

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**EFFETS DES SCHÉMAS CULTURELS SUR LA COMPRÉHENSION
ÉCRITE CHEZ DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Par
QUANG THUAN NGUYEN**

**DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option didactique**

Mai, 1997

© Quang Thuan Nguyen, 1997





National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-33067-2

**UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES**

Cette thèse intitulée:

**EFFETS DES SCHÉMAS CULTURELS SUR LA COMPRÉHENSION
ÉCRITE CHEZ DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Présentée par
QUANG THUAN NGUYEN**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

MIA BEER-TOKER

Présidente du jury

GISÈLE PAINCHAUD

Directrice de recherche

MICHEL LAURIER

Membre du jury

CLAUDE GERMAIN

Examineur externe

MARIE-CLAIRE HUOT

Représentante du doyen

Thèse acceptée le: 09. 10. 97.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xv
REMERCIEMENTS.....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	6
1. COMPRÉHENSION DE TEXTES	7
1.1. Compréhension et base de connaissances du lecteur.....	7
1.1.1. Connaissances linguistiques	8
1.1.2. Connaissances conceptuelles.....	9
1.2. Compréhension et processus automatiques ou non automatiques	9
1.3. Compréhension et système mnésique du lecteur	12
2. COMPRÉHENSION DE TEXTES ET CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DU LECTEUR	17
2.1. Les connaissances antérieures du lecteur	18
2.2. La théorie des schémas.....	18
2.2.1. Histoire du concept de schéma	18
2.2.2. La définition du schéma	21
2.2.3. Frames scripts et schémas.....	24
2.2.4. Les schémas culturels.....	27
2.2.4.1. Le concept de culture	27
2.2.4.2. La définition des schémas culturels.....	29
2.2.5. Les caractéristiques des schémas.....	30

2.2.6. Les fonctions des schémas.....	37
2.2.7. Les types de schémas.....	44
2.2.8. Le modèle des schémas	45
2.2.9. Le rôle des schémas dans la compréhension de textes à travers les recherches expérimentales	49
2.2.9.1. Le rôle des schémas de contenu	49
2.2.9.2. Le rôle des schémas culturels.....	52
2.2.9.3. Le rôle des schémas formels	65
2.2.10. Critique de la théorie des schémas.....	66
3. COMPRÉHENSION DE TEXTES EN L2 ET/OU EN LE	75
3.1. Compréhension de textes et variable connaissances linguistiques.....	75
3.1.1. Les connaissances grammaticales.....	77
3.1.2. Les connaissances lexicales.....	80
3.2. Difficultés des étudiants face aux textes à contenu culturel non familier.....	87
3.2.1. Langue et culture	87
3.2.2. Langue première ou langue maternelle, langue seconde et langue étrangère	89
3.2.3. Les difficultés culturelles.....	93
3.3. Compréhension de textes et variable habiletés et stratégies de compréhension.....	98
3.3.1. Le rôle des habiletés et stratégies de compréhension.....	98
3.3.2. Le transfert des habiletés et stratégies de compréhension de la L1 à la L2 et/ou LE.....	103
4. SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU VIETNAM.....	108
5. POSITION DU PROBLÈME ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE.....	112
6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	121
CHAPITRE II.....	122
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	122
1. PLAN EXPÉRIMENTAL.....	123
2. LES INSTRUMENTS DE MESURE.....	126

2.1. Test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels.....	126
2.2. Test d'évaluation du niveau des connaissances linguistiques.....	128
2.3. Test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en LE.....	131
2.3.1. Le questionnaire de compréhension.....	131
2.3.1.1. Sélection du questionnaire.....	131
2.3.1.2. Correction du questionnaire.....	135
2.3.2. Le protocole de rappel.....	135
2.3.2.1. Sélection du protocole de rappel.....	135
2.3.2.2. Correction du protocole de rappel.....	137
2.4. Test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en L1.....	146
2.5. Test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1.....	146
2.6. La mesure du temps de lecture.....	148
3. LES TEXTES EXPÉRIMENTAUX.....	149
3.1. Sélection du contenu.....	149
3.2. Construction des textes.....	149
4. LES SUJETS.....	153
5. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	159
CHAPITRE III.....	163
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	163
1. ANALYSES DES RÉSULTATS.....	164
1.1. Analyse des résultats des deux groupes fort et faible.....	165
1.1.1. Analyse des résultats au questionnaire.....	165
1.1.1.1. Analyse des résultats au score global.....	165
1.1.1.2. Analyse des résultats aux questions textuelles explicites.....	168
1.1.1.3. Analyse des résultats aux questions textuelles implicites.....	171
1.1.2. Analyse des résultats au rappel.....	173
1.1.2.1. Analyse quantitative de l'ensemble des propositions.....	173

1.1.2.2. Analyse quantitative du rappel des propositions importantes	176
1.1.2.3. Analyse qualitative du rappel	179
1.2. Analyse des résultats des deux groupes fort et de L1	182
1.2.1. Analyse des résultats au questionnaire.....	182
1.2.1.1. Analyse des résultats au score global	182
1.2.1.2. Analyse des résultats aux questions textuelles explicites	184
1.2.1.3. Analyse des résultats aux questions textuelles implicites.....	186
1.2.2. Analyse des résultats au rappel.....	188
1.2.2.1. Analyse quantitative du rappel de l'ensemble des propositions.....	188
1.2.2.2. Analyse quantitative du rappel des propositions importantes	190
1.2.2.3. Analyse qualitative du rappel	192
1.3. Analyse du temps de lecture.....	196
1.3.1. Analyse du temps de lecture des deux groupes fort et faible.....	196
1.3.2. Analyse du temps de lecture des deux groupes fort et de L1.....	198
1.4. Habileté de lecture en L1 des trois groupes fort, faible et de L1	199
1.5. Habitudes de lecture en L1 et en LE des trois groupes fort, faible et de L1 .	201
2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	203
CONCLUSION.....	216
BIBLIOGRAPHIE	222
ANNEXE	238
ANNEXE A.....	239
MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL.....	239
INSTRUMENTS DE SÉLECTION DES SUJETS.....	240
Test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels.....	241

TEXTES EXPÉRIMENTAUX.....	258
Texte 1: Le Tet.....	259
Texte 2: Le Carnaval de Québec.....	272
Texte 3: Tet (version vietnamienne).....	285
QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION SUR LES HABITUDES DE LECTURE EN L1 ET EN LE.....	298
TEST D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ DE LECTURE EN L1.....	304
ANNEXE B.....	310
RÉSULTAS DE L'EXPÉRIMENTATION.....	310
(Les tableaux et les figures présentés dans l'annexe B sont indiqués dans la liste des tableaux et la liste des figures)	

SOMMAIRE

Les recherches actuelles dans le domaine de lecture en L2 et/ou LE s'intéressent de plus en plus au rôle des schémas, en particulier des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques dans le processus de compréhension de textes. Cependant, les données empiriques disponibles restent encore imprécises. En effet, si les recherches portant sur l'effet de ces deux types de connaissances sont bien peu nombreuses, les résultats de certaines recherches sont plus ou moins contradictoires. Aussi, la présente étude a comme objectif d'analyser et de mieux préciser par la suite l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques sur la compréhension de textes en L2 et/ou LE.

Quatre-vingt dix-sept étudiants de 4^e année en français LE répartis en trois groupes de niveaux linguistiques différents: deux groupes expérimentaux fort et faible en français LE, et un groupe témoin de vietnamien L1. Les sujets des deux groupes fort et faible en français LE ont lu deux textes expérimentaux dans un ordre contrebalancé: l'un culturellement familier portant sur la fête québécoise "Le Carnaval de Québec" et l'autre culturellement non familier portant sur la fête vietnamienne "Le Tet". Les sujets du groupe de L1 ont lu le texte "Le Tet", mais dans la version vietnamienne. Ces sujets ont d'abord effectué, après la lecture de chaque texte, un rappel écrit libre, et ont ensuite répondu à un questionnaire composé de deux types de questions: questions textuelles explicites et questions textuelles implicites. Le temps de lecture a aussi été mesuré afin de vérifier l'influence de ce facteur en relation avec d'autres facteurs dans le processus de compréhension de textes.

Les résultats démontrent que les schémas culturels ont un effet déterminant sur la compréhension et la mémorisation des lecteurs en LE, quel que soit leur niveau de connaissances linguistiques et que les deux variables schémas culturels et connaissances linguistiques influent toutes deux sur la compréhension et la mémorisation de textes. Ainsi, les sujets de niveau linguistique fort et les sujets de niveau linguistique faible ont obtenu, après la lecture du texte culturellement familier, une meilleure performance de compréhension qu'après la lecture du texte culturellement non familier. Ils ont aussi rappelé un plus grand nombre de propositions et de propositions importantes et effectué un meilleur rappel après la lecture du texte à contenu culturel familier. D'autre part, les sujets de niveau linguistique fort ont obtenu de meilleures performances de compréhension et de rappel que ceux de niveau linguistique faible tant pour le texte familier que pour le texte non familier. De plus, les sujets de niveau linguistique fort en LE sont parvenus à utiliser les mêmes stratégies de compréhension et ont atteint un niveau de compréhension comparable par rapport à ceux de L1, lorsqu'ils lisaient un texte culturellement familier. Cependant, contrairement aux attentes, les sujets de L1 ont obtenu des scores moins élevés que ceux de niveau linguistique fort en LE tant pour le rappel de l'ensemble des propositions que pour celui des propositions importantes. Enfin, les résultats montrent aussi que le temps de lecture peut être un indice de la profondeur du traitement.

En précisant l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques sur la compréhension de textes et en montrant le niveau auquel un lecteur en L2 et/ou LE peut parvenir à dégager de la signification d'un texte comme le ferait un lecteur en L1, la présente étude fournit aux enseignants, aux didacticiens et aux concepteurs de matériel didactique des indices pertinents pouvant servir à assurer un meilleur enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en L2 et/ou LE.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Plan expérimental de la recherche	125
Tableau 2:	Les résultats obtenus au test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels	127
Tableau 3:	Les résultats obtenus au TESTCan et ceux obtenus aux examens de la 3ème année par les sujets qui ont participé à l'expérimentation pilote	129
Tableau 4:	Exemple de la grille d'analyse des propositions rappelées par les sujets	145
Tableau 5:	Caractéristiques structurales et sémantiques des deux textes expérimentaux	152
Tableau 6:	Le niveau linguistique des trois groupes (G.Frt, G.Fbl & G.L1)	157
Tableau 7:	Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation des connaissances linguistiques des deux groupes (G.Frt et G.Fbl)	311
Tableau 8:	Les variables sociales principales des trois groupes (G.Frt, G.Fbl & G.L1)	158
Tableau 9:	Analyse de covariance des deux facteurs groupe et habileté de lecture en L1	311
Tableau 10:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) pour le score global au questionnaire de compréhension	166
Tableau 11:	Analyse de variance des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	167

Tableau 12:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) aux questions textuelles explicites	169
Tableau 13:	Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles explicites des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	170
Tableau 14:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) aux questions textuelles implicites	171
Tableau 15:	Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles implicites des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	172
Tableau 16:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) au rappel de l'ensemble des propositions	174
Tableau 17:	Analyse de variance des résultats obtenus au rappel de l'ensemble des propositions des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	175
Tableau 18:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) au rappel des propositions importantes	177
Tableau 19:	Analyse de variance des résultats obtenus au rappel des propositions importantes des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	178
Tableau 20:	Qualité du rappel de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction des catégories de propositions rappelées, du degré de cohérence et de compréhension	180

Tableau 21:	Nombre (N) des propositions rappelées en fonction de catégories de propositions, le degré de cohérence et la compréhensibilité du rappel des deux groupes (G.Frt et G.Fbl)	312
Tableau 22:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) pour le score global au questionnaire de compréhension	182
Tableau 23:	Analyse de variance des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	183
Tableau 24:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) aux questions textuelles explicites	185
Tableau 25:	Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles explicites des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	185
Tableau 26:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) aux questions textuelles implicites	187
Tableau 27:	Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles implicites des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	187
Tableau 28:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) au rappel de l'ensemble des propositions	189
Tableau 29:	Analyse de variance des résultats obtenus au rappel de l'ensemble des propositions des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	189

Tableau 30:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) au rappel des propositions importantes	191
Tableau 31:	Analyse de variance des résultats obtenus au rappel des propositions importantes des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	191
Tableau 32:	Qualité du rappel de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction des catégories de propositions rappelées, du degré de cohérence et de compréhensibilité	193
Tableau 33:	Nombre (N) des propositions rappelées en fonction de catégories de propositions, le degré de cohérence et la compréhensibilité du rappel des deux groupes (G.Frt et G.L1)	313
Tableau 34:	Tableau synthèse des hypothèses, résultats observés et conclusions au questionnaire de compréhension	195
Tableau 35:	Tableau synthèse des hypothèses, résultats observés et conclusions au rappel écrit	196
Tableau 36:	Analyse de variance et de variance à mesures répétées des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	314
Tableau 37:	Analyse de variance et de variance à mesures répétées des résultats obtenus au rappel écrit des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	315
Tableau 38:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) pour le temps de lecture (en secondes)	197

Tableau 39:	Analyse de variance du temps de lecture des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	198
Tableau 40:	Analyse de variance et de variance à mesures répétées du temps de lecture des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	316
Tableau 41:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) pour le temps de lecture (en secondes)	198
Tableau 42:	Analyse de variance du temps de lecture des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques	199
Tableau 43:	Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) pour le score global au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1	200
Tableau 44:	Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1 des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)	200
Tableau 45:	Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1 des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)	316
Tableau 46:	Habitudes de lecture (%) en vietnamien L1 et en français LE des sujets des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)	202
Tableau 47:	Habitudes de lecture (%) en vietnamien L1 et en français LE des sujets des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)	317

LISTE DES FIGURES

Figures 1:	Le schéma de baptême de bateau	23
Figures 2:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au questionnaire de compréhension après la lecture du T.Fam et du T.Nfam	168
Figures 3:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, aux questions textuelles explicites après la lecture du T.Fam et du T.Nfam	170
Figures 4:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, aux questions textuelles implicites après la lecture du T.Fam et du T.Nfam	173
Figures 5:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au rappel de l'ensemble des propositions après la lecture du T.Fam et du T.Nfam	176
Figures 6:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au rappel des propositions importantes après la lecture du T.Fam et du T.Nfam	179
Figures 7:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, au questionnaire de compréhension après la lecture du T.Fam	184
Figures 8:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, aux questions textuelles explicites après la lecture du T.Fam	186
Figures 9:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, aux questions textuelles implicites après la lecture du T.Fam	188
Figures 10:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, au rappel de l'ensemble des propositions après la lecture du T.Fam	190
Figures 11:	Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, au rappel des propositions importantes après la lecture du T.Fam	192

**Figures 12: Résultats des sujets des trois groupes, G.Fbl, G.Frt et G.L1,
au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1**

201

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et mes vifs remerciements à ma directrice de recherche, Madame Gisèle Painchaud, professeure titulaire au département de didactique, doyenne de la Faculté des Sciences de l'Éducation, pour sa gentillesse, sa grande disponibilité, ses judicieux conseils, son soutien et la confiance qu'elle m'a témoignée en m'offrant l'occasion de réaliser cette thèse.

Mes sincères remerciements vont aussi

À l'Institut des Langues Secondes de l'Université d'Ottawa qui m'a autorisé à utiliser le TESTCan pour la sélection des sujets de l'expérimentation.

À Monsieur Jean-Guy Blais, professeur au département d'études en éducation et d'administration de l'éducation et Monsieur Yves Lepage, professeur titulaire au département de mathématiques pour avoir guidé le traitement statistique, ainsi qu'à Madame Marylène Vachon et Monsieur Alain Desgagné, étudiants à la maîtrise en statistique au département de mathématiques pour leur participation au traitement statistique des données de la thèse.

Aux étudiants du département de français de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Nationale de Hanoi qui ont participé à l'expérimentation.

Pour le support financier, je tiens à remercier le Programme Canadien de Bourses de la Francophonie de l'ACDI. La réalisation de cet ouvrage n'aurait pas été possible sans son aide financière.

À Madame Yveline Côté et Monsieur Ugo-Mercier Gouin, conseillère et conseiller pédagogiques du Programme Canadien de Bourses de la Francophonie de l'ACDI, pour leur gentillesse et leur conseils précieux.

Finalement, je dois beaucoup à mes enfants, Son et Ha, ainsi qu'à ma femme et tous mes proches qui m'ont sans cesse encouragé et qui se sont montrés compréhensifs et patients.

À la mémoire de ma mère

INTRODUCTION

Reading comprehension involves one's knowledge of the world, which may be culturally based and culturally biased

(Carrell and Eisterhold, 1983, p. 553)

La compréhension écrite (CE) est, avec la compréhension orale (CO), l'expression orale (EO) et l'expression écrite (EE), l'une des compétences les plus importantes à faire acquérir aux étudiants en langue seconde (L2) et/ou langue étrangère (LE). Depuis l'apparition de l'approche axée sur la compréhension, on s'entend de plus en plus pour dire que l'apprentissage d'une langue devrait passer par l'apprentissage de la compréhension. L'habileté à construire le sens d'un message, selon les cognitivistes, se trouve au coeur de toutes les activités humaines de communication et d'apprentissage.

Au Vietnam, le français est enseigné en tant que langue étrangère dans des écoles primaires secondaires et supérieures. En effet, *“la compréhension écrite est déterminée comme le but final du processus de l'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires”*¹. Ainsi, la CE occupe une place de choix dans les écoles supérieures de langues étrangères qui ont pour tâche de former des professeurs de français pour ces écoles citées ci-dessus et des interprètes, des traducteurs pour d'autres secteurs tels que la culture, les sciences, les lettres et arts, etc.

¹ Source: Programme d'enseignement du français LE dans les écoles primaires et secondaires du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (1987).

L'enseignement et l'apprentissage de la CE posent pourtant des problèmes pour les enseignants et les chercheurs. Bon nombre d'étudiants quittent l'université sans arriver à avoir une lecture efficace et rencontreraient des difficultés dans leur vie professionnelle. Prenons comme exemple les résultats des étudiants du département de français de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Nationale de Hanoi (ESLE-UNH) à la CE de l'examen de fin d'études universitaires² (1993-1994): *Excellent: 2,6%; Très bon: 9,1%; Bon: 22%; Passable: 42,9% et Echec: 23,4%* et ceux des étudiants du département de français de l'École Supérieure des Langues Étrangères de Hanoi (ESLEH) à la CE de l'examen de fin d'études universitaires³ (1994-1995): *Excellent: 1,4%; Très bon: 1,4%; Bon: 2,8%; Passable: 44,4% et Echec: 50,0%*.

En fait, nous remarquons qu'un grand nombre d'étudiants présentent souvent des difficultés dans leur compréhension écrite. Si la grande majorité d'entre eux savent décoder ou déchiffrer un texte écrit, ils seraient pourtant assez nombreux à ne pas comprendre totalement ce qu'ils lisent, en particulier lorsqu'ils font face à un texte qui fait référence à une culture étrangère⁴, ce qui touche directement la qualité de leur apprentissage de la CE ainsi que celle d'autres compétences. Les difficultés culturelles auxquelles sont confrontés les étudiants vietnamiens pourraient s'expliquer par la différence entre la culture vietnamienne et les cultures française, canadienne, belge, suisse, etc. Les difficultés culturelles sont d'autant plus grandes que ces étudiants n'ont pas d'occasion d'avoir accès à ces dernières à cause de leur situation géographique, économique, etc. En effet, en travaillant sur la CE, il nous semble que plus les étudiants ont acquis des connaissances culturelles, plus grandes seront leurs

² Source: Dossiers universitaires conservés au bureau des affaires académiques de l'ESLE-UNH.

³ Source: Dossiers universitaires conservés au secrétariat du département de français de l'ESLEH.

⁴ Les résultats du sondage réalisé (décembre 1994) auprès de 40 étudiants du département de français de L'ESLE-ULE): 57,5% (23/40) d'entre eux ont dit: "Les éléments de culture étrangère présentés dans un texte sont une source de difficulté très importante en CE".

chances en compréhension écrite. Mais les enseignants ne sont pas du même avis quant au rôle des connaissances culturelles dans la CE et en particulier en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence⁵. Plusieurs d'entre eux soutiennent encore l'idée que l'activité de lecture est considérée comme une compétence essentiellement linguistique. L'enseignement de la compréhension écrite doit donc consister, selon eux, à fournir des connaissances linguistiques aux étudiants.

La manière dont on conçoit aujourd'hui la compréhension de textes a été fortement influencée par la psychologie cognitive et en particulier par le développement de la théorie des schémas (Carrell, 1984c, 1987, 1990; Deschênes, 1988; Fayol, 1992; Floyd & Carrell, 1987; Grabe, 1991; Johnson, 1981, 1982; Nelson, 1987; Tardif, 1992). En mettant l'accent sur le rôle joué par les structures de connaissances antérieures dans le traitement cognitif des textes, les approches théoriques qui font référence au concept de schéma ont permis de mettre en évidence la complexité des processus interactifs et constructifs impliqués dans la compréhension (Anderson & Pichert, 1978; Carrell, 1984c, 1990; Carrell & Eisterhold, 1983; Deschênes, 1988; Pierre, 1990). A la lumière de la théorie des schémas, la compréhension de textes est considérée comme une interaction entre le texte et le lecteur ou les connaissances du lecteur.

Les recherches actuelles en L2 et/ou LE, qui prennent appui sur la théorie des schémas accordent une place particulière au rôle des schémas culturels dans la compréhension de textes. L'ensemble de ces recherches peuvent être réparties en deux groupes: les recherches portant sur l'effet des schémas culturels proprement dits

⁵ Une petite entrevue réalisée (en novembre 1994) auprès de onze enseignants de français du département de français de l'ESLE-UNH révèle cette divergence: 45% (5/11) des enseignants interrogés ont considéré les difficultés linguistiques comme majeures pour des étudiants en CE; 18% (2/11) les difficultés culturelles; et 36% (4/11) tous les deux types de difficultés: linguistiques et culturelles.

et les recherches, encore peu nombreuses, portant sur l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques du lecteur.

