant car l'apprenant doit substituer les principes heuristiques liés à la langue maternelle et il doit s'ouvrir au changement et à l'adaptation de différentes formes et sons de la nouvelle langue cible. Il nous reste à comprendre comment les enseignants peuvent encourager les apprenants à déclencher des processus inhibiteur des comportements peu performants pour la compréhension écrite en L2. D. Bottineau¹⁸ nous suggère aussi que la vicariance est issue de la psychologie différentielle. Elle implique que les stratégies erronées développées par les enfants peuvent ne pas être les mêmes. De ce fait, une stratégie qui encourage l'inhibition peut s'appliquer à des comportements peu efficaces distincts chez des élèves d'une même classe ; et si l'enseignement encourage au développement de la vicariance, l'enfant est amené à

¹⁸ Conversation et suggestions de M. D. Bottineau sur le sujet, qui a eu lieu le 21 septembre 2017.

participer activement à la sélection des processus peu efficaces, sans que l'enseignement n'ait nécessairement connaissance de ce qui ne fonctionne pas. D'une certaine façon, la vicariance permet « l'auto-réparation », ce qui est une forme indirecte de pédagogie différenciée sans que l'enseignant n'ait à maîtriser la différenciation.

Dans cette thèse nous tenterons de répondre à ce questionnement dans le troisième chapitre en nous servant de l'observation d'un contexte différent qui est celui de la méthodologie de lecture plurilingue.

6. Conclusions du Chapitre I

Les recherches sur la compréhension de la lecture en L1 (Smith, 1971 ; Perfetti, 1985 ; Goodman, 1976), et sur les stratégies de lecture (Lehmann et Moirand, 1980 ; Moirand, 1979 ; Bouvet et Bréelle, 2004) se sont orientées, de plus en plus, vers l'approfondissement des raisons pour lesquelles les lecteurs déclenchent certaines stratégies plutôt que d'autres et quels sont les facteurs facilitant ce mécanisme. Ces recherches partent de la constatation qu'un bon lecteur en L1 ne transfère pas de manière automatique les stratégies, les types et les processus de lecture quand il lit un document en langue étrangère. Comme nous venons de l'expliquer, le lecteur en L2 est assez maladroit parce qu'il ne sait pas mettre en œuvre les stratégies qui pourraient l'aider à résoudre ses difficultés, il tend à régresser à l'état de mauvais lecteur car il recourt au déchiffrement des mots, il subvocalise en cas de difficulté, il s'arrête sur les mots qu'il ne comprend pas, il fait des retours en arrière, et utilise la traduction comme principale stratégie de compréhension.

Dans cette thèse, nous nous demandons, comment accompagner l'apprenant à résoudre ces problèmes de compréhension en langue étrangère.

Après avoir défini le contexte théorique de la recherche sur la lecture en L2, les recherches liées au CEDISCOR indiquent des propositions didactiques opératives pour la compréhension en L2 à travers la mise en pratique des théories de l'approche globale (Moirand, 1979) et de la lecture interactive (Cicurel, 1991).

En conclusion de ce chapitre sur la lecture et compréhension en L1 et en L2, nous allons reprendre les points innovants des recherches du CEDISCOR :

1. tout d'abord, les théoriciens de l'approche globale lancent un défi audacieux pour l'époque, à savoir fournir des documents écrits authentiques (que nous pouvons

aujourd'hui faire correspondre au niveau B1 du CECRL), même à des étudiants débutants, car on leur demande de découvrir le sens global malgré leur difficulté à comprendre tous les mots. Cette défaillance linguistique sera atténuée par d'autres compétences que l'apprenant-lecteur possède dans sa L1 et qu'il peut exploiter en L2. Nous voulons mettre en évidence que S. Moirand (1979 : 19), pour la première fois, attribue un rôle secondaire à la compétence linguistique pour la compréhension en L2 : la défaillance linguistique est en effet compensée par d'autres compétences et la connaissance linguistique dans la lecture en L2 n'est pas la seule source de solution pour une bonne compréhension en langue étrangère. C'est en exploitant les stratégies de lecture de la L1 que l'apprenant parvient à résoudre les difficultés de lecture de la L2.

2. Ensuite, c'est dans l'approche globale que les stratégies de lecture commencent à occuper une place fondamentale dans la compréhension des documents écrits. En même temps, les concepteurs de cette nouvelle approche à la lecture en L2 montrent une possibilité du transfert des stratégies de lecture de la langue maternelle à la langue étrangère, qui est l'une des questions de notre problématique initiale. Le fait de fournir des textes plus difficiles aux apprenants et de leur indiquer un parcours à suivre, partant d'une compréhension globale du texte, aide les lecteurs à ne pas s'arrêter sur chaque mot inconnu et à viser le sens général du texte.
3. En outre, dans la lecture interactive, on exécute une « méthodologie de découverte progressive du sens » pour interpréter un document (Cicurel, 1991 : 43), en partant du contenu pour élargir progressivement la compréhension. L'accès au texte se réalise par le connu, par ce qui permet d'anticiper le sens global du texte, pour arriver à comprendre un texte à travers les mots connus et les connaissances encyclopédiques du lecteur. Ainsi F. Cicurel exhorte les lecteurs à s'appuyer sur les mots connus (Chap. II, § 6.1) et leur contexte pour trouver le sens des mots ou des phrases obscures. Le lecteur découvre le sens du texte en reliant à ce qu'il connaît déjà aussi bien sur le plan du thème traité que sur celui de la structure et du genre du texte qui lui permettent de confirmer ses hypothèses. En conclusion, nous voulons mettre en évidence que la lecture interactive a été inspirée des modèles de lecture de son époque et surtout de l'approche globale. F. Cicurel (1991) a proposé une méthodologie de lecture en classe de FLE qui a guidé les théories en didactique de la lecture en langue étrangère.

En conclusion de ce chapitre, nous voulons mettre en évidence que, pour comprendre une langue étrangère, l'apprenant doit changer ses principes heuristiques, c'est-à-dire ses règles internes d'élaboration des phrases et qu'il doit renoncer à l'application des principes heuristiques liés à sa langue maternelle, modifier ses habitudes en se familiarisant avec la langue étrangère. Dans le domaine de la compréhension des textes écrits en L2, ces changements impliquent un effort cognitif considérable et la substitution des comportements parasites qui se déclenchent pendant la lecture en L2 (régression, subvocalisation, traduction, mot à mot). Ces comportements stéréotypés de la lecture en L2 devaient être remplacés par des types, stratégies et processus de lecture que l'apprenant possède et utilise dans la lecture en langue maternelle. A ce propos, les études de A. Berthoz sur la théorie de la vicariance et l'habileté d'adaptation aux situations du cerveau à travers la substitution et l'inhibition, nous ont permis de rapprocher la lecture en L2 à un phénomène vicariant car l'apprenant doit substituer les principes heuristiques liés à la langue maternelle et il doit s'ouvrir au changement.

Dans cette thèse nous voulons comprendre comment cette substitution peut avoir lieu.

Le prochain chapitre sera axé sur le lexique et nous nous intéresserons au traitement des mots pendant la lecture. Quels sont les processus que l'apprenant met en place devant un mot inconnu ? Comment l'apprenant va-t-il résoudre le blocage qui a lieu lorsqu'il rencontre un mot qu'il ne connaît pas ? Quelles sont les stratégies qu'il va utiliser et quelles sont les stratégies de la lecture en L1 qu'il ne va pas parvenir à déclencher dans la lecture en L2 ?

Notre analyse du lexique sera donc liée à la compréhension des mots pendant la lecture des textes écrits en L2 et nous viserons les processus, les stratégies et les types de lecture que l'apprenant utilise face à un mot inconnu.

CHAPITRE II

LE LEXIQUE ET SON ROLE DANS LA LECTURE

1. Introduction du Chapitre II

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné les processus de la lecture et également revisité les principales approches didactiques afin de faire ressortir la place que la lecture a occupée dans l'enseignement des langues au fil des siècles ainsi que ses transformations et évolutions. Après ce panorama de définitions, types, stratégies et modèles de lecture, d'abord en L1, puis en L2 où des difficultés particulières surgissent, ce chapitre vise à interroger et à déterminer plus précisément le rôle du lexique au cours de la lecture et également à vérifier comment a lieu sa compréhension en L1 et en L2.

Afin de poursuivre notre questionnement, en prenant en considération les définitions françaises, italiennes et anglo-saxonnes, nous allons analyser, en premier lieu, les concepts de lexique, mot, unité lexicale. Comme les études sur les *corpora* linguistiques ont montré que le lexique s'organise autour de séquences d'unités lexicales composées de plusieurs mots, nous approfondirons les *chunks*. Nous nous pencherons sur les études de M. Lewis (1993), qui va classer les *chunks* et jeter les bases d'une approche didactique se fondant sur le lexique : l'approche lexicale. En deuxième lieu, nous allons aborder les concepts de lexique mental et d'encyclopédie mentale. Nous analyserons la mémoire de travail et l'élaboration des *chunks* et ensuite des phrases pendant la compréhension en lecture d'après les travaux des neurosciences et acquisition de L2 de B. Vanpatten et T. Cadierno, (1993), B. VanPatten (2002), S. Rastelli (2013), et sur le *processing*.

Faire ressortir le rôle du lexique pendant la compréhension des textes écrits en L2 nous a conduits à nous demander ce que signifie connaître un mot pendant la lecture en langue étrangère et, reprenant le concept d'« interlingue » et des composantes de la connaissance lexicale, nous tenterons de comprendre à quel niveau de profondeur il faut connaître le lexique pour comprendre le sens d'un document écrit.

En conclusion de ce chapitre, nous aborderons quelques aspects du lexique qui ont un rôle fondamental pour la compréhension des textes écrits en L2, c'est-à-dire :

1. la transparence lexicale entre les langues et
2. la propriété combinatoire des mots à travers les combinaisons et les collocations lexicales.

En revenant sur l'une des problématiques de cette thèse, à savoir la possibilité de transférer les stratégies de lecture de la L1 à la L2, nous allons préciser quelles sont celles qui sont spontanément utilisées dans la lecture en L1 comme l'inférence et l'approximation lexicale. Notre intérêt est de savoir comment un lecteur déclenche les stratégies qu'il possède quand il lit dans sa langue maternelle au moment de la lecture dans une langue qui n'est pas la sienne. Dans ce chapitre, nous allons poser les bases théoriques sur les stratégies de lecture ayant un rôle crucial pour la compréhension des textes en langue étrangère.

2. Qu'entend-on par lexique, mot, unité lexicale? Quelques métatermes et concepts

Pour les définitions de cette thèse et en particulier de ce paragraphe, nous nous sommes fondés sur des sources de linguistique et de didactique des langues en exploitant les études françaises, italiennes et anglo-saxonnes. Nous avons consulté le *Trésor de la langue française*, les dictionnaires Dubois et al. (2001), Beccaria (2004) et Lo Cascio (2007). Nous avons pris en considération les définitions du *Centre National de Ressources Textuelles Lexicales*, les études de A. Corda et C. Marelllo (1999), E. Ježek, (2005), M. Dardano (1993), M. Cardona (2004). Pour notre approfondissement sur certains aspects spécifiques du lexique en relation avec la grammaire, nous nous sommes appuyés sur les études de M. Gross (1969), et en ce qui concerne la théorie *Sens-texte* nous avons consulté le dictionnaire de I. Mel'čuk et al. (1984). Comme nous avons annoncé dans l'introduction de ce chapitre, dans le cadre de la définition du terme anglais *chunk*, nous nous sommes servis des travaux de D. A. Cruse (1986) et nous avons approfondi la classification de M. Lewis (1993) qui propose lui aussi une approche didactique fondée sur le lexique : l'approche lexicale.

2.1 Lexique versus vocabulaire

Nous avons remarqué qu'à l'entrée « lexique » du CNRTL¹, on trouve deux acceptions bien différentes : aussi bien recueil de mots (et cette définition recoupe celle du dictionnaire²) qu'ensemble de mots comme système. A partir du TLFi, nous constatons que, pour les linguistes, le terme lexique devient un ensemble des unités significatives d'une langue, excluant généralement les unités grammaticales et donc un inventaire ouvert, envisagé abstraitement comme un des systèmes constitutifs de cette langue.

« Le lexique est souvent opposé au vocabulaire, comme un inventaire d'unités virtuelles à l'ensemble d'unités réalisées dans un corpus (ou, ce qui revient au même, dans un texte) » (Greimas et Courtés (1979))³.

Nous allons maintenant présenter les définitions du terme *lexique* telles qu'elles apparaissent dans deux dictionnaires de linguistique : pour le français J. Dubois et al. (2001) et pour l'italien G. L. Beccaria (1989).

¹ Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL est un portail de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

² Selon le TLFi : Recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini. (TLF CNRS-ATILF 1976-1994). Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/lexique>.

³ Cité dans www.Le-tresor-de-la-langue.fr/définition/lexique.

Dubois et al., 2001 : 282-283	Beccaria, 1989 : 426-427
<p>« Comme terme linguistique générale, le mot <i>lexique</i> désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. A ce titre, <i>lexique</i> entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept.</p> <p>La statistique lexicale oppose <i>lexique</i> et <i>vocabulaire</i> ; le terme de <i>lexique</i> est alors réservé à la <i>langue</i>, le terme de <i>vocabulaire</i> au <i>discours</i>. Les unités du <i>lexique</i> sont les lexèmes, pendant que les unités du discours sont les <i>vocables</i> et les <i>mots</i> (le mot désignant toute occurrence d'un vocable quelconque). Le vocabulaire d'un texte, d'un énoncé quelconque de la performance n'est dès lors qu'un échantillon du lexique du locuteur ou, selon la perspective adoptée, du lexique de la communauté linguistique. La considération de l'énoncé ne saurait déterminer le lexique source et ne peut pas fournir plus que des indications sur le lexique » (Dubois et al., 2001 : 282-283).</p>	<p>« Ensemble des mots et des locutions qui font partie d'une langue appartenant à une communauté entière ou juste à une partie de la communauté, par exemple un sous code, ou la langue d'un écrivain, ou encore d'un locuteur: on parle du lexique de l'italien du XIV siècle, du lexique de l'économie, du lexique de Leopardi, du lexique d'un enfant de trois ans. [...] Le terme est adopté aussi pour dénommer des œuvres lexicographiques qui traitent d'anciennes langues, de sous codes, ou d'aspects particuliers de la langue; souvent, il désigne des œuvres qui ne donnent pas une définition des termes, mais qui en indiquent la fréquence (lexiques de fréquence) ou en offrent une traduction dans une ou plusieurs langues (lexiques terminologiques plurilingues). En tant que terme technique de la linguistique structurale, le lexique s'oppose au terme vocabulaire puisque il est relatif au concept de <i>langue</i>, alors que le vocabulaire est relatif au concept de <i>parole</i>, ou discours. Le lexique se compose d'unités virtuelles, les lexèmes, alors que le vocabulaire se compose de termes, soit des mots actualisées dans le discours. Le vocabulaire présent dans un texte implique l'existence d'un lexique dont le vocabulaire est un échantillon, une actualisation limitée »⁴ (Beccaria, 1989 : 426-427) <traduit par nous>.</p>

Tableau 5. Définition des dictionnaires de linguistique du mot «lexique»

Ces deux définitions coïncident dans la mesure où le terme lexique désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire de la langue d'une communauté, d'un locuteur ou d'un écrivain. A partir de cette première description générale, les deux linguistes distinguent le *lexique* du *vocabulaire*. Tous les deux reprennent l'idée que le premier est réservé à la *langue*, et le deuxième au *discours*. Et que le vocabulaire d'un texte, d'un locuteur ou d'un écrivain est un échantillon.

Le lexique est un objet abstrait, c'est-à-dire un ensemble structuré de mots et d'informations associées à ces mots. Cet ensemble de mots et d'informations est stocké dans l'esprit des individus, c'est à cet égard que l'on parle également de lexique mental

⁴ « (gr. Lexikón [biblîon] 'libro delle parole'). Insieme delle parole e delle locuzioni che compongono una lingua, sia essa la lingua intera di una comunità o una sua parte, ad esempio un sottocodice o la lingua di uno scrittore o di un parlante: si parla quindi del I dell'italiano trecentesco, del I dell'economia, del I leopardiano, del I di un bambino di tre anni. [...] Il termine viene anche usato per denominare opere lessicografiche che trattano lingue antiche o sottocodici o aspetti particolari della lingua; spesso designa opere che non definiscono i termini ma ne indicano la frequenza (lessici di frequenza) o ne offrono la traduzione in una o più lingue (lessici terminologici plurilingui).

Come termine tecnico della linguistica strutturale si oppone a *vocabolario* in quanto il I sta alla *langue* come il vocabolario sta alla *parole*, al discorso. Il I è costituito di unità virtuali, i lessemi, mentre il vocabolario è costituito di vocaboli, di parole attualizzate nel discorso. Il vocabolario presente in un testo presuppone l'esistenza di un I di cui il vocabolario è un campione, un'attualizzazione limitata» (Beccaria, 1989 : 426-427).

(Chap. II, § 4). Le terme lexique indique un procédé qui permet de véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication écrite ou orale, il s'agit d'un système si vaste et ouvert que le locuteur ne le maîtrise pas dans sa totalité (Ježek, 2005).

La définition du CECRL (2001 : 17) considère le lexique comme l'une des cinq composantes de la compétence linguistique que les apprenants devraient posséder dans une langue : lexique, grammaire, sémantique, phonologie et orthographe. Les auteurs du CECRL expliquent ainsi que le lexique est formé d'éléments qui sont des expressions toutes faites et des locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles.

Le CECRL met l'accent sur le lexique comme compétence linguistique et sur la formation du lexique.

V. Lo Cascio (2007) reprend le concept de la formation et des relations entre les mots :

« Le lexique, [...] avec la grammaire, constitue la partie fondamentale d'une langue. La grammaire sert à tisser les relations et à attribuer les fonctions aux séquences linguistiques. En revanche, le lexique n'est pas l'ensemble de mots d'une langue, et donc un composant statique. C'est plutôt un ensemble systématique d'une série infinie de micro-systèmes de mots connectés entre eux à travers des rapports catégoriaux, sémantiques, encyclopédiques⁵» (Lo Cascio, 2007 : 4) <traduit par nous>.

Cette idée des mots combinés entre eux et connectés évoque aussi l'idée de dynamisme du lexique et semble nous apporter une autre connotation aux définitions de lexique prises en considération. Puisque ce sont les relations entre les mots lors des processus de lecture qui nous intéressent dans cette thèse, la définition de V. Lo Cascio nous semble mieux mettre en évidence l'attraction de certains mots avec d'autres et la connexion entre eux qui, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, a une importance fondamentale pour la compréhension et la mémorisation.

⁵ « Il lessico [...] insieme alla grammatica è componente fondamentale di una lingua. La grammatica serve a tessere le relazioni e ad assegnare le funzioni alle sequenze linguistiche. D'altra parte il lessico non è l'insieme delle parole di una lingua, ognuna a sé stante, e quindi un componente statico. È anche l'insieme sistematico di una serie infinita di minisistemi di parole che sono collegate tra di loro attraverso rapporti categoriali, semantici, enciclopedici» (Lo Cascio, 2007 : 4).

2.2 Qu'entend-on par mot ?

Comme le lexique est formé de mots, et les mots forment des unités lexicales, nous allons d'abord nous pencher sur la définition de mot.

Le TLFi⁶ définit le mot comme « son » ou « groupe de sons » articulés ou figurés graphiquement, constituant une unité porteuse de signification à laquelle est liée, dans une langue donnée, une représentation d'un être, d'un objet, d'un concept, etc.

La définition du terme « mot » n'est pas facile ; le mot est couramment considéré comme une entité graphique comprise entre deux espaces vides. Toutefois, les linguistes savent bien que les langues n'ont pas toutes une tradition écrite, et pourtant, toutes les langues possèdent des mots (Ježek, 2005).

En guise de cette difficulté définitionnelle et opératoire, nous pouvons indiquer, toujours dans le TLFi, les paragraphes qui correspondent à la conception des linguistes au sujet du mot :

« *LING*. Unité significative indépendante, ne pouvant pas toujours être déterminée selon un critère de séparabilité fonctionnelle ni par un critère de délimitation intonative : - il faut chercher l'unité concrète ailleurs que dans le mot. Du reste, beaucoup de mots sont des unités complexes, où l'on distingue aisément des sous-unités (suffixes, préfixes, radicaux); des dérivés comme *désir-eux*, *malheur-eux* se divisent en parties distinctes dont chacune a un sens et un rôle évidents. Inversement, il y a des unités plus larges que les mots : les composés *porte-plume*, les locutions *s'il vous plaît...* (Saussure, 1916 : 148).

- La variété des procédés morphologiques fait que la définition du mot varie suivant les langues. S'il y a des langues où le mot se laisse définir aisément comme une unité indépendante et insécable, il en est d'autres où il se fond en quelque sorte dans le corps de la phrase, où l'on ne peut à vrai dire le définir qu'à condition d'y englober une masse d'éléments variés (Vendryes, 1921 : 103).

1. La difficulté à instituer le mot comme concept opératoire a conduit de nombreux linguistes à préférer les concepts désignés par les termes de: *syntagme*, *lexie* ou *synthème*, ces deux derniers étant les plus fréquents avec cette valeur.

2. *Mot* s'oppose à *morphème* (forme minimum douée de sens, libre ou liée à une autre forme) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/mot>).

C. Marelllo, dans la nouvelle édition du *Dictionnaire de linguistique* de G. L. Beccaria (2004), décrit le mot comme :

« Unité bien présente à la conscience linguistique des locuteurs d'une langue, mais impossible à définir en linguistique, sauf à travers une définition prototypique »⁷ (Marelllo, in Beccaria 2004 : 574) <traduit par nous>.

⁶ <http://www.cnrtl.fr/definition/mot>.

M. Dardano (1993 : 292) met en lumière le fait que l'aspect arbitraire, qui constitue une des propriétés de chaque langue, complique l'établissement d'une description du terme « mot », car la perspective change d'une langue à l'autre et la définition qu'on peut trouver pour une langue peut ne pas être valable pour une autre. Par exemple, dans l'optique d'un locuteur italien, quatre référents correspondent au mot français *bois*, que l'on indique avec des mots distincts : *bosco, legno, legna, legname* ; de même pour deux vocables anglais *time* et *weather*, il n'en existe qu'un seul en italien : *tempo*.

Le terme mot ne satisfait pas les linguistes (Mel'čuk et al., 1984 ; Martinet, 1996 ; Polguère, 2003 ; Dardano, 1993 ; Corda et Marelllo, 1999), ils préfèrent utiliser des termes différents pour exprimer l'unité de forme et de sens, comme : lexie, lexème, lemme, locution, monème, morphème lexical, unité lexicale.

Tout en considérant les complexités de définition du terme *mot* et bien conscients de son manque de rigueur, quant à notre position dans cette recherche et pour des raisons pratiques, nous choisissons volontairement d'utiliser les termes *mot* et *unité lexicale* pour exprimer l'unité de forme et de sens ; d'ailleurs, J. Dubois et al. (2001 : 283), parle de *mot* désignant toute occurrence d'un *vocable* quelconque.

2.2.1 Les mots grammaticaux et les mots lexicaux

Si les définitions ne sont pas satisfaisantes pour les linguistes, les classifications des mots font davantage consensus et nous préférons reprendre la distinction que font Lehmann et F. Martin-Berthet (2008) entre :

1. Mots *outils* ou mots *vides*, ou mots *grammaticaux* (les articles, les prépositions, les conjonctions) étudiés par la morphosyntaxe, et
2. Mots *pleins* ou respectivement les mots *lexicaux* (les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les préfixes et les suffixes).

Dans cette thèse où les mots seront la base de l'analyse au cours des processus de lecture, nous prendrons en considération les mots pleins, les mots lexicaux porteurs de

⁷ « Unità ben presente alla coscienza linguistica dei parlanti di una lingua, ma impossibile da definire in linguistica se non attraverso una definizione prototipica » (Marelllo, in Beccaria 2004 : 574).

sens qui, nous l'avons également remarqué dans l'analyse des mouvements oculaires, sont les formes sur lesquelles le lecteur s'arrête davantage pour comprendre une phrase.

Comme nous venons de le signaler (Chap. II, § 2.2), la notion de mot crée des problèmes de définition et de circonscription aux linguistes et ils préfèrent donc le plus souvent utiliser le terme : *unité lexicale* dont nous allons nous occuper.

2.3 Au-delà du mot graphique, l'unité lexicale : un consensus

Pour expliquer le concept d'unité lexicale, nous voulons nous appuyer sur la métaphore de A. Boulton (1998) qui rapproche l'unité lexicale à l'unité de mesure du mètre, divisible en centimètres, ou multipliable en kilomètres. Cette image nous a aidés à mieux visualiser l'unité lexicale qui, comme le mètre, peut être divisée en plusieurs petits paquets d'informations, ou regroupée afin de formuler de très longs énoncés.

Dans l'activité de compréhension de la lecture, ce sont les unités lexicales qui nous intéressent davantage puisqu'elles font le lien entre la forme et le sens du mot.

Nous prenons en considération la définition d'unité lexicale donnée par D. A. Cruse (1986) :

« Les unités lexicales de base d'une phrase sont les parties les plus petites qui répondent aux critères suivants :

- a. Une unité lexicale doit au moins être un constituant lexical.
- b. Une unité lexicale doit au moins être un mot.

[...]

Le préfixe « dé » de désobéir n'est pas une unité lexicale puisque, même si c'est un constituant lexical, il est plus petit qu'un mot.

Le "roulé" de "Arthur a roulé quelqu'un dans la farine" n'est pas une unité lexicale puisque, même s'il s'agit d'un mot, ce n'est pas un constituant sémantique. »⁸ (Cruse, 1986 : 24) <traduit par nous>.

D. A. Cruse (1986 : 24) définit la construction des unités lexicales comme l'union d'une forme lexicale avec un sens simple. L'unité lexicale correspond à l'union de la

⁸ « The basic syntagmatic lexical units of a sentence will be defined as the smallest parts which satisfy the following two criteria :

- a. A lexical unit must be at least one semantic constituent
- b. A lexical unit must be at least one word

[...]

The prefix dis- of disobey is not a lexical unit because, although it is a semantic constituent, it is smaller than a word.

The pulled of Arthur pulled a fast one is not a lexical unit because although it is a word, it is not a semantic constituent. » (Cruse, 1986 : 24).

forme lexicale et du *sens*. Elle doit être composée au moins d'un mot et fournir un sens autonome.

2.3.1 L'extension syntaxique du lexique et sens : le Lexique-Grammaire de M. Gross

Entre les années soixante et soixante-dix, la France se lançait dans de grandes opérations dictionnairiques, M. Gross s'est détaché de J. Dubois (auteur et directeur des dictionnaires Larousse) avec lequel il travaillait et s'est également éloigné de la vision de N. Chomsky par position scientifique. Selon M. Gross, on ne pouvait pas bâtir de modèle abstrait de la langue si on n'en avait pas exécuté auparavant une description plus précise et exhaustive. C'est pendant les débuts de l'informatique que M. Gross commence son projet de dictionnaires électroniques, financé par le CNRS, pendant un quart de siècle. En répertoriant tous les emplois d'un même verbe en corpus (les fameuses concordances), il se rend très vite compte que le même verbe, même fréquent, jouit d'une foule d'acceptions, dépendantes toutes du contexte syntaxique. A partir de cette constatation, M. Gross (1969) pose les bases du *Lexique-Grammaire*, description systématique des propriétés syntaxiques et sémantiques des verbes, des noms et des adjectifs.

Un autre aspect du lexique qui intéresse en particulier I. Mel'čuk est la propriété combinatoire des mots que nous allons aborder dans le paragraphe suivant.

2.3.2 L'extension lexicale et le sens : Mel'čuk

I. Mel'čuk présente le lexique sous une forme adéquate pour un apprenant, sur la base de ses difficultés à lui, en tant qu'étranger. De là, sa proposition *Sens* prend forme (une unité de sens) mise en relation avec son expression linguistique quelle qu'en soit l'extension formelle : *Texte*. Les unités lexicales ne se définissent pas uniquement par l'association *forme-sens*, mais également à travers la propriété de se combiner avec d'autres unités lexicales dans les énoncés. Ces propriétés, illustrées dans la théorie *Sens-Texte*, sont les propriétés de la combinatoire. I. Mel'čuk et al. (1984) traite le lexique comme une collection d'unités ; chaque mot constituant une unité indépendante. Le modèle théorique de base s'appuie sur un postulat fondamental : l'acte de parole. Cet

acte de parole présuppose trois composantes : l'information qui est communiquée, ou le sens ; les formes qui sont perçues, ou le texte ; et c'est la correspondance entre un ensemble infini de sens et un ensemble infini de textes qui constitue la langue à proprement parler. Une langue est donc perçue comme un ensemble de règles qui établissent la correspondance entre un ensemble infini de sens et un ensemble infini de textes ou vice-versa.

I. Mel'čuk et al. (1984 : 4) remarque que le contenu d'un article du DEC (Dictionnaire explicatif et combinatoire) se prête facilement à la dichotomie suivante :

« - Des données SÉMANTIQUES portant sur ce que le lexème vedette (ou une expression qui l'inclut) veut dire, aussi bien que sur la façon dont il le dit ;
 - Des données COMBINATOIRES concernant la combinatoire du lexème vedette à tous les niveaux linguistiques, en particulier, la cooccurrence lexicale » (Mel'čuk et al., 1984 : 4).

Pour une entrée, le point de départ fondamental correspond aux données sémantiques, ou à la définition lexicographique. L'article de dictionnaire traite ensuite la combinatoire lexicale du lexème et les fonctions lexicales donnent toutes les cooccurrences lexicales idiomatiques du lexème, c'est-à-dire qu'elles permettent de décrire systématiquement les locutions plus ou moins figées qui sont associées au lexème. Le dictionnaire est dit *explicatif*, puisqu'il met l'accent sur une explication sémantique, qui cherche à être exhaustive et rigoureuse, de chaque lexème recensé, ainsi que de chaque locution figée et semi-figée à laquelle ce lexème peut participer. Il doit servir de source complète d'information sur les mots d'une langue donnée, afin qu'en principe, on puisse y trouver tout le nécessaire pour construire correctement n'importe quelle expression, quelle que soit la pensée considérée. Une approche qui s'inspire de la théorie de Mel'čuk est, par exemple, celle de M. Lewis (1993) qui, dans l'approche lexicale, considère la langue comme un *lexique grammaticalisé* plutôt qu'un système grammatical muni de lexique :

« La langue est formée d'un lexique grammaticalisé, et non d'une grammaire lexicalisée »⁹ (Lewis, 1993 : 6) <traduit par nous>.

La langue n'est plus analysée du point de vue de la dichotomie traditionnelle lexique et grammaire, mais elle est formée de « multi-word prefabricated chunks »,

⁹ « Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar » (Lewis, 1993 : 6).

séquences préfabriquées d'unités lexicales composées, unies par la possibilité de se combiner. Cette propriété combinatoire des mots est l'expression d'un consensus parmi les lexicologues et à ce propos, nous allons reprendre la définition de A. Polguère (2003 : 37) :

« Les propriétés de combinatoire d'un signe linguistique sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant » (Polguère, 2003 : 37).

Les propriétés des signes linguistiques ont des règles internes limitant leurs possibilités combinatoires et qui ne peuvent être inférées ni à partir de la forme, ni à partir du sens. Cette difficulté d'inférence nous suggère une difficulté possible de compréhension de ces unités au moment de la réception de la langue écrite.

Dans cette thèse, nous tentons de comprendre précisément ce qui se passe au niveau cognitif au moment où le lecteur ne parvient pas à dégager le sens du mot de sa forme, ou de sa morphologie. Au cours de notre observation, un des objectifs visés sera le rôle de la propriété combinatoire pour la compréhension en L2. Nous voulons découvrir si la propriété combinatoire a un rôle facilitant ou inhibant la compréhension d'unités lexicales opaques pendant les processus de compréhension en langue étrangère (Chap. III, § 9.1.4). Mais avant d'aborder ces propriétés il faut d'abord définir le concept de *chunk*.

2.4 Ce qu'en dit l'informatique linguistique : les *chunks*

Comme nous avons dit dans l'introduction du chapitre 2, en France pendant les années soixante, soixante-dix, M. Gross commence à travailler sur les dictionnaires électroniques et ensuite, à partir des années quatre-vingt, grâce aux résultats de l'analyse informatique sur les unités lexicales du projet européen mené par des équipes dirigées par J. Sinclair (1991), la recherche sur le lexique a connu un essor considérable. En 1980, la maison d'édition *Collins* effectue un partenariat avec l'Université de Birmingham pour la rédaction du premier dictionnaire de lexicographie. Le responsable de ce projet, qui prend le nom de *COBUILD*, acronyme de *Collins Birmingham University International Language Database*, est J. M. Sinclair et il soigne particulièrement les bases théoriques.

Ce projet pionnier a permis aux chercheurs d'analyser de grands corpus¹⁰ linguistiques et d'étudier la récurrence de certaines combinaisons linguistiques dans la langue des locuteurs natifs. Grâce aux concordanciers, on a perçu la récurrence de certaines cooccurrences de mots. Dans ce cadre, J. M. Sinclair a réalisé une analyse de 20 millions d'occurrences de la langue anglaise en termes de fréquence et de contextualisation (phrase, paragraphe, texte) où le mot est inséré. L'analyse de la « langue d'usage » de J. M. Sinclair et son équipe a abouti à deux conclusions fondamentales :

1. La majeure partie de la langue est formée de chaînes d'unités lexicales, (en langue anglaise, *chunks*) présentant une possibilité de variation plus au moins grande.
2. Le lexique et la grammaire ne sont pas deux catégories séparées, mais deux catégories indissolublement liées. Les partager engendre confusion et non pas clarté.

Dans ce paragraphe, nous voulons souligner le rôle fondamental de la mémoire pour la compréhension et, étant donné que la langue s'organise autour de *chunks*, nous allons viser l'élaboration de ces *chunks* par la mémoire de travail. Toutefois, avant d'aborder cet aspect, nous allons prendre en considération la classification de *chunks* proposée par M. Lewis (1993).

2.4.1. La nomenclature de M. Lewis

En considérant le rôle fondamental de l'aspect combinatoire de la langue (Gross, 1969 et Mel'čuk et al., 1984) et les résultats des recherches de la linguistique des *corpora* de J. Sinclair (1987), nous avons constaté que ces travaux convergent sur une nouvelle conception de la langue formée de *chunks*. La publication de : *The lexical approach* (approche lexicale) M. Lewis crée, en 1993, la liaison entre les études théoriques et l'application didactique. M. Lewis insiste sur le fait que ce qu'il appelle *approche lexicale* ne représente pas une révolution méthodologique dans l'histoire de la didactique des langues, mais qu'il s'agit plutôt d'une perspective théorique, à partir de la réflexion sur la nature et la structure du lexique qui amène à placer le lexique au

¹⁰ Un *corpus*, au pluriel *corpora* est une collection de textes, documents comme par exemple, tous les œuvres de Shakespeare, 5000 transcriptions de conversations, des articles de journaux, qui sont utilisés pour faciliter la recherche linguistique. In <https://forum.wordreference.com/threads/corpus-corpora-data.303469/>. [Page consultée le 16 février 2014].

centre de la méthodologie de la didactique des langues. Lewis (1993 : 133), observe lui-même que :

« Toute approche à la langue qui insiste sur le lexique et réduit l'importance de la grammaire ne représente pas une révolution, mais un changement de priorité, d'orientation » (Lewis, 1993 : 133)¹¹ <traduit par nous>.

M. Lewis (1993) théoricien de l'*approche lexicale* propose une classification de la langue en quatre différentes typologies de *chunks* qui seraient :

- a. *Word et polyword* (unités lexicales invariables composées d'un ou plusieurs mots).

Word, mot : Cette catégorie est la plus familière, et se trouve dans les dictionnaires ; il s'agit de mots indépendants et si, l'on remplace ces unités, le sens de la phrase change.

Par exemple, les mots sel / poivre dans la phrase : tu peux me passer le sel s'il-te-plaît ? Tu peux me passer le poivre s'il-te-plaît ? Ou des mots comme : pardon ou volontiers.

Polyword, unités lexicales invariables composées de plusieurs mots : ce sont des unités lexicales assez courtes, composées d'un ou plusieurs mots qui présentent un niveau idiomatique, par exemple des expressions comme : mettre de côté, bien sûr, d'ailleurs, après demain, à la fois, en vrac etc.

- b. *Collocations*, collocations : les collocations décrivent la façon dont chaque mot coexiste avec un autre. Un élément d'une paire de collocations peut fortement – même presque uniquement – attirer l'autre élément, mais ce degré de fixité n'est pas réciproque. M. Lewis (1993 : 93) donne l'exemple de l'adjectif « rance » qui attire le mot « beurre » avec un niveau élevé de fréquence, mais les attractions du mots « beurre » sont nombreuses et différentes de celle de « rance ». Pour ce qui est du rôle de ce groupe de *chunks* dans les processus de lecture en L2, nous le reprendrons à la fin de ce chapitre. (Chap. II, § 6.31 et Chap. III, § 9.1.4).
- c. *Institutionalised utterances*, expressions institutionnalisées : il s'agit de *chunks* d'utilisation pragmatique, qui appartiennent au code oral. La langue parlée est riche de ces *chunks* qui peuvent compter des phrases entières dans un contexte, comme par exemple : Je n'en sais rien ; pas de soucis ; c'est à moi de... ; et voilà,

¹¹ « Any approach to language teaching which emphasises lexis and de-emphasises grammar represent not a revolution, but a change of emphasis » (Lewis, 1993 : 133).

c'est tout ; moi, à ta place ; etc... Beaucoup de formules de routines linguistiques appartiennent à cette catégorie et restent quand même transparentes ; à différence des expressions idiomatiques et métaphoriques. Le degré de figement peut varier : il y a des séquences complètement figées, par exemple : couper le cheveu en quatre ; donner sa langue au chat ; être armé jusqu'aux dents. Les expressions figées sont difficiles à comprendre pour l'apprenant d'une L2 car souvent, la somme des sens des mots qui les composent ne suffit pas à les rendre compréhensibles et transparents si on n'en connaît pas le sens métaphorique.

- d. *Sentence frames or heads, formes institutionnalisées, constructeurs de phrases* : ces formes rentrent dans le code écrit de la langue, servent à décoder des documents longs et à écrire des phrases, pour structurer des passages, ou être présents dans la langue parlée avec un registre formel ou soutenu, par exemple une conférence ou un discours. Il s'agit d'expressions comme par exemple : d'abord, ensuite, en conclusion ; d'un côté et d'un autre côté etc. Il est évident que, dans le cas d'étudiants qui doivent accéder aux cours de langues étrangères au niveau universitaire ou de type scientifique-professionnel, la connaissance de cette typologie de *chunks* peut être très utile, pour comprendre le discours à l'oral et à l'écrit et l'utiliser.

Le débat qui a suivi la publication de *The lexical approach* (1993) et ses interprétations possibles a incité M. Lewis à préciser sa position à l'égard de la grammaire en 1997 dans sa seconde publication où il met à la disposition des enseignants des exercices et des activités sur le lexique ainsi que des expériences d'enseignants qui ont pratiqué l'*approche lexicale* en classe de L2. Il clarifie sa position envers la grammaire et sa distance de la dichotomie *grammaire-lexique*.

D'un point de vue méthodologique M. Lewis (1997) observe qu'il est très important de développer une sensibilisation métalinguistique et de mettre les apprenants en condition de reconnaître les *chunks* lexicaux d'une langue. Cette sensibilisation à l'observation et à la reconnaissance des *chunks* aide le lecteur à déclencher un processus de compréhension conscient qui peut même favoriser l'acquisition linguistique (Cardona, 2004 : 79). S. D. Krashen et T. D. Terrell (1983) soutiennent qu'on apprend une langue à travers un *input* à condition qu'il soit rendu compréhensible. Le fait de mettre la compréhension du lexique au centre de la méthodologie didactique, crée d'ailleurs les conditions pour réaliser ce qui a été approuvé par S. D. Krashen et T. D.

Terrell. La présentation d'un *input* riche, authentique, redondant et varié aide sans doute l'apprenant à mieux déclencher un *chunking* naturel et spontané tel que l'on vient de le décrire dans ce paragraphe.

Les linguistes et les didacticiens, surtout en L2, essaient depuis les années quatre-vingt-dix, d'établir des distinctions parce qu'ils sentent, que peut-être dans les statuts différents de ces *chunks*, ils pourraient trouver des stratégies d'apprentissage différents. Dans cette thèse nous ne visons pas l'apprentissage des *chunks*, mais nous ciblons le comportement du lecteur au moment où il rencontre un *chunk* et sa manière de résoudre un problème de compréhension pendant les processus de lecture.

Une fois le domaine de recherche établi, à travers la définition de lexique et surtout d'unité lexicale et de *chunk*, nous allons nous demander de quelle partie du lexique ou mieux encore, de quelles unités lexicales le locuteur en L1 et l'apprenant d'une L2 se sert pour lire et comprendre un écrit en langue étrangère.

3. À la recherche de traits efficaces en didactique : usage et fréquence de la langue

Nous avons défini le lexique, le mot, les unités lexicales qui nous intéressent pour la relation entre la forme et le sens des mots. Dans cette thèse, notre focus est la relation entre la compréhension écrite en L2 et le lexique. La compréhension des textes se réalise en partie à travers la compréhension du sens des mots qui posent souvent des problèmes aux apprenants de langue étrangère car ils ne les connaissent pas.

Pour savoir de quels mots on se sert pour parler et pour écrire une langue, nous allons maintenant prendre en considération la manière de classer la langue à partir du critère de la fréquence et de l'usage. Les critères d'usage et de fréquence de la langue ont été à la base de la conception des dictionnaires en Europe. Dans ce paragraphe, nous allons examiner les premiers dictionnaires français et italiens ayant adopté ces critères.

3.1 Dictionnaire fondamental de la langue française

En France, G. Gougenheim, fondateur du *Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français* (CREDIF), entreprend en 1920 des travaux novateurs sur le fonctionnement de la langue française. Une série d'enquêtes menées pendant dix ans, de

1950 à 1960 à l'Université La Sorbonne de Paris, montre qu'un nombre restreint de mots est employé de façon usuelle, à l'oral et à l'écrit et en toutes circonstances. Une commission de pédagogues et de grammairiens dépouille ces enquêtes et en analyse les résultats. Cette étude approfondie sur le français parlé est à l'origine du *Dictionnaire fondamental de la langue française* de G. Gougenheim qui pose pour la première fois une distinction entre :

1. *mots fréquents* qui sont les mots d'usage constant qui comprennent environ 270 mots grammaticaux, 380 substantifs, 200 verbes, 100 adjectifs qualificatifs et 50 mots de différentes natures, soit un total d'un millier de mots.
2. *lexique disponible* qui représente un deuxième ensemble de mots, communs à tous les locuteurs du français, qui compte environ 1500 mots mobilisés spontanément, en cas de besoin, dans des circonstances particulières.

G. Gougenheim a effectué le calcul de ce secteur du lexique en s'appuyant sur des études de la sociolinguistique et de la psycholinguistique. Il s'agit donc de mots que les locuteurs ont l'impression d'utiliser régulièrement mais, qu'en réalité, ils utilisent de façon endophasique. Ce type de mots (*fourchette, poêle, chausson*) est lié aux objets utilisés dans la vie quotidienne et qui, pour cette raison, n'ont pas besoin d'être prononcés ou écrits.

Les mots fréquents et le lexique disponible forment ensemble le français fondamental.

Ce dictionnaire est constitué d'un premier degré, *Français fondamental 1* (F.F.1), qui compte moins de 1500 mots, et d'un deuxième degré : le *Français fondamental 2* (F.F.2), qui comporte 1700 mots environ. Ces deux degrés du F.F. constituent une base très solide et suffisamment large pour l'apprentissage de la langue, tant dans l'enseignement du FLE que du français comme langue maternelle.

3.2 Grande Dizionario Italiano dell'Uso

En Italie, les travaux lexicographiques de T. De Mauro (1999) donnent origine au *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (1999)¹² contenant à peu près 250.000 entrées. Le *Vocabolario di Base*¹³, (VdB) pour la langue italienne, auquel il dédie son travail,

¹² *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* : dorénavant GRADIT.

¹³ *Vocabolario di Base* : dorénavant VdB.

existait déjà pour d'autres langues comme l'anglais (1930)¹⁴ et le français (1958). T. De Mauro réalise un VdB pour la langue italienne à partir d'une base des données obtenue à partir de documents communs : manuels, pièces de théâtre, romans, revues. Les listes de mots obtenues sont ensuite filtrées par des enquêtes, menées auprès de différents locuteurs (élèves du collège et adultes ayant obtenu le baccalauréat) dans le but de combler la discordance entre la langue écrite et la langue orale.

Ainsi, le résultat est un dictionnaire qui comprend 7000 entrées environ, connues par les locuteurs qui ont terminé le collège, et divisées entre mots fondamentaux, mots d'usage courant et mots à haute disponibilité.

- le premier groupe comprend les mots les *plus fréquents*, le lexique fondamental. La fréquence indique combien de fois une même entrée apparaît dans un document, dans toutes ses formes flexibles ou dérivées ;
- les *mots le plus souvent utilisés* font partie du deuxième groupe ;
- enfin, les *mots à haute disponibilité* répondent à un critère à la fois psychologique et mental selon lequel on a à disposition plusieurs mots liés aux objets et aux expériences de la vie quotidienne, que tous les adultes connaissent, mais qui ne sont pas souvent utilisés aussi bien dans la production orale que dans les sujets écrits.

Le tableau suivant montre la subdivision du VdB telle qu'elle est conçue par T. De Mauro, avec la quantité des mots de chaque groupe et des exemples traduits en français.

<i>Vocabulaire de base</i>	<i>Amplitude</i>	<i>Exemples</i>
mots fondamentaux	2000	fruit, mouvement, riche, glisser
mots d'usage courant	2750 environ	concevoir, parfois, quintal, blague
mots à haute disponibilité	2300 environ	confiant, éloignement, voyageuse

Tableau 6. Subdivision du *Vocabolario di Base*

¹⁴ C. K. Ogden (1930) a élaboré le vocabulaire de base anglais à partir d'une importante recherche : il a démontré que 90% des concepts représentés par les 25.000 entrées de l'*Oxford Pocket English Dictionary* peuvent être exprimés par la combinaison de seulement 850 lexèmes. Au travers de ces 850 mots, le locuteur arrive à s'exprimer de façon simple mais correcte. Aujourd'hui, les recherches les plus récentes ont confirmé la théorie élaborée par Ogden : 50% de textes en anglais ne contiennent que 100 lexèmes.

Les 7000 entrées du dictionnaire de T. De Mauro ont été ensuite classées par C. Iacobini et A. M. Thornton (1994) selon leur fréquence exprimée en pourcentages. La répartition a été faite sur la base des différentes classes morphologiques et le tableau suivant en montre les résultats.

<i>Classe morphologique</i>	<i>Vocabulaire de base</i>
nom	60,6%
verbe	19,6%
adjectif	14,9%
adverbe	2,0%
pronom	0,8%
conjonction	0,6%
préposition	0,5%
interjection	0,4%
article	0,1%

Tableau 7. Distribution de la fréquence par rapport à la morphologie

La classe la plus fréquente présente dans le vocabulaire est celle des noms, suivie de celle des verbes et des adjectifs. Ces trois classes représentent 97% des entrées du *VdB*.

Cette réflexion sur les mots les plus fréquents nous permet, encore une fois, de revenir sur la liaison entre la lecture et les mouvements oculaires. Nous avons indiqué dans le premier chapitre que ces études et leurs résultats (Chap. I, § 2.2 ; 3.3) illustraient à juste titre que les mots sur lesquels l'apprenant s'arrête davantage au cours de la lecture sont les mots porteurs de sens : les noms et les verbes.

Nous pouvons donc affirmer que les mots les plus fréquents, les mots porteurs de sens, constituent un apport considérable à la lecture. Ces mots en L1 font partie d'un lexique mental (en mémoire) et servent de référence pour la compréhension des mots en L2. Dans le paragraphe suivant, nous allons fournir les définitions de lexique mental et d'encyclopédie mentale, pour ensuite aborder la relation entre le lexique et la mémoire

qui, comme nous avons dit à propos de la lecture en L1 (Chap. I, § 2.1.2), est un des facteurs à la base de la compréhension.

4. Les mécanismes d'acquisition du lexique en L1 et en L2

Le lexique mental est lié à la mémoire qui possède des représentations sémantiques associées aux formes verbales. Lexique mental et mémoire sémantique composent la mémoire cognitive du locuteur où sont réunies toutes les informations dont il dispose. Le système cognitif humain organise sa mémoire, et notamment celle des concepts langagiers utilisés quotidiennement, dans une structure élaborée. On parle de lexique mental pour désigner ce que contient la mémoire et qui correspond à chaque unité de lecture : ainsi, chaque lettre possède une entrée correspondante en mémoire, il est de même pour chaque mot ou expression. Il s'agit d'une sorte de dictionnaire organisé, présentant des entrées auxquelles sont reliées les diverses significations du concept, mais également les concepts eux-mêmes (Bramaud du Boucheron, 1981).

Du point de vue de la psychologie, le lexique mental contient l'ensemble des formes apprises du langage, tant les unités élémentaires que les mots eux-mêmes.

En psycholinguistique, A. Laudanna et C. Burani (1993 : 15) décrivent le lexique mental comme :

« Un ensemble de représentations, c'est-à-dire d'objets mentaux correspondants aux éléments de la réalité dont ils reflètent certaines caractéristiques importantes, et des 'processus' qui s'appliquent à ces représentations en les transformant, en les mettant en relation et en faisant des opérations sur elles » (Laudanna et Burani, 1993 : 15)¹⁵
<traduit par nous>.

Il en ressort que le locuteur est à même de produire et de comprendre des mots car il en possède la représentation mentale, et l'ensemble de ces représentations constitue le lexique mental. Les recherches sur le lexique mental ont aidé à comprendre comment le lexique est acquis. La revue *AILE* (1994) lui dédie un numéro monographique et s'intéresse à l'acquisition du lexique en L1 et en L2.

¹⁵ « Un insieme di 'rappresentazioni', cioè di 'oggetti' mentali che corrispondono ad elementi della realtà, di cui riflettono certe caratteristiche rilevanti, e di 'processi' che si applicano a queste rappresentazioni operando su di esse, trasformandole o mettendole in relazione fra di loro » (Laudanna et Burani, 1993 : 15).

En particulier, D. Singleton (1994) compare le lexique mental de la L1 au lexique mental de la L2. Il affirme que les réseaux mentaux associés aux opérations lexicales dans la langue maternelle chez un locuteur adulte sont primordialement de nature sémantique. Il semble que la forme joue un rôle relativement plus important dans les premières phases de l'acquisition lexicale en L1, et que l'importance de la sémantique augmente au fur et à mesure que l'enfant acquiert et intègre un nombre croissant de mots. Les enfants ont tendance à produire nettement plus d'associations purement phonologiques que les adultes.

Nous avons remarqué que D. Singleton (1994), A. Corda et C. Marengo (1999) soulignent que les expérimentations de B. Laufer (1989) et R. Zimmermann (1987) ont montré que même dans les premières phases de l'apprentissage des L2, les apprenants ont tendance à associer les mots en fonction de la forme ou du son, et, dans un deuxième temps, dans les phases les plus avancées, les vocables sont associés au sens.

L'organisation du lexique mental en L1 et en L2 procède donc de la même manière.

C. Bettoni (2001), approfondissant la question sémantique, fait la différence entre sens d'un mot et concept. Elle utilise le schéma de Appel (1996) :

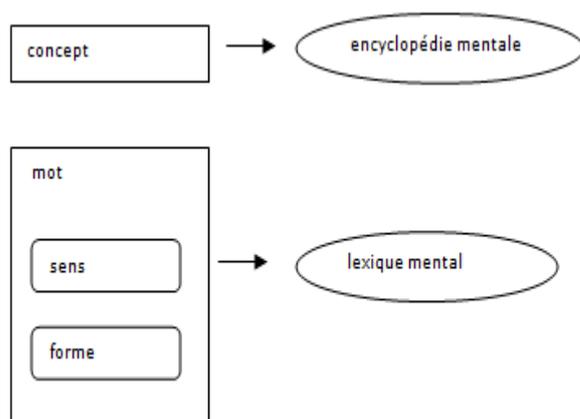


Tableau 8. Schéma de Appel (1996). Encyclopédie mentale et lexique mental

C. Bettoni (2001 : 73) oppose le sens d'un mot, et sa forme, qui fait partie du lexique mental, au concept qui fait partie de l'encyclopédie mentale. Elle explique qu'il existe de nombreux concepts pour lesquels on ne trouve pas de correspondant lexicalisé. Par exemple, dans le lexique mental d'un locuteur italien, il n'existe pas deux mots

distincts pour les deux concepts ou réalité culturelle : « femme du frère » ou « sœur du mari », mais il n'y a qu'un seul mot : *cognata*. Pourtant, les deux concepts existent séparément dans l'encyclopédie mentale. Beaucoup de mots sont polysémiques, comme *cognata* qui a deux sens.

Les concepts peuvent déjà être présents dans l'encyclopédie mentale de l'apprenant, parfois lexicalisés ou non.

L'approfondissement du concept de lexique mental donne lieu à des considérations en ce qui concerne les mots facilitateurs ou au contraire qui gênent la compréhension. Pendant la lecture en L2, au moment de la rencontre d'un vocable, l'apprenant passe à l'identification du sens, si le concept que ce mot lexicalisé est présent dans son encyclopédie mentale. Dans le cas contraire, il lui faudra un effort supplémentaire pour comprendre.

Disant ceci, nous voulons souligner que le problème du concept peut se poser davantage quand on apprend une langue très éloignée de la L1, mais du point de vue des locuteurs européens, la conceptualisation commune est un facteur qui devrait plutôt favoriser la compréhension des mots de la L2. Nous approfondirons ces idées dans les paragraphes suivant quand nous aborderons aussi le concept de transparence lexicale.

4.1 L'acquisition du lexique de la L1 à la L2

L'acquisition des connaissances lexicales se réalise de manière progressive et pendant toute la vie des individus à travers l'association et la répétition, entre autres, les techniques associatives se modifient en fonction de la compétence atteinte (Corda et Marelllo, 1999 ; Wokusch, 1997 ; Cardona, 2004).

Pourtant, le développement du vocabulaire ne passe pas uniquement par l'acquisition de la forme et du sens des mots nouveaux, D. Anctil et O. Tremblay (2016) et A. Polguère (2003) notamment, envisagent d'autres éléments qui façonnent la connaissance lexicale. Ces éléments sont les propriétés combinatoires. Comme nous venons de l'expliquer, les propriétés combinatoires sont des contraintes qui limitent la capacité d'une unité lexicale à se combiner avec d'autres unités lexicales ou éléments linguistiques dans une phrase (Chap. II, § 2.3.2).

Or, de nombreux chercheurs dans des pays bilingues comme D. Anctil et O. Tremblay (2016), de l'Université de Montréal, et S. Wokusch (1997), de l'Université de Lausanne (*Centre Vaudois de Recherches pédagogiques CVRP*), font une réflexion

importante sur l'acquisition des propriétés combinatoires en L1 et en L2 que nous allons exposer ici.

Les locuteurs natifs apprennent et maîtrisent de manière naturelle les caractéristiques combinatoires imposées par la langue. Le stockage de longues chaînes d'unités lexicales analysées de manière minimale est le fondement naturel de l'acquisition du lexique en L1 et, pour les locuteurs natifs, l'analyse et la segmentation de l'*input* n'a lieu qu'en cas de nécessité. En revanche, l'acquisition du lexique pour les non natifs est, dans la majorité des cas, liée à une stratégie de construction à partir de petits éléments et ce lexique contiendra surtout des mots isolés. En L2, contrairement donc à ce qui se passe en L1, il existe une tendance au traitement analytique de l'*input* qui, par conséquent, présente une difficulté plus grande liée à l'analyse de longues chaînes d'unités lexicales. Pour mieux comprendre l'observation faite par ces chercheurs, et les conclusions auxquelles elles aboutissent, on peut penser à une expression comme « on y va » qui ne sera pas analysée par les enfants acquérant le français comme L1 tandis que les apprenants de FLE le feraient et devraient la reconstruire en vue d'un prochain emploi, avec un risque élevé d'erreurs. En outre, exercer le maniement d'unités lexicales de grande taille comporte le risque de répétitions mécaniques et erronées chez le locuteur.

Nous nous référons aux travaux de J. Nattinger (1988) qui, en examinant l'organisation de la mémorisation et des séquences lexicales, observe :

« De nombreuses théories sur la performance de la langue suggèrent que le vocabulaire est stocké de manière redondante, non seulement sous forme d'unités linguistiques isolées, mais aussi en tant que phrases segmentées, voire comme des séquences d'unités lexicales plus longues, et que le lexique est souvent récupéré par la mémoire à travers ces mêmes séquences d'unités lexicales déjà stockées » (Nattinger, 1988 : 74)¹⁶ <traduit par nous>.

Le locuteur natif maintient (de manière redondante) de nombreuses séquences d'unités lexicales en mémoire et le lexique est souvent récupéré par la mémoire par le biais de ces mêmes séquences déjà stockées (Lewis 1993 : 121). Le locuteur non natif utilise, quant à lui différentes stratégies pour accéder à la compréhension des mots pendant la lecture en L2. Mais à travers quels mécanismes l'apprenant va-t-il élaborer

¹⁶ « Many theories of language performance suggest that vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or even as longer memorized chunks of speech, and that it is often retrieved from memory in these pre-assembled chunks » (Nattinger, 1988 : 74).

les *chunks* dans la phrase ? Quel est le rôle de la mémoire ? Dans les prochains paragraphes, nous abordons ces aspects de la compréhension en langue étrangère.

4.2 La mémoire de travail et les chunks

Pendant la lecture, la mémoire de travail occupe une place fondamentale. L. Sprenger-Charolles (1982 : 9) s'est intéressée à la lecture et a montré que la mémoire de travail a un empan mnésique¹⁷ limité, à la fois en durée, car elle ne peut stocker que pour un laps de temps, et en capacité, car cette mémoire ne peut traiter que sept éléments à la fois. Quand plus de sept éléments se présentent dans cette mémoire, pour que de nouvelles données puissent être assimilées, il faudrait que les éléments précédemment stockés disparaissent, soit par le mécanisme de l'oubli, soit en passant dans la mémoire à long terme. L. Sprenger-Charolles, rend bien l'idée de l'empan mnésique lorsqu'elle explique que l'entrée des informations dans cette mémoire est filtrée par une sorte de vanne qui ne s'ouvrirait que par intermittence et pour ne laisser passer qu'un petit flot d'informations, à peu près toutes les 5 secondes.

La mémoire à court terme présente donc deux caractéristiques spécifiques qui sont la durée et la capacité :

1. sa durée (portée) est plutôt limitée, environ 30 secondes, et
2. la capacité est assez restreinte car le nombre maximum d'éléments que la mémoire de travail peut traiter à la fois est limité à 7, c'est-à-dire que la mémoire peut contenir jusqu'à 7 unités lexicales. Toutefois il faut aussi ajouter que les sept éléments qui occupent un *span*¹⁸ (la portée) de mémoire ne doivent pas être considérés comme des éléments uniques, comme des éléments isolés qui s'ajoutent les uns après les autres et qui remplissent le *span* disponible successivement, sans élaboration.

¹⁷ L'empan mnésique est la capacité du cerveau à mémoriser un certain nombre d'informations pendant un court moment. Il peut s'agir de mots, d'images ou de formes. Cette valeur est invariable chez tout être humain, peu importe son pays d'origine, sa langue maternelle et le type d'information (Cardona, 2004 : 80).

¹⁸ Span mnésique : mesure de la capacité de stockage de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail. Elle correspond au plus grand nombre d'items que le sujet est capable de rappeler immédiatement, généralement en respectant l'ordre de présentation ; adapté du Vocabulaire de la psychologie cognitive de la mémoire humaine : http://memovocab.net/glossaire/glossa_af/empan.html. [Page consultée le 10 juin 2017].

La mémoire à court terme est capable de regrouper les éléments en entrée en unités supérieures de sens qui sont les *chunks*. La mémoire à court terme nous permet de nous rappeler sept lettres, par exemple la chaîne de phonèmes « é, e i, o, m, r, m » ; mais si ces lettres entrent dans la séquence que forme le mot « mémoire », présent dans le lexique mental, alors les 6 autres éléments seront libres d’être remplis. L’expression « trou de mémoire » occupera un seul espace, tout en étant composé de trois mots et dans ce cas aussi, six espaces seront encore vacants pour d’autres séquences en entrée (Cardona, 2004 : 80).

1. CHAINE DE PHONEMES						
<u>é</u>	<u>e</u>	<u>i</u>	<u>o</u>	<u>m</u>	<u>r</u>	<u>m</u>
1	2	3	4	5	6	7
2. UNITES LEXICALES						
<u>memorie</u>	___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6	7
3. CHUNK (UNITES SUPERIEURES DE SENS)						
<u>Trou de memoire</u>	___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6	7

Tableau 9. Mémoire de travail: fonctionnement de span avec des *chunks*

Dans ce tableau, nous avons montré le traitement des *chunks* dans la mémoire à court terme. En particulier, le *span* mnésique est bien évident, représenté par les sept lignes numérotées :

(___ ___ ___ ___ ___ ___ ___)
 1 2 3 4 5 6 7

Chaque tiret correspond à un des sept espaces qui se remplit. Ce schéma montre que le phénomène du *chunking* laisse des espaces libres en mémoire à court terme.

Les lettres s'organisent en mots, les unités lexicales s'organisent en phrases avec un sens, et les mots organisés autour des *chunks* occuperont de moins en moins d'espace en mémoire à court terme.

Le *chunking* est la capacité des mots à se combiner, s'attirer et s'unir en unités lexicales (Chap. II, § 4.2.1). Essentiellement, la mémoire à court terme a une capacité limitée (en durée et en quantité) pour maintenir les *chunks*, mais la quantité d'informations se mesure par rapport à la possibilité d'organiser les éléments en entrée. La mémorisation d'énoncés ne dépend donc pas uniquement du nombre de mots qui la composent, mais aussi de leur structure morpho-syntaxique et sémantique. Si l'activation du *chunking* n'advient pas, la possibilité d'activer l'acquisition des unités lexicales devient alors plus lente et compliquée.

4.2.1 Le chunking

Comment peut-on encourager le déclenchement du *chunking* ?

Dans les lignes directrices de l'approche lexicale, M. Lewis (1993 : 7) fait ressortir que le modèle didactique basé sur le paradigme : *Présenter – Pratiquer – Produire* est rejeté en faveur du modèle fondé sur les différentes phases : *Observer – Faire des hypothèses – Expérimenter*.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les approches didactiques (Chap. I, § 3.1), le paradigme *Présenter – Pratiquer – Produire* concerne une méthodologie qui vise à présenter la règle de grammaire, à la pratiquer avec des exercices, et à demander aux apprenants de produire la langue après avoir compris et avoir fait des exercices. Le paradigme *Observer – Faire des hypothèses – Expérimenter*, en revanche est celui de la recherche scientifique appliqué à l'apprentissage linguistique. L'analyse de l'*input* à partir de l'observation de la langue, ou bien ce qui, en anglais, est connu sous le terme de *noticing* (observation), encourage l'apprenant à faire des inférences sur le sens et sur la forme. Après l'observation de l'*input*, l'apprenant fait des hypothèses qu'il expérimente au moment de la compréhension ou de la production.

M. Cardona (2004 : 84) insiste sur le fait que, en adoptant ce paradigme, la proposition méthodologique de M. Lewis résulte cohérente avec les processus de mémoire qui concernent la profondeur de codification et les niveaux d'élaboration. Le premier paradigme *Présenter – Pratiquer – Produire* insiste sur le rôle de la révision et du maintien, et non sur le rôle de l'élaboration. Il s'agit d'un modèle méthodologique

qui, en considérant l'apprenant comme un esprit passif qui apprend à travers la répétition, ne favorise pas une élaboration de l'input au niveau profond, à savoir sémantique. La méthodologie proposée dans l'approche lexicale, *Observer – Faire des hypothèses – Expérimenter*, se fonde sur l'observation et la formulation d'hypothèses, sur le fonctionnement du système langue, permettant une plus grande facilité de mémorisation stable de l'input et représentant par conséquent un processus plus approprié pour comprendre la formation et la structure des unités lexicales. Lewis (1997 : 15) nous informe que, comme dans l'« approche naturelle » de S. D. Krashen, (Chap. I, § 3.1.5). et dans la tradition de l'approche communicative, l'approche lexicale place la communication du sens au cœur de la langue et de l'apprentissage linguistique.

Mais que se passe-t-il entre observation et formulation d'hypothèses ? Nous allons aborder, dans le prochain paragraphe, l'élaboration de la phrase d'après les études de S. Rastelli (2013).

4.3 L'apport des neurosciences dans l'élaboration des phrases : le *processing*

Les études de S. Rastelli (2013) abordent le *processing*, qui est le traitement ou l'élaboration du langage accompli par les apprenants lorsqu'ils décodent et comprennent des phrases, des unités de sens sous forme écrite et orale. Le concept de *processing* est utilisé aussi bien en italien qu'en français et fait recours à la langue anglaise. Nous nous sommes mis en contact avec M. Rastelli en lui demandant s'ils existaient des traductions possibles dans les deux langues pour ce terme et il nous a répondu que :

« Une fois qu'un terme international comme “ processing ” s'est imposé, il est inutile et nuisible de chercher des équivalents dans des langues qui n'ont pas de tradition bien implantée d'études de psycholinguistique. Les experts italiens et français (comme C. Frenk-Mestre, L. Dekydsporter et P. Prevost, par exemple) ne traduisent pas le concept de “ processing ” » <traduit par nous>¹⁹.

Elaborer le langage signifie savoir :

1. reconnaître,

¹⁹ Mail de M. Rastelli du 2 février 2014: « Una volta che un termine internazionale come « processing » si è imposto, è inutile e dannoso cercare corrispettivi in lingue che non hanno una forte tradizione di studi di psicolinguistica. Esperti italiani e francesi (come C. Frenk-Mestre, L. Dekydsporter et P. Prevost, per esempio) non traducono il concetto di “processing” ».

2. segmenter et
3. classer les mots pour interpréter la phrase.

Il faut bien mettre en évidence que ce qui est reconnu, segmenté et classé, ce n'est pas la phrase dans son entier (à cause de difficultés évidentes de la capacité de stockage de la mémoire de travail (Chap. I, § 2.1.2 et Chap. II, § 4.2) mais ses parties. L'opération préalable à l'élaboration et à l'identification de ces parties est donc la segmentation de la phrase. L'élaboration d'une phrase en temps réel exige en effet la compétence de la démonter et de la réduire en « unités d'interprétation » qui peuvent être facilement reconnues et mémorisées. S. Rastelli (2013 : 18) observe en outre que :

« Ces unités ne correspondent pas forcément aux unités traditionnelles employées dans la description de la structure linguistique, par exemple les mots et les syntagmes. Les unités qui sont traitées peuvent être de simples syntagmes, parties de mots, simple mots et unions de plusieurs mots appartenant même à des syntagmes différents. Savoir réduire une phrase en unités interprétatives facilement analysables est l'opération préalable et nécessaire pour pouvoir l'interpréter. » (Rastelli, 2013 : 18) <traduit par nous>.²⁰

Réduire une phrase en plusieurs unités interprétatives est l'opération préalable et nécessaire pour pouvoir l'interpréter et accéder ensuite à sa compréhension.

4.3.1 La lecture en L2 et le *processing*

En particulier pour notre recherche qui s'intéresse au rôle du lexique dans la compréhension de la lecture, nous voulons mettre en évidence qu'à travers l'analyse du *processing*, il résulte que l'élaboration ne correspond pas à des mots ou à des syntagmes, mais les unités élaborées peuvent être formées de parties de mots, de mots seuls ou à travers des associations de plusieurs mots qui appartiennent à des syntagmes différents.

L'apprenant élabore en première instance, une série de caractéristiques de la langue qu'il démonte dans le but de comprendre le document : ainsi, pendant la lecture,

²⁰ «Queste unità non corrispondono necessariamente alle unità tradizionali utilizzate nella descrizione della struttura linguistica, per esempio le parole e i sintagmi. Le unità che vengono processate possono essere singoli suoni, parti di parole, singole parole e unioni di più parole anche appartenenti a sintagmi diversi. Saper ridurre una frase a unità interpretative facilmente analizzabili è l'operazione preliminare e necessaria per poterla interpretare» (Rastelli, 2013 : 18).

ce ne sont pas seulement les mots que le lecteur prend en considération pour saisir le sens. Des facteurs physiques peuvent déterminer la difficulté ou l'aisance de l'interprétation de la phrase comme par exemple sa longueur, les unités lexicales, leur fréquence et le nombre de répétition des mots dans un texte qui d'après Rastelli (2013 : 18) sont des variables indépendantes du processus de compréhension. Le *processing* est l'ensemble de toutes les opérations mentales qui existent entre la reconnaissance de la première unité d'interprétation (dans notre cas pendant la lecture) et l'interprétation finale de toute la phrase à laquelle, l'unité appartient.

4.3.2 Le facteur « fréquence » dans la reconnaissance des mots

Le *processing* utilise des ressources mentales qui ne font pas exclusivement partie de la sphère du langage. Ces ressources sont relatives à la mémoire des locuteurs, à leur capacité d'attention, à leur rythme d'interférence et à leur capacité d'enregistrer les régularités de l'*input*.

Le *processing* du langage touche la mémoire, la capacité d'attention et d'autres propriétés du cerveau qui règlent le stockage et le traitement des informations. Par exemple, le *processing* est sensible aux effets de la répétition des mots (*token frequency*). Les mots qui sont souvent répétés possèdent un seuil de déclenchement neuronal inférieur par rapport aux mots qui sont isolés ou qui ne sont pas répétés, et ils sont récupérés par la mémoire associative dans un plus bref délai.

Dans la littérature des disciplines neuroscientifiques, on dit qu'un *item* est activé quand un nombre suffisant d'impulsions a atteint son substrat neuronal. Le substrat neuronal est l'ensemble des centaines de milliers de neurones qui échangent entre eux les signaux électrochimiques (à savoir informations) pour pouvoir accomplir une seule opération déterminée. Y. Shtyrov, V. V. Nikulin et F. Pulvermuller (2010) ont démontré que, dans le cerveau humain, quelques minutes de répétition intensive sont suffisantes pour former de nouveaux circuits neuronaux qui favorisent l'apprentissage des différents mots. Par ailleurs, à travers l'analyse spécifique du composant électrophysiologique nommé *lexical processing negativity*, il a été démontré que les mots fréquemment utilisés sont plus rapidement élaborés par le cerveau. La rapidité de l'élaboration des mots les plus fréquents concernent le rôle du lexique dans la compréhension en langue étrangère. Après avoir abordé le phénomène du chunking et

du processing de l'input linguistique, nous allons examiner le concept de connaissance lexicale.

5. Quelle connaissance lexicale pour la compréhension en L2 ?

Si le chunking concerne la capacité des mots à se combiner, s'attirer et s'unir en unités lexicales, le *processing* montre comment l'apprenant élabore l'input linguistique. Dans ce paragraphe, nous nous sommes demandé ce que signifie connaître un mot afin de comprendre un document en langue étrangère. Pour répondre nous allons nous appuyer sur :

- le *processing*,
- sur les travaux concernant l'interlangue,
- la définition de la connaissance partielle d'une langue d'après le CECRL (2001) et
- sur les études des composantes impliqués dans la connaissance d'un mot en L2 d'après P. Nation (1990), B. Laufer (1990), D. Qian (1999), A. Boulton (1998), C. Blanche Benveniste (2006).

5.1 Les composantes de la connaissance lexicale

Pour P. Nation (1990), les composantes impliquées dans la connaissance d'un mot en L2 sont : la forme orale, la forme écrite, le comportement grammatical, la collocation, la fréquence, le registre, le sens conceptuel et son association avec d'autres mots. P. Nation soutient que connaître un mot est une compétence complexe qui se partage en plusieurs sous-compétences, qui peuvent être présentes à différents niveaux dans l'interlangue des apprenants.

B. Laufer (1990) regroupe les composantes de la connaissance lexicale comme suit : la forme (phonologique, graphique, morphologique) ; le comportement syntaxique ; le sens (référentiel, associatif, pragmatique) ; les relations avec les autres mots (syntagmatique et paradigmatic).

D. Qian (1999) parle plutôt de la connaissance des propriétés d'un mot : ses propriétés formelles, sémantiques et syntaxiques.

Ces descriptions font référence à l'une des notions centrales du savoir lexical, c'est-à-dire, la profondeur. Connaître un mot en profondeur voudrait donc dire posséder

toutes les informations sur ce mot, mais ce n'est pas toujours le cas chez les locuteurs et les lecteurs. Toutefois, un lecteur peut ne connaître que certains aspects d'un mot et cela va se traduire dans sa performance relative dans une tâche donnée (Qian, 2002). Différentes composantes de la connaissance lexicale sont impliquées dans différentes tâches et des connaissances partielles peuvent mener tout de même à une bonne performance.

Lors de la rencontre de nouvelles informations destinées à une récupération ultérieure, la tentative de les intégrer aux informations existantes est caractéristique de tout apprentissage humain (Boulton, 1998). L'adulte a construit une banque de connaissances du monde principalement à travers sa L1. Ainsi, le processus d'apprentissage d'une L2 consisterait, en grande partie, à la liaison entre des concepts préexistants (dans la L1) avec les unités lexicales de la L2.

De son côté, C. Blanche Benveniste (2006 : 48) s'était interrogée sur le rôle du lexique dans la compréhension, et avant de répondre à cette question, elle fait une distinction entre plusieurs sortes de connaissances du lexique : connaissance active et connaissance passive ; connaissance par écrit ou par oral, connaissance exacte ou approximative ; connaissance purement déclarative (celle que transmettrait un enseignant qui expliquerait la parenté des langues) et connaissance procédurale qui permet de s'approprier ce lexique.

5.2 La connaissance lexicale pendant la lecture en L2

Pour comprendre ce que signifie connaître un mot pendant la lecture en L2, il faut d'abord faire une distinction entre la connaissance lexicale liée à la production orale et celle pour la réception de messages écrits. Si pour parler il faut savoir comment utiliser les unités lexicales : à quel registre elles appartiennent (formel informel) et quels mots les accompagnent (à savoir les combinaisons lexicales (Chap. II, § 6.3)), il est important de souligner que le vocabulaire réceptif des locuteurs en L1, comme celui des apprenants de L2, est beaucoup plus vaste que le vocabulaire productif (Corda et Marelllo, 1999 : 17).

Nous pensons que la «connaissance d'une unité lexicale pendant la lecture en L2» est fortement influencée par :

- a. La connaissance partielle de la langue maternelle et de la L2 ;

- b. L'interlangue comme système approximatif de communication en évolution qui se situe dans un *continuum* entre la L1 et la L2 et change avec le temps ;
- c. Le *processing* qui montre que pendant la lecture on élabore seulement une partie de la phrase : des sons, des morceaux de mots, l'union de plusieurs mots, afin de l'interpréter.

La connaissance lexicale, comme l'interlangue, peut donc être partielle et surtout celle-ci est en évolution continue, un continuum influencé par plusieurs facteurs comme par exemple :

- la relation entre L1 et L2,
- la relation entre les langues parlées du lecteur,
- les expériences du sujet,
- les connaissances encyclopédiques et linguistiques du lecteur,
- les différents inputs auquel il est exposé,
- les motivations et les intérêts du lecteur.

Si nous pensons à l'interlangue comme à un système approximatif et en évolution ainsi qu'au lexique, qui fait partie de ce système en mutation continue, nous pouvons affirmer que la connaissance lexicale aussi est changeante et en mutation.

Etant donné ces prémisses, on peut supposer qu'une unité lexicale est connue si cette dernière aide la compréhension des documents écrits, quand l'inférence du sens de cette unité lexicale est un appui pour dégager le sens de ce que l'apprenant lit. Une connaissance en graine, encore plus que partielle et approximative, qui a comme seul objectif de permettre la compréhension du sens du texte lu.

Dans le prochain paragraphe, nous allons traiter certains aspects du lexique qui ont un rôle important dans la compréhension des documents en L2 : La transparence et l'opacité, les faux amis, les combinaisons lexicales, l'inférence et l'approximation lexicale.

6. Le rôle du lexique dans la lecture

Dans les paragraphes suivants, nous allons approfondir le rôle du lexique dans la lecture, tous d'abord à travers l'analyse de certains aspects du lexique : transparence lexicale et combinatoire lexicale. Ensuite, nous allons traiter deux stratégies de la lecture qui se servent du lexique, à savoir l'inférence et l'approximation lexicale.

6.1 La transparence et l'opacité

Pour une définition de transparence lexicale nous avons examiné plusieurs études. P. Danler (2006) fournit la définition de transparence en le confrontant à opacité. Il observe que le terme *transparent*, qui vient du verbe *transparaître*, dans son origine latine *transparere*, composé de : *trans* (à travers) et *paraître* (être visible), est un mot transparent parce que sa morphologie permet de comprendre son sens. L'isomorphisme est la correspondance entre forme et sens qui produit la transparence lexicale. Cela signifie aussi qu'une unité lexicale composée dérivée, ou sa flexion, permet de faire entrevoir ses composantes morphologiques et en même temps, en partant de ces composantes, permet de montrer de quelles entités sémantiques elle est composée.

Dans les termes opaques, en revanche, on ne parle pas de correspondance, on considère comme opaques les unités lexicales qui ne sont pas dérivées, ni composées, et celles qui ne montrent plus leur essence de dérivation ou de composition. Pour P. Danler (2006 : 259) la transparence absolue et l'opacité absolue sont seulement les deux extrémités d'une échelle progressive sur laquelle on constate les différentes formations des mots, et la transparence peut être vue comme un phénomène graduel. Les mots transparents peuvent avoir : 1. Coïncidence morpho sémantique totale : comme dans les cas des emprunts entre l'italien et le français (par exemple *soprano*, *bronchite*, *spaghetti* ou *reportage*) ou dans le cas des omoglyphes qui ont la même origine et sémantique coïncidant (ancestrale, *cannibale*, *cicatrice*). 2. Coïncidence morpho syntaxique partielle et sémantique totale : le cas des emprunts intégrés et emprunts adaptés (par exemple le mot *ciao/tchao*) et les mots de la même origine (par exemple *observer*, *osservare*, *observar*) 3. Coïncidence morpho sémantique partielle (par exemple *machine/macchina*). 4. Correspondance morphologique totale ou partielle et divergence de sens : les faux amis que nous approfondirons dans ce paragraphe (Caddéo et Jamet 2013 :74).

Pour M. Caure (2009) la transparence lexicale concerne le mot d'une langue donnée qui peut être considéré potentiellement compréhensible par un lecteur ayant une autre langue maternelle. La transparence lexicale concerne donc la possibilité d'inférer le sens d'un mot sans l'avoir jamais rencontré, il s'agit de la représentation de la qualité des mots immédiatement compréhensibles par les lecteurs d'une langue étrangère, alors que l'opacité est la caractéristique propre aux mots inaccessibles.

R. Rast (2006) mène une recherche pour découvrir les réactions des apprenants quand ils entrent en contact pour la première fois avec une langue étrangère. Pour son étude, il se fonde sur la théorie de Kellerman (1983) de la psycho typologie de l'apprenant, c'est-à-dire l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues. Dans les conclusions de sa recherche, R. Rast (2006 : 16) en vient à montrer que :

1. Plus le mot de la L1 ressemble ou est identique au mot ciblé, plus ce dernier sera reconnu,
2. Plus l'apprenant connaît de langues, qui présentent un équivalent du mot cible, plus il lui sera facile de le reconnaître dans une autre langue, inconnue.
3. Les cas 1 et 2 sont vrais uniquement dans la circonstance où se produit un appariement forme - sens.

En somme, la compréhension aura lieu quand un lien est confirmé entre la forme (phonologique et/ou orthographique) du mot cible et les formes déjà connues des langues en question et quand il se vérifie un appariement forme-sens. Nous pouvons conclure que les apprenants qui connaissent plusieurs langues étrangères ont plus de chances de comprendre les sens des mots car ils ont un bagage lexical inter linguistique plus riche.

E. Castagne (2007), qui dirige le programme interdisciplinaire de recherches théoriques et de développement sur le thème de l'intercompréhension ICE (InterCompréhension Européenne), propose une typologie de la transparence lexicale qui généralise les observations aux langues parentes et voisines :

MOTS TRANSPARENTS	MOTS NON TRANSPARENTS			
	MOTS SEMI-TRANSPARENTS		MOTS OPAQUES	
TRANSPARENCE DIRECTE	TRANSPARENCE INDIRECTE		OPACITE	
Universidade (portugais) Universidad (espagnol) Università (italien) University (anglais) Universität (allemand)	Umbrella (anglais) Ombrelle (français) Parapluie (français)	Carne (portugais) Carne (espagnol) Carne (italiano) Chair (français)	Mela (italien) Pomme (français)	Faux amis Alcune ≠ Aucune (italien)(français)

Tableau 10. Typologie de la transparence lexicale adapté de E.Castagne (2007 : 158-160)

A partir de ce tableau, il semblerait évident que si un apprenant rencontre un mot avec une correspondance entre forme et sens, il ne devrait pas rencontrer de difficulté dans la compréhension.

Mais les apprenants sont-ils vraiment conscients d'avoir la chance de posséder ce patrimoine commun, à savoir la transparence lexicale, qui est à leur disposition lorsqu'ils lisent en L2 ? Les recherches précédentes indiquent que les jeunes étudiants n'étaient pas forcément avantagés par les rapports de similitudes lexicales dans des contextes d'enseignement ou ils ne prêtaient pas une attention particulière à ce phénomène (Harley, Hart et Lapkin, 1986 ; Lightbown et Libben, 1984). A partir de notre expérience d'enseignement du FLE au collège, nous voulons confirmer que les apprenants ne se servent pas de manière spontanée de la transparence lexicale pour la compréhension en langue étrangère. Souvent, les élèves nous demandent le sens de mot complètement transparents.

P. Meara (1983) remarque que l'intérêt sur la façon de tirer le meilleur profit de la transparence lexicale, qui est un privilège, est juste l'un des symptômes d'un changement de perspective sur l'importance de la L1 dans l'apprentissage de la L2.

De même que P. Meara (1983), la recherche de L. Yu (1996) prolonge cette ligne d'analyse dans une nouvelle direction en montrant que les analogies lexicales entre L1 et L2 sous-jacentes peuvent être utiles même quand les deux langues ne sont pas apparentées (ou ayant les mêmes racines) entre elles et même quand il n'y a pas de similitude phonologique ou orthographique entre les deux langues, comme dans le cas de l'anglais et du chinois ou du japonais. L'article de L. Yu (1996) sur le rôle de la L1 dans l'acquisition des verbes de mouvement en anglais par les apprenants chinois et japonais, confirme que la recherche existante dans cette direction positive s'est concentrée sur le rôle des similitudes comme des facteurs facilitant la compréhension. En conclusion, nous pouvons noter une nouvelle ouverture envers les L1. D'après ces travaux, il est contre-productif pour les professeurs de se concentrer exclusivement sur les différences très lointaines entre L1 et L2. En attirant l'attention sur les similitudes entre les langues, les professeurs peuvent donc notamment encourager la confiance des étudiants à propos de leur L1 et améliorer leur motivation à apprendre la L2. (Harley et al., 1986 ; Yu, 1996).

Le rôle facilitant et encourageant des similitudes lexicales et de la L1 dans la compréhension du lexique a notamment été largement développé et encouragé dans la

méthode d'intercompréhension plurilingue *EuRom4* (1997), sur laquelle nous nous pencherons plus précisément dans le troisième chapitre de cette thèse. C. Blanche Benveniste (2006) pose les bases théoriques de la méthodologie d'*EuRom4* en arrive même à parler d'*initiés*, c'est-à-dire que les apprenants sont conscients de la similitude lexicale entre différentes langues, il s'agit en général d'individus cultivés qui connaissent le latin et d'autres langues, et de *non-initiés*, c'est-à-dire les apprenants qui ne sont pas sensibles aux similitudes lexicales, mais qui pourraient devenir des *initiés* avec un travail ponctuel de la part des formateurs les sensibilisant à cette caractéristique.

M. Fonseca (2012 : 7) souhaite que la proximité linguistique L1-L2 ne soit pas calquée sur la didactique de la L1, qui présuppose la transparence absolue, ni sur celle de la L2 qui fait pari de l'opacité, mais justement sur une pondération entre ces deux pôles qui devraient être orientés vers une meilleure compréhension des contenus disciplinaires étudiés.

Dans ce paragraphe, nous avons essayé d'envisager si le phénomène de la transparence lexicale représente un apport ou pas dans la compréhension en langue étrangère ; en passant par le concept qui s'oppose à la transparence, c'est-à-dire l'opacité. Nous voulons découvrir si, pour comprendre un document en L2, les caractéristiques formelles des mots offrent un appui au lecteur, ou plutôt, au cas où il existerait une correspondance entre forme identique mais sens complètement différent, comme cela peut se vérifier lors de la présence de faux amis, ils représentent un obstacle à la compréhension pendant la lecture en L2. Dans le prochain paragraphe nous allons approfondir le concept de faux amis.

6.2 Les faux amis

Comme nous venons de le dire la correspondance, coïncidence entre le sens et la forme de mots en L1 et en L2 peut être un atout pour les lecteurs. Toutefois, il existe des mots qui ont la même forme en L1 et en L2 mais dont le sens ne correspond pas, il se vérifie donc que des mots qui donnent l'impression de fournir une indication concernant leur signification, en réalité ne le font pas. C'est le cas des *faux amis* dont la forme est similaire mais la signification est différente.

Nous allons reprendre le schéma de A. Corda et C. Marengo (1999 : 22) qui ont proposé des faux amis entre la langue italienne et d'autres langues :

ITALIEN	LANGUE ETRANGERE
villa	français <i>ville</i> , ‘città’
burro	espagnol <i>burro</i> , ‘asino’
cantina	allemand <i>kantine</i> , ‘mensa’
attualmente	anglais <i>actually</i> , ‘in realtà’
libreria	anglais <i>library</i> , ‘biblioteca’
pretendere	anglais <i>pretend</i> ‘fingere’

Tableau 11. Mots italiens avec forme similaire dans d’autres langues et sens différent. A. Corda & C. Marelllo (1999 : 22)

Les exemples ci-dessus représentent, néanmoins, un danger mineur pour le locuteur étranger par rapport aux cas les plus nombreux de mots d’origine similaire qui présentent une partie de leur signification qui ne correspond pas, et l’autre partie qui correspond. Ce genre de vocables constitue une difficulté pour l’apprenant, parce qu’il a tendance à transférer l’attitude du mot de la L1 dans la langue étrangère. Par exemple, le mot « botte » en français correspond au mot italien « stivale », et en italien « botte » signifie « tonneau », ou bien le verbe « fermer » en italien signifie « chiudere » et le verbe « fermare » en italien se traduit en français par « arrêter ».

Nous voulons aussi signaler que de façon générale, dans les manuels de langue étrangère, ainsi que dans les dictionnaires bilingues, on retrouve souvent une partie spécifiquement consacrée aux *faux amis* pour que l’apprenant puisse d’abord se rendre compte de leur existence puis les reconnaître et ensuite les mémoriser. Au cours de notre expérience d’apprentissage de langues étrangères, pendant les années Quarante-vingt-dix, la pratique de faire apprendre par cœur des listes de faux amis était très répandue.

Dans cette thèse où nous nous sommes intéressés au rôle du lexique dans la lecture et compréhension en L2, nous voulons découvrir quel est le rôle des faux amis pendant les processus de lecture en langue étrangère. Nous nous demandons si les faux amis compliquent ou aident la compréhension ou bien s’ils sont insignifiants.

6.3 Les combinaisons lexicales et les collocations

Les collocations relèvent de la combinatoire lexicale, qui renvoie au fait que chaque unité lexicale de la langue se combine de façon privilégiée à d’autres unités lexicales

particulières. Nous tenterons d'abord de préciser ce que l'on entend au juste par *collocation* et d'en présenter quelques typologies. Comme beaucoup de termes en linguistique et en lexicologie, le mot *collocation* ne fait l'unanimité ni quant à sa désignation ni quant à sa définition. Selon le TLFi, il s'agit de l'« Emploi d'un terme relativement à d'autres, toutes variantes morphologiques confondues, et sans égard à la classe grammaticale »²¹. Le terme *collocation* est un terme d'origine anglaise. Il a été proposé par J.R. Firth (1951) lorsqu'il affirme que : « Les mots devraient être appris par rapport aux mots qui les accompagnent »²² (Firth, 1951 : 194) <traduit par nous>.

Bien que le terme *collocation* soit ancré dans l'usage en anglais, les linguistes français, ont été très occupés avec une série quasi-synonymique de termes pour exprimer l'idée proposée par Firth (1951), cependant, depuis quelques années, le *collocation* semble avoir été accepté dans les travaux des linguistes et lexicologues français. Le numéro spécial de la revue *Meta* en 1994²³, par exemple, contient deux articles traitant précisément de la *collocation*. C'est pourquoi, dans le cadre de cette thèse, le mot *collocation* sera utilisé en français pour désigner ce que les linguistes anglais appellent *collocation*, nous utiliserons aussi les termes de *cooccurrences* et *attraction*.

Dans l'*approche lexicale* M. Lewis (1993) fait une classification de la langue en quatre différents types de *chunks* : *Word* et *polyword*, *collocations*, *institutionalised utterances*, *sentence frames or heads* (Chap. II, § 2.4.1). M. Lewis (1993 : 93) fait une distinction entre *fixed collocation* and *free collocation* et il se concentre sur le degré de fixité des éléments des collocations qui n'est pas réciproque. Comme nous avons vu, (Chap. II, § 2.4.1) les collocations fixes pour M. Lewis sont des *Polywords* comme par exemple : bien sûr, d'ailleurs, après demain etc.. En ce qui concerne les collocations libres ou cooccurrences le niveau de fixité est variable comme nous avons vu dans l'exemple de l'adjectif « rance » qui attire le mot « beurre » avec un niveau élevé de fréquence, mais les attractions du mot « beurre » sont nombreuses et différentes de celle de « rance ».

²¹ Cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/collocations>. [Page consultée le 24 avril 2017].

²² « words shall be known by the company they keep » (Firth, 1951: 194).

²³ Cf. Le vol. 39, n° 4 de décembre 1994 de *Meta*, aux Presses de l'Université de Montréal, dirigé par André Clas numéro spécial : « Hommage à Bernard Quemada », Termes et Textes, sous la direction de D. Candel, M. C. Cormier et J. Humbley.

Si M. Lewis (1993) s'intéresse aux collocations d'un point de vue de leur niveau de fixité, M. Benson, E. Benson et R. Ilson (1986) proposent une distinction des collocations en deux grands groupes : les collocations grammaticales et les collocations lexicales. La collocation grammaticale, que F. Hausmann (1990 : 1013) appelle *construction*, est constituée d'un mot dominant suivi d'une unité subordonnée (souvent une préposition ou une structure grammaticale, comme un infinitif ou une proposition). L. Langlois (1996) explique que les collocations grammaticales se présentent habituellement sous les formes suivantes (NomC = nom commun et AdjQ = adjectif qualificatif) :

Verb+Prép	<i>to abstain from,</i> s'abstenir de
NomC+Prép	<i>anger at,</i> sentiment envers
AdjQ+Prép	<i>absent from,</i> absent de

Tableau 12. Exemples de collocations grammaticales

Contrairement à la collocation grammaticale, la collocation lexicale, elle, est généralement formée de deux composantes lexicales d'importance plus ou moins égale. Typiquement, les collocations lexicales sont formées de noms (NomC), d'adjectifs (AdjQ), de verbes (Verb) et d'adverbes (Adve). En voici quelques exemples :

NomC + Verb	<i>bombs explode,</i> l'orage éclate
AdjQ + NomC	<i>a confirmed bachelor,</i> un célibataire endurci
Verb + NomC	<i>reject an appeal,</i> interjeter appel

Tableau 13. Exemples de collocations lexicales

Le but de notre recherche est de déterminer l'apport du lexique et donc de certains phénomènes lexicaux dans la compréhension de la lecture, nous nous concentrerons sur les collocations lexicales et grammaticales.

7. Le rôle du lexique dans la lecture : quelles stratégies ?

Dans le premier chapitre de cette thèse nous avons analysé les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture (Chap. I, § 2.4) et nous avons anticipé que, d'après la classification de R. Oxford (1990), nous approfondirions les stratégies compensatoires qui encouragent l'apprenant à trouver des solutions alternatives au moment d'un blocage. Nous voulons aussi rappeler que le modèle compensatoire de E. Bernhardt (2000) (Chap. I, § 4.4), met l'accent sur le fait que pour compenser le déficit d'une source de connaissances, l'apprenant va utiliser une autre source, va opérer une substitution. Le concept de vicariance se fonde aussi sur la compensation et la substitution de stratégies moins efficaces avec d'autres plus performantes (Chap. I, § 5).

Dans ce paragraphe, nous allons développer les stratégies de lecture qui nous ont permis d'établir le rôle du lexique dans les processus de lecture en langue étrangère qui ont lieu grâce à la compensation. Nous analyserons : la stratégie de l'inférence et la stratégie de l'approximation lexicale.

7.1 La stratégie de l'inférence lexicale

Le phénomène de l'inférence lexicale a été traité comme une stratégie du lecteur en L1 (R. Oxford (1990) et M. O'Malley et A. U. Chamot (1990)) et dans le cadre de notre thèse sur le rôle du lexique pendant la lecture, la stratégie de l'inférence nous permet de cibler le rôle du lexique au cours des processus de compréhension de la lecture en langue étrangère. Nous aborderons d'abord quelques définitions pour après approfondir les processus spécifiques de la stratégie de l'inférence et les facteurs facilitant et inhibant le déclenchement de cette stratégie de lecture.

Suivre le raisonnement d'un apprenant au moment où il ne reconnaît pas un mot et qu'il se sert de la stratégie de l'inférence nous permet de suivre les processus du lecteur quand il n'arrive pas à comprendre un mot et déclenche une série de ressources afin de sortir de son impasse.

La stratégie de l'*inférence* et de la *tolérance à l'ambiguïté* (qui d'après le modèle de J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) sont des stratégies cognitives, et qui d'après le modèle d'Oxford (1990) sont des stratégies compensatoires), l'inférence et la tolérance à l'ambiguïté, sont parmi les stratégies les plus exploitées pendant la lecture en L1 et, en même temps, celles qui semblent les plus difficiles à réemployer pendant la lecture en L2, au moins aux niveaux élémentaires, A1-A2 du CECRL.

La stratégie d'inférence sert à utiliser les données connues d'un texte afin d'imaginer ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; l'inférence aide à utiliser le contexte langagier ou extra-langagier ayant comme objectif de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre la signification globale d'un texte : deviner intelligemment (Cyr, 1996 : 50). On utilise en effet également le terme *divinement* pour désigner cette stratégie cognitive. Citons ici le raisonnement d'un bon lecteur face à l'inférence, tel que P. Cyr (1996 : 50-51) le propose :

« Je ne connais pas exactement la signification de ce mot que je viens de lire dans un texte. [...] Cela ne me dérange pas pour l'instant parce que j'ai compris la plupart des autres mots qui l'entourent. Je pense avoir compris l'essentiel du message ; le mot nouveau, d'après le contexte ou la situation, veut probablement dire telle chose. Je formule une hypothèse, il est peut-être important ou non de la vérifier maintenant. Si je m'aperçois que ce mot semble essentiel pour la compréhension du message [...], si je le vois dans un texte, je peux toujours le souligner et le chercher ultérieurement dans un dictionnaire, je verrai plus tard si c'est nécessaire » (Cyr, 1996 : 50-51).

Dans cette citation de P. Cyr, la stratégie de l'inférence est à rapprocher du concept de tolérance et à l'ambiguïté qui consiste à percevoir la nouveauté ou la complexité de la langue cible comme étant une donnée normale et à l'accepter patiemment. De plus, un tel raisonnement pourrait être conçu par un apprenant pendant la lecture en L1.

Nous avons pris en considération les travaux de R. J. Sternberg et J. S. Powel (1983) qui définissent l'inférence comme une stratégie de compréhension de la lecture permettant de saisir le sens d'unités lexicales opaques en exploitant le contexte du document écrit. L'inférence implique 3 processus fondamentaux :

1. On commence tout d'abord par le tri des informations les plus importantes et les plus pertinentes : *codification sélective* ;
2. Ensuite, on passe à l'exploitation des informations disponibles pour déduire la signification : *combinaison sélective* et en conclusion

3. On établit enfin une relation entre nouveau sens appris et informations stockées dans la mémoire à long terme : *comparaison sélective*.

Les trois processus ne se déclenchent pas de manière aléatoire mais ils reposent sur une série d'indices contextuels présents dans le texte, quoique de manière variable, qui facilitent l'activation des processus qui sont :

1. Indices temporels : quand et avec quelle fréquence apparaît le mot « cible ».
2. Indices spatiaux : la position dans le texte du mot « cible » et les autres collocations possibles dans lesquelles l'unité lexicale pourrait être placée.
3. Indices de valeur : les qualités plus ou moins positives acquises par le mot « cible » grâce au contexte.
4. Indices indiquant l'état : les caractéristiques relatives au mot « cible » (forme, couleur, dimension, taille, etc.).
5. Indices indiquant les fonctions : objectifs possibles, emplois et actions du mot « cible »,
6. Indices indiquant les causes : les causes possibles ou les conditions inhérentes au mot « cible ».
7. Indices d'appartenance à une classe : une catégorie générale à l'intérieur de laquelle le mot « cible » déploie des rapports de signification et de valeur sémantique avec les autres mots tels que hyponymie, hyperonymie, etc. (Sternberg, 1987 : 92).

A partir de ces indices, les caractéristiques spécifiques du texte permettent donc d'activer plus ou moins aisément les trois processus de codification, combinaison et comparaison sélective pendant la lecture en L2.

Tout en considérant que les six variables du texte examinées par R. J. Sternberg (1987 : 92-94) sont valables aussi bien en L1 qu'en L2, toujours d'après R. J. Sternberg, et M. Haynes (1993 : 54) dans le cas des inférences par le contexte en L2, il existe des variables ultérieures à prendre en compte pour découvrir la signification des mots inconnus toujours en se servant du contexte. Nous allons maintenant les expliciter en distinguant entre variables facilitant ou inhibant les inférences à travers le contexte.

Les variables facilitant les inférences à travers le contexte sont :

1. la présence d'un mot inconnu dans une phrase car les lecteurs arrivent à inférer la signification d'un mot inconnu par le contexte immédiat (la phrase) plutôt qu'à l'aide du sens global du texte dans son entier. A ce propos, M. Haynes (1993 : 54) observe que :

« Tenter de deviner est visiblement plus difficile s'il s'agit de la compréhension d'un texte long » (Haynes, 1993 : 54)²⁴ <traduit par nous>.

Selon M. Haynes, les informations qui facilitent le dépannage lexical devraient donc figurer surtout dans le contexte immédiat, c'est-à-dire la phrase, plutôt que dans un long texte lu en entier. L'expérimentation de O. Théophanous (2004) explore les attitudes d'inférence lexicale lors d'une tâche de lecture en langue étrangère confirme cette idée :

« Leur inférence lexicale ont opéré plus facilement dans le cadre de la phrase ou de l'environnement syntagmatique immédiat. Quant à l'inférence globale, qui exige une plus grande mobilité dans le texte et un traitement plus complexe de l'information, elle a été plus difficile à mettre en place » (Théophanous, 2004 : 185).

L'inférence résulte plus aisément réalisable si le mot à inférer se trouve dans une phrase et si l'apprenant ne doit pas en rechercher le sens loin du mot en question.

2. L'analyse des aspects formels du mot : graphie et morphologie, aident les apprenants à découvrir le sens des mots.
3. La combinaison de processus descendants et ascendants pendant la lecture permet un accès plus ample à la compréhension du texte (Chap. I, § 4.3).

Les variables inhibant les inférences à travers le contexte sont :

1. Un contexte insuffisant,
2. L'absence de répétitions,
3. La présence majeur de mots grammaticaux par rapport aux mots lexicaux qui entravent les possibilités d'inférer de l'apprenant,
4. Une lisibilité insuffisante,
5. La carence lexicale chez l'apprenant qui fait baisser la possibilité de faire des inférences,
6. La présence des faux-amis, qui sont des facteurs trompeurs, est un obstacle à la compréhension profonde en L2.

²⁴ « Guessing is apparently more difficult when comprehension of longer text is required » (Haynes, 1993 : 54).

Nous voulons mettre en relief que les facteurs inhibant l'inférence pendant la lecture, sont très proches des facteurs que nous avons approfondi dans le chapitre sur la lecture en L2 en particulier quand nous avons abordé les difficultés de la lecture en L2 (Chap. I, § 3.4). Dans le cas des sources de difficulté en lecture, nous avons en effet pris en examen la lisibilité d'un document et la densité lexicale.

En conclusion nous allons reprendre la constatation de M. Haynes (1993) et de R. J. Sternberg (1987) qui considèrent la présence de faux-amis comme étant un facteur inhibant l'inférence par le contexte. Dans le chapitre III de cette thèse nous viserons le rôle des faux amis pour la compréhension en nous fondant sur les observations et la récolte de données que nous avons accomplies pendant le cours d'intercompréhension plurilingue (Chap. III, § 9.1.2).

7.2 La stratégie de l'approximation lexicale

Le concept d'approximation lexicale a été souvent confondu erronément avec le concept d'erreur. Jusqu'à la fin des années Soixante, dans l'histoire de la didactique des langues, l'erreur indiquait un comportement linguistique imparfait, une connaissance insuffisante des règles morphosyntaxiques, un écart par rapport à la règle. Puis, dans les années Soixante-dix, grâce à des études sur l'acquisition de la L1 et sur l'interlangue, de S. P. Corder (1967) et L. Selinker (1972), on assiste à un changement radical à l'égard de l'erreur, considérée comme une partie essentielle du processus d'apprentissage d'une langue et comme indicateur des hypothèses que l'apprenant accomplit par rapport aux systèmes de la L2. L'erreur est donc une forme incorrecte et provisoire qui, au cours du développement progressif de l'interlangue, sera remplacée par la forme correcte (Nemser, 1971 ; Corder, 1981). S. Rastelli (2009 : 28) observe que dans cette nouvelle perspective, les erreurs ne sont plus considérées comme l'effet de l'inférence de la L1 ni comme une activité créative ; les erreurs sont à considérer comme le résultat d'un comportement gouverné par des règles. Ils mettent en évidence que dans la langue parlée des natifs, les termes qui nous paraissent vagues et imprécis sont nécessaires (Jucker, Smith et Lüdge : 2003).

C. Blanche Benveniste (2007 : 167) observe que :

« si tous les termes étaient précis et si toutes les informations étaient données sous une forme compacte et rigoureuse, suivre une conversation exigerait un effort de concentration considérable » (Blanche Benveniste, 2007 : 167).

L. Wittgenstein (1953) aborde le concept du vague, met en évidence qu'il s'agit d'un aspect physiologique et prépondérant de notre langage en L1, et souligne qu'en revanche en L2 il faut apprendre à être moins précis.

L'approximation lexicale est une caractéristique bien connue et étudiée de la langue parlée en L1 (Blanche Benveniste et Jeanjean, 1987). Au moment de la production, le locuteur cherche ses mots, mais souvent les mots justes n'arrivent pas du premier coup. La recherche du mot adéquat demande du temps pour la réflexion, dans la production orale comme dans la réception des messages oraux et écrits.

L'approximation lexicale est un processus spontané favorisant le caractère naturel, fonctionnel et provisoire de la mise à jour du sens des mots. Il s'agit d'une opération de recherche lexicale, d'une négociation interne au locuteur, qui constitue une étape vers une production ou une compréhension plus précise du mot recherché. C. Blanche Benveniste (2005), en se fondant sur son expérience d'*EuRom4*, constate qu'il est possible de réussir à lire dans trois langues romanes (pour les Français : portugais, espagnol, italien) à condition d'accepter une compréhension imprécise et vague : « tolérer différentes sortes de lectures approximatives ». C. Blanche Benveniste (2005 : 25) remarque aussi que l'approximation est « une excellente stratégie » et que « les psychologues nous apprennent que, si nous estimons être de « bons lecteurs » dans notre langue maternelle, nous ne pouvons l'être qu'en utilisant à bon escient « l'approximation ». La stratégie d'approximation exige une grande capacité de tolérer l'ambiguïté.

Nous étudierons la manière d'utiliser la stratégie d'approximation lexicale pour traiter une difficulté lexicale dans le troisième chapitre de cette thèse (Chap. III, § 9.1.3) car nous nous sommes demandé quelle est la fonction de cette stratégie et à quoi mène l'utilisation de l'approximation lexicale.

8. Conclusions du Chapitre II

Dans ce chapitre, sur le rôle du lexique dans la lecture, nous avons mis en évidence que :

1. La langue s'organise autour de *chunks*.
2. La mémoire de travail a une capacité limitée (en durée et en quantité) et la mémorisation de l'*input* ne dépend pas du nombre de mots qui la composent, mais de leur structure morpho-syntactique et sémantique.

3. La mémoire de travail est responsable du *chunking*, qui est la capacité des mots de se combiner, s'attirer et s'unir en unités lexicales.
4. Pendant la lecture, l'observation (*noticing*) est fondamentale à la compréhension,
5. Grâce aux études sur le *processing*, nous savons que, pour comprendre une phrase, le lecteur va utiliser le *noticing* afin de reconnaître, et le *chunking* pour segmenter et classer les mots.
6. Les locuteurs natifs apprennent les séquences lexicales sans les analyser, sans les segmenter et sur des bases sémantiques. En revanche, chez les apprenants des L2, l'analyse et la segmentation des séquences lexicales éloignent l'apprenant du processus d'apprentissage naturel et spontané proche de celui des locuteurs natifs.

D'après ces points, il semblerait que l'encouragement de l'observation de l'*input* (du texte dans le cas de la lecture) non seulement d'un point de vue de son aspect sémantique, mais plutôt sur l'analyse de l'iconographie, de ses aspects morphosyntaxiques et combinatoires, peut favoriser la compréhension en langue étrangère.

Or, l'aspect sémantique du lexique n'est pas le seul accès à la compréhension en L2. Il ne suffit pas de comprendre le sens des mots pour comprendre des documents. A partir des études sur la combinatoire et le rôle du *chunking* dans l'acquisition du lexique, nous pouvons commencer à penser que les relations entre les mots, leur manière de s'attirer, ont leur importance dans la compréhension.

Le phénomène du *chunking* a lieu dans la mémoire à court terme du lecteur en L1. Il s'agit d'un phénomène naturel et spontané dont les apprenants des L2 pourraient eux-aussi bénéficier. Ces découvertes sur l'organisation et la mémorisation des *chunks* quant à la reconnaissance des séquences lexicales, qui ne se réalise pas à travers l'analyse et la segmentation et ne se focalise donc pas sur le sens de chaque mot, pourrait devenir une stratégie pour les apprenants des L2. Pour que cela puisse se réaliser, encore une fois, il faut tout d'abord fournir du matériel pédagogique approprié et encourager des stratégies performantes comme celles que les apprenants natifs utilisent spontanément lorsqu'ils apprennent leur langue maternelle, à savoir pas de segmentation ni d'analyse de chaque mot mais plutôt un encouragement de l'observation et de l'inférence tout en se servant de l'aspect morphosyntaxique à travers le *chunking*.

En conclusion, du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, cette caractéristique de la mémoire suggère une observation : si l'on propose aux apprenants des listes de mots, il leur résultera difficile d'activer le *chunking* aussi bien pour ce qui est de la mémorisation que de la compréhension. Il s'agira du texte et de son contexte qui faciliteront le déclenchement du *chunking* et non les mots isolés. Quant à la convergence numérique entre mots et structure de la mémoire, M. Lewis (1997 : 33-34) souligne que de nombreux linguistes ont étudié et classé les unités lexicales et sont arrivés à la conclusion que les *chunks* sont formés de deux à sept mots. Il est encore plus intéressant de remarquer que les *chunks* ne dépassent pas sept mots. Cette mesure de longueur des unités lexicales a été établie, au niveau spéculatif, par les recherches sur la mémoire à court terme.

Ce chapitre nous a donné la possibilité de poser les bases théoriques sur la transparence lexicale, la propriété combinatoire et les stratégies de l'approximation lexicale et de l'inférence qui seront les socles de notre observation sur le rôle du lexique pendant la compréhension en plusieurs langues étrangères avec la méthode *EuRom5*, objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

LECTURE ET LEXIQUE EN INTERCOMPREHENSION AVEC *EUROM5*

1. Introduction du Chapitre III

Si dans les deux premiers chapitres, nous nous sommes interrogés sur le lexique et la lecture en L1 et en L2, dans ce troisième chapitre nous allons explorer le rôle du lexique à travers les processus et les stratégies de compréhension dans une optique différente, qui est celle de la lecture en plusieurs langues simultanément. Nous visons en particulier l'I.C et ses différentes interprétations. Nous présenterons les nombreux projets qui visent la didactique de l'I.C. en Europe et nous nous pencherons plus précisément sur l'aspect du lexique et l'approche à la lecture en *EuRom5 lire et comprendre cinq langues romanes : portugais, espagnol, catalan, italien, français* (2011).

Cette méthode de lecture a retenu particulièrement notre attention pour les deux raisons suivantes :

1. Parce qu'il vise l'essor du plurilinguisme à travers le développement de la compréhension écrite, qui représente la seule compétence réceptive en cinq langues romanes. Il croise donc précisément l'objet de notre recherche, qui est le traitement du lexique dans la lecture de textes en langue étrangère.
2. Parce que nous avons eu l'opportunité d'observer un cours en présentiel basé sur cette méthode qui nous a offert un point de vue précieux pour analyser le traitement du lexique pendant les processus de compréhension des textes en plusieurs langues.

Cette observation nous a en effet permis d'approfondir et de confronter le rôle du lexique dans la compréhension des écrits en langue étrangère et dans l'atelier *EuRom5*. En définitive, notre but est celui de chercher des pistes pour de possibles réponses concernant le rôle du lexique dans la compréhension en langue étrangère.

Pour en revenir plus précisément à notre problématique de départ, les questions auxquelles nous tenterons de trouver une réponse sont de deux ordres :

1. Questions didactiques

- Est-ce que la lecture en L2 peut bénéficier de certains aspects de la méthodologie de lecture plurilingue ? Lesquels ?
- Peut-on, par ce biais, aider les apprenants à se servir des stratégies de la L1 pendant la compréhension en L2 ? Comment ?
- Est-ce que le fait d'écouter un texte lu par un locuteur natif, avant de le lire soi-même de manière silencieuse, va contribuer à la compréhension du document proposé ?

2. Questions cognitives et linguistiques

- Quelle est la fonction de la transparence lexicale et de l'approximation lexicale dans la compréhension en L2 et dans la lecture plurilingue ?
- Est-ce que les faux amis représentent un obstacle pour la compréhension en langue étrangère ?
- Est-ce que l'apprenant qui lit en L2 est en mesure de faire des inférences sur le sens du texte ?

En conclusion, à partir de notre expérience d'enseignement de L2, après avoir illustré un corpus de méthodes de FLE pour le collège, nous tenterons de créer une passerelle entre la méthodologie de lecture utilisée avec *EuRom5* et de fournir ainsi des pistes éventuelles pour l'enseignement des L2 en contexte institutionnel.

2. Les approches plurielles

Dans ce paragraphe, nous allons d'abord analyser les approches plurielles et ensuite nous approfondirons l'une de ces approches qui est précisément l'I.C.

Nous allons reprendre la définition d'*approche plurielle* que nous avons présentée dans l'introduction de cette thèse : il s'agit d'une approche didactique qui utilise des activités d'apprentissage et d'enseignement intégrant simultanément plusieurs langues et plusieurs cultures. L'approche plurielle se distingue de l'approche singulière qui a comme objet une seule langue et une culture prise isolément (Candelier, 2007 : 7-10).

Toutes *les approches plurielles* sont des approches plurilingues qui contribuent à la création et à la mise en place de ce que les auteurs du CARAP définissent comme :

« Une évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues pour utiliser les synergies potentielles » (Candelier, 2007 : 6).

Il s'agit de mettre en place et d'accroître la compétence plurilingue et pluriculturelle, d'abandonner la vision cloisonnante de la compétence individuelle en matière de langue et de culture et d'englober l'ensemble du répertoire langagier à la disposition de l'apprenant. C'est pour cette raison que les approches plurielles jouent un rôle capital dans la construction de la compétence individuelle de chacun, et que le CARAP préconise en outre la constitution d'un véritable « arsenal de savoirs » mis en place pour aider l'apprenant à enrichir et construire sa compétence plurilingue et pluriculturelle.

L'individu plurilingue n'est pas un locuteur d'exception comme le polyglotte, le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs « surdoués », mais comme un répertoire non nécessairement homogène (Béacco et M. Byram, 2007 : 40) :

« Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes etc.) » (Béacco et Byram, 2007 : 40).

Les auteurs soulignent que le fait d'être plurilingue ne se réfère pas au degré d'une bonne connaissance homogène de plusieurs langues. Ils révèlent plutôt qu'être plurilingue signifie avoir une compétence d'utilisation ou de réception d'une variété linguistique à différents niveaux et pour des utilisations diverses.

Pour encourager le plurilinguisme avec l'objectif de produire des individus et pour créer des lecteurs plurilingues, il est nécessaire de mettre en place une didactique sur plusieurs langues et des approches plurilingues.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, le CARAP envisage quatre types d'approches : interculturelle, d'éveil aux langues, didactique intégrée et I.C. entre langues parentes.

1. L'*approche interculturelle* est une approche assez bien intégrée qui a eu une influence certaine sur la didactique des langues et qui ne nécessite pas d'une mise au point.
2. La *didactique intégrée des langues apprises* aide l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues et travaille de façon classique sur l'acquisition des mêmes compétences totales ou partielles. On s'appuie sur la langue première

et sur la L2 afin de faciliter l'acquisition d'une L3. Cette approche aide l'apprenant à exploiter ce qu'il a appris dans sa L2 pour aborder l'étude d'une L3.

3. *L'I.C. entre langues parentes* travaille en parallèle sur plusieurs langues de la même famille, qu'il s'agisse de la famille de la langue maternelle ou de celle qui relève de son apprentissage scolaire. Cette approche, s'adressant essentiellement (mais pas seulement) à un public adulte, est développée surtout au sein des Universités.
4. *L'éveil aux langues* est une démarche qui a été conçue surtout pour mieux valoriser les élèves allophones au cours de leur scolarité.

Dans les paragraphes qui suivent nous allons approfondir l'I.C. : son origine, ses définitions, ses projets, ses différents aspects.

3. Intercompréhension (I.C.)

Nombreux auteurs définissent l'I.C. comme un phénomène de communication plurilingue entre locuteurs de langues différentes dont on trouve des témoignages tout au long de l'histoire des peuples et qui résulte être en réalité une pratique très ancienne. (Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006 : 3) et Bonvino (1998 : 269). Les archives des échanges commerciaux et privés entre pays méditerranéens, par exemple, en livrent de fréquents témoignages. En Scandinavie, la proximité linguistique du danois, du suédois et du norvégien incite à l'I.C. et les élèves reçoivent – depuis près d'un siècle – une introduction aux deux autres langues scandinaves pendant leurs cours de langue maternelle (Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006 : 3)).

3.1 Définitions de I.C.

Les spécialistes de l'I.C. ont donné différentes définitions de ce concept. Nous en présentons quelques-unes parmi les plus intéressantes ci-après.

1. C. Blanche Benveniste (1997 : 9)
« Le phénomène de comprendre les langues sans les parler ».

2. F. Capucho (2003)

« La capacité de comprendre et d’être compris dans une langue inconnue à travers des stratégies communicationnelles diversifiées ».

3. P. Doyé (2005 : 7)

« L’I.C. est une forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre ».

4. F.J. Meissner (2004)

« La capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d’une autre langue sans l’avoir apprise ».

5. M. Fonseca (2012 : 2)

« L’I.C. fait désormais référence à la capacité que tout locuteur possède de prendre appui sur des ressources déjà disponibles pour aborder une langue non-étudiée ».