La présente étude s'inscrit dans le deuxième courant de recherches. Elle s'intéresse d'une part, aux effets des schémas culturels, et d'autre part, à ceux des connaissances linguistiques sur la compréhension de textes en L2 et/ou LE. En d'autres termes, elle se propose de répondre aux deux questions qui suivent. 1) La familiarité des schémas culturels d'un texte lu augmente-t-elle le niveau de compréhension écrite en français langue étrangère chez des étudiants vietnamiens pour les niveaux de connaissances linguistiques différents? 2) A quel niveau de connaissances linguistiques un lecteur en L2 et/ou LE de niveau avancé peut-il parvenir à dégager du sens d'un texte comme le ferait un lecteur en L1, à la lecture d'un texte culturellement familier?

C'est vers ce sens que notre recherche vise à expliquer l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques sur la compréhension écrite chez des étudiants vietnamiens d'apprentissage du français comme langue étrangère. Elle vise également à dégager les implications pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension écrite dans les écoles supérieures des langues étrangères au Vietnam.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

1. LA COMPRÉHENSION DE TEXTES

La compréhension de textes est un processus complexe. Elle est aujourd'hui définie par un ensemble important des chercheurs comme le produit d'une interaction entre un lecteur et un texte. Lors de la lecture d'un texte, le lecteur doit utiliser la base de connaissances dont il dispose pour construire la signification de ce qui est dit par le texte en la confrontant aux informations ou structures linguistiques constituant ce dernier. La base de connaissances du lecteur exerce donc un rôle décisif dans la compréhension de textes. Nous allons aborder dans les lignes qui suivent des effets respectifs des dimensions relatives à la base de connaissances du lecteur et aux mécanismes de traitement afin de préciser le cadre théorique que nous avons adopté.

1.1. Compréhension et base de connaissances du lecteur

On s'entend à présent pour reconnaître que la base de connaissances est constituée de l'ensemble des données linguistiques, d'une part, et conceptuelles, d'autre part (les connaissances linguistiques et les connaissances conceptuelles), dont dispose le sujet et les relations que ces données entretiennent entre elles (Clarke & Silberstein, 1977; Denhière & Baudet, 1992; van Dijk & Kintsch, 1983; Fayol, 1992; Kintsch, 1988; Sadoski, Paivio & Goetz, 1991; Segui & Beauvilain, 1988).

1.1.1. Connaissances linguistiques

Le lecteur, comme l'auditeur, dispose d'un certain lexique inhérent à une langue donnée et organisée suivant certaines règles. La compréhension d'un texte ou d'un passage se trouve donc facilitée ou complexifiée en fonction du rapport entre les connaissances linguistiques du sujet et celles requises pour aborder tel ou tel passage (Fayol, 1992). De plus, la lecture étant une utilisation décontextualisée du langage, le lecteur, pour saisir les intentions de signification liées au texte, doit accéder d'abord et interpréter correctement ses formes linguistiques et la structure de celles-ci.

Une unité linguistique particulière correspond à une distribution entière de significations et en lisant un texte, le problème est de savoir choisir correctement parmi celles qui sont possibles; mais pour savoir choisir, encore faut-il les connaître (Cornaire, 1991, p. 67).

La compréhension de textes dépend donc largement des connaissances que possède le lecteur de la structure de la langue, soit des connaissances linguistiques. Les connaissances de ce type sont d'autant plus importantes que lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Painchaud (1988), en illustrant les trois étapes s'inspirant de Fitts (1964) et de Anderson (1982) dans le contexte de l'apprentissage de la L2 et/ou LE, souligne l'importance du vocabulaire et des règles syntaxiques pour l'apprenant de L2 et/ou LE, en particulier au début de son apprentissage. Ainsi, la compréhension en lecture dans une L2 et/ou LE se caractérise principalement par la nécessité accrue d'analyser les connaissances linguistiques (Armand, 1996; Bialystok, 1990).

1.1.2. Connaissances conceptuelles

Contrairement à la base de connaissances linguistiques qui a été relativement peu étudiée, la base de connaissances conceptuelles a été l'objet de nombreuses recherches. Cette base de connaissances est abordée avec consensus *en termes de schéma* par de nombreux chercheurs. Ces connaissances de ce type sont définies comme des blocs ou des paquets de connaissances se rapportant à des objets, des événements et des situations comme un aéroport, un baptême de bateau, ou une fête d'anniversaire (Anderson & Pearson, 1984; Bransford, 1984; Carrell, 1990). Leurs structures sont abstraites et organisées de façon hiérarchique en mémoire (nous allons en parler en plus détail plus loin dans la partie: la théorie des schémas). Ces types de connaissances linguistiques et conceptuelles interviennent tous deux, de façon différente mais en relation, dans la compréhension de textes. On a ainsi pu montrer que l'absence d'une base de connaissances suffisamment large et/ou structurée a des effets négatifs sur la compréhension (Fayol, 1992). En effet, les bases de connaissances linguistiques et conceptuelles jouent un rôle fondamental dans la compréhension et la mémorisation de textes.

1.2. Compréhension et processus automatiques et non automatiques

Les bases de connaissances sont conçues comme des réseaux d'items interreliés dans lesquels l'activation diffuse (Fayol, 1992). Ainsi, dans le cadre de la compréhension d'un texte, la lecture d'un mot entraîne chez le lecteur l'activation de l'item sémantique correspondant et celui-ci, à son tour, diffuse l'activation vers les différentes significations qui sont associées (Till, Mross & Kintsch, 1988). Ces processus d'activation et de diffusion se produisent de façon "automatique" et rapide

et exigent alors peu de ressources cognitives. Ils ne peuvent s'effectuer pour autant que lorsque l'activation atteint un certain seuil (Denhière & Baudet, 1992; Fayol, 1992). Ce seuil d'activation de l'item dépend, d'une part de sa fréquence dans la langue et/ou de la familiarité pour le sujet, et d'autre part de sa position hiérarchique (plus ou moins centrale ou périphérique en fonction du nombre de liens que l'item en question entretient avec les autres) dans la base de connaissances associée au domaine de connaissances considéré (Fayol, 1992). Les items qui sont plus familiers et dont la position est plus centrale seront donc fréquemment et intensément activés. Ainsi, la familiarité de l'item avec un domaine considéré et sa fréquence dans la langue constituent un facteur déterminant dans les processus d'activation et de diffusion, et donc dans les processus de compréhension de textes.

Cependant, la récupération, selon Denhière & Baudet (1992), est une activité complexe qui est finalisée par la "construction pas à pas d'un ensemble cohérent de propositions sémantiques". Ainsi, les processus automatiques ne peuvent toujours se produire. Les résultats expérimentaux disponibles ont pu montrer l'existence du processus non automatiques ou délibérés de guidage de l'accès en mémoire. Ces processus non automatiques peuvent être rapides ou lents, non contrôlés ou sous contrôle, non exigeants en ressources cognitives ou exigeants en ressources cognitives, etc. Plus précisément, ces opérations, conçues comme des processus délibérés mais actifs, interviennent durant la compréhension et sont déterminées, d'une part par les caractéristiques de l'information textuelle à traiter, et d'autre part par la base de connaissances dont dispose le sujet et par les besoins de sa tâche.

En effet, selon Lecocq (1992), les nombreux travaux qui ont porté sur la compréhension de textes au cours de ces dernières années permettent de distinguer plusieurs étapes lors de la compréhension de textes. Le lecteur a accès

d'abord au lexique mental, avec rapidité et précision ou non, afin de déterminer le sens des mots isolés et intégrés par le biais de l'analyse syntaxique. Vient ensuite l'étape du repérage et de l'encodage des propositions et la maintenance de celles-ci en mémoire de travail. La troisième étape concerne la combinaison et l'intégration des propositions à partir d'indices de cohérence, l'inférence à partir de la base de connaissances en mémoire à long terme et l'exploitation des informations conservées en mémoire de travail. La dernière étape consiste en la construction d'une représentation mentale cohérente de la signification de ce qui est dit par le texte ou le passage à partir de l'exploitation des connaissances, structurées en schémas, dont le sujet dispose sur l'environnement, sur des domaines spécifiques, sur les types de discours et sur sa langue. Ces dernières, comme le soulignent Denhière & Baudet (1992), aident à anticiper, à déterminer les propositions les plus importantes et à établir la cohérence sémantique locale et globale entre les unités constituantes d'un paragraphe et d'un texte entier.

La signification construite par un lecteur ou un auditeur sera cohérente s'il trouve dans sa mémoire des connaissances, des représentations types, qui permettent d'organiser l'ensemble des propositions construites à partir du texte (Denhière & Baudet, 1992, p. 89).

En conclusion, en termes de Fayol (1992), si la compréhension d'un texte est considérée "comme une activité finalisée par la construction d'une représentation occurrente cohérente: la signification de ce qui est dit par le texte" (Denhière & Baudet, 1992, p. 147), cette construction s'effectue toujours par une interaction entre, d'un côté, un texte constitué d'un ensemble d'informations explicites organisées suivant les règles propres à une langue et à une culture données, et de l'autre côté, un lecteur avec ses connaissances de la langue et du monde sur lesquelles interviennent

des mécanismes sous la contrainte d'une capacité limitée de stockage et de traitement des informations de son système mnésique.

C'est dans cette perspective que nous situons la présente recherche. En effet, l'étude de la compréhension de textes, comme le soulignent Denhière & Baudet (1992, p. 289), nécessite de "prendre en compte simultanément les structures linguistiques du texte, les représentations langagières du lecteur et sa représentation du monde auquel réfère le texte".

La compréhension est alors liée intimement à la mémoire, nous présenterons brièvement dans la partie suivante l'organisation de ce système mnésique du lecteur et sa place dans les processus de traitement de l'information.

1.3. Compréhension et système mnésique du lecteur

La psychologie cognitive accorde une grande importance à la mémoire qui joue un rôle particulièrement important dans la compréhension, la mémorisation et l'acquisition des nouvelles informations durant l'activité de lecture. La mémoire, selon les psychologues cognitivistes, est l'unité centrale de traitement des informations chez l'être humain. Elle reçoit, simultanément, une très grande quantité d'informations de l'environnement et doit les filtrer de sorte que ces informations puissent être traitées et utilisées (Tardif, 1992). En compréhension de textes, elle est considérée comme la ressource privilégiée du lecteur pour extraire la signification d'un texte. En effet, l'ensemble des activités cognitives qui se situent à toutes les étapes de la compréhension dépend largement de la mémoire (Lindsay & Norman, 1980). Les auteurs ont proposé plusieurs modèles de l'organisation de la mémoire. Mais, les caractéristiques que présentent ces

modèles sont essentiellement identiques. La mémoire est composée d'une mémoire de travail ou mémoire à court terme et d'une mémoire à long terme. Cependant, les chercheurs distinguent souvent trois niveaux de mémoire: une mémoire immédiate à très court terme composée de capteurs ou de récepteurs sensoriels et d'une mémoire sensorielle, aussi appelée la réserve sensorielle; une mémoire de travail ou à court terme; et une mémoire à long terme.

La mémoire de travail, comme l'indique son nom, est un espace de travail où s'effectuent les opérations. Elle occupe alors une place particulièrement importante dans notre système de traitement de l'information. En effet, c'est dans cette mémoire que sont traitées les informations provenant de l'environnement, après être captées et filtrées par les récepteurs sensoriels. Lors du traitement de l'information, selon les chercheurs, la mémoire de travail reçoit essentiellement deux types d'informations: celles provenant de l'environnement et celles provenant de la mémoire à long terme qui sont requises par les exigences de la tâche (Tardif, 1992). Ce même auteur précise que la mémoire de travail a pour tâche la mise en interaction des informations extraites avec la base de connaissances en mémoire à long terme et, s'il y a lieu, la codification que prendront les nouvelles connaissances. Elle acheminera par la suite le résultat de ce processus de traitement à la mémoire à long terme pour qu'il soit stocké en permanence. Néanmoins, la mémoire de travail comporte deux limites importantes. D'une part, elle est limitée en ce qui concerne le nombre d'informations qu'elle peut simultanément contenir. D'autre part, elle est limitée quant à la durée de conserver des informations. La recherche de Miller (1956) a montré que la mémoire de travail ne peut simultanément contenir que 7 unités d'informations ± 2 . Elle conserve les informations pendant vingt secondes. Après vingt secondes, ces informations sont acheminées dans la mémoire à long terme,

sinon elles sont perdues. Kintsch & van Dijk (1978), en testant leur modèle de compréhension, soulignent l'importance de la capacité de la mémoire de travail dans la compréhension et la mémorisation de textes. Selon ces auteurs, cette capacité dépend particulièrement de deux facteurs importants: la compétence linguistique du lecteur et la familiarité du texte à lire. En effet, durant l'activité de lecture, le lecteur teste continuellement les propositions qui arrivent en les confrontant au contenu du tampon de mémoire de travail, il doit donc consacrer une quantité de ressources cognitives, plus ou moins grande en fonction du degré de difficulté du texte lu, à d'autres aspects du traitement comme le décodage perceptif, les analyses syntactico-sémantiques, la production d'inférences, etc. Ainsi, les lecteurs de niveau linguistique fort accèdent à l'information stockée en mémoire de travail plus rapidement que ceux de niveau linguistique faible. La familiarité du texte à lire, de son côté, détermine également dans une large mesure la capacité de cette mémoire. Parce qu'un texte familier peut non seulement être traité par tronçons plus importants, il peut aussi être retenu plus efficacement dans le tampon de mémoire de travail. Mais si le texte n'est pas familier, il n'y aura pas de cadres de connaissances disponibles pour organiser et interpréter une séquence déterminée de propositions, pour produire des inférences par exemple. Ainsi, la familiarité du texte lu permet au lecteur d'économiser lors du traitement une quantité importante de ressources cognitives pour d'autres aspects du traitement. Il disposera alors davantage de ressources pour emmagasiner des propositions individuelles en mémoire:

The more familiar a text, the fewer resources are required for other aspects of processing, and more resources are available to store individual propositions in memory (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 371).

La mémoire à long terme, quant à elle, constitue un centre de stockage de connaissances qui inclut tout ce que la personne connaît du monde, peu importe le type de connaissances. Ces connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme sont toujours disponibles quand la personne en a besoin (Tardif, 1992). D'autre part, la capacité de stockage des informations de cette mémoire est supposée illimitée. Selon Tulving (1972, 1983), la mémoire à long terme peut se distinguer par deux types de mémoires: une mémoire épisodique et une mémoire sémantique. La mémoire épisodique concerne des événements personnels, tels que des souvenirs d'enfance, des moments particuliers de la vie d'un individu, etc. La mémoire sémantique, de son côté, concerne des concepts, des règles, des lois, etc. Les connaissances en mémoire sémantique sont alors plus universelles que celles en mémoire épisodique. Il s'agit des connaissances déclaratives et procédurales. Elles sont essentiellement abstraites et bien structurées. Ainsi, la mémoire à long terme se définit comme un système complexe composé d'unités de sens qui représentent l'ensemble des connaissances accumulées par un individu (Smith, 1979). Ces unités cognitives ne seraient pas organisées de façon permanente mais constitueraient plutôt un système d'éléments fonctionnant selon un mode génératif (Ehrlich, 1982). L'information, selon LeBlanc, Duquette & Compain (1992, p. 81), est emmagasinée dans la mémoire à long terme "sous forme de réseaux, de plans, de propositions ou de schémas qui correspondent à différents modes de représentation de la connaissance". Ainsi, les possibilités que les connaissances stockées en mémoire à long terme soient réutilisées fonctionnellement augmentent. Ces possibilités dépendent aussi des liens entre ces dernières (Tardif, 1992). Il importe de rappeler que les informations que la mémoire sélectionne, traite et conserve sont celles qui lui paraissent les plus importantes et les plus fonctionnelles en fonction de la demande de la tâche à réaliser.

La compréhension est donc fortement dépendante des structures de connaissances stockées en mémoire, de leur organisation et de leur mode de fonctionnement (Deschênes, 1988; Fayol, 1992). En d'autres termes, la compréhension de textes dépend largement des connaissances antérieures du lecteur. Nous allons aborder ci-dessous le rôle des connaissances antérieures du lecteur lors de l'activité de lecture.

2. COMPRÉHENSION ET CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DU LECTEUR

2.1. Les connaissances antérieures du lecteur

Aujourd'hui, le rôle prépondérant que jouent les connaissances antérieures dans la compréhension ainsi que dans l'apprentissage a été mis en évidence. En effet, au cours des vingt dernières années, de nombreuses recherches en compréhension démontrent que les connaissances initiales des lecteurs ont des effets positifs sur leur performance de compréhension, de rappel et de reconnaissance du texte lu (Anderson, 1981; Holmes, 1983; Johnston, 1984; Symons & Pressley, 1993). Les étudiants ayant des connaissances antérieures retiennent plus d'informations, comprennent mieux et font moins d'erreurs que ceux qui ont moins de connaissances du domaine traité par le texte. Les résultats de ces recherches indiquent aussi que la proximité de l'information présentée avec les connaissances du lecteur accélère le rythme de traitement par une activité de superposition automatique des nouvelles informations sur les connaissances. Les informations qui sont traitées et mémorisées sont autant celles qui proviennent du texte que celles qui sont activées par le texte (Deschênes, 1988). En lecture, la compréhension ne peut se produire que lorsque le lecteur arrive à rattacher la nouvelle information à ce qu'il connaît déjà. A cet égard, Adams & Bruce (1982) ont souligné:

In fact, reading comprehension involves the construction of ideas out of preexisting concepts. A more correct statement of the role background knowledge would be that comprehension is the use of prior knowledge to create new knowledge. Without prior knowledge, a complex object, such as a text, is not just difficult to interpret; strictly speaking, it is meaningless (p. 22-23).

Les connaissances antérieures du lecteur, selon les chercheurs, sont organisées, reliées entre elles d'une façon systématique et fortement hiérarchisées. Le degré d'organisation est un trait distinctif fort important entre les lecteurs experts et les lecteurs novices (Tardif, 1992). Selon ce même auteur, les chercheurs ont proposé plusieurs concepts pour décrire l'organisation des connaissances stockées dans la mémoire ou connaissances antérieures, telles que frames (Minsky, 1975), scripts (Schank & Abelson, 1977), modèle mental (Johnson-Laird, 1983) et schémas (Rumelhart, 1981, 1984 et Rumelhart & Ortony, 1977). Mais, la dernière forme d'organisation des connaissances est retenue du fait qu'elle semble être la représentation la plus vraisemblable de l'organisation et de la hiérarchisation qui existent dans notre système de traitement de l'information (Tardif, 1992).

En effet, la théorie des schémas permet de rendre compte du processus de compréhension de textes en traitant de la représentation des connaissances stockées en mémoire du lecteur et la manière dont ces connaissances antérieures interagissent avec les données présentées dans un texte de lecture. La présente recherche s'appuyant sur la théorie des schémas, nous tenterons de l'exposer de façon détaillée dans les grandes pages qui suivent.

2.2. La théorie des schémas

2.2.1. Histoire du concept de schéma

Le concept de schéma a été repris par des théoriciens et des chercheurs des années 70 travaillant dans différents domaines de la science cognitive comme

l'intelligence artificielle, la linguistique appliquée, et en particulier la psychologie cognitive. En fait, il a été introduit bien avant les années 70 par certains chercheurs.

En effet, Rumelhart & Ortony (1977) et Rumelhart (1981), en voulant justifier leur choix du terme de schéma, font référence à Kant (1787). Dans son ouvrage intitulé "Critique de la raison pure", Kant a utilisé le terme de schéma qui est relativement similaire à celui que nous employons aujourd'hui (Rumelhart & Ortony, 1977). En effet, Kant a écrit: "Or, cette représentation d'un procédé général de l'imagination, servant à procurer à un concept son image, que j'appelle le schème de ce concept" (p. 189). Afin de l'expliquer, il a donné comme exemple le schéma du triangle qui, selon lui, "ne peut exister ailleurs que dans la pensée, et il signifie une règle de la synthèse de l'imagination relativement à certaines figures pures [conçues par la pensée pure] dans l'espace". Toujours chez Kant, le concept du chien, par exemple, désigne une règle d'après laquelle l'imagination d'un individu peut se représenter d'une manière générale la figure d'un quadrupède, sans être astreinte à quelque forme particulière que lui offre l'expérience ou même à quelque image possible qu'il puisse représenter "*in concreto*". Et Kant a conclu:

[...] l'image est un produit de la faculté empirique de l'imagination productrice, tandis que le schème des concepts sensibles (comme les figures dans l'espace), est un produit et en quelque sorte un monogramme de l'imagination pure a priori, au moyen duquel et d'après lequel les images sont d'abord possibles, [...] (p. 189-190).

Ainsi, chez Kant, le terme schéma est déjà utilisé pour désigner quelque chose d'abstrait dans l'esprit humain, c'est-à-dire les concepts abstraits auxquels l'homme a recours pour comprendre des choses réelles. Kant écrit que toutes les nouvelles informations et les nouvelles idées ne possèdent la signification pour un individu que lorsqu'elles sont reliées à ce qu'il connaît déjà.

Quant à Anderson & Pearson (1984), ils se réfèrent aux travaux des psychologues de la Gestalt, notamment à ceux de Wulf (1922/1938), qui ont montré la tendance de l'esprit humain à organiser l'information dans des structures cohérentes. Ces mêmes auteurs mentionnent aussi les travaux de Ausubel (Ausubel, 1963; Ausubel & Robinson, 1969) qui a développé une théorie assez proche de celle des schémas, mais qui ne l'appelle pas la théorie des schémas. Selon ce dernier, lors du traitement des informations, les idées générales déjà connues permettent "d'incorporer" ou "d'ancrer" les nouvelles propositions présentées dans le texte.