6. Nous voulons conclure ce panorama sur les définitions du terme I.C. par une citation de U. Eco (1993), un auteur « profane » par rapport à cette approche (nous soulignons qu’il n’a jamais utilisé le terme I.C. et que nous ne savons pas s’il n’est jamais entré en contact avec les recherches sur l’I.C.¹). C’est une citation où le terme n’apparaît même pas, mais qui en illustre le sens :

« Une Europe de polyglottes n’est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l’autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le « génie », l’univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition » (Eco, 1993).

Le concept d’I.C. est plutôt complexe et présente de multiples facettes, en effet les chercheurs en ont donné différentes définitions et explications au fil du temps. En général, pour résumer, on peut classifier les définitions de l’I.C. en trois groupes (Bonvino et Cortés Velásquez, 2016a):

1. l’I.C. comme phénomène linguistique ;
2. l’I.C. comme compétence, capacité et processus ;

¹ E. Bonvino (2016) 3 mars, séminaire « Nouveaux parcours de l’intercompréhension ». Université de Roma Tre.

3. l'I.C. comme domaines d'études et approche didactique à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Ici nous tenterons d'expliquer brièvement chacun des points énumérés, même si cette compilation ne prétend pas être *exhaustive*.

3.1.1 L'I.C. un phénomène linguistique

Comme nous venons de lire dans les définitions du paragraphe précédent, l'I.C. est la situation de communication atypique où les interlocuteurs d'un message communiquent entre eux tout en ne partageant pas le même code. E. Bonvino et D. Cortés Velásquez (2016a) mentionnent les termes qui indiquent ce concept avec différentes nuances entre le XIX^e et le XX^e siècle qui sont :

- *mutual intelligibility* (intelligibilité mutuelle), terme introduit pour W. D. Whitney (1867) et repris pour J. Beames (1867) et L. Bloomfield (1914), utilisé surtout dans les études venant du monde anglophone ;
- *intercompréhension*, terme qui apparaît dans les travaux de J. Ronjat (1913) et qui est utilisé par lui dans un sens répandu même aujourd'hui ;
- *semicommunication*, mot qui trouve son origine dans l'œuvre de E. Haugen (1966) et qui a été utilisé surtout dans le contexte des études scandinaves ; il a été presque abandonné en faveur d'autres termes comme *semibilingualism*, *asymmetric/bilingual discourse*, etc. parce qu'il donnait une vision réductrice de la communication entre langues différentes comme de quelque chose à moitié ;
- *receptive multilingualism* (multilinguisme réceptif), terme né aussi dans le contexte scandinave qui, selon L. Zeevaert et T. D. Ten Thije (2007), a une connotation plus vaste que *semicommunication* parce qu'il peut s'appliquer aussi bien à des langues très distantes l'une de l'autre qu'à des langues voisines ;
- *intercommunication*, terme utilisé à maintes reprises, aussi par P. E. Balboni (2005, 2009) qui fait référence à une phase interactive successive à celle réceptive de l'I.C.
- *interproduction*, un autre terme qui met en évidence la dimension interactive de l'I.C., mentionné par P. E. Balboni (2005, 2008, 2009) et F. Capucho (2011, 2012).

Pour conclure cet état des lieux sur la terminologie du concept d'I.C., il faut spécifier que dans l'actualité le terme *intelligibilité mutuelle* est très répandu dans le contexte anglophone, tandis que le terme *intercompréhension* (et ses traductions dans les autres langues) prévaut dans le contexte roman.

3.1.2 L'I.C. et les domaines d'études

E. Bonvino et D. Cortés Velásquez (2016a) soulignent que l'I.C. partage certains aspects d'autres domaines de recherche, à savoir l'acquisition des langues secondes (SLA dans son acronyme anglais, *Second Language Acquisition*), le bilinguisme, le plurilinguisme et l'analyse contrastive.

1. L'I.C. se lie à la SLA en relation avec le processus d'acquisition de la langue étrangère. Tous les chercheurs de SLA sont d'accord sur le fait que l'input est nécessaire pendant le processus d'acquisition de la langue et la plupart des travaux révèlent que l'input doit être au moins partiellement compréhensible pour l'apprenant. Donc, pour l'I.C. comme pour la SLA, l'apprenant est capable d'élaborer une grande quantité d'input dans une langue proche.
2. Le bilinguisme, selon E. Bonvino et D. Cortés Velásquez (2016a), est la situation d'une « personne qui peut utiliser deux ou plusieurs langues ». Normalement, le mot est accompagné pour un adjectif qui lui donne un sens plus précis (*précoce, parfait, vertical, horizontal...*), mais il y a des adjectifs qui se réfèrent au bilinguisme et qui maintiennent aussi une relation avec la définition d'I.C, comme *réceptif, passif* et *asymétrique*. Il est évident que le premier type de bilinguisme (réceptif) et la compréhension d'une langue, sans être capable de l'utiliser pour produire des textes dans cette langue, se côtoient. De ce fait il faut remarquer que l'apprenant possède un bagage langagier qu'il est nécessaire valoriser pendant un parcours d'apprentissage.
3. Le concept de plurilinguisme, dont nous parlerons à maintes reprises dans les paragraphes suivants, est un autre domaine de recherche avec lequel l'I.C. garde une relation étroite. En effet, le plurilinguisme ne présuppose pas l'acquisition de toutes les compétences linguistiques, c'est-à-dire celles passives (compréhension

écrite et orale) et celles actives (production écrite et orale), mais plutôt l'acquisition de compétences partielles, rejoignant ainsi l'approche de l'I.C..

4. Pour terminer ce point, il faut aussi souligner la relation que l'I.C. entretient avec l'analyse contrastive, en même temps qu'avec la grammaire comparée. Si l'analyse contrastive a pour objet la comparaison entre les systèmes linguistiques pour rencontrer les différences et faciliter l'apprentissage, l'I.C. cherche à mettre en lumière plus les similitudes que les différences entre les structures des langues. De plus, l'I.C. considère et étudie les aspects diachroniques de la langue et les problèmes liés aux universaux linguistiques, comme par exemple l'ordre des mots qui sont aussi domaines d'étude de la grammaire comparée.

3.1.3 Les principes à la base de la didactique de l'I.C.

En ce qui concerne la définition d'I.C. comme approche didactique pour l'enseignement/apprentissage des langues, nous voulons mettre en lumière que l'objectif de cette approche est de comprendre les langues étrangères et de faciliter la communication entre les locuteurs d'origines différentes, sans devoir recourir à une troisième langue.

Avant de décrire les caractéristiques de la didactique de l'I.C., nous voulons souligner le fait que cette approche peut avoir deux dimensions : une réceptive et une autre interactive. Déjà dans les définitions données au premier point de ce paragraphe, nous avons constaté cette dichotomie : par exemple les mêmes mots *multilinguisme réceptif* et *intercompréhension* soulignent le concept de compréhension, tandis que les mots *intercommunication* et *interproduction* se réfèrent plutôt à la production orale dans une L2.

Malgré l'intérêt que certains courants de l'I.C. portent à la production orale en L2, nous voulons remarquer que la compréhension écrite occupe une place fondamentale dans la didactique de l'I.C., la production en L2 n'étant pas nécessaire pour se faire comprendre en I.C. car chaque interlocuteur utilise sa langue maternelle. L'entrée dans l'étude de la L2 à travers l'I.C. et en particulier à travers des *input* écrits ou oraux peut représenter un point de départ vers la dimension interactive. En effet, plus récemment on a observé une plus grande attention vers la réception non seulement de l'écrit mais aussi de l'oral et également vers le développement des interactions plurilingues, bien

qu'il y ait encore peu de projets et de matériaux didactiques consacrés à la production en I.C..

Dans cette thèse nous nous servons de la didactique de l'I.C. et, à travers les articles de presse en quatre langues romanes, nous visons le développement de la capacité de compréhension comme dans la méthode plurilingue *EuRom5*.

Comme nous l'avons expliqué l'I.C. est aussi une approche de l'enseignement des langues basée sur un modèle de communication dans lequel les interlocuteurs ont un répertoire plurilingue basé sur les compétences partielles (Bonvino, Fiorenza et Pippa, 2011 : 162). Dans cette définition, l'idée sous-jacente est que l'I.C. implique un modèle de communication qui conduirait ainsi à un développement de compétences interactives. Cependant, il convient de noter que jusqu'à présent, les projets mis en place ont été conçus à travers des méthodes visant principalement le développement des compétences réceptives et en particulier, la compréhension en lecture.

Il faut donc préciser qu'il existe deux courants de la didactique de l'I.C., que nous avons mentionnés dans le paragraphe précédent et que nous allons reprendre ici: celle réceptive, qui privilégie le développement des compétences d'écoute et de lecture de la langue cible, et celle interactive, qui favorise la dimension communicative, et qui privilégie le développement de la capacité d'interagir, qui n'est plus liée à l'habileté de production dans la langue cible (chacun produit dans sa langue et comprend celle de l'autre) (Bonvino et Cortés Velásquez, 2016a).

Dans cette thèse, nous ferons référence au première courant exclusivement, c'est-à-dire celui réceptif visant la compréhension en plusieurs langues que nous avons examiné à travers l'observation de l'atelier *EuRom5*.

Dans le contexte didactique, l'I.C. est une pratique de l'enseignement qui développe la conscience linguistique et qui met en valeur toutes les langues, en accord avec le concept de plurilinguisme tel que celui-ci est formulé par le CECRL (Chap. III, Introduction). En effet, l'I.C. a renforcé la didactique du plurilinguisme, mettant en question les idées traditionnelles à propos des langues enfermées dans des compartiments étanches ; un apprentissage en I.C. décourage l'apprenant à classer dans des compartiments séparés les langues et les cultures qu'il a acquises lors de son apprentissage scolaire, mettant en relief la valeur de la parenté entre les langues ainsi que la transversalité des apprentissages.

Nous avons remarqué que dans le cadre des langues latines, la didactique de l'I.C. prend une forme institutionnelle pendant les années Quatre-vingt avec deux projets de

recherche qui se sont développés en parallèle : *EuRom4* et *Galatea* (De Carlo, 2007 : 56). Quant à *EuRom4*, les recherches de C. Blanche Benveniste et de son équipe ont été consacrées à l'analyse contrastive des langues romanes et à l'étude d'une possibilité d'action sur de nouvelles formes de connaissances des langues. C'est à partir du constat que les parentés linguistiques ne sont pas exploitées dans le domaine de l'enseignement des langues que C. Blanche Benveniste et al. rédigent le manuel *EuRom4*, paru en 1997. *EuRom4* est la conséquence de plusieurs hypothèses validées par des expérimentations préalables auprès de volontaires soumis à la lecture d'articles en portugais, espagnol, italien et français. De cette démarche inductive sont nés les principes clés de la méthode qui représente une référence en matière d'I.C.. Aujourd'hui, les idées de C. Blanche Benveniste sur les nouvelles formes de connaissances des langues ainsi que celles sur la compréhension plurilingue restent tout à fait actuelles : parmi celles-ci l'importance du lexique, le rôle de l'inférence, les compétences partielles, l'aménagement progressif de la syntaxe et le droit à l'approximation dans la compréhension que nous approfondirons dans ce chapitre. L'efficacité de la démarche *EuRom5* (qui est le développement d'*EuRom4* avec l'ajout d'une autre langue romane) repose sur le fait qu'elle permet à l'apprenant de prendre conscience du processus en jeu dans l'exercice de compréhension (Bonvino, Caddéo, Vilaginés et Pippa, 2011 : 8).

Du point de vue des politiques linguistiques éducatives, l'approche de l'I.C. se fonde sur des principes clés qui sont :

- a. la parenté entre les langues
- b. le développement de compétences partielles
- c. l'approche simultanée à l'apprentissage de plusieurs langues et
- d. la transférabilité des savoirs.

Nous allons expliquer ci-dessous dans le détail les principes que nous venons d'énumérer.

a. La parenté entre les langues

La dimension de « famille » dans l'apprentissage des langues a une place remarquable en I.C., car comme le suggèrent S. Caddéo et M. C. Jamet (2013 : 51-52), la notion de « langues voisines » ouvre une nouvelle dimension à l'idée de proximité linguistique.

La plupart des méthodes d'I.C. ont combiné des langues d'une même famille (romanes, germaniques, slaves) à partir de l'idée que leur parenté génétique assure un maximum de similitudes linguistiques à tout niveau : phonologique, alphabétique, lexical, morphologique et syntaxique. Comme le précisent S. Caddéo et M. C. Jamet :

« Le temps d'accommodation à ce qui relève de la nouveauté se réduit considérablement et l'accès à la langue inconnue est facilité. Les conditions sont réunies pour permettre les transferts du savoir-faire et l'apprenant est encouragé à trouver les ressemblances plutôt que les différences. » (Caddéo et Jamet, 2013 : 51)

b. Le développement de compétences partielles

Selon les auteurs du CECRL (2001), les compétences du répertoire linguistique des apprenants peuvent être partielles, car on ne vise pas la maîtrise complète de toutes les compétences du répertoire linguistique et on insiste par contre sur l'intégration des différentes habilités de l'apprenant. Cela veut dire que, par exemple, il est possible de séparer les différentes activités langagières en isolant les compétences de la compréhension écrite de celles orales. Un individu peut savoir lire en langue étrangère sans forcément savoir parler la langue, ou comprendre une conversation sans connaître parfaitement la langue en question.

Chaque répertoire langagier présente tout d'abord l'avantage de s'écarter du monolinguisme et d'aller vers le plurilinguisme, s'il est composé de différentes variétés linguistiques, bien que partielles. En effet, le fait d'avoir une compétence réceptive en plusieurs langues peut représenter la réponse aux besoins de certains apprenants. Cette compétence réceptive peut être atteinte en un temps très bref, si l'enseignement est fondé sur l'apprentissage simultané de plusieurs langues et si l'apprenant se concentre sur la compréhension (Bonvino et Jamet, 2016).

L'enseignement simultané de plusieurs langues en I.C. permet de multiplier les occasions de confrontation entre les langues et les cultures, et représente une opération très stimulante d'un point de vue éducatif (Bonvino et Jamet, 2016).

c. L'approche simultanée à l'apprentissage de plusieurs langues

L'approche simultanée est probablement la caractéristique la plus originale de l'I.C., car l'approche plurilingue abandonne le binôme traditionnel « un cours : une langue ». Le

fait d'apprendre plusieurs langues à la fois suscite de nombreux doutes, en particulier chez les professeurs de langues, comme il est à craindre que cela puisse nuire à l'apprentissage et provoquer une certaine confusion. Du point de vue de la réception, cependant, on remarque qu'une confusion initiale entre les langues ne compromet pas la compréhension, mais au contraire, elle la facilite et est à la base de la rapidité des résultats (De Carlo, 2011 : 83).

Ce constat met en évidence le fait que le contact simultané avec plusieurs langues favorise l'apprentissage interdisciplinaire et produit une capacité à réinventer les stratégies de compréhension dans toutes les langues.

La comparaison continue entre les systèmes des différents L2 et son L1, qui est encouragée par l'approche simultanée, mène très rapidement le lecteur à identifier les régularités et les ressemblances de famille. Ces identifications permettent au lecteur : d'effectuer une série de généralisations au sujet de nouvelles langues et sur sa propre langue maternelle ; de générer une série d'attentes fondées sur l'analogie (Bonvino et Cortés Velásquez 2016b). Ces généralisations et ce système d'attentes permettent au lecteur d'arriver à la reconstruction de ce que R. Simone (1997) définit comme :

« [...] grammaire comparative mentale, un système de régularités et des principes d'attente, dont ils se sont servis pour guider les étapes de leur apprentissage [...] l'ensemble des ressemblances rencontrée dans les différentes langues romanes, une sorte de roman commun mental » (Simone, 1997 : 28-29).

Ce roman commun mental résulte des étapes de l'apprentissage de l'apprenant qui se nourrit de sa grammaire comparative mentale et de l'ensemble des ressemblances entre les langues romanes.

Pendant l'apprentissage, l'utilisation de la L1 rassure l'apprenant, facilite l'accès aux autres langues et offre un champ de réflexion sur la L1 grâce à la découverte du fonctionnement d'autres langues (Bonvino, 2012 ; Caddéo et Jamet, 2012).

d. La transférabilité des savoirs

La dernière caractéristique que nous citons est la transférabilité des savoirs. Comme nous venons de le dire, les auteurs du CECRL soulignent qu'il existe une « transférabilité des savoirs » : ce que l'individu apprend dans un domaine de sa vie à travers l'expérience peut être transféré dans d'autres domaines. Cette transférabilité se

produit aussi pour l'apprentissage des langues : ce qu'un apprenant connaît en général d'un langage, en tant qu'usagers d'une langue, et les connaissances d'autres L2 guident et facilitent la compréhension de l'input linguistique (Bettoni, 2001 : 25 ; Klein 1986 : 64).

3.2 Les projets plurilingues d'I.C.

À partir des années Quatre-vingt, l'Union Européenne a commencé à encourager le plurilinguisme avec des financements en faveur de différents projets pour l'I.C.. Cela a porté à la défense des langues romanes en tant que trait identitaire d'un important secteur de l'humanité. Par conséquent, comme nous l'avons dit, les premières applications didactiques des principes du plurilinguisme et de l'I.C. ont été développées en deux projets financés par l'Union Européenne : *Galatea*, réalisée par L. Dabène de l'Université de Grenoble, et *EuRom4*, sous la direction de C. Blanche Benveniste de l'Université de Provence.

L. Dabène avait déjà exprimé une idée de plurilinguisme en 1975 dans un article dont nous voulons rappeler le titre : *L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »)*. Depuis, L. Dabène, qui n'a jamais abandonné ses études sur ce concept, a intensifié son développement, en accord avec un contexte européen très favorable à la reprise du projet Galatea.

Les projets de la première génération ont déterminé l'ouverture de l'I.C. à de nouveaux horizons. En effet, à partir des projets pionniers des années Quatre-vingt, comme *EuRom4* et *Galatea*, mais aussi *Intercommunicabilité Romane* et *EuroComRom*, on arrive aujourd'hui à l'innovation technologique qui a donné un soutien important au développement de l'I.C..

On assiste actuellement à une seconde génération de projets caractérisés par des plateformes informatiques, des forums, des chats, soit des instruments en mesure d'établir une communication en temps réel entre locuteurs de langues différentes. Notamment REDINTER², le réseau européen de l'I.C., représente un espace de

² Réseau Européen de l'Intercompréhension est un premier réseau d'intercompréhension dont les partenaires du projet *Galapro* ont tous fait partie simultanément de fin 2008 à fin 2011. Le but de ce réseau est de fédérer toutes les Universités proposant des formations à l'IC, de travailler ensemble à la diffusion de la notion d'IC et de faire le point sur la recherche dans ce domaine, en rassemblant tous les acteurs impliqués (<https://www.miriadi.net/projects>).

rencontre, confrontation et réflexion sur les différentes approches et sur leurs applications.

Ci-dessous nous proposons le classement d'une sélection des différents projets basés sur différentes caractéristiques issu des études de E. Castagne (2006) et E. Bonvino (2015) :

1. Les projets qui se basent sur la lecture et la compréhension d'autres langues, car la réception écrite est plus facilement accessible que la réception orale. Ces projets exploitent au maximum les caractéristiques du processus de la lecture et la transparence des langues.
 - *EuRom4* est un manuel d'apprentissage pour adultes – principalement étudiants –, locuteurs (natifs ou niveau équivalent) d'au moins l'une des quatre langues proposées (espagnol, français, italien et portugais). La méthodologie utilisée est l'approche simultanée de l'acquisition de la lecture passive en plusieurs langues apparentées sous la bienveillance d'un médiateur. L'objectif de ce projet est celui d'acquérir une compétence de compréhension écrite des langues proposées. Cette compétence doit permettre la lecture d'articles de presse de moyenne difficulté destinés au grand public (quotidiens, hebdomadaires).
 - Le projet *Galatea* est destiné aux lycéens, étudiants et adultes. Les langues exploitées sont français, italien, espagnol et portugais. Le but de ce projet est celui d'atteindre rapidement une compétence de compréhension dans une langue romane, permettant de lire par exemple la presse quotidienne grâce à l'acquisition de la lecture passive d'une langue à la fois en auto apprentissage.
2. Les projets qui se basent sur l'interaction écrite sur une plate-forme dont l'objectif est la communication plurilingue.
 - *Galanet* est un projet en auto apprentissage, où les groupes cibles sont les étudiants (enseignement supérieur, centres de langues, lycées) et les adultes non-étudiants maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère. Les langues du projet sont le portugais, l'italien, l'espagnol et le français.
3. Les projets basés sur l'I.C. à travers la langue pont. Cela est possible d'après F.J. Meissner, chercheur au sein du projet *EuroCom*, qui définit l'I.C. comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans

l'avoir apprise » (2004). Dans ce cas, l'autre langue est mise en évidence, et il ne s'agit pas nécessairement de la L1.

- *EuroCom* s'adresse aux étudiants d'origine allemande. Les langues traitées sont les langues romanes, les langues germaniques et les langues slaves. Ce projet suit la méthode de l'enseignement plurilingue et vise à contribuer au développement de la capacité de la lecture en plusieurs langues simultanément. L'acquisition de la lecture passive d'une langue se base sur la méthodologie dite des « 7 tamis ». La section linguistique de *EuroCom*, nommée « les sept tamis », filtre le matériel linguistique afin de séparer les éléments en transfert de forme et fonction des éléments qui ne sont pas transférables. Les sept tamis pour les langues romanes sont : le lexique international, le lexique pan-roman, les ressemblances phonétiques, l'orthographe et la prononciation, la syntaxe pan-romane, les éléments morphosyntaxiques, préfixes et suffixes.
4. Certains projets d'I.C. exploitent les ressemblances entre les familles linguistiques au-delà de la famille romane.
- *IGLO* (Intercomprehension in Germanic Languages Online) promeut l'I.C. au sein de la famille germanique et met à la disposition des apprenants un outil qui les fasse accéder à des connaissances linguistiques dans un temps beaucoup plus court que celui qui est nécessaire dans l'apprentissage traditionnel des langues. Les destinataires du projet sont des adultes qui parlent au moins une des langues du programme (allemand, anglais, danois, islandais, néerlandais, norvégien et suédois).
 - *ICE (I.C. Européenne)* prend en compte cinq langues romanes (français, espagnol, italien, portugais et roumain) et trois langues germaniques (anglais, allemand et néerlandais). Le public visé est composé d'adultes ayant pour langue maternelle, seconde ou étrangère, une langue apparentée ou voisine des langues « étudiées ». La méthodologie exploite l'approche simultanée de l'acquisition des compétences de compréhension écrite et/ou orale en plusieurs langues apparentées sous la bienveillance d'un médiateur ou en auto formation.
5. D'autres projets se basent sur l'idée de l'I.C. d'étendre le concept au-delà d'une famille linguistique (Capucho, 2005 ; Doyé, 2005 et Ollivier, 2011). P. Doyé (2005 : 13) croit que si les premiers travaux d'I.C. se concentrent sur l'idée de famille linguistique, cela ne signifie pas que les frontières linguistiques sont

insurmontables. Le principe à la base de cette approche est la conscience linguistique.

- *Eu&I (European awareness and Intercomprehension)* est un projet adressé aux personnes qui travaillent dans le domaine social avec les migrants, les étudiants et les adultes en programmes de mobilité. Les langues du projet sont le bulgare, l'allemand, le français, le grec et l'italien. Eu&I regroupe une série de jeux et des activités pragmatiques qui permettent aux utilisateurs de réaliser des activités de compréhension en d'autres langues et de développer la conscience des stratégies linguistiques.
6. Le projet *FontedelCat*, par exemple, se base sur l'I.C. orale. Les chercheurs du projet focalisent leur attention sur le développement de la compréhension du catalan grâce au matériel audiovisuel.
 7. Les projets adressés aux enfants et aux adolescents focalisent leur attention sur les pratiques d'enseignement.
 - *EuRomania* est un projet qui se réalise au moyen d'un manuel d'apprentissage disciplinaire dans l'I.C. de sept langues romanes (espagnol, français, italien, occitan, portugais et roumain) ; il est destiné aux élèves d'âge compris entre 8 et 11 ans. C'est le seul manuel qui fait référence à la méthodologie EMILE. La compétence visée de ce manuel est l'I.C. entre langues d'une même famille. Les savoirs et les savoir-faire disciplinaires, communs aux programmes des pays européens dont la langue est concernée se produisent à partir de la manipulation de l'ensemble des langues de la même famille. Ce faisant, les élèves construisent des savoirs métalangagiers leur permettant de mieux maîtriser leur langue source.

4. Le lexique en I.C.

Si l'apprenant parle une langue qui appartient à la même famille de langues qu'il aborde, alors le principe de parenté est particulièrement efficace, car il s'appuie sur un bagage déjà connu, la connexion entre la L1 et la L2 fournissant aux apprenants un avantage potentiel dans la compréhension du vocabulaire de la L2. Toutefois, comme le soulignent S. Caddéo et E. Jamet :

« Les activités de comparaison inter-langues ont pendant longtemps été décriées, car, dans les représentations des enseignants, tout recours à la langue 1 ou à une autre langue ne pouvait que favoriser les phénomènes d'interférence entachés de négativité. Or la comparaison inter-langues est sans nul doute à revaloriser et l'article de L. Dabène, qui s'intitule : *Pour une contrastivité revisitée* a rendu explicite par ce titre le regain d'intérêt pour la contrastivité qui unit tous les chercheurs en I.C » (Caddéo et Jamet, 2013 : 69).

En effet, dans la méthode d'enseignement/apprentissage en I.C., la proximité typologique des langues, qui était perçue comme un obstacle dans l'analyse contrastive, se transforme en atout.

Or, dans certains projets d'I.C., cette proximité typologique est exploitée pour accéder à la compréhension à travers la langue écrite (lecture des textes), de manière à éviter les difficultés liées à la production orale.

Désormais nous aborderons les aspects les plus intéressants des différents projets qui développent l'I.C. surtout dans sa dimension écrite, pour poser notre attention sur la transparence lexicale et l'approximation lexicale.

4.1 La transparence lexicale

L'I.C. s'appuie sur l'exploitation des ressemblances et de la transparence entre les langues. Le lecteur, pour saisir le sens de ce qu'il lit, dispose de plusieurs éléments non seulement au niveau lexical mais aussi phonologique, morphologique et syntaxique. Pourtant, ces éléments sont trop souvent ignorés parce que la parenté linguistique est souvent considérée comme un problème et non pas comme une ressource. Comme nous l'avons remarqué (Chap. II, § 6.2), la méfiance envers les *faux amis* a eu un impact important aux dépens des *vrais amis*.

Comme nous l'avons expliqué à propos de la transparence lexicale (Chap. II, § 6.1) au lieu de considérer que la L1 possède un facteur principalement négatif dans l'acquisition de la L2 – comme les faux amis ou la différence lexicale – certains chercheurs ont souligné l'influence positive des similitudes inter-langues (Ringbom, 2007). Les études de B. Harley et al. (1986) et P. M. Lightbown et G. Libben (1984) confirment que les similitudes sont la connexion la plus évidente entre la L1 et la L2, ce qui fournit aux apprenants un minimum d'avantage potentiel dans la compréhension du vocabulaire L2. Nous avons constaté que O. Théophanous (2004) mentionne l'importance de se servir des congénères, c'est-à-dire des mots connus dans d'autres

langues (L2, L3) et qui présentent des similarités de forme et de sens avec les mots de la L2 dont l'apprenant veut inférer le sens.

S. Caddéo et M. C. Jamet (2013 : 72) affirment que c'est précisément la reconnaissance du lexique qui intervient en premier lieu dans la lecture et la compréhension en L1 comme en L2. La définition de S. Caddéo et M. C. Jamet (2013) à propos du concept de transparence et d'opacité d'un mot est la suivante :

« Les concepts de transparence et d'opacité sont dans notre perspective particulièrement importants. Un mot est transparent si on le reconnaît sans l'avoir jamais vu et qu'on en déduit le sens, par exemple : *politique* (français) / *politica* (italien et portugais) / *política* (espagnol) ; *gouvernement* (français) / *gobierno* (espagnol) / *governo* (italien et portugais). Un mot est opaque si son sens demeure inaccessible (dans et hors contexte) comme *nehum* (portugais) / *ningún* (espagnol) / *nessun* (italien) / *aucun* (français). Cela concerne souvent les mots grammaticaux dont les formes sont très différentes d'une langue à l'autre : *mesmo que* (portugais) / *aunque* (espagnol) / *anche se* (italien) / *même si* (français) » (Caddéo et Jamet, 2013).

La transparence lexicale concerne donc la possibilité d'inférer le sens d'un mot sans l'avoir jamais rencontré, alors que l'opacité est la caractéristique propre aux mots inaccessibles.

Les concepts de transparence et d'inférences dans le cadre de la lecture en langue maternelle ou étrangère sont des principes fondamentaux sur lesquels C. Blanche Benveniste est revenue à plusieurs reprises. Nous citerons deux exemples parmi d'autres :

« Tous les lecteurs, dans leur langue maternelle comme dans une langue étrangère, sont confrontés à des mots opaques, dont ils parviennent plus ou moins à « deviner » le sens, soit, en termes plus savants, à identifier en faisant des inférences. » (Blanche Benveniste, 2002 : 117)

« Nous avons constaté qu'il fallait en effet un certain temps pour comprendre qu'une bonne partie du lexique rencontré dans les articles de presse est « transparent » et qu'on peut le calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées. » (Blanche Benveniste, 2004 : 43)

Le bénéfice des compétences en une langue est donc transféré aux autres langues et l'apprentissage se construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L1, mais aussi de L3 ou L4 vers L1. La multiplication combinatoire des transferts forme ainsi un réseau de langues qui aide à conceptualiser ce qu'est le langage tout comme à saisir le code intrinsèque de chacune des langues (Escudé et Janin, 2010 : 45-46).

Maintenant, nous voulons examiner quelques possibles facteurs lexicaux aidant l'apprenant à comprendre une unité lexicale pendant la lecture plurilingue.

En nous appuyant au portail www.miriadi.net, issu du projet *Miriadi* (2012-2015),³ nous allons reprendre la classification faite sur la base des indices lexicaux, de la comparaison interlinguistique et des contextes discursifs. L'apprenant peut donc :

1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable :

- Le lexique international :

ORIGINE GRECQUE ET LATINE	ORIGINE ANGLAISE	UTILISÉS DANS LES LANGUES EUROPÉENNES	RENOYANT À DES OBJECTS CULTURELS CONNUS
médias, technologie	football, internet, film	hôtel, taxi, bar	champagne, pizza, corrida

Tableau 14. Exemple de lexique international

- Les mots de même racine dans la même famille de langues : on relève environ 500 mots d'origine latine que nous retrouvons de façon presque identique dans la plupart des langues romanes. Cela constitue le lexique panroman :

LAT, I, P, C ⁴	S	F	R
terra	Tierra	terre	țara

Tableau 15. Exemple de mot de même racine dans la même famille de langues

- Les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues :

ETYMOLOGIE ARABE AL-ĞABR			
algebra (it, ang)	algebra (es, po)	algebre (fr)	ălgebra (ro)

Tableau 16. Exemple de mots de meme racine empruntés à d'autres familles de langues

³ Miriadi : Réseau Européen de l'Intercompréhension est un premier réseau d'intercompréhension dont les partenaires du projet *Galapro* ont tous fait partie simultanément de fin 2008 à fin 2011. Le but de ce réseau est de fédérer toutes les Universités proposant des formations à l'IC, de travailler ensemble à la diffusion de la notion d'IC et de faire le point sur la recherche dans ce domaine, en rassemblant tous les acteurs impliqués (<https://www.miriadi.net/projets>).

⁴ Abréviations: LAT = latin, I = italien, P = portugais, C = catalan, S = espagnol, F = français, R = russe.

2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques :

- En écoutant la prononciation des mots pour trouver des ressemblances non visibles à l'écrit. Par exemple le groupe " ch " italien se prononce /k/ (*chilogrammo* IT), souvent écrit " k " (kilo FR) ou " qu " (*quilograma* PO) dans d'autres langues romanes ;
- En repérant les correspondances graphiques entre les langues. Par exemple, " h " en espagnol en début de mot (*hijo*) correspond la plupart du temps à " f " en français, italien et catalan (fils FR, *figlio* IT, *fill* CAT).
- Savoir décomposer les mots pour deviner leur sens :
- deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition ;
- identifier la racine, les affixes, les suffixes : il existe des préfixes (bi-, multi-, amphi-, auto-, hyper-) et des suffixes (-age, -able, -ment) d'origine grecque et latine que l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues ;
- connaître certaines variations stables qui aident à reconnaître et à comprendre le sens du mot :

F	I	S	P	R
Action	azione	Acción	ação	acțiune

Tableau 17. Exemple de variations stables qui aident à reconnaître et à comprendre le sens du mot

- deviner les sens d'un mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical : il est possible de deviner le sens d'un mot, en se servant de mots du même champ lexical éventuellement, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la / les langue(s) connue(s). C'est-à-dire qu'un francophone pourra arriver au sens de *acqua* (IT) = eau à partir de *aquatique* (FR) = *acquatico* (IT) ; un Italien pourra comprendre le mot enfant (FR) = *bambino* (IT) à partir du mot *infantile* (IT) = *enfantin* (FR).
3. Se servir de correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux ; par exemple les désinences verbales de l'infinitif -are (IT) - er (FR, ES, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe. Toutefois, il est

aussi nécessaire de mémoriser les formes les plus éloignées, comme par exemple les marques de nombre pour le masculin : -s (ES, PO, FR, CAT) -i (IT).

4. Savoir-faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs :
 - à partir du contexte discursif (*postre* ES = dessert FR sera compris grâce à sa position dans l'ordre du menu) ;
 - à partir du champ sémantique (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème). C'est-à-dire, après le verbe manger (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible.
5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'écrit :
 - s'approcher du sens d'un mot inconnu, en se servant d'un mot proche connu, même si le sens est légèrement différent, puis l'adapter au contexte. Pour un francophone, il sera possible de deviner le sens du mot italien *ombrello* = parapluie (FR) à partir de ombrelle (FR), qui a la même fonction de protection, mais ne sert pas pour la pluie (ou en passant tout court par le mot anglais *umbrella*).
6. Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans une autre langue, par exemple en se confrontant à la lecture de documents plurilingues traitant d'un même thème.
7. Savoir traiter les éléments opaques :
 - recourir ponctuellement aux dictionnaires ;
 - mémoriser des éléments fonctionnels productifs (connecteurs, chiffres, désinences).

En conclusion, les divers projets d'I.C. dans les cas où les unités lexicales restent opaques mettent à disposition en ligne des outils de traduction qui sont un soutien efficace pour comprendre un mot ou un segment de phrase. Par exemple, les petits portraits de langues dans *EuroComRom* proposent des listes de termes et structures essentiels pour chaque langue, ou le manuel *EuRom5* propose en aide ponctuel un tableau multilingue pour une petite sélection de mots probablement opaques dans chaque article (Chap. III, § 6.4 fig. 5).

Motivés par ces études sur la transparence lexicale, nous avons observé avec plus d'attention le comportement des élèves de nos classes du collège face à des documents en langue française et nous avons constaté que souvent les apprenants demandent le

sens de mots transparents. Nous pouvons donc confirmer que la transparence lexicale n'est pas toujours reconnue des apprenants et n'est pas toujours un facteur facilitant la compréhension des mots opaques. Or, comment encourager l'exploitation de la transparence lexicale pendant les cours de langues étrangères en contexte scolaire ?

4.2 L'approximation lexicale

Ayant analysé les facteurs lexicaux dont l'apprenant peut se servir pour la compréhension en I.C., sur la base des indices lexicaux, de la comparaison interlinguistique et des contextes discursifs, dans ce paragraphe nous allons approfondir la stratégie de l'approximation lexicale, qui, comme nous avons vu dans le précédent chapitre (Chap. II, § 7.2), est un processus spontané favorisant le caractère naturel, fonctionnel et provisoire de la mise en place du sens des mots.

L'approximation lexicale est une opération de recherche lexicale, une négociation interne au locuteur, qui constitue une étape vers une production ou une compréhension plus précise du mot recherché. C. Blanche Benveniste (2005 : 25), en se basant sur son expérience d'*EuRom4*, constate qu'il est possible de réussir à lire dans trois langues romanes (pour les Français : portugais, espagnol, italien) à condition d'accepter une compréhension imprécise et vague, elle affirme qu'il faut « tolérer différentes sortes de lectures approximatives » (Blanche Benveniste, 2005 : 25) et remarque que l'approximation est « une excellente stratégie » et que « les psychologues nous apprennent que, si nous estimons être de 'bons lecteurs' dans notre langue maternelle, nous ne pouvons l'être qu'en utilisant l'approximation ».

C. Blanche Benveniste (2005 : 25), P. Escudé et P. Janin (2010 : 47) et A. Ciliberti (2012 : 207) observent que les enseignements des L2 visent en principe la forme correcte, la recherche du mot exact et la fluidité de la production. Le but est d'aboutir à un bon niveau de précision, à une bonne performance et à l'imitation de la langue parlée des natifs. En revanche, C. Blanche Benveniste (2008), à partir de son expérience avec *EuRom4*, remarque que l'approximation, sous toutes ses formes, est admise et même encouragée : les tâtonnements et les blocages sont tolérés et les mots imprécis et vagues sont acceptés.

De ce constat, C. Blanche Benveniste (2008 : 51) signale que :

« Malheureusement, si on considère que d'un point de vue normatif, ces approximations paraissent maladroitement, de sorte que certains observateurs n'y ont vu que des fautes (dysfluences), accompagnées de tentatives de réparation (repair). Les termes de dysfluences et de réparations sont gênants, dans la mesure où ils introduisent une perspective normative qui empêche de comprendre les mécanismes mis en œuvre. D'autres observateurs y ont vu au contraire des indices d'opérations cognitives importantes » (Blanche Benveniste, 2008 : 51).

Nous allons maintenant expliciter certaines formes approximatives de la langue parlée car l'une des problématiques que cette thèse cherche à éclairer est de comprendre comment les stratégies de la L1 peuvent se transmettre dans la compréhension en L2. Comme la stratégie de l'approximation lexicale est une stratégie de la L1 qu'il serait bien d'exploiter en L2, nous allons maintenant fournir des exemples de formes approximatives de la langue parlée et ensuite nous nous intéresserons à la compréhension en L2 car – dans ce cas aussi – on utilise des approximations, en formulant des hypothèses sur le vocabulaire et la syntaxe.

C. Blanche Benveniste (2007 : 169) met en évidence le fait que dans la langue parlée il est utile de pouvoir indiquer des quantités de manière approximative, comme par exemple *plus ou moins, environ, à peu près*, d'utiliser des comparaisons – *un peu comme ça* – ou de recourir à des indéfinis – *quelque chose, quelqu'un, quelque part* – et d'avoir des références vagues. Les approximations sont également très importantes chaque fois que la désignation adéquate fait défaut et que des formules comme – *quelque chose comme ça, quelque chose pareille* – substituent le mot manquant. L'approximation lexicale dispose d'approximatifs abondamment utilisés à l'oral comme *une chose, un truc, et machin*. Ce dernier terme tient lieu de nom mais aussi d'adjectif ou de verbe – comme nous l'avons remarqué – le mot précis est souvent retrouvé après l'approximation dans une phase ultérieure.

De plus, le droit à l'approximation s'exprime par d'autres techniques, comme l'abandon de certaines parties du texte qui ne sont pas considérées fondamentales pour la compréhension du document, comme par exemple dans le cas de passages mis entre parenthèse, phrases entre tirets, discours rapportés, appositions.

Dans la démarche de l'I.C. en *EuRom4* et *EuRom5*, nous verrons que l'utilisation de la technique de la transposition en L1, dont nous parlerons dans le paragraphe suivant, encourage la restitution du sens d'un document lu et non pas la bonne forme ou la recherche du mot exact, ainsi qu'elle donne lieu à des approximations et ou à des

maladresses qui sont admises et tolérées comme faisant partie du procédé de compréhension et non critiquées en tant qu'erreurs.

5. La lecture en I.C

Aujourd'hui, être un lecteur plurilingue, c'est-à-dire capable de lire et comprendre des pages authentiques en plusieurs langues, constitue un avantage indubitable. En effet, la compréhension écrite est une habileté précieuse rendue indispensable par l'énorme quantité d'informations auxquelles chaque individu est exposé. À raison de la facilité d'accès aux documents produits en dehors de la domination de la langue nationale, il devient de plus en plus important de comprendre les langues étrangères. (Bonvino et Cortés Velásquez, 2016b).

De plus, comme nous l'avons dit, la didactique de l'I.C. vise le développement du plurilinguisme en suivant le choix délibéré des « pionniers » de l'I.C. (C. Blanche Benveniste et L. Dabène) qui a été celui de se poser sur une unique cellule d'activité : l'approche d'une langue par la compétence de la réception et (même si les textes sont oralisés) de la réception écrite, c'est-à-dire de la lecture (Escudé et Janin 2010 : 47-49) P. Escudé et P. Janin (2010 : 47) expliquent les raisons du recours en premier à la compréhension de l'écrit par trois arguments :

1. Le retour en force de l'écrit à cause du temps de fréquentation de l'écrit a augmenté avec les sms, les messageries, Internet ;
2. L'I.C. fonctionne grâce au transfert de compétences. Il faut donc s'assurer que la L1 soit posée avant de faire des comparaisons avec d'autres langues ; par exemple, à partir de 8 ans, l'écrit devient une aide pour sécuriser l'apprenant et son apprentissage.
3. L'écrit fossilise les traits oraux. Là où l'orale disperse et désoriente, l'écrit rassemble et rassure.

Donc, dans les approches d'I.C., l'apprenant est stimulé à interagir avec le texte, il est invité à utiliser toutes les connaissances qui lui dérivent de la connaissance de sa L1, d'une variété régionale, ou/et de la connaissance d'autres langues de son répertoire. De cette manière, nous pouvons affirmer que le lecteur devient plurilingue, s'il apprend à se servir de tout son répertoire.

Les premiers projets (*EuRom4* et *Galatea*) se sont concentrés sur la réception de l'écrit qui est bien connu être une activité plus compréhensible par rapport à l'oral.

Une parmi les techniques les plus employées dans la didactique des langues propose à l'apprenant de partager les étapes de compréhension en plusieurs phases : d'abord, une lecture assez rapide du texte, avec le traitement de l'input au niveau global, à travers des questions visant la reconnaissance de la situation, du sujet principal, des objectifs. Dans une deuxième phase, qui prévoit une lecture plus approfondie, l'apprenant trouve des questions qui l'aident à s'orienter vers une compréhension plus détaillée d'un point de vue de la compréhension du sens et de la forme comme par exemple des questions sur la terminologie du texte, comme nous l'avons vu dans notre analyse des manuels de FLE pour le collège (Chap. III, § 6).

Cette technique a été employée pour le développement de la compréhension en I.C. par différents projets, comme *Galatea* et *EuroComRom*, qui ont élaboré des questions afin d'approfondir le sens, mettre en évidence la transparence de certains termes ou faciliter la compréhension des termes opaques.

La méthodologie de lecture plurilingue, par rapport à la méthodologie de lecture pour la compréhension d'une seule langue cible, focalise l'attention du lecteur sur le fait que la comparaison entre les langues facilite la compréhension.

La transposition et la verbalisation en L1

E. Bonvino et M. C. Jamet (2016 : 13) s'éloignent de la didactique liée à l'évaluation de la compréhension à travers des questionnaires et remarquent que souvent les questions peuvent orienter la compréhension et il devient difficile de distinguer ce qui résulte de la mise en place des processus d'I.C. et ce qui résulte des déductions logiques induites par les questions mêmes.

Afin d'analyser les processus de compréhension que le lecteur déclenche pendant la lecture de nombreux outils de recherche ont été mis au point dans le domaine de la lecture en langue maternelle. Parmi les premières démarches efficaces, nous mentionnons celles de W. Kintsch et T. A. Van Dijk (1978), pour l'anglais langue maternelle, qui se servent de trois instruments de recherche :

- a. observation en salle de classe,
- b. entrevue, et surtout
- c. *think-aloud* (réflexions à haute voix).

La méthodologie de lecture *EuRom5* exploite pour des buts didactiques la transposition en L1 des articles lus en 4 langues romanes. La transposition en L1 est une

technique très proche du *think-aloud* (réflexions à haute voix), exploitée pour recueillir des données servant à identifier, quantifier et décrire avec précision les stratégies, les processus et les types de lecture mis en œuvre par l'apprenant. D'un point de vue pratique, la verbalisation de la transposition fait énoncer à haute voix ce que pensent les lecteurs quand ils traduisent les phrases.

A différence du *think-aloud* utilisé avec des buts de recherches scientifiques, l'objectif de la réflexion à haute voix en *EuRom5* a des buts didactiques et que donc la verbalisation du parcours de compréhension n'est pas obligatoire. Le formateur peut décider de l'abandonner si le mot pose des problèmes ou si l'apprenant montre des résistances (Bonvino, 2012 : 147). La transposition en L1, qui consiste en des reformulations en L1 ou dans une langue commune des apprenants, n'est pas une traduction, mais une reformulation, qui vise la restitution du sens (Caddéo et Jamet, 2013 : 125-126). La transposition en L1 poursuit au même moment plusieurs objectifs fonctionnels à l'approche didactique :

1. elle favorise la compréhension à travers un travail collaboratif entre apprenants, avec un apport minimum de l'enseignant
2. elle fournit le prétexte pour le travail de partage des stratégies
3. elle assure la compréhension, et
4. met en évidence les ressemblances entre les langues (Bonvino, 2012 : 147).

Contrairement à ce qui se vérifie à travers une didactique visant l'évaluation de la compréhension à travers des questionnaires, la transposition n'impose pas une interprétation prédéfinie du texte, mais permet au contraire de passer à travers des phases de compréhension approximatives et encourage la réflexion métacognitive et métalinguistique des apprenants.

La compréhension vague et imprécise

Enfin, il faut mettre en relief que la dernière et la plus révolutionnaire des idées présentées, si appliquée à la L2, est la possibilité d'une compréhension vague en L2 (Bonvino, 2012 : 148).

En L2, normalement, le lecteur se fossilise sur une lecture mot à mot et veut tout comprendre (Chap. 1 § 3.4). L'un des pivots de la méthodologie de l'I.C. est celui de mener l'apprenant à comprendre un article à travers une approche globale au sens, en apprenant à réemployer les mécanismes de lecture de la L1, (inférences, recours à des

connaissances encyclopédiques), par lesquels il a le droit à l'approximation, à la compréhension vague. Souvent, en L1 on se contente d'une compréhension générale et non approfondie, paradoxalement ce procédé n'est pas accepté dans la lecture en L2.

Nous l'avons déjà remarqué, et nous allons ici reprendre les travaux de S. Knight, Y. Padron et H. Waxman (1985) sur la typologie et la fréquence des stratégies cognitives pendant la lecture en L1 et en L2, car les résultats obtenus par ces recherches ont montré une différence significative par rapport aux théories précédentes. Si les apprenants en L1 utilisent la stratégie de la concentration comme première et la stratégie de la perception des attentes de l'enseignant comme dernière ; en revanche, cette même stratégie sur les attentes des enseignants a été citée la première par les lecteurs en L2.

Une des hypothèses de cette recherche concerne la possibilité de transférer les stratégies de lecture de la L1 dans la lecture en L2. S. Moirand (1979 : 25) fournit une méthodologie de lecture pour saisir le sens global du document en L2. Pour la première fois, les théories de l'approche globale ont mis en évidence la nécessité du transfert des stratégies de la L1 à la L2.

Les prochains paragraphes sont axés sur l'analyse d'un corpus de manuels de FLE pour le collège où nous examinons les textes écrits, la méthodologie et le type d'activités proposés en classe de L2/L3. Nous proposons cette analyse car nous sommes demandé si les théories de l'approche globale et les pratiques conseillées par S. Moirand et F. Cicurel sont présentes dans les méthodes de FLE pour le collège.

Ensuite nous prendrons en considération les difficultés des élèves face à un document qu'ils découvrent pour la première fois et nous nous pencherons sur les comportements spontanés. Après avoir pris en considération ces méthodes de FLE, nous allons découvrir la méthodologie de lecture plurilingue en *EuRom5*. Notre objectif est celui de savoir si la didactique des L2/L3 en situation institutionnelles peut bénéficier du contact avec la didactique de l'I.C. et selon quelles modalités.

6. La lecture en L2/L3 : analyse d'un corpus de manuels de FLE pour le collège

Comme nous avons vu (Chap. I, § 3.2) d'après l'approche globale, l'activité didactique peut se décomposer en deux phases principales. Dans la première phase, le texte est perçu dans son ensemble à partir du réseau iconique, lié à ce que S. Moirand définit

comme l'« image du texte », afin de repérer les indices importants : titres, images, parenthèses, paragraphes etc. Il s'agit d'un moment d'observation qui permettra au lecteur de verbaliser ce que son œil fait ; il devient ainsi plus conscient des processus qu'il accélérera. Dans une deuxième étape, la lecture est orientée vers certains éléments très importants pour initier la compréhension : l'organisation des contenus, les articulateurs en tête de paragraphes, et les indicateurs temporels. A la fin de cette phase l'apprenant devrait être capable de répondre aux questions : Qui ? Quoi ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ?

Nous sommes partis de notre expérience d'enseignement du FLE au collège en Italie⁵, et puisqu'en *Terza media*⁶ (qui correspond à la quatrième du collège dans le système scolaire français), les élèves travaillent beaucoup avec les articles de presse écrits car on les prépare à l'épreuve d'examen pour passer l'*Esame di terza media* (le DNB en France) ; il nous semble utile de prendre en considération différentes méthodes, récentes, qui constitueront notre corpus, afin d'analyser ainsi les pratiques et la méthodologie⁷ de la lecture en classe.

En Italie, le collège dure trois ans Les élèves étudient le français comme troisième langue (Introduction de la thèse, § 2.2), deux heures par semaines et les méthodes sont presque toujours divisées en 3 volumes, un pour chaque année scolaire. À la fin de ces trois années, les collégiens doivent passer un examen écrit de langue française correspondant au niveau A2 du CECRL. Le sujet d'examen est préparé par les professeurs du collège, il s'agit d'un choix local sur la base du programme effectué par chaque collège et ce n'est pas du tout national comme en France.

Les élèves, à l'épreuve écrite doivent montrer de comprendre un document écrit et ils doivent répondre à des questions sur le texte. Pour illustre notre propos, nous sommes partis de notre expérience d'enseignement du FLE au collège en Italie. En *Terza media* (qui correspond à la quatrième du collège dans le système scolaire français), la classe

⁵ Nous enseignons le FLE (L3) depuis 18 ans au collège.

⁶ La correspondance est sur la base de la tranche d'âge des élèves. Le système français comporte une classe supplémentaire au collège, la troisième, et c'est en classe de troisième que les élèves français passent le DNB.

⁷ Comme nous avons vu (introduction de cette thèse note 4) avec le terme *méthode*, dans la langue française on indique un ouvrage qui contient les principes élémentaires d'une science, d'un art, ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette thèse nous utiliserons les termes de *méthodes* et *manuels* pour indiquer des ouvrages conçues pour l'apprentissage des langues. En revanche, quand nous utiliserons le terme *méthodologie* de lecture, ce sera pour analyser les activités pratiques, ou les phases de la lecture visant la compréhension des textes.

terminale du collège, les élèves travaillent beaucoup avec des documents écrits. Cet entraînement constant sert à les préparer à l'épreuve d'examen pour passer l'*Esame di terza media* (le DNB en France).

Nous montrons ici un exemple écrit d'examen d'Etat des L3 du collège « Parco della Vittoria » de Rome où nous enseignons.

Istituto Comprensivo "Parco della Vittoria" – G. G. Belli – Roma
Prova scritta di Lingua francese a.s. 2016/2017



Le phénomène Stromae

Stromae est un chanteur, auteur et compositeur francophone, son vrai nom est Paul Van Haver. Il est né en Belgique, à Bruxelles d'un père rwandais (du Congo) et d'une mère belge le 12 mars 1985. A l'âge de 11 ans, Stromae s'intéresse à la musique et s'inscrit à l'Académie musicale pour prendre des cours de solfège et de batterie. Il commence sa carrière de rappeur en l'an 2000. Il choisit le pseudonyme Opsmaestro. Puisque ce nom était trop similaire à un autre artiste, il change son nom de scène par Stromae qui correspond à maestro si on inverse les syllabes : Mae/stro devient Stro/mae. La chanson qui l'a rendu célèbre en 2009 est : « Alors on dance » extraite de l'album « Cheese ».

Stromae est un artiste hors du commun, unique en son genre. Dans la quasi-totalité de ses morceaux, il aborde des thèmes sensibles, délicats, graves et contemporains qui se trouvent dans les profondeurs de l'humain. Divorce, rupture, pédophilie, aucun sujet n'est tabou pour le chanteur.

Stromae a un style musical très original et innovant. Il s'inspire du hip-hop, de la musique électronique (en particulier de la new beat) et de la world music. Il est aussi très influencé par la musique congolaise qui a bercé son enfance.

Grâce à son incroyable talent de compositeur, de chanteur et de danseur, Stromae est tout simplement « formidable », comme le titre d'une de ses chansons les plus célèbres.

En quelques années et peu de chansons, il est aimé par toutes les générations et toutes les classes sociales. Idole du monde de la musique en Europe, le chanteur a même réussi à faire craquer Madonna, la reine du pop...

Le phénomène Stromae n'a pas fini de faire parler de lui, pour le bonheur de la musique francophone.

1. VRAI OU FAUX

Stromae est un enseignant	VRAI	FAUX
Le vrai nom de Stromae est Paul Van Haver	VRAI	FAUX
Stromae est né à Paris	VRAI	FAUX
Stromae s'intéresse à la musique à 12 ans	VRAI	FAUX
Le pseudonyme de Stromae est Maestro	VRAI	FAUX

2. RÉPONDZ AUX QUESTIONS SUIVANTES

1. Qui est Stromae ?
2. Quand il commence à s'intéresser à la musique ?
3. Quand il est devenu célèbre ? Avec quelle chanson ?
4. Quels sont les thèmes présents dans les chansons de Stromae ?
5. Quelles sont les caractéristiques de son style musical?
6. A quelle pop star Stromae plaît-il beaucoup?
7. Quel âge a Stromae aujourd'hui ?
8. Dans sa musique on trouve aussi l'influence de rythmes africains. Pourquoi?
9. Tu aimes la musique? Quel est ton genre préféré ?
10. Parle d'un personnage du monde francophone (poète, écrivain, artiste, chanteur, sportif, acteur...)

Figure 1. Épreuve type de l'examen écrit de *Terza Media*

Du point de vue de la mise en page le document respecte les conventions établies pour faciliter la lecture aux apprenants dyslexiques : la police est « verdana » et la dimension de la police est « 12 ». Le document est partagé en deux, une partie est dans l'encadré et il s'agit d'une aide de compréhension car les élèves trouvent les informations inhérentes aux phrases vrai et faux seulement dans l'encadré. Le questionnaire présente des questions ouvertes sur le sens de l'article lu, à partir de la n. 1 à la n. 8, en revanche les deux dernières n. 9 et n.10, ce sont de nature personnelles, c'est-à-dire que à partir du sujet traité, dans ce cas la musique, les élèves doivent montrer de savoir écrire en L2 ou L3. Le sujet choisi est un argument que les élèves peuvent connaître, la musique, la vie, l'histoire d'un chanteur en effet fait partie des intérêts de notre publique de référence. L'épreuve est formée d'un exercice de choix entre « vrai et faux » et des questions sur le texte.

Nous avons décidé d'illustrer ce document parce qu'il s'agit d'un témoignage de l'examen d'Etat des L3 au collège en Italie. L'épreuve finale est élaborée sur la base des activités de lecture proposées à l'examen DELF scolaire A2 et dans les manuels de FLE pour le collège.

Nous voulons mettre en relief que avec ces épreuves on va évaluer combien les élèves ont compris, le niveau de compréhension, les résultats à l'aide d'outils didactiques tels que les questionnaires ou le choix entre vrai et faux.

Dans les prochains paragraphes nous allons illustrer comment on enseigne la lecture et compréhension en classe de L2 et L3 au collège en Italie à travers l'analyse des activités pratiques de lecture et de compréhension et la méthodologie de la lecture de trois manuels pour le collège.

6.1 Les paramètres de comparaison du corpus et les caractéristiques de trois manuels de FLE

Nous avons choisi d'analyser trois méthodes de FLE qui, comme établi par les programmes du ministère de l'éducation nationale, visent le niveau A2 du CECRL pour toutes les L3 au collège.

Nous avons adopté les critères suivants pour choisir ces méthodes : *C'est magnifique !* F. Gallon (2011)⁸ parce qu'elle a été la plus répandue dans les collèges en Italie à partir de 2011, les autres deux manuels parce qu'elles sont les plus récentes et elle sont sorties en 2017. Parmi ces méthodes les plus récentes, nous avons choisi une maison d'édition française (Lang) *C'est clair !* Bruneri, R., Pelon, M. & Raynaut, H.⁹ (2017) et une maison d'édition italienne (Cideb De Agostini scuola) *Jeu de mots*, Gislou, C., Mineni, E., Rainoldi, M., Renaud, A., Guilmault, S., Cantini, F. & Capani, A.¹⁰ (2017) . Dans le collège où nous enseignons la méthode en adoption est *C'est magnifique !* (2011) depuis l'année 2012.

Nous avons comparé les trois méthodes et les paramètres choisis ont été :

1. Le nombre des textes écrits présents dans la méthode et temps scolaire

Pour prendre en examen le nombre des textes écrits, nous voulons d'abord faire une considération sur le temps scolaire du collège qui prévoit 2 heures par semaine pour la L3. Plus ou moins une année scolaire a trente semaines, et cela signifie soixante heures de cours en présence. Ces activités de lecture peuvent être proposées en classe ou comme devoir à la maison. Nous avons remarqué que toutes les méthodes présentent des épreuves de compréhension écrite en préparation à l'examen de certification DELF scolaire de niveau A2 et d'autres épreuves pour la préparation à l'*Esame di Terza media*. Nous avons compté le nombre de documents écrits avec des activités visant la compréhension des documents écrits : *C'est magnifique !*, 28 documents, *Jeu de mots*, 20 documents et *C'est clair !* 24 documents.

2. Les activités/pratiques de lecture

Nous avons remarqué que la plupart des méthodes propose la lecture avec des questionnaires de compréhension, et la consigne la plus fréquente est :

⁸ Dorénavant pour indiquer le manuel *C'est magnifique !* nous avons décidé d'utiliser le titre et non les noms des auteurs.

⁹ Dorénavant pour indiquer le manuel *C'est clair !* nous avons décidé d'utiliser le titre et non les noms des auteurs.

¹⁰ Dorénavant pour indiquer le manuel *Jeu de mots* nous avons décidé d'utiliser le titre et non les noms des auteurs.

« Lis le texte et réponds aux questions ».

Parfois on propose la lecture suivie par des exercices vrai et faux et la correction des phrases fausses, avec la consigne :

« Lis le texte et dis si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F). Corrige les affirmations fausses ».

Quelquefois nous avons remarqué la présence de la lecture suivie de questions et réponses à choix multiple où les élèves doivent indiquer l'alternative correcte entre 3 possibilités. La consigne est :

« Lis les textes et choisis l'alternative correcte ».

Plus rares sont des activités de compréhension avec des fiches à remplir sur la base de la compréhension du document lu. L'instruction est :

« Lis le document et complète la fiche ».

Les diagrammes suivants montrent clairement les pourcentages des différentes consignes de lecture dans les trois manuels.

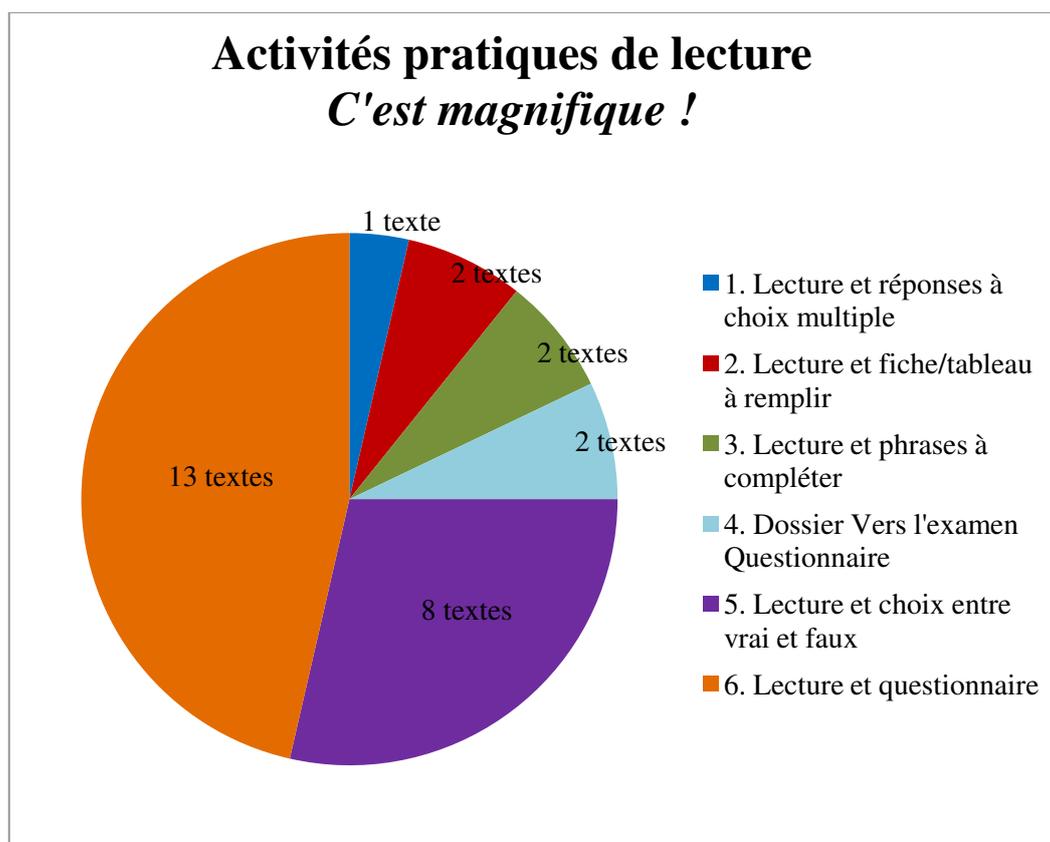


Figure 2. Activités pratiques de lecture dans *C'est magnifique !*

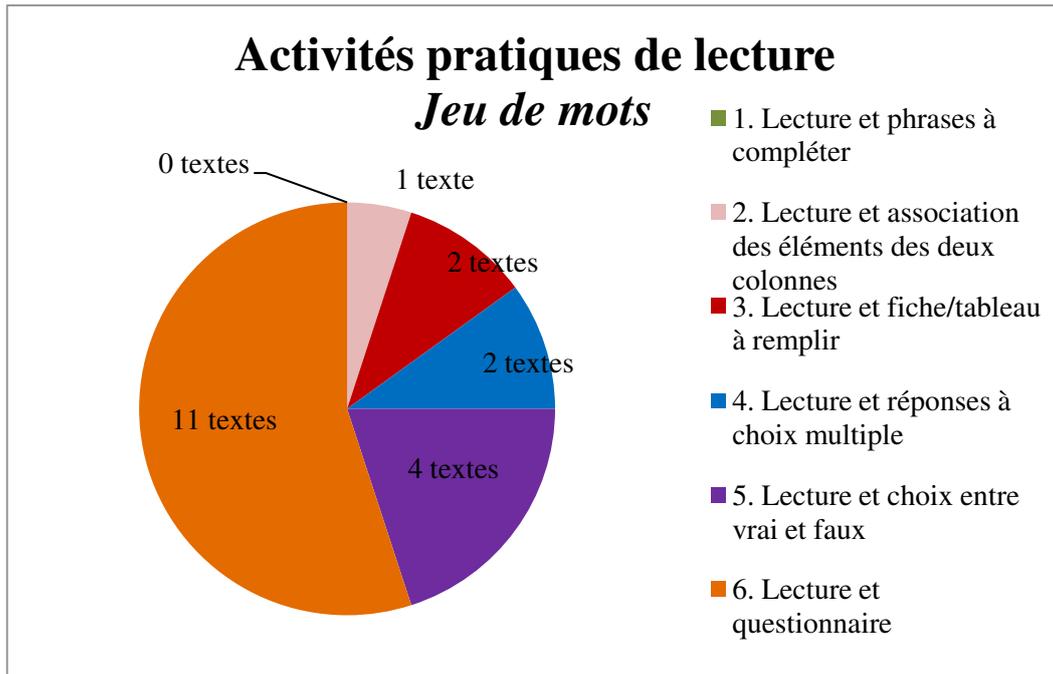


Figure 3. Activités pratiques de lecture dans *Jeu de mots*

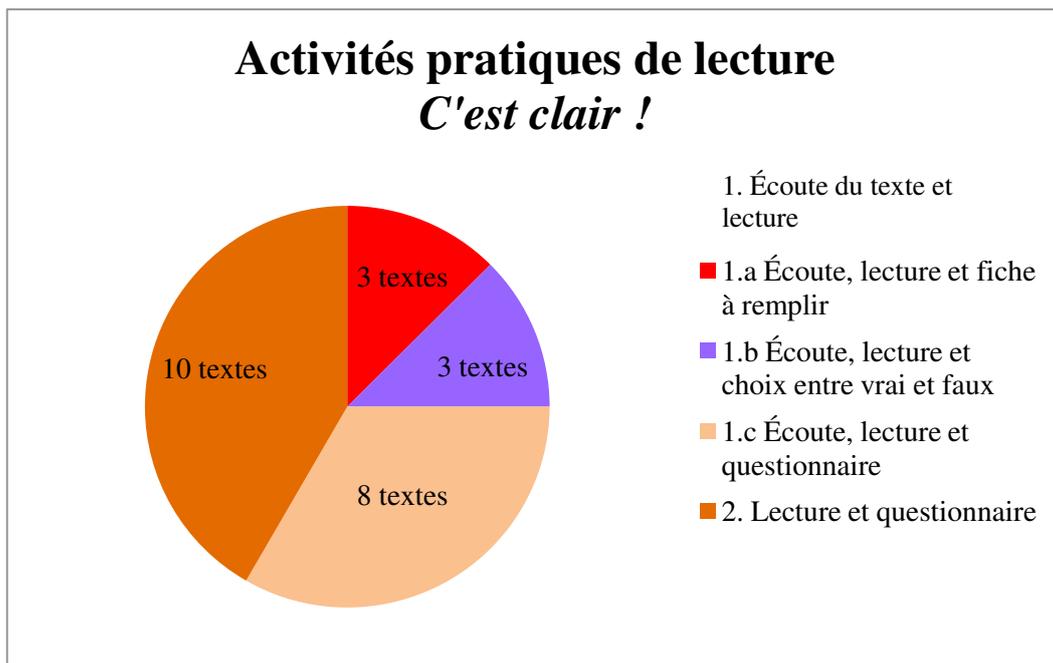


Figure 4. Activités pratiques de lecture dans *C'est clair !*

Les figures indiquent que la moitié des activités présentes dans les manuels ce sont des questionnaires de lecture : *C'est magnifique !*, 13 documents sur 28, *Jeu de mots*, 11 documents sur 20 et *C'est clair !* 10 documents sur 24.

3. La méthodologie de lecture suggérée pour la compréhension des textes

Comme nous avons expliqué dans l'introduction de la thèse (note n. 4), le terme méthode indique à la fois une démarche organisée rationnellement, des règles, des étapes qui constituent un moyen pour parvenir à un résultat, une théorie. En même temps, la méthode, dans la langue française indique aussi un ouvrage qui contient les principes élémentaires d'une science, d'un art, ou de l'apprentissage d'une langue étrangère¹¹. Puisque nous analyserons les activités proposées dans les méthodes de français, nous parlerons des méthodes ou manuels de FLE pour indiquer le livre comme objet qui contient les pages en papier. En revanche, quand nous utiliserons le terme « méthodologie » de lecture ce sera pour analyser les activités pratiques de lecture visant la compréhension des textes écrits.

Puisque au terme de la troisième année du collège les élèves passent l'examen écrit, nous avons pris en considération les pages des conseils pour réussir l'épreuve écrite. Comme chaque méthode appelle de manière différente ces pages de consignes : « Bons plans », « Conseils », « Examen écrit », nous avons résumé la définition de ces pages avec le terme de « méthodologie de lecture ».

Le manuel *C'est clair !* (2017 : 96-101) présente 6 pages de « bons plan pour les compétences à l'écrit » avec des simulations des épreuves de difficulté progressive, c'est-à-dire que les premières sont très guidées tandis que les autres permettent à l'apprenant de travailler de manière plus autonome ; et des « bons plans », c'est-à-dire des conseils pratiques pour réussir. Les bons plans pour bien répondre à un questionnaire suggèrent de suivre 4 étapes : 1. Lecture du texte, 2. Lecture du questionnaire, 3. Recherche des mots non connus, 4. Réponses écrites.

Nous voulons souligner que dans la première étape le conseil est le suivant : « Lis le texte une première fois. Ne t'arrête pas sur les détails, tente de comprendre le sens global du texte ».

Dans le manuel *Jeu de mots* (2017 : 84) la méthodologie de lecture se divise en 5 étapes : 1. Lecture à plusieurs reprises, 2. Recherche des mots dans le dictionnaire, 3. Lecture des questions et recherche des réponses dans le texte, 4. Ecriture du brouillon,

¹¹ Adapté des sites : www.treccani.it/vocabolario/metodo et www.larousse.fr/dictionnaires/francais/methode.

5. Copie des réponses. Le premier conseil est : « Lis attentivement le texte plusieurs fois pour saisir le sens général » et le deuxième est « Cherche les mots que tu ne connais pas et qui t'empêchent de comprendre le sens de la phrase ».

Avec le troisième volume du manuel *C'est magnifique !* on trouve associé un dossier supplémentaire de 62 pages intitulé : « Vers l'examen » qui montre des épreuves sur le modèle de l'examen et une demi-page de stratégies pour répondre à un questionnaire. Les auteurs considèrent 7 étapes pour répondre aux questionnaires : 1. Lecture du titre, 2. Lecture du texte, 3. Lecture des questions, 4. Relecture du texte pour souligner les réponses, 5. Réponses écrites, 6. Relecture des réponses, 7. Contrôle de la construction des phrases. Nous allons approfondir les deux premières étapes de cette méthodologie où l'accent est mis sur le titre et sur le traitement des mots. Les autres soulignent l'importance du titre qui peut contenir des mots clés utiles à la compréhension globale du texte, et dans la deuxième étape ils conseillent de déduire le sens des mots inconnus par le contexte, et après de les chercher dans le dictionnaire.

4. La présence d'enregistrements audio du texte pour écouter le texte écrit

Nous avons pris en examen ce paramètre de comparaison parmi ces méthodes car dans cette thèse nous analysons les conséquences de l'écoute d'un enregistrement sur la compréhension écrite et nous tenterons de comprendre si la lecture oralisée (Chap. I, § 2.3.4) facilite la compréhension en L2. D'après notre analyse nous avons constaté que seulement le manuel *C'est clair !* présente l'enregistrement de 14 textes sur 24 textes en total. A partir de notre fréquentation de manuels de FLE et italien L2 nous voulons souligner qu'il est très difficile de trouver des méthodes qui proposent l'enregistrement des documents écrits.

Dans le prochain paragraphe nous allons présenter les divers traits spécifiques des manuels analysés.

À partir de cette analyse comparée et en nous servant également de notre expérience sur le terrain, dans le prochain paragraphe, nous allons réfléchir aux caractéristiques de ces manuels et nous allons commenter les choix des auteurs.

6.2 Les réflexions sur les caractéristiques du corpus

1. *Nombre des textes écrits*

Il nous a semblé important de fournir le nombre des documents (de 20 à 28) et les heures de cours par semaine et pour l'année scolaire (2 et 60 toute l'année), parce que à travers ces deux données on peut comprendre que si un professeur suit le manuel, il a la possibilité de faire travailler ses élèves sur la compréhension écrite une fois par semaine. Ces méthodes consacrent une partie considérable à la compréhension écrite car, comme nous l'avons dit, à la fin de la *Terza media* les élèves passent un examen de compréhension écrite. Sur la base de notre expérience d'enseignement et en particulier pour la préparation aux examens, en ce qui concerne le nombre des textes écrits dans chaque méthode, la durée de l'année scolaire et la quantité d'heures par semaine, nous considérons la proportion heures-nombre des documents équilibrée.

2. *Activités/pratiques de lecture*

L'activité de lecture avec un questionnaire de compréhension, comme nous avons montré dans les figures 1, 2 et 3 est la plus répandue parmi les trois méthodes. Il s'agit aussi de l'épreuve de l'examen d'Etat comme nous avons illustré précédemment. En annexe nous fournissons un exemple de ce type d'activité de compréhension avec questionnaire proposée pour chaque manuel: *C'est magnifique !* (Annexe 1), *Jeu de mots* (Annexe 2), *C'est clair !* (Annexe 3).

Une autre pratique très fréquente est la lecture, suivie du choix multiple : *C'est magnifique !* 8/28, *Jeu de mots* 4/20, *C'est clair!* 3/24. L'activité de lecture avec des questions à la fin du texte, ou suivi du choix multiple pousse l'apprenant à se servir d'un seul type de lecture : la lecture repérage.

Malgré les manuels proposent surtout des pratiques de lecture qui poussent l'apprenant à une lecture de type repérage, dans notre pratique, nous avons remarqué que pour aider les apprenant à mieux comprendre un texte, il est préférable de leur permettre d'expérimenter divers types de lecture, avec des activités très variées. Nous avons donc remarqué un manque en termes d'exploitation de divers types de lecture (Chap. I, § 2.3) dans les manuels analysés. Puisque le bon lecteur sait exploiter à la fois la lecture écrémage, balayage et analytique et qu'il oriente sa lecture par rapport à ses

but (Chap. I, § 2.5), si dans les pratiques de lecture en L2, les apprenants ne s'entraînent pas à expérimenter ces différents types de lecture, ils n'ont pas la possibilité d'exploiter les stratégies de lecture d'un bon lecteur en L1.

Après notre analyse des manuels scolaires, nous constatons que les souhaits de S. Moirand, exprimés en 1979, ne sont encore ni une pratique répandue ni une actualité. Les activités des manuels analysés empêchent le lecteur de L2/L3 d'exploiter son expérience de lecteur en L1 car comme disait S.Moirand, « la lecture en classe de L2 devient une explication de texte » (Moirand, 1979 : 19).

3. *Méthodologie de lecture*

En partant de la constatation que les conseils méthodologiques portant sur la compréhension des écrits apparaissent au troisième volume des méthodes analysées dans tous les trois manuels, la question que nous nous sommes posée est : quand et comment proposer dans les manuels une méthodologie de lecture ?

Pour répondre à cette question nous avons parcouru les deux volumes des trois manuels des premières années de *Scuola media* (volume 1 pour la première année, et volume 2 pour la deuxième année) avec l'objectif de rechercher les traces de méthodologie de lecture. Nous avons pu constater que les premiers volumes de ces manuels (les volumes pour la première année d'étude de FLE), sont tous dépourvus de conseils méthodologiques de lecture. Nous pensons que le fait de ne pas proposer de méthodologie de lecture dès la première approche à la lecture en L2 risque de créer des problèmes aux apprenants qui se trouvent à devoir résoudre un certain nombre de difficultés dont nous nous sommes intéressés dans les paragraphes précédents (Chap. II, § 3.4). Le fait de lire un texte sans conseil méthodologique et en ayant comme seul objectif celui de donner les réponses au questionnaire, risque d'enfermer les apprenants au stade de déchiffrement mot à mot, ce qui est au détriment de la compréhension et de la bonne pratique de l'inférence dans son contexte.

En effet, S. Moirand (1979) a souligné que :

« La compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée. Il arrive parfois, surtout en langue étrangère, que l'on comprenne isolément chaque phrase d'un texte sans comprendre le sens général de celui-ci, sans être capable de lui donner une quelconque interprétation d'ensemble » (Moirand, 1979 : 21).

Nous avons également remarqué que souvent les élèves, tout en sachant répondre aux questionnaires à la fin des articles, en même temps ils n'ont pas une idée générale du sujet traité et ne savent pas faire une « interprétation d'ensemble » de ce qu'ils ont lu. Comme nous l'avons expliqué, la lecture en L2 présente des difficultés liées aux compétences, aux émotions du lecteur et au texte. Nous pensons donc qu'une aide à la compréhension peut être celui de fournir et enseigner la méthodologie de lecture dès le début de la mise en contact avec la L2, de manière à ce que les apprenants puissent, ainsi, bénéficier de l'apport de stratégies de lecture plus efficaces.

En ce qui concerne notre expérience, et suite à l'analyse de ces méthodes, nous nous demandons pourquoi la méthodologie de lecture n'apparaît qu'à la troisième année avec les conseils pour réussir l'examen. Nous pensons qu'il est en effet trop tard d'insérer ces pages dans le troisième volume et à la troisième année. À notre avis il serait préférable d'introduire les « Bons plans » dès la première année et dans le premier volume, pour que les apprenants puissent aborder la lecture de manière différente et qu'ils puissent bénéficier des stratégies de la L1, dès les premiers contacts avec la L2 ou L3.

4. *Ecoute du texte disponible ?*

La seule méthode qui offre la possibilité d'écouter le texte écrit avec un enregistrement audio sonore est *C'est clair !*. Les auteurs ont choisi de proposer toujours l'écoute dans les volumes *C'est clair ! 1* et *C'est clair ! 2*. En revanche, dans le volume *C'est clair ! 3*, les documents présentés pour se préparer à passer l'examen DELF scolaire A2 et les documents pour la préparation à l'*Esame di terza media*, n'ont plus la possibilité d'être écouté. Les deux examens ne prévoient pas la compréhension du texte avec la possibilité de l'écoute. Probablement les auteurs de cette méthode ont opté pour la présentation de ces documents sans écoute précisément pour permettre aux élèves de se préparer de manière réaliste à la situation des deux épreuves. En ce qui concerne l'apport de l'écoute de l'enregistrement d'un document écrit pour la compréhension, nous renvoyons à la lecture oralisée que nous avons abordée dans cette thèse à propos de la lecture en langue maternelle (Chap. I, § 2.3.4).

Notre expérience d'enseignement de FLE, et surtout la fréquentation de matériel didactique pour les langues étrangères (FLE et italien L2), nous a poussé à faire une analyse du matériel le plus récent conçu pour les élèves du collège avec l'objectif de comprendre comment et si les idées de l'approche globale et de la lecture interactive (Chap. I, § 3.2) ont été assimilées ou ont inspiré la conception de quelques manuels édités actuellement.

Nous avons été touchés de constater que, bien que les travaux substantiels de l'approche globale et de la lecture interactive S. Moirand (1979) et F. Cicurel (1991) aient marqué une période de renouvellement de la didactique de la lecture en FLE, notre analyse comparée des manuels actuels de FLE pour le collège a fait ressortir l'absence de retombées pratiques des idées théoriques et des propositions pédagogiques de la recherche du centre CEDISCOR qui visaient une nouvelle didactique de la lecture en L2.

Les manuels de FLE incitent davantage à exercer la lecture repérage, avec pour principal but de chercher des informations et des données précises établies par les concepteurs de manuels avec la présence de questions de compréhension à la fin des textes écrits. Il s'agit en outre de documents qui suivent la progression traditionnelle et qui vont du niveau A1 au niveau A2, du CECRL pendant les trois années du collège.

Nous soulignons donc que l'idée innovante de faire lire des articles de presse authentiques (de niveau B1 du CECRL), même dans des classes de débutants, n'a pas encore été à ce jour intégrée par les concepteurs des manuels de FLE pour le collège.

Dans le prochain paragraphe nous allons présenter les comportements des élèves lors d'une première rencontre avec un document en L2 pour laisser sortir les difficultés de la lecture et compréhension en classe de L2 ou L3.

6.3 La lecture en classe de L2/L3 au collège

A partir de notre expérience personnelle d'enseignement du FLE au collège en Italie, nous allons lister les comportements que nous avons observés lors de la première rencontre des apprenants avec un texte en langue étrangère ; nous rappelons que les élèves observés étudient le français comme L3.

Lorsque nous abordons l'activité de compréhension écrite pour la première fois, en cours de français, face à des débutants, nous avons remarqué des comportements

stéréotypés. Nous référons à une situation de lecture dans laquelle nous n'intervenons pas pour modifier ces comportements spontanés, il s'agit donc du moment initial des cours, les apprenants ont 11 ans et ils lisent un texte en L3 pour la première fois.

Difficulté à écouter les consignes

Au début de l'activité de lecture, face à n'importe quelle typologie de texte¹², les apprenants se plongent immédiatement dans la lecture sans écouter les consignes du professeur, ils ne lisent même pas les tâches proposées qu'ils ont sous les yeux sur la page du manuel.

Pas d'attention au titre

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants ne lit pas le titre. Nous nous sommes aperçus de cet oubli car si à la fin de la lecture on lui demande quel est le titre, ils ne le savent pas et seulement après la question ils vont chercher le titre de l'article.

Lecture des premiers mots

Les apprenants commencent à lire le document à partir du premier mot et ils s'arrêtent sur chaque mot, l'un après l'autre. La lecture est très lente et leur objectif primaire est de comprendre le sens de tous les mots, non de comprendre le sens du texte.

Lecture avec le doigt suivant les mots

Nous avons remarqué que les apprenants, souvent, s'aident en utilisant le doigt, ce comportement témoigne d'une lecture linéaire et faite mot après mot pour ne pas perdre le signe sur les lignes du texte.

¹² Nous avons remarqué le même comportement si nous donnons la photocopie d'un article de journal ou si nous disons d'aller à une page du livre où se trouve le document à lire.

Demande de traduction de chaque mot qu'ils ne connaissent pas

La première stratégie pour résoudre un problème de compréhension du sens d'un mot inconnu est la demande de traduction en L1.

Lecture d'une partie du texte

Après avoir lu une partie du texte sans consignes, en s'efforçant de comprendre tous les mots, les apprenants montrent fatigues, certains se bloquent et abandonnent la lecture. Le commentaire le plus diffusé est « Je n'ai pas compris parce que je ne connais pas tous les mots ».

Lecture lente et laborieuse

Les apprenants lisent très lentement parce qu'ils s'arrêtent sur les mots qu'ils ne connaissent pas, en faisant des efforts d'attention soutenue pour reconnaître les graphèmes. La lecture résulte donc fragmentaire.

Or, F.Cicurel (1991 : 14) affirme que la carence de compétence linguistique qui oblige le lecteur à un déchiffrement fastidieux des unités de rang inférieur entraîne un blocage de la perception des unités de rang supérieur comme les schémas de contenu, les connaissances pragmatiques liées au texte.

Or, face à cette description des comportements spontanés et automatiques des élèves en classe de L2, nous allons approfondir la méthodologie de lecture en plusieurs langues que nous avons observé dans le projet *EuRom5* afin de comprendre si la didactique des L2 peut bénéficier des avancées de l'approche d'I.C..

7. *EuRom5*

Nous analyserons les activités proposées dans la méthode ou manuel *EuRom5* pour indiquer et le livre comme objet qui contient les pages en papier et le site de *EuRom5* en version numérique contenant les articles en plusieurs langues. Comme nous avons indiqué dans l'introduction de cette thèse (note 4), quand nous utiliserons le terme

« méthodologie » de lecture *EuRom5* ce sera pour analyser les mécanismes et les phases de la compréhension des écrits.

Dans ce paragraphe, nous allons décrire le projet *EuRom5* et puis nous allons aborder le traitement de la lecture et du lexique en *EuRom5*. Successivement, nous prendrons en considération la structure du manuel (dans ses deux versions, en papier et en ligne).

7.1 Le projet *EuRom5*

Pendant quatre années, une équipe de recherche coordonnée par E. Bonvino de l'Université de Roma Tre a travaillé au projet de rédaction du manuel *EuRom5* en s'appuyant sur les principes développés dans *EuRom4*.

Le nouveau manuel comprend une langue supplémentaire, le catalan, ainsi qu'une introduction-guide et une version en ligne. Les textes, qui représentent les supports d'enseignement, sont des articles de presse authentiques qui ont été entièrement renouvelés et testés par rapport aux articles d'*EuRom4*.

EuRom5 est une méthode qui propose un parcours au service du développement du plurilinguisme par l'apprentissage de la compétence réceptive de la lecture en 5 langues romanes simultanément, où toutes les langues sont abordées dans une même séance (Caddéo et Jamet, 2013 : 151).

Le manuel *EuRom5* se prête à un apprentissage autonome. Il peut être également un support d'enseignement guidé par l'enseignant où l'apprenant est confronté à quatre articles de langues romanes différentes de la sienne qu'il doit chercher à comprendre.

L'objectif principal de l'atelier d'I.C. avec la méthode *EuRom5* est double : développer la compréhension écrite et mettre les apprenants en condition de lire de manière autonome des articles de journaux de niveau B1/ B2 du CECRL.

Pour atteindre ces objectifs, le rôle du formateur est fondamental. Dans le contexte d'apprentissage/enseignement en I.C., l'enseignant est un facilitateur qui incite les apprenants à expliquer comment ils ont compris et ce qui les a bloqués, pour partager leur parcours individuel avec le reste de la classe ; il ne donne pas la traduction des mots, il ne fournit pas d'explications si cela n'est pas indispensable pour une compréhension approximative. L'apport principal du formateur est celui de mettre en relief les stratégies employées de manière autonome, souligner leur utilité et favoriser la prise de conscience de l'utilisation de stratégies gagnantes. Sa tâche est d'encourager

l'apport de tous et le débat sur les stratégies car un même problème de compréhension peut avoir des solutions différentes.

7.2 La lecture en *EuRom5*

Nous avons abordé la façon dans laquelle la lecture et le lexique sont traités en I.C. (Chap. III, § 4 et § 5) et nous verrons maintenant comment on lit et on approche le lexique dans *EuRom5* qui, comme nous l'avons dit, propose la lecture d'articles en cinq langues romanes. Tout d'abord il faut mettre en évidence le fait que la méthodologie de lecture en *EuRom5* se différencie de celle d'autres projets d'I.C. et de celle des manuels de FLE que nous avons analysés dans le chapitre sur la lecture (Chap. I, § 5). Si la compréhension des textes en L2 et en différents projets d'I.C. a comme support des questionnaires de compréhension qui permettent d'évaluer le niveau de compréhension, ce que l'on peut définir un « produit » (les résultats atteints), la méthodologie *EuRom* vise le « processus » (les efforts cognitifs menés pendant la lecture), le parcours qui mène à la compréhension à travers une compréhension globale du sens du texte en se servant de la transposition en L1 (Chap. III, § 6.2) tout en ayant le privilège de permettre aux apprenants de prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent.

Nous pouvons affirmer que si d'un côté l'intervention didactique à travers les questionnaires évalue « combien » les apprenants comprennent, d'un autre côté l'intervention didactique à travers la transposition s'intéresse à « comment » les apprenants comprennent en mettant ainsi en relief des aspects métacognitifs.

Un autre aspect propre à la méthodologie de lecture *EuRom* concerne la possibilité de vivre la lecture comme un enjeu stimulant et non pas comme une épreuve avec une évaluation quantitative finale.

Pendant la transposition en L1, l'apprenant ne connaît pas les langues des textes proposés car il ne les a jamais étudiées auparavant. Cette situation met l'apprenant dans une situation particulière car il ne se sent pas forcé de devoir savoir et comprendre. Il est dans la situation de pouvoir aborder le texte comme s'il s'agissait d'un défi qui en même temps le libère de l'angoisse de devoir tout comprendre. L'apprenant analyse la situation qui lui pose des problèmes et cherche une solution en s'appuyant non seulement sur ses connaissances encyclopédiques, linguistiques et textuelles mais en profitant aussi de toutes les ressources mises à sa disposition, à travers la mise en place d'une approche *problem solving*. Comme l'apprenant n'a pas étudié ces langues, il ne se

sent pas obligé d'afficher la moindre compétence, il se déresponsabilise et accepte le défi avec enthousiasme, c'est la raison pour laquelle la compréhension des textes est vécue comme un enjeu.

L'utilisation de la transposition en L1 et la lecture vécue comme un défi sont des caractéristiques propres à la méthodologie de lecture *EuRom5*. Il est important de souligner le fait que certains détracteurs ont vu dans la manière d'aborder la lecture à travers la transposition un retour en arrière vers l'approche grammaire traduction, afin de répondre à ces critiques, nous renvoyons en annexe (Annexe 4) au schéma de D. Cortés Velásquez (2015) montrant les différences entre la méthode grammaire traduction et la méthode *EuRom5* à travers la prise en compte des buts, du choix du lexique, du traitement de la phrase, de la grammaire et de la fonction de la L1 dans les deux approches.

Désormais, nous allons décrire une session-type en présence avec la méthodologie de lecture plurilingue d'*EuRom5* afin de comprendre comment se déroule le travail en classe et pour mettre en évidence ses types, ses processus et ses stratégies de lecture utilisés.

7.2.1 Phases de la lecture

L'apprenant lit quatre articles en langues romanes différentes de sa L1 et, pour chaque article, il est guidé par le formateur qui lui indique le parcours à suivre. Pour mieux expliciter les phases et leurs objectifs, nous allons reprendre le schéma de E. Fiorenza et E. Bonvino (2011 : 172).

UNE SESSION AVEC <i>EUROM5</i> (en présence du groupe classe)	
PHASES	OBJECTIFS
Phase 1 Écoute de l'enregistrement du texte réalisé par un locuteur natif	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une approche globale au texte, et saisir les informations majeures - Repérer la construction de la phrase et les possibles symétries entre les groupes de mots - Expliciter des graphies opaques, si présentes
Phase 2 Lecture du texte, à partir du titre traduit en 5 langues	<ul style="list-style-type: none"> - Saisir l'idée générale - Engendrer des hypothèses et des inférences sur le contenu de l'article et sur le sens des éléments linguistiques
Phase 3 Transposition du texte en L1	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les processus cognitifs (hypothèses et stratégies du lecteur) - Co-construire le sens du texte (<i>problem solving</i> individuel et collectif)
Phase 4 Consultation des aides à la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmer ou réfuter les hypothèses conçues sur le contenu de l'article et sur le sens des éléments linguistiques - Surmonter un obstacle à la compréhension

Tableau 18. Phases de la session avec *EuRom5*

Comme nous le verrons avec la description de la page en papier d'*EuRom5*, pour favoriser la compréhension, le titre est traduit en 5 langues et la lecture de l'article est faite par un locuteur natif. L'apprenant, après avoir compris le titre, après avoir lu et écouté le texte, essaye de comprendre le sens de manière autonome. Après une première lecture silencieuse dans son entier, on demande aux apprenants la transposition à haute voix, devant la classe, ce qui permet de verbaliser en même temps le flux des pensées produit pour faire face aux difficultés, les stratégies, les processus et les types de lecture utilisés pour comprendre.

7.2.2 Types de lecture

Comme nous l'avons souligné auparavant, les lecteurs en *EuRom5* n'ont aucune connaissance de ces langues, leur compréhension se fonde sur la réactivation de stratégies de lecture déjà acquises dans la L1, tirant parti de l'appartenance à la même

famille linguistique romane. Comme nous l'avons vu, le bon lecteur en L1 sait varier les types/styles par rapport aux différents buts de la lecture, il sait lire des parties du texte et stocker en mémoire le sens du passage lu en négligeant les parties les moins importantes et alterne les processus de lecture (descendants, ascendants et interactifs) par rapport à ses nécessités.

E. Fiorenza (2012 : 32), dans le tableau que nous reprenons ci-après, attribue à chaque phase de la méthodologie de lecture le type de lecture correspondant.

UNE SESSION AVEC <i>EUROM5</i>	
(Interaction entre les étapes et les typologies de lecture)	
Phase 1 Écoute de l'enregistrement du texte réalisé par un locuteur natif	L'écoute orale mène l'apprenant à effectuer une lecture de repérage (<i>skinning</i>) pour comprendre l'organisation globale du texte de la langue cible
Phase 2 Lecture du texte, à partir du titre traduit en 5 langues	Lecture autonome de la part de l'apprenant, probablement lecture globale du texte (<i>receptive reading</i>) pour passer ensuite à la phase d'exploration (<i>scanning</i>) du texte, car le lecteur met en place automatiquement des questions préalables (Qui? Quoi? Pourquoi? Quand? Comment? Où?)
Phase 3 Transposition du texte en L1	L'apprenant-lecteur alterne la lecture intégrale (<i>receptive reading</i>) et la lecture sélective (<i>search reading</i>). Il cherche à traduire dans sa langue un maximum d'informations et en même temps il tourne autour de certains repères et informations qu'il a déjà activés au cours de la phase précédente (Qui a fait quoi?)
Phase 4 Consultation des aides à la compréhension	L'apprenant lecteur est concentré sur le repérage d'une information spécifique-un mot-une phrase, une formulation. Le lecteur revient plusieurs fois sur son texte, en explorant plusieurs parties (<i>scanning</i>)

Tableau 19. Phases de la session avec *EuRom5* et types de lecture

Ce tableau, issu de l'observation de E. Fiorenza d'un des premiers atelier d'I.C. à l'Université de Roma Tre confirme que, avec les différentes phases de la méthodologie de lecture avec *EuRom5*, les apprenants alternent divers styles/types de lectures par rapport aux différents phases.

7.3 Le lexique en *EuRom5*

Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, le saisi global du sens, le recours à l'écoute, le droit à l'approximation et la capacité à exploiter les zones transparentes peuvent être considérés comme des stratégies de lecture générales (Bonvino et al. 2011 : 76). Dans cette partie du paragraphe nous abordons des stratégies plus spécifiques, mais complémentaires aux précédentes qui sont :

1. l'écoute,
2. le mot fantôme,
3. la segmentation du mot.

1. Pendant la phase de l'écoute, les variations d'intonation permettent souvent de percevoir les composantes fondamentales de la phrase (les groupes de mots, le traitement syntaxique) et de comprendre des mots graphiquement opaques. L'écoute favorise la création d'un réseau de connaissances sur les régularités phonologiques de plusieurs langues simultanément qui, tout en étant partiel et provisoire, permet à l'apprenant d'explorer le texte en autonomie (Bonvino, Fiorenza et Pippa, 2011 : 172).

(F) « Autour de la <u>vingtaine</u> , les jeunes... » []	Pour un italoophone, le fait d'écouter la prononciation du mot français « vingtaine » peut représenter une aide pour deviner le sens du mot en italien (<i>ventina</i>).
---	--

Tableau 20. Exemple d'écoute d'un mot pour deviner son sens

2. Les auteurs d'*EuRom5* écrivent que pour respecter la compréhension globale, qui est l'un des principes de base de la compréhension écrite, le lecteur doit apprendre à laisser des zones d'ombre, des mots non identifiés. C. Blanche Benveniste a conçu dans *EuRom4* (1997) ce concept et a parlé de mots « fantômes ». Afin d'avancer au cours de la transposition, l'apprenant peut même substituer les termes 'vides' de sens aux mots opaques.

En outre, une fois que la transposition est terminée, le lecteur est souvent en mesure de

remplacer le mot « fantôme » avec le mot approprié ou avec un autre qui permet la compréhension. Cette stratégie du mot « fantôme » permet au formateur et à la méthodologie de ne pas fournir trop vite la solution.

Dans les annotations, la stratégie à appliquer est notée par le : l'espace vide marquant la place du mot à comprendre.

Dans la présentation générale (Bonvino et al., 2011 : 71), les auteurs fournissent les exemples suivants qui expliquent cette stratégie : dans le cas on l'on ne puisse pas inférer le sens du mot de son contexte immédiat

<p>Ex. El director ejecutivo <i>firmó</i> un contrato. El director ejecutivo <input type="text"/> un contrato.</p>
--

Tableau 21. Exemple de mot fantôme

ou par cooccurrence lexicale, qui se base sur l'idée que certains mots s'emploient fréquemment ensemble (Chap. II, § 6.3).

<p>Ex. E distinguir entre temperaturas frias ou <i>quentes</i> E distinguirentre temperaturas frias ou <input type="text"/></p>

Tableau 22. Exemple de mot fatôme avec collocation

Dans le cas de *firmó* et *quentes*, le lecteur trouve cette image, qui lui suggère de recourir au contexte linguistique pour inférer le mot.

3. La segmentation des mots représente une stratégie qui peut lui permettre de repérer des éléments transparents à l'intérieur de mots à première vue complètement opaques.

[découragement]	Pour les lecteurs qui ont déjà rencontré le mot courage (<i>coraggio</i>), il est possible d'inférer le sens de découragement (<i>scoraggiamento</i>) en isolant la portion du mot déjà connue.
--------------------------	---

Tableau 23. Exemple de segmentation des mots.

L'observation de la technique de la transposition avec la verbalisation de ce que l'apprenant fait au moment de la rencontre d'un mot opaque, nous a permis d'approfondir les processus et les stratégies de lecture en L2 à travers la méthodologie de la lecture plurilingue. Nous avons trouvé ici la manière de comprendre le rôle du lexique pendant les processus de lecture en L2.

Comme nous le verrons, l'observation de l'atelier *EuRom5* (Chap. III, § 8) nous a permis de distinguer des régularités dans la compréhension écrite et nous avons constaté que la reconnaissance du lexique intervient tout d'abord dans la lecture/compréhension en L1 et en L2. C. Blanche Benveniste et A. Valli, (1997 : 110-115) et E. Bonvino (2012 : 149) remarquent que dans la première phase, les apprenants se penchent sur la compréhension du lexique. Ils ne s'interrogent ni sur la structure des phrases ni sur la forme des mots. Ils s'appuient sur la transparence lexicale et ils demandent des aides de type lexical.

7.4 La structure du manuel *EuRom5*

Le manuel *EuRom5* est conçu avec un double support : papier et numérique. Comme il est pourvu d'un support, il est formé de :

- a. une présentation générale en 5 langues (portugais, espagnol, catalan, italien, français) qui énonce les aspects théoriques, la structure du manuel et le mode d'emploi.
- b. cent articles de journaux, vingt pour chaque langue, dont l'ordre de présentation correspond à la situation de contact géographique : Portugais (P), Espagnol (E), Catalan (C), Italien (I) et Français (F). L'ordre des textes est déterminé en fonction de l'augmentation progressive du nombre de mots. Les articles sont répartis en 3 tranches (A, B, C) par rapport à leur longueur ; les 20 articles de chaque langue résultent donc organisés en :
 - tranche A : 7 textes de 100 à 200 mots,
 - tranche B : 7 textes de 200 à 300 mots,
 - tranche C : 6 textes de 300 à 400 mots.

En général, l'augmentation de la longueur correspond à l'augmentation de la difficulté lexicale et syntaxique.

- c. Une « grammaire de la lecture » des cinq langues donne des informations sur le fonctionnement de la comparaison entre les langues romanes pour faciliter la compréhension.
- d. Les enregistrements audios des textes disponibles dans la version en ligne à l'adresse www.eurom5.com .

Nous allons d'abord présenter la page du manuel en papier et ensuite celle du manuel en ligne.

7.4.1 Format en papier

Avant d'entamer la description de la page *EuRom5* papier, il est nécessaire de spécifier que chaque article est présenté deux fois, avec deux aspects graphiques différents que nous allons illustrer.

Pour ce qui concerne la première page, en haut à gauche, nous trouvons la mention de la langue (portugaise, espagnole, catalane, italienne et française) et la lettre en haut, à côté de la langue, indique la tranche (A, B, C) à laquelle le texte appartient.

En haut de page, en horizontal, on trouve une bande avec l'initiale de chaque langue (P pour le portugais, E pour l'espagnol, C pour le catalan, I pour l'italien, et F pour le français). En dessous de cette bande, en correspondance de chaque initiale, le titre est traduit en 4 langues.

Sur la gauche, à côté du texte, apparaît un casque audio qui renvoi à la version en ligne du texte lu par un locuteur natif.

Ici nous reprenons la partie de la page que nous venons de décrire.

Français 1A

P Grávido, finalmente

E Embarazado, por fin

C Embarassat, per fi

I Incinto, finalmente

F Enceint, enfin



1 Être enceinte ne sera bientôt plus un privilège des
 2 femmes. Les scientifiques chinois s'emploient à
 3 produire une génération d'hommes qui pourront porter
 4 un enfant en leur sein. Les médecins de l'Académie des
 5 sciences médicales pensent pouvoir greffer un utérus
 6 artificiel dans l'abdomen masculin ; 400 hommes se
 7 sont déjà porté candidats pour l'expérimentation. « Les
 8 "mamans" masculines potentielles doivent remplir les
 9 conditions suivantes : désirer ardemment un enfant
 10 possédant ses propres gènes et traits héréditaires ;
 11 verser 20.000 yuans (2427 euros) en frais chirurgicaux,
 12 être d'un tempérament courageux et avoir une
 13 confiance totale en la science », précise China Today.

www.courrierinternational.com - 28/11/2002
 96 mots

Figure 5. Exemple d'article en français (1A) sans annotations extrait du manuel *EuRom 5* (p.370)

Dans cette première page, le texte est présenté sans annotations, tout en noir et les lignes sont numérotées pour favoriser les renvois. À la fin du texte, sur la droite, on trouve la source, la date et le nombre de mots de l'article.

Dans la présentation générale d'*EuRom5*, (Bonvino et al., 2011 : 71), les auteurs expliquent les supports fournis au lecteur. Nous allons nous servir de leurs indications pour expliquer comment se présente la deuxième page des articles.

En haut de la page, nous trouvons la langue, le numéro du texte et la lettre (A, B, ou C) qui indique la longueur du texte.

L'article dans la deuxième page présente des caractéristiques différentes par rapport à la première page : des mots sont en couleur rouge, d'autres sont soulignés en rouge ou en gris. On peut remarquer, à côté du texte, des symboles et parfois des tableaux.

Le mot dans la partie de droite du texte entre guillemets et en deux couleurs indique au lecteur que le mot est constitué de plusieurs « morceau » - par exemple le mot *courageux* : *courage-ux*.

Les aides correspondantes aux mots ou aux groupes de mots soulignés en gris apparaissent dans une colonne, à droite du texte ou sous le texte. S'il s'agit d'une phrase, une schématisation qui indique le sujet (S), le verbe (V) et l'objet (O) facilite l'identification des constituants majeurs.

1 Le 12 octobre 1972, un avion uruguayen décolle de
 2 Montevideo pour Santiago du Chili. L'appareil a été
 3 affrété par une équipe de rugby de Carrasco, la
 4 banlieue huppée de Montevideo, qui se rend à un
 5 match amical sur les rives du Pacifique. Il y a
 6 quarante-cinq personnes à bord, pour la plupart à
 7 peine sorties de l'adolescence. L'avion n'arriva jamais
 8 à destination...

9 Trente-cinq ans après, ce documentaire exceptionnel
 10 revient sur l'incroyable aventure des « survivants »
 11 des Andes, ce groupe de jeunes gens, qui a survécu
 12 dans la montagne, à 4000 mètres d'altitude, pendant
 13 72 jours, en transgressant l'un des plus grands tabous
 14 de l'humanité : manger de la chair humaine... L'une
 15 des histoires de survie les plus extraordinaires de tous
 16 les temps, qui continue de bouleverser le monde
 17 entier.
 18 Pour la première fois, les seize survivants ont accepté,
 19 tous ensemble, de se livrer totalement, de faire revivre

Compl S V O

P	mais	...
E	más	...
C	més	...
I	più	...
F	les plus	extraordinaires

3	fretado	fletado	noliejat	noleggiato	affrété
4	periferia chic	barrio chic	barri chic	periferia signorile	banlieue huppée
4	se dirige	se dirige	es dirigeix	si dirige	se rend
5	Há	Hay	Hi ha	Ci sono	il y a
6	a mayoría	la mayoría	la majoria	in gran parte	pour la plupart
7	salidas	salidas	sortides	uscite	sorties
10	volta	vuelve	torna	ritorna	revient
11	jovens	gente joven	gent jove	giovani	jeunes gens
16	perturbar	conmocionar	trasbalsar	turbare	bouleverser
18	vez	vez	vegada	volta	fois
18	dezasseis	dieciséis	setze	sedici	seize

Figure 7. Exemple des aides grammaticales d'un article en français (8B) extrait du manuel *EuRom5* (p. 387)

Si une partie de la phrase est reportée entre parenthèses sur la droite et une portion est « effacée », il s'agit d'un indice pour le lecteur qui l'autorise à sauter la partie « effacée » qui pourrait être devinée après avoir compris le contexte immédiat dans lequel elle est insérée.

Si un mot a déjà été rencontré, une petite flèche suivie de « G1 » et un numéro de ligne suggèrent que l'aide se trouve à la ligne indiquée.

Les renvois à des informations supplémentaires consultables dans la grammaire se trouvent toujours entre parenthèses et le numéro du paragraphe est précédé d'un signe.

En analysant la page *EuRom5* en ligne, dans la présentation générale en papier, nous lisons que pour faciliter son étude, chaque texte est segmenté en blocs plus courts accompagnés d'annotations de différents types. Il s'agit dans ce cas de :

« Stratégies de compréhension, de traductions du lexique opaque ou de descriptions de la structure, d'explications d'ordre structural qui ont été élaborées dans l'optique de favoriser la compréhension, en ayant recours le moins possible au vocabulaire linguistique technique. Il y a également une série de renvois ponctuels à la "partie grammaire" » (Bonvino et al., 2011 : 70).

7.4.2 Format en ligne

Ces mêmes textes, en version informatisée et avec les pistes audios de la lecture faite par un locuteur natif, sont disponibles sur le site du livre : www.eurom5.com pour les utilisateurs enregistrés.

Dans le format en ligne, la page se présente plus au moins comme nous la voyons dans le format papier, sauf que pour deux points.

Enceint, enfin

Être enceinte ne sera bientôt plus un privilège des femmes. Les scientifiques chinois s'emploient à produire une génération d'hommes qui pourront porter un enfant en leur sein. Les médecins de l'Académie des sciences médicales pensent pouvoir greffer un utérus artificiel dans l'abdomen masculin ; 400 hommes se sont déjà porté candidats pour l'expérimentation. « Les 'mamans' masculines potentielles doivent remplir les conditions suivantes : désirer ardemment un enfant possédant ses propres gènes et traits héréditaires ; verser 20 000 yuans (l'équivalent de 2427 euros) en frais chirurgicaux, être d'un tempérament courageux et avoir une confiance totale en la science », précise China Today.

Courrier International

28.11.2002

96 mots

Torna all'indice delle lezioni

00:00 00:42

Scarica l'audio di questa lezione

Attiva l'evidenziazione del testo

Attiva strategie

Attiva aiuti strutturali

Attiva rinvii alla grammatica

Attiva traduzioni

Figure 8. Exemple d'articles en français (1A) extrait du format en ligne d'*EuRom5*

1. Le titre : dans le format en ligne, le titre n'est présenté que dans la langue de l'article en question : en italien si l'article est en italien, en français si l'article est en français etc., alors que le format papier montre la traduction du titre en 5

langues. Dans le format numérique, en positionnant la souris sur le titre, avec un ordinateur, ou en touchant l'écran avec le doigt, avec une tablette électronique, la traduction du titre apparaît en 4 langues dans le but de faciliter la compréhension.

2. Le cadre d'aide active : le texte sur l'écran est accompagné d'un cadre avec des aides sur la droite, tandis que dans le format papier chaque article est segmenté en blocs plus courts accompagnés d'annotations de différents types, le tout déplacé sur une autre page par rapport au texte utilisé pour la lecture. Pour la présentation du matériel didactique en ligne, afin d'expliquer les fonctions de chaque bouton du cadre des aides, nous reprenons l'explication telle que nous la trouvons sur le site www.eurom5.com et nous ajoutons l'image du cadre en question.

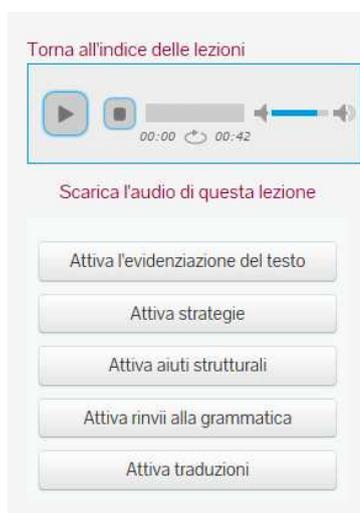


Figure 9. Cadre active aide à la compréhension que l'on trouve dans la version en ligne du manuel *EuRom5*, à côté de chaque texte

Toutes les aides fournies ont l'objectif de faciliter la compréhension du texte. Les auteurs ont prévu 7 catégories principales qui peuvent être activées à partir des boutons latéraux :

1. Télécharger l'enregistrement audio de ce cours pour écouter la lecture à haute voix ; stopper la lecture ou la reprendre dans sa totalité, en faisant varier le volume ;
2. Mettre en évidence ou faire disparaître dans le texte toutes les zones qui proposent une aide ;

3. Activer (ou désactiver) la mise en évidence du texte au fur et à mesure de sa lecture à haute voix ;
4. Activer (ou désactiver) les aides du groupe « stratégies », c'est-à-dire :
 - ✓ l'œil, qui montre que le mot indiqué a déjà été rencontré dans la même forme ou dans une forme similaire dans le même texte et qu'il est conseillé de retourner en arrière pour le trouver ;
 - ✓ la segmentation : l'élément signalé est en deux couleurs : rouge et noir. La décomposition de l'élément met en évidence que la partie en rouge est transparente ;
 - ✓ le « mot fantôme » : l'élément signalé par un cadre vide peut se déduire par son contexte immédiat ;
 - ✓ les écouteurs : l'élément signalé peut être mieux compris s'il est prononcé ;
5. Activer (ou désactiver) les aides structurales qui suggèrent des pistes sur l'ordre des mots, le découpage des blocs syntaxiques qui composent l'*ossature* de la phrase ou montrent les éléments absents à reconstituer (entre crochets). Les étiquettes grammaticales utilisées sont *S (sujet)* ; *V (verbe)* ; *O (objet)* ; *v (verbe auxiliaire)* ; *o (objet pronominal)* ; *Compl. (complément)* ; *A (adjectif qualificatif)*.
6. Activer (ou désactiver) les renvois à la grammaire qui se présentent sous la forme de paragraphes traduits dans les 5 langues, avec des illustrations.
7. Activer (ou désactiver) les traductions qui sont regroupées dans des tableaux lexicaux fournissant la traduction d'un mot ou d'un groupe de mots dans les 5 langues. Les auteurs, pour maintenir l'« effort » de compréhension, conseillent de s'en servir peu ou en dernier recours. (Bonvino et al. 2011, version en ligne : <http://www.eurom5.com/lez/accesso-5> ; consulté le 29 janvier 2014).

8. L'observation de l'atelier *EuRom5*

En 2014, nous avons expérimenté en première personne la méthodologie de lecture de l'atelier *EuRom5*, et en 2015, nous avons recueilli des données pendant les cours en classe. Nous avons bénéficié d'un double point de vue car nous avons été en même temps apprenants et chercheur. Cet atelier est lié à l'activité de recherche dans le cadre de la didactique des langues modernes du *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture*

*Straniere*¹³ de l'Université de Roma Tre, au sein du *CLA (Centro Linguistico d'Ateneo)*¹⁴ du 15 mai au 9 juillet 2015.

L'atelier a eu une durée de 20 heures en présence plus 20 heures de travail en autonomie avec les autres activités en modalité *blended*¹⁵ sur la plateforme *moodle*¹⁶.

Les moments principaux ont été :

1. 17 avril – 22 mai 2015 : préparation de l'atelier. 18 mai – 22 mai 2015 : préparation des tests de compréhension par les étudiants ;
2. 15 mai – 9 juillet 2015 : réalisation de l'atelier avec les séances en présence et planification des activités en ligne ;
3. 9 juillet – 30 juillet : évaluation finale avec tests linguistiques et envoi des débriefings.

Notre expérience sur le terrain en classe de L2 et d'une langue étrangère nous a mené à imaginer une passerelle entre la méthodologie de lecture en I.C. et les pratiques de classe en contexte scolaire et universitaire.

Nous allons maintenant préciser le cadre de notre enquête et le déroulement des séances et, dans les derniers paragraphes, nous allons proposer une réflexion sur notre observation.

8.1 Le contexte de référence

Pour la description de l'observation en classe et pour la définition du public de référence, la description des outils de recherche, nous nous sommes appuyés sur l'étude de P. Leone, A. Bitonti, D. Resta et B. Sisinni (2012) et nous avons utilisé le protocole de K. Somogyi-Tóth (2012 : 7).

¹³ *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere*, en français : Département de Langues, Littératures et Cultures Etrangères.

¹⁴ *CLA Centro linguistico d'Ateneo* en français : Centre linguistique d'Athénée, dorénavant CLA.

¹⁵ Le terme *Blended* signifie mélange et c'est un concept qui associe différentes méthodes pédagogiques et les rend encore plus pertinentes tant pour l'apprenant que pour le formateur. La formation est dispensée selon plusieurs modalités d'apprentissage cumulatives. Dans l'atelier EuRom deux modalités sont prévues : 1. le présentiel, c'est-à-dire le formateur et les apprenants sont physiquement présents dans la salle de formation, et 2. Le distanciel asynchrone, c'est-à-dire que les apprenants travaillent avec un contenu de formation e-learning (des articles à lire, des quiz à remplir des audios à écouter) par eux-mêmes sans que le formateur soit en direct en même temps.

¹⁶ La plateforme *Moodle* (modular Object-Oriented Dinamic Learning) est une plateforme d'apprentissage dynamique modulaire destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système pour créer des environnements d'apprentissages personnalisés.

Notre public à été celui des étudiants de l'Université de Roma Tre qui ont fréquenté les ateliers d'I.C. Donc, il faut bien distinguer et mettre en évidence que le public auprès duquel est né notre questionnement et vers lequel les approfondissements ont été dirigés est celui des apprenants italiens universitaires, mais le public vers lequel les approfondissements se sont orientés est celui des élèves italiens du collège qui apprennent le français comme L3. Notre choix a été dictée par notre expérience d'enseignement du FLE au collège et par l'analyse des méthodes les plus diffusées qui comme nous l'avons montré présentent des déficits au niveau de la méthodologie de lecture.

Comme nous l'avons déjà dit au Chap. III § 7, nous avons participé à l'atelier *EuRom5* d'abord comme apprenants, en 2014, pour tester la méthodologie, et puis comme observateurs, en 2015, afin de recueillir des données pour notre thèse. Afin de former le groupe des participants à l'atelier *EuRom5*, le CLA de l'Université de Roma Tre et le formateur se sont servis d'un dossier que les apprenants ont rempli au moment de leur inscription avec des renseignements généraux sur leur identité, les contacts, l'université et la faculté d'appartenance. D'autres questions ont été indispensables pour la formation du groupe. Comme prérequis indispensable pour la participation au cours, on demandait que l'apprenant connaisse au maximum une seule langue romane. Cette exigence était dictée du fait que la connaissance de plusieurs langues romanes favorise excessivement la compréhension des textes dans les langues de la même famille.

Dans les dossiers, les apprenants ont répondu à ces 4 questions :

1. *Est-ce que tu as déjà entendu parler d'I.C. entre langue romanes ?*

Plus de la moitié des apprenants affirment avoir entendu parler d'I.C.

2. *Aimerais-tu participer à un atelier qui te permette d'apprendre, en peu de temps, l'espagnol, le catalan, le portugais, le français ?*

Tous ont donné une réponse affirmative.

3. *Indique le niveau de connaissances de ces langues : portugais, espagnol, français, catalan.*

Les étudiants pouvaient choisir entre :

Jamais étudié, A1, A2, B1, B2, C1, C2, langue maternelle.

Personne ne connaissait le portugais (sauf 1 apprenant) ni le catalan, quelqu'un a déclaré de connaître l'espagnol aux niveaux A1, A2, B1, B2 et d'autres ont indiqué de connaître le français à différents niveaux : A1, A2, B2, C1.

Dans ce groupe, les apprenants inscrits étaient 24, ceux qui ont suivi le cours jusqu'à la fin et qui ont obtenu une attestation de participation ont été 14, pour la plupart des étudiants universitaires italiens, et des apprenants d'autres nationalités : une étudiante russe, une française, un romain et une professeure allemande de l'Université de Roma Tre qui a suivi le cours par curiosité.