Un auteur est très souvent cité dans la littérature et est considéré comme le premier psychologue qui ait introduit en 1932 le terme schéma au sens que les théoriciens et les chercheurs utilisent aujourd'hui lorsqu'il s'agit de la théorie des schémas (Rumelhart, 1981; Rumelhart & Ortony, 1977). Il s'agit de Bartlett (1932). En effet, Bartlett rapporte dans son livre intitulé "Remembering" certaines expériences qu'il a menées en psychologie, en particulier ses observations à partir de l'expérience effectuée dans le domaine des connaissances culturelles (63-94). L'analyse des résultats a conduit Bartlett à conclure que les éléments culturels présentés dans un conte affectent les reproductions des sujets. En fait, cette expérience de Bartlett peut être considérée comme l'une des premières études portant sur l'influence des schémas et en particulier des schémas culturels sur la compréhension et la mémorisation en lecture (Barnitz, 1986), sinon la première.

Mais, il faut attendre les années 70, avec les travaux des chercheurs en Intelligence artificielle effectuant des simulations des processus cognitifs (Minsky, 1975; Winograd, 1972, 1975) pour que de réelles bases de la théorie des schémas soient jetées. Ce sont surtout des théoriciens et des chercheurs importants comme Anderson (1977), Anderson & Pearson (1984), Rumelhart & Ortony (1977),

Rumelhart (1981), et Schank & Albelson (1977), qui ont apporté une grande contribution au développement de la théorie des schémas et qui font définitivement démarrer les recherches sur le schéma. Dans la partie qui suit nous allons clarifier le concept majeur de la théorie des schémas.

2.2.2. La définition du schéma

Dans la littérature, les définitions du schéma proposées par Rumelhart (1981) et Rumelhart & Ortony (1977) et celle proposée par Anderson & Pearson (1984) sont très souvent mentionnées. En effet, Rumelhart (1981) en a donné la définition suivante:

A schema, then, is a data structure for representing the generic concepts stored in memory. There are schemata representing our knowledge about all concepts: those underlying objects, situations, events, sequences of events, actions and sequences of actions (p. 5).

La définition du schéma de Rumelhart est assez approfondie. Cependant, cette définition devrait être complétée par celle de Anderson & Pearson (1984, p. 259) pour qui "A schema is an abstract knowledge structure. A schema is abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars. [...]. A schema is structured in the sense that it represents the relationships among its component parts."

La définition du schéma de Rumelhart (1981) et celle de Anderson & Pearson (1984) pourraient donc être résumée en ces termes:

Les schémas sont des structures abstraites de connaissance qui servent à représenter les concepts génériques stockés en mémoire et qui peuvent représenter des objets, des événements, des séquences d'événements, des actions, des séquences d'actions et des situations.

L'exemple ci-dessous, traduit de Carrell et Eisterhold (1983, p. 557-558), permet de mieux rendre compte du concept de schéma. Le lecteur ou l'auditeur, pour comprendre l'énoncé: "*Le policier leva la main et arrêta la voiture*", doit l'attacher à un certain nombre de connaissances dont il dispose sur les codes sociaux et culturels concernant le rôle, les pouvoirs et le comportement du policier, la réaction de l'automobiliste, etc. Autrement dit, il aura à chercher dans sa mémoire plusieurs schémas possibles qui correspondent à cet événement: 1) le policier dirige la circulation et fait signe à l'automobiliste de s'arrêter; 2) l'automobiliste tente de doubler la file de voitures en empiétant sur la voie réservée aux autobus, 3) l'automobiliste est soupçonné de trafic de drogue, etc. D'autres idées qui ne sont pas mentionnées dans l'énoncé lui viennent aussi à l'esprit. On peut imaginer: l'automobiliste freine pour arrêter la voiture; le policier s'approche et communique avec celui-ci; l'automobiliste, qui est un trafiquant de drogue, ne s'arrête pas, mais il accélère la vitesse pour prendre la fuite, etc. Si l'on savait maintenant que le policier était Superman et la voiture était sans conducteur, un autre schéma totalement différent serait alors nécessaire à la compréhension de l'énoncé.

Anderson & Pearson (1984) illustrent la théorie des schémas en donnant l'exemple du schéma d'un "baptême de bateau"¹. La figure 1 de la page suivante montre les cinq composantes (dans les cases) de ce schéma et les liens entre elles.

¹ Repris de Anderson & Pearson (1984, p. 263)

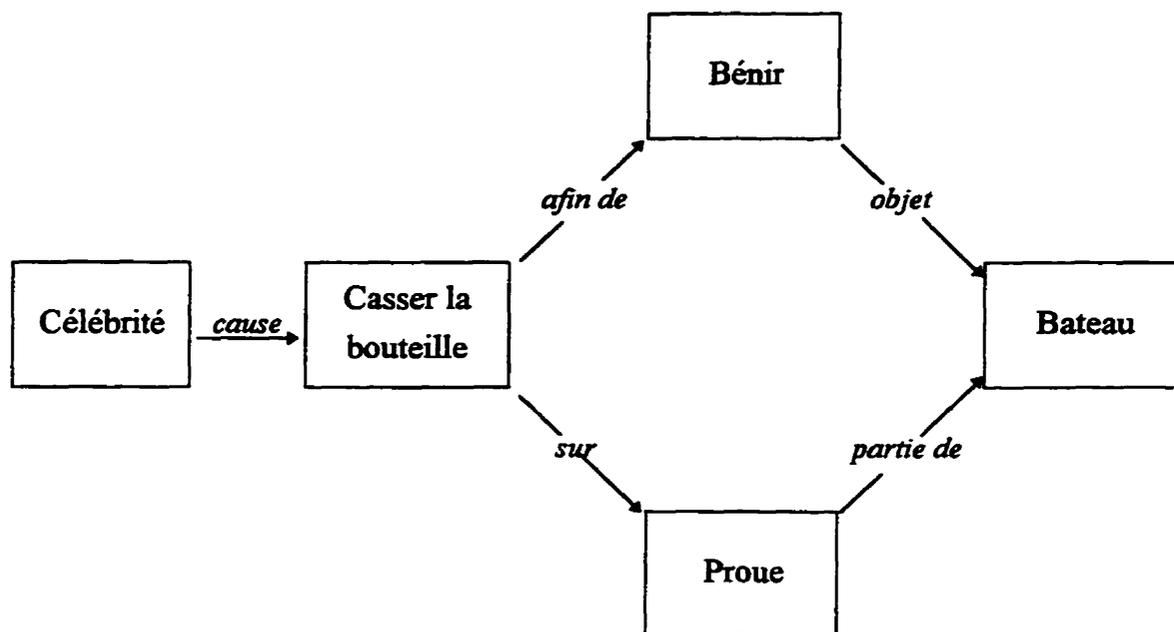


Figure 1: *Le schéma de baptême de bateau*

Ainsi, un individu possédant le schéma de baptême de bateau sait qu'un baptême d'un bateau est une cérémonie où l'on baptisera un bateau nouvellement construit avant de le mettre à l'eau. Au cours de la cérémonie se dérouleront certains événements: une personnalité prononcera d'abord un discours et on cassera par la suite une bouteille de champagne sur la proue du bateau, etc. afin de le baptiser.

Lors de la compréhension d'un texte, le schéma est activé et son instanciation permet d'établir la cohérence de la représentation sémantique occurrente: les données du texte viennent s'insérer dans les cases vides du schéma. En d'autres termes, le lecteur arrive à comprendre un texte lorsqu'il est capable d'activer ou de construire un schéma pouvant rendre compte de façon

adéquate des informations spécifiques (objets, actions, événements et situations) contenues dans le texte. Nous l'aborderons de plus près plus loin.

Cependant, le concept de schéma a donné lieu parfois à certaines discussions, afin de bien rendre compte de ce concept, nous allons aborder dans la partie suivante d'autres concepts tels que *frame*, *script*, souvent cités dans la littérature lorsqu'on parle du concept de schéma.

2.2.3. Frames, scripts et schémas

Les auteurs ont proposé plusieurs concepts pour décrire l'organisation des connaissances dans la mémoire: *frame* (Minsky, 1975) ou "cadre", *script* (Schank & Albelson, 1977) ou "scénario" et *schéma* (Anderson, 1977; Anderson & Pearson, 1984, 1988; Rumelhart, 1981; Rumelhart & Ortony, 1977). Parfois, on trouve aussi "typicalité" ou "prototype" notamment en France (Le Ny, 1989).

La notion de *frame*² vient de Minsky (1975) pour qui une personne, quand elle rencontre une nouvelle situation, va rechercher et sélectionner dans sa mémoire une structure lui en permettant la compréhension. Il l'appelle *frame*. Selon l'auteur, "A frame is a data structure for representing a stereotyped situation, like being in a certain kind of living room, or going to a child's birthday party" (p. 212). À partir de cette définition, les frames peuvent être considérés comme des structures de données ou de connaissances conceptuelles qui interviennent dans la compréhension, mais dans une situation spécifique ou stéréotypée.

² Certains auteurs ont traduit ce terme en français "cadre", mais il est généralement non traduit (Le Ny, 1989, p. 129). Nous conservons ainsi le terme original en anglais "frame".

Quant au *script*, il semble être plus abordé que le *frame* dans les écrits sur la compréhension en lecture. Le *script* a été utilisé d'abord dans le domaine de l'Intelligence Artificielle comme type de représentation de connaissances dans les systèmes informatisés conçus pour comprendre le langage naturel. Cette notion a été aussi utilisée par la suite par les chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive avec la même préoccupation que celle des chercheurs en Intelligence Artificielle. En particulier, les chercheurs Schank & Alberson (1977, p. 41) ont tenté de construire un modèle de l'organisation des connaissances pour rendre compte des phénomènes observés. Les auteurs ont donné la définition du *script* comme suit: "Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions". Schank (1982, p. 101) a précisé: "Scripts organize all the information we have in memory about how a commonplace occurrence (such as going to a restaurant) usually takes place. In addition, scripts point out what behavior is appropriate for a particular situation". Les *scripts* sont donc d'abord et pour l'essentiel des structures de connaissances organisées en mémoire. Ils font référence à la représentation des situations stéréotypées, conventionnelles et régulières. Selon Mandler (1984), les *scripts* organisent les informations de façon expérientielle plutôt que logique. Ainsi, les *scripts* sont très similaires aux *frames*, surtout en ce que les *scripts* contiennent aussi des informations expérientielles et générales sur des événements réguliers et stéréotypés (Alba & Hasher (1987). En abordant ce concept, Denhière & Baudet (1992) soulignent que le *script* présente des limites pour établir une interprétation des situations moins familières ou moins fréquentes. Ainsi, selon les auteurs, "des schémas plus généraux et plus abstraits sont nécessaires" parce qu'"un *script* n'est caractéristique que des situations stéréotypées" et "toutes les situations ne peuvent pas mettre en jeu un *script*".

En faisant référence au concept de schéma, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le script n'est qu'un type particulier ou une sous-catégorie du schéma (Carrell, 1983; Denhière & Baudet, 1992; Fayol & Monteil, 1988; Johnson & Hasher, 1987; Pierre, 1990). Pour Johnson & Hasher (1987), un script n'est rien d'autre qu'un type particulier du schéma malgré différentes définitions qu'on lui a données. Fayol & Monteil (1988, p. 349-350) ont aussi souligné: "The script here again is a particular type of schema, one pertaining to knowledge of a typical sequence of events in a given situation".

Cela peut aussi expliquer pourquoi dans des écrits sur la compréhension de lecture en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE, on peut trouver tantôt "le schéma du restaurant" (Cornaire, 1991; Le Ny, 1989; Rumelhart & al, 1986; Tardif, 1992, etc.), tantôt "le script du restaurant" (Schank, 1982; Schank & Albelson, 1977). Mais, on ne peut trouver, à notre connaissance, que "le schéma de l'aéroport" et non "le script de l'aéroport", ou "le schéma d'acheter" et non pas "le script d'acheter".

En résumé, les schémas, les scripts et les frames, malgré leurs appellations différentes, sont tous des structures de connaissances stockées en mémoire. Ils partagent un grand nombre de caractéristiques communes (Armand, 1994) et interviennent de façon similaire dans la compréhension et la mémorisation de textes. Mais, le concept de schéma est un terme générique qui englobe les deux derniers (Carrell, 1983b; Denhière & Baudet, 1992; Fayol & Monteil, 1988; Pierre, 1990).

Même si l'on veut distinguer ces trois concepts: *frame*, *script* et *schéma*, ce dernier est probablement le plus utilisé dans la littérature en compréhension de textes et l'objet d'un très grand nombre de recherches (Deschênes, 1988; Fayol, 1992; Tardif, 1992). Ainsi, Fayol (1992, p. 81) est arrivé à conclure que "la base de

connaissances conceptuelles a été l'objet de nombreuses recherches" et qu'"un relatif consensus règne parmi les chercheurs pour l'aborder en termes de schéma". À ce sujet, Grabe (1991), en passant en revue des recherches actuelles dans le domaine de la lecture en L2 et/ou LE, a souligné:

[...], it³ has been an extremely useful notion for describing how prior knowledge is integrated in memory and used in higher-level comprehension processes (p. 390).

La présente recherche s'intéressant aux schémas culturels, dans la partie suivante, nous tenterons de clarifier ce type particulier de schéma.

2.2.4. Les schémas culturels

Dans la littérature, on parle beaucoup des *schémas culturels*, mais à notre connaissance, il nous semble qu'aucune définition des schémas culturels, jusque là, n'ait été proposée. Plus précisément, on n'arrive pas encore à distinguer les *schémas culturels* des *schémas en général*. De plus, une distinction des catégories de schémas sera nécessaire pour éviter le danger que court une définition "vague" du schéma (van Dijk & Kintsch, 1983). Cependant, avant d'arriver à une définition des schémas culturels, nous allons tenter de cerner de plus près le concept de culture.

2.2.4.1. Le concept de culture

Depuis l'apparition du mot de culture, il existe un très grand nombre de définitions de ce concept (LeBlanc, 1996). Cependant, le concept de *culture*, selon Kramsch (1995) désigne depuis toujours au moins deux manières d'envisager une

³ Le concept de schéma.

communauté sociale donnée. Il s'agit d'abord de la définition qui vient des sciences humaines. La deuxième vient des sciences sociales. En effet, les sciences humaines mettent l'accent sur la représentation qu'un groupe social donne de lui-même et des autres au travers de ses productions matérielles telles que les oeuvres d'art, littéraires, les objets de son vécu quotidien, les mécanismes, etc. afin d'en assurer la pérennité et la transmission. Les auteurs en sciences sociales, de leur part, sont généralement d'accord pour dire que la culture est l'ensemble des caractères propres à une société quelconque. Pour Lado (1964, p. 23), la culture inclut "all aspects of social life, national habits, the way of acting, thinking: in other words, culture includes all aspects of life shared in community". Quant à LeBlanc, Courtel & Trescases (1990, p. 3), ils en ont proposé la définition suivante: "La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté". Brislin (1990, p. 11), quant à lui, définit ainsi la "Culture refers to widely shared ideals, values, formations and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as right and correct by people who identify themselves as members of a society". Ce dernier précise aussi qu'une société peut être un pays, le Japon par exemple, un segment plus délimité de société, tel que le cas de la classe moyenne aux États-Unis, ou encore un groupe ethnique à l'intérieur d'un grand pays, comme le cas des Américains d'origine polonaise vivant aux États-Unis ou celui des Palestins arabes vivant en Israël. Ces définitions sont presque similaires, à bien des égards, à celle proposée par Legendre (1993).

Expression de la vie sociale; ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine (*ex.: la culture*)

belge/française/québécoise/suisse), ou à une civilisation (ex.: *la culture occidentale, la culture gréco-romaine*). Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir, ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des moeurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. *La culture est la masse des comportements que les êtres humains de toute société apprennent de leurs ancêtres et transmettent à la génération plus jeune - LINTON, R. (1977). La culture, c'est d'abord l'ouverture à des valeurs universelles - TENZER, N. (1989) (p. 284).*

2.2.4.2. La définition des schémas culturels

A partir de ce qui précède, nous pouvons arriver à proposer la définition des schémas culturels comme suit:

Par schémas culturels, on entend l'ensemble des connaissances sur les coutumes, les institutions, les valeurs, les croyances, les attitudes, les comportements, les modes de vie, les souvenirs communs, le savoir et les gestes qui sont spécifiques à une communauté ou à une société humaine, ou encore à une civilisation quelconque, qui sont organisées en mémoire sous forme de schémas.

Les schémas culturels se distinguent donc des autres schémas de connaissances antérieures présents chez l'individu en ce que les derniers comprennent tous les types de connaissances stockés en mémoire tels que les connaissances générales sur le monde, les connaissances liées à un domaine spécifique, les connaissances interdisciplinaires par exemple, tandis que les schémas culturels font partie des connaissances du monde, mais spécifiques ou liées à une culture donnée.

Ainsi, la plupart des individus, appartenant à une culture donnée, à la culture québécoise par exemple, savent que la fête du Carnaval de Québec est un carnaval d'hiver qui depuis très longtemps a lieu chaque année au Québec, mais à la ville de Québec seulement. Au cours de la fête, se dérouleront un certain nombre d'événements et de séquences d'événements tels que le couronnement de la reine, l'érection d'une construction de neige et de glace faisant corps avec les fortifications de la ville, des compétitions de sculpture à l'entrée des plaines d'Abraham, le bal de la reine au château Frontenac, la course en canots sur les glaces du Saint-Laurent, des défilés de nuit dont la parade magnifique avec la participation du bonhomme du carnaval, la reine et les duchesses, de joyeux lurons emmaillotés, des baladins, des bouffons, etc., *lesquels on pourrait ne pas trouver à d'autres fêtes.*

De même, la grande majorité des gens, appartenant à la culture vietnamienne, possèdent le schéma de la fête vietnamienne du Tet, correspondant également à un certain nombre d'événements et de séquences d'événements, *lequel des Québécois, ou des Français, ou encore des Américains, pourraient ne pas posséder.*

Afin de bien expliquer le rôle joué par les schémas dans la compréhension et la mémorisation de textes, ci-dessous, nous allons présenter de façon détaillée les caractéristiques et les fonctions des schémas.

2.2.5. Les caractéristiques des schémas

Selon la plupart des auteurs, les caractéristiques les plus importantes des schémas sont les suivantes:

1) Présence des variables dans les schémas

Les schémas possèdent des variables qui peuvent être associées ou limitées par différents aspects de notre environnement et en fonction de chaque circonstance. Ainsi, ces variables peuvent prendre des valeurs particulières en fonction de chaque situation ou lors de chaque instanciation. Autrement dit, ces valeurs sont déterminées par les facteurs contextuels et situationnels (Rumelhart & Ortony, 1977). Par exemple, le schéma "d'acheter" peut posséder trois variables: *l'acheteur*, *ce qu'on achète* et *le vendeur*. Ces trois variables prendront des valeurs très différentes dans les deux cas suivants: le premier, c'est que l'acheteur a bien besoin d'acheter, mais le vendeur n'a pas encore besoin de vendre et le deuxième, il s'agit du cas contraire.

À ces variables sont associées des contraintes. Ces contraintes ont deux fonctions. Elles spécifient, d'une part, la distribution des entités susceptibles d'instancier les variables et permettent d'autre part, d'assigner des valeurs par défaut en l'absence des informations explicites (Denhière & Baudet, 1992; Rumelhart & Ortony, 1977). En outre, l'ensemble des contraintes pour un schéma donné forme une distribution multivariée avec des corrélations parmi certaines variables (Rumelhart & Ortony, 1977). En d'autres termes, certaines valeurs peuvent être prises en fonction d'autres valeurs. Cela veut aussi dire qu'un schéma peut s'adapter à différentes situations.

2) Hiérarchie et emboîtement

Les schémas stockés en mémoire ne sont pas indépendants les uns des autres. Mais ils sont organisés comme des réseaux de noeuds conceptuels qui sont génériques et qui sont plus ou moins fortement interreliés en fonction des domaines et des

niveaux d'expertise des individus. D'autre part, ils peuvent s'emboîter les uns dans les autres. Cela implique que les schémas peuvent être hiérarchisés. C'est-à-dire qu'ils sont organisés entre eux selon une certaine hiérarchie. Un schéma est une configuration de sous-schémas (Rumelhart & Ortony, 1977; Anderson & Pichert, 1978). Par exemple, le schéma de la "maison" est constitué des sous-schémas correspondant à la "salle de séjour", aux "chambres à coucher", à la "cuisine", etc. Et chacun de ces sous-schémas peut être divisé, à son tour, en d'autres sous-schémas. Le sous-schéma de la "cuisine" peut consister en une configuration d'autres sous-schémas tels que le "poêle", le "frigo", etc. Reprenons l'exemple de Anderson & Pearson (1984): le schéma "oiseau" inclut les sous-schémas tels que "plumes", "ailes", "voler" (avec les ailes, les oiseaux volent), etc. Ainsi, un schéma peut être sous-divisé jusqu'aux "sous-schémas les plus petits possibles", ce que Rumelhart & Ortony (1977) appellent schémas atomiques ("atomic schemata").