1. *Pourquoi aimerais-tu participer à un atelier de ce genre ?*

Nous présentons dans le diagramme circulaire suivant la synthèse des réponses à cette question :

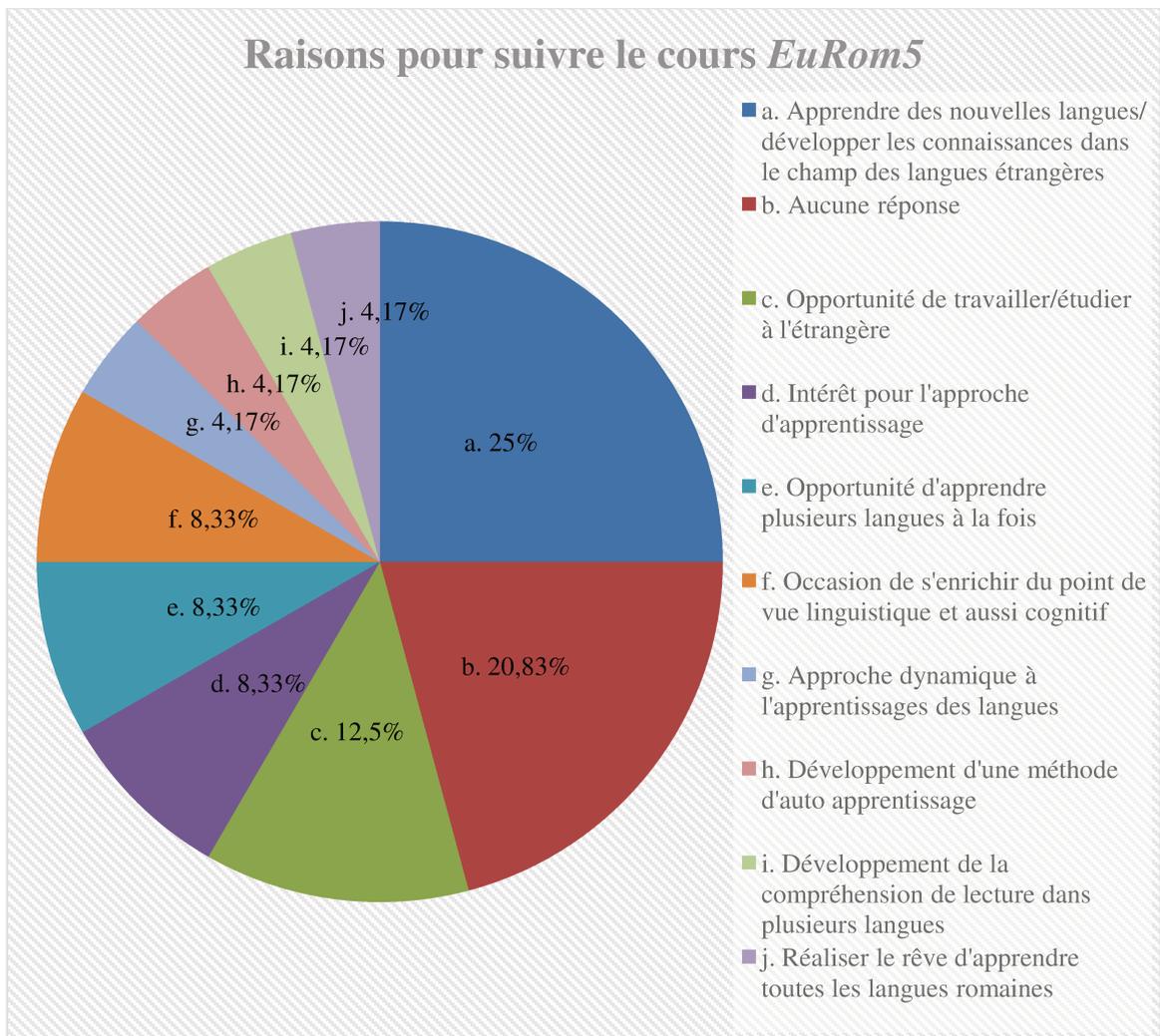


Figure 10. Raisons pour lesquelles les apprenants ont décidé de suivre le cours *EuRom5* en 2015

La majorité des apprenants (25%) se sont montrés curieux d'apprendre de nouvelles langues et d'améliorer leurs connaissances des langues étrangères ; 20,83% n'ont pas donné de réponses ; 12,5% pensent que comprendre plusieurs langues offre

plus de possibilités d'étudier/travailler à l'étranger. Un groupe d'apprenants (8,33%) est motivé par la curiosité de connaître la méthodologie de lecture plurilingue, un groupe (8,33%) est attiré par l'idée de la simultanéité de l'apprentissage de plusieurs langues romanes et par l'I.C.. et un autre groupe (8,33%) est intéressé par la possibilité de s'enrichir du point de vue soit linguistique que cognitif.

Les autres quatre groupes d'apprenants, moins significatifs statistiquement (4,17% chacun) ont fait référence à l'intérêt pour l'approche dynamique à l'apprentissage des langues, au développement d'une méthodologie d'auto apprentissage, au développement de la lecture en plusieurs langues et à la réalisation d'un rêve, celui d'apprendre toutes les langues romaines simultanément.

Nous allons résumer dans le tableau suivant le profil des apprenants qui ont participé au cours *EuRom5* pendant l'année 2015 :

Institution : Université Roma Tre / CLA (Centro Linguistico d'Ateneo)
Formateur : D. Cortés Velásquez
Séances en présence : 20 heures
Travail en auto apprentissage : 20 heures
Matériaux utilisés : Manuel <i>EuRom5</i> en papier, manuel <i>EuRom5</i> en ligne (www.eurom5.com), articles de la presse en papier et en ligne la plupart de l'année 2015
Nombre de participants au début du cours : 24 Hommes : 5 (20,83%) Femmes : 19 (79,17%)
Nombre de participants à la fin du cours : 14 Hommes : 3 (21,43%) Femmes : 11 (78,6%)
Âge des apprenants : entre 19 et 25 ans (99%), > 45 (1%)
Profession des apprenants : étudiant (99%), professeur (1%) Université de provenance : Università Roma Tre (100%) Faculté de provenance : Sciences Politiques (7=29,17%), Lettres et Philosophie (7=29,17%), Droit (3=12,5%), Économie (2=8,3%), Sciences (1=4,17%), Sciences de l'Éducation primaire (1=4,17%), Sciences de la communication (1=4,17%), Ingénierie (1=4,17%), Inconnue (1=4,17%)
Langue maternelle des apprenants : italien (20=83,3%) roumain (1=4,17%), français (1=4,17%), russe (1=4,17%), allemand (1=4,17%)
Niveau de connaissance de la langue portugaise : jamais étudiée (23=95,83%), niveau A1 (1=4,17%)
Niveau de connaissance de la langue espagnole : jamais étudiée (14=58,30%), niveau A1 (5=20,83%), niveau A2 (3=12,5%), niveau B1 (1=4,17%), niveau B2 (1=4,17%)
Niveau de connaissance de la langue catalane : jamais étudiée (24=100%)
Niveau de connaissance de la langue française : jamais étudiée (11=45,83%), niveau A1 (8=33,3%), niveau A2 (1=4,17%), niveau B2 (1=4,17%), niveau C1 (2=8,33%), langue maternelle (1=4,17%)
Niveau de connaissance de la langue italienne : niveau B2 (1=4,17%), niveau C2 (3=12,5%), langue maternelle (20=83,3%)
Nombres d'étudiants qui avaient déjà entendu parler d'I.C. : 12 (=50%)
Raisons pour suivre le cours <i>EuRom5</i> : a. Apprendre de nouvelles langues/ développer ses connaissances dans le champ des langues étrangères : 6 (=25%) b. Aucune réponse : 5 (=20,83%) c. Opportunité d'étudier/travailler à l'étranger : 3 (=12,5%) d. Intérêt pour l'approche d'apprentissage : 2 (=8,33%) e. Opportunité d'apprendre plusieurs langues à la fois : 2 (=8,33%) f. Opportunité pour s'enrichir du point de vue linguistique et cognitif : 2 (=8,33%) g. Approche dynamique à l'apprentissages des langues : 1 (=4,17%) h. Développement d'une méthode d'auto apprentissage : 1 (=4,17%) i. Développement de la compréhension de lecture dans plusieurs langues : 1 (=4,17%) j. Réaliser le rêve d'apprendre toutes les langues romaines : 1 (=4,17%)

Tableau 24. Profil des apprenants du cours *EuRom5* de 2015 : adapté de K. Somogyi-Tóth(2012 : 7)

8.2 Les outils de recherche

Nous nous sommes servis de différents outils pour le recueil des données, certains ont été utilisés en classe et d'autres en ligne pendant le travail en auto apprentissage sur la plateforme. Les données recueillies ont été très importantes pour l'élaboration des réflexions que nous allons présenter ci-après.

8.2.1 Outils utilisés en classe

En classe, nous avons enregistré toutes les séances et nous avons demandé aux apprenants de remplir un journal (Annexe 5) ; les outils en classe ont donc été :

1. Enregistrements audios de toutes les séances de l'atelier,
2. Enregistrement vidéo de quelques séances,
3. Journal de l'apprenant qui a été proposé à presque toutes les séances et qui a été distribué et rempli par les apprenants quelques minutes avant la fin des cours. Dans ce journal, on demandait de parler de l'expérience qu'ils venaient de faire avec des phrases à terminer comme par exemple : « J'ai découvert que... ; ce que j'ai le plus aimé a été... ; J'aimerais savoir quelque chose de plus sur... Parce que... ; La chose la plus difficile a été... Parce que... »

8.2.2 Outils pré et post lecture en ligne

Dans l'environnement multimédia sur la plateforme en ligne avant et après le travail sur les documents écrits de chaque séance, les apprenants devaient remplir deux questionnaires : pré lecture et post lecture. Ces questionnaires (en Annexe 6 et 7) ont été réalisés sur la base des travaux de R. Oxford (1990), K. Mokhtari et R. Sheorey (2002), et L. Vandergrift et al. (2006).

Il faut spécifier que K. Mokhtari et R. Sheorey ont réalisé un questionnaire de 30 questions à choix multiple pour recueillir des données sur les différentes stratégies que les apprenants utilisent pendant la compréhension écrite en anglais L2. Les apprenants peuvent choisir une réponse, du numéro 1 (jamais ou presque jamais) au numéro 5 (toujours ou presque toujours).

Par contre, L. Vandergrift et al. (2006) ont conçu un questionnaire de 21 questions à choix multiple pour recueillir des données sur les stratégies de compréhension orale en anglais L2 et sur les sentiments des apprenants en lien avec l'écoute des textes oraux en anglais. Ce questionnaire est connu comme MALQ : *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (questionnaires métacognitifs de prise de conscience de l'écoute). Les questions sont subdivisées en 6 catégories : *PE : Planning/Evaluation (planification et évaluation)*, *PS : Problem Solving (résolutions des problèmes)*, *MT : Mental Translation (Traduction mentale)*, *DA : Directed Attention (attirait d'attention)*

et *PK* : *Personal Knowledge (connaissances personnelles)*. Les apprenants peuvent répondre aux questions en choisissant une réponse, du numéro 1 (entièrement en désaccord) au numéro 6 (entièrement d'accord). Ici nous ne présenterons pas le détail des résultats obtenus par L. Vandergrift et al. (2006), mais nous précisons toutefois que ces spécialistes vérifient que la prise de conscience métalinguistique de la part des apprenants les aide à mieux comprendre les textes oraux et leur facilite l'écoute.

À partir de ces expériences, les experts d'*EuRom* et d'I.C. du *Centro Linguistico d'Ateneo* ont réalisé les questionnaires pré lecture et post lecture et aussi un questionnaire métalinguistique qui a été proposé aux apprenants qui ont participé à l'atelier d'*EuRom5* en 2015 à la fin du cours.

a. Questionnaire pré lecture

Ce questionnaire a été proposé en ligne avant la lecture.

L'objectif consiste dans l'assemblage des données sur la pratique métacognitive et réflexive, en permettant aux apprenants de se confronter avec les mécanismes de compréhension activés durant la lecture de leur texte.

Le chercheur peut vérifier s'il y a des changements qui concernent l'attitude des apprenants vers la tâche de la lecture. Les questions analysent les stratégies utilisées avant et pendant la lecture, l'attitude envers le processus de compréhension et la modification des attentes grâce à l'expérience.

Le questionnaire comprend 18 affirmations, au-dessus desquelles l'apprenant a une échelle avec des niveaux qui vont de « Jamais » à « Toujours » du numéro 1 au numéro 5, utiles pour comprendre la fréquence d'utilisation de chaque stratégie.

1	2	3	4	5
Jamais				Toujours

Tableau 25. Exemple d'échelle avec des niveaux dans les réponses du questionnaire pré lecture

Pour simplifier, nous regroupons les questions en trois catégories selon le type de stratégie utilisée par les apprenants :

	Exemples
Stratégies de planification	a. je fais un plan sur comment je lirai b. je donne un coup d'œil avant de lire c. je cherche de me rappeler de textes similaires déjà lus d. j'observe la structure du texte comme la longueur, l'organisation, les éléments qui permettent d'identifier les mots-clefs
Stratégies d'exécution	e. je lis lentement et attentivement pour être sûr que j'ai compris f. je prends note de ce que je lis pour m'aider dans la compréhension g. je traduis mot à mot quand je lis h. je me demande si je suis satisfait de mon niveau de compréhension quand je lis
Stratégies de contrôle /réparation	i. j'utilise les mots que je comprends pour deviner le sens des mots que je ne connais pas j. j'utilise le sens général du texte pour deviner le sens des mots que je ne connais pas k. je lis le texte/le mot à voix haute pour comprendre le sens

Tableau 26. Types de stratégies utilisées extraites des réponses des apprenants au questionnaire pré lecture

b. Questionnaire post lecture

Ce questionnaire a été proposé en ligne après la lecture.

Il comprend 12 affirmations, et, comme nous l'avons déjà dit pour le questionnaire pré lecture, au-dessus des affirmations l'apprenant a une échelle avec des niveaux qui vont de « Jamais » à « Toujours » du numéro 1 au numéro 5. Les apprenants sont invités à faire un exemple concret pour justifier leurs réponses.

1	2	3	4	5
Jamais				Toujours

Tableau 27. Exemple d'échelle avec des niveaux dans les réponses du questionnaire post lecture

Puoi fare un esempio?

Figure 11. Cadre pour donner des exemples concrets pour justifier les réponses données au questionnaire post lecture

Dans le questionnaire post lecture, l'apprenant réfléchit sur son expérience de compréhension et sur les stratégies utilisées.

Une fois leur travail terminé, les questions permettent aux apprenants d'analyser les stratégies utilisées pendant la lecture. Nous soulignons qu'il s'agit surtout de réflexions sur les stratégies de contrôle /réparation:

	Exemples
Stratégies de contrôle/ réparation	<p>a. j'ai repris un élément problématique après avoir lu pour recueillir plus d'information</p> <p>b. j'ai cherché de comprendre le sens d'un mot à travers un mot similaire dans ma L1</p> <p>c. j'ai cherché de comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase problématique en utilisant des indices grammaticaux sur la base de mes hypothèses</p> <p>d. j'ai cherché de comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase problématique en utilisant des indices grammaticaux, comme les aides grammaticales du manuel/site</p> <p>e. j'ai déduit le sens d'un mot ou d'une phrase problématique en utilisant des indices grammaticaux, comme les aides structurelles du manuel/site</p> <p>f. j'ai déduit le sens d'un mot ou d'une phrase problématique en observant le contexte/les phrases précédents</p> <p>g. j'ai consulté les traductions disponibles</p> <p>h. j'ai cherché le mot sur le dictionnaire</p> <p>i. j'ai écouté l'audio de la portion de texte où le mot ou la phrase problématique se trouvait</p>

Tableau 28. Types de stratégies de contrôle/réparation utilisées pendant la lecture extraites des réponses des apprenants au questionnaire post lecture

8.2.3 Questionnaire de réflexion métalinguistique

À la fin du cours, les apprenants ont répondu à un questionnaire de réflexion métalinguistique facultatif (en Annexe 8). Ce questionnaire portait sur différents aspects, liés soit aux caractéristiques de l'apprenant soit aux caractéristiques des langues romanes étudiées. Donc, il s'agit d'une pratique de réflexion sur les langues en soi et du parcours suivi par chaque apprenant.

Nous allons maintenant classer les questions en quatre groupes :

	Exemples
Réflexions générales sur le processus d'apprentissage, les principales connaissances acquises, la perception de soi après le parcours, le développement des compétences	a. différents degrés de similitude entre les langues b. opportunité d'exploiter les ressources personnelles c. compréhension globale comme première étape d. développement de la capacité d'inférence
Réflexions métalinguistiques sur la grammaire, la morphosyntaxe, le lexique, la graphie, la phonologie	e. les suffixes f. l'ordre des mots g. la transparence lexicale, les mots similaires, les faux amis h. les différences de nombre de consonnes et voyelles i. les correspondances phonologiques j. la langue la plus transparente d'un point de vue phonologique
Perception de la L1, des L2 et des dialectes italiens	k. réflexions/découvertes sur la L1 l. similarités, différences, difficultés dans les L2 m. réflexions sur les différents dialectes italiens qui ont des ressemblances avec certaines L2
Stratégies de lecture du texte (1) et facteurs qui rendent difficile la compréhension (2)	1a. connaissance du sujet traité dans le texte 1b. écouter la prononciation des mots 1c. chercher les similitudes avec la L1 1d. concentration 1e. lire plusieurs fois 1f. considérer le contexte comme l'objectif de la lecture 1g. compréhension du titre 1h. chercher les mots clefs 1i. faire des tentatives 1j. éliminer les phrases accessoires 2a. ne pas lire à haute voix 2b. peu de concentration 2c. faute de temps 2d. travail individuel 2e. intuition faible 2f. traduction littérale 2g. mots opaques 2h. position du sujet dans la phrase 2i. pas de correspondances entre graphie et prononciation 2j. conjonctions et connecteurs textuels

Tableau 29. Classification des questions du questionnaire métalinguistique proposées aux apprenants à la fin du cours avec *EuRom5* en 2015

Les questionnaires présentés dans les pages précédentes (pré lecture, post lecture et de réflexion métalinguistique) sont des outils qui ont demandé la participation des apprenants et dont nous nous sommes servis pour les conclusions de notre thèse afin d'analyser le lexique et la compréhension écrite.

8.2.4 Outils pour la transcription des enregistrements des séances

Nous avons ensuite utilisé d'autres outils qui nous ont permis la transcription des enregistrements des séances auxquelles nous avons assisté. Pour la transcription de la langue orale, nous nous sommes servis de deux instruments différents :

1. Certaines des conventions de transcription tirées du modèle de A. Giacalone Ramat (2003 : 35-36). Quant aux conventions de transcription, nous montrons celles utilisées dans les extraits qui se trouvent au Chap. III, § 9:

- S1, S2, S3, etc.: la lettre "S" indique l'apprenant (en italien *studente*) et le nombre 1, 2, 3, etc. indique l'ordre d'intervention des apprenants pendant la séance en présence ;
- Sx: indique un apprenant qui n'est pas reconnaissable, c'est-à-dire que le transcripteur ne sait pas s'il a déjà fait son intervention pendant la séance ou si c'est la première fois qu'il prend la parole ;
- T: indique le formateur (en italien *tutor*) ;
- + : indique une pause d'une seconde. Par conséquent, ++ indique une pause de deux secondes, +++ de trois secondes, et ainsi de suite ;
- mots en italique : il s'agit de mots en langue étrangère (le cours se déroulait en italien). Il faut spécifier que Giacalone Ramat suggère l'utilisation d'astérisques avant et après le mot (exemple: *cementerì*) mais nous avons préféré l'utilisation de mots en italique;
- [...] : morceau de texte excisé ;
- ? : interrogation
- mot/mot = la barre oblique entre deux mots ou entre deux expressions indique l'autocorrection de l'apprenant ;
- mot= =mot: indique l'inexistence de pause entre ce que le premier locuteur dit et ce que le deuxième locuteur dit.

2. Quand cela a été nécessaire d'approfondir les étapes de la reconstruction du sens d'un mot, afin de rendre plus claire l'évolution de la compréhension d'une unité lexicale, les grilles du GARS nous ont permis une bonne visualisation de la verbalisation de la

transposition. Ces grilles prennent en compte des caractéristiques spécifiques de la langue orale et permettent de motrer le développement des processus de compréhension au moment où l'apprenant rencontre un mot opaque et sa manière de résoudre le blockage. (Chap. III, § 9.1.2 ; 9.1.3 ; 9.2.1)

Les enregistrements et les vidéos réalisés pendant les séances nous ont offert la possibilité d'analyser les stratégies de lecture et d'ajustements des mots et d'identifier ainsi les facteurs qui influencent le déclenchement de certaines stratégies plutôt que d'autres pour comprendre comment on arrive à dégager le sens d'un mot opaque.

Nous avons donc trouvé ce qui nous intéresse dans notre recherche qui est la possibilité d'analyser le lexique dans la lecture en L2, à travers la lecture plurilingue.

8.3 La description du travail en classe

Pendant l'atelier, les participants ont lu une sélection d'articles de presse publiés dans la méthode *EuRom5*. Cette lecture était effectuée selon deux modalités : en présence et en auto apprentissage. D'autres articles ont été sélectionnés à partir de la presse internationale plurilingue et proposés en classe et en auto apprentissage.

Dans ce paragraphe, nous nous attarderons sur la description d'une séance en présence, tandis que dans le paragraphe suivant nous parlerons de la description d'une séance en ligne.

Nous allons maintenant nous servir du tableau ci-dessous qui contient les dates et les articles lus en classe pendant l'atelier.

Ce tableau quantitatif nous sert à mieux présenter la quantité des articles lus, compris et transposés en présence pendant chaque séance, qui ne dure plus de 2 heures et confirme aussi le principe de la simultanéité et de la rapidité de l'apprentissage que nous voulons ici mettre en évidence. Il est important de souligner par exemple que le deuxième jour de cours, en deux heures, les apprenants ont lu 4 articles de niveau B1, en 4 langues différentes simultanément sans les connaître.

DATES	P	E	C	F
27/05/2015	1A	1A	1A	1A
29/05/2015	3A	2A		2A
3/06/2015		12B	2A	9B
10/06/2015	12B - 17C	17C	17C	
12/06/2015		18C		18C
17/06/2015	20C		18C	20C

Tableau 30. Articles de *EuRom5* lus en présence

Nous avons déjà parlé de la structure du manuel *EuRom5* au Chap. III, § 6, auquel nous renvoyons. Toutefois, pour aider le lecteur dans la compréhension du tableau, nous expliquons brièvement que :

- dans la première colonne à gauche nous avons indiqué les dates des séances en présence que nous avons observées, qui vont de mai à juin 2015;
- à droite de chaque date nous avons noté les textes lus dans les langues portugaise, espagnole, catalane et française. Chaque texte est marqué par un numéro, pour reconnaître les 20 textes de chaque langue, et par une lettre (A, B, C), qui permet de reconnaître la tranche à laquelle le texte appartient. En particulier, nous nous sommes arrêtés sur la deuxième séance pendant laquelle, les apprenants ont lu les articles du manuel *EuRom5* de niveau 1 A en suivant cet ordre : texte en langue portugaise, catalane, française, espagnole. Le déroulement du parcours didactique a suivi les phases que nous avons décrites auparavant :
 1. écoute de l'enregistrement du texte réalisé par un locuteur natif
 2. lecture du titre traduit en 5 langues et lecture silencieuse
 3. transposition en L1 : le formateur choisit l'apprenant qui va transposer l'article parmi ceux qui ne connaissent pas la langue de l'article et il fait transposer une phrase ou un morceau du texte à un seul apprenant à la fois parmi les volontaires. Après la première transposition approximative, le formateur demande de répéter la phrase et si celle-ci est transposée immédiatement sans hésitations il demande d'explicitier les stratégies utilisées pour transposer la phrase. En cas de difficultés, après avoir laissé le temps de réfléchir, le formateur demande à la classe d'aider l'apprenant à résoudre le problème.
 4. consultation des aides à la compréhension : dans cette deuxième séance nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas fait recours aux traductions des

mots présentes au fond de la page pour les quatre langues, car ils ont toujours réussi à trouver le mot adéquat.

Ici nous montrons un texte en français tiré du manuel *EuRom5* proposé pendant la deuxième séance.

Français 1A

P E R I F

Grávido, finalmente Embarazado, por fin Embarassat, per fi Incinto, finalmente Enceint, enfin

1 Être enceinte ne sera bientôt plus un privilège des
 2 femmes. Les scientifiques chinois s'emploient à
 3 produire une génération d'hommes qui pourront porter
 4 un enfant en leur sein. Les médecins de l'Académie des
 5 sciences médicales pensent pouvoir greffer un utérus
 6 artificiel dans l'abdomen masculin ; 400 hommes se
 7 sont déjà portés candidats pour l'expérimentation. « Les
 8 "mamans" masculines potentielles doivent remplir les
 9 conditions suivantes : désirer ardemment un enfant
 10 possédant ses propres gènes et traits héréditaires ;
 11 verser 20.000 yuans (2427 euros) en frais chirurgicaux,
 12 être d'un tempérament courageux et avoir une
 13 confiance totale en la science », précise China Today.

www.courrierinternational.com - 28/11/2002
 96 mots

Figure 12. Texte 1A français *EuRom5* en papier (p. 370)

Nous avons remarqué qu'une des limites d'*EuRom5* est la répétitivité des phases de la méthodologie de lecture. Afin de remédier à la possible monotonie du cours où les apprenants se trouvent à lire, écouter et transposer des textes à chaque séance, le formateur s'est servi de l'approche actionnelle.

Au cours de notre observation de l'atelier, nous avons remarqué quelques variations dans la pratique de la lecture. Nous allons maintenant montrer le déroulement d'un cours en présence, en analysant ses différentes phases observées en classe, en explicitant toujours les objectifs de chaque phase.

UNE SESSION AVEC <i>EUROM5</i> (en présence du groupe classe)	
PHASES	OBJECTIFS
Phase 1 Écoute de l'enregistrement du texte réalisé par un locuteur natif	Aucune technique additionnelle par rapport au tableau 1
Phase 2 Résumé de l'information fondamentale à l'oral et à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Écarter les détails peu importants - Renforcer la concentration - Développer la capacité de synthèse - Développer la stratégie de la planification
Phase 3 Confrontation en couple	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les stratégies sociales et de coopération entre pairs - Baisser le filtre affectif - Développer les stratégies affectives afin d'améliorer la gestion de la peur de se tromper
Phase 4 Transposition du texte en L1 en couple	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'apprenant à gérer la tolérance à l'ambiguïté - Permettre à l'apprenant de se sentir plus libre de se tromper et ne pas craindre le jugement du groupe classe et du formateur
Phase 5 Transposition du texte en L1 en plenum	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les processus cognitifs (hypothèses et stratégies du lecteur) - Co-construire le sens du texte (<i>problem solving</i> individuel et collectif) - Améliorer et vérifier les hypothèses faites dans le travail en couple

Tableau 31. Phases de la session avec les techniques observées

La méthodologie de lecture *EuRom5* que nous avons observée pendant deux mois présente d'autres variantes que nous n'allons pas prendre en considération dans cette thèse car il s'agit de propositions personnelles du formateur dont, pour le moment on ne trouve pas de trace dans la méthodologie de lecture plurilingue d' *EuRom5* telle qu'elle est proposée dans l'introduction du manuel ou dans le site internet. Nous prenons en considération la méthodologie de lecture que les apprenants expérimentent au début du cours et qui s'organise autour des phases que nous venons de décrire. Nous avons tenté de comprendre si ce que nous avons observé peut être transféré dans la méthodologie de lecture en classe de L2 et d'une langue étrangère pour avoir de meilleurs résultats et tenter de trouver des solutions aux difficultés de lecture en L2.

Toutefois nous voulons souligner qu'à partir de la septième séance de l'atelier, après 16 heures de travail en classe, les apprenants ont expérimenté des activités didactiques collaboratives appelées : *task*¹⁷. Le but principal de ces *tasks* a été de se servir de textes en différentes langues (non connues par les apprenants) pour gérer des informations plurilingues afin d'écrire un texte en L1. L'input, écrit et authentique, était formé d'articles de la presse internationale, sur un même sujet. Le *task* a été accompli en groupes de deux ou quatre apprenants. Le travail a commencé avec une lecture écrémage de 4 articles en 20 minutes, pour identifier les idées principales de chaque article. Cette phase a été très importante parce qu'elle a permis de construire le sens du texte pour écrire un article en L1. La durée a été celle d'une séance d'*EuRom5* : 2 heures.

Pendant l'atelier de juin – juillet 2015, les apprenants ont réalisé 3 *tasks* en présence et un *task* en auto apprentissage. En Annexe 9, nous montrons le premier *task* développé en présence, qui porte le titre « Monna Lisa »¹⁸.

À partir de l'observation des données recueillies et analysées (Chap. III, § 8 et § 9), nous sommes arrivés à poser des conclusions dont nous parlerons à la fin de ce chapitre.

8.4 La description du travail en auto apprentissage guidé

Pendant les 20 heures de travail en auto apprentissage sur la plateforme *moodle*, nous avons remarqué que les étudiants ont travaillé sur la compréhension de la langue orale et sur la compréhension de la langue écrite dans les quatre langues romanes ciblées. Ils ont donc exercé la compréhension orale, avec des extraits radiophoniques dans les 4 langues. Toutefois nous ne prendrons pas en considération cet autre aspect car dans cette thèse nous visons la compréhension écrite et non pas la compréhension orale.

¹⁷ Task : l'approche de la didactique par task qui de la langue anglais s'appelle *task based language teaching* (approche actionnelle) se fonde sur l'idée que l'apprentissage linguistique se réalise plus facilement quand les apprenants sont impliqués dans la réalisation d'un objectif extra-linguistique, ils sont exposés à un input compréhensible et ils ont l'opportunité de négocier le sens.

¹⁸ Pour un approfondissement nous renvoyons à l'article de D. Cortés Velásquez (2015). « Monna Lisa in the classroom: An educational Proposal for Integrated Training in Intercomprehension ». In R. Dolci & A. J. Tamburri (eds.), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA* (pp. 191-216). New York: Calandra Institute Transaction.

En ce qui concerne la compréhension écrite en ligne, les apprenants ont lu des textes d'*EuRom5* différents des articles lus en présence et que nous montrons dans le tableau suivant.

DATES	P	E	C	F
29/05/2015 10/06/2015	4A	6A	4A	6A
10/06/2015 21/06/2015	14B	13B	13B	13B
21/06/2015 24/06/2015	15C	20C	15C	12B

Tableau 32. Articles d'*EuRom5* lus en autoapprentissage

Pendant le travail en auto apprentissage les étapes de la lecture sont les suivantes :

1. questionnaire de pré lecture dont nous avons parlé à propos des outils de recherche (Chap. III, § 8.2.2)
2. lecture de l'article
3. activation des aides à la lecture comme la traduction du titre et l'écoute de l'enregistrement
4. activation du groupe stratégie : aides syntaxiques et morphologiques
5. activation des aides structuraux
6. activation des renvois à la grammaire
7. activation de la traduction des mots
8. questionnaire de post lecture

Comme nous l'avons vu, les questionnaires que nous avons présentés dans les outils de recherche, ne servent pas à vérifier la compréhension, mais ce sont des instruments qui poussent les apprenants à expliciter les stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de compréhension.

Dans la dernière séance en auto apprentissage guidée (24/06/2015 – 30/07/2015), les apprenants ont réalisé un *task* en autonomie, ils ont lu 4 articles en 4 langues différentes et ils ont écrit un article en L1 sur le même sujet.

En conclusion du cours et du travail en auto apprentissage, les apprenants ont répondu à des questionnaires de réflexion métalinguistique, mais comme nous nous

sommes servis de ces réponses, nous voulons souligner le fait que certaines questions sont restées sans réponse.

9. Les résultats de l'observation

Dans ces derniers paragraphes, nous avons pris en examen les données issues de nos outils de recherche, comme la transcription des enregistrements audios et vidéos, les réflexions des apprenants recueillis à la fin des séances en classe sur leurs journaux (Annexe 5), les réponses aux questionnaires que les apprenants ont remplis avant et après la lecture sur la plateforme en auto-apprentissage (Annexes 6 et 7) et celles qui leur ont été posées pour une réflexion linguistique à la fin de l'atelier (Annexe 8). Il faut souligner que ce parcours plurilingue a été suivi surtout par des participants d'origine italienne. Toutefois, comme le cours *EuRom5* est partie d'une approche plurielle et comme il s'intéresse aux liens entre les langues romaines, nous croyons que la langue maternelle des participants au cours ne fait pas la différence au moment de recueillir et analyser les résultats. Nous avons recueilli, analysé et croisé les résultats de l'observation sur certains aspects du lexique pendant les processus de compréhension et sur la méthodologie de lecture plurilingue avec le but de réperer les aspects performantes de cette méthodologie. En ce qui concerne le rôle du lexique, dans ce paragraphe, nous allons montrer comment l'apprenant se sert de la transparence lexicale de l'approximation lexicale de l'inférence de la colocation, et puis nous analyserons comment l'apprenant se comporte face aux faux amis.

9.1 Les observations sur le rôle du lexique dans la compréhension

Dans le deuxième chapitre de cette thèse nous avons pris en considération des aspects du lexique relatifs à la compréhension comme la transparence lexicale et l'opacité (Chap. II, § 6.1), les combinaisons lexicales (Chap. II, § 6.3) l'inférence lexicale (Chap. II, § 7.1), l'approximation lexicale (Chap. II, § 7.2) et le traitement des faux amis (Chap. II, § 6.2). Dans ce paragraphe nous allons examiner le traitement de ces aspects du lexique pendant la compréhension des articles de *EuRom5* au cours de l'atelier que nous avons suivi. Nous allons montrer comment les apprenants utilisent ces aspects et ces stratégies pour résoudre les difficultés de compréhension.

9.1.1 Transparence lexicale

Pendant le cours en présence, nous avons remarqué que les étudiants qui lisent des textes en plusieurs langues simultanément restent surpris de découvrir autant de liens entre les langues et de réussir dès la première séance à valoriser leurs connaissances.

Pendant le cours en classe, nous constatons que les apprenants qui suivent la méthodologie de lecture plurilingue mettent à profit la transparence lexicale (Chap. II, § 6.1) et montrent de savoir se servir non seulement de leur connaissance des L1 et L2, mais aussi des dialectes et du latin pour deviner le sens des mots opaques (Chap. II, § 6.1).

Par exemple, nous signalons le cas du mot français *travail*, pour lequel une étudiante pendant une séance explique avoir compris le terme en passant par le dialecte : elle explique que dans les dialectes du Sud d'Italie on dit *travagliare* et le mot est *travaglio*.

Afin de vérifier le rôle encourageant des similitudes lexicales, nous allons nous servir des réponses au questionnaire métalinguistique qui a été proposé aux participants à la fin du cours d'I.C plurilingue avec *EuRom5* en 2015.

A partir des réponses aux questionnaires, nous sommes en mesure de constater que l'existence de différents degrés de ressemblance entre les langues est l'un des aspects que les participants à l'atelier ont le plus fréquemment remarqué. Ici nous résumons brièvement ces résultats.

A la question : *Quelle est la langue qui t'a semblée la plus transparente au niveau lexical?* les apprenants répondent que la langue la plus transparente résulte être l'espagnol et que la langue la moins compréhensible est la langue française.

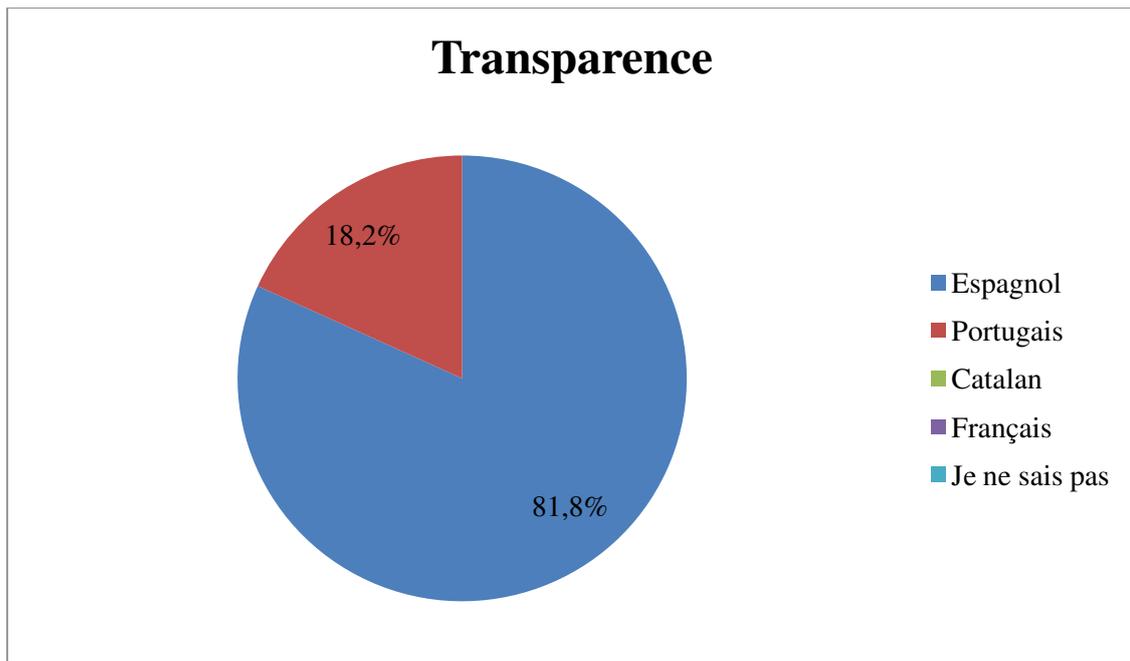


Figure 13. Diagramme circulaire indiquant les langues les plus transparentes selon les réponses données au questionnaire métalinguistique par les participants au cours *EuRom5* en 2015

A la question : *Dans les textes lus, est-ce que tu as remarqué des mots similaires entre les langues romaines? Si oui, écris quelques exemples.*

Dans le détail, d'un point de vue lexical, les apprenants ont fourni d'autres données intéressantes que nous proposons ci-dessous dans ce tableau qui montre les mots qui se ressemblent.

Nous soulignons que ce tableau a été élaboré à partir des réponses des participants aux questionnaires sur la réflexion linguistique et qu'il s'agit de mots que les étudiants avaient remarqués pour leur transparence pendant les travaux en auto apprentissage: il s'agit donc de mots dont les apprenants se rappelaient à distance de temps.

P	E	C	I	F	INGL	RUS
Que	Que	Que		Que		
Polémica	Polémica		Polemica			
Nao		Nau				
Costa	Costa	Costa	Costa			
Presidente	Presidente	Presidente	Presidente	Président		
Fresco	Fresco	Fresc	Fresco			
Trabalho	Trabajo	Treball		Travail		
Adolescente	Adolescente	Adolescente	Adolescente	Adolescent		
Ossos	Huesos	Ossos	Ossa	Os		
Reagem	Reaccionan	Reaccionen	Reagiscono	Réagissent		
				Cachalot		кашалот
Papel	Papel				Paper	
Objectivos					Objectives	
				Développement	Development	
			Carro/ Macchina	Car	Car	

Tableau 33. Exemples de mots similaires extraits des réponses aux questionnaires proposés aux apprenants à la fin du cours avec *EuRom5* en 2015

A travers ce tableau, nous avons constaté que les apprenants étaient sensibles aux similitudes lexicales entre les différentes langues romanes. En effet, le rôle facilitant et encourageant des mots transparents a été développé pendant toute la durée du cours avec *EuRom5*. Les apprenants ont une sensibilité aux mots similaires dans le contexte de l'enseignement comme conséquence de la méthodologie utilisée par *EuRom5*.

9.1.2 Faux amis

Au cours de notre analyse, nous avons été favorablement étonnés par le traitement des faux amis (Chap. II, § 6.2) pendant la transposition des textes en plusieurs langues. Nous pouvons affirmer que le contexte de lecture aide énormément à bien traduire ce qui, à l'apparence, semblerait un faux ami.

Nous allons ici présenter des cas de transposition immédiate d'un terme. On réalise que, au moment de la transposition, les apprenants ne sont pas tombés dans le piège des faux amis.

Le tableau suivant donne quelques exemples de faux amis que les apprenants ont retrouvés dans les différents articles d'*EuRom5* pendant les séances en classe. Le tableau montre dans l'ordre à partir de gauche :

1. la langue de l'article lu et du mot en question
2. le mot à transposer
3. la traduction italienne des mots et le mauvais sens correspondant
4. les références du texte : numéro de l'article, page, ligne.

LANGUE	MOT	TRADUCTION ITALIENNE	TEXTE
Catalan	Capsa	Confezione <i>Et non capsula</i>	C 1A p.224, ligne 1
Catalan	Complir	Realizzare <i>Et non compiere</i>	C 1A p.224, ligne 2
Catalan	Guardarà	Terrà <i>Et non guardarà</i>	C 1A p.224, ligne 6
Catalan	Patent	Brevetto <i>Et non patente</i>	C 1A p.224, ligne 11
Catalan	Convertirse	Diventare <i>Et non convertirsi</i>	C 2A p.246, ligne 24
Français	Données	Dati <i>Et non donne</i>	F 9B p. 390, ligne 7
Portugais	Capa	Copertina <i>Et non capo/capa</i>	3A p. 86, ligne 8
Espagnol	Convenios	Convenzioni <i>Et non convegno</i>	2A p. 156, ligne 16

Tableau 34. Faux amis - bon amis

Par exemple, le mot catalan *capsa* ressemble au mot italien *capsula* et il serait donc naturel, pour un lecteur italien, de l'interpréter comme traduction du mot qui en italien signifie *capsule*. Néanmoins, grâce au contexte de lecture d'*EuRom5*, les participants ont pu identifier le sens correct du mot : *confezione* (*confection* en français).

Dans ces deux différentes situations les apprenants rencontrent un faux ami, dans le premier cas (les *guardarà*) il traduit immédiatement le mot sans se laisser confondre par le faux amis, dans le deuxième cas (les *données*) il va résoudre rapidement à l'aide de l'inférence par le contexte et de l'apport des autres participants.

EXEMPLE N. 1 *Les guardarà*

Texte 1A catalan p. 224 (en Annexe 10)

Titre: « Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador »

Ligne: 6

Phrase:

« La resta de les cendres les guardarà el seu fill gran »¹⁹ (Bonvino et al., 2011 : 224).

Transposition:

S2: Allora + il resto delle ceneri + *les guardarà* secondo me è le terrà + le conserverà il suo figlio più grande +

[...]

T: [...] allora come hai fatto a capire che *les guardarà* sarà le conserverà +

S2: A senso + al senso della frase perché si parla delle ceneri si parla del figlio + quindi a conservare +

T: Ok + qualcuno ha pensato che fosse guardare in italiano? +

Sx: Cioè uno lo traduce in italiano però poi non è che guarda le ceneri + quindi le conserverà +

Sx: Eh esatto + ho tradotto guardare però poi ho detto +

T: Ok + quindi questo è quello che vi dicevo prima le ipotesi + noi facciamo delle ipotesi + abbiamo il verbo guardare e dici + ma ha senso dire lo guarderà? +

Sx: Al limite poteva essere vegliare +

Sx: Io ho collegato il francese *garder* + che è salvaguardare +

T: Quindi=

Sx: =anche in italiano però succede si dice “vado un attimo in bagno mi guardi la borsa” + come dire mi sorvegli la borsa + tieni d’occhio +

T: Diciamo che semanticamente c’è lo slittamento e più o meno riesci a cogliere questo senso + che volevi dire tu? +

Sx: Guardare ha anche il significato di tenere d’occhio conservare +

L’apprenant comprend le sens du verbe *guardarà* à partir du contexte qui fournit des éléments qui lui permet de s’orienter et de déduire le sens du verbe. Il explique qu’on ne regarde pas les cendres, mais on peut les garder. Dans ce cas les apprenants ne se sont pas fait influencer par le faux amis *guardarà* qui en italien signifie *regardera*.

EXEMPLE N. 2 *Les données*

Dans l’exemple suivant à partir du sens de la phrase l’apprenant se rend compte que le mot « données » n’est pas un mot transparent, mais il s’agit d’un faux amis (en italien

¹⁹ « Le reste des cendres les gardera le fils aîné », <traduit par nous> .

« données » ressemble au mot « donne » qui signifie femmes). Nous verrons que l'apprenant arrive à résoudre la difficulté que le faux amis « données » lui pose à l'aide d'autres apprenants. La grille montre le processus qui le mène à poser la question sur le sens et toujours dans la grille la solution qui arrive quand il entend le mot « information » d'un camarade. Ce que nous voulons remarquer est que grâce à la compréhension du sens de la phrase l'apprenant s'arrête et il comprend que ce mot là ne signifie pas « femmes ».

L'article en français est le suivant :

Texte 9B Français p. 390 (en Annexe 11)

Titre: « Qui passe la serpillère en Europe ? Aux hommes le travail payé, aux femmes celui qui ne l'est pas... »

Ligne : 7

La phrase en question est :

« Dans ce domaine, les données sont à utiliser avec précaution car, comme le note l'institut, une partie des différences peut être due au système de classification. »

Grille : FAUX AMI

Titre : F : “Qui passe la serpillère en Europe ? Aux hommes le travail payé, aux femmes celui qui ne l’est pas...”

Phrase : « [...] les données sont à utiliser avec précaution car, comme le note l’institut, une partie des différences peut être due au système de classification. »

Texte:	[...] les données	sont à utiliser	avec précaution	car	comme le note l’institut, [...]
Appr. D.	qui lui dice : le donne...				
Appr. D.		ah si, questa frase era, ci aveva dato dei problemi			
Appr. D.	le donne	sono a utilizzare	con precauzione		come
Appr. D.			cioè, proprio non ha senso questa!		
Tutor			ok, non ha senso perché?		
Appr. D			perché...		
Appr. C.			beh, era difficile		
Tutor		si, vabbè, ma mica vi davo da leggere in italiano, sennoè che stiamo a fa’?			
Appr. D.			Poi, l’altra parte va bene...		
Tutor	allora, sei sicuro che sono, allora per riconcentrarci, sei sicuro che sono donne?				
Appr. D.	ah no, perché donne è femmes!				
Tutor	ok, quindi che saranno queste données?				
Appr. V.	le informazioni,				
Appr. D.	le...				
Appr. D.	dati				
Tutor					
Appr. D.		eh vabbè, informazioni... dati, dal...dopo che ha detto informazioni			
Tutor			e hai fatto il collegamento, brava		
Appr. A.			è una statistica		
Appr. D.	i dati	sono da utilizzare	con precauzione,	poiché	come nota l’instituto, [...]

Tableau 35. Grille FAUX AMI

Niveau du texte : B1/B2 - Langue : français
 Niveau linguistique apprenant D. : L1 italien ; espagnol A 1 et 8 heures d’atelier d’intercompréhension plurilingue.

TEXTE: [...] les données sont à utiliser avec précaution car, comme le note l'institut, une partie des différences peut être due au système de classification.

Première transposition :

(I.) Le donne sono a utilizzare con precauzione poiché... come...

(F.) Les femmes sont à utiliser avec précaution car... comme...

Dernière transposition :

(I.) I dati sono da utilizzare con precauzione, poiché come nota l'istituto, una parte delle differenze potrebbe essere data dal sistema di classificazione.

(F.) Les données, sont à utiliser avec précaution, car, comme le note l'institut, une partie des différences peut être due au système de classification.

Grille : FAUX AMI

Titre : F : “Qui passe la serpillière en Europe ? Aux hommes le travail payé, aux femmes celui qui ne l’est pas...”

Texte : « [...] les données sont à utiliser avec précaution car, comme le note l’institut, une partie des différences peut être due au système de classification. »

Texte:	[...] les données	sont à utiliser	avec précaution	car	comme le note l’institut, [...]
Appr. D.	[...] les données				
Appr. D.	ici il dit : les femmes...				
Appr. D.	Les femmes	sont à utiliser	avec précaution	car	comme le note l’institut, [...]
Appr. D.			ah oui, cette phrase était, nous avait posé des problèmes		
Tutor			c'est à dire, vraiment, ça n'a pas de sens!		comme
Appr. D.			ok, ça n'a pas de sens pourquoi?		
Appr. D.			parce que ...		
Appr. C.			ben, c'était difficile		
Tutor			oui, ça va, mais je ne vous donnais pas à lire en italien, autrement que faisons-nous ici?		
Appr. D.			Puis, l'autre partie ça va bien...		
Tutor	alors, tu es sûr qu'il s'agit de femmes?				
Appr. D.	ah non, parce que femmes est femmes!				
Tutor	ok, donc qu'est-ce que seront ces données?				
Appr. V.	les informations,				
Appr. D.	les ...				
Appr. D.	données				
Tutor			de quoi tu l'as compris?		
Appr. D.		eh c'est bien, informations ... données, de... après qu'il a dit informations			
Tutor		et tu as fait la liaison, bravo			
Appr. A.		il s'agit d'une statistique			
Appr. D.	les données	sont à utiliser	avec précaution,	puisque	comme l'institut remarque, [...]

Tableau 36. Traduction de la grille FAUX AMI

Dans cette situation, nous suivons l'apprenant qui traduit le mot donné avec le mot italien « donne ». Il associe le mot information au mot « données » et il sort de l'impasse où il se trouvait. Comme nous avons dit, dans ce cas nous assistons à la construction de la transposition à l'aide d'autres apprenants de la classe. Toutefois dans d'autres cas nous avons remarqué que les apprenants ne s'arrêtaient même pas sur les faux amis et ils traduisaient d'emblé sans y réfléchir avec la bonne traduction, comme dans le cas « les guardarà ».

Dans le tableau ci-dessus nous indiquons quelques exemples de faux amis que les apprenants ont remarqués dans le questionnaire métalinguistique (Annexe 8) proposé à la fin des séances en présence et en auto apprentissage :

P	E	C	I	F
Afamado			Affamato Famoso	
	Candela		Candela Fuoco	
			Cantina Mensa	Cantine
Criança			Creatura (fam) Bambino	
	Oficina		Officina Ufficio	
	Salir		Salire Uscire	
			(Digunare?) Pranzare	Déjeuner
	Gracioso		Grazioso Divertente	

Tableau 37. Exemple de faux amis extraits des réponses au questionnaire métalinguistique proposé aux apprenants à la fin du cours avec *EuRom5* en 2015

La traduction immédiate avec un mot précis est l'un des aspects qui frappe le plus l'observateur de la transposition en L1 avec cette méthodologie de lecture. D'ailleurs, déjà E. Fiorenza (2012 : 84), dans son observation du premier atelier d'I.C. avec *EuRom5* en 2011, remarquait le faible impact des *faux amis* sur la compréhension en L2, dans la mesure où ces dernières sont inférables à partir du contexte.

9.1.3 Approximation lexicale

Afin de vérifier l'utilisation de la stratégie de l'approximation lexicale pour la compréhension écrite, nous nous sommes servis des enregistrements des séances d'I.C plurilingue avec *EuRom5* en 2015. Nous avons écouté les transpositions des articles en L1 faites par les apprenants et nous les avons transcrites avec l'objectif de repérer des exemples et de les rendre plus claires. Pour montrer les différentes phases de l'approximation lexicale nous avons utilisé les grilles du GARS qui permettent de visualiser les tentatives des apprenants.

Dans l'exemple suivant nous verrons que l'étudiant se sert de l'approximation lexicale, en cherchant à travers des ajustements la forme correspondante au mot espagnol *para que*. La grille montre le processus qui mène l'apprenant à trouver le mot approprié. L'article en espagnol est le suivant :

Texte 12 B espagnol p. 185 (en Annexe 12)

Titre: « Europa pide sanciones para los anuncios que discriminen »²⁰.

Lignes: 20-24

La phrase en question en espagnol est :

« También se aprobó un proyecto de recomendación - 85 votos a favor, 12 en contra y 4 abstenciones - al Comité de Ministros del Consejo de Europa para que los expertos investiguen la imagen de las mujeres y los hombres en la publicidad »²¹ (Bonvino et al., 2011 : 185).

²⁰ « L'Europe demande des sanctions pour les publicités discriminatoires » <traduit par nous>.

²¹ « Un projet de recommandations a été approuvé - 85 votes pour, 12 contre et 4 abstentions – par le comité des Ministres du Conseil de l'Europe afin que les experts fassent des recherches sur l'image des femmes et des hommes dans la publicité », <traduit par nous>.

Grille : PARA QUE LOS ESPERTOS INVESTIGUEN

Titre : E : "Europa pide sanciones para los anuncios que discriminan" F : « L'Europe demande des sanctions pour les publicités discriminatoires »
 Phrase : « También se aprobó un proyecto de recomendación -85 votos a favor, 12 en contra y 4 abstenciones- al Comité de Ministros del Consejo de Europa para que los expertos investiguen la imagen de las mujeres y los hombres en la publicidad. »

texte	para que	los expertos	investiguen	la imagen	de las mujeres y los hombres	en la publicidad
Appr. V.	como					
Appr. V.	no					
Appr. V.	eh, segundo	gli esperti				
Appr. V.	no					
Appr. V.	affinché					
Appr. V.	tipo affinché					
Tutor	<i>affinché, bravissima</i>	tipo gli esperti	che investigano	le immagini	delle donne e degli uomini	nella pubblicità
Appr. V.						
Tutor	<i>affinché</i>	<i>gli esperti</i>	trovano			
Appr. V.						
Form.	<i>dopo affinché che ci sta bene?</i>					
Appr. L.	Congiuntivo					
Appr. V.	affinché		possano trovare			
Tutor			<i>investigar che può essere in italiano?</i>			
Appr. V.			ricercare			
Appr. V.						
Tutor	<i>quindi affinché gli esperti</i>					
Appr. V.			possano ricercare	immagini,		
Appr. V.	affinché			le immagini	delle donne e degli uomini	nella pubblicità
Appr. V.						
Tutor	<i>Ok, ok, sì, ci ... ci piace,</i>		trovare			
Appr. V.	para que	los, hai fatto un collegamento veramente...				
Appr. V.		<i>investiguen non è esattamente possiamo ricercare ma,</i>				
Appr. V.		<i>facciamo la ricerca.</i>				
Tutor	<i>affinché</i>	ricercare una ricerca	<i>facciano una ricerca</i>	<i>sull'immagine</i>	<i>degli uomini e delle donne</i>	<i>nella pubblicità. Ok.</i>

Tableau 38. Grille PARA QUE LOS EXPERTOS INVESTIGUEN

Niveau du texte : B1-B2 - Langue : espagnol
 Niveau linguistique apprenant V : jamais étudié langues romanes ; 8 heures d'atelier d'intercompréhension plurilingue.
 TEXTE: Para que los expertos investiguen la imagen de las mujeres y los hombres en la publicidad.

Première transposition :

- (I.) Come, gli esperti che investigano le immagini delle donne e degli uomini nella pubblicità.
- (F.) *Comme, les experts qui enquêtent les images des femmes et des hommes dans la publicité.*

Dernière transposition :

- (I.) Affinché possano ricercare le immagini delle donne e degli uomini nella pubblicità
- (F.) *Afin que puissent rechercher les images des femmes et des hommes dans la publicité.*

Dans cette situation, nous observons que l'apprenant se bloque au premier mot : *para que*. Il commence à chercher le mot adapté, il hésite puis il arrive à des formes plus précises :

1. *come* (comme),
2. *secondo* (d'après, selon),
3. et enfin il arrive à : *affinché* (afin que),

La dernière transposition en italien : *Affinché* (afin que).

Dans ce cas, nous observons le déclenchement spontané de l'approximation lexicale au moment où l'étudiant se trouve face à un mot inconnu. Il cherche à deviner le sens de ce mot, en faisant des tentatives qui l'approchent de la forme plus définie.

Comme nous l'avons montré, cette forme de compréhension approximative aide à progresser vers une compréhension de plus en plus précise du point de vue lexical et de la compréhension écrite. De *come*, (comme), il arrive à *affinché* (afin que), qui restitue le sens précis du mot recherché.

Nous avons remarqué la mise en place de l'approximation lexicale et de la technique du mot « fantôme » qui consiste à remplacer un mot opaque par un autre mot ou par une expression qui aide à progresser vers une compréhension de plus en plus appropriée. Nous mettons en évidence que le terme français *machin/machiner*, qui substitue le mot inconnu dans l'expérimentation française d'*EuRom4* ne marche pas dans la traduction littérale en italien. Les étudiants, lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, au lieu de dire *machin/machiner* disent *non lo so, salto*, (je ne sais pas, je saute), ou bien ils se servent des expressions comme : *tipo*²², qui dans une traduction littérale signifie *type, genre, sorte*, mais qui ici est une véritable approximation lexicale qui sera substituée par un autre mot.

En outre, nous avons enregistré des phrases des apprenants qui montrent l'exploitation de cette stratégie.

S1 : « Il y a des mots essentiels et d'autres moins que je sautais »

S2 : « Les phrases que je n'arrivais pas à traduire... je les sautais »

S3 : « Suivre le fil du discours m'a aidé à comprendre que je n'avais pas compris un mot que je pensais avoir compris ».

²² « Tipo » : dans la langue parlée italienne on a assisté à une utilisation de ce mot, dans toutes les situations. Dans la transposition les apprenants l'utilisent souvent ; sa fonction est de prendre temps comme « machin ». Il s'agit d'un des moyens lexicaux pour exprimer l'approximation.

Ces remarques laissent penser que les apprenants apprennent à utiliser et à bénéficier de la stratégie de l'approximation qui les mène à accepter des formes de compréhension vagues pour aboutir dans un deuxième moment à une meilleure compréhension.

A partir des résultats des questionnaires métalinguistiques proposés à la fin du cours *EuRom5* de 2015, nous avons constaté que les participants exploitent des stratégies d'approximation lexicale car dans leur questionnaire ils citent, parmi les techniques qui les aident à mieux comprendre un texte, des stratégies comme par exemple :

1. Eliminer des passages mis entre parenthèses et appositions ;
2. Faire des inférences et des tentatives ;
3. Dégager les mots clefs qui représentent des points de repère ;
4. Ecarter provisoirement des parties du texte, dans une première phase, facilite une compréhension approximative et globale du document.