3) Représentation des connaissances plutôt que les définitions

Les schémas représentent les connaissances plutôt que les définitions qu'on trouve dans un dictionnaire (Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1981). D'après les auteurs, l'accent mis sur cette caractéristique s'explique par deux raisons. D'une part, les connaissances que représentent les schémas sont de type encyclopédique. D'autre part, les schémas représentent les connaissances associées aux concepts alors que les dictionnaires tentent de fournir le plus possible de "sens des mots". Ainsi, ces connaissances impliquées par les schémas ne sont pas les entités linguistiques. Mais il s'agit des représentations abstraites symboliques de connaissances. Prenons un exemple, si nous rencontrons "un plateau de cinq fruits" dans un passage portant sur une fête vietnamienne, le dictionnaire peut nous dire seulement que c'est un plateau, soit en bois, soit en métal et sur ce plateau il y a cinq sortes de fruits. Mais un lecteur

vietnamien possédant le schéma de “*un plateau de cinq fruits*” peut facilement le comprendre parce qu’il a des connaissances sur cette coutume: il sait bien quels sont ces cinq fruits, quand et où on met ce plateau, etc. En d’autres mots, ce schéma représente des connaissances qu’on pourrait ne pas trouver dans un dictionnaire.

4) Représentation des connaissances à différents niveaux d’abstraction

Les schémas sont des structures de connaissances qui caractérisent à la fois la microstructure et la macrostructure de la représentation cognitive (Denhière & Baudet, 1992). Ils ont un certain niveau d’abstraction. Selon Rumelhart & Ortony (1977), ils peuvent représenter les connaissances à tous les niveaux d’abstraction, des idéologies aux connaissances sur la signification d’un mot particulier. Rumelhart (1981) a souligné:

[...], so schemata can represent knowledge at all levels - from ideologies and cultural truths to knowledge about what constitutes an appropriate sentence in our language to knowledge about the meaning of a particular word to knowledge about what patterns of excitations are associated with what letters of the alphabet (p. 13).

Il est important de noter que les schémas représentent les connaissances qu’un individu possède sur un objet, une action, un événement et une situation et que ceux-ci sont non seulement abstraits, mais aussi stéréotypés (Anderson, 1977; Anderson & Pearson, 1984; Anderson, Pichert, Goetz, Schallert, Stevens & Trollip, 1976; Hudson, 1982; Rumelhart, 1981; Rumelhart & Ortony, 1977). A ce sujet, Anderson, Pichert, Goetz, Schallert, Stevens & Trollip (1976) précisent que les schémas sont abstraits en ce sens qu’ils contiennent une case ou une niche pour chaque élément constituant dans une structure de connaissance. Ils sont stéréotypés en ce qu’ils indiquent les relations typiques entre les éléments. Ainsi, les concepts et les relations

qui constituent les schémas sont eux-mêmes stéréotypés. De plus, les schémas que les individus possèdent ne sont pas tous identiques. Cela signifie que tous les individus n'ont pas les mêmes connaissances tant quantitatives que qualitatives sur le même objet, le même événement et la même situation. Par exemple, un individu qui va souvent au restaurant, surtout aux restaurants de types différents, a plus de connaissances que celui qui y va une fois ou deux fois. Autrement dit, le schéma du restaurant du premier peut être "plus riche et plus complet" que celui du dernier.

Dans le cadre de la compréhension de textes, les schémas peuvent représenter à la fois des connaissances sur les contenus (domaines conceptuels), et celles sur la forme (type de textes, l'organisation de texte, par exemple). C'est cette caractéristique qui permet de distinguer les schémas de contenu qui représentent des connaissances sur le contenu des schémas formels qui représentent des connaissances sur la forme.

5) Caractère évolutif des schémas

Selon Anderson & Ortony (1975), notre base de connaissances n'est pas statique, mais plutôt une construction continuellement réorganisée et développée. Ainsi, on peut y ajouter et insérer des informations qu'elle acquiert tout au long de sa vie (Anderson et Pearson, 1984). Le schéma est donc essentiellement une structure évolutive (Tardif, 1992). Les schémas se modifient donc au fur et à mesure que l'individu vit de nouvelles expériences et acquiert de nouvelles connaissances (LeBlanc, Duquette & Compain, 1992; Rumelhart & Ortony, 1977; Tardif, 1992). En effet, un individu peut ajouter à son schéma "*baptême de bateau*" de nouvelles informations, par exemple, s'il est informé que sur la plate-forme où a lieu la cérémonie se trouve en particulier le drapeau de couleur nationale (Anderson & Pearson, 1984). Observons un autre exemple donné par Tardif (1992). Le jeune

enfant de trois ans possède déjà le schéma d'un restaurant qui correspond essentiellement à ce qui se passe chez MacDonald. Au fur et à mesure de la diversification de ses expériences avec les restaurants, il associe les nouvelles informations au schéma qu'il possédait déjà à l'âge de trois ans. Toujours dans le même schéma, mais en l'élargissant, il ajoute qu'il existe différentes catégories de restaurants, certains où l'on apporte la nourriture, d'autres où il faut soi-même la commander et la prendre au comptoir, d'autres encore où il faut se servir soi-même et payer selon le poids de la nourriture.

Ainsi, la construction de nouveaux schémas et le développement des schémas déjà acquis jouent un rôle particulièrement important dans la compréhension et la mémorisation de textes. En effet, pour comprendre l'énoncé qui suit, l'exemple de Bransford (1984, p. 259-260), "*Jane a décidé de ne pas porter sa ceinture, ses boucles d'oreilles et son collier assortis d'argent parce qu'elle va aller à l'aéroport*", le lecteur ou l'auditeur doit aller au-delà des informations explicites présentées dans cet énoncé. Il doit savoir ce qui relie "la manière de s'habiller de Jane" à "l'aéroport". Il doit donc posséder de bonnes connaissances de l'aéroport, un "schéma d'aéroport bien développé", ce qui lui permettra de comprendre que Jane a décidé de ne pas porter ses bijoux assortis d'argent, du fait qu'à l'aéroport il y a des détecteurs de métal qui pourraient lui causer un retard inutile. Mais un enfant qui n'a pas de connaissances de l'aéroport ou qui en a très peu de connaissances - il sait seulement que l'aéroport est un endroit où les avions décollent ou atterrissent par exemple, ne pourrait pas comprendre pourquoi Jane a décidé de ne pas porter ses bijoux pour aller à l'aéroport. Cet enfant ne pourrait comprendre que certains énoncés comme celui-ci: "*John est allé à l'aéroport parce que sa tante venait le voir*".

Cette caractéristique joue un rôle extrêmement important dans l'acquisition de nouvelles connaissances ou dans la construction du savoir (Bransford, 1984, Tardif, 1992). Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier des L2 et/ou LE, l'acquisition ou construction des schémas est d'autant plus importante que les schémas que possèdent les apprenants de L2, et particulièrement ceux de LE sur la culture de la langue cible sont souvent très insuffisants aussi que très "pauvres".

Il est aussi important de souligner que c'est grâce aux cinq caractéristiques mentionnées ci-dessus que le processus d'activation et d'instanciation d'un schéma peut se produire. Cependant, à ces cinq caractéristiques, d'après Rumelhart (1981), viennent s'ajouter deux autres caractéristiques plus générales des schémas. Ce sont les suivantes:

6) Dispositifs de reconnaissance

Les schémas sont des dispositifs de reconnaissance. Ils sont utilisés dans l'activité cognitive. Cette dernière a pour but d'évaluer l'ajustement de ces schémas aux données à traiter.

7) Processus actifs

Lors de la lecture d'un texte, les schémas sont toujours disponibles pour faciliter la compréhension et la mémorisation des sujets.

En résumé, les schémas possèdent les sept caractéristiques suivantes:

- 1) Présence des variables dans les schémas,
- 2) Hiérarchie et emboîtement,
- 3) Représentation des connaissances à différents niveaux d'abstraction,
- 4)

Représentation des connaissances plutôt que les définitions, 5) Caractère évolutif des schémas, 6) Dispositifs de reconnaissance et, 7) Processus actifs.

2.2.6. Les fonctions des schémas

Dans les écrits sur les schémas, les fonctions des schémas restent encore peu précisées. Mais, des auteurs tels que Anderson (1984), Bransford (1984), Carrell (1984c), Rumelhart & Ortony (1977) et Rumelhart (1981), ont proposé des fonctions possibles qui peuvent rendre compte des effets des schémas dans le processus de compréhension et de mémorisation des textes écrits. En particulier, Anderson (1984) a suggéré six fonctions qui peuvent être attribuées au schéma. Ces six fonctions, selon Bransford (1984), bien qu'il soit possible d'en ajouter d'autres, sont suffisantes pour illustrer des effets des schémas que possède l'apprenant sur sa performance de compréhension et de mémorisation de textes.

1) Activation et instanciation

Les schémas sont conçus pour fournir un échafaudage conceptuel qui assimilera les informations présentées dans le texte. Plus concrètement, ils contiennent des cases vides ("slot" ou "niche" en anglais) susceptibles d'être remplies par des informations mémorielles activées lors du traitement des informations nouvelles apportées par le texte. Armand (1994) et Armand & Ziarko (1995) précisent que le schéma est constitué de deux niveaux. Les plus hauts niveaux sont "fixes et représentent ce qui est toujours vrai" au sujet de l'objet ou des événements ou bien de la situation considérée, tels que les variables du schéma de Carnaval de Québec: ville de Québec, bonhomme, reine, duchesses, couronnement de la reine, construction de glace, parade, course en canots, etc. Quant aux plus bas niveaux, il s'agit des

“éléments terminaux représentés par les cases vides qui doivent être remplis par les valeurs précises” liées à l’objet, ou aux événements, ou bien à la situation rencontrée dans la réalité comme dans un texte de lecture. Ainsi, le lecteur aura compris un texte ou un passage, lorsqu’il aura activé le schéma approprié. Son instanciation permettra de construire l’interprétation la plus cohérente et la plus plausible possible de ce qui est dit par le texte ou par le passage. Un schéma n’aura été instancié que lorsque toutes les cases importantes auront été remplies suffisamment, c’est-à-dire que chaque pièce d’information sera placée dans une case et toutes les cases importantes contiendront des informations (Anderson, Pichert, Goetz, Schallert, Stevens & Trollip, 1976; Hudson, 1982).

The reader involved in a process of constructing a correspondence between the relevant schemata and the givens or knowns of a message. The ingredients needed to fill the slots will not always be found in the message itself, but may be reader supplied. As the correspondence is constructed, the reader gains a sense that the message in the input has been and is being comprehended. When the slots of the schemata are filled with enough particular cases, a schema is said to be instantiated (Hudson, 1982, p. 7).

Il importe de souligner que le processus d’instanciation est très important durant l’activité de lecture, parce que c’est par ce processus que les variables d’un schéma prennent des valeurs spécifiques et précises permettant la compréhension. D’autre part, ce processus permet de mieux comprendre des problèmes de compréhension de textes en L2 et/ou LE du fait que la compréhension de textes est aussi liée à la sélection des significations associées lors du processus d’instanciation des schémas (Anderson & al, 1976; Carrell & Eisterhoid, 1983; Hudson, 1982). En effet, Anderson & al (1976) précise qu’au cours du processus d’instanciation, le lecteur ou l’auditeur doit sélectionner, parmi plusieurs sens associés, un sens unique permettant l’élaboration de la signification unique du texte ou du message.

Hudson (1982) signale aussi que cette sélection des associations sémantiques et des réseaux de relations entre les constituants des schémas détermine s'il est capable de construire correctement le sens du texte ou du passage. Ainsi, les schémas disponibles en mémoire doivent être réorganisés sans cesse au cours du traitement cognitif de l'information (Anderson & Ortony, 1975). Observons les deux phrases suivantes (l'exemple traduit de Hudson, 1982, p. 9) qui portent toutes deux sur le piano: 1) "*Les pianos sont agréables à écouter*", 2) "*Les pianos sont lourds à déplacer*". Mais, il y a différentes associations sémantiques qui correspondent au "piano" présenté dans ces deux phrases. Dans la première phrase, l'aspect musical est important, quel que soit le poids du piano. Par contre, c'est le poids du piano qui compte dans la deuxième phrase. Ainsi, le lecteur, pour construire le sens du message, a besoin de différentes cases disponibles correspondants. En d'autres termes, les schémas qu'il construit autour du "piano" doivent donc être réorganisés continuellement. Cela veut aussi dire que le lecteur, pour avoir accès à la compréhension des écrits en L2 et/ou LE, devra se construire, d'une part, de nouveaux schémas, et d'autre part, développer ou enrichir de façon constante ses schémas déjà acquis.

2) Élaboration des inférences

Les schémas permettent d'élaborer des inférences. En fait, aucun texte n'est explicite (Anderson, 1984). La compréhension d'un texte dépasse toujours celle littérale des informations présentées par le texte (Anderson & Ortony, 1975; Carrell, 1984c; Hudson, 1982). A cet égard, Hudson (1982, p. 9) souligne: "The comprehension and memory of input involve the construction of representations within schemata which cannot be adequately predicted from mere dictionary knowledge of the words which are read". Ainsi, au moment du traitement du texte, le schéma que possède le lecteur lui permettra d'effectuer des inférences pour bien

comprendre le texte. En présence d'un texte à lire, le lecteur appelle dans sa mémoire de travail un schéma, un réseau de connaissances déjà emmagasinées dans sa mémoire à long terme, qui lui permet de traiter les informations apportées par le texte ou par le passage. A partir de ce réseau de connaissances, le lecteur reconstruit le sens du texte ou du passage en y ajoutant, au besoin, les inférences permises par ce schéma (Tardif, 1992). De nombreuses recherches montrent que plus le lecteur possède des schémas de connaissances sur le texte, plus il lui sera possible de faire de bonnes inférences. Rumelhart & Ortony (1977) et Anderson & Pearson (1984) soulignent que la fonction d'élaboration des inférences est une fonction très importante des schémas. A cet égard, Rumelhart & Ortony (1977, p. 118) soulignent: "Schemata serve an important function as powerful devices for making inferences". D'après ces mêmes auteurs, il existe trois types d'inférences. On peut inférer des aspects d'une situation que l'on n'a pas observée. Par exemple, si nous rencontrons la phrase: "*Hier soir, le Carnaval de Québec s'est terminé par une parade magnifique*". Notre schéma de "parade" peut nous dire ce qui s'est déroulé au cours de cette très belle parade: les chars multicolores, le bonhomme, la reine et les personnages bigarrés de ce deuxième défilé de nuit ont semé la joie, hier soir, dans une foule nombreuse de gens qui s'était rassemblée sur le parcours de la haute-ville, par exemple. Les schémas étant organisés dans la mémoire de façon hiérarchique et interreliés entre eux, il est possible que l'activation d'un schéma général peut s'effectuer par celle d'un sous-schéma qui le constitue. On peut donc inférer également un ensemble à partir d'une partie. Ainsi, le sous-schéma d'un nez d'une personne de connaissance peut nous permettre d'inférer l'existence de son visage. Le troisième type d'inférence consiste à donner des valeurs typiques par défaut aux cases qui n'ont pas été remplies à cause de l'absence d'informations explicites contenues dans le texte. En d'autres termes, il s'agit d'inférer des informations qui ne sont pas mentionnées dans le texte en assignant des valeurs par défaut. Il est important de souligner que l'effectuation des inférences est

quasi-automatique au cours même de la lecture, lorsque les informations concernées sont fortement liées aux schémas de connaissances du lecteur (Fayol, 1992). Selon Anderson & Pearson (1984), il existe quatre types d'inférence. Les trois premiers sont semblables à ceux proposés par Rumelhart & Ortony (1977). Le quatrième a des ressemblances par rapport à la quatrième fonction du schéma ci-dessous, proposée par Anderson (1984).

3) Direction de l'attention

Au moment du traitement de l'information, les schémas interviennent en dirigeant l'attribution de l'attention du lecteur vers les valeurs importantes qui vont remplir les cases vides du schéma, soit vers les informations importantes apportées par le texte (Anderson, 1984; Anderson & Pearson, 1984; Anderson & Pichert, 1978; Bransford, 1984; Symons & Pressley, 1993). Revenons sur l'exemple du "*schéma d'aéroport*" de Bransford. Nous pouvons imaginer le cas suivant: un autre enfant sait non seulement que l'aéroport est un endroit où les avions décollent ou atterrissent, mais il sait aussi que l'aéroport est un endroit où il y a beaucoup de monde et pourrait ainsi être un refuge de voleurs. Cet enfant pourrait émettre l'hypothèse que "*Jane n'a pas porté ses chers bijoux parce qu'elle avait peur que quelqu'un les lui vole*". Cette interprétation est différente de celle qui porte sur le fait que l'aéroport a des détecteurs de métal. En d'autres mots, la sélection des éléments importants d'une phrase ou d'un texte dépend du schéma dont disposent les individus. En effet, selon l'interprétation "*aéroport plein de monde*", les éléments importants portent sur le fait que les bijoux sont précieux, visibles et facilement accessibles. Par contre, selon l'interprétation "*aéroport avec des détecteurs de métal*", les éléments importants portent sur le fait que les bijoux sont des métaux pouvant déclencher une alarme de sécurité. Des

résultats rapportés par Rossi (1990) montrent que les schémas peuvent aider les lecteurs à identifier des informations importantes.

4) Faciliter la recherche ordonnée des informations

Les schémas interviennent aussi lors du traitement du texte. Ils permettent une recherche ordonnée de différentes informations. Cet effet peut se manifester par un rappel ou un résumé plus ordonné, c'est-à-dire que son ordre est proche de celui du texte original.

5) Sélection et suppression des informations

De la même façon, les schémas favorisent la sélection et la suppression des informations. Ils permettent d'une part au lecteur de sélectionner et de retenir des informations importantes. D'autre part, ils lui permettent d'omettre des informations moins importantes.

6) Faciliter la reconstruction des informations

La dernière fonction des schémas proposée par Anderson (1984) est de faciliter la reconstruction par inférence des informations. Ils permettent au lecteur ou à l'auditeur de retrouver des informations manquantes ou de reconstruire des informations d'un texte ou d'un message lorsque certaines de ces informations sont absentes, ce qui est dû à sa connaissance des contraintes des variables et des relations entre ces dernières. Un sujet, par exemple, essaie de se rappeler un dîner qu'il a pris dans un excellent restaurant. Il pourrait oublier le vin qu'il a bu à ce dîner. Mais s'il se souvient qu'à ce soir-là, il a pris un plat de boeuf comme entrée, son schéma

permettra de dire que le vin servi était vraisemblablement du vin rouge (Anderson & Pichert, 1978).

En ce qui concerne les fonctions des schémas, selon Rumelhart (1981), il y a au moins trois raisons pouvant expliquer pourquoi le lecteur n'arrive pas à comprendre un texte lu. Premièrement, le lecteur ne possède pas les schémas appropriés. Il ne peut donc comprendre le texte ou le passage lu. Deuxièmement, le lecteur peut posséder les schémas appropriés, mais les indices fournis par l'auteur, c'est-à-dire par le texte, ne sont pas suffisants pour suggérer les schémas adéquats permettant la compréhension. Cependant, le lecteur pourra comprendre le texte, s'il y a des indices additionnels pouvant suggérer les schémas appropriés. Enfin, le lecteur peut trouver l'interprétation cohérente du texte, mais il ne s'agit pas de celle de l'auteur. Dans ce cas, le lecteur "comprend le texte", mais il "ne comprend pas l'auteur".

Bransford (1984), Carrell (1984c) et Armbruster (1986) ont suggéré un autre cas. Il s'agit du cas où le lecteur n'est pas capable d'activer les schémas adéquats susceptibles de donner l'interprétation cohérente du texte. Il a donc du mal à construire le sens du texte ou du message. En d'autres mots, le lecteur peut ne pas comprendre un texte ou un passage, même s'il possède des schémas sur le contenu du texte ou du passage qu'il lit.

Carrell (1984c) précise que le lecteur a des difficultés à comprendre un texte ou un passage, soit parce qu'il n'arrive pas à utiliser efficacement les indices fournis par le texte pour activer les schémas adéquats permettant la compréhension, soit parce qu'il ne possède pas les schémas appropriés. Bransford (1984) ajoute qu'il est clair qu'un apprenant a une faible performance de

compréhension et de mémorisation, soit parce qu'il lui manque des schémas bien développés, soit parce qu'il ne réussit pas à les activer à partir des données présentées dans le texte ou dans le message et non parce qu'il a des déficiences inhérentes de compréhension et de mémorisation. C'est ainsi qu'un adulte pourrait avoir une meilleure performance de compréhension qu'un enfant lorsqu'ils lisent tous deux un texte portant sur l'aéroport.

Les fonctions des schémas ont été assez bien précisées et approfondies. Il en ressort que la fonction essentielle des schémas est de favoriser la compréhension et la mémorisation de textes du lecteur (Fayol, 1992; Rumelhart, 1981).

Perhaps the central function of schemata is in the construction of an interpretation of an event, object, or situation - that is, in the process of comprehension (Rumelhart, 1981, p. 9).

En abordant le rôle des schémas, les auteurs distinguent deux types de schémas qui sont différents, mais qui influent tous deux sur la compréhension et la mémorisation des textes écrits: les schémas de contenu et les schémas formels.

2.2.7. Les types de schémas

Les recherches actuelles sur les schémas font une nette distinction entre deux types de schémas différents: les schémas de contenu (*content schemata*) qui font référence aux objets, aux actions, aux événements, aux situations et les schémas formels⁴ (*formal schemata*) qui font référence aux types de textes et à leur

⁴ Dans la littérature, le schéma formel (*formal schema*) est appelé en termes différents: "formal schema" (Carrell, 1984; Connor, 1984; Barnitz, 1986; Nelson, 1987; Leblanc et al, 1992); "textual schema" (Armbruster, 1986); "Top-level structure" (Meyer, 1975); "superstructure" (Kintsch et van Dijk, 1978). Les cinq schémas formels les plus fréquents dans les textes informatifs ou expositifs (*expository text*) sont *description*, *comparaison*, *causalité*, *séquence* et *problème-solution*.

organisation. Dans la compréhension de textes, ces deux types de schémas jouent des rôles significatifs mais différents. Ci-dessous nous allons présenter le modèle des schémas qui caractérise le processus de compréhension en lecture.

2.2.8. Le modèle des schémas

La compréhension de textes est un processus complexe. Depuis une trentaine d'années, plusieurs modèles de compréhension en lecture ont été proposés par les chercheurs afin de bien rendre compte du processus de compréhension en lecture, tels que les modèles ascendants ou "du bas vers le haut" (Gough, 1972), les modèles descendants ou "du haut vers le bas", le modèle propositionnel (Kintsch & van Dijk, 1978), le modèle de Moirand (1979), et le modèle des schémas. Mais il paraît que parmi ces modèles cités, le modèle des schémas permet de rendre compte de la façon la plus adéquate du processus de compréhension de textes. Il s'agit d'une théorie qui rend compte de l'interaction et qui

a de ce fait acquis un pouvoir explicatif plus grand que les modèles précédents parce qu'il a permis de cerner de plus près les processus de compréhension et qu'il a également permis d'intégrer dans un même cadre explicatif les deux pôles de l'activité de lecture, soit le lecteur et le texte (Pierre, 1990, p. 327).

En effet, du point de vue de la théorie des schémas, la compréhension d'un texte est considérée comme le résultat d'un processus interactif entre les connaissances existantes, soit les schémas, du lecteur et les nouvelles informations présentées dans le texte (Anderson, Pichert, Goetz, Schallert, Stevens & Trollip, 1976; Anderson & Pearson, 1988; Carrell & Eisterhold, 1983; Hudson, 1982). Autrement dit, la compréhension de textes est caractérisée par une interaction entre deux types de processus: ceux qui prennent appui sur les connaissances préconstruites

sous forme de schémas et disponibles dans la mémoire du lecteur et ceux qui prennent appui sur le texte (Carrell & Eisterhold, 1983), un système-stimuli qui peut faire passer ces représentations types d'un état de repos à un état d'activation (Denhière & Baudet, 1992).

Anderson (1977), Carrell (1984c, 1990), Carrell & Eisterhold (1983), Rumelhart & Ortony (1977) et Rumelhart (1981) ont bien décrit comment la théorie des schémas permet de conceptualiser l'interaction entre les processus fondés sur le texte et les processus fondés sur les connaissances, en d'autres termes plus courants: traitements "bas-haut" qui sont aussi appelés "dirigés-par-données" (*bottom-up processing - data-driven* en anglais) et traitements "haut-bas" qui sont aussi appelés "dirigés-par-concepts" (*top-down processing - conceptually driven* en anglais). Les traitements "haut-bas" consistent à élaborer des hypothèses à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou des connaissances antérieures, puis à examiner le texte pour confirmer ou infirmer ces hypothèses. Les traitements "bas-haut" consistent à décoder les unités linguistiques, puis à confronter ces unités analysées à des connaissances existantes du lecteur pour en examiner la concordance. Les connaissances générales initiales et les hypothèses qui en découlent sont modifiées sur la base des informations apportées par le texte. Rumelhart (1981) souligne que "in schema directed processing, activation goes in both directions" (p. 14-15) et que seuls les traitements "bas-haut" ne sont pas suffisants pour suggérer des schémas adéquats permettant la compréhension. Le lecteur, pour comprendre un texte, doit interagir avec le texte en ayant recours autant aux connaissances linguistiques adéquates qu'aux connaissances que le lecteur possède sur le monde, c'est-à-dire les schémas. Carrell (1990), en abordant l'interaction entre le lecteur et le texte au cours du processus de compréhension, souligne aussi que cette interaction implique tous les

types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture - les schémas tout autant que les connaissances linguistiques:

From the perspective of schema theory, reading comprehension is a function of the reader's processing and activating the appropriate formal and content schemata in interaction with a text (or more specifically with the linguistic cues the author of the text has put there) (Carrell, 1984c, p. 105).

En compréhension de textes, le bon lecteur modifie de façon constante son mode de traitement afin de s'adapter aux exigences spécifiques du texte lu et de la situation de lecture particulière. Tandis que le moins bon lecteur tend à se reposer de façon exagérée sur l'un ou l'autre de ces processus. L'auteure a bien illustré l'interaction entre le texte et les schémas du lecteur en donnant comme exemple le petit passage suivant: "*Jane a été invitée à la fête d'anniversaire de Jack. Elle s'est demandée s'il aimerait avoir un cerf-volant. Elle s'est rendue dans sa chambre et a secoué sa tirelire. Celle-ci n'a fait aucun bruit*" (p. 16). Les informations présentées dans la première phrase activent probablement un schéma "*fête d'anniversaire*". Le reste du passage peut être interprété à partir de ce schéma, c'est-à-dire que le lecteur peut le comprendre en émettant des hypothèses sur les informations implicites contenues dans le passage. Du fait que le schéma "*fête d'anniversaire*" inclut des cadeaux d'anniversaire, on peut supposer que Jane se demande si Jack aimerait avoir un cerf-volant parce qu'elle cherche une idée de cadeau pour lui et un cerf-volant pourrait convenir. Le sous-schéma concernant les cadeaux peut permettre au lecteur de construire le sens de la troisième phrase: quel cadeau acheter? Et pour l'achat d'un cadeau, Jane a besoin d'argent. Le schéma "*tirelire*" évoque que Jane et Jack sont les enfants parce que des enfants placent souvent de l'argent dans une tirelire. Le fait que la tirelire ne fait pas de bruit dit qu'il n'y a plus d'argent dedans parce

qu'habituellement la tirelire contient des pièces et non des billets. Le lecteur comprend finalement que Jane devra résoudre son problème d'une autre manière.

Ainsi, la compréhension de textes, selon la théorie des schémas, repose à la fois sur les schémas de connaissances du lecteur, sur sa capacité d'activer ces schémas de connaissances, et sur la capacité du texte d'activer les schémas de connaissances du lecteur.

Lors de la compréhension d'un texte, les schémas qui sont disponibles en mémoire, une fois activés, contraignent la construction de la représentation. Ils servent de base de données, sélectionnent les informations susceptibles de remplir les cases vides et engendrent des attentes (Denhière & Baudet, 1992). La compréhension ne peut s'opérer donc que lorsque le schéma que possède le lecteur est activé grâce aux données fournies par le texte et son instanciation permet de donner l'interprétation la plus cohérente et la plus plausible du texte.

La théorie des schémas a donné lieu à de nombreuses recherches expérimentales, en particulier effectuées par des chercheurs nord-américains en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE, qui se sont efforcées de mettre en évidence l'existence des schémas et leurs fonctions dans la compréhension et la mémorisation de textes. La partie qui suit nous permet de mieux comprendre le rôle important joué par les schémas dans la compréhension et la mémorisation des textes écrits en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE.

2.2.9. Le rôle des schémas dans la compréhension de textes à travers les recherches expérimentales

2.2.9.1. Le rôle des schémas de contenu

Dans les dernières années, bon nombre des recherches expérimentales sur les schémas de contenu en L1 (Armand, 1995; Bower, Black & Turner, 1979; Bransford & Johnson, 1972 et Recht & Leslie, 1988) ainsi qu'en L2 et/ou LE (Hudson, 1982; Koh, 1985) montrent que la possession des schémas appropriés sur un domaine spécifique facilite la compréhension et la mémorisation des textes écrits. Cependant, nous nous limiterons à mentionner quelques recherches représentatives pour illustrer l'influence des schémas de contenu sur la compréhension et la mémorisation de textes en L1 et en L2 et/ou LE.

La recherche de Recht & Leslie (1988) illustre très bien l'influence des schémas liés à un domaine spécifique sur la performance de compréhension de textes en L1. Les auteurs ont fait lire aux sujets un texte portant sur une rencontre de deux équipes de baseball. Les soixante-quatre sujets ont été répartis en quatre groupes. Le premier groupe composé de bons lecteurs qui ont de bonnes connaissances sur le baseball; le deuxième groupe constitué de bons lecteurs qui connaissent peu le baseball; le troisième groupe, les mauvais lecteurs qui possèdent de bonnes connaissances sur le baseball et le quatrième groupe, les mauvais lecteurs qui ont peu de connaissances sur le baseball. Les résultats obtenus au test indiquent que les schémas liés à un domaine de connaissances spécifiques ont des effets considérables sur la compréhension du lecteur. Les mauvais lecteurs ayant de bonnes connaissances sur le baseball obtiennent une meilleure performance que les bons lecteurs ayant peu de connaissances sur ce sujet. Et ils ont une performance comparable à celle obtenue

par les bons lecteurs ayant de bonnes connaissances sur ce sport. Évidemment, les bons lecteurs qui connaissent bien le baseball obtiennent les meilleurs résultats. Les mauvais lecteurs qui connaissent peu le baseball obtiennent les plus faibles résultats. Il ressort de là qu'un moins bon lecteur avec des schémas liés à un domaine spécifique peut atteindre un niveau de compréhension équivalent à celui d'un bon lecteur, lorsqu'ils lisent tous deux un texte portant sur ce domaine.

Hudson (1982) a tenté d'examiner les facteurs affectant la compréhension de textes en LE: les schémas, les connaissances linguistiques et les stratégies de lecture. Il a réalisé une étude auprès de 93 étudiants qui étaient inscrits à un cours intensif d'anglais langue étrangère. Leur niveau de connaissances linguistiques étaient différents: débutant, intermédiaire et avancé. La plupart d'entre eux se préparaient à faire des études dans les universités américaines, dans le domaine des sciences et des techniques. L'analyse des résultats de la recherche indique que non seulement les connaissances linguistiques, mais aussi les schémas du lecteur affectent la compréhension des sujets. Autrement dit, les connaissances linguistiques et les schémas du lecteur interviennent tous deux dans la compréhension de l'écrit en L2 et/ou LE. D'autre part, les sujets de niveau avancé ont utilisé des stratégies de lecture différentes de celles utilisées par les lecteurs de niveau débutant et de niveau intermédiaire. Les résultats de la recherche montrent aussi que l'habileté de lecture en L1 peut influencer la compréhension du lecteur, lorsqu'il lit un texte en L2 et/ou LE.

Koh (1985) a aussi tenté de vérifier l'influence des schémas de familiarité avec un domaine spécifique sur la compréhension de texte en L2. Elle a mené une recherche auprès d'étudiants qui étudiaient dans différents domaines à l'Université Nationale de Singapour. Trois groupes de 60 sujets chacun ont participé à l'expérience. Le groupe 1 était constitué d'étudiants en études commerciales. Le

groupe 2 était composé d'étudiants en sciences. Le groupe 3 était aussi composé d'étudiants en sciences mais leur niveau de connaissances linguistiques en anglais était très avancé et plus avancé que celui de ces deux premiers. On a demandé à chaque groupe de sujets de lire quatre textes portant sur quatre domaines différents (commerce, sciences, politique et histoire). L'un de ces quatre textes contenait des connaissances proches du domaine dans lequel les sujets travaillaient. Un test de closure était utilisé pour mesurer la compréhension des sujets. L'analyse de variance des scores obtenus au test par les sujets fait apparaître que la possession des schémas liés à un domaine de connaissances spécifiques augmente la compréhension de texte chez le lecteur en L2: les sujets ont obtenu une meilleure performance à la lecture du texte qui leur est familier qu'à la lecture du texte qui ne l'est pas. L'analyse de variance révèle aussi une différence statistiquement significative entre les niveaux de connaissances linguistiques: les sujets du groupe 3 (niveau plus avancé) ont obtenu des résultats supérieurs à ceux obtenus par les sujets des groupes 1 et 2 tant pour le texte familier que pour le texte non familier. En outre, on a trouvé une interaction entre les connaissances linguistiques du lecteur et ses schémas. L'auteure est arrivée à conclure que l'insuffisance des connaissances linguistiques peut être compensée par les connaissances du lecteur sur le domaine traité et vice versa.

En conclusion, ces recherches citées plus haut montrent que les schémas liés à un domaine de connaissances spécifiques augmentent le niveau de compréhension et de mémorisation des textes écrits en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE. Ces recherches indiquent aussi que les schémas du lecteur et ses connaissances linguistiques interviennent tous deux dans la compréhension et la mémorisation de textes en L2 et/ou LE (Hudson, 1982; Koh, 1985). De plus, les schémas du lecteur et ses connaissances linguistiques peuvent se compenser les uns les autres en compréhension en lecture (Koh, 1985). Enfin, l'habileté de lecture en L1 peut affecter

la compréhension et la mémorisation du lecteur quand il lit un texte en L2 et/ou LE (Hudson, 1982).

La présente étude portant sur les schémas de contenu culturels (désormais les schémas culturels), nous abordons dans la partie suivante le rôle particulièrement important joué par les schémas culturels dans la compréhension et la mémorisation de textes en L1 et en particulier en L2 et/ou LE.

2.2.9.2. Le rôle des schémas culturels

Il est important de noter que les recherches sur le rôle des schémas culturels occupent une place de choix parmi les recherches sur le rôle des schémas dans la compréhension et la mémorisation des textes écrits en L2 et/ou LE. En effet, au cours des dernières années, de nombreuses recherches se sont intéressées à l'influence des schémas culturels sur la compréhension en lecture tant en L1 qu'en L2 et/ou LE. Ces recherches expérimentales sur les schémas culturels ont donné des résultats similaires à ceux des recherches sur les schémas en général.

En langue première ou en langue maternelle

Comme nous l'avons abordé plus haut, l'expérience de Bartlett (1932) est considérée comme la première recherche sur le rôle des schémas culturels dans la compréhension en lecture. Cinquante ans plus tard, Kintch & Green (1978) ont mené une étude sur le rôle des schémas culturels dans la compréhension de l'écrit auprès des étudiants américains de niveau collégial. Les résultats de la recherche indiquent que les sujets ont effectué un meilleur rappel à la lecture du texte portant sur leur propre culture qu'à la lecture du texte portant sur la culture éloignée.

Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson (1982) ont tenté d'observer les effets des schémas culturels sur la compréhension en lecture. 105 élèves de 8ème dont 54 de la communauté noire et 51 de la communauté blanche ont participé à l'expérience. Les sujets ont lu un texte sous forme de lettre décrivant un incident à l'école qui pouvait être interprété soit comme une bagarre, soit comme un exemple de "sondage" ou "jeu de douzaine", une sorte d'insulte verbale rituelle qu'on trouve principalement parmi la communauté noire. Après la lecture, les sujets ont réalisé un rappel libre et un rappel guidé. Quant au rappel libre, on leur a demandé d'écrire tout ce qu'ils pouvaient se rappeler à partir du texte lu, sans limite de temps. Ils pouvaient utiliser des mots tels quels dans le texte ou leurs propres mots. Après le rappel libre, ils sont passés au rappel guidé. En ce qui concerne le rappel guidé, ils devaient indiquer si chacun des 29 énoncés donnés 1) était dit dans les mêmes termes que ceux de la lettre, 2) n'était pas dit dans la lettre mais devait être vrai, 3) n'était pas dit dans la lettre mais pourrait être vrai et, 4) n'était pas dit dans la lettre, ni possible. Les résultats démontrent que les schémas culturels ont des effets puissants sur la compréhension et la rétention en lecture: parmi les lecteurs qui vivent dans une même société, les uns ne comprennent pas de la même façon que les autres à cause de la différence de leur culture. Les sujets noirs avaient tendance à interpréter le texte comme un jeu verbal, tandis que les sujets blancs avaient tendance à l'interpréter comme une bagarre.

Dans une recherche de Lipson (1983) qui a voulu vérifier l'impact des schémas culturels religieux sur la compréhension de texte, les sujets étaient 32 élèves de 4ème, 5ème et 6ème année dont l'affiliation religieuse était fortement catholique ou juive. La moitié d'entre eux fréquentaient l'école catholique, l'autre l'école juive. Chaque sujet a lu trois textes: un texte culturellement neutre, un texte lié à la religion catholique et un texte lié à la religion juive. Le texte culturellement neutre servait de

texte contrôle. Ces deux derniers qui servaient de textes expérimentaux ont été construits de façon à être équivalents quant au nombre de mots, de propositions. La compréhension de textes des sujets a été mesurée par un rappel libre, un rappel guidé et le temps de lecture. L'analyse des résultats fait apparaître que les sujets ont une meilleure performance de compréhension et de mémorisation lorsqu'ils possèdent des schémas culturellement appropriés. De plus, la présence de tels schémas a limité la compréhension des sujets pour des textes non familiers de façon à diminuer l'exactitude et à augmenter l'altération. Les sujets ont lu plus vite, rappelé plus de propositions basées sur le texte, effectué un rappel plus implicite et fait moins d'erreurs de rappel pour le texte qui était proche de leur propre culture. Ils ont surtout obtenu de meilleurs résultats au rappel guidé.

Quant à Pritchard (1990), il a tenté d'étudier les effets des schémas culturels sur la compréhension en lecture. L'objectif de la recherche était d'observer en quoi les schémas culturels influencent la compréhension de textes et les stratégies de traitement utilisées en cours de lecture chez des étudiants de 11^e année. Un groupe de 60 lecteurs habiles dont 30 Américains et 30 Palauas ont lu deux extraits de textes sous forme de lettre portant sur des schémas culturels familiers et non familiers dans leur langue maternelle. La tâche des sujets consistait à rappeler oralement les stratégies durant la lecture et à faire un rappel libre après la lecture des textes. Les résultats montrent que les schémas culturels influencent le niveau de compréhension ainsi que les stratégies de traitement durant l'activité de lecture. Quant aux stratégies utilisées par les sujets en cours de lecture, vingt-deux stratégies verbalisées ont été identifiées. Ces vingt-deux stratégies pouvaient être regroupées en cinq catégories: 1) prise de conscience, 2) acceptation de l'ambiguïté, 3) établissement de liens de cohérence inter-phrases, 4) établissement de liens de cohérence intra-phrases et 5) activations des connaissances antérieures. L'analyse des protocoles "pensée à haute

voix ” indique que les sujets ont utilisé davantage les catégories des stratégies 4 et 5 à la lecture des textes familiers et les catégories des stratégies 1 et 3 à la lecture des textes non familiers. Les sujets américains ont eu recours à plus de stratégies que les sujets palauas. En plus, les sujets n’ayant pas les connaissances antérieures reliées à celles du texte lu semblent avoir recours à des stratégies de gestion de la compréhension permettant une construction graduelle du sens contenu dans le texte. Au rappel libre, les sujets ont rappelé plus d’idées et produit plus d’élaborations, d’inférences et moins de distorsions pour les textes culturellement familiers que pour les textes culturellement non familiers. L’auteur est arrivé à conclure que la lecture est un processus actif où le lecteur se sert de ses schémas de connaissances et des indices fournis par l’auteur pour construire la signification transmise par le texte. Et les schémas culturels du lecteur, lorsqu’ils sont proches de l’information contenue dans le texte lu, ont une influence importante sur sa performance de compréhension en lecture: ces schémas culturels facilitent l’intégration de la compréhension locale et lui permet de construire le sens global de ce texte.

En conclusion, les recherches citées plus haut ont mis en évidence les effets des schémas culturels sur la compréhension et la mémorisation des textes écrits en L1. Les lecteurs ont une meilleure performance de compréhension et de rappel lorsqu’ils lisent un texte à contenu culturellement familier (Kintch & Green, 1978; Lipson, 1983; Pritchard, 1990; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982). Plus les lecteurs possèdent des schémas culturels proches des informations présentées dans le texte lu, plus ils rappellent d’idées et font d’inférences et de généralisations pour reconstruire le sens du texte. Ces schémas peuvent exercer des effets même sur la compréhension des lecteurs qui vivent dans une même société, mais leur culture est différente (Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982). De plus, la possession des schémas culturels influence la mise en oeuvre de stratégies de

compréhension (Pritchard, 1990) et permet d'économiser du temps de lecture (Lipson, 1983).

En langue seconde et/ou en langue étrangère

Steffensen, Joag-Dev & Anderson (1979) qui ont tenté d'observer les effets des schémas culturels sur la compréhension et le rappel en lecture ont mené une recherche auprès des deux groupes de sujets d'origine culturelle différente - un groupe d'Indiens d'Asie vivant aux États-Unis ($n = 19$) et un groupe d'Américains ($n = 20$). Les sujets ont été sélectionnés en contrôlant l'âge, le sexe, le statut marital et la scolarité. On leur a demandé de lire et de rappeler deux textes présentés sous forme d'une lettre sur le mariage. Ces deux textes étaient construits selon une organisation rhétorique identique et de contenu culturel différent: l'un décrivait un mariage indien traditionnel et l'autre racontait un mariage américain traditionnel. Les résultats obtenus corroborent l'hypothèse de départ de l'étude. Plus concrètement, les sujets du groupe d'Indiens ont lu le texte plus lentement et effectué un rappel moins bon que les sujets du groupe d'Américains du fait qu'ils travaillaient en L2, soit en anglais et non en L1. Mais les sujets ont lu plus rapidement le texte qui porte sur leur propre culture que celui qui porte sur la culture éloignée. Ils ont retenu plus d'informations pour le texte familier que pour le texte non familier: les sujets américains ont rappelé une moyenne de 54 unités d'idées (UI.) pour le texte portant sur le mariage américain contre 37,9 UI. pour le texte portant sur le mariage indien, et inversement, les sujets indiens ont rappelé une moyenne de 37,6 UI. pour le texte portant sur le mariage indien contre 27,3 UI. pour le texte portant sur le mariage américain. De plus, ils ont produit plus d'élaborations lorsque le texte relève de leur propre culture. Dans le cas contraire, sont apparues plus de distorsions culturelles et de pures intrusions de leur culture d'origine. Par exemple, le texte décrivant le mariage américain raconte que la

mariée porte la robe de noces de sa grand-mère et qu'elle est très charmante dans cette robe, mais un sujet indien a rapporté que la future femme était très belle sauf qu'elle portait une vieille robe démodée. Cette distorsion peut s'expliquer par le fait que dans la culture indienne, la mariée devrait porter une robe très belle et très à la mode - ce sujet a interprété le texte selon la culture de son pays d'origine. De ces résultats, il ressort que les schémas de contenu culturel ont une influence profonde sur la compréhension écrite des lecteurs.