Dans les paragraphes précédents, à partir des travaux de C. Blanche Benveniste (2007 : 169), nous avons pris en considération les différentes techniques que les apprenants montrent de savoir exploiter pendant la lecture plurilingue. Les remarques que l'on vient de souligner confirment l'utilisation de cette stratégie, qui permet d'atteindre une meilleure compréhension des textes écrits.

9.1.4 Inférences et combinaisons lexicales

Afin de vérifier l'exploitation de l'inférence (Chap. II, § 7.1) et de la combinatoire lexicales (Chap. II, § 6.3) pour la compréhension écrite, nous nous sommes servis encore une fois des enregistrements des transpositions des articles en L1 faites par les apprenants qui ont participé à l'atelier *EuRom5* de 2015. Dans ce paragraphe nous allons reprendre la transcription de deux situations dans lesquelles les apprenantes lisent des textes où ils se servent de l'inférence et de la combinaison lexicale pour résoudre des blocages causés par des mots opaques.

Dans la transcription suivante nous verrons que l'apprenant recourt à une combinaison lexicale entre le nom commun et le verbe (*cenres + han estat enterrades*) (Chap. II, § 6.3, et Tableau 13.) qui lui permet de comprendre le sens de la phrase:

Texte 1A catalan p. 224 (en Annexe 10)

Titre: « Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador »²³

Lignes: 1-5

Phrase:

« Els fills del dissenyador de la capsa de les patates Pringles han decidit complir els últims desitjos del seu pare. Per ordre expressa de Fredric J. Baur, **les seves cendres han estat enterrades** dins d'un embolcall rodó de patates al cementeri de Springfield »²⁴ (Bonvino et al., 2011 : 224).

Transposition:

S1: Va be' hanno deciso di *complir* + *compiere realizzare* + *els gli* + *ultimi desitjos* son desideri ++ *del seu pare* è suo padre + *per ordre expressa* questo è per ordine espresso di Fredric + *seves cendres* l'ho capito perché dice sono state interrate + e quindi può essere solo ceneri +

T: Come hai fatto a capire *seves?* +

S1: Perché dice *seves sue cendres* + *han estat enterrades* sono state interrate + quindi si capiva che era un po' una cosa di/ e poi dice sotto cimitero + quindi secondo me è ceneri *cendres* +

T: Quindi hai associato *cendres* ceneri con *enterrades* e=

S1: =e cimitero=

L'apprenant arrive à trouver le sens du nom *cendres* (cendres) à partir du verbe *han estat enterrades* (ont été enterrées) et du nom *cementeri* (cimétière). Il associe donc le nom *cendres* au verbe *enterrades* et dans cette conversation, les apprenants montrent de se servir de l'inférence et des cooccurrences lexicales pour saisir le sens des mots.

Texte 18C espagnol p. 208 (en Annexe 13)

Titre: « El mejor pizzero del mundo. El español Fabian Martin guanya el New York Pizza Show con una margarita de fulles d'or »²⁵

Lignes: 21-24

Phrase:

²³ « On enterre dans une boîte de chips Pringles les cendres de son designer », <traduit par nous> .

²⁴ « Les fils du dessinateur de boîte des chips Pringles ont déçité de réaliser les derniers désirs de leurs pères. Par ordre Per ordre exprimé par Fredric J. Baur, ses cendres ont été enterrée dans d'un emballage rond de chips au cimetièrre de Springfield. » , <traduit par nous> .

²⁵ « Le meilleur pizzaiolo du monde. L'espagnol Fabián Martín gagne le New York Pizza Show avec une margarita en feuilles d'or » <traduit par nous> .

« Al final, este divertido pizzero nacido en 1968 preparò una margarita al más puro estilo napolitano engalandada con unas llamativas hojas de oro comestible »²⁶ (Bonvino et al., 2011 : 208).

Dans la transposition d'une partie de la phrase nous avons remarqué que deux apprenants S1 et S2 comprennent le mot *engalanada* (IT *decorata*, FR décorée) et proposent le terme italien : *abbellita* (FR embellie) en exploitant des processus différents : ascendants, descendants et simultanés.

S1 : l'ho capito perché le foglie erano d'oro (Je l'ai compris parce que les feuilles étaient en or)

Dans le cas de « *hojas de oro* » nous assistons à l'utilisation de l'inférence. Le mot *oro* est un mot transparent qui permet de comprendre que *hojas* sont les feuilles, et que *engalandada con* indique quelque chose de beau comme l'or et donc la S1 transpose avec le verbe *abbellita* (FR embellie).

Pour comprendre le sens du mot opaque *engalanada*, S1 utilise un processus descendant du contexte de la phrase, de la présence du mot *oro* il fait une inférence et trouve le mot correspondant.

S2 : l'ho capito perché ho associato a galà (Je l'ai compris parce que j'ai associé à galà).

Dans cette situation, nous assistons à l'utilisation d'une stratégie de détail qui est la segmentation dont nous avons parlé à propos du lexique en I.C. (Chap. III, § 4). L'apprenant qui ne connaît pas le terme *engalanada*, décide de le segmenter en unités plus petites et le découpage lui permet de reconnaître le mot *galà* qui devient transparent pour lui. Il dit en effet qu'il a associé *galà* à quelque chose de beau et à partir de la transparence du mot *galà*, il comprend le sens du mot.

Pour comprendre le sens du mot opaque *engalanada*, ce deuxième apprenant utilise un processus ascendant, il passe par la segmentation lexicale du mot et arrive à comprendre le sens.

La transposition de ces deux apprenants nous aide à démontrer que :

1. La transparence lexicale est une source pour une bonne compréhension des mots opaques

²⁶ « Enfin, ce drôle pizzaiolo né en 1968 a préparé une margarita dans le plus pur stype napolitain parée de feuilles en or comestible » <traduit par nous>.

2. La segmentation aide à manipuler le matériau linguistique et à trouver la transparence lexicale
3. Les combinaisons lexicales aident à comprendre le sens des mots opaques
4. La compréhension du sens des mots peut se réaliser à travers l'exploitation de différents processus ascendants et descendants
5. Chaque individu utilise des processus et des stratégies différents pour résoudre les blocages devant un mot opaque.

9.2 Observations sur la méthodologie de lecture *EuRom5*

Comme nous avons expliqué (Chap. III, § 7.2) la méthodologie *EuRom* s'intéresse aux « processus » (les efforts cognitifs menés pendant la lecture) aux parcours qui mènent à la compréhension à travers la compréhension globale du sens du texte en se servant de la transposition en L1. Pour cette méthodologie de lecture l'approche *problem solving* est fondamentale. Pour que une situation de lecture de *problem solving* se réalise en classe de L2 ou en classe d'I.C., il faut tenir en compte que l'empathie entre l'enseignant et la classe d'étudiants est une composante de l'intervention éducative qui garantit la persistance de la motivation de l'étudiant à apprendre et aide à compenser les frustrations des apprenants quand ils sont en difficulté (Lumbelli, 2009 : 143). Pour mieux comprendre cette relation dans ce paragraphe nous allons prendre en considération le rôle du formateur (qu'on appelle aussi tutor) et sa manière d'intervenir en facilitant l'activation des stratégies et processus des apprenants.

9.2.1 Rôle du formateur

Afin de montrer la relation qui a lieu en classe avec la méthodologie de lecture plutilingue, et en particulier pour montrer la façon dont la recherche lexicale se réalise de manière collaborative, nous avons sélectionné des interactions entre le formateur et les apprenants que nous allons analyser dans ce paragraphe.

Voici l'échange entre formateur et classe dans un premier exemple qui concerne une partie de la phrase en portugais de l'article suivant :

Texte 3A portugais p. 86 (Annexe 14)

Titre: « Um dinossauro estranho descoberto em Africa »²⁷

Lignes: 15-16

La phrase en question est :

« Mandíbulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma filiera de 500 dentes, muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta »²⁸ (Bonvino et al., 2011 : 86).

Bien que le formateur ne connaisse pas la traduction précise du mot *gasta*, il oriente le dialogue à travers la sollicitation et il parvient à faire émerger progressivement la forme précise du mot, en favorisant la coopération de plusieurs étudiants en classe. Le formateur *EuRom* encourage les participants à trouver la solution face à la difficulté lexicale à travers la mise en pratique de la stratégie de l'approximation lexicale. La grille montre l'analyse de la séquence et la disposition en colonne permet de suivre le dialogue en deux domaines, celui du formateur et celui des apprenants.

²⁷ « Un type de dinosaure étrange découvert en Afrique » <traduit par nous>.

²⁸ « La mandibule qui fonctionne des comme ciseaux de 30 centimètres, surmontée d'une rangée de 500 dents, beaucoup d'entre elles servant à substituer la dentition perdue ou usée » <traduit par nous>.

Grille : GASTA

Titre : . P. " Um dinossauro estranho descoberto em Africa": F : "Un type de dinosaure étrange découvert en Afrique"

Transposition en : **italien**

Phrase : « Mandibulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma filiera de 500 dentes, **muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta.**»

	muitos deles	para substituir	a dentição	perdida ou gasta
Texte:	<i>em, quindi molti; chi lo riformula questo semplicemente per, diciamo dare un po' più di forma, però potevamo accontentarci così</i>			
Tutor	molti dei quali			
Appr. D.	persi			
Tutor	o rotti			
Appr. D.	guasti			
Appr. L.	rovinati			
Tutor	cariati			
Appr. C.	em... (cariati) per gli animali?			
Appr. A.	scheggiati			
Tutor	schiacciati			
Appr. V.	rovinati			
Tutor	non erano cariati			
Appr. V.	ah, consumati			
Tutor				
Tutor				
Appr. V.				
Tutor				
Appr. D.				
Tutor				

Tableau 40. Grille GASTA

Niveau du texte : B1-B2 - Langue : portugaise

Niveau linguistique apprenants de la classe : jamais étudié portugais ; 8 heures d'atelier d'intercompréhension plurilingue.

TEXTE: muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta.

Première transposition : Molti dei quali per sostituire i denti persi o

Dernière transposition : Molti dei quali per sostituire i denti persi o consumati.

Grille : GASTA

Titre : . P. " Um dinossauro estranho descoberto em Africa": F : "Un type de dinosaure étrange découvert en Afrique"

Transposition en : **italien**

Phrase : « Mandibulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma filiera de 500 dentes, **muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta** »

	muitos deles	para substituir	a dentição	perdida ou gasta
Tutor	<i>em, donc beaucoup; qui reformule cela tout simplement pour, disons donner plus de forme, mais nous pouvions nous contenter ainsi</i>			
Appr. D.	dont beaucoup	pour remplacer	les dents	perdus <i>ok, cassés mais essentiellement</i>
Tutor				ou cassés en panne
Appr. D.				<i>non, ce n'est pas en panne</i>
Appr. L.				ruinés
Tutor			les dents	cariés
Appr. C.			n'étaient pas	em... (cariés) pour les animaux?
Appr. A.				
Tutor	<i>on n'aime pas</i>			ebréchés écrasés
Appr. V.				ruinés
Tutor	<i>comment on dit en italien quand ? comment on dit en italien ...</i>			n'étaient pas cariés
Tutor	<i>une devinette</i>		les dents	ah, usés
Appr. V.				
Tutor	<i>non, quand... le processus qui se réalise par abduction, donc (il mime)</i>			
Appr. D.				
Tutor	<i>ah usés, le mot ne me venait pas</i>			

Tableau 41. Traduction de la grille GASTA

La première transposition en italien a été :

Sx: molti dei quali per sostituire i denti persi o rotti²⁹.

Nous constatons que la personne traduit sans hésitation une partie de la phrase qui présente un niveau élevé de transparence lexicale :

Sx: molti dei quali per sostituire i denti persi o...³⁰.

L'étudiant s'arrête sur le dernier adjectif portugais *gasta*, car il ne connaît pas le mot. Quand il propose une traduction (*rotti*=cassés), le tutor reprend l'énoncé de départ et pose une question plus explicite pour améliorer la traduction. L'opération de recherche du mot commence et aboutit au mot précis après sept tentatives, sept tâtonnements, sept approximations :

1. *rotti* (cassés),
2. *guasti* (gâchés),
3. *rovinati* (abîmés),
4. *cariati* (cariés),
5. *scheggiati* (ébréchés),
6. *schiacciati* (écrasés),
7. et enfin, il arrive à : *consumati* (usés).

La dernière transposition en italien est:

Sx: molti dei quali per sostituire i denti persi o *consumati*³¹.

Dans ce cas, nous observons la manière de solliciter la stratégie d'approximation lexicale au moment où l'apprenant se trouve face à un mot inconnu et qu'il propose un terme imprécis (*rotti*=cassés).

Le tutor, pour améliorer la transposition, reformule en disant :

T: Ok, *rotti*, ma sostanzialmente³²

²⁹ « Beaucoup d'entre elles servant à substituer la dentition perdue ou cassée. » <traduit par nous>.

³⁰ *Ibid.*

³¹ « Beaucoup d'entre eux pour substituer la dentition perdue ou usée. » <traduit par nous>.

Après cette demande de reformulation, le travail collaboratif de la classe recommence. Les participants coopèrent, en cherchant à identifier le mot adéquat, en passant par des tentatives : S1 *rotti* (cassés) ; S2 *guasti* (gâchés), S.3 *rovinati* (abîmés) ; S1 *cariati* (cariés) ; S4 *scheggiati* (ébréchés) ; S.3 *schiacciati* (écrasés). A ce moment-là, le tutor, dont la langue maternelle est l'espagnol, s'adresse à la classe et, en mimant l'action qui provoque l'usure, demande :

T: Come si dice in italiano quando? come si dice in italiano... [...] no, quando... il processo che avviene per abduzione, quindi³³.

Et à la fin, le mot précis *consumati* (usés) arrive.

Le fait de mimer une action, afin de faire deviner le sens, est un autre type de stratégie d'approximation lexicale (Chap. II, § 7.2) que nous avons remarqué et qui souvent aide à atteindre une forme plus précise. Ce qui est intéressant ici est que le rôle du tutor qui aide, mais ne fournit pas la solution, ressort de manière très évidente dans la méthodologie de lecture plurilingue. Il encourage l'utilisation de la stratégie de l'approximation lexicale pour trouver un mot plus adéquat en encourageant tous à réfléchir en groupe. Nous avons choisi de proposer ce cas de la transposition de la langue portugaise à la langue italienne car celle-ci nous laisse suivre le parcours coopératif des participants à la recherche d'une forme plus précise d'un mot, dans ce cas de l'adjectif *gasta*.

9.2.2 Rôle de l'écoute

Dans la présentation générale d'*EuRom5*, on souligne que l'écoute d'un document écrit, la lecture oralisée (Chap. I, § 2.3.4), facilite beaucoup l'accès à la compréhension. L'écoute est une aide à plusieurs niveaux : elle clarifie l'organisation d'une construction syntaxique en donnant le regroupement des unités, elle permet d'identifier les phrases sans verbe qui ont souvent une prosodie particulière dans l'oral lu, et elle peut être utile quand la graphie est opaque là où au contraire les sons permettent de saisir la ressemblance entre les langues (Chap. I, § 5.2).

³² « Ok, cassés mais essentiellement » <traduit par nous>.

³³ « Comment on dit en italien quand ? Comment on dit en italien ... [...] non, quand... le processus qui se réalise donc (il mime en se frottant les mains) » <traduit par nous>.

Les participants à l'atelier EuRom5 ont aussi remarqué que l'écoute de la prononciation des mots aide à mieux les comprendre. En ce qui concerne l'importance de l'écoute du texte avant sa lecture, nous voulons reprendre le discours d'un des participants pendant les sessions en présence :

Texte 1A portugais p. 82 (Annexe 15)

Titre: « Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu »³⁴

Lignes: 5-9 et 14-16

Phrases:

« Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos, segundo o comandante José Ângelo »³⁵ (Bonvino et al., 2011 : 82).

« O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende »³⁶ (Bonvino et al., 2011 : 82).

Transposition:

Sx (madrelingua francese): « Io sono arrivata a due parole solo tramite la pronuncia + quando tu hai letto le parole *conselho* + *conseil* come in francese + e l'altra era *encerrou* c'è questo "cerrou" perché non sapevo come tradurlo + *encerrou* non assomiglia alla parola serrare + invece quando tu l'hai pronunciato allora tramite la pronuncia ho capito che potrebbe essere serratura o qualcosa per chiudere +»³⁷

Ici, l'élève se réfère au fait que le tutor, pour faciliter la compréhension, répète la prononciation des mots en portugais : *concelho* et *encerrou*.

Cette exemple montre non seulement que la prononciation aide la compréhension mais aussi que le tutor se sert de cet outil pour pousser l'apprenant à arriver lui-même à

³⁴ « Un bébé est né dans une ambulance sur le chemin de Viseu » <traduit par nous>.

³⁵ « Depuis que la maternité de l'hôpital de Lamego – la plus proche de Resende- a été fermée, depuis à peu près un an, les pompiers volontaires locales ont déjà été là/prêté assistance lors de 5 accouchements, selon le capitaine José Angelo. » <traduit par nous>.

³⁶ « Celui d'aujourd'hui a eu lieu au milieu de l'autoroute 24, à midi cinq, après un voyage qui a commencé en Ovadas de Baixo, dans la commune de Resende » <traduit par nous>.

³⁷ « Dans quelques mots, la prononciation... Quand tu as dit *concelho*, moi à travers le français... et l'autre *encerrou* j'ai compris *serrò*, et quand tu as répété la prononciation j'ai compris que cela pouvait être *serratura*, ou quelque chose qui ferme » <traduit par nous>.

résoudre le problème de compréhension d'un mot opaque. Et nous pouvons remarquer que le tutor prend le rôle de facilitateur de la compréhension.

9.3 Réflexions sur les observations

Lexique

En nous basant sur les études de C. Blanche Benveniste (2005), K. Duvignau, A. Wawrzyniak, C. Garcia-Debanc, O. Theophanous et M. Caria (2008), S. Rastelli (2009) et A. Ciliberti (2012) axées sur l'opportunité de se servir de stratégies naturelles que les apprenants utilisent dans leur L1, étant donné que l'approximation lexicale est une stratégie du locuteur natif (Chap. II, § 7.2), l'idée nous semble de plus en plus fondée que l'approximation lexicale est une stratégie qu'il faudrait accepter sans aucune crainte, en cours de langues étrangères.

Ecarter provisoirement ces parties du texte dans une première phase facilite une compréhension vague et globale du document. Nous avons vérifié que cette forme de compréhension aide à progresser vers une compréhension de plus en plus précise du point de vue lexical et de la compréhension du texte.

Notre observation en classe d'I.C. (Chap. III, § 9), nous autorise à affirmer que l'exploitation de la stratégie de l'approximation lexicale a plusieurs fonctions :

- a. résoudre les blocages,
- b. s'approcher d'une traduction plus précise du mot et
- c. atteindre une meilleure compréhension écrite.

L'approximation lexicale et l'encouragement de la stratégie de l'approximation lexicale peuvent, à juste titre, être considérés comme « une aide puissante » pour la compréhension.

Nous allons nous appuyer sur cette réflexion pour souligner que si l'on reste lié à la norme, aux règles, au concept de correct et d'incorrect, il sera impossible de suivre les processus mis en œuvre par l'apprenant qui, à travers différents niveaux d'analyse du texte, arrive au mot précis et à la compréhension satisfaisante du mot et du texte. Il serait donc *une erreur* de considérer l'approximation lexicale *une erreur* à éviter et à interdire pendant les pratiques de lecture dans les enseignements des L2. Bien au contraire, l'approximation lexicale est une stratégie à encourager dans les cours de langues étrangères en milieu institutionnel.

Si d'un côté le fait de profiter des stratégies de lecture en L1 dans la lecture en L2 est perçu comme un point en faveur d'une meilleure performance de la lecture, de l'autre côté, une question demeure encore sans réponse : *Comment aider les apprenants à bénéficier de leurs ressources de la L1 pendant la compréhension des textes en L2 ?*

Méthodologie de lecture

En ce qui concerne les résultats de cette méthodologie de lecture (Chap. III, § 7.2), il faut souligner qu'à la fin de l'atelier, les apprenants ont été capables de lire des articles de presse de niveau B1/B2 du CECRL en quatre langues et de profiter de stratégies valables pour le traitement et l'utilisation de ressources plurilingues. L'objectif a été atteint car à la fin de l'atelier les apprenants ont validé leurs compétences en compréhension de lecture, et dans le cadre universitaire ils ont en obtenant en même temps des CFU (Crediti Formativi Universitari)³⁸.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons constaté le recours à toute une série de stratégies qui normalement sont inhibées pendant la lecture en L2, mais qui pendant la lecture plurilingue sont au contraire bien exploitées. Nous nous référons à l'utilisation de l'inférence, à la stratégie d'approximation lexicale, à l'exploitation de types de lecture différents (exploratrice, écrémage, balayage....) (Chap. I, § 2.3) et du modèle interactif (Chap. I, § 4.3) qui utilise à la fois le modèle ascendant, du bas vers le haut (*bottom up*) et celui descendant, du haut vers le bas (*top down*), que les apprenants exploitent avec la lecture en L1 et que nous avons constaté être réutilisés pendant la lecture plurilingue.

Par rapport au développement métacognitif des apprenants en classe, nous avons été frappés, et nous voulons en reprendre quelques-unes, par les phrases des participants qui montrent avoir compris leur développement cognitif, en réfléchissant sur leur manière de comprendre :

« D'habitude quand on étudie une langue... tu étudies la grammaire, mais tu développes peu le côté intuitif, mais quand on me dit de ne pas utiliser le dictionnaire, j'ai compris que je peux intuitivement comprendre un mot et... j'ai plus confiance en moi ! ».

³⁸ L'acronyme CFU correspond à l'acronyme anglais ECTS (European Credits Transfer System, qui en français se traduit comme système européen de transfert et d'accumulation de crédits).

« Quand je travaille avec un camarade, si je n'ai pas compris, l'autre t'aide s'il te voit en difficulté. C'est automatique ! Aider, mettre ensemble nos idées... comme ça... nous mettons ensemble nos idées, comme ça à deux... C'est mieux de penser ensemble ».

Ces deux réflexions confirment qu'une lecture avec une approche coopérative et de *problem solving* a des effets positifs sur l'aspect émotif (Chap. I, § 3.1.5) et sur l'ambiance en classe, les apprenants sont unis pour résoudre un défi qui est la compréhension.

De plus, nous avons déjà remarqué que l'écoute d'un texte avant la lecture silencieuse aide le lecteur à ne pas régresser dans la condition de lecteur faible, inhibe la lecture mot à mot et encourage le transfert de stratégies de la lecture en L1 dans la lecture en L2. Cette technique permet aussi d'arriver jusqu'à la fin du document et nous assistons à une lecture linéaire qui vise à une compréhension globale du texte.

Cette réflexion montre que le code phonologique facilite la compréhension, l'activation d'inférences et l'utilisation de la morphologie pour comprendre un mot opaque.

D'une part, l'écoute de la lecture de l'article (qui pousse à en dégager le sens général) et d'autre part, la prononciation des mots (qui en classe peut être reprise par le formateur (Chap. III, § 9.2.2) et qui en auto-apprentissage est disponible car les utilisateurs peuvent intervenir sur la bande son pour saisir le sens des mots opaques), ont des effets positifs pour la compréhension en langues étrangères (Chap. I, § 6.2).

Dans notre recherche, nous avons trouvé des épreuves scientifiques dans les résultats des recherches de O. Le Bohec (2003) sur les effets positifs de la lecture en modalité double et redondante où oral et écrit coïncident et l'apprenant lit simultanément à l'écoute (Chap. I, § 6.2).

Enfin, il faut souligner qu'une des différences entre les stratégies de la L1 et celles de la L2 est la capacité d'un bon lecteur de se concentrer. A partir de notre expérience d'enseignement des L2, nous pouvons affirmer que la stratégie de la concentration apparaît difficile, sauf dans le cas de consignes bien précises. Pendant notre observation en classe, nous avons constaté que si la consigne du formateur est : « Lisez pour résumer l'article à vos camarades », ou bien « Lis pour faire un bref résumé écrit », le niveau de concentration de l'apprenant augmente.

Apparemment, il s'agit d'une technique déjà connue et utilisée dans la didactique des L1 et des L2, mais le détail qui fait la différence réside dans le temps à disposition pour résumer le texte. Le fait de limiter le temps pour réaliser cette tâche est un aspect

essentiel pour la bonne réussite du travail proposé. Nous avons remarqué que si l'apprenant a peu de temps à sa disposition, il se concentre davantage sur la recherche des aspects les plus importants du texte et il est porté à pratiquer la stratégie de l'approximation car il va automatiquement éliminer les informations redondantes. Nous avons fait l'expérience à la première personne en 2014, quand nous avons suivi l'atelier d'I.C. en tant qu'apprenant, nous avons eu la confirmation de l'efficacité du niveau de concentration et de compréhension pendant l'observation de l'atelier *EuRom5* en 2015, et nous avons eu la confirmation du fait que se servir, dans une première phase, d'une compréhension vague permet petit à petit d'atteindre une compréhension plus précise et performante. Pourquoi alors ne pas envisager une passerelle entre des activités, des techniques didactiques, des propositions performantes existant en classe plurilingue envers les classes de L2 ?

A partir de cette hypothèse, nous allons présenter de manière synthétique les difficultés de la lecture en L2, que nous avons approfondies dans le premier chapitre de notre thèse, et les solutions envisageables à travers les stratégies de la lecture observé à travers la méthodologie de lecture plurilingue.

10. Conclusions du Chapitre III

Dans le dernier paragraphe de ce chapitre, d'un côté nous avons mis en relief les aspects exploitables de la méthodologie de lecture en *EuRom5*. D'un autre côté nous avons trouvé des aspects susceptibles d'être améliorés issus de notre observation de l'atelier *EuRom5* en 2015 et de notre expérience d'enseignement. En passant à travers notre proposition de lecture plurilingue vicariante (Chap. I, § 5.3) sur la base des théories sur la vicariance de A. Berthoz (2013), notre but final est de faire ressortir l'apport de la méthodologie *EuRom5* dans l'enseignement de la lecture en L2 dans des contextes scolaires.

10.1 La rentabilité du format en ligne d'*EuRom5*

Comme nous venons de l'explicitier dans le chapitre précédent, relativement à la lecture, la recherche de D. Fillet (2009) (Chap. I, § 6.2) montre que dans un environnement multimédia, la lecture est facilitée, si le sujet se voit contraint de lire d'abord le

document de manière linéaire, conformément à l'enchaînement conceptuel voulu par l'auteur, avant d'être autorisé à cliquer sur les liens et fureter comme mieux lui semble.

En effet, la page *EuRom5* en ligne se présente telle que nous la voyons sur format en papier, et en plus le cadre des aides, (Chap. III, § 6.4) qui cache les aides que l'apprenant peut choisir d'activer ou pas, par rapport à ses besoins spécifiques du moment : en cliquant sur les boutons, il trouve donc des supports à la compréhension. Dans la lecture numérique de ces articles, les yeux ne sont pas dérangés par les couleurs différentes renvoyant à des liens qui gênent la concentration, comme cela pourrait être le cas pour l'hypertexte. La vision globale monochrome avec une mise en page claire et propre, empêche à l'œil d'être attiré par des mots de différente couleur ou soulignés, (graphique de l'hypertexte) en favorisant une lecture sans interruptions, linéaire, en accord avec les résultats de la recherche de D. Fillet (2009).

Or, la page électronique des articles d'*EuRom5* ne peut pas être contemplée parmi les hypertextes puisque, à première vue, celle-ci ne présente pas de nœuds visibles gênant la lecture ; les nœuds sont en effet cachés. L'apprenant possède la faculté d'activer ou désactiver la mise en évidence du texte tout au long de sa lecture. L'activation ou la désactivation des aides du groupe « stratégies », comme nous l'avons remarqué dans la présentation de la page en ligne (Chap. III, § 6.4), donne à l'apprenant la possibilité de contrôler son épisode d'apprentissage dans l'environnement hypermédia, en décidant librement si se servir ou pas des aides, et le pose ainsi dans une situation d'autonomie dans son apprentissage.

Cette page, tout en gardant les points forts des hypertextes, qui dans ce cas résident dans la possibilité d'activer les aides à la compréhension, permet en même temps d'effectuer une lecture linéaire du document sans interruptions.

La situation de lecture est encore meilleure que dans la présentation de la page en papier, où les aides à la compréhension pourraient devenir un inconvénient parce qu'elles se trouvent sur la même page du texte, même si l'apprenant n'en a pas besoin, il trouve toutes les explications et l'œil tombe sur le mot opaque dont il a besoin. Au contraire, dans la page en ligne, l'apprenant peut activer ce qu'il lui faut au fur et à mesure que son processus de compréhension le requiert.

L'opportunité d'activer des aides seulement au moment nécessaire pousse l'apprenant à réfléchir et à s'arrêter plus longtemps pour faire des inférences sur ce qu'il lit, pour formuler des hypothèses sur une possible traduction d'un mot opaque ; tout cet

effort mental, cette activation de ressources cognitives, conduit à une plus forte autonomie de l'apprentissage et à un bon fonctionnement de la mémoire de travail.

Etant donné que plus on s'efforce de trouver des solutions soi-même, plus ces solutions seront gardées en mémoire, nous pensons que le fait de ne pas avoir sous les yeux tout ce qu'il faut place l'apprenant dans une situation privilégiée où il se mesure à ses difficultés et vérifie ses hypothèses, tout en exploitant son autonomie d'apprentissage.

En outre, la lecture linéaire du document est garantie par la lecture faite par un locuteur natif qui permet d'écouter l'article, d'habitude, de la seconde étape de la méthodologie de lecture qui, comme nous venons de le dire, commence par la lecture du titre et continue par l'écoute de l'article en question.

De plus, pour ce qui concerne la multimodalité et la redondance, dans la présentation générale d'*EuRom5* au sujet du rôle de l'écoute dans les premières phases du parcours de compréhension, nous lisons :

« Ecouter le texte facilite beaucoup l'accès à la compréhension. Le support oral est utilisé principalement dans les premières séances de travail au moment où les apprenants doivent devenir autonomes en lecture/compréhension. Il est en effet toujours possible de réécouter un passage isolé dans le texte, l'audio étant disponible sur la version on-line à l'adresse www.eurom5.com. L'écoute est une aide à plusieurs niveaux : elle clarifie l'organisation d'une construction syntaxique en donnant le regroupement des unités, elle permet d'identifier les phrases sans verbes qui ont souvent une prosodie particulière dans l'oral lu, elle révèle les effets de symétrie du type *l'un... l'autre* et elle peut être utile quand la graphie est opaque là où au contraire les sons permettent de saisir les ressemblances entre les langues » (Bonvino et al., 2011 : 75).

Nous nous sommes interrogés sur l'efficacité de cette méthodologie qui privilégie, comme la première phase de la lecture, une écoute de l'article au lieu d'une lecture tout court, et donc une double modalité redondante : orale et écrite simultanément.

Relativement aux travaux de O. Le Bohec (2003), pour mieux nous orienter, nous allons reprendre les résultats des expérimentations que nous avons déjà exposées (Chap. I, § 6.2) avec l'objectif de comprendre le choix de l'équipe *EuRom* de faire commencer un parcours de compréhension par l'écoute du texte écrit.

Les conditions pour une meilleure performance de la lecture requièrent :

1. une modalité double et redondante,
2. un document court,
3. la possibilité de contrôler le rythme des bandes sonores,

4. un juste équilibre entre pluralité des médias et surcharge en mémoire de travail.

Or, la méthodologie de lecture *EuRom5* privilégie l'écoute simultanément à la lecture du texte : donc une modalité double et redondante.

Les textes choisis vont des plus faciles et courts aux plus difficiles et longs (de 0,45 secondes à un maximum de 2,47 minutes) ; il s'agit donc de documents brefs qui respectent les résultats des études sur la longueur des documents pour une bonne réussite de l'apprentissage.

L'audio des articles d'*EuRom5* est disponible sur la version en ligne et il est toujours possible de réécouter un passage isolé dans le texte, à l'adresse www.eurom5.com.

Les résultats en faveur de la possibilité de contrôler le rythme des bandes sonores coïncident avec la présentation des audios dans la méthodologie de lecture conçue par l'équipe *EuRom*.

Et en dernier lieu, la page en format informatique d'*EuRom5* ne présente que l'écoute du document et des aides à la compréhension que l'apprenant peut activer ; ce type de présentation ne provoque donc pas une surcharge en mémoire de travail.

Toutes ces caractéristiques de la présentation d'un document en environnement d'apprentissage multimédia coïncident avec la page en ligne d'*EuRom5*.

Pour conclure, nous voulons spécifier que malgré les nombreux aspects performants de la méthodologie de lecture *EuRom*, surtout dans le format numérique, nous avons repéré et nous allons maintenant analyser les aspects améliorables du manuel *EuRom5* et de sa méthodologie de lecture.

10.2 Les aspects améliorables d'*EuRom5* et de la méthodologie de lecture

L'analyse critique de notre expérience d'observation et l'utilisation de la méthode *EuRom5*, nous permet de mettre en évidence des aspects améliorables du manuel *EuRom5* et de sa méthodologie de présentation des articles.

Le manuel EuRom5

1. Manque d'un guide didactique

Nous nous sommes mis dans la situation d'un formateur qui veut utiliser le manuel *EuRom5* et nous avons pris en considération le « Mode d'emploi » de la présentation générale du manuel et en ce qui concerne les étapes de chaque session nous lisons :

« Les étapes pouvant être suivies dans chaque session de travail correspondent approximativement au scénario suivant :

- découverte initiale de l'article avec l'audio et le résumé : l'apprenant doit faire l'effort d'en comprendre le sens par lui-même ;
- prise en compte des stratégies suggérées ;
- traduction des mots ou groupes opaques : c'est la phase de résolution des inconnus lexicaux restants ;
- sollicitation des aides grammaticales qui apparaissent sous forme de renvois» (Bonvino et al., 2011 : 73).

Cette explication nous semble peu exhaustive et empêche de comprendre l'alternance des quatre phases de la méthodologie de lecture, celles-ci étant liées suivant une logique expérimentée où l'écoute précède la lecture silencieuse et prépare à la transposition en L1 (Chap. III, § 6.2). Si le formateur n'a pas assisté à une session avec cette méthodologie de lecture, et il se base uniquement sur le mode d'emploi du manuel, il a très peu de chances de pouvoir comprendre comment proposer les textes en classe.

2. Aspect périssable des articles de presse

Parmi les points faibles du livre nous signalons le choix d'un seul type de textes c'est-à-dire des articles de journaux authentiques provenant dans la plupart des cas de quotidiens ou d'hebdomadaires souvent tirés d'Internet. Nul ne doute de leur authenticité, toutefois, le facteur « éphémère » de ces textes n'a peut-être pas été suffisamment pris en compte. Les articles liés à l'actualité ou à des découvertes scientifiques, les sondages tirés de la presse périodique peuvent avec le temps devenir obsolètes, apparaître de ce fait moins intéressants et même difficiles à comprendre.

3. Monotonie de la présentation graphique des textes

Les articles tirés de la presse ne sont pas publiés dans leur format original, comme nous avons l'habitude de les lire dans les pages des journaux en papier ou en ligne. Ils se présentent de manière uniforme, ce qui change n'est que la longueur. Tout en se présentant dans une mise en page très claire ils résultent peu captivants, étant dépourvus d'images, de photos et d'une mise en page de type journalistique.

4. Page en papier chargée d'annotations

Nous soulignons que les articles d'*EuRom5* sont présentés avec deux aspects graphiques différents que nous avons montrés dans les figures n. 7 et 11 (Chap. III, § 6.1).

La première lecture n'est pas gênée par les annotations et la page, comme nous l'avons dit, est claire et graphiquement, même si monotone, très claire. Par contre, la page avec les annotations nous semble très chargée. L'apprenant doit apprendre à se servir de plusieurs aides à sa disposition, surtout il doit savoir associer la couleur, le mot souligné, ou les parenèses avec leur fonction, par exemple : les mots en rouge sont reportés et traduits dans le tableau en bas de page, la casque audio (petit), à côté du mot souligné en rouge, suggère de réécouter le mot pour comprendre (audio disponible sur la version en ligne), si un mot est reporté dans la colonne de droite et qu'il apparaît dans deux couleurs, cela indique au lecteur que le mot est constitué de plusieurs « morceaux ». Nous avons compté treize aides différentes et nous pensons que cela demande du temps pour maîtriser leur fonction dans le texte. Nous avons même constaté que pendant le cours en présence, les apprenants ne se servent presque pas du tout des sigles et des aides qu'ils ont à leur disposition sur la page en papier. Il est possible que dans la lecture en auto apprentissage la situation soit différente et que l'apprenant qui travaille seul, ayant à sa disposition seulement ses ressources et non pas celles du groupe, exploite davantage ces aides.

5. Manque d'un support numérique contenant les fichiers audios

Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de la version en ligne (Chap. III, § 7.4), l'écoute est disponible sur le site www.eurom5.com. Pour faire écouter la version audio de l'article lu par un locuteur natif, le formateur doit avoir un accès à Internet et un ordinateur en classe afin d'entrer dans le site. Comme souvent dans les écoles et dans les universités, Internet n'est pas toujours disponible, le formateur doit s'organiser et télécharger préalablement les fichiers audios du site. Afin de faciliter le travail du formateur et de lui fournir tous les outils nécessaires à la bonne réussite de la séance, une éventuelle solution pourrait être de pourvoir le manuel des fichiers audios sur un support numérique comme un cd ou encore mieux une clé usb.

Méthodologie de lecture EuRom

6. Répétitivité des phases de la méthodologie

Le manuel contient des articles et est organisé en différentes phases méthodologiques que nous avons analysées (Chap. III, § 6.2) et qui indiquent le déroulement de la session. En outre, l'uniformité du choix des textes et de la graphique du manuel risque d'être peu captivante pour les apprenants, même si le public de référence est celui des adultes. Pendant notre observation en classe nous avons constaté que, sur les vingt séances, le formateur a suivi le déroulement des quatre phases (écoute, lecture du titre et lecture silencieuse, transposition en L1) une fois seulement, pendant la deuxième séance. Nous estimons qu'un cours qui propose toujours la même progression, où des apprenants transposent à tour de rôle et d'autres écoutent, peut être vraiment ennuyeux. Nous estimons donc que, un guide qui indique différentes manières de proposer le travail en classe aiderait à éviter ce risque.

7. Longues attentes pendant la transposition en classe

Pendant la deuxième séance, les apprenants ont lu quatre articles en quatre langues différentes en suivant les phases prévues de la méthodologie. Nous avons remarqué que comme chacun a des temps d'élaboration et de réflexions différents, certains sont plus rapides, d'autres plus lents, le temps pour trouver des solutions satisfaisantes varie de

manière considérable. En quelque cas donc, de longues pauses s'imposent et le groupe attend que l'apprenant qui transpose trouve le sens de ce qu'il transpose. Ceci alourdit le rythme du travail en classe au risque de laisser les autres se distraire ou s'ennuyer.

8. Manque d'une mise au point grammaticale

Nous avons remarqué que, pendant et après chaque transposition, les apprenants trouvaient des règles, ils les partageaient et surgissait la nécessité de résumer et de faire une mise au point de ces découvertes. Nous avons constaté que pendant les vingt séances en présence du cours d'I.C., le formateur a consacré peu de temps à la systématisation des découvertes linguistiques concernant les aspects grammaticaux, morphosyntaxiques et phonétiques sur les langues ciblées. Nous pensons que la mise au point grammaticale dépend de la manière de gérer les activités en classe du formateur et du temps qu'il décide d'accorder à cet aspect de l'apprentissage. Pendant l'atelier que nous avons suivi, à la fin de chaque séance, les apprenants recevaient le « journal de l'apprenant » (Chap. III, § 8.2.1). Sur cette page ils pouvaient écrire ce qu'ils avaient appris, mais, il faut bien le souligner, il s'agit d'un outil de recherché de l'équipe EuRom qui ne se trouve pas dans le manuel. Nous pensons que dans la prochaine édition de *EuRom5* on pourrait ajouter, après chaque article, une ou demie page vide avec le titre "Ce que j'ai appris" que chacun peut remplir avec les découvertes de la séance. Cela pourrait permettre aux apprenants de fixer ce qu'ils ont remarqué et les aider à résumer ce qu'ils viennent d'apprendre.

10.3 Lecture plurilingue et vicariance

Dans ce paragraphe, nous voulons avancer l'hypothèse d'un rapprochement entre les concepts de vicariance, dont nous avons parlé au premier chapitre de cette thèse (Chap. I, § 6.3), à partir des travaux d'A. Berthoz (2013 : 122), avec la méthodologie de lecture en *EuRom5*. Or, au moment de la lecture en L2, nous envisageons l'apprenant comme un individu qui (comme l'enfant auquel se réfère A. Berthoz) veut remplacer des stratégies de lecture par d'autres plus satisfaisantes.

Dans le cas de la lecture plurilingue, nous avons vu qu'une substitution des stratégies de la L1 à la place des stratégies de la L2 se réalise³⁹, si on veut aider l'étudiant à acquérir la capacité d'inhiber les stratégies automatiques qui le mènent à régresser au statut de "mauvais lecteur" en L2, car il adopte les réflexes naturels du lecteur débutant. Si nous voulons lui permettre de se servir des stratégies qu'il possède dans sa langue maternelle, si nous voulons le mener à modifier ses habitudes peu efficaces, alors notre proposition est de lui fournir une méthodologie qui lui permette de déclencher des stratégies différentes et d'atteindre de meilleurs résultats.

10.3.1 Les stratégies et l'inhibition

Nous voulons présenter notre hypothèse de réécriture de la lecture plurilingue en clé vicariante.

A propos de la vicariance, A. Berthoz (2013) écrit :

« Pour que l'enfant puisse substituer une stratégie à une autre, il lui faut acquérir la capacité d'inhiber les stratégies automatiques de la première enfance, celle d'examiner les solutions en dehors d'un point de vue personnel, de changer d'opinion » (Berthoz, 2013 : 122).

Bonvino et al. à propos d'*EuRom5* déclarent :

« Un bon lecteur en L1 régresse souvent en statut de "mauvais lecteur" en L2 car il adopte les réflexes naturels du lecteur débutant c'est-à-dire tout comprendre et faire du mot à mot. L'objectif de la méthode *EuRom5* est de recentrer l'attention de l'apprenant sur des mécanismes qu'il connaît dans sa langue maternelle : privilégier une saisie globale du sens en utilisant ses connaissances du monde, en exploitant le contexte linguistique et extralinguistique et en stimulant les inférences. » (Bonvino et al., 2011 : 68).

Les expérimentations en I.C. ont donné des résultats encourageants :

³⁹ Dans la présentation générale de la méthode nous lisons : « Le troisième facteur est lié à la lecture. Un bon lecteur en L1 régresse souvent en statut de "mauvais lecteur" en L2 car il adopte les réflexes naturels du lecteur débutant c'est-à-dire tout comprendre et faire du mot à mot. L'objectif de la méthode *EuRom5* est de recentrer l'attention de l'apprenant sur des mécanismes qu'il connaît dans sa langue maternelle : privilégier une saisie globale du sens en utilisant ses connaissances du monde, en exploitant le contexte linguistique et extralinguistique et en stimulant les inférences. [...] La compréhension du texte peut donc être approximative » (Bonvino et al., 2011 : 68).

« Les expérimentations ont démontré que l’approche adoptée stimule, divertit et rassure les apprenants en suscitant souvent le désir de développer également la compétence de production dans une des langues, tout en apportant des bénéfices indiscutables à la capacité de lecture et de compréhension » (Escudé et Janin, 2010).

Notre hypothèse de réécriture se mettrait en place plus au moins de cette manière :

<p>Berthoz (2013 : 122) <i>LA VICARIANCE, LE CERVEAU CREATEUR DE MONDES</i></p>	<p>NOTRE HYPOTHESE DE REECRITURE</p>
<p>« Pour que l’enfant puisse substituer une stratégie à une autre, il lui faut acquérir la capacité d’inhiber les stratégies automatiques de la première enfance, celle d’examiner les solutions en dehors d’un point de vue personnel, de changer d’opinion. »</p>	<p>« Pour que l’apprenant puisse substituer une stratégie de L2 avec une autre stratégie de L1, il lui faut acquérir la capacité d’inhiber les stratégies automatiques de la L2, (une desquelles est le procédé du « mots à mots » qui est la cause de la régression à un état de lecteur faible) de changer et déclencher les stratégies de la L1 (le procédé par grands ensembles, inférences et approximation) ».</p>

Tableau 42. Notre hypothèse de réécriture de la méthodologie de lecture vicariante

Et de manière schématique :

VICARIANCE	HYPOTHESE DE REECRITURE
Sujets	
Enfant	Apprenant L2
Type de stratégies	
Stratégies automatiques première Enfance	Stratégies automatiques de la lecture en L2
Inhibition	
Inhibition des stratégies, d’examen des solutions en dehors d’un point de vue personnel, changement d’opinion.	Inhibition des stratégies automatiques de la L2 en faveur des stratégies de la L1.
Changements visés	
Sortir du point de vue personnel et changer d’opinion.	Acquérir la capacité d’inhiber les stratégies automatiques de la L2, changer et déclencher les stratégies de la L1.

Tableau 43. Vicariance et hypothèse de réécriture

Nous avons expliqué que la méthodologie de lecture plurilingue *EuRom* prévoit différentes étapes pour parvenir à la compréhension du texte (Chap. III, § 6.2), elle met en place un parcours inhibant certaines stratégies mécaniques de la L2 et offre une réponse possible à notre problématique initiale quant à la possibilité de transférer les stratégies de la L1 dans la lecture en L2.

10.3.2 Les phases de la lecture en *EuRom5* et les inhibitions vicariantes

Pour ce qui concerne les phases de la lecture plurilingue (Chap. III, § 6.2) et les aspects vicariants, nous allons ici retracer les étapes d'accès à la compréhension dans la méthodologie de lecture d'*EuRom5* en présence sous une optique vicariante :

1. La première phase de la lecture est l'écoute de l'enregistrement du texte réalisé par un locuteur natif. Le fait d'écouter un texte aide l'apprenant à le lire jusqu'à la fin de l'article et ne lui permet pas, voire lui inhibe la lecture « mot à mot » qui est une des sources de difficultés de la lecture en L2 (Chap. I, § 3.4). Le fait d'écouter et en même temps lire un texte aide à se créer une idée globale. Avoir une idée globale après une première lecture est une caractéristique et une stratégie du bon lecteur en L1 (Chap. I, § 2.5) que, avec cette première phase de la méthodologie de lecture plurilingue, nous voyons qu'elle peut être exploitée dans la lecture en L2. Cette méthodologie permet l'inhibition d'une des sources de difficulté de la lecture en L2 qui est la « vision tunnel » causée par la lecture « mot à mot » en faveur d'une stratégie très performante de la L1 qui est la compréhension globale. Ecouter un texte permet donc la substitution d'une stratégie peu payante de la L2 en faveur d'une stratégie plus performante de la L1.
2. Une autre phase de la méthodologie de lecture plurilingue prévoit que l'apprenant transpose une phrase du texte avec une approche *problem solving*. La technique de la transposition du texte en L1 (Introduction de la thèse, § Outils de recherche ; Chap. III, § 6.2) permet à l'étudiant de réfléchir à ses stratégies de lecture et lui permet de développer une conscience de sa manière de lire en L2. Quand l'apprenant à travers le *think aloud*, la transposition et l'approche *problem solving* raconte à haute voix sa manière de comprendre le sens du texte, il est en train d'exploiter des stratégies métacognitives. Les stratégies métacognitives sont des stratégies de la L1 (Chap. I, § 2.5.1) que nous avons vues se déclencher

spontanément pendant la lecture des textes en L2, L3, L4 grâce à l'inhibition d'une lecture silencieuse et faite en solitude par l'apprenant. La lecture avec une approche *problem solving*, le *think aloud* et la transposition des articles en L1 sont utilisés dans la lecture plurilingue et poussent les apprenants à se servir spontanément de la transparence lexicale, de l'inférence et de l'approximation lexicale qui sont des stratégies de la L1 que l'apprenant des langues étrangères n'a pas l'habitude d'utiliser.

3. Dans la dernière phase, l'apprenant a accès aux « aides » à la compréhension tant dans la version papier tant dans celle numérique (Chap. III, § 6.4). Nous voulons souligner que cette méthodologie de lecture ne fournit pas de traduction de mots comme une des premiers « aides » pour résoudre des problèmes de compréhension des mots opaques. Quand l'apprenant se trouve face à un mot non connu les « aides » de cette méthodologie le poussent à faire des inférences par le contexte, à se servir de la morphologie ou on lui suggère de chercher le mot s'il l'a déjà rencontré dans le texte. Comme nous avons expliqué la technique du mot « fantôme » (Chap. III, § 6.3) encourage l'apprenant à exploiter la stratégie de l'inférence en se servant du contexte qui est une des stratégies de lecture les plus efficaces de la lecture en L1 (Chap. I, § 2.4). Ne pas fournir la traduction, inhiber un comportement peu efficace pour la compréhension écrite en L2 (Chap. III, § 3.4.3) pousse l'apprenant à exploiter la stratégie de l'inférence qui le mène vers une autonomie de son parcours de compréhension. L'inhibition de la traduction, encore une fois, permet à l'apprenant de développer ses capacités d'inférence à partir du contexte pour solliciter des stratégies de réflexions vicariantes visant son autonomie dans l'apprentissage. L'inférence est une stratégie facile et immédiate en L1, mais moins automatique et spontanée en langue étrangère.

10.3.3 Le formateur facilitateur de principes vicarinales

Dans cette optique vicariante, nous allons maintenant nous pencher sur le rôle de l'enseignant qui sollicite les élèves à expliquer leur manière de résoudre les problèmes rencontrés pendant la transposition, à expliciter ce qui les a bloqués et ce qui les a aidés à dénouer les difficultés. Sa fonction fondamentale est celle de faire ressortir les

stratégies personnelles les plus satisfaisantes et de souligner la prise de conscience de stratégies gagnantes.

Un facilitateur qui stimule les stratégies plus payantes, qui stimule le remplacement d'un processus par un autre dans le même but, qui pousse à changer de stratégies, peut être considéré un facilitateur de principes vicariants, étant donné que le changement fait partie de la vicariance. D'autant plus que A. Berthoz nous informe sur le fait que la vicariance aurait un coût cognitif déterminé par la probabilité de réussite du processus, et que si un processus a été utilisé et a donné une quelque satisfaction (d'une façon ou d'une autre), il sera davantage utilisé. Il s'agit ici d'un renforcement positif qui enclenche un cercle vertueux, un désir. D. Bottineau⁴⁰ observe que l'auto-détermination par la vicariance fait que l'élève est en partie son propre enseignant ; et que son enseignant n'est pas un simple pourvoyeur de connaissance ou de règles, mais aussi un guide, un « coach » qui oriente vers plus d'autonomie avec les récompenses psychologiques et les satisfactions qu'elle apporte. Savoir inhiber les stratégies erronées anticipe les blocages et apprend par avance que les blocages pourront être levés, ce qui rassure et consolide l'apprenant dans sa démarche. Cette dynamique réduit par avance l'appréhension de la rencontre avec la complexité et rend l'apprentissage ergonomique, convivial, « user-friendly » ou « learner-friendly » si on veut, accueillant.

Nous avons considéré jusqu'ici la succession du processus qui mène à une meilleure compréhension dans la lecture ; toutefois, nous voulons aussi souligner que l'efficacité de la compréhension dans la méthodologie plurilingue provient de différents facteurs que P. Escudé et P. Janin (2010) ont bien illustrés et que nous allons reprendre.

L'I.C. exploite trois solutions didactiques : transfert, approximation, compétence réceptive écrite, en se basant sur des compétences existantes chez l'apprenant. Ces différents aspects ont en commun le fait de porter l'apprenant à prendre conscience de ses potentialités plurilingues et de lui donner des instruments pour les réaliser en autonomie. Avoir plusieurs stratégies à sa disposition, plusieurs répertoires auquel faire appel, des objectifs relatifs et des motivations personnelles et pragmatiques, permet de mettre en place des facteurs de désinhibition et de déblocage.

De son côté, A. Berthoz (2013) note que chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Certains de ces processus seraient moins facilement évocables que d'autres, c'est-à-dire qu'ils

⁴⁰ Conversation et suggestions de M. D. Bottineau sur le sujet, qui a eu lieu le 21 septembre 2017.

existent potentiellement dans le cerveau et dans ses réseaux mais qu'il faut les déclencher.

L'efficacité de la méthodologie de lecture *EuRom5* et de l'I.C. consisterait donc à permettre le déclenchement des processus qui poussent l'étudiant à prendre conscience de ses potentialités plurilingues et de compenser le déficit d'une stratégie avec une autre.

10.4 L'apport de la lecture plurilingue dans la lecture en L2

Pour mieux considérer le potentiel de la lecture plurilingue dans les pratiques de lectures en L2, nous voulons d'abord reprendre ce qui distingue et crée un écart entre la lecture en L2 et la lecture en I.C. réceptive, comme nous l'avons analysé dans les paragraphes précédents (Chap. III, § 5). La méthodologie de lecture plurilingue s'intéresse aux « processus » en tant qu'efforts cognitifs alors que la méthodologie de lecture des L2 avec ses questionnaires cible le « produit » de la lecture, les résultats et les différents niveaux atteints ; d'un côté le « comment » on comprend, d'un autre côté le « combien » on comprend.

A partir de notre expérience d'enseignement de FLE et de L2, qui s'est enrichie de l'expérimentation en personne de l'atelier *EuRom5* en 2014 et de l'observation en 2015, dans ce paragraphe, nous allons reprendre les difficultés de lecture en L2, analysées dans la première partie de cette thèse (Chap. I, § 3.4 ; 3.5 ; 3.6) pour dégager de nouvelles pistes que la découverte et l'approfondissement de la lecture en plusieurs langues nous ont suggérées.

DIFFICULTÉS LECTURE EN L2	SOLUTION MÉTHODOLOGIE LECTURE <i>EUROM5</i>
Absence de schéma et connaissance du sujet	<p style="text-align: center;"><i>Titre de l'article</i></p> Activation de schémas et de scripts mentaux stimulés par la traduction du titre qui dans la page d' <i>EuRom5</i> est traduit en 5 langues.
Code phonologique peu disponible	<p style="text-align: center;"><i>Ecoute de l'article lu</i></p> L'écoute du texte lu par un locuteur natif met à disposition le code phonologique. Les deux codes à disposition de l'apprenant : orthographique et phonologique, facilitent la compréhension des mots opaques.
Régression : mot à mots et vision tunnel	<p style="text-align: center;"><i>Ecoute de l'article lu</i></p> L'écoute du texte inhibe la lecture mot à mot et pousse l'étudiant à arriver à la fin du texte et lui permettent de ne pas s'arrêter sur les mots opaques.
Etat de stress et manque de confiance en soi	<p style="text-align: center;"><i>Lecture comme un problem-solving</i></p> La transposition en L1 des textes lus en langues jamais étudiées auparavant, à partir de l'approche <i>problem-solving</i> , permet à l'apprenant d'aborder le texte comme s'il s'agissait d'un défi exaltant qui en même temps lui permet de se libérer de l'angoisse de devoir tout comprendre. Comme l'étudiant n'a pas étudié les langues, il ne ressent pas le devoir de montrer la moindre compétence, et en se libérant de l'angoisse de la performance, il se déresponsabilise et accepte le défi avec enthousiasme. La compréhension des textes est vécue comme un enjeu.
Blocage dû à : mots peu fréquents, subordinations	<p style="text-align: center;"><i>Droit à l'approximation</i></p> Techniques qui déclenchent l'approximation : Abandon de certaines parties du texte ; passages mis entre parenthèses ; phrases entre tirets ; discours rapportées ; appositions. Ecarter provisoirement ces parties du texte dans une première phase facilite une compréhension approximative et globale du document. Nous avons vérifié que successivement, cette forme de compréhension approximative aide à progresser vers une compréhension de plus en plus précise du point de vue lexical et de la compréhension du texte.
Difficulté lexicale	<p style="text-align: center;"><i>Mots fantômes</i></p> Sauter les mots opaques : pour respecter un des principes de base de la compréhension des textes écrits, la compréhension globale, le lecteur doit apprendre à laisser des zones d'ombre, ceux qui dans la méthodologie <i>EuRom</i> sont les <i>mots fantômes</i> . Afin d'avancer, l'apprenant peut même substituer les termes 'vides' de sens aux mots opaques.
Préférence de processus ascendants	<p style="text-align: center;"><i>Alternance de processus ascendants et descendants</i></p> Pendant la transposition, le formateur <i>EuRom</i> demande de rapporter le fait lu et de trouver le sujet principal. Il encourage l'apprenant à se servir de tous les indices possibles : lexicaux (ascendants), du contexte (descendants) et de ses connaissances encyclopédiques.

Tableau 44. Difficultés lecture en L2 - solution méthodologique lecture plurilingue

Ces réflexions sur de possibles solutions aux difficultés de la lecture en langue étrangère nous mènent à prendre en considération une série d'activités observées dans la méthodologie de lecture plurilingues qui ne sont pas nouvelles pour la didactique des L2 mais qui n'ont pas été proposées en suivant l'enchaînement des 4 phases proposé avec *EuRom5*.

Notre but est celui de mettre en valeur les techniques, les stratégies, les activités qui nous semblent pouvoir améliorer la compréhension écrite en classe de L2 et L3 qui sont les suivantes :

- a. lecture du titre,
- b. écoute du texte lu par un locuteur ou enregistré,
- c. lecture silencieuse,
- d. explication du sens général,
- e. autorisation à sauter les mots opaques,
- f. éloignement de la lecture mot à mot en faveur d'une compréhension globale, vague et imprécise,
- g. acceptation de la tolérance de la compréhension vague et imprécise,
- h. exploitation de la transposition en L1,
- i. focus sur les aspects métacognitifs,
- j. sensibilisation à la découverte de la transparence lexicale entre langues,
- k. exploitation de la morphologie et segmentation des mots à la recherche du sens,
- l. lecture avec objectifs de résumer à l'oral ou à l'écrit le texte,
- a. lecture de textes de niveau B1/B2 du CECRL dans des classes de débutants.