Johnson (1981) qui a voulu comparer les effets de la complexité de la L2 à ceux de l'origine culturelle du lecteur a mené une recherche auprès des deux groupes d'étudiants de niveau universitaire: un groupe d'étudiants iraniens inscrits dans un cours d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire/avancé et un groupe d'étudiants américains. Les textes expérimentaux étaient deux histoires: "*Mullah Nasr-el-Din*", l'histoire issue du folklore iranien et "*Buffalo Bill*", l'histoire issue du folklore américain. Ces deux histoires contenaient des éléments comparables, mais étaient culturellement distinctes. Leur construction de l'intrigue étaient identiques. L'auteur a construit les deux autres textes en adaptant et simplifiant les deux histoires originales. Les textes adaptés et simplifiés et les textes originaux étaient chacun équivalents en ce qui concerne le nombre de phrases (complexes et simples), la fréquence du vocabulaire et le nombre de propositions sémantiques. Les deux groupes de sujets ont été répartis chacun de façon aléatoire en deux sous-groupes. La moitié de chaque groupe lisait les textes adaptés et simplifiés, l'autre moitié des sujets lisait les textes originaux. Les textes lus étaient présentés dans un ordre contrebalancé. Après la lecture de chaque texte, les sujets devaient faire un rappel écrit et répondre aux questions à choix multiples portant sur les informations explicites et implicites présentées dans le texte sans faire référence au texte. Les résultats ont été analysés selon les critères suivants: les rappels écrits des sujets étaient mesurés en fonction du

nombre de types de propositions et de celui de propositions sémantiques (déterminées selon les critères de Kintsch 1974); les questions à choix multiples étaient mesurées en fonction du nombre de bonnes réponses. Les résultats obtenus sont semblables à ceux de Steffensen, Joag-Dev & Anderson (1979). Les effets des schémas de contenu culturel sont bien ressortis. Un aspect intéressant de la recherche de Johnson concerne la manipulation de la complexité syntaxique et de la complexité sémantique du texte. Les résultats, qui portent sur des étudiants en langue étrangère, font apparaître que l'origine culturelle de l'histoire présente plus d'effets sur la compréhension et le rappel des sujets que le niveau de complexité syntaxique et sémantique présenté par le texte. Les sujets iraniens ont obtenu une meilleure performance à la lecture du texte issu de leur culture d'origine qu'à la lecture du texte issu de la culture américaine et il n'y a aucune différence significative de performance entre les versions simplifiées et non simplifiées à la lecture du texte portant sur leur propre culture. Par contre, le facteur linguistique a affecté la performance de compréhension et de rappel des sujets pour le texte portant sur la culture étrangère, soit la culture américaine: les sujets iraniens ont obtenu une meilleure performance à la lecture de la version simplifiée qu'à la lecture de la version non simplifiée. D'autre part, la complexité syntaxique et sémantique et l'origine culturelle du texte ont influencé toutes deux la performance de compréhension et de rappel des lecteurs de L1, c'est-à-dire les sujets américains.

Dans une autre recherche de Johnson (1982), les sujets étaient 72 étudiants de 23 nationalités différentes inscrits à un cours d'anglais langue seconde de niveau avancé dans une université américaine. La durée moyenne de leur séjour aux États-Unis au cours de la recherche était de 16½ semaines. Deux semaines avant l'expérimentation, ils ont participé à la célébration de la fête de l'Halloween pour pouvoir être familiers avec certains aspects de la fête de l'Halloween contemporaine.

Le texte lu par les sujets comprend deux sections. Une section contient l'information familière aux sujets: différents aspects sur la fête de l'Halloween contemporaine. Une autre section contient l'information non familière aux sujets: la célébration de la fête de l'Halloween dans le passé. Ces deux sections ont été construites compte tenu de la difficulté du vocabulaire.

Les sujets se sont répartis en quatre groupes. Le groupe 1 a lu le texte sans la liste de mots à étudier ou sans y avoir fait référence lors de la lecture. Le groupe 2 a étudié les définitions des mots non familiers avant la lecture du texte, mais sans y avoir fait référence lors de la lecture. Le groupe 3 a lu le texte avec des mots non familiers glosés dans le texte. Le groupe 4 a étudié des mots non familiers avant la lecture avec leurs définitions glossées dans le texte.

On a demandé aux sujets de faire, après la lecture, un rappel écrit sans faire référence au texte lu et de subir un test de reconnaissance comportant 12 phrases. Deux semaines après, on a administré un test de closure aux sujets. Les résultats ont été analysés en fonction du nombre des propositions rappelées (déterminées selon les critères de Kintsch 1974) et les relations entre elles pour le rappel écrit et en fonction du nombre de déclarations justes pour le test de reconnaissance. En ce qui concerne la correction du test de closure, les mots synonymes étaient acceptés.

Les sujets ont réalisé un meilleur rappel à la lecture de la section portant sur l'information familière. Mais il n'y avait pas de différences significatives à la lecture de la section portant sur l'information non familière. Les résultats similaires ont été obtenus au test de reconnaissance, mais seulement pour les trois groupes: 1, 2 et 4. De plus, les résultats révèlent que la difficulté du vocabulaire n'a pas affecté la compréhension des sujets.

En résumé, la connaissance construite préalablement à partir d'une culture étrangère a des effets sur la compréhension d'un texte qui fait référence à cette culture. Mais il semble que les connaissances lexicales n'aient pas d'effets sur la compréhension d'un texte dont le contenu est culturellement familier aux sujets.

Toujours dans le domaine des schémas culturels, Nelson (1987) a tenté de vérifier si la performance de compréhension du lecteur en LE varie en fonction du contenu culturel du texte lu. Elle a effectué une étude auprès de 27 étudiants égyptiens dont 24 étudiants et 3 étudiantes. Il s'agit d'étudiants de langue arabe langue maternelle. Ils étaient inscrits à un cours intensif d'anglais langue étrangère de 8 semaines. Le cours comprenait trois grandes parties: grammaire, compréhension orale et la lecture. Les deux textes utilisés relevaient de deux cultures différentes: l'une issue de la culture américaine, l'autre issue de la culture égyptienne. Ces deux textes étaient équivalents quant au niveau de difficulté qui était évalué à la fois par les mesures de lisibilité et par les enseignants d'anglais langue étrangère. L'analyse des résultats obtenus montre que la familiarité avec le texte qui fait référence à la propre culture du lecteur favorise sa performance de rappel.

Floyd & Carrell (1987) ont fait une expérience en anglais langue étrangère dont l'objectif était aussi d'observer l'influence des schémas culturels, mais la méthodologie était différente de celle des précédentes. Ces auteurs ont utilisé des prétests et des postests et comparé un groupe expérimental et un groupe de contrôle d'étudiants latino-américains, iraniens et grecs de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère. La tâche des sujets était de lire deux textes sous forme de lettres dont le niveau de difficulté était différent et qui décrivaient la célébration de la fête nationale des États-Unis à Boston. Les versions présentées à la moitié de chaque groupe étaient syntaxiquement plus complexes que celles présentées à l'autre moitié.

Le groupe expérimental recevait, entre le prétest et le posttest, une formation portant sur des connaissances générales pertinentes: des orientations culturelles telles que des discussions en classe, des jeux, des pièces musicales, des spécialités concernant la fête. Au contraire, le groupe de contrôle a lu ces deux textes sans préparation particulière. Les résultats ont montré qu'en fournissant aux sujets du groupe expérimental des connaissances pertinentes, on peut faciliter la compréhension écrite, mesurée à la fois par des questions à choix multiples et par un rappel écrit libre. Les auteurs concluent que les connaissances générales d'origine culturelle jouent un rôle beaucoup plus important que la complexité syntaxique dans la compréhension écrite. En abordant cette étude, Carrell (1990, p. 20), co-auteur de celle-ci, a conclu: "le niveau de complexité syntaxique n'a aucun effet significatif, quelle que soit la manière de mesurer la compréhension écrite".

Dans son étude doctorale, Dallé (1988) a voulu étudier le rôle des scripts culturels dans la compréhension des textes écrits en L2. L'objectif de la recherche était d'analyser les relations entre les profils sociolangagiers, la flexibilité cognitive, les scripts culturels et la compréhension de texte en L2 chez des élèves camerounais de langue maternelle ewondo, scolarisés en français. Les résultats indiquent que la compréhension de texte est surtout influencée par les scripts culturels et les connaissances du lecteur. La compréhension différée est corrélée avec la compréhension immédiate. La compréhension de textes semble influencée par l'importance accordée aux deux langues. En outre, il n'y a aucun lien entre les profils sociolangagiers et les différentes dimensions des scripts et entre la flexibilité cognitive et la compréhension des textes lus.

Dans une étude récente menée par De Serres (1990), soixante-seize adultes anglophones nord-américains de niveau supérieur II (n = 28) et intermédiaire III (n =

48) en français langue seconde ont participé à l'expérience. Les sujets ont lu deux textes dans un ordre contrebalancé: l'un familier, issu de la culture nord-américaine (la fête de l'Halloween) et l'autre non familier, issu de la culture camerounaise (la fête du Mouton). Il s'agit des deux textes élaborés par Dallé (1988) dans son étude doctorale. Des mesures de compréhension étaient deux tests de reconnaissance différés. Chaque test comprend 30 phrases dont 10 de type explicite, 10 de type implicite et 10 de type d'ajouts incongruents qui sont réparties de façon aléatoire. Les phrases explicites sont tirées mot à mot des textes lus. Les phrases implicites sont plausibles mais non incluses dans les deux textes lus. Les ajouts incongruents sont des phrases sémantiquement fausses ou non plausibles. Ils sont formés d'une partie de phrase textuelle et d'une autre partie forgée.

Pour les phrases explicites, l'analyse de variance des résultats obtenus par les sujets montre qu'il y a une différence significative entre les niveaux de connaissances linguistiques seulement. La différence entre les niveaux de familiarité n'est pas significative. Les sujets du niveau de connaissances linguistiques le plus élevé, soit les sujets de niveau supérieur II, semblent être davantage en mesure de reconnaître les phrases explicites, tant pour le texte familier que pour le texte non familier par rapport aux sujets du niveau de connaissances linguistiques inférieur, soit ceux de niveau intermédiaire III. Pour les phrases implicites, les différences entre les niveaux de connaissances linguistiques et entre les niveaux de familiarité des textes sont statistiquement significatives. Autrement dit, les deux types de connaissances: schémas du lecteur et connaissances linguistiques affectent tous deux la compréhension des lecteurs. Pour les ajouts incongruents, il y a aussi des différences statistiquement significatives entre les niveaux de connaissances linguistiques et entre les niveaux de familiarité des textes. Plus particulièrement, les résultats de cette étude révèlent que les niveaux de connaissances linguistiques influencent plus que les

niveaux de familiarité culturelle: les sujets des niveaux (supérieur II et intermédiaire III) obtiennent une cote moyenne plus élevée pour le texte non familier que pour le texte familier. D'autre part, aucune interaction n'a été trouvée entre les niveaux de familiarité des schémas culturels et les niveaux des connaissances linguistiques pour les trois types de phrases.

Enfin, il est très intéressant de voir la recherche de Carrell (1987) qui a voulu examiner l'effet simultané des schémas d'origine culturelle et des schémas formels et l'interaction entre ces deux types de schémas sur la compréhension. Dans cette recherche, les sujets étaient des étudiants de niveau intermédiaire avancé d'anglais langue étrangère et de culture musulmane et catholique espagnole. Ils ont été répartis en deux groupes et ont lu deux textes, l'un dont le contenu était culturellement familier et l'autre dont le contenu était culturellement non familier. De plus, dans chaque groupe, la moitié des sujets lisait les textes sous une forme rhétorique familière et bien organisée, alors que l'autre moitié lisait les textes sous une forme rhétorique altérée et non familière. Après la lecture, les sujets ont effectué un rappel écrit et répondu à des questions sur chacun de ces deux textes. Les résultats ont indiqué que les textes dont le contenu et la forme rhétorique étaient familiers favorisaient plus la compréhension et le rappel des sujets que les autres. Plus intéressant, l'analyse des résultats obtenus à partir des textes ayant un contenu familier dans une forme rhétorique non familière et des textes ayant un contenu non familier dans une forme familière a montré que les schémas de contenu avaient une influence plus forte que les schémas formels: des textes dont le contenu est familier, même dans une forme rhétorique non familière, sont plus faciles à traiter que les textes dont la forme est familière, mais le contenu non familier.

En conclusion, comme les recherches expérimentales sur les schémas culturels en L1, les recherches expérimentales sur les schémas culturels en L2 et/ou LE ont permis de mettre en évidence l'influence des schémas de ce type sur la compréhension en lecture. La possession des schémas culturels proches des connaissances contenues dans le texte qui fait référence à une culture exerce une influence profonde sur la compréhension et la mémorisation d'un texte en L2 et/ou LE (Carrell, 1987; Dallé, 1988; Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981, 1982; Nelson, 1987; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). Ces recherches démontrent aussi qu'un individu qui lit un texte à contenu culturel étranger ne le comprend pas de la même manière qu'un individu natif de cette culture. La possession des schémas culturels favorise le rappel d'un plus grand nombre d'idées générales ainsi que d'idées importantes. De plus, ces schémas culturels permettent au lecteur de produire plus d'inférences et moins de distorsions pour dégager le sens du texte lu. Ils permettent aussi de réduire le temps de lecture (Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). D'autre part, les schémas construits préalablement à partir d'une culture étrangère ont des effets positifs sur la compréhension et le rappel d'un texte qui fait référence à celle-ci (Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1982). En outre, les schémas culturels ont plus d'effets sur la compréhension et la mémorisation de textes que les connaissances linguistiques (Johnson, 1981), même ces dernières n'ont pas d'effets sur la compréhension et la mémorisation des sujets en présence des schémas culturels (Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1982). Par contre, les résultats de l'étude de De Serres (1990) démontrent que les schémas culturels du lecteur et ses connaissances linguistiques influencent tous deux la compréhension et la mémorisation de textes, même les connaissances linguistiques affectent plus que les schémas culturels. Il est aussi important de souligner qu'aucune des recherches citées plus haut sur les effets des schémas culturels en L2 et/ou LE n'a contrôlé l'habileté de lecture en L1.

2.2.9.3. Le rôle des schémas formels

Si les schémas de contenu exercent une influence profonde sur la compréhension de textes, les schémas formels, de leur part, affectent aussi la performance de compréhension du lecteur. En effet, plusieurs recherches empiriques démontrent que l'organisation des textes interagit avec le schéma formel du lecteur et que cette interaction a des effets sur la compréhension de l'écrit. Carrell, l'auteure fort connue, a effectué une série d'études en ce qui concerne l'effet des schémas de contenu ainsi que des schémas formels sur la compréhension en lecture. Dans sa recherche (Carrell, 1984a), elle a découvert des effets d'un schéma formel narratif sur la compréhension de textes en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE.

L'étude de Carrell (1984b) a mis en lumière la différence de l'effet des quatre structures expositives en anglais sur le rappel effectué par des lecteurs de langues maternelles différentes apprenant l'anglais comme langue étrangère. Les structures textuelles les plus organisées, telles que comparaison, causalité et problème-solution, favorisent mieux le rappel d'idées spécifiques d'un texte que celles moins organisées telles que description, par exemple.

Dans une autre recherche, Carrell (1985) a cherché à contrôler l'effet d'un entraînement des schémas formels. L'analyse des résultats indiquent que l'enseignement explicite de la structure textuelle facilite la compréhension écrite d'une langue étrangère, estimée par la quantité d'informations rappelées par les sujets. Quant à l'analyse qualitative, elle a montré que cet enseignement a favorisé le rappel de détails secondaires aussi bien que des thèmes principaux et des sous-thèmes.

En conclusion, les recherches expérimentales sur les schémas se répartissent de façon assez nette en deux grandes catégories: les recherches sur les schémas de contenu et les recherches sur les schémas formels. Les résultats de ces recherches ont permis de mettre en évidence des effets des schémas de contenu ainsi que des schémas formels, en particulier des schémas de contenu culturel sur la compréhension et la mémorisation en lecture. Ils ont aussi montré que les schémas de contenu et les schémas formels jouent, dans la compréhension et la mémorisation de textes, des rôles significatifs mais différents (Carrell, 1987; 1990).

Malgré un certain nombre de travaux sur les schémas, certains aspects liés aux schémas restent encore en discussion. Nous allons en parler dans la partie suivante afin de clarifier davantage le cadre théorique sur lequel prend appui la présente recherche.

2.2.10. Critique de la théorie des schémas

Dans l'ensemble, la critique de la théorie des schémas porte sur deux points importants, d'une part sur les aspects épistémologiques et, d'autre part sur les recherches empiriques de validation de la théorie des schémas.

Quant au premier point, certaines critiques portent sur l'aspect vague de la définition du schéma. Pour Iran-Nejad (1987), les schémas, selon une telle définition, sont assimilés à des structures de connaissances pré-existantes stockées quelque part dans la tête comme des entités stockées et stockables. C'est ainsi que les schémas peuvent être "cherchés", "trouvés", "utilisés" et "stockés" une nouvelle fois. Il a alors proposé l'idée qu'un schéma serait une organisation

transitoire, fonctionnelle et phénoménale en faisant référence à l'analogie d'une constellation de lumière.

Pour certains autres, le terme de schéma englobe toutes les sortes de connaissances dont dispose le sujet au lieu de distinguer les schémas des autres catégories de connaissances et en particulier des connaissances linguistiques par exemple. A cet égard, van Dijk & Kintsch (1983) soulignent la nécessité de distinguer les schémas des autres types de connaissances en mémoire.

We must distinguish various kinds of schema-based process-macrostructures and superstructures and knowledge representations in long-term memory are by no means the same, and collapsing them under the notion of "schema" produces nothing but confusion. (p. 48).

Dans ce sens, Sadoski, Paivio & Geotz (1991) ont proposé la théorie du double codage selon laquelle la cognition s'appuie sur deux systèmes séparés mais interreliés: un système verbal et un système non verbal. Cette théorie est intéressante, parce qu'elle met l'accent sur les deux aspects essentiels de la base de connaissances du sujet: aspect linguistique et aspect non linguistique et en particulier sur la relation entre ces deux facteurs:

Language can evoke imagery, and imagery can evoke language (again, probabilistically). These connections are not one-to-one but one-to-many. Hence, language could referentially evoke numerous images or no imagery at all, and mental images could referentially evoke much language or no language at all (p. 473).

Cependant, la conception de la représentation de connaissances de Sadoski, Paivio & Geotz est différente de celles proposées par les modèles

propositionnels de van Dijk & Kintsch (1983) ainsi que par les modèles des schémas. En effet, la théorie du double codage repose sur deux codes: un code verbal qui est semblable aux représentations langagières proposées par van Dijk & Kintsch (1983), et un code non verbal qui correspond aux modèles de situation visuo-spaciaux ("visuo-spatial situation model"). Ces derniers ne sont pas les schémas propositionnels dans les modèles propositionnels de van Dijk & Kintsch (1983) et dans les modèles construction-intégration développés par Kintsch (1988), ni les schémas abstraits de connaissances dans les modèles traditionnels des schémas, ni les "schémas" dans les modèles des schémas inspirés de l'approche connexionniste.

Des critiques concernent aussi l'aspect interactif du modèle des schémas. Certains auteurs soulignent que l'aspect linguistique reste encore négligé par le modèle des schémas. Ainsi, selon le modèle des schémas, l'accent est mis d'abord sur les processus de traitement de haut niveau plutôt que sur les processus de traitement de bas niveau (Spiro & Meyer, 1984).

En ce qui concerne les fonctions des schémas, Alba & Hasher (1983) font remarquer que les processus de sélection, d'abstraction et d'intégration au moment de l'encodage, du point de vue de la théorie des schémas, peuvent réduire la quantité d'informations qui seraient emmagasinées en mémoire.

Schema theories share a belief in one or more of four basic memory encoding processes: selection, abstraction, interpretation, and integration. Three of these, selection, abstraction, and integration, are processes that reduce the amount of information that will be stored in memory (p. 245).

Il est particulièrement important de mentionner les travaux de Rumelhart, Smolensky, MacClelland & Hinton (1986). Les auteurs qui ont tenté d'expliquer des concepts fondamentaux de la psychologie cognitive comme celui de schéma ont développé les modèles PDP (*Parallel Distributed Processing Models*) ou les modèles connexionnistes. En effet, les auteurs soulignent notamment le dilemme que présente la conception du schéma: d'une part les schémas sont des structures présentes dans la mémoire de l'être humain, d'autre part les schémas doivent être suffisamment malléables pour s'adapter à des situations et des événements très variés.

This is a sort of dilemma. On the one hand, schemata are the structure of the mind. On the other hand, schemata must be sufficiently malleable to fit around most evrything (p. 20).

Ainsi, du point de vue des modèles PDP, les schémas ne sont pas considérés comme des "objets", mais comme des entités qui n'existent que potentiellement comme un réseau associatif complexe.

En effet, les schémas ne sont pas des entités explicites. Ils sont plutôt des entités implicites dans nos connaissances qui sont créées par l'environnement qu'ils tentent d'interpréter. Ils émergent plutôt au moment où on en a besoin en raison de l'interaction d'un grand nombre d'unités plus simples travaillant de concert les unes avec les autres. L'idée de base est comme suit: lorsqu'une donnée d'entrée (*input*) arrive au système, elle active un ensemble d'unités. Ces unités sont interconnectées les unes aux autres, formant ainsi une sorte de réseau de satisfaction de contraintes ou de connexions. Les données d'entrées déterminent l'état de départ du système et le cheminement vers des états optimaux. Lorsque le système atteint un de ses états relativement stables, il

possède alors une faible tendance à migrer vers un autre état. Ces états eux-mêmes sont le produit d'interactions entre de nombreux groupes d'unités. Certains groupes d'unités ont tendance à agir de concert. Ils s'activent l'un l'autre et, une fois activés, ils tendent à inhiber les mêmes unités. Ce sont ces coalitions d'unités étroitement connectées qui correspondent à ce qu'on a appelé des schémas. La configuration des états stables atteignables par le réseau correspond à celle des instanciations du schéma.

En fait, l'interprétation du concept de schéma par les modèles PDP et les interprétations conventionnelles sont relativement similaires à bien des égards. En effet, comme le soulignent Rumelhart et ses collègues, "Thus, the language of schemata and schema theories should be considered an approximation to the language of PDP" (p. 21). Une différence importante entre elles concerne donc le stockage du schéma en mémoire. Selon les modèles PDP, il n'y a rien de stocké en mémoire qui corresponde très exactement à un schéma. Ce qui est stocké, c'est un ensemble de forces de connexion qui, une fois activées, ont implicitement en elles la capacité de générer des états qui correspondent à des instanciations de schémas.

Cependant, selon Denhière & Baudet (1992), la question des représentations de connaissances est cruciale aussi bien pour les connexionnistes que pour les cognitivistes. En fait, les connexionnistes ne rompent pas tous avec la conception des cognitivistes quant à la représentation des connaissances. En effet, pour les moins radicaux d'entre eux, les réseaux connexionnistes peuvent contenir des représentations, c'est-à-dire des symboles, qui sont distribuées. Une telle vision présente de nombreux avantages: les descriptions sont réparties sur de nombreuses unités représentant des micro-traits du domaine traité; les états

d'activation et les poids de connexion sont variés, la structure et le contenu des représentations sont donc fluides, approximatifs et adaptables. Elle permet ainsi de résoudre les problèmes de la représentation des concepts.

Les modèles PDP apportent une nouvelle vision du concept de schéma et permettent ainsi d'expliquer de façon satisfaisante des phénomènes ayant trait à la compréhension. En effet, la compréhension d'un texte n'est plus considérée comme la simple instanciation des schémas préconstruits en mémoire, elle consiste à activer l'ensemble des unités de connaissances qui sont interconnectées les unes aux autres, formant un réseau de satisfaction de contraintes ou de connexions. Une telle conception du schéma devient beaucoup plus souple et dynamique, et les modèles des schémas deviennent ainsi plus interactifs. A cet égard, Denhière & Baudet (1992) concluent:

Comparée aux vues traditionnelles, cette conception du schéma devient quelque chose de beaucoup plus fluide et flexible, apte à s'accommoder aux données d'entrée [...]. L'apport essentiel de l'approche connexionniste consiste à fournir une description du schéma en termes de processus sous-jacents pour comprendre le comportement (p. 66).

Le modèle de compréhension récemment développé par Kintsch (1988), appelé le modèle construction-intégration, est relativement compatible avec cette conception. En effet, ce modèle de Kintsch, profitant des nouvelles possibilités offertes par les modèles PDP, précise comment les bases de connaissances interviennent au moment du traitement d'un texte. Le modèle construction-intégration, à juste titre, postule l'intervention de deux processus: un processus de construction et un processus d'intégration. Dans la première phase, phase de construction, la base textuelle est construite à partir non seulement des données

linguistiques, mais également de la base de connaissances du lecteur. A tous les niveaux de représentations, les concepts et les propositions, assemblés sous forme de schémas, associés aux éléments du texte sont inclus dans la base textuelle sans considération pour le contexte du discours, et beaucoup d'entre eux peuvent être inappropriés. Cette base textuelle est représentée par un réseau associatif comme une matrice connexionniste comprenant des noeuds, des propositions construites, des inférences et élaborations effectuées et leurs interconnexions. Celle-ci est alors initiale, enrichie, mais non cohérente et même contradictoire. La deuxième phase, ou phase d'intégration, inspirée des modèles PDP, met en jeu un processus de diffusion de l'activation qui renforce les éléments appropriés au contexte et exclut des réseaux propositionnels les éléments non conformes à la représentation du texte, intégrant ainsi le texte en un tout cohérent. Ces items sont interconnectés les uns aux autres par des "positions" auxquelles sont associées des forces de connexion pouvant être soit positives si l'activation d'un noeud détermine l'activation d'un autre noeud, soit négatives si l'activation de l'un inhibe l'activation de l'autre. Cette opération est considérée comme un processus de relaxation dans une matrice connexionniste dont le vecteur d'activation suscite des multiplications successives jusqu'à ce que le réseau atteigne un état d'équilibre et de stabilité. Par exemple, le mot "bank" en anglais possède deux acceptions: "banque" ou "rive". Une fois activé, il entraîne l'activation des deux associations sémantiques correspondantes "argent" et "rive". Cependant, il existe des connexions inhibitrices ou négatives entre "banque" et "rive" ainsi qu'entre "argent" et "rive". Aussi, si le texte ou le passage à lire est relié aux projets d'investissement ou aux transactions boursières par exemple, la signification associée "argent" est activée, par contre celle de "rive" est désactivée, c'est-à-dire que le sens de "rive" sera exclu de la base de texte intégrée, et inversement. D'autre part, le modèle précise que le résultat du processus d'intégration constitue

un nouveau vecteur d'activation indiquant des hautes valeurs pour certains noeuds et des basses valeurs ou des valeurs de zéro pour les autres. Ainsi, lors de la lecture d'un texte, les propositions centrales ou importantes sont plus activées que les propositions périphériques ou non importantes. Par exemple, quand on lit le passage qui suit (traduit de l'exemple de Kintsch, 1988, p. 168): "*Lucy a fait de la soupe à la tomate et sauté de la côtelette de porc avec des herbes. Elle a mis la table et persuadé Mary de faire cuire un gâteau*", la proposition "Préparer [*Lucy, dîner*]" va émerger comme proposition dominante, macroproposition ou proposition importante, parce que la plupart des autres propositions constituant la base de texte contribuent à l'activation de celle-ci.

Ce modèle de compréhension, comme le souligne son auteur, est une combinaison ou "*une symbiose*" des deux processus: un processus de production consistant à construire une base textuelle à partir non seulement des données linguistiques apportées par le texte, mais également de la base de connaissances du lecteur et un processus d'intégration, inspiré de l'approche connexionniste, au cours duquel la base de texte est intégrée en un tout cohérent. Les opérations mises en oeuvre au cours de ces deux processus sont automatiques. Si elles n'arrivent pas à construire une base de texte cohérente, des activités non automatiques ou délibérées sont alors appelées à faire les inférences nécessaires.

Une deuxième critique importante concerne des supports empiriques sur lesquels s'appuie la théorie des schémas. En fait, les discussions ont porté essentiellement sur les méthodologies utilisées par certaines recherches de validation de la théorie des schémas, en particulier des recherches classiques. L'utilisation des textes "*trop familiers*" et "*trop courts*", par exemple, a favorisé l'activation des schémas. Par contre, l'utilisation des textes "*bizarres*" ou

“ambigus” en a rendu l’activation très difficile. Ces deux cas pouvaient amener à assimiler les schémas à des structures statiques et ont conduit à une interprétation inadéquate des résultats de recherche, ce dont devront tenir compte les futures recherches. À ce propos, Sadoski, Paivio & Geotz (1991, p. 469) signalent:

Several studies using bizarre texts have been influential in popularizing schema theory in reading [...] Other influential schema studies in reading have used ambiguous texts that were designed to permit two separate but incompatible interpretation (p. 469).

Il est aussi important de souligner que les résultats obtenus de certaines recherches sur les effets des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques citées plus haut (Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981, 1982; et De Serre, 1990) sont plus ou moins contradictoires. D’autres recherches sont donc nécessaires pour mieux préciser les effets des schémas en relation avec les connaissances linguistiques, les deux aspects fondamentaux de la base de connaissances du sujet.

L’objectif de la présente recherche étant de préciser l’effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques du lecteur sur la compréhension de textes en L2 et/ou LE, nous allons aborder dans les grandes pages qui suivent les aspects essentiels liés à la compréhension de textes en L2 et/ou LE.

3. COMPRÉHENSION DE TEXTES EN L2 ET/OU LE

La compréhension de textes est déjà un processus complexe. Elle soulève souvent des problèmes pour le lecteur. Mais la compréhension de textes en L2 et/ou LE soulève encore plus de problèmes. Viennent s'y ajouter d'autres problèmes qui sont reliés en partie à la compétence linguistique, à la compétence culturelle du lecteur en L2 et/ou LE, à sa capacité d'utiliser des stratégies de compréhension lors de l'activité de lecture... et aussi à certaines variables affectives.

3.1. Compréhension de textes et variable connaissances linguistiques

La possession d'un bon bagage lexical et une bonne connaissance des mécanismes grammaticaux de base ne peuvent présenter des avantages que pour le lecteur en L2 et/ou LE (Carrell, 1988; Cornaire, 1991; Devine, 1988). En effet, le lecteur en L1, avant l'accès à la lecture à l'école, connaît déjà 5000 - 7000 mots (Singer, 1981). C'est-à-dire qu'il maîtrise assez bien sa langue. Le vocabulaire nouveau est toujours impliqué dans des structures lexicales familières et entouré d'éléments lexicaux connus. La grammaire et la syntaxe ne créent aucun blocage pour lui. Tandis que le lecteur en L2 et/ou LE commence à avoir accès à la lecture avec une connaissance très limitée du système linguistique de la langue cible (Tréville, 1989). Ainsi, on s'entend de plus en plus pour reconnaître qu'"apprendre une L2 c'est d'abord et avant tout apprendre des mots de vocabulaire" (Germain, 1991) et des règles syntaxiques. Cela permet d'expliquer le fait que le lecteur en L2 et/ou LE a beaucoup de difficultés à comprendre le texte qu'il lit à cause de sa base insuffisante de connaissances linguistiques.

En effet, les travaux expérimentaux menés depuis une vingtaine d'années ont permis de confirmer le rôle indéniable joué par les connaissances linguistiques, en particulier les connaissances lexicales dans la compréhension et la mémorisation de textes en L2 et/ou LE.

En regard de la lecture, les études récentes mettent de plus en plus en évidence ce rôle indéniable que jouent la grammaire et le vocabulaire dans le décodage des messages écrits (Cornaire (1991, p. 102).

Connor (1984) a tenté d'observer les différences de rappel entre les lecteurs de L1 et ceux de L2 et/ou LE. L'expérimentation a été effectuée auprès des étudiants (n = 31) de l'Université de Georgetown à Washington, D.C. Le groupe de L2 était constitué de 21 sujets de niveau avancé en anglais L2 dont 11 sujets de japonais L1 et 10 sujets d'espagnol L1. Le groupe de L1, soit l'anglais, était composé de 10 sujets. On a demandé à tous les sujets de lire un texte de 320 mots en anglais extrait de "*The Washington Post*" et de rédiger un rappel immédiat. L'analyse des rappels effectués par les sujets indique que les sujets de L1 ont rappelé un plus grand nombre de propositions que ceux de L2. Néanmoins, la différence n'est pas significative entre ces deux groupes pour le rappel des idées importantes. Il en ressort que les sujets de L1 ont obtenu une meilleure performance de rappel que les sujets de L2 du fait que ces derniers ont plus de difficultés linguistiques.

Lee (1986) a mené une étude dans le but de vérifier les hypothèses selon lesquelles la performance de rappel du lecteur en L2 et/ou LE dépend de ce qu'il écrira son rappel en L1 ou en L2 et/ou LE et de ce qu'on lui demandera ou non de faire des rappels. Un nombre total de 320 étudiants, inscrits aux cours d'espagnol

L2 à l'Université d'État de Michigan et à l'Université de Michigan, ont participé à cette expérience. Ils ont été répartis en quatre groupes de 80 sujets chacun selon leur niveau linguistique. Chaque groupe était réparti en deux sous-groupes de 40 sujets: les sujets du premier groupe faisaient leur rappel écrit en anglais, soit en L1, les sujets du second faisaient le rappel écrit en espagnol, soit en L2. D'autre part, la moitié des sujets de chaque sous-groupe effectuaient le rappel avec directives, c'est-à-dire qu'ils savaient à l'avance que leur tâche consisterait à faire des rappels après la lecture. L'autre moitié des sujets faisait leur rappel sans direction. L'analyse de la variance des résultats obtenus par les sujets montre qu'il y a une différence très significative entre les rappels écrits en L1 et ceux écrits en L2. La différence entre les niveaux linguistiques est aussi significative. Cependant, il n'y a pas de différences significatives entre les rappels effectués avec directives et ceux effectués sans directives. L'auteur conclut que la langue utilisée pour faire des rappels ainsi que le niveau de connaissances linguistiques des sujets en L2 affectent leur performance de rappel.

Pourtant, les recherches sur le rôle des connaissances linguistiques peuvent être réparties en deux courants de recherches plus ou moins distincts: les unes portant sur les connaissances grammaticales et les autres sur les connaissances lexicales. Dans la partie qui suit, nous allons en mentionner certaines qui montrent l'influence de ces deux sous-catégories de connaissances sur la compréhension de textes.

3.1.1. Les connaissances grammaticales

S'intéressant à l'hypothèse que la compréhension du lecteur en L2 et/ou LE dépend, non totalement, mais en partie de ses connaissances grammaticales,

Berman (1984) a effectué deux recherches à l'Université de Tel Aviv. Dans la première étude, les sujets étaient les étudiants (n = 20) inscrits à un cours intensif d'anglais. Il s'agissait des étudiants qui avaient fait six ans d'études d'anglais comme LE. Ces 20 sujets ont été répartis en deux groupes de façon à être équivalents en ce qui concerne le niveau linguistique en anglais: un groupe expérimental et un groupe témoin. On leur a demandé de lire un texte d'un peu plus de 300 mots. Le groupe témoin lisait le texte original, tandis que le groupe expérimental lisait la version adaptée. Quant à la version adaptée, il s'agissait du texte original que l'on a essayé de construire de façon à laisser les plus intacts possibles les items lexicaux. Par contre les structures syntaxiques ont été simplifiées afin d'éliminer des difficultés grammaticales pour les sujets. Après la lecture, les deux groupes de sujets ont répondu à un questionnaire composé de 20 questions à choix multiples et 10 questions ouvertes. Les résultats indiquent que les sujets du groupe expérimental obtiennent une meilleure performance de compréhension que ceux du groupe témoin, ce qui permet de confirmer son hypothèse. L'auteure a mené une autre étude à titre informel auprès de 30 étudiants du niveau fort en LE, soit en anglais. Le texte utilisé était un extrait de deux paragraphes qui seraient syntaxiquement difficiles, mais contenaient du vocabulaire très familier pour les sujets. La tâche des sujets était de lire et de répondre s'ils avaient compris la phrase qu'ils venaient de lire, le texte étant traité phrase par phrase. Dans certains cas, les sujets pouvaient traduire la phrase ou une partie de la phrase en L1, soit en hébreu. On leur a aussi demandé de recomposer la phrase sans avoir changé le sens de la phrase ou l'item lexical spécifique, ou d'identifier le sujet et le verbe principal de la phrase, etc. Les résultats montrent que ce qui rend plus ardue la tâche du lecteur, c'est que la syntaxe du texte en L2 et/ou LE présente des caractéristiques très différentes de celle de sa L1. Par exemple, les structures grammaticales de l'anglais, qui sont différentes de celles

de l'hébreu, telles que la structure discontinue entre "*just as ... so*" et la négation comme "*we see no spatial discontinuity*", "*we are unaware of*" et "*no faster than*", constituent une grande source de difficultés pour les étudiants de L2 et/ou LE. L'auteure est arrivée à conclure que les connaissances limitées de la grammaire et surtout des règles syntaxiques sont l'une des sources de difficultés importantes dans la compréhension de textes pour un lecteur en L2 et/ou LE et que la performance de compréhension de textes doit dépendre en partie des connaissances grammaticales.

Efficient FL readers must rely in part on syntactic devices to get at text meaning (Berman, 1984, p. 153).

Lee & Ballman (1987) ont tenté de trouver les réponses aux trois questions suivantes: 1) La grammaire augmente-t-elle la performance de rappel écrit du lecteur adulte en LE? 2) La grammaire influence-t-elle le rappel des idées importantes du lecteur adulte en LE? 3) La grammaire influence-t-elle la capacité de reconnaissance des idées importantes du lecteur adulte en LE? Ils ont mené deux expériences. Dans la première expérience qui était destinée à répondre aux deux premières questions de la recherche, l'échantillon était constitué de 129 étudiants apprenant l'espagnol comme LE à l'Université de Texas à Austin. Ils y ont participé volontairement. Dans ce groupe, 29 étaient en 1er semestre, 43 en 2ème, 38 en 3ème et 19 en 4ème. Ils devaient lire à leur vitesse normale un texte informatif de 253 mots. Après la lecture, ils ont écrit leur rappel en anglais, leur L1. La consigne était qu'ils écrivaient tout ce dont ils pouvaient se souvenir du texte lu sans revenir en arrière. La deuxième expérience était aussi réalisée à l'Université de Texas à Austin. L'échantillon était aussi composé des quatre groupes de sujets de niveaux linguistiques différents, mais sa taille était moins grande (16 sujets en 1er semestre, 11 en 2ème, 13 en 2ème et 13 en 4ème). Le

matériel utilisé était le même que celui utilisé à la première expérience. L'objectif de cette deuxième expérience était de répondre à la troisième question de la recherche. La tâche des sujets n'était pas la même que celle des sujets de la première. Ils devaient indiquer, après la lecture, huit idées qu'ils considéraient comme les plus importantes. L'analyse de la variance des résultats révèle que la grammaire de la LE affecte la quantité d'idées rappelées. Mais elle n'a pas d'influence sur la qualité du rappel et la reconnaissance des idées importantes. D'autre part, la différence entre les niveaux linguistiques n'est pas strictement significative. Les sujets du 1er semestre, par exemple, ont rappelé autant d'idées que ceux du 3ème semestre. Le fait que les sujets ne peuvent pas dégager des informations importantes, selon les auteurs, peut s'expliquer par leur manque des connaissances linguistiques en LE.

Il importe de rappeler que la grande majorité des recherches sur le rôle des connaissances linguistiques dans la compréhension de textes en L2 et/ou LE portent sur les connaissances lexicales. Les connaissances de ce type exercent une influence considérable sur la compréhension et la mémorisation du lecteur en L2 et/ou LE.

3.1.2. Les connaissances lexicales

De nombreuses recherches effectuées au cours des dernières années sur la compréhension de textes font apparaître qu'un vocabulaire limité ou inadéquat est une source importante de difficultés pour le lecteur en L2 et/ou LE. Les étudiants eux-mêmes considèrent que les connaissances lexicales inadéquates constituent une source importante de difficultés en lecture en L2 et/ou LE (Barnett, 1986). À cet effet, Laufer (1986) a noté:

It is not only common sense that without adequate lexis there is no proper language competence or performance. Recent findings point to the fact that lexical problems might be even more important than those in phonology and syntax... Moreover, learners themselves often claim that lexis is their greatest difficulty in L2. Any experienced teacher knows that even after students have mastered grammar, they still face masses of unknown words... (p. 70).

Il est aussi important de souligner que non seulement les apprenants de niveau élémentaire, mais aussi les étudiants de niveau avancé ont des difficultés dans leur compréhension des textes écrits en L2 et/ou LE à cause de leur manque de vocabulaire. Selon Crow & Quigley (1985), les problèmes relatifs aux connaissances grammaticales seront de moins en moins difficiles par rapport aux problèmes causés par les connaissances lexicales. Même pour les apprenants de niveau avancé, le vocabulaire reste encore un grand obstacle. Les résultats des travaux de Gorman (1979; cités par Crow, 1986 et Crow & Quigley 1985) ont indiqué que les difficultés lexicales étaient beaucoup plus grandes que les difficultés grammaticales pour le lecteur en L2 et/ou LE. Soixante-huit pour cent des sujets (étudiants de niveau avancé) interrogés disent qu'un vocabulaire inadéquat cause un problème majeur en lecture, tandis que seulement dix-neuf pour cent d'entre eux disent que le problème majeur en lecture vient de la complexité syntaxique. Cooper (1984) a aussi conclu que le vocabulaire pourrait aussi créer un grand blocage dans la compréhension, sinon le plus grand. Cela peut également se comprendre par le fait que la compréhension implique une représentation mentale du texte (Deschênes, 1988). D'après ce même auteur, la grande majorité des auteurs s'accordent généralement pour accepter le fait que la représentation élaborée par le lecteur s'appuie davantage sur des unités de sens que sur des unités syntaxiques.

En essayant de trouver la réponse à la question: "Quels aspects créent des difficultés en anglais?", Cooper (1984) a émis l'hypothèse que les connaissances linguistiques sont une source majeure de difficulté pour le lecteur en L2 et/ou LE et que les connaissances de ce type font la différence entre les lecteurs experts et les lecteurs novices. Il a mené une étude auprès d'étudiants malais dont la L1 était le malais. Les sujets ont été répartis en deux groupes. Le premier était constitué des "experts" en anglais langue étrangère "*practised readers*" et le deuxième groupe, les lecteurs "novices" en anglais langue étrangère "*unpractised readers*". Les lecteurs experts et les lecteurs novices dans cette étude sont plutôt des lecteurs de niveau linguistique fort et faible⁵. Les instruments de mesure étaient deux grands tests: les questions à choix multiples pour l'évaluation de la compréhension générale et une série de différents tests portant sur l'évaluation de la capacité de comprendre le texte. L'auteur est arrivé aux cinq conclusions suivantes: Les lecteurs experts obtiennent de meilleurs résultats que les lecteurs novices; ce qui fait la différence entre les lecteurs experts et les lecteurs novices, c'est que ces derniers sont incapables d'utiliser des indices linguistiques pour découvrir le sens à partir du contexte. Ils ont beaucoup de difficultés pour comprendre le sens des mots à partir du contexte, les mots de cohérence et de cohésion. Le vocabulaire constitue un grand blocage pour les lecteurs novices, particulièrement les mots de connecteurs tels que "*despite, nevertheless, consequently, moreover, furthermore, since, then, while*", etc. Les lecteurs novices se montrent particulièrement faibles dans la compréhension des caractéristiques syntaxiques. Enfin, plus le niveau de grammaire et de discours est élevé, plus grande est la différence entre les deux groupes.