Ces points à retenir pour que certains aspects de la méthodologie puissent être exploités en classe institutionnelles de L2 sont donc essentiellement liés au transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2. Comme nous l'avons vu, le transfert des stratégies et le changement se réalisent grâce à des consignes et à des « inhibitions » (Berthoz (2013) et (Chap. I, § 6.3)) qui poussent l'apprenant à se libérer de ses stratégies parasites de la L2 pour lui permettre de déclencher les stratégies d'un bon lecteur en L1. Il serait donc intéressant, pour un apport scientifique, d'observer une classe d'apprenants débutants de L2 ou L3 qui lisent un texte (niveau B1/B2) en suivant les phases et les consignes de la méthodologie *EuRom* et une autre classe toujours d'apprenants débutants qui lisent le même texte (niveau B1/B2) avec un questionnaire. A la fin de cette expérimentation, pour découvrir les différences des stratégies

métacognitifs déclenchées et les niveaux de compréhension atteints on pourrait confronter les résultats de ces deux diverses situations de lecture.

CONCLUSIONS DE LA THESE

Notre thèse a été construite sur l'alternance constante entre les études théoriques (Chap. I et II) et des réflexions sur notre expérience d'enseignement de L2, L3 de FLE, des enquêtes sur le terrain au cours des ateliers d'I.C. avec *EuRom5* qui nous ont permis de détecter les processus de lecture et le déclenchement des stratégies des apprenants pendant les diverses phases de la méthodologie de lecture plurilingue.

Les deux premiers chapitres de cette thèse ont posé les bases théoriques des domaines visés : le chapitre I axé sur la lecture en L1, les caractéristiques du bon lecteur et la lecture en L2, ses difficultés liées à la rencontre de mots opaques. Le chapitre II examine les domaines du lexique, en particulier, son rôle pendant la lecture en langue étrangère. Le chapitre III aborde la lecture et le lexique dans une des approches plurielles, l'I.C., et fournit les résultats de l'observation de l'atelier *EuRom5* (Chap. III, § 9).

La difficulté de transférer des stratégies de la lecture en L1 dans la lecture des textes en L2 est partagée par les chercheurs (Moirand, 1979 ; Cicurel, 1991) (Chap. I, § 3.2). Notre observation en classe de L2 et L3 (Chap. III, § 6) ainsi que la participation à l'atelier *EuRom5* nous ont permis de constater que des réponses à cette problématique existaient à l'état embryonnaire et que des pistes didactiques et pragmatiques pouvaient être proposées.

Nous avons alors cherché à comprendre pourquoi, dans la méthodologie de lecture analysée, certaines difficultés de la lecture en L2, comme le blocage devant les mots inconnus, pouvaient être résolues. En particulier nous nous sommes interrogés sur les raisons qui poussent les apprenants, dans ce contexte d'apprentissage, à utiliser leurs stratégies de lecture de L1, les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes de niveaux B1 et B2 dans des langues jamais étudiées auparavant (Chap. III, § 7.2). À partir de cette constatation surprenante, selon notre expérience d'enseignement du FLE et de l'italien L2, nous avons commencé à approfondir les théories sur la lecture en L1 et en L2, sur les mouvements oculaires, ainsi que sur le lexique et la compréhension de ce dernier pendant la lecture en plusieurs langues..

L'I.C., notamment dans la méthodologie *EuRom5* nous a montré des solutions aux difficultés de lecture en L2, en particulier en ce qui concerne le traitement du lexique. Nous avons eu l'opportunité de suivre en direct la mise en place des processus de l'apprenant devant un mot inconnu. Par ailleurs, nous avons pu trouver des pistes de réponse grâce à l'étude, la classification et l'analyse des techniques utilisées par cette méthodologie comme la transposition et la verbalisation en L1 (Chap. III, § 6.2).

1. Quelle est la part du lexique pendant la compréhension en lecture ?

L'observation sur le terrain de l'atelier *EuRom5* nous a montré qu'il existe des règles dans le développement de la compétence réceptive. Comme déjà E. Bonvino (2012 : 148) constate le parcours qui mène à la compréhension se réalise en trois phases :

1. Lexicale,
2. Syntaxique,
3. Morphologique.

Tout d'abord, les apprenants utilisent leurs connaissances lexicales pour saisir le sens d'un texte dans une des langues étrangères proposées. Ils se concentrent exclusivement sur la compréhension du lexique. Ils s'appuient sur la transparence de celui-ci et posent des questions au professeur le concernant. Ils ont le sentiment que tout dépend du lexique.

Or, pour déterminer le rôle du lexique dans la compréhension en L2, nous nous sommes servis de la transposition en L1 des articles en plusieurs langues de *EuRom5* et nous avons analysé le moment précis de la rencontre d'un mot inconnu. Nous nous sommes arrêtés sur le déclenchement des stratégies compensatoires qui entrent en jeu au moment où la connaissance du lexique et la transparence lexicale font défaut, et nous avons approfondi la stratégie de l'approximation lexicale et de l'inférence par le contexte, stratégies spontanées et naturelles en L1.

Le modèle compensatoire de la lecture en L2 d'E. Bernhardt (2000) valorise le concept du traitement compensatoire en lecture, c'est-à-dire que l'apprenant utilise d'autres ressources pour combler un déficit de connaissances (Chap. I, § 4.4).

À ce propos, dans notre analyse de la méthodologie *EuRom5*, nous avons constaté que la carence lexicale pousse le lecteur à compenser ce déficit avec d'autres stratégies de lecture qui sont généralement peu exploitées dans la lecture en L2. Enfin, nous avons

remarqué que l'apprenant parvient à trouver des solutions à des difficultés lexicales en se servant de stratégies différentes, voire vicariantes.

Dans cette thèse, nous avons pris en considération la validité de la stratégie de la compensation, comme l'activation des scripts mentaux grâce à la présence du titre en plusieurs langues (Chap. I, § 2.1.2 ; Chap. III, § 7.2.1 et Tableau 18 ; Chap. III § 10.4 Tableau 41), les connaissances du sujet et des aspects émotionnels comme la motivation et l'intérêt (Chap. I, § 2.5.1 et 3.1.5 ; Chap. III, § 9.2 et 10.4 ; Tableau 41).

Une question demeure encore sans réponse vis-à-vis des principes de ce modèle compensatoire de lecture en L2 : le niveau seuil est-il indispensable à la compréhension des textes écrits en L2 ?

Tout en considérant l'apport considérable de la transparence lexicale que nous avons observé dans le cas des langues romanes, nous avons été très étonnés de remarquer que, dès la première séance de l'atelier *EuRom5*, les apprenants comprennent des textes de niveaux B1, B2 même s'ils ne possèdent pas le niveau seuil (B1) dans tous les habiletés dans les trois langues étrangères des articles qu'ils ont lus. À partir de notre observation, il semble que, si les apprenants suivent une méthodologie qui les aide à compenser des carences lexicales par d'autres stratégies, un niveau seuil n'est pas indispensable pour la compréhension des textes en L2.

En conclusion, nous pensons que le rôle du lexique est considérable et occupe certainement la première phase de la compréhension, mais qu'il n'est pas la seule voie d'accès au sens. Dans les résultats de l'observation de l'atelier *EuRom5*, nous avons souligné le rôle des stratégies compensatoires qui entrent en jeu lorsque le lexique présente des difficultés. Pour résoudre des blocages devant un mot opaque, les apprenants se basent principalement sur la transparence lexicale, l'approximation lexicale, l'inférence, les combinaisons lexicales, l'exploitation du code phonologique et la segmentation des mots.

2. Les stratégies d'un bon lecteur en langue maternelle sont-elles utilisées par ce même bon lecteur lorsqu'il lit un texte en langue étrangère ?

Au début des années quatre-vingt, les théoriciens de l'approche globale avaient déjà mis en évidence que les situations de lecture en L2 ne sont pas comparables à celles en L1,

(Chap. I, § 3.2) et qu'il est fondamental d'observer les stratégies que le lecteur utilise dans sa L1 afin d'essayer de les transposer dans la lecture en L2 (Moirand, 1979 : 19). La lecture en L2 doit se rapprocher de la lecture en L1 pour paraître moins artificielle aux yeux de l'apprenant (Chap. I, § 3.2).

Les recherches sur les mouvements oculaires ont prouvé qu'un bon lecteur en L1 régresse dans une situation de lecteur faible lorsqu'il lit un texte en langue non maternelle (E. Bernhardt 1986). Il fait de fréquents retours en arrière, davantage de fixations, d'une plus longue durée et surtout, il n'a plus automatiquement accès aux différentes stratégies de lecture qu'il possède dans sa L1 (Chap. I, § 2.5).

Notre expérience en tant qu'enseignant de L2, nous permet de constater que le passage des stratégies les plus performantes d'un bon lecteur en L1 ne se réalise pas de manière automatique dans la lecture en L2 (Chap. III, § 6.3). Notre observation de la lecture plurilingue nous a montré en revanche que, si les apprenants suivent une méthodologie de lecture précise avec des phases bien distinctes, ce passage non seulement se réalise, mais il se déclenche de manière de plus en plus automatique (Chap. III, § 8.3 ; 9.1.4 ; 9.3).

3. Peut-on faire appel, chez l'apprenant d'une langue étrangère, aux stratégies de lecture qu'il utilise pendant la lecture en langue maternelle ?

Dans cette thèse nous avons envisagé la lecture plurilingue comme une lecture vicariante dans le sens que la méthodologie de lecture observée dans l'atelier *EuRom5* induit la substitution des stratégies peu performantes de la L2 par d'autres stratégies plus payantes de la L1 (Chap. III, § 8.3). Pour réaliser ce transfert, cette méthodologie ne fait qu'inhiber les stratégies automatiques et parasites de la L2 comme la régression à une lecture mot à mot, et encourage le changement vers l'exploitation des stratégies de la L1, comme le procédé par grands ensembles, inférence et approximation (Chap. III, § 10.4 et Tableau 41).

Le rôle majeur de l'inhibition nous a été suggéré par les études sur le cerveau menées par A. Berthoz (2013) qui, par le concept de vicariance, explique la capacité des êtres humains à substituer des stratégies par d'autres plus adéquates (Chap. I, § 5.3 et Tableau 41). Nous avons déjà souligné que l'écoute du texte, lu par un locuteur natif,

aide l'apprenant à suivre l'article en entier, de manière linéaire, jusqu'à la fin (Chap. III, § 9.2.2). L'encourager à travers la technique du mot « fantôme », à sauter les mots inconnus, permet à l'apprenant de faire des hypothèses à partir de ce qu'il sait et de faire des inférences à partir du contexte et garantit en même temps une compréhension plus précise (Chap. III, § 7.3).

Or, l'inférence par le contexte, l'approximation lexicale, la saisie du sens global du texte et la liberté de faire des hypothèses sur le texte lu sans inquiétude, sont des stratégies de la lecture en L1 que nous avons vues se déclencher automatiquement et spontanément pendant notre observation de la lecture en plusieurs langues romanes. Dans ce contexte, notre objectif était d'analyser le traitement du lexique pendant les processus de compréhension en L2 (Chap. III, § 9.2 ; 10.4).

4. Quelle place les stratégies de lecture occupent-elles dans la compréhension des textes écrits en L2 ?

S. Moirand (1979 : 19) a été la première à souligner et mettre en lumière que, dans le cas d'une carence de connaissances linguistiques, d'autres stratégies sont à disposition de l'apprenant (Chap. I, § 3.2). Le modèle compensatoire de E. Bernhard (2000) valorise le concept du traitement compensatoire en lecture, c'est-à-dire que pour compenser le déficit d'une source de connaissances, l'apprenant utilise d'autres sources. (Chap. I, § 4.5). Enfin, à partir des études neuroscientifiques et des théories sur la vicariance, on peut affirmer que la capacité des êtres humains de remplacer des stratégies peu payantes par d'autres plus efficaces, est facilitée par une inhibition (Chap. I, § 5.3). La transposition et la verbalisation des articles en langue étrangère montrent comment les ressources cognitives seront mobilisées par les apprenants au moment de leur rencontre avec un mot opaque (Chap. III, § 7.2). Après avoir illustré les notions liées aux différents types de stratégies (Chap. I, § 2.5.1 ; 2.5.2), nous nous sommes occupés des stratégies inhérentes au lexique comme : la stratégie de l'approximation lexicale et de l'inférence par le contexte (Chap. II, § 7.1 ; 7.2).

Stratégie de l'approximation lexicale

Les études de C. Blanche Benveniste (2005), K. Duvignau et al. (2008), S. Rastelli (2009) et A. Ciliberti (2012) sont axées sur l'opportunité de se servir des stratégies naturelles utilisées par les apprenants dans leur L1. Puisque l'approximation lexicale est une stratégie du locuteur natif en cours de langues étrangères, notamment dans un environnement scolaire. P. Escudé et P. Janin (2010 : 47) remarquent que :

« Il faut hélas noter que, malgré sa fécondité opératoire et cognitive, l'approche approximative reste trop souvent considérée comme une démarche « illicite », en particulier dans un environnement scolaire ou universitaire attaché à la recherche d'une stricte exactitude. C'est le corrélat d'une démarche d'apprentissage qui suppose que l'on ne parlera que lorsque l'on saura bien parler : c'est-à-dire jamais ! » (P. Escudé et P. Janin, 2010 : 47).

C. Blanche Benveniste (2005 : 25) souligne que la notion d'approximation pourrait rendre un grand service pour expliquer certaines étapes de la compréhension dans l'apprentissage des L2. K. Duvignau et al. (2008) remarquent que l'approximation lexicale dans le cas spécifique de la sémantique des verbes, est actuellement traitée en marge du système lexical, alors qu'elle pourrait prendre place parmi les phénomènes de base de la structuration du lexique et contribuer de façon notable à l'apprentissage du lexique. Pourtant le concept d'approximation lexicale n'est pas encore retenu dans les pratiques didactiques des enseignants des langues étrangères. L'utilisation de la stratégie de l'approximation, et la tolérance à l'imprécision ne sont pas encore très répandues parmi les stratégies encouragées dans les cours de langues étrangères autant en France qu'en Italie.

Une bonne connaissance des mécanismes de compréhension en L1 aide les apprenants et les enseignants à s'en servir en L2 afin de mieux les exploiter (Ciliberti, 2012).

C. Blanche Benveniste (2005 : 25) affirme que l'approximation n'est pas une panacée, mais qu'il s'agit d'une stratégie utile, que nous utilisons souvent accidentellement et qu'il faut certainement réhabiliter pour l'apprentissage des langues étrangères. L'attention de la recherche est axée sur des facteurs pouvant renforcer le développement d'un certain type d'enseignement qui vise à rendre plus efficace les processus naturels de l'acquisition linguistique (Rastelli, 2009 : 54).

Rôle de l'inférence dans le contexte

Au cours de la compréhension de la lecture plurilingue les apprenants montrent de recourir de manière productive à l'inférence par le contexte (Chap. III, § 9.1.4). La possibilité d'inférer un mot opaque tout en exploitant le contexte encourage l'apprenant à éviter le mot non connu et le stimule à accepter une forme de compréhension globale.

La technique du mot « fantôme » (Chap. III, § 7.3), que les étudiants apprennent dès la première séance de l'atelier *EuRom5*, les incite à se concentrer sur le sens du texte en se servant du contexte. La possibilité de sauter des parties peu claires du texte aide l'apprenant à utiliser des données pour émettre des hypothèses, à exploiter au mieux ses structures cognitives et également à tendre vers une meilleure compréhension de ce qu'il vient de lire. Nous voulons souligner que le déclenchement de cette stratégie d'évitement, encouragée dès la première séance, devient un comportement automatique et spontané que les apprenants utilisent sans peur du jugement du formateur et des camarades. L'attention s'est déplacée de ce que l'on ne connaît pas et qui bloque vers l'exploitation de stratégies plus performantes de la L1. Avoir comme objectif la compréhension globale et non la traduction de chaque mot aide le lecteur à éviter des blocages : il fait des hypothèses et des inférences, il se sert du contexte, de ses connaissances encyclopédiques et linguistiques (Chap. I, § 2.1.1).

Comme nous avons vu dans le chapitre sur la lecture en L1 l'utilisation des connaissances, l'esquive de la difficulté, la perception et la compréhension globale, l'utilisation du contexte et de l'inférence ce sont toutes les caractéristiques du bon lecteur en L1 (Chap. I, § 2.5). Pendant l'observation de la méthodologie *EuRom5* nous avons constaté que les apprenants se servent de ces stratégies du bon lecteur en L1, tout en lisant en L2, L3, L4. Ce qui signifie qu'en utilisant une méthodologie de lecture adéquate, l'apprenant peut résoudre certains blocages en L2 à l'aide des stratégies qu'il possède en L1. Comme nous avons vu l'exploitation de la stratégie d'approximation lexicale pour la compréhension des textes en plusieurs langues étrangères (Chap. III, § 9.1.3), et le niveau de précision atteint par les apprenants, nous incite à la considérer comme l'une des stratégies non seulement à encourager, mais également à enseigner pour une meilleure compréhension des textes écrits dans les situations d'apprentissage traditionnelles. Les formateurs peuvent ainsi mieux outiller les apprenants, les rendre

plus responsables de leur propre apprentissage et promouvoir leur autonomie. Il faudrait encore s'interroger sur d'autres façons d'encourager et de stimuler chez les apprenants les stratégies dont ils disposent en L1, comme dans le cas de l'approximation lexicale et l'inférence (Chap. III, § 9.1.4).

5. Comment pourrait-on proposer une pratique de lecture en langue étrangère selon une méthodologie de lecture plus efficace ?

Notre parcours à travers la lecture en L1, en L2, L3 et en I.C., notre expérience d'enseignement de FLE ainsi que l'expérimentation et l'observation de la méthodologie *EuRom5*, nous ont permis d'identifier certaines caractéristiques et pratiques à retenir pour une meilleure compréhension en L2 qui sont :

a. Lecture proche de la lecture authentique dans la L1

Nous soulignons que la lecture silencieuse avec une approche *problem solving* au texte permet à l'apprenant de lire sans inquiétude. L'objectif de comprendre le texte et non pas toutes les mots, à l'aide des inférences, pousse l'apprenant à développer une lecture semblable à celle de la L1 à faire valoir dans la lecture en L2.

b. Proposition de textes de niveaux B1, B2 à des apprenants de niveau débutant

Habituellement, les cours de L2 suivent une progression de la lecture qui va des niveaux A1, A2 aux niveaux B1, B2 du CECRL. Nous avons remarqué que, dans la méthodologie de lecture plurilingue, les apprenants lisent des textes en langues étrangères de niveaux B1, B2 dès les premières séances avec *EuRom5*.

La lecture de textes authentiques d'un niveau beaucoup plus élevé que celui des apprenants débutants garantit un engagement supérieur de leur part. Si la tâche à accomplir est ressentie comme un défi et la lecture est vécue comme *problem solving*, cette situation de lecture aide à mieux aborder un article en langue étrangère.

c. Focus sur le « processus » et non sur le « produit » de la compréhension de la lecture

Le rôle actif de l'apprenant se réalise quand la lecture est axée sur le *processus* individuel de lecture et de compréhension, sur l'habileté à reconstruire le sens des mots de manière autonome en se servant de toutes les stratégies dont l'apprenant dispose, et non sur la quantité d'informations comprises, voire sur ce que l'on appelle le *produit* de la compréhension (Chap. III, § 7.2). Ainsi, lire pour saisir le sens général du texte, et non pas pour répondre aux questionnaires ou aux attentes des enseignants, s'avère plus satisfaisant.

d. Méthodologie qui inhibe des stratégies peu efficaces

Suivre une méthodologie qui encourage le transfert de stratégies de la L1 à la L2, qui vise la compréhension globale et évite la lecture mot à mot, l'approche à la lecture par *problem solving*, l'activation des scripts et des inférences, permettent à l'apprenant de tirer profit de ses connaissances encyclopédiques et linguistiques. Quand il suit des consignes (comme dans le cas des phases de la lecture plurilingue en *EuRom5* (Chap. III, § 7.2.1) qui ont pour objectif de le faire progresser dans sa compétence de compréhension, il commence un travail d'inhibition de stratégies faibles au profit d'autres stratégies plus efficaces (Chap. III, § 10.3.1 ; 10.3.2).

e. Possibilité d'écouter un texte avant de le lire de manière silencieuse

Nous avons mis en évidence que l'écoute de la lecture du texte en langue étrangère, la lecture oralisée (Chap. I, § 2.3.4) est un soutien efficace à la compréhension écrite (Chap. III, § 9.2.2). Dans la didactique des L2, par contre, l'écoute est exploitée principalement pour le développement de la compréhension à l'orale. À ce propos, l'analyse comparée de quelques méthodes de FLE pour le collège (Chap. III, § 6.2), nous a permis de noter qu'au moins un des manuel examiné propose l'écoute des textes écrits. Il nous semble intéressant de remarquer que cette technique que nous avons observée dans l'atelier *EuRom5*, que nous retenons une pratique efficace, commence à se diffuser dans la didactique des langues étrangères en contexte scolaire. Nous avons

aussi observé que cette pratique de l'écoute de la lecture d'un texte est fortement utilisée dans les cours de FLS en UPE2A¹.

f. Créer une atmosphère favorisant l'apprentissage

Une activité de lecture et une approche coopérative de *problem solving* (Chap. III, § 7.2) a des effets positifs sur l'aspect émotif (Chap. I, § 3.5 ; 3.1.5) et sur l'atmosphère en classe (Chap. III, § 9.2.1). Si les apprenants sont unis et déresponsabilisée, ils se sentent libéré du poids de la tâche à accomplir (qui dans ce cas est la compréhension en langue étrangère), s'ils vivent la lecture comme un défi, ils pourront atteindre des résultats plus satisfaisants.

6. Pourquoi choisir une didactique de l'intercompréhension ?

Malgré les nombreuses publications scientifiques consacrées à l'I.C., cette approche didactique reste encore en marge de l'institution éducative. La question de son intégration dans les curricula est en cours d'analyse par P. Escudé et P. Janin (2010 : 113) qui expliquent la nécessité d'une triple intégration : l'intégration des langues entre elles, l'intégration entre langues et contenus notionnels et l'intégration curriculaire, qui constitue le défi le plus important. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006) relève les avantages de l'intercompréhension que nous voulons reprendre en conclusion de notre recherche sur la lecture, le lexique, les langues étrangères, l'intercompréhension et *EuRom5* :

1. Rapidité de l'apprentissage

L'I.C. développe les compétences réceptives et quelques semaines sont suffisantes pour comprendre des documents de niveaux B1, B2.

2. Acquisition d'une méthodologie de lecture

La découverte des langues par l'I.C. aide à bâtir une méthodologie fiable de la lecture des textes.

3. Valorisation des compétences.

L'intercompréhension donne un rôle positif aux compétences réceptives en montrant que les échanges sont possibles sans parler une langue étrangère.

¹ UPE2A sont les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, en France.

4. Valorisation des connaissances.

La connaissance approfondie de chaque langue que l'apprenant connaît permet d'élargir la compréhension de la lecture et l'écoute des langues apparentées.

5. Efficacité dans la communication

S'exprimer dans sa propre langue sans passer par une langue étrangère permet de ne pas reformuler et simplifier le message. Il est plus facile d'apprendre à comprendre que de produire un message en L2.

7. Ouvertures possibles et limites de notre recherche

Notre recherche a été réalisée à partir des études françaises, italiennes et anglo-saxonnes sur les L1, les L2 et l'approche d'I.C. réceptive, de notre expérience d'enseignement linguistique et par le biais de la participation aux ateliers *EuRom5*. Même si nous ne sommes pas parvenus à retenir un échantillon assez représentatif, il serait également intéressant, pour compléter notre étude, de découvrir si, en suivant les phases de la méthodologie de lecture en *EuRom5* (Chap. III, § 7.2.1), une lecture en contexte scolaire serait également performante. Les suites de notre travail de recherche pourraient donc nous orienter sur l'application de la méthodologie de lecture plurilingue à la manière d'*EuRom5* dans une classe où une seule langue est étudiée.

Or, en contexte institutionnel, dans l'apprentissage des L2, la production orale est l'un des objectifs à atteindre au même titre que la compréhension écrite. L'observation de l'atelier *EuRom5*, nous a fait constater que les apprenants atteignent un niveau de compréhension des textes écrits de niveaux B1, B2 du CECRL en 20 heures de cours, alors que les élèves du collège en L3 atteignent un niveau A2 après 3 ans, sachant qu'ils étudient le FLE deux heures par semaines. Cet écart entre les différents niveaux d'acquisition d'une compétence et le temps mis à disposition pour l'atteindre nous mène à imaginer qu'il serait intéressant de présenter une didactique différente et apparemment plus performante au niveau des résultats de l'élève. Commencer un cours de FLE, par exemple, en proposant une entrée dans la langue seulement à travers la compréhension écrite. On pourrait, alors, utiliser les phases de la méthodologie observée (écoute du texte, lecture du titre et lecture silencieuse, transposition en L1 et aides) afin de vérifier si les apprenants bénéficient de cette progression et s'ils exploitent de manière spontanée et naturelle les processus et les stratégies de lecture de la L1. Nous sommes

bien conscients que l'une des limites de notre recherche réside dans le manque de mise en pratique de la méthodologie *Eurom5* en classe de L2 à l'heure actuelle. Cependant, nous voulons mettre en évidence les résultats de F.J. Meissner (2002) dans le projet d'I.C. *EuRoCom* (Chap. III, § 3.2) qui a travaillé, avec ses équipes, sur l'apprentissage de trois langues romanes (français, italien, espagnol) auprès d'apprenants allemands de quatorze ans et qui est parvenu à des conclusions fort motivantes pour notre questionnement sur les stratégies de lecture en L1 et en L2 et sur la possibilité de nourrir la didactique des L2 des pratiques de l'approches d'I.C.. F.M. Meissner montre qu'au bout d'une vingtaine d'heures de travail en I.C. avec des langues romanes, les apprenants allemands parviennent à des compétences de lecture en espagnol (qu'ils découvrent) de même niveau qu'en français (qu'ils ont travaillé pendant trois ans). F.M. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein et T. D. Stegmann, (1999) en déduit que l'on peut ainsi réviser les curricula dans le domaine des langues :

Progression traditionnelle

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter	→					
Parler	→					
Écrire	→					

Tableau 45. Exemple de progression traditionnelle de la lecture en L2

Progression appuyée sur l'intercompréhension

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire				→		
Écouter			←	←		
Parler			←	←		
Écrire			←	←		

Tableau 46. Exemple de progression de la lecture en I.C.

Ce tableau veut montrer que la compétence en compréhension écrite, privilégiée par l'apprentissage en intercompréhension, a pour effet « mécanique » de développer des capacités productives et des habilités réceptives.

Par le biais des résultats de cette recherche, qui confirment l'efficacité de l'entrée dans une langue par la compréhension écrite, nous sommes encore plus motivés et curieux de découvrir si cette méthodologie de lecture en plusieurs langues donnerait les mêmes résultats avec des élèves du collège en Italie qui apprennent le français comme langue étrangère. Nous avons parfois expérimenté l'une des phases de cette méthodologie de lecture. L'écoute du texte, lu par un locuteur natif, nous a notamment

permis de remarquer que les apprenants bénéficient de cet outil qui les aide, effectivement, à mieux comprendre. Nous voulons mettre en évidence que les résultats de cette recherche nous ont sensibilisés à cet aspect et nous ont suggéré des pratiques didactiques plus efficaces pour accompagner nos élèves dans la compréhension en lecture en L2.

De nombreux experts de l'I.C. (Escudé et Janin, 2010 : 51 et Meissner et al., 1999 : 75-76) ont mis en évidence la rapidité du développement de l'habileté de la lecture en I.C. qui permet d'obtenir un niveau B2 en 20 heures, alors que dans la progression traditionnelle, on atteint un niveau A2 en 20 heures², dans toutes les habiletés. Ainsi, l'approche d'I.C. propose un nouvel ordre privilégiant la compréhension écrite dès le début d'apprentissage. L'approche par compétence comme le propose l'I.C. ne rejette pas les objectifs finaux de production, mais il établit un nouvel ordre de ces compétences.

Vu les contours si vaste de ce sujet, dans cette thèse nous n'avons pas pu explorer cette voie, en raison de contraintes de temps et de moyens.

Nous pensons que l'introduction dans les curricula de l'éducation institutionnel en Italie de l'I.C. réceptive, avec l'étude de plusieurs langues simultanément aiderait les étudiants dans leur apprentissage des langues étrangères et dans l'approfondissement de leur L1. Pourtant, comme il est difficile d'introduire de nouvelles matières scolaires dans les systèmes éducatifs d'un Pays, pour contourner cet obstacle, nous allons reprendre une proposition plus facile à réaliser à court terme. S. Caddéo et M.C. Jamet (2013 : 137) suggèrent de développer ou renforcer la compétence de compréhension en L2 sur la base de la parenté, du voisinage et des stratégies inductives, qui pourraient « être mis au service de l'apprentissage d'une seule langue cible, à condition néanmoins de réaménager les parcours désormais traditionnels ». Cela constituerait une première nouveauté dans le panorama de l'enseignement institutionnel. Ils expliquent ainsi que, dans l'approche communicative, l'ordre de présentation de la langue orale qui précède la langue écrite est un ordre qui correspond au développement des langues maternelles, comme cela se produit chez l'enfant qui est immergé dans la L1 avant même de ne pouvoir parler. Pourtant, les experts en I.C. observent que l'apprentissage d'une L2 ne peut pas faire table rase de la première langue acquise ni des autres langues qui font déjà partie du répertoire langagier de l'apprenant. Par conséquent,

² Nous voulons remarquer qu'à partir de notre analyse des méthodes de FLE pour le collège en Italie, les auteurs prévoient que les élèves atteignent le niveau A2 de compréhension écrite en 3 ans.

l'imprégnation avant la production pourrait se réaliser à travers la compréhension de textes écrits dont la compréhension sera plus facile que celle de l'oral.

8. Synergies souhaitables entre le monde du spectacle et de la recherche pour une Europe Polyglotte

Nous souhaitons conclure cette thèse par une ouverture aux arts du spectacle, un monde qui, à nos yeux, peut favoriser le développement des compétences de compréhension, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, en plusieurs langues. L'Europe polyglotte à laquelle pense U. Eco est faite de personnes qui se rencontrent et parlent leur langue tout en comprenant celle de l'autre. Nous avons assisté à la réalisation d'un spectacle en I.C. Il s'agit d'une adaptation de *Carmen*³ de Bizet où chaque personnage parle et chante dans une langue différente et ils s'inter comprennent. Carmen parle et chante en français, Don José en portugais, Escamillo est tunisien et chante en arabe. Ce spectacle a été mis en scène par un Orchestre multiethnique né à Rome en 2002, et qui représente une réalité particulière d'une vingtaine de musiciens parlant neuf langues et provenant de dix pays différents. Assister à cette mise en scène, voir ce spectacle, nous a donné le sentiment que l'I.C. est une réalité qui commence à se développer en dehors du contexte institutionnel. Par le biais du spectacle, cette approche peut renforcer les liens de parenté entre les langues, et aller vers une société de plus en plus plurilingue qui utilise l'intercompréhension pour éviter les barrières et le cloisonnement.

³ *La Carmen* de l'*Orchestra di piazza Vittorio* (Orchestre de Piazza Vittorio), de Rome est un spectacle mis en scène par le metteur en scène M. Tronco avec la collaboration et le choix des musiques de L. Piccioni.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE / LECTURE

- Adam, J. M. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles-Liège: Mardaga.
- Baccino, T. & Colombi, T. (2001). « L'analyse des mouvements des yeux sur le web ». In A. Vom Hofe (ed.), *Les interactions Homme-Système : perspectives et recherches psycho-ergonomiques* (pp. 127-148). Paris: Hermès.
- Berman, R. A. (1984). « Syntactic components of the foreign language reading process ». In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 139-156). New York: Longman.
- Bernhardt, E. (2000). « Second language reading as a case study of reading scholarship in the twentieth century ». In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson. & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research, vol. III* (pp.793–811). Hillsdale: Erlbaum.
- (1986). « Cognitive Process in L2: An Examination of Reading Behaviors ». In J. P. Lantolf & A. Labarca (eds.), *Delaware Symposium on Language Studies: Research on Second Language Acquisition in the Classroom Setting* (pp.35-50). Norwood: Ablex Publishing.
- Bernhardt, E. & Kamil, M. L. (1995). « Interpreting Relationship between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses ». *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34, [En ligne]. <http://applied.oxfordjournals.org/content/16/1/15> (Page consultée le 14 juin 2014).
- Besa Camprubí, C. (1994). « Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère ». In J. Bravo Castillo (ed.), *Actas del II Coloquio sobre los estudios de filología francesa en la Universidad española* (pp. 13-18). Almagro, 3-5 de mayo de 1993. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Block, E. (1986). « The comprehension strategies of second language readers ». *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Brünken, R., Plas, J. L. & Leutner, D. (2003). « Direct measurement of cognitive load in multimedia learning ». *Educational Psychologist*, 38(1), 53-61.
- Buzan, T. (2007). *Lettura veloce, imparare a leggere velocemente migliorando la comprensione del testo*. Ugnano: Alessio Roberti editore.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (2010). *À l'époque moderne, les trois révolutions de la lecture*, [En ligne]. http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01_5.htm#contenu (Page consultée le 4 février 2014).
- Chartier, R. (2009). « La mort du livre? ». *Communication & Langages*, 159, 57-65, [En ligne]. <http://www.necplus.eu/action/> (Page consultée le 8 janvier 2014).
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. & Moirand, S. (1990). « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques ». In D. Gaonac'h (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive* (pp. 147-157). Paris: Hachette.
- Coleman, A. (1929). « The teaching of modern foreign languages in the United States; a report prepared for the Modern foreign language study ». In *Publications of the*

- American and Canadian Committees on Modern Languages*, v. 12. New York: The Macmillan Company.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture. 2^e édition* [1991¹]. Paris: CLE international.
- Corno, D. (1991). « Il ragionar testuale : il testo come risultato del processo di comprensione ». In A. Desideri (ed.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche* (pp. 45-67). Firenze: La Nuova Italia.
- Cornoldi, C. & Colpo, G. (1981). *La verifica dell'apprendimento della lettura*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2003). « La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivomotivazionali ». In O. Albanese, P.A. Doudin & D. Martin (ed.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Degache, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse de doctorat. Grenoble: Université Stendhal.
- Della Casa, M. (1994). « Leggere per capire: un processo cognitivo, culturale ed affettivo ». In *Leggere*. Atti del VI seminario internazionale di lingua (pp. 39-52). Roma, 6-8 maggio 1994. Roma: Edizioni Dilit.
- (1987). *La comprensione dei testi*. Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Devine, J. (1983). « ESL readers' internalized models of the reading process ». In J. Handscombe, R. A. Orem & B. P. Taylor (eds.), *On TESOL '83* (pp. 95-108). Washington, D.C.: TESOL.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Fillet, D. (2009). *Niveau de contrôle par l'apprenant de son épisode d'apprentissage hypermédia : influences sur son activité métacognitive et ses performances*. Thèse de doctorat. Haute Bretagne: Université Rennes 2.
- Firth, J. R. (1951). « Modes of Meanings ». Reprinted in J. R. Firth, *Papers in Linguistics 1934-1951* (pp. 190-215). London: Oxford University Press.
- Gaonac'h, D. (2000). « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *AILE*, 13, [En ligne]. <http://aile.revues.org/970> (Page consultée le 22 octobre 2013).
- (1993). « Les Composantes Cognitives de la Lecture ». *Le français dans le monde*, 255, 87-92.
- Giasson, J. (1995) *La lecture, De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre - psychologie de la lecture*. Paris: Hachette éducation.
- Goodman, K. S. (1976). « Reading: a psycholinguistic guessing game ». *Theoretical Models and Processes of Reading*, 497-508. International reading association: Newark Delaware.
- (1970). « Behind the eye : what happens in reading ». *Reading : Process and Program*, 3-38. International reading association: Newark Delaware.
- (1969). « Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics ». *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language - Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossi, L. & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*. Roma: Armando Editore.
- Hatch, E. (1974). « Research on reading in a second language ». *Journal of reading behavior*, 6, 53-61.
- Hosenfeld, C. (1984). « Case study of ninth grade readers ». In C. J. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 231-244). Harlow: Longman.
- (1977). « A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners ». *System*, 5, 110-123.
- Javal, E. (1905). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris: Retz.
- Just, M.A. & Carpenter, P. A. (1980). « A theory of reading: from eye fixation to comprehension ». *Psychological Review*, 87, 329-394.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). « Toward a model of text comprehension and production ». *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Knight, S., Padron, Y. & Waxman, H. (1985). « The cognitive reading strategies of ESL students ». *TESOL Quarterly*, 19, 789-792.
- Kolers, P. A., Wrolstad, M. A. & Bouma, H. (eds.) (1980). *Processing of visible language*. New York: Plenum Press.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Kunze, D. L. (2012). « La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère ». *PLE (Pensar Línguas Estrangeiras)*, 1(1), [En ligne]. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1431> (Page consultée le 15 mai 2014).
- Le Bohec, O. (2003). *Effets des niveaux de redondance verbale sur l'apprentissage multimédia*. Thèse de doctorat. Rennes: Université de Rennes 2.
- Lehmann, D. & Moirand, S. (1980). « Une approche communicative de la lecture ». *Le français dans le monde. Recherches et Application*, 153, 72-79.
- Lévy-Schoen, A. & O'Regan, J. K. (1989). « Le regard et la lecture ». *La recherche*, 211, 744-753.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Roma: Editori Laterza.
- Mackworth, N. H. (1965). « Visual noise causes tunnel vision ». *Psychonomic science*, 3, 67-68.
- Mezzadri, M. (2001) « Verso una lettura efficace ». *In.it*, 12, 2-5.
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). « Measuring ESL student's awareness of reading strategies ». *Journal of developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Molodets, T. (2010). *L'utilisation des scripts préalables et leur incidence sur la compréhension en lecture des apprenants adultes de français langue seconde su niveau intermédiaire*. Mémoire de la maîtrise en linguistique concentration didactique des langues. Montréal: Université du Québec.
- Nobili, P. (2006). *Oltre il libro di testo: Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma: Carocci Faber.
- Paris, S., Lipson, M. & Wixson, K. (1983). « Becoming a strategic reader ». *Contemporary educational Psychology*, 8(3), 293-316, [En ligne]. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8) (Page consultée le 4 juin 2016).
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pozzo, G. (2006). « Leggere navigando ». In P. Nobili (ed.), *Oltre il libro di testo, Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue* (pp. 31-75). Roma, Carocci Faber.

- Pugh Smith, S. (1985). « Comprehension and Comprehension Monitoring by Experienced Readers ». *Journal of Reading*, 28(4), 292-300, [En ligne]. <http://www.jstor.org/stable/40030403> (Page consultée le 13 septembre 2016).
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione, sei lezioni per il futuro del libro*. Roma: Laterza.
- Scipioni, C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Singer, H. (1983). « A century of landmarks in reading and learning from text at the high school level: research, theories and instructional strategies ». *Journal of Reading*, 26(4), 332-342.
- Singhal, M. (2001). « Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers ». *Reading Matrix*, 1(1),1-9, [En ligne]. <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/> (Page consultée le 10 juin 2014).
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Riehart and Winston.
- Sprenger-Charolles, L. (1982). « Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture ». *Pratiques*, 35, 7-25.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- West, M. (1926). *Learning to Read a Foreign Language: an Experimental Study*. London: Longmans, Green and Co.
- Wokusch, S. (1997). *Apprentissage du vocabulaire : que se passe-t-il dans nos têtes?*. Lausanne: Centre Vaudois de recherche pédagogique.
- Zamperlin, C. & Carretti, B. (2011). « Ascoltare un testo facilita la sua comprensione? ». *Dislessia*, 8(2), 45-68.

BIBLIOGRAPHIE / LEXIQUE

- Anctil, D. & Tremblay, O. (2016). « Les unités lexicales et leur usage : la notion de combinatoire ». *Correspondance*, 21(2), [En ligne]. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/les-unites-lexicales-et-leurs-usages-la-notion-de-combinatoire/> (Page consultée le 30 mai 2016).
- Appel, R. (1996). « The lexicon in Second Language Acquisition ». In P. Jordens & J. Lalleman (eds.), *Investigating second language acquisition* (pp. 381-403). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bilger, M. (1982). « Contribution à l'analyse en grille ». *Recherches sur le français parlé*, 4, 195-215.
- Bilger, M., Blasco, M., Cappeau, P., Sabio, F. & Savelli, M. (1996). « La transcription de la langue parlée: quelques observations ». *Recherches sur le français parlé*, 14, 87-99.
- Blanche Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C., Meziane, B. & Pazery, N. (1979). « Des grilles pour le français parlé », *Recherches sur le français parlé*, 2, 163-206.
- Blanche Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris: Didier Erudition.

- Boulton, A. (1998). « L'acquisition du lexique en langue étrangère ». In E. D. Mines (ed.), *Actes du 26e Congrès de l'UPLEGESS, L'autonomie dans l'apprentissage des langues* (pp. 77-87). Saint Étienne, 28-29 mai 1998.
[Disponible également en ligne: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998_UPLEGESS_acquisition.pdf.] (Page consulté le 1 mai 2009).
- Candel, D., Cormier, M. C. & Humbley, J. (eds.) (1994). *Hommage à Bernard Quemada: Termes et textes. Méta*, 39(4), 541-815.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica editrice.
- Caure, M. (2009). *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion parajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*. Thèse en Sciences du langage. Reims: Université de Reims.
- Corda, A. & Marelllo, C. (1999). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danler, P. (2006). « Il lessico verbale dell'italiano fra opacità e trasparenza: per un approccio diacronico ». In E. Cresti (ed.), *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Atti SILFI (vol. 1, pp. 259-266). Firenze: Firenze University Press.
- Dardano, M. (1993). « Lessico e semantica ». In A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture* (vol.1, pp. 291-370). Roma-Bari: Laterza.
- Duvignau, K., Wawrzyniak, A., Garcia-Deban, C., Théophanous, O. & Caria, M. (2008). « Structuration sémantique du lexique des verbes en FLE : pour un apprentissage du lexique fondé sur l'approximation sémantique ». *Travaux de didactique du FLE*, 59, 35-43.
- Gross, M. (1969). « Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe ». *Langue française*, 1(1), 115-119.
- Haynes, M. (1993). « Patterns and perils of guessing in second language reading ». In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady, *Second language reading and vocabulary learning* (pp.46-62). Norwood: Ablex Publishing.
- Ježek, E. (2005). *Lessico, classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Jucker, A. H., Smith, S. W. & Ludge, T. (2003). « Interactive aspects of vagueness in conversation ». *Journal of Pragmatics*, 35, 1737-1769.
- Kellerman, E. (1983). « Now you see it, now you don't ». In S. Gass & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley: Newbury House.
- Langlois, L. (1996). *Bitexte, bi-concordance et collocation*. Thèse de Maîtrise. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Laudanna, A. & Burani, C. (1993). *Il lessico: processi e rappresentazioni*. Roma: NIS.
- Laufer, B. (1997). « What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words ». In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and retention* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). « How much lexis is necessary to reading comprehension? ». In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Basingstoke: Macmillan.
- (1990). « Sequence and order in development of L2 lexis : some evidence from lexical confusion ». *Applied linguistics*, 11(3), 281-296.

- (1989). « A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency ». *AILA Review*, 6, 10-20.
- Lehmann, A. & Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Cascio, V. (2007). « Il lessico nell'era digitale ». In V. Lo Cascio (ed.), *Parole in rete: teorie e apprendimento nell'era digitale* (pp. 3-44). Torino: UTET.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge applied linguistics.
- Meara, P. (1983). *Vocabulary in a second language*. London: CILT.
- Nattinger, J. R. (1988). « Some current trends in vocabulary studies ». In R. Carter & M. McCarthy (ed.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale ; Notions fondamentales*. Montréal: Presse Universitaire Montréal.
- Qian, D. (2002). « Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance : an assessment perspective ». *Language learning*, 52(3), 513-536.
- (1999). « Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension ». *Canadian modern language review*, 56(2), 282-308.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D. (1994). « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 ». *AILE*, 3, 3-27, [En ligne]. <http://aile.revues.org/4887> (Page consultée le 18 février 2015).
- Sternberg, R. J. (1987). « Most vocabulary is learned from context ». In M. G. McKeown & M. E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). « Comprehending verbal comprehension ». *American psychologist*, 38, 878-893.
- Théophanous, O. (2004). « Interférences intralinguales lors de l'identification lexicale ». *The Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 7(2), 139-156.
- Yu, L. (1996). « The role of L1 in the acquisition of Motion Verbs in English by Chinese and Japanese learners ». *The Canadian modern language review*, 53, 191-218.
- Zimmermann, R. (1987). « Form-oriented and content-oriented lexical errors in LS learners ». *IRAL*, 25, 55-67.

BIBLIOGRAPHIE / DICTIONNAIRES

- Beccaria, G. L. (ed.) (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica*. [1989¹]. Torino: Einaudi.
- Benson, M., Benson, E. & Ilson, R. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Marello, C. (2004). In G. L. Beccaria (ed.), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica* (p. 574). Torino: Einaudi.
- CNRS-ATILF (1976-1994). *Trésor de la langue française - dictionnaire de la langue du 19^e et du 20^e siècle*, [En ligne]. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Cuq, J.-P. (ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, S.E.J.E.R.
- De Mauro, T. (1999). *Il grande dizionario dell'uso*, vol. VI (supplementi: vol. VII (2003), *Nuove parole italiane dell'uso* et vol. VIII (2007), *Nuove parole italiane dell'uso 2*). Torino: UTET.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. [1973¹]. Paris: Larousse.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette. [Trad. it. con intégrations: Fabbri, P. (ed.), *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*. Milano: Bruno Mondadori, 2007].
- Gougenheim, G. (1958). *Dictionnaire fondamentale de la langue française*. Paris: Didier.
- Hausmann, F. J. (1990). *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Zweiter Teilband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Elnisky, L., Iordanskaja, L. & Lessard, A. (1984). *DEC: Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, recherches lexico-sémantiques I*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ogden, C. K. (1930). *Basic English*. London: Kegan Paul.
- Sinclair, J. M. (1987). *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London: Harper Collins Publishes.

BIBLIOGRAPHIE / DIDACTIQUE DES LANGUES

- Aprile, G., Graziani, F. & Trama, G. (2009). *Italiano in cinque minuti, esercizi rapidi sulla grammatica e sul lessico*, vol.1. Firenze: Alma Edizioni.
- Arnold, J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? ». *Etudes de linguistiques appliquées*, 144, 407-425.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinearth and Winston, Inc. [Trad. it. D. Costamagna (ed.), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli, 1978].
- Balboni, P. E. (1985). *Elementi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Béacco, J. C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beames, J. (1867). *Outlines of Indian philology with a map showing the distribution of Indian languages*. London: Trübner e Co.
- Bellenger, L. (1978). *Les méthodes de lecture*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari-Roma: Laterza.
- Bloomfield, L. (1914). *Introduction to the Study of Language*. New York: Henery Holt and Co.
- Bouvet, E. & Bréelle, D. (2004). « Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique ». *Apprentissage des langues et des*

- systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 7(1), 85-106, [En ligne]. <http://alsic.revues.org/2301> (Page consultée le 15 juin 2004).
- Bruneri, R., Pelon, M. & Raynaut, H. (2017). *C'est clair!* Milano-Torino: Lang Edizioni.
- Carroll, J. B. (1971). « Current issues in psycholinguistics and second language teaching ». *TESOL Quarterly*, 5, 101-114.
- Celce-Murcia, M. (1980). « Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno ». *Mextesol Journal*, 4(4), 2-13.
- Chastain, K. (1986). *Developing second language skills*. Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. [Trad. it. « Aspetti della teoria della sintassi ». In *Saggi linguistici*, vol. II. Torino: Boringhieri, 1970].
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Québec: CLE international.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne]. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (Page consultée en juin 2018).
- (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier, [En ligne]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. (Page consultée le 25 juillet 2014).
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- (1971). « Idiosyncratic dialects and error analysis ». *IRAL*, 4, 147-160.
- (1967). « The Significance of Learners' Errors ». *IRAL*, 5, 161-170.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Coste, D. (1974). « Lire le sens ». *Le français dans le monde*, 109, 40-44.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1975). « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines") ». *Langages*, 9 (39), 51-64.
- Daloso, M. & Balboni, P. E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. [Collana SAIL – Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico, vol. 3].
- Galasso, S. & Trama, G. (2008). *Italiano in cinque minuti, esercizi rapidi sulla grammatica e sul lessico*, vol.2. Firenze: Alma Edizioni.
- Gallon, F. (2011). *C'est magnifique!* Paris: Hachette.
- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Gislon, C., Mineni, E., Rainoldi, M., Renaud, A., Guilmault, S., Cantini, F. & Capani, A. (2017). *Jeu de mots*. Novara: CIDEB.
- Guberina, P. (1965). « La méthode audio-visuelle structuro-globale ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 35-64.
- Iacobini, C. & Thornton, A. M. (1994). « Italiano in quantità ». *Italiano e oltre*, 9(5), 276-285.

- Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle, approche naturelle et « approche fonctionnelle-fotionnelle »*. Master of arts. Hamilton, Ontario: McMaster University.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principle and practice in second language acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Jamet, C. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: Approche anthropo-didactique thèse*. Lyon: Université Lyon Lumière.
- Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- Leone, P., Bitonti, A., Resta, D. & Sisinni, B. (2012). *Osservazione di classe. Insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*. Firenze: Franco Cesati editore.
- Martinet, A. (1996). *Eléments de linguistique générale*. [1960¹]. Paris: Armand Colin.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLE international.
- Nemser, W. (1971). « Approximative Systems of Foreign Language Learners ». *IRAL*, 9,115-123.
- Noyau, C. (1976). « Les "français approchés" des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche ». *Langue française*, 29(1), 45-60.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell.
- O'Malley, M. J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Rastelli, S. & Porta, M. (2013). « Lo studio dei tracciati oculari (eye-tracking) nella ricerca sull'apprendimento della seconda lingua ». In S. Rastelli (ed.), *La ricerca sperimentale sul linguaggio: acquisizione, uso, perdita*. Pavia: Pavia University Press.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche: percorsi di progettazione e di formazione*. Roma: Armando editore.
- Porquier, R. & Vives, R. (1993). « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé ». *Études de linguistique appliquée*, 92, 65-77.
- Rastelli, S. (2013). *Il processing nella seconda lingua*. Roma: Carocci.
(2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Richards, J. C. & Theodore R. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition [1986¹]. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Rinvoluceri, M. (1999). « The humanistic exercise ». In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning* (pp. 194-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon: Protat frères.
- Roubaud, M.-N. (ed.) (2013). *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche Benveniste (de 1976 à 2008)*. *TRANEL*, 58.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Selinker, L. (1972). « Interlanguage ». *IRAL* 10, 209-231.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.

- Somogyi-Tóth, K. (2012). « Observation Tasks. A workbook from student teachers ». *The Teacher Trainer Journal*, 26(3), 7.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Londron: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley: Newbury House.
- Tabbers, H. K. (2002). *The modality of text in multimedia instructions, refining the design guidelines*. Thèse de doctorat. Heerlen: Université des Pays-Bas.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions logiques.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. H. (2006). « The metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation ». *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- VanPatten, B. (2002). « Processing instruction: an update ». *Language Learning*, 52(4), 755 - 803.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). « Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction ». *The Modern Language Journal*, 77, 45-57. doi:10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x.
- Vendryes, J. (1921). *Le langage: introduction linguistique à l'histoire*. Paris: Renaissance du livre.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.
- Whitney, W.D. (1867). *Language and the study of language: twelve lectures on the principles of linguistic science*. London: Trübner e Co.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Trad. ang. *Philosophical investigations by Ludwig Wittgenstein*. Oxford: Basil Blackwell, 1958].

BIBLIOGRAPHIE / NEUROSCIENCES

- Amadiou, F., Tricot, A. & Mariné, C. (2009). « Prior knowledge in learning from a non-linear electronic document: Disorientation and coherence of the reading sequences ». *Computers in Human Behavior*, 25, 381-388.
- Baccino, T. (1991). *Codage spatial et lecture de textes sur écran : étude du codage par un paradigme de pointage*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence: Université Aix-en-Provence.
- Baddeley, A.D. (2000). « The episodic buffer: a new component of working memory ». *Trends in cognitive science*, 4, 417-423.
- (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). « Working memory ». In G.H. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Berthoz, A. (2013). *La vicariance, le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Bramaud du Boucheron, G. (1981). *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris: PUF.
- Brown, J. (1958). « Some Tests of the Decay Theory of Immediate Memory ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10, 12-21.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam. [Trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi, 1995].

- De Stefano, D. & Le Fevre, J. A. (2007). « Cognitive load in hypertext reading: A review ». *Computers in Human Behavior*, 23, 1616-1641.
- Harley, B., Hart, D. & Lapkin, S. (1986). « The effects of early bilingual schooling on first language skills ». *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. & Libben, G. (1984). « The recognition and use of cognates by L2 learners ». In R.W. Andersen (ed.), *Second languages: A cross-linguistic perspective* (pp. 393-417). Rowley: Newbury House.
- Poirel, N., Borst, G., Simon, G., Rossi, S., Cassotti, M., Pineau, A. & Houdé, O. (2012). « Number Conservation is Related to Children's Prefrontal Inhibitory Control: An fMRI Study of a Piagetian Task ». *PLOS ONE*, 7(7): e40802, [En ligne]. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040802> (Page consultée le 5 juin 2016).
- Reuchlin, M. (1978). « Processus vicariants et différences individuelles ». *Journal de psychologie*, 2, 133-145.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Roulois, P. (2011) « Mémoire, mémorisation et neuropédagogie ». In Neuropedagogie.com, [En ligne]. <http://neuropedagogie.com/memoire-memorisation-et-neuropedagogie/memoire-de-travail-et-neuropedagogie/introduction-a-la-memoire-de-travail.html> (Page consultée le 7 octobre 2013).
- Shtyrov, Y., Nikulin, V.V. & Pulvermüller, F. (2010). « Rapid cortical plasticity underlying novel word learning ». *The Journal of Neuroscience*, 30(50), 16864–16867.
- Testard-Vaillant, P. & Bettayeb, K. (2009). « La lecture change, nos cerveaux aussi ». *Science & vie*, 1104, 42-57.
- Vocabulaire de la psychologie cognitive de la mémoire humaine*, [En ligne]. http://memovocab.net/glossaire/glossa_af/empan.html (Page consultée le 10 juin 2017).

BIBLIOGRAPHIE / APPROCHES PLURIELLES, INTERCOMPREHENSION

EUROM5

- Balboni, P. E. (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza ». In M.C. Jamet (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 197-203). Venezia: Le Bricole.
- (2008). « Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza ». In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 511-523). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- (2005). « L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica ». In A. Benucci (ed.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (pp. 3-14). Torino: UTET.
- Blanche Benveniste, C. (2008). « Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo ». In M. Barni, D. Troncarelli & C. Bagna, *Lessico e apprendimenti: Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* (pp. 47-66). Milano: Franco Angeli.

- (2007). « Formes de compréhension approximative ». In E. Castagne (ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension* (pp. 167-179). Reims: Epure.
- (2006). « La méthode EuRom 4 ». *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension*, Table ronde du 19 janvier 2006, Expolangues (pp. 8-11). Paris: Délégation générale à la langue française et aux autres langues de France.
- (2005). « Accepter l'approximation dans l'apprentissage ». *Le français dans le monde*, 340, 25-26.
- (2004). « Aménagements progressifs de la syntaxe ». In E. Castagne (ed.), *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem. Reims 2003. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne* (vol.1, pp. 41-75). Reims: Presses Universitaires de Reims.
- (2002). « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue ». In E. Caduc & E. Castagne (ed.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines. Actes du colloque organisé avec le soutien du Programme SOCRATES à l'Université de Reims, Champagne-Ardenne* (pp. 113-129). Paris: CID Diffusion.
- (1997). « Présentation, L'intercompréhension : le cas des langues romanes ». *Le français dans le monde, n. spécial*, 5-7.
- Blanche Benveniste, C. & Valli, A. (1997). « L'expérience d'EuRom4: comment négocier les difficultés ». *Le français dans le monde, n. spécial*, 110-115.
- Blanche Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Simone, R., Bonvino, E. & Uzcanga Vivar, I. (1997). *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: Nuova Italia editrice.
- Bonvino, E. (2016). 3 mars, séminaire pour doctorants, « Nouveaux parcours de l'intercompréhension ». Université de Roma Tre, Roma.
- (2015). « Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments ». In R. Dolci & A. J. Tamburri (eds.), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- (2012). « Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione ». In E. Bonvino, E. Luzi & A. Tamponi (eds.), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera* (pp. 139-151). Roma: Bonacci editore.
- (1998). « L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4 ». In C. Serra Borneto (ed.), *C'era una volta il metodo* (pp. 267-285). Roma: Carocci.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés Serra, E. & Pippa, S. (2011). *EuRom5, lire et comprendre 5 langues romanes : portuguais, espagnol, català, italiano, français*. Milano: Hoepli.
- Bonvino, E. & Cortés Velasquez, D. (2016a) « Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent ». Actes du Colloque "Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension".
- (2016b). « Il lettore plurilingue ». *Lend. Lingua e nuova didattica*, 4, 111-130.
- Bonvino, E., Fiorenza, E. & Pippa, S. (2011). « EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche ». In M. De Carlo (ed.) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 162-182). Porto S. Elpidio: Wizarts Editore.

- Bonvino, E. & Jamet, M.C. (2016). « Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione ». In E. Bonvino & M.C. Jamet (eds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 7-26). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Caddéo, S. & Jamet, M. C. (2013). *L'intercomprension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette FLE.
- (2012). *L'intercomprension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, M. (ed.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Capucho, F. (2012). « L'Intercomprension – un nouvel atout dans le monde professionnel ». In C. Degache & S. Garbarino (eds.), *Actes du colloque IC2012. Intercomprension : compétences plurielles, corpus, intégration*. (Grenoble, 21-22-23 juin 2012). Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3.
- (2011). « Intercomprensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção ». *Redinter-Intercomprensão, 1*, 67–84.
- (2005). « EU&I: On the notion of intercomprehension ». In A. Martins (ed.), *EU&I. European Awareness in intercomprehension* (pp.11-18). Viseu: Universidade Catolica Portuguesa.
- (2003). « L'intercomprension, une clé pour le multilinguisme en Europe », [Power point]. In Actes du colloque, *Linguistique et apprentissage des langues européennes*. Dijon, 2003.
- Castagne, E. (2007). « Transparence lexicale entre langues voisines ». In E. Castagne (ed.), *Les enjeux de l'intercomprension – The stakes of intercomprehension* (pp. 155-166). Reims: Epure.
- (2006) « Pour créer l'intercomprension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées ». In *Nordic intercomprehension in a European perspective*. Conference at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006, [En ligne]. [http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view &id=18&Itemid=31](http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=31) (Page consultée le 18 avril 2017).
- Cortés Velásquez, D. (2015). « Monna Lisa in the classroom: An educational Proposal for Integrated Training in Intercomprehension ». In R. Dolci & A. J. Tamburri (eds.), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA* (pp. 191-216). New York: Calandra Institute Transaction.
- De Carlo, M. (ed.) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts.
- (2007). « La communication à l'époque de sa reproductibilité technique ». *Études de Linguistique Appliquée, 146*, 137-148.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006). *L'intercomprension entre langues apparentées*. Paris: DGLFLF.
- Doyé, P. (2005). *L'intercomprension Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur Conseil de l'Europe.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza Editori. [Trad. fr. *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris: Éditions du Seuil, 1993].

- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.
- Fiorenza, E. (2012). *Intercomprensione tra lingue romanze e lettura in L2*. Thèse de Maîtrise non publiée. Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Fiorenza, E. & Bonvino, E. (2011). « L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze ». *Revista de Italianística*, XXI – XXII, 161-179.
- Fonseca, M. (2012). « Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue ». In C. Degache & S. Garbarino (eds.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, 21-23.06.12, [En ligne]. <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/45.pdf> (Page consultée le 3 mars 2017).
- Haugen, E. (1966). « Semicommunication: The language gap in Scandinavia ». *Sociological Inquiry*, 36, 280-297.
- Meissner, F.-J. (2004). « Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing ». In L. N. Zybatow (ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung* (pp. 31-57). Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- (2002). « Le transfert dans la didactique du plurilinguisme ». In G. Kischel (ed.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9-10 November 2001* (pp. 46-57). Aachen: Shaker Verlag.
- Meissner, J.-P., Meissner C., Klein, H. G. & Stegmann, T, D. (1999). *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Ollivier, Ch. (2011). « Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ ». *Redinter- Intercompreensão*, 1, 29-51.
- Rast, R. (2006). « Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? ». *AILE*, 24, 119-147, [En ligne]. <http://aile.revues.org/1689> (Page consultée le 12 mars 2015).
- Simone, R. (1997). « Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous! ». *Le français dans le monde, n. spécial*, 25-32.
- Zeevaert, L. & Ten Thije, J. D. (2007). « Introduction ». In J. D. Ten Thije & L. Zeevaert (éds.), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp.1-25). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

SITOGRAFIE

- <http://www.cnrtl.fr/definition/collocations>
- <http://www.cnrtl.fr/definition/lecture>
- <http://www.cnrtl.fr/definition/lexique>
- <http://www.cnrtl.fr/definition/mot>
- <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile/usages-pedagogiques>. (Page consultée le 23 avril 2017).
- http://www.enssib.fr/sites/www/files/documents/presses-enssib/ebooks/lecture-numerique_ebook.pdf

<http://www.eurom5.com>
<http://www.eurom5.com/lez/accesso-5>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lisible/47392>
<https://forum.wordreference.com/threads/corpus-corpora-data.303469/>
<https://www.miriadi.net/>
<https://www.miriadi.net/projects>
www.larousse.fr/dictionnaires/francais/méthode
[www. Le-tresor-de-la-langue.fr/définition/lexique](http://www.Le-tresor-de-la-langue.fr/définition/lexique)
[www. treccani.it/vocabolario/metodo](http://www.treccani.it/vocabolario/metodo)

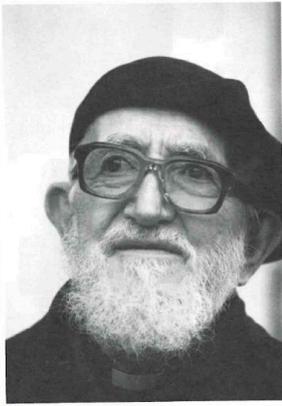
ANNEXES

ANNEXE 1. Exemple de questionnaire *C'est magnifique !*

MODULE 2

La personnalité préférée des Français

Tous les ans, le Journal du Dimanche fait un sondage pour savoir quelle est la personnalité préférée des Français. Pendant une dizaine d'années, ils ont choisi l'abbé Pierre pour son engagement et son humanisme.



Chaque année, mille personnes interrogées doivent choisir, dans une liste de cinquante noms, les dix Français qui comptent le plus pour eux ou qu'ils aiment le plus.

Entre 1991 et 2001, c'est Henri Grouès, plus connu sous le nom d'abbé Pierre, qui a remporté la première place presque à chaque fois !

La France est un pays riche et pourtant, aujourd'hui encore, environ 1 million de familles n'ont pas de logement correct. Depuis le 1^{er} février 1954, jour où il a lancé un appel pour aider les sans-logis et les mal-logés, l'abbé Pierre essaie de rassembler les gouvernements, les associations et tous ceux qui ont envie d'agir pour aider les personnes aux conditions de vie très difficiles. Cet engagement de toute une vie pour le droit au logement montre que l'abbé Pierre est un homme solidaire et généreux. C'est sûrement pour cela qu'il est une des personnalités préférées des Français.

En 2002, il a demandé à ne plus faire partie de la liste des personnalités choisies pour le vote, mais il reste, même après sa mort, à la première place dans le cœur de beaucoup de Français.

1 Lis le texte et réponds aux questions.

a. Comment est-ce qu'on détermine la personnalité préférée des Français ?

.....

b. Quel est l'engagement de l'abbé Pierre ?

.....

c. Pourquoi est-il une des personnalités préférées des Français, d'après le texte ?

.....

2 Trouve dans le texte :

a. des expressions équivalentes aux expressions suivantes.

1. Les personnes qui n'ont pas de logement correct :

2. Les personnes qui n'ont pas de logement :

b. deux adjectifs qui caractérisent l'abbé Pierre.

.....

3 Dis quelle est ta personnalité préférée et explique pourquoi sur une feuille séparée (environ 60 mots).

Présente-la et donne :

– ses nom et prénom (et nom d'artiste éventuellement) ;

– sa date et son lieu de naissance ;

– son caractère ;

– ses goûts : ce qu'elle aime et ce qu'elle déteste ;

– sa profession : ses débuts, la suite de sa carrière ;

– ses engagements.

ANNEXE 2. Exemple de questionnaire *Jeu de mots*

LE QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE 4 ON S'ENTRAÎNE

À 14 ans, Maxime passe son bac !

Maxime a quatorze ans et passe son bac cette année. Il fait partie des trois plus jeunes candidats à se présenter à l'examen. Il finit son année de Terminale scientifique.

Maxime a quitté le collège depuis trois ans et normalement il devrait passer le BEPC cette année.

La scolarité est allée un peu plus vite pour Maxime que pour les autres élèves : il a sauté le CP, le CM1 et la 4^e. Maxime a toujours eu des facilités et s'est parfois un peu ennuyé en classe. C'est lui qui a demandé à sauter la 4^e : « À la fin de ma 5^e, je sentais que je finissais les exercices plus vite, je m'ennuyais un peu ».

Maxime a un rêve : il veut être chercheur en astrophysique ! Mais il ne se fait pas trop d'illusions : « Je sais que j'ai des ambitions dures à réaliser ». Comme il a eu d'excellents résultats à l'épreuve de mathématiques au dernier bac blanc, il est assez confiant.

Quelles sont ses relations avec ses camarades de classe qui ont trois ans de plus que lui ? Maxime a de la chance car il a des amis de tous les âges. Seule différence entre ses amis garçons de 17 ans et lui : les relations avec les filles. Elles restent pour lui de simples amies !

d'après un article de « Géo Ado »



Lis le texte et réponds aux questions.

- 1 Qu'est-ce que Maxime fait de particulier cette année ?
.....
- 2 Et pourquoi cela est-il surprenant ?
.....
- 3 En quelle classe est-il ?
.....
- 4 Quel examen devrait-il passer normalement ?
.....
- 5 Depuis combien de temps a-t-il quitté le collège ?
.....
- 6 Quelle classe n'a-t-il pas voulu faire ?
.....
- 7 Pourquoi ?
.....
- 8 Quel est le rêve de Maxime ?
.....
- 9 Pourquoi Maxime a de la chance ?
.....
- 10 Quelles sont ses relations avec les filles ?
.....
- 11 Et toi ? Tu trouves que Maxime a de la chance de passer son bac si jeune ? Explique pourquoi.
.....
- 12 Quel parcours scolaire as-tu choisi pour l'année prochaine ?
.....

ANNEXE 3. Exemple de questionnaire *C'est clair !*

Unité 10B

Texte parlant

La ville du futur

Les façades des immeubles sont végétalisées (recouverts de végétaux). Ces murs absorbent le **rayonnement** solaire et rejettent de la fraîcheur par évaporation.

Les balcons des immeubles sont très larges et remplis d'arbres: ce sont des bois verticaux.

Il y a des panneaux solaires sur tous les **toits**. Le soleil est l'énergie du futur.

Le soleil et le vent! Il y a aussi des **éoliennes** intégrées dans les immeubles qui sont construits pour faire circuler le vent.

Certains immeubles peuvent **pivoter** pour recevoir un maximum de soleil ou de vent. Le panorama pour les habitants change suivant les heures de la journée.

La ville a de nombreux bâtiments anti-smog. Ils sont recouverts d'une matière qui permet de **capter** les particules polluantes de la ville.

Personne ne possède de voiture. Il y a des véhicules en libre-service, des taxis ou des transports collectifs qui marchent aux énergies renouvelables.

On ne fabrique plus de smartphones! C'est trop polluant! On communique par... la pensée. Les informations sont stockées dans notre ADN.

On s'éclaire, le soir, grâce aux fenêtres qui s'illuminent à cause de l'énergie qu'elles emmagasinent pendant la journée.

Attention à ton assiette! Il n'y a plus de viande rouge. Sa production est peu écologique, les protéines viennent des insectes! On se régale avec le hamburger de fourmis ou de **sauterelles**.

1 038 Écoute et lis le texte sur la ville du futur écolo puis coche vrai ou faux. Corrige les affirmations fausses.

	V	F
1 Les murs végétalisés permettent de diminuer la température de l'immeuble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Il y a des panneaux solaires dans les caves des immeubles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Certains immeubles peuvent pivoter pour recevoir plus de soleil ou de vent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Les bâtiments anti-smog ont des aspirateurs à smog sur le toit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Les smartphones sont toujours utilisés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 On mange des hamburgers végétariens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Explique les expressions suivantes dans ton cahier.

- 1 Les bois verticaux.
- 2 Les bâtiments anti-smog.
- 3 Les véhicules en libre-service.

CLASSE INVERSÉE

3 Invertissons les rôles! En groupes, regardez la vidéo, lisez attentivement la diapo de la page 40 et préparez-en une qui illustre les solutions écolos de la ville du futur. Présentez votre travail à la classe.

AIDE DICO

rayonnement: irraggiamento

toits: tetti

éoliennes: pale eoliche

pivoter: ruotare

capter: captare

sauterelles: cavallette

quarante-et-un 41

ANNEXE 4. Schéma différences méthode grammaire traduction et méthode *EuRom5* tiré de : D. Cortés Velásquez (2015 : 9-11)

METHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION (tiré de la description de J. C. Richards & R. S. Theodore , 2001)	METHODE <i>EUROM5</i>
Déductif	Inductif
<p>Le but de l'étude d'une langue étrangère est représenté par l'apprentissage d'une langue afin d'en lire les œuvres littéraires, d'effectuer un exercice mental et d'augmenter les potentialités intellectives.</p>	<p>Le but de l'étude des langues romanes est représenté par le développement de compétences élevées dans la compréhension écrite de langues parentes afin de tirer les informations des textes originaux.</p>
<p>La lecture et l'écriture ont une valeur prioritaire ; peu d'importance ou une importance pas systématique est attribuée à la production orale et à l'écoute.</p>	<p>La compréhension écrite est le but prioritaire. L'écriture en langue étrangère n'est point considérée. Une valeur importante est accordée à l'écoute parce qu'elle favorise la compréhension écrite. En outre, la compréhension écrite peut être considérée le point de départ pour le développement des compétences d'écoute.</p>
<p>Le choix du lexique est basé seulement sur les textes écrits utilisés et les mots sont enseignés par des listes de mots bilingues, par l'étude des dictionnaires et par la mémorisation. Dans un texte typique de la méthode grammaire-traduction, les règles de grammaire sont présentées et expliquées, les listes de mots sont accompagnées par les respectives traductions et il y a des exercices de traduction.</p>	<p>Chaque texte présente un glossaire contenant les mots les moins transparents (à consulter au cas où l'élève n'arrive pas à déduire le sens d'un mot). Le glossaire est présenté dans les 5 langues romanes afin de souligner les liens lexicaux qui les rend parentes. La grammaire (baptisée "grammaire de la lecture") est présentée à la fin du texte linguistique en tant que support pour expliquer les phénomènes qui peuvent entraver la compréhension écrite. Elle a été rédigée sur la base de difficultés concrètes montrées par l'élève durant la phase expérimentale. Il n'y a pas d'exercices.</p>

<p>La phrase représente l'unité à la base de l'apprentissage et de l'entraînement linguistique. Une partie décidément importante de la leçon est dédiée à la traduction de phrases de la langue cible et vers la langue cible. Une caractéristique typique de cette méthode est représentée par le fait que la phrase est considérée l'unité de base.</p> <p>La précision est au premier plan. Aux élèves, on demande d'atteindre des standards élevés de traduction et on attribue une valeur prioritaire à la précision extrême.</p>	<p>Tout le texte constitue l'unité de base du travail. La compréhension du sens représente l'objectif prioritaire - basé sur le <i>problem-solving</i> - d'<i>EuRom5</i>.</p> <p>On revendique le droit à l'approximation. Aux élèves on demande de dire ce qu'ils ont compris et la précision ne représente pas un but, surtout pour ce qui concerne les premières séances.</p>
<p>La grammaire est enseignée de manière déductive - c'est-à-dire moyennant la présentation de règles de grammaire qui sont par la suite mises en pratique grâce à des exercices de traduction.</p>	<p>La grammaire est présentée de manière inductive et ne constitue point l'objectif didactique. Le texte est considéré comme point de départ alors que la compréhension du texte représente le but didactique. Certains aspects de la grammaire sont présentés en tant que pivot afin d'améliorer la compréhension écrite. Il n'y a pas d'exercices de traduction. La lecture à voix haute, la transposition et la confrontation parmi les langues engendrent une profonde réflexion métalinguistique.</p>
<p>La langue maternelle de l'élève représente son moyen d'instruction. Elle est employée pour expliquer de nouveaux mots et pour établir des comparaisons entre une langue étrangère et la langue maternelle de l'élève.</p>	<p>La langue maternelle de l'élève représente le moyen d'instruction parce qu'elle permet le transfert de connaissances nécessaires pour comprendre le texte.</p>
<p>Seulement une langue à la fois.</p>	<p>On étudie 4 langues dans chaque séance sur la base du principe selon lequel la connaissance d'une langue permet à l'élève de comprendre d'autres langues parentes.</p>

ANNEXE 6. Questionnaire pré lecture

Questionario pre-lettura

Titolo modulo

Cognome e nome*...

1. Prima di cominciare la lettura, faccio un piano su come leggerò (tempo dedicato alla lettura in lingua straniera, modalità di lettura, scopi)

1 2 3 4 5

Mai Sempre

2. Do un'occhiata generale prima di leggere, per capire di cosa si tratta, poi riprendo il testo dall'inizio e ricomincio con maggiore attenzione

1 2 3 4 5

Mai Sempre

3. Leggo lentamente e con attenzione per assicurarmi di aver capito ciò che sto leggendo

1 2 3 4 5

Mai Sempre

4. Cerco di immaginare/anticipare ciò che segue nel testo

1 2 3 4 5

Mai Sempre

5. Utilizzo le parole che capisco per indovinare il significato delle parole che non comprendo

1 2 3 4 5

Mai Sempre

6. Prima di leggere, penso a testi simili che potrei aver letto

1 2 3 4 5

Mai Sempre

7. Prima di leggere, osservo le caratteristiche del testo, come la lunghezza, l'organizzazione, la presenza di elementi in grassetto o in corsivo per identificare le informazioni chiave

1 2 3 4 5

Mai Sempre

8. Prendo nota di ciò che leggo per aiutarmi nella comprensione

1 2 3 4 5

Mai Sempre

9. Mentre leggo ho un obiettivo in mente

1 2 3 4 5

Mai Sempre

10. Quando incontro difficoltà a capire quello che leggo, rinuncio e smetto di leggere

1 2 3 4 5

Mai Sempre

11. Quando il testo è complicato leggo la parte/elemento a voce alta per aiutarmi nella comprensione

1 2 3 4 5

Mai Sempre

12. Utilizzo l'idea generale del testo - dedotta dal titolo o elementi del testo che mi appaiono significativi - per aiutarmi a indovinare il significato delle parole che non capisco

1 2 3 4 5

Mai Sempre

13. Mentre leggo, traduco parola per parola

1 2 3 4 5

Mai Sempre

14. Mentre leggo, mi chiedo regolarmente se sono soddisfatto del mio livello di comprensione

1 2 3 4 5

Mai Sempre

15. Mentre leggo, mi domando se ciò che sto leggendo sia in linea con i miei scopi di lettura

1 2 3 4 5

Mai Sempre

16. Durante e/o dopo la lettura riassumo le informazioni lette

1 2 3 4 5

Mai Sempre

17. Dopo che ho letto, ripenso a come ho letto e a cosa potrei fare in modo diverso la volta successiva

1 2 3 4 5

Mai Sempre**18. Dopo che ho letto, ripenso a come ho letto, a cosa potrei fare in modo diverso la volta successiva e prendo appunti**

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Aggiungi elemento

Pagina di conferma

A small grid interface with a large empty text area and navigation arrows. The grid consists of a large empty rectangular box on the left and a vertical column of four small square buttons on the right. The top button has an upward-pointing arrow, the second and third buttons are empty, and the bottom button has a downward-pointing arrow. Below the grid is a horizontal bar with a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a central area with a dotted pattern.

Mostra link per inviare un'altra risposta

Pubblica e mostra un link pubblico ai risultati del modulo

Consenti a chi risponde di modificare le risposte dopo che sono state inviate

Invia modulo

ANNEXE 7. Questionnaire post lecture

Questionario post-lettura

Pagina 1 di 1

Questionario Titolo modulo

◀
▶

◀
▶

Cognome e nome*...

1. Ho ascoltato l'audio riferito all'intera lezione

1 2 3 4 5

Mai Sempre

2. Se si trattava di un elemento che consideravo poco importante o di scarso impatto sulla comprensione, non ne ho tenuto conto

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

◀
▶

◀
▶

3. Sono ritornato sull'elemento problematico in un secondo momento, continuando a leggere per raccogliere un maggior numero di informazioni

1 2 3 4 5

Mai Sempre

4. Ho cercato di dedurre il significato della parola problematica, collegandola a una parola simile nella mia L1, anche attraverso parafrasi

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

5. Ho dedotto il senso di una parola o espressione problematica utilizzando uno o più indizi grammaticali, sulla base di mie ipotesi

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

6. Ho dedotto il senso di una parola o espressione problematica utilizzando uno o più indizi grammaticali, ricorrendo ai rinvii alla grammatica presenti nel manuale/sul sito

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

7. Ho dedotto il senso di una parola o espressione problematica utilizzando uno o più indizi grammaticali, ricorrendo agli aiuti strutturali presenti nel manuale/sul sito

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

8. Ho fatto ipotesi sul senso di una parola problematica osservando il contesto / le frasi precedenti

1 2 3 4 5

Mai Sempre

9. Ho fatto ricorso alle traduzioni disponibili*

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

10. Ho cercato la parola sul dizionario

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

11. Ho dedotto il senso di una parola o espressione problematica traducendo parola per parola gli altri elementi che componevano la frase

1 2 3 4 5

Mai Sempre

12. Ho ascoltato l'audio riferito alla specifica porzione di testo in cui era inserita la parola o l'espressione problematica

1 2 3 4 5

Mai Sempre

Puoi fare un esempio?

Aggiungi elemento

Pagina di conferma



Mostra link per inviare un'altra risposta

Pubblica e mostra un link pubblico ai risultati del modulo

Consenti a chi risponde di modificare le risposte dopo che sono state inviate

Invia modulo

ANNEXE 8. Questionnaire de reflexion metalinguistique

Riflessione linguistica

Cosa hai imparato delle lingue affrontate nel Laboratorio *EuRom5*?

Dopo la pagina 1

Lessico

(nelle risposte puoi anche ripetere ciò che hai scritto nella prima pagina)

Quale delle lingue affrontate nel Laboratorio *EuRom5* ti è sembrata più trasparente a livello lessicale?

Nei testi affrontati, hai notato parole simili tra le lingue romanze? Se sì, scrivi qualche esempio.

Hai riconosciuto parole simili anche a lingue non romanze? Se sì, scrivi qualche esempio.

Hai notato falsi amici? Se sì, fornisci qualche esempio.

In quale lingua ne hai rilevati di più?

Quanto hanno compromesso la comprensione del testo?

Suoni e grafie

(nelle risposte puoi anche ripetere ciò che hai scritto nella prima pagina)

Quale lingua ti è sembrata più trasparente a livello fonologico?

Come vengono scritti convenzionalmente gli stessi suoni nelle diverse lingue (attraverso accenti e altri segni diacritici)?

Tra le lingue romanze affrontate, hai notato differenze nel numero di consonanti e/o di vocali? Se sì, fornisci qualche esempio.

Morfosintassi

(nelle risposte puoi anche ripetere ciò che hai scritto nella prima pagina)

Cosa hai imparato della formazione delle parole attraverso prefissi (per es. anti-, in-, a-) e suffissi (per es. -zione, -tore)?

Quali considerazioni puoi fare sull'ordine delle parole delle lingue affrontate?

Attraverso le lingue

(nelle risposte puoi anche ripetere ciò che hai scritto nella prima pagina)

Pensa alla tua lingua madre: c'è qualcosa che hai scoperto di questa nell'affrontare simultaneamente altre lingue affini?

Pensa alle lingue straniere che già conosci (a qualsiasi livello): c'è qualcosa che hai scoperto di queste nell'affrontare simultaneamente altre lingue affini?

Pensa ai dialetti che conosci (a qualsiasi livello): c'è qualcosa che hai scoperto di questi nell'affrontare simultaneamente altre lingue affini?

Quali strategie di comprensione del testo ritieni siano necessarie per comprendere un articolo di giornale in una lingua romanza mai studiata? Ad es. ricorrere all'inferenza per dedurre il senso di una parola

Quali fattori non favoriscono la comprensione di un testo in una lingua romanza mai studiata?

ANNEXE 9. Task Monna Lisa

Il mistero della Monna Lisa

Task n. 1*Istruzioni*

Sei un giornalista, lavori nella redazione di un giornale e devi pubblicare una notizia riguardante alcuni fatti recenti collegati con la storia della Monna Lisa.

1. Commenta insieme ai tuoi colleghi tutte le informazioni che possiedi sulla Monna Lisa, anche a partire dal testo francese che hai letto nella sessione precedente. (Per esempio: perché è famosa la Monna Lisa? Qual è il mistero? Perché continua ad affascinare tutto il mondo?)
2. Ti sei documentato su diversi siti di stampa internazionale per capire come è stata accolta la notizia del ritrovamento di alcuni reperti dalle altre redazioni nel mondo e hai trovato quattro testi in portoghese, spagnolo, catalano e francese .
 - a. Prima leggi individualmente le notizie (soltanto nelle lingue che non avevi studiato precedentemente);
 - b. negli appositi fogli, elabora un elenco delle informazioni più rilevanti per ogni articolo che hai letto;
 - c. sottolinea le informazioni comuni a tutti i testi che hai letto;
 - d. confrontati con i tuoi colleghi sulle informazioni che hai ricavato. Avete capito le stesse informazioni?
 - e. scrivi insieme ai tuoi colleghi giornalisti una notizia ANSA in italiano tra le 400 e 450 parole (simile per lunghezza e struttura a quelle che hai letto) che riassume anche le posizioni assunte dagli autori dei testi consultati (eventuali discordanze tra le informazioni contenute nei diversi testi, posizioni dubbiose o conclusioni personali sul tema trattato).
3. Leggi al resto della classe l'articolo che hai scritto insieme al tuo gruppo, evidenziando eventuali difficoltà e strategie per superarle.

P.S. Ricordati che non devi leggere gli articoli nelle lingue che hai studiato in precedenza.

Cientistas analisam ADN da alegada

“Mona Lisa”

09/08 17:38 CET

Continua a saga para descobrir quem foi Lisa Gherardini, a alegada jovem que serviu de modelo para a famosa “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci.

Esta sexta-feira, na Basilica da Anunciação, em Florença, cientistas italianos abriram a cripta onde estão os restos mortais de Francesco del Giocondo, marido de Gherardini, e dos dois filhos do casal. É nas ossadas dos dois filhos que está centrada, agora, a atenção dos estudiosos.

Os cientistas estão entusiasmados com mais esta etapa.

“Diria que tivemos muita sorte, não só porque há uma boa quantidade de ossadas mas porque estão, também, dispostos em ordem. Na parte inferior da cripta há uma placa indicando que pertencem à família Giocondo,”

informa o geólogo da Universidade de L’Aquila, Antonio Moretti.

Os cientistas podem agora comparar o ADN dos restos mortais dos filhos de Lisa Gherardini, com as ossadas encontradas há dois anos no convento de Santa Úrsula, em Florença. Crê-se que foi aqui que esta mulher da nobreza italiana viveu, depois da morte do marido.

Está dado mais um passo para desvendar o segredo que tem intrigado muitos investigadores, ao longo do tempo. Quem foi Lisa Gherardini, a alegada “Mona Lisa”.

ART

Obren la tomba de la família de la Gioconda per estudiar-ne l'ADN

L'objectiu és comparar-ne l'ADN amb el del suposat esquelet de la Monna Lisa, trobat al convent de Santa Úrsula de Florència

EFE Roma | Actualitzada el 09/08/2013 17:55

La tomba dels familiars de la Gioconda, Lisa Gherdini, s'ha obert aquest divendres a Florència. Es volen estudiar les restes del marit de la Monna Lisa (Francesco di Bartolomeo del Giocondo) i dels seus dos fills per fer-ne una comparació genètica mitjançant l'examen de l'ADN amb les restes òssies que podrien ser de la model de Leonardo da Vinci. Les restes estan enterrades a l'església de la Santíssima Anunciació al convent de Santa Úrsula a Florència.

L'examen de l'ADN és el moment clau de la investigació sobre les restes mortals de la Monna Lisa, que va començar fa dos anys. Les restes de la família de la Monna Lisa es troben darrere de l'altar major de la Santíssima Anunciació, de manera que s'ha hagut d'obrir la cripta dels Màrtirs, que feia 300 anys que estava tancada. Segons els estudis de l'antropòleg Silvano Vincenti, la noble florentina i model de Leonardo da Vinci podria haver sigut enterrada aquí el 1542. Unes restes que podrien ser les seves van aparèixer l'estiu passat.

Les mostres genètiques tretes dels esquelets trobats fa un any seran confrontades amb les de les restes del marit i els fills de Monna Lisa Gheraldini, enterrats junts a l'església de la Santíssima Anunciació de Florència. Després de les proves, s'espera que s'acclareixi el misteri de la identitat de la Monna Lisa, la dona més influent i enigmàtica de la història de l'art.

ARTE | Investigación de arqueólogos italianos

En busca de la Mona Lisa

Hallan varios restos en el convento donde se cree que yace la modelo

AFP | Florencia

Actualizado miércoles 18/07/2012 09:49 horas

Arqueólogos italianos, aún hoy en día en busca de la modelo de Leonardo da Vinci para su Gioconda, han encontrado varias osamentas en el convento florentino de Santa Úrsula, donde creen que yace la mujer de la sempiterna sonrisa.

Tras varios meses de interrupción, los arqueólogos han reanudado sus investigaciones, iniciadas el año pasado en el convento donde, según ellos, **podría encontrarse el esqueleto de Lisa Gherardini**, quien habría sido la modelo de la famosa Mona Lisa.

Tres nuevas tumbas con varios cuerpos han sido descubiertas, según ha anunciado el Comité para la Valoración de Bienes Culturales, el origen de esta investigación.

Los restos serán a continuación enviados al Departamento para la Conservación de Bienes Culturales, con sede en Ravenne, con el fin de ser examinados.

Durante las investigaciones, también se han descubierto los **restos de una casa rectoral** que podría haber sido construida por las hermanas franciscanas instaladas en el convento a finales del siglo XV y principios del XVI.

La modelo de sonrisa enigmática

Lisa Gherardini (1479-1542), también conocida como Lisa del Giocondo, **se había casado con un rico mercader de Florencia**.

Es considerada por algunos expertos la modelo del famoso retrato de la Gioconda, expuesto en el Museo del Louvre del París, si bien la identidad de la modelo nunca ha llegado a establecerse con total certeza.

El famosísimo lienzo sigue siendo misterioso, hasta el punto de inspirar **hipótesis de lo más diversas**. Algunos investigadores italianos afirman incluso que el modelo habría sido un joven varón, una tesis que los expertos del Louvre han recibido con escepticismo.

Recientemente, **el Museo del Prado descubrió** que en sus fondos guardaba un estudio 'en tiempo real' de la obra de Leonardo, que un discípulo del genio renacentista habría pintado al mismo tiempo que el retrato del maestro.

Culture / Loisirs

Archéologie : on a peut-être retrouvé le squelette de la Joconde

Publié le 19.07.2012

Des archéologues italiens ont annoncé mardi avoir découvert le squelette de Lisa Gherardini, qui aurait servi de modèle à Léonard de Vinci pour la Joconde, affirme le Huffington Post. D'autres medias comme le daily mail ou d'autres sites italiens comme 24Ore restent plus circonspects et s'interrogent encore sur l'identité des ossements qui ont été retrouvés près du couvent de Sant'Orsola, à Florence et qui vont être envoyé au Département pour la conservation des biens culturels.

Après plusieurs mois d'interruption, les archéologues avaient repris leurs recherches, entamées l'an dernier aux abords du couvent de Sant'Orsola à Florence (centre), où, selon eux, pouvait se trouver le squelette de Lisa Gherardini qui aurait servi de modèle à la fameuse Mona Lisa.

Lisa Gherardini (1479-1542), connue aussi comme Lisa del Giocondo, avait épousé un riche marchand de soie de Florence. Elle est considérée par certains experts comme le modèle du fameux portrait de la Joconde, exposé au Musée du Louvre à Paris, même si l'identité du modèle n'a jamais été établie de manière certaine

Une information émanant d'un proche de Léonard de Vinci

Le céléberrissime tableau reste mystérieux, au point d'inspirer les hypothèses les plus diverses, des chercheurs italiens assurant même qu'un jeune homme a servi de modèle pour La Joconde, une thèse qui laisse très sceptiques les experts du Louvre.

C'est dans des notes datant de 1503 que les historiens ont retrouvé la trace du modèle de l'un des tableaux les plus célèbres du monde. Dans les marges d'un livre, une connaissance de Léonard de Vinci écrit que le peintre est en train de travailler sur un portrait de Lisa Gherardini. Le père du peintre aurait en outre été le voisin de Gherardini.

Mais la traque pour retrouver le modèle de Léonard de Vinci n'est pas du goût de tout le monde. L'une des ancêtres de Lisa Gherardini, Guicciardini Strozzi, s'est récemment insurgée dans les colonnes du Telegraph contre ce qu'elle qualifie d'«acte sacrilège», réclamant qu'on laisse les restes de son aïeule en paix.

ANNEXE 10. Texte 1 A Catalan

Català 1A

P	E	G	I	F
Enterram numa lata de batatas Pringles as cinzas do seu desenhador	Entierran en un bote de patatas Pringles las cenizas de su diseñador	Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador	Sotterrano in una scatola di patate Pringles le ceneri del loro disegnatore	On enterre dans une boîte de chips Pringles les cendres de son designer



- 1 Els fills del dissenyador de la capsa de les patates
- 2 Pringles han decidit complir els últims desitjos del
- 3 seu pare. Per ordre expressa de Fredric J. Baur, les
- 4 seves cendres han estat enterrades dins d'un
- 5 embolcall rodó de patates al cementeri de Springfield.
- 6 La resta de les cendres les guardarà el seu fill gran.
- 7 Fredric J. Baur, nascut a Cincinnati, fa 89 anys, era
- 8 químic orgànic i tècnic de la indústria alimentària,
- 9 especialitzat en investigació i desenvolupament de
- 10 control de qualitat de la companyia Procter & Gamble
- 11 Co. L'any 1966 va obtenir la patent de l'embolcall rodó
- 12 i es va retirar l'any 80, segons fonts de la companyia.

Avui - 06/06/2008
108 paraules

224

ANNEXE 11. Texte 9 B Français

Français 9B

P	E	C	I	F
Quem é que passa a esfregona na Europa? Para os homens o trabalho pago, para as mulheres aquele que não o é...	¿Quién pasa la fregona en Europa? Para los hombres el trabajo pagado, para las mujeres el que no lo es...	Qui passa el pal de fregar a Europa? Per als homes la feina pagada, per a les dones la que no ho és...	Chi passa lo straccio in Europa? Agli uomini il lavoro retribuito, alle donne quello che non lo è...	Qui passe la serpillière en Europe ? Aux hommes le travail payé, aux femmes celui qui ne l'est pas...



1 Aux hommes le travail payé, aux femmes celui qui ne
 2 l'est pas... Telle est la conclusion d'une étude
 3 particulièrement intéressante d'Eurostat (l'office
 4 statistique européen) sur les emplois du temps en
 5 Europe des personnes de 20 à 74 ans, disponible en
 6 ligne sur le site d'Eurostat (Statistiques en bref
 7 4/2006). Dans ce domaine, les données sont à utiliser
 8 avec précaution car, comme le note l'institut,
 9 une partie des différences peut être due au système
 10 de classification. Le détail des emplois du temps est
 11 malgré tout riche d'enseignements. La répartition des
 12 rôles est clairement marquée, davantage encore en
 13 Europe du Sud que dans les pays scandinaves. Les
 14 durées de sommeil, de repas et de soins personnels
 15 sont relativement équivalentes entre hommes et
 16 femmes, à quelques nuances près. Le temps de
 17 travail rémunéré des hommes dépasse nettement
 18 celui des femmes, de plus de 60 % (111 % en Italie),
 19 notamment du fait du temps partiel.
 20 En revanche, les hommes consacrent entre 30 et 70 %
 21 de temps en moins aux tâches domestiques. Ils sont
 22 notamment quasiment absents de l'entretien du linge
 23 et du nettoyage. À la maison, ils se consacrent à ce qui
 24 se voit, ce qui dure : le bricolage, le jardinage...
 25 Conséquence de ces disparités, la durée du temps de
 26 loisirs des hommes est nettement supérieure à celle
 27 des femmes, avec un écart particulièrement
 28 important en Italie.

<http://www.inegalites.fr> - 20/06/2006
 225 mots

390

ANNEXE 12. Texte 12 B Espagnol

12B Español

P	E	C	I	F
Europa pede sanções para os anúncios que discriminem	Europa pide sanciones para los anuncios que discriminen	Europa demana sancions per als anuncis que discriminin	L'Europa chiede sanzioni per gli annunci che discriminano	L'Europe demande des sanctions pour les publicités discriminatoires



1 La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa
2 aprobó ayer una resolución que pide a sus 47 Estados
3 miembros que establezcan algún tpo de sanción
4 cuando se constate que hay una "provocación a la
5 discriminación" en los mensajes publicitarios.
6 La resolución, aprobada por 78 votos a favor, 16 en
7 contra y 5 abstenciones, condena las imágenes
8 publicitarias de mujeres en "situación humillante y
9 degradante" y aboga por el respeto a la dignidad de la
10 persona. El texto, que lleva por título *Imagen de las*
11 *mujeres en la publicidad* y fue defendido por la
12 legisladora turca Gulsun Bilgehan, deplora la
13 persistencia de imágenes y la representación negativa
14 de las mujeres en la publicidad.

15 **Autocontrol**

16 La resolución propone que se pongan en marcha
17 dispositivos nacionales de autocontrol, así como
18 números de teléfono donde poder denunciar la
19 publicidad que atente contra la dignidad de la mujer.
20 También se aprobó un proyecto de recomendación -85
21 votos a favor, 12 en contra y 4 abstenciones- al Comité
22 de Ministros del Consejo de Europa para que los
23 expertos investiguen la imagen de las mujeres y los
24 hombres en la publicidad. También se propone crear
25 un código europeo de buena conducta publicitaria, en
26 el que se anime a los publicistas a presentar imágenes
27 no discriminatorias y respetuosas de la dignidad de las
28 mujeres y los hombres. La recomendación plantea a
29 los Estados organizar campañas para sensibilizar a los
30 ciudadanos sobre la publicidad sexista y violenta e
31 informar de cómo reaccionar ante las mismas.

www.elpais.com - 27/06/2007
245 palabras

185

ANNEXE 13. Texte 18 C Espagnol

Español 18C

P	E	C	I	F
O melhor pizeiro do mundo	El mejor pizzero del mundo	El millor pizzer del món	Il miglior pizzaiolo del mondo	Le meilleur pizzaiolo du monde
O espanhol Fabián Martín vence o New York Pizza Show com uma margarita de folhas de ouro	El español Fabián Martín gana el New York Pizza Show con una margarita de hojas de oro	L'espanyol Fabián Martín guanya el New York Pizza Show amb una margarida de fulles d'or	Lo spagnolo Fabián Martín vince il New York Pizza Show con una margherita di foglie d'oro	L'espagnol Fabián Martín gagne le New York Pizza Show avec une margarita en feuilles d'or

 1 Una masa de Coca-Cola, guarnición de flores
2 comestibles, chocolate, *foie-gras*... La pizza también
3 puede trascender la clásica fórmula napolitana de
4 *mozzarella*, tomate y orégano. Y hacerte incluso ganar
5 esa especie de Copa del Mundo de los pizzeros que se
6 celebra cada año en Estados Unidos: el New York
7 Pizza Show. Es lo que le pasó en marzo al catalán
8 Fabián Martín, un pasado de boxeador y ex portero de
9 locales nocturnos, quien hace tres años decidió huir
10 de las ciudades para experimentar en su restaurante
11 de Llivia, un enclave español en la Cerdaña francesa.
12 Martín quería sorprender al jurado con una creación
13 que tuviese las burbujas de Coca-Cola como uno de
14 los ingredientes principales, aunque el reglamento
15 del concurso se lo impidió. Así, decidió reinterpretar la
16 tradición italiana y añadirle un toque personal. "Opté
17 por presentar una pizza muy sencilla, aunque hecha
18 con muchísimo cariño. Además, veía que los demás
19 concursantes preparaban platos muy elaborados y
20 complejos. Yo, en cambio, elegí la sencillez", apunta.
21 Al final, este divertido pizzero nacido en 1968 preparó
22 una margarita al más puro estilo napolitano,
23 engalanada con unas llamativas hojas de oro
24 comestible. "El oro fue una elección acertada, porque
25 no altera el sabor de los demás ingredientes y
26 visualmente resulta muy atractivo", añade. Así ganó,
27 batiendo incluso a los maestros llegados de Nápoles o
28 a los expertos pizzeros italoamericanos. Y es que
29 Martín, que acaba de publicar su primer libro de



30 recetas, *Las mejores pizzas del mundo* (Planeta), no
31 improvisa; reflexiona y mima sus creaciones en su
32 restaurante de Llívia, Pizzeria-Taller, donde propone a
33 sus clientes desde una *fondue* de pizza hasta una
34 pizza de espárragos, pasando por un *calzone* con
35 albahaca, setas, *mozzarella* de búfala y butifarra. Allí
36 organiza también cursos de formación para
37 profesionales del sector y talleres de pizza acrobática,
38 en los que se aprende a hacer malabarismo con una
39 masa especial fabricada con látex. Exactamente como
40 la que Martín se llevó a Nueva York para participar en
41 el concurso. "En la aduana tuve un problema. No me
42 querían dejar pasar, la masa parecía sospechosa. Así
43 que les hice una demostración a los aduaneros y al
44 final todo acabó con unas felicitaciones", recuerda.
45 "Buena suerte", le dijeron. Suerte sí tuvo, con un
46 toque especial de fantasía.

El País, 13/08/2007

375 palabras

ANNEXE 14. Texte 3 A Portugais

Português

3A

P

Um dinossauro
estranho
descoberto em
África

E

Un extraño
dinosaurio
descubierto en
África

C

Un dinosaure
estranly descobert
a l'Àfrica

I

Uno strano
dinosaurio scoperto
in Africa

F

Un type de
dinosaurie étrange
découvert en
Afrique

1 Uma equipa de paleontólogos norte-americanos,
2 apresentou o esqueleto reconstituído de uma nova
3 espécie de dinossauro saurópode, um herbívoro
4 quadrúpede, que viveu há 110 milhões de anos no Níger.
5 O Nigersaurus Taqueti, como foi baptizado, é já uma
6 estrela sobretudo pelo seu aspecto invulgar: a revista
7 National Geographic de Dezembro irá publicar um
8 artigo intitulado "Dinossauros Bizarros", cuja capa é a
9 fotografia do animal reconstituído. Com um
10 comprimento de 13 metros, este primo mais novo do
11 conhecido Diplodocus, apresenta um focinho com
12 narinas externas não retrácteis, que mais parecem um
13 aspirador; mandíbulas que funcionam como tesouras
14 de 30 centímetros, encimadas por uma fileira de 500
15 dentes, muitos deles para substituir a dentição perdida
16 ou gasta; e um crâneo quase translúcido.
17 "O Nigersaurus Taqueti ganha, sem sombra de dúvida,
18 o recorde do Guinness no que respeita ao número de
19 dentes de substituição", garantiu a equipa, na
20 conferência de apresentação pública da nova espécie
21 de dinossauro.

Diário de Notícias - 17/11/2007

153 palavras

ANNEXE 15. Texte 1 A Portugais

Português	1A			
<p>P</p> <p>Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu</p>	<p>E</p> <p>Un bebé ha nacido en una ambulancia en la carretera de Viseu</p>	<p>C</p> <p>Un nadó ha nascut en una ambulància a la carretera de Viseu</p>	<p>I</p> <p>Un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu</p>	<p>F</p> <p>Un bébé est né dans une ambulance sur le chemin de Viseu</p>

1 Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca
2 das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de
3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
5 Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a
6 mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um
7 ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram
8 assistência a cinco partos, segundo o comandante
9 José Ângelo.
10 Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das
11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
12 as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar, com
13 assistência dos bombeiros, no centro de saúde local.
14 O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco
15 minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve
16 início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende.

www.publico.pt - 19/09/2007

122 palavras

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION DE LA THESE.....	1
Introduction	1
Objectifs	2
Cadre de la recherche	5
Outils de recherche.....	10
Terminologie italienne et française L1 et L2	12
Annonce du plan	14
CHAPITRE I. LA LECTURE.....	17
1. Introduction du Chapitre I.....	17
2. La lecture en langue maternelle : ses mécanismes.....	21
2.1 Le rôle des connaissances et de la mémoire.....	22
2.1.1 Les connaissances encyclopédiques et les connaissances linguistiques..	22
2.1.2 La mémoire.....	23
2.2 La perception visuelle lors de la lecture en L1.....	27
2.3 Il n'existe pas une lecture mais des lectures	30
2.3.1 La lecture dite d'écémage	31
2.3.2 La lecture repérage	31
2.3.3 La lecture analytique	32
2.3.4 La lecture silencieuse et la lecture oralisée	32
2.4 Les stratégies : définitions.....	34
2.4.1 Les stratégies d'apprentissage	35
2.4.2 Les stratégies de lecture.....	37
2.5 Les caractéristiques du bon lecteur en L1	38
2.5.1 Les stratégies compensatoires et métacognitives	38
2.5.2 Les stratégies cognitives et affectives	39
3. La lecture en langue étrangère	42
3.1 L'intérêt accordé à la lecture dans les approches didactiques au fil des Siècles	43
3.1.1 Rappel de l'approche traditionnelle.....	44
3.1.2 La <i>reading method</i>	45
3.1.3 L'approche structuro-behavioriste.....	45
3.1.4 L'apport des cognitivistes.....	47
3.1.5 Krashen et l'approche naturelle	49

3.2 Les fortes avancées apportées par les travaux du CEDISCOR	50
3.3 Les fixations oculaires d'une langue à l'autre	56
3.4 Les difficultés compétentielles	58
3.5 Les difficultés émotionnelles	61
3.6 Les difficultés liées à la nature du texte.....	62
4. Les processus de compréhension de la lecture : modèles théoriques de la L1 et de la L2.....	65
4.1 Le modèle de lecture ascendant	66
4.2 Le modèle de lecture descendant	67
4.3 Le modèle de lecture interactif	68
4.4 Les modèles de lecture en L2	69
4.5 Le modèle compensatoire de la lecture en L2	72
5. La lecture numérique et la vicariance	73
5.1 Incidence d'une différence matérielle fondamentale : lecture sur papier	
et lecture numérique	74
5.1.1 Comparaisons des performances.....	75
5.2 Quelles solutions aux difficultés de présentation des documents.....	
numériques ?	77
5.3 Substitution et vicariance.....	79
6. Conclusions du Chapitre I	82
CHAPITRE II. LE LEXIQUE ET SON ROLE DANS LA LECTURE	85
1. Introduction du Chapitre II.....	85
2. Qu'entend-on par lexique, mot, unité lexicale? Quelques métatermes et concepts	86
2.1 Lexique versus vocabulaire	87
2.2 Qu'entend-on par mot ?	90
2.2.1 Les mots grammaticaux et les mots lexicaux.....	91
2.3 Au-delà du mot graphique, l'unité lexicale : un consensus	92
2.3.1 L'extension syntaxique du lexique et sens : le Lexique-Grammaire de M. Gross	93
2.3.2 L'extension lexicale et le sens : Mel'čuk.....	93
2.4 Ce qu'en dit l'informatique linguistique : les <i>chunks</i>	95
2.4.1. La nomenclature de M. Lewis.....	96
3. À la recherche de traits efficaces en didactique : usage et fréquence de la langue	99
3.1 Dictionnaire fondamental de la langue française.....	99
3.2 Grande Dizionario Italiano dell'Uso	100
4. Les mécanismes d'acquisition du lexique en L1 et en L2	103
4.1 L'acquisition du lexique de la L1 à la L2	105

4.2 La mémoire de travail et les chunks	107
4.2.1 Le chunking	109
4.3 L'apport des neurosciences dans l'élaboration des phrases : le <i>processing</i> ...	110
4.3.1 La lecture en L2 et le <i>processing</i>	111
4.3.2 Le facteur « fréquence » dans la reconnaissance des mots.....	112
5. Quelle connaissance lexicale pour la compréhension en L2 ?	113
5.1 Les composantes de la connaissance lexicale	113
5.2 La connaissance lexicale pendant la lecture en L2.....	114
6. Le rôle du lexique dans la lecture	115
6.1 La transparence et l'opacité.....	116
6.2 Les faux amis	119
6.3 Les combinaisons lexicales et les collocations	120
7. Le rôle du lexique dans la lecture : quelles stratégies ?	123
7.1 La stratégie de l'inférence lexicale.....	123
7.2 La stratégie de l'approximation lexicale	127
8. Conclusions du Chapitre II.....	128
CHAPITRE III. LECTURE ET LEXIQUE EN INTERCOMPREHENSION AVEC <i>EUROM5</i>	131
1. Introduction du Chapitre III	131
2. Les approches plurielles	132
3. Intercompréhension (I.C.)	134
3.1 Définitions de I.C.	134
3.1.1 L'I.C. un phénomène linguistique	136
3.1.2 L'I.C. et les domaines d'études	137
3.1.3 Les principes à la base de la didactique de l'I.C.	138
3.2 Les projets plurilingues d'I.C.....	143
4. Le lexique en I.C.	146
4.1 La transparence lexicale	147
4.2 L'approximation lexicale	152
5. La lecture en I.C	154
6. La lecture en L2/L3 : analyse d'un corpus de manuels de FLE pour le collège ...	157
6.1 Les paramètres de comparaison du corpus et les caractéristiques de trois....	162
manuels de FLE.....	162
6.2 Les réflexions sur les caractéristiques du corpus	168
6.3 La lecture en classe de L2/L3 au collège	171
7. <i>EuRom5</i>	173
7.1 Le projet <i>EuRom5</i>	174

7.2 La lecture en <i>EuRom5</i>	175
7.2.1 Phases de la lecture	176
7.2.2 Types de lecture	177
7.3 Le lexique en <i>EuRom5</i>	179
7.4 La structure du manuel <i>EuRom5</i>	181
7.4.1 Format en papier	182
7.4.2 Format en ligne	186
8. L'observation de l'atelier <i>EuRom5</i>	188
8.1 Le contexte de référence	189
8.2 Les outils de recherche	193
8.2.1 Outils utilisés en classe	194
8.2.2 Outils pré et post lecture en ligne.....	194
8.2.3 Questionnaire de réflexion métalinguistique	198
8.2.4 Outils pour la transcription des enregistrements des séances	199
8.3 La description du travail en classe.....	200
8.4 La description du travail en auto apprentissage guidé.....	204
9. Les résultats de l'observation	206
9.1 Les observations sur le rôle du lexique dans la compréhension	206
9.1.1 Transparence lexicale.....	207
9.1.2 Faux amis	209
9.1.3 Approximation lexicale.....	217
9.1.4 Inférences et combinaisons lexicales	222
9.2 Observations sur la méthodologie de lecture <i>EuRom5</i>	225
9.2.1 Rôle du formateur	225
9.2.2 Rôle de l'écoute	230
9.3 Réflexions sur les observations	232
10. Conclusions du Chapitre III.....	235
10.1 La rentabilité du format en ligne d' <i>EuRom5</i>	235
10.2 Les aspects améliorables d' <i>EuRom5</i> et de la méthodologie de lecture	238
10.3 Lecture plurilingue et vicariance	242
10.3.1 Les stratégies et l' inhibition.....	243
10.3.2 Les phases de la lecture en <i>EuRom5</i> et les inhibitions vicariantes.....	245
10.3.3 Le formateur facilitateur de principes vicarinales.....	246
10.4 L'apport de la lecture plurilingue dans la lecture en L2	248
CONCLUSIONS DE LA THESE	253

1. Quelle est la part du lexique pendant la compréhension en lecture ?	254
2. Les stratégies d'un bon lecteur en langue maternelle sont-elles	255
utilisées par ce même bon lecteur lorsqu'il lit un texte en langue étrangère ?.....	255
3. Peut-on faire appel, chez l'apprenant d'une langue étrangère, aux stratégies de lecture qu'il utilise pendant la lecture en langue maternelle ?	256
4. Quelle place les stratégies de lecture occupent-elles dans la	257
compréhension des textes écrits en L2 ?	257
5. Comment pourrait-on proposer une pratique de lecture en langue étrangère selon une méthodologie de lecture plus efficace ?	260
6. Pourquoi choisir une didactique de l'intercompréhension ?	262
7. Ouvertures possibles et limites de notre recherche	263
8. Synergies souhaitables entre le monde du spectacle et de la recherche pour une Europe Polyglotte.....	266
BIBLIOGRAPHIE.....	267
ANNEXES	283
TABLE DES MATIERES.....	325
TABLE DES ANNEXES	331
TABLE DES TABLEAUX.....	333
TABLE DES FIGURES.....	335

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1. Exemple de questionnaire <i>C'est magnifique !</i>	283
ANNEXE 2. Exemple de questionnaire <i>Jeu de mots</i>	285
ANNEXE 3. Exemple de questionnaire <i>C'est clair !</i>	287
ANNEXE 4. Schéma différences méthode grammaire traduction et méthode <i>EuRom5</i> tiré de : D. Cortés Velásquez (2015 : 9-11)	289
ANNEXE 5. Journal de l'apprenant	291
ANNEXE 6. Questionnaire pré lecture	293
ANNEXE 7. Questionnaire post lecture	297
ANNEXE 8. Questionnaire de reflexion metalinguistique	301
ANNEXE 9. Task Monna Lisa	303
ANNEXE 10. Texte 1 A Catalan	313
ANNEXE 11. Texte 9 B Français	315
ANNEXE 12. Texte 12 B Espagnol	317
ANNEXE 13. Texte 18 C Espagnol	319
ANNEXE 14. Texte 3 A Portugais	321
ANNEXE 15. Texte 1 A Portugais	323

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Durée des fixations et taille des saccades (Golder et Gaonac'h, 1998 : 24)	28
Tableau 2. Type de texte et mouvements oculaires pour un lecteur adulte en L1 (Rayner et Pollatsek (1989)).....	29
Tableau 3. Différence entre habileté et stratégie (Giasson 1990 : 32)	35
Tableau 4. Schéma du modèle de E. Bernhardt (2000 : 803).....	72
Tableau 5. Définition des dictionnaires de linguistique du mot «lexique»	88
Tableau 6. Subdivision du <i>Vocabolario di Base</i>	101
Tableau 7. Distribution de la fréquence par rapport à la morphologie.....	102
Tableau 8. Schéma de Appel (1996). Encyclopédie mentale et lexique mental	104
Tableau 9. Mémoire de travail: fonctionnement de span avec des <i>chunks</i>	108
Tableau 10. Typologie de la transparence lexicale adapté de E.Castagne (2007 : 158-160)....	117
Tableau 11. Mots italiens avec forme similaire dans d'autres langues et sens différent. A. Corda & C. Marelllo (1999 : 22)	120
Tableau 12. Exemples de collocations grammaticales.....	122
Tableau 13. Exemples de collocations lexicales	122
Tableau 14. Exemple de lexique international.....	149
Tableau 15. Exemple de mot de même racine dans la même famille de langues	149
Tableau 16. Exemple de mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues.....	149
Tableau 17. Exemple de variations stables qui aident à reconnaître et à comprendre le sens du mot	150
Tableau 18. Phases de la session avec <i>EuRom5</i>	177
Tableau 19. Phases de la session avec <i>EuRom5</i> et types de lecture.....	178
Tableau 20. Exemple d'écoute d'un mot pour deviner son sens.....	179
Tableau 21. Exemple de mot fantôme.....	180
Tableau 22. Exemple de mot fantôme avec collocation.....	180
Tableau 23. Exemple de segmentation des mots.....	180
Tableau 24. Profil des apprenants du cours <i>EuRom5</i> de 2015 : adapté de K. Somogyi-Tóth (2012 : 7).....	193
Tableau 25. Exemple d'échelle avec des niveaux dans les réponses du questionnaire pré lecture	195
Tableau 26. Types de stratégies utilisés extraites des réponses des apprenants au questionnaire pré lecture.....	196
Tableau 27. Exemple d'échelle avec des niveaux dans les réponses du questionnaire post lecture	196
Tableau 28. Types de stratégies de contrôle/réparation utilisées pendant la lecture extraites des réponses des apprenants au questionnaire post lecture	197
Tableau 29. Classification des questions du questionnaire métalinguistique proposées aux apprenants à la fin du cours avec <i>EuRom5</i> en 2015	198
Tableau 30. Articles de <i>EuRom5</i> lus en présence	201
Tableau 31. Phases de la session avec les techniques observées	203
Tableau 32. Articles d' <i>EuRom5</i> lus en autoapprentissage	205
Tableau 33. Exemples de mots similaires extraits des réponses aux questionnaires proposés aux apprenants à la fin du cours avec <i>EuRom5</i> en 2015	209
Tableau 34. Faux amis - bon amis	210
Tableau 35. Grille FAUX AMI.....	213
Tableau 36. Traduction de la grille FAUX AMI.....	215
Tableau 37. Exemple de faux amis extraits des réponses au questionnaire métalinguistique proposé aux apprenants à la fin du cours avec <i>EuRom5</i> en 2015.....	216
Tableau 38. Grille PARA QUE LOS EXPERTOS INVESTIGUEN	218
Tableau 39. Traduction de la grille PARA QUE LOS EXPERTOS INVESTIGUEN	220
Tableau 40. Grille GASTA	227

Tableau 41. Traduction de la grille GASTA	228
Tableau 42. Notre hypothèse de réécriture de la méthodologie de lecture vicariante	244
Tableau 43. Vicariance et hypothèse de réécriture.....	244
Tableau 44. Difficultés lecture en L2 - solution méthodologique lecture plurilingue.....	249
Tableau 45. Exemple de progression traditionnelle de la lecture en L2.....	264
Tableau 46. Exemple de progression de la lecture en I.C.	264

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Épreuve type de l'examen écrit de <i>Terza Media</i>	160
Figure 2. Activités pratiques de lecture dans <i>C'est magnifique !</i>	164
Figure 3. Activités pratiques de lecture dans <i>Jeu de mots</i>	165
Figure 4. Activités pratiques de lecture dans <i>C'est clair !</i>	165
Figure 5. Exemple d'article en français (1A) sans annotations extrait du manuel <i>EuRom 5</i> (p.370)	183
Figure 6. Exemple d'article en français (1A) avec annotations extrait du manuel <i>EuRom5</i> (p. 371)	184
Figure 7. Exemple des aides grammaticales d'un article en français (8B) extrait du manuel <i>EuRom5</i> (p. 387)	185
Figure 8. Exemple d'articles en français (1A) extrait du format en ligne d' <i>EuRom5</i>	186
Figure 9. Cadre active aide à la compréhension que l'on trouve dans la version en ligne du manuel <i>EuRom5</i> , à côté de chaque texte	187
Figure 10. Raisons pour lesquelles les apprenants ont décidé de suivre le cours <i>EuRom5</i> en 2015	191
Figure 11. Cadre pour donner des exemples concrets pour justifier les réponses données au questionnaire post lecture	197
Figure 12. Texte 1A français <i>EuRom5</i> en papier (p. 370)	202
Figure 13. Diagramme circulaire indiquant les langues les plus transparentes selon les réponses données au questionnaire métalinguistique par les participants au cours <i>EuRom5</i> en 2015	208