⁵ "[...] the unpractised readers, it seems clear that they conform in many ways to Hosenfeld's description of the poor language learner" (Cooper, 1984, p. 137).

D'autres travaux mettent l'accent sur le rôle des mots-fonctions comme articles, pronoms, connecteurs et des marques morphologiques. Ils suggèrent également que les mots de ce type sont aussi une source importante de difficultés en compréhension de textes en L2 et/ou LE. Bacha & Hanania (1980) ont effectué une étude à l'université américaine de Beyrouth. Avec un échantillon totalisant 295 sujets qui étaient des étudiants arabes apprenant l'anglais comme LE au niveau universitaire, les auteurs ont découvert des difficultés chez les sujets lorsqu'ils utilisaient les mots connecteurs. Les mots connecteurs (*linking words*) définis dans cette étude étaient les coordinateurs (*and, but*), les subordonateurs (*because, although*) et les adverbes ou les locutions adverbiales (*therefore, however, in contrast*). Les auteurs font remarquer que les difficultés de compréhension viennent plus directement des mots connecteurs en anglais et des relations qui leurs sont associées.

Meyer, Brandt & Bluth (1980) ont réalisé une étude dans le but d'étudier l'effet des mots connecteurs sur la performance de rappel des apprenants qui lisent un texte informatif. Les auteurs utilisent un même texte, mais avec deux versions différentes, la première dont la structure est bien précisée par les mots connecteurs et la deuxième où les mots connecteurs sont enlevés. Les résultats de leurs travaux ont indiqué que les mots connecteurs facilitaient le rappel des lecteurs, surtout chez les lecteurs faibles.

Geva (1992) qui s'intéresse surtout à l'impact des conjonctions sur la compréhension de texte a mené plusieurs études sur les mots de ce type. Elle a noté que les lecteurs, avec de bonnes connaissances sur les conjonctions et leurs fonctions font plus d'inférences lors de la lecture et obtiennent une meilleure

performance en compréhension de textes en L2 et/ou LE que les lecteurs qui en ont de faibles connaissances.

En fait, les mots de ce type sont bien peu nombreux, mais ils sont d'une importance primordiale puisqu'ils servent à établir la cohésion et la cohérence du discours et du texte. Ces mots, comme le souligne Deschênes (1988), bien qu'ils n'apportent rien au contenu spécifique traité dans le texte, servent d'indicateurs des relations qui existent entre les énoncés ou les concepts et peuvent faciliter la construction globale du texte. Il s'agit des mots tels que prépositions, conjonctions et déterminants.

Il faut aussi citer d'autres recherches telles que celle de LeBlanc & Séguin (1996) et celle de Tréville (1990, 1996) qui portent sur les congénères ou mots apparentés ("*cognates*" en anglais). Il s'agit des aspects du lexique susceptibles d'en faciliter le repérage dans les textes. Ces études montrent que la reconnaissance des mots apparentés constitue une aide précieuse dans les activités de compréhension, surtout dans la situation de l'anglophone apprenant le français comme langue seconde (LeBlanc, Duquette & Compain, 1992), ou bien dans le cas des espagnols, des italiens apprenant le français comme langue étrangère, etc.

Laufer (1992) a mené une recherche pour examiner l'effet des connaissances lexicales en interaction avec l'habileté du lecteur en L2 et/ou LE. Les résultats de la recherche indiquent que le vocabulaire affecte la compréhension de textes du lecteur et plus que son habileté de lecture. Le lecteur en L2 et/ou LE aura des difficultés dans sa compréhension de l'écrit lorsque son vocabulaire est de moins de 3000 mots. Et il pourrait réussir à comprendre un texte lu lorsque son vocabulaire est de plus de 5000 mots. À cet effet, Grabe

(1991) a cité certaines recherches selon lesquelles un lecteur en L2 et/ou LE, pour lire aussi couramment et atteindre le même degré de compréhension qu'un lecteur en L1, a besoin de plus de mots que ce dernier.

Hulstijn (1993) a voulu connaître l'influence des connaissances lexicales et l'habileté d'inférence du sujet sur la compréhension de l'écrit. Quarante-deux étudiants de différents niveaux (10e et 11e classe) apprenant l'anglais comme langue étrangère ont participé à cette recherche. Le texte lu par les sujets était non seulement sur le papier, mais aussi sur l'écran du micro-ordinateur. Les sujets ont lu un texte de 772 mots. Ils pouvaient trouver facilement les mots qu'ils sentaient difficiles à l'aide du micro-ordinateur qui leur montrait le sens de ces mots dans leur L1. Les résultats ont indiqué que les étudiants ayant plus de connaissances lexicales cherchaient moins de mots sur le micro-ordinateur que les étudiants ayant moins de connaissances lexicales, tandis qu'il n'y avait pas de différences significatives quant à l'influence de l'habileté d'inférence du sujet. Cela veut dire aussi que plus les connaissances lexicales du lecteur sont limitées, plus il a de difficultés à comprendre le texte qu'il lit. Et le vocabulaire exerce plus d'effets sur la compréhension de textes que l'habileté de lecture du lecteur.

Davis & Bistodeau (1993) qui ont tenté d'observer des différences entre la lecture en L1 et en L2 ont effectué une étude auprès des étudiants à l'Université d'État de Pennsylvanie (Pennsylvania State University). Seize étudiants ont participé à cette recherche. La moitié de ces sujets était des étudiants d'anglais langue maternelle apprenant le français comme langue seconde (NRE). Leur âge moyen était de 18,5. L'autre moitié était des étudiants de français langue maternelle apprenant l'anglais comme langue seconde (NRF). Leur âge moyen était de 22,5. Pour que les deux textes expérimentaux soient équivalents, les auteurs ont choisi deux articles, dont le

contenu est le même, dans les journaux parus au Canada, un pays bilingue, écrits dans ses deux langues officielles: l'anglais et le français. Le premier article est intitulé "*Un diplomate canadien disparu de New York depuis trois mois*" et le deuxième, "*SIDA Quelque 5000 Canadiens de plus traités à l'AZT*" dont la version anglaise dans le "*Ottawa Citizen*" et la version française dans "*La Presse*" et dans "*Le Devoir*". Les deux articles ont été publiés en août 1989. On a fait par la suite quelques modifications de sorte que ces deux textes soient les plus équivalents possibles: rendre équivalents les titres des articles en les réécrivant, suppression des définitions de AZT et HIV qui se trouvent dans le passage en français mais pas dans le passage en anglais. Chaque sujet a lu les deux textes qui étaient présentés dans un ordre contrebalancé. Un certain nombre d'instruments, tels que le protocole de pensée à haute voix; le protocole de rappel écrit et l'interview, ont été utilisés dans cette expérience. L'analyse des résultats indique que les facteurs linguistiques de la langue seconde elle-même, en particulier le vocabulaire ont des effets importants sur les processus et la performance de compréhension des lecteurs en L2. Les lecteurs de niveau linguistique faible se sont concentrés presque exclusivement sur la mise en oeuvre des traitements bas-haut tandis que les lecteurs de niveau linguistique fort en L2 et les lecteurs de L1 se sont reposés sur les deux processus de traitement, surtout sur les traitements haut-bas.

En conclusion, l'ensemble des recherches citées plus haut montrent le rôle crucial et indéniable joué par les connaissances linguistiques, particulièrement les connaissances lexicales, dans la compréhension de textes en L2 et/ou LE. Les sujets de niveau linguistique fort obtiennent de meilleures performances de compréhension et de rappel de textes que ceux de niveau linguistique faible (Connor, 1984; Cooper, 1984; Davis & Bistodeau, 1993; Lee, 1986). Les connaissances lexicales exercent une influence très importante sur la

compréhension et la capacité de rappel des lecteurs (Bacha & Hanania, 1980; Barnett, 1986; Cooper, 1984; Crow & Quiley, 1985; Davis & Bistodeau, 1993; Géva, 1992; Hulstijn, 1993; Laufer, 1986, 1992; LeBlanc & Séguin, 1987; Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Tréville, 1990, 1996). Elles constituent un grand blocage pour les lecteurs en L2 et/ou LE, surtout pour les lecteurs de niveau linguistique faible (Barnett, 1986; Cooper, 1984; Crow & Quiley, 1985; Davis & Bistodeau, 1993; Laufer, 1986). D'autre part, ces connaissances lexicales affectent la capacité d'utiliser des stratégies du lecteur pour comprendre un texte lu (Laufer, 1992; Davis & Bistodeau, 1993). Quant aux connaissances grammaticales, elles favorisent aussi, non totalement mais en partie, la compréhension et la mémorisation de textes des sujets en L2 et/ou LE (Berman, 1984; Lee & Ballman, 1987; Cooper, 1984).

3.2. Difficultés des étudiants en L2 et/ou LE face aux textes à contenu culturel non familier

Afin de bien expliquer les difficultés culturelles des apprenants en L2 et/ou LE, nous allons aborder d'abord la relation particulière entre la langue et la culture.

3.2.1. Langue et culture

Depuis toujours, la notion de culture, qu'elle soit cultivée ou ordinaire, est difficilement séparable de celle de langue (Besse, 1992). En effet, une langue n'est pas seulement un système formel, un ensemble de réalités abstraites logiquement structurées, mais elle est d'abord et surtout une pratique sociale (Porcher, 1986). Ainsi, *la langue*, selon LeBlanc (1996, p. 95), "constitue un des

plus importants, sinon le plus important système symbolique d'une culture". Et celle-ci joue un rôle crucial non seulement dans l'élaboration, mais aussi dans l'évolution de cette dernière (Kramersch, 1988), parce que c'est au moyen de la langue qu'on codifie toutes les autres composantes de la culture, mais aussi parce que c'est au moyen d'une langue qu'on étudie une culture et qu'on l'enseigne/apprend (Besse, 1992). Comme le note cet auteur, une partie de son lexique reflète les réalités propres à la société où elle est en usage. Les termes de politesse, par exemple, en signalent la hiérarchie sociale et ceux de parenté font référence à son organisation familiale. La culture, de son côté, conditionne la langue. Il s'agit de "la connaissance du monde ou savoir acquis et partagé sans lequel il ne peut y avoir de transaction langagière". Et il s'agit également de "tout le contexte de communication sans lequel il ne peut y avoir ni interprétation ni négociation de sens" (Kramersch, 1988, p. 16). La langue et la culture sont donc indissociables. Le développement des compétences linguistiques et communicatives peut et doit se définir comme une pratique interculturelle de la langue (Kramersch, 1995).

La culture est toujours une communauté de discours, définie dans l'espace et dans le temps et dont le ticket d'entrée est linguistique. [...] le développement des compétences linguistiques et communicatives [...] peut se définir comme une pratique interculturelle de la langue (p. 56-67).

Ainsi, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, on s'accorde de plus en plus pour accepter le fait que l'apprentissage d'une langue requiert une double compétence: *une compétence linguistique et une compétence culturelle* (Descayrac, 1992; Porcher, 1986).

Le français auquel la présente recherche s'intéresse est *langue étrangère*, il importe de clarifier les termes *langue première* ou *langue maternelle*, *langue seconde* et *langue étrangère* pour mieux rendre compte des ressemblances et des différences de ces trois types de langue. Cela permet d'expliquer en partie des obstacles et particulièrement des obstacles culturels auxquels sont souvent confrontés les apprenants en LE en général et les lecteurs en LE en particulier.

3.2.2. Langue première ou langue maternelle, langue seconde et langue étrangère

Dans les écrits sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, on trouve très fréquemment les termes: langue première ou langue maternelle (L1), langue seconde (L2) et langue étrangère (LE) (appelées *first language* ou *native language*, *second language* et *foreign language* en anglais). En fait, la distinction entre ces termes et notamment entre *langue seconde* et *langue étrangère* pose de nombreuses questions. Il ne s'agit pas seulement de résoudre des problèmes terminologiques auxquels les enseignants de langues se trouvent confrontés à un moment ou à un autre, mais il est absolument important et nécessaire pour l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante et en particulier pour celui des L2 et LE. En effet, plusieurs auteurs se sont efforcés de les distinguer.

Par *langue première*⁶, on entend une langue qu'un individu apprend dans son enfance et dans un milieu où elle est parlée; elle peut être, ou non forcément, la langue maternelle (au sens strict de ce terme). Par *langue étrangère*, on entend une langue non maternelle et non première qu'un individu apprend à un certain moment de sa vie et dans un milieu où elle n'est pas parlée par l'ensemble de la

⁶ Dans la littérature, on précise parfois qu'il s'agit pour la plupart des cas d'une langue majoritaire ou une langue dominante.

population. Si la différenciation entre la *langue première* et la *langue étrangère* est relativement aisée, il n'en va pas de même pour le cas de la *langue seconde* et la *langue étrangère*. Ces deux dernières prêtent parfois à une confusion. En effet, la langue seconde, selon Galisson & Coste (1976), est une expression pédagogiquement non justifiée. Mais, elle introduit une nuance utile par rapport à la langue étrangère pour les pays où le bilinguisme ou le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique, etc.), ou pour les pays d'Afrique francophones où le français est une langue non maternelle qui bénéficie d'un statut privilégié. Pour Giacobbe (1992), la seule différence entre langue seconde et langue étrangère réside en ce que les langues étrangères sont celles acquises hors du pays où elles sont parlées. Quant à Cup (1991), il affirme que "toute langue non première est une langue étrangère". La langue seconde est donc une langue de nature étrangère, mais celle-ci a des propriétés particulières et joue un rôle privilégié parmi d'autres langues étrangères apprises. Le français langue seconde, par exemple, se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise et revendique. Cela peut expliquer pourquoi le terme *langue seconde* est très fréquent dans les pays bilingues ou multilingues tels que le Canada, la Belgique, la Suisse, etc., tandis que le terme *langue étrangère* est bien courant dans les pays où l'on apprend des langues de communication internationales telles que l'anglais, le français, l'espagnol et particulièrement le premier. La définition donnée par le dictionnaire "Le Grand Robert" (1985) et la proposition de Besse (1989) nous semblent pouvoir faire une distinction plus nette et plus complète entre ces trois termes. Le dictionnaire "Le Grand Robert" (1985) en a donné la définition comme suit:

Langue maternelle, système linguistique naturel, homogène ou non (cas des variété mixtes) dans laquelle un sujet a mené à bien son apprentissage du langage dans une communauté linguistique, les rôles des composantes de cette communauté variant en fonction des cultures. La différence fondamentale entre créoles et pidgins vient de ce que seuls les créoles peuvent être des langues maternelles. La langue maternelle n'est pas forcément la langue de la mère; ex: il est américain, mais sa langue maternelle est l'italien (son père est italien et sa mère est grecque: on parlait italien dans la famille). *Langue seconde*, langue maîtrisée après la langue maternelle, mais dont l'apprentissage est requis dans une partie de la communauté concernée, à la différence de la *langue étrangère*, langue apprise par choix individuel et par décision didactique. Langue seconde peut être une langue officielle ou une langue véhiculaire (vol. 5, p. 946).

Quant à Besse (1989) qui a mené de nombreux travaux sur ce sujet, il a avancé la proposition suivante:

Si cette langue est réputée connue de ceux-ci [les apprenants], souvent parce qu'acquise dans leur prime enfance, on parle de didactique des langues maternelles; si elle ne leur est pas connue ou s'ils la maîtrisent mal, on parle de didactique des langues étrangères quand ils n'ont pas l'opportunité d'être confrontés quotidiennement à leurs usages en dehors des cours qui leurs sont réservés, et parfois de didactique des langues secondes, quand ils sont confrontés dans leur environnement à la langue apprise et/ou qu'elle sert à enseigner d'autres matières qu'elle-même (p. 29).

Ainsi, il y a non seulement différence entre la langue première et la langue seconde et/ou langue étrangère, mais il y a également différence entre la langue seconde et la langue étrangère. La *langue seconde* et la *langue étrangère* sont toutes deux une langue non maternelle et non première. Mais ce qui fait la différence entre L2 et LE, c'est que la L2 est parlée par une partie de la population du pays de l'apprenant et elle bénéficie d'un statut privilégié.

L'apprentissage de la L2 est donc requis par cette communauté concernée et par l'environnement social. Elle peut être une langue officielle ou une langue véhiculaire. Par contre, la LE n'est pas parlée par l'ensemble de la population du pays de l'apprenant. Plus précisément, il s'agit d'une langue dont *l'usage et la culture est totalement absents, ou presque*, dans l'environnement linguistique de l'apprenant. D'autre part, elle ne bénéficie pas non plus d'un statut privilégié. Son apprentissage se fait, soit par choix individuel, soit par décision didactique, soit par les deux. Par exemple, pour le cas d'un Canadien anglophone apprenant le français, on dit qu'il apprend une L2 et on dit qu'il apprend une LE lorsqu'il apprend le vietnamien ou l'espagnol. Sur le plan de l'apprentissage, les processus mis en oeuvre par l'apprenant de L2 ainsi que par celui de LE sont les mêmes. Sur le plan de l'enseignement, si les méthodologies applicables à la L2 et à la LE sont différentes de celles utilisées en L1, les méthodologies applicables à la L2 et à la LE sont, elles aussi, plus ou moins différentes. En effet, si les apprenants de L2, même les immigrants, n'ont pas toujours l'opportunité de s'exposer et de pratiquer la langue à acquérir (D'Anglejan, Painchaud & Renaud, 1986), les apprenants de LE ont très rarement, ou presque pas, la chance de pratiquer la langue à acquérir et d'être en contact avec des gens qui la parlent et donc avec leur culture. Un Vietnamien, par exemple, apprenant le français au Vietnam aura très peu de temps d'exposition à cette langue, de prendre contact avec les Canadiens francophones et d'accéder à leur culture par rapport à un Canadien anglophone apprenant le français. Cela peut expliquer pourquoi un apprenant de LE rencontre souvent beaucoup plus de difficultés culturelles non seulement par rapport à celui de L1, mais aussi à celui de L2.

3.2.3. Les difficultés culturelles

Selon Carrell & Eisterhold (1983), les problèmes de compréhension en lecture sont dus aux connaissances culturellement implicites apportées par le texte. Ces mêmes auteurs soulignent: "Reading comprehension occurs when the total meaning of a passage is fitted into this network of information organized in ways meaningful to a society" (p. 562). En fait, il est apparu que bon nombre d'étudiants, face à un texte en L2 et/ou LE, en particulier à un texte à contenu culturellement éloigné, éprouvaient des difficultés de compréhension. En effet, si l'insuffisance des connaissances linguistiques et des connaissances lexicales en particulier, constitue souvent une source de difficultés, les connaissances culturelles présentent aussi, de leur part, des difficultés importantes pour le lecteur en L2 et/ou LE. Cela peut se comprendre par le fait que dans bien des cas la compréhension d'un texte écrit présente des difficultés pour le lecteur même lorsque la complexité lexicale et syntaxique est contrôlée. Autrement dit, les connaissances linguistiques sont nécessaires, mais elles ne sont pas suffisantes pour donner accès à la compréhension de l'écrit (Benssoussan, 1986; Carrell & Eisterhold, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983).

Even though students would probably feel more comfortable starting with an adequate vocabulary to read extensively, they need to be aware that comprehension includes more than knowing lexical items (Benssoussan, 1986, p. 404).

En effet, pour comprendre un texte écrit, l'apprenant de L2 et/ou LE a besoin non seulement des connaissances linguistiques, mais également d'autres connaissances telles que les connaissances générales sur le monde, les connaissances liées à un domaine spécifique, et particulièrement les

connaissances culturelles. Puisque apprendre une langue étrangère, c'est apprendre "l'art et la manière de se servir du code linguistique d'une langue donnée, dans le contexte culturel d'un peuple donné" (Kramsch, 1995, 56). Ainsi, la compréhension en L2 et/ou LE dépend de la capacité du lecteur de saisir des éléments culturels de cette langue. A ce sujet, Swaffar (1988, p. 123) souligne: "Words in texts function as signs within a culture-bound system. Consequently, any product of the reader's comprehension depend on the reader's grasp of the constituent systems". Abdallah-Preteille (1991) fait remarquer que le lecteur en L2 et/ou LE fait face non seulement aux difficultés linguistiques, mais particulièrement aux difficultés culturelles.

La difficulté ne réside pas seulement dans l'appropriation de plusieurs codes linguistiques mais surtout dans l'acquisition des multiples usages sociaux et culturels des parlers et des discours (p. 133).

Les difficultés sont d'autant plus importantes que les caractéristiques culturelles sont considérées non seulement comme produits, mais aussi comme processus (Abdallah-Preteille, 1996; LeBlanc, 1996). En effet, *un foulard islamique*, l'exemple de Abdallah-Preteille (1996, p. 35), n'aura pas toujours la même signification, mais selon chaque situation de communication. L'utilisation de celui-ci, "en tant que signe peut renvoyer à une appartenance religieuse et en tant que symptôme peut renvoyer à un conflit entre groupes".

De plus, les étudiants apprennent une langue étrangère, c'est qu'ils découvrent et apprennent une autre culture qui, dans la grande majorité des cas, est totalement différente, ou presque, de la leur. En d'autres mots, ils doivent apprendre "comment il convient de parler et de se comporter dans le contexte

d'une autre communauté utilisant un autre discours" et apprendre à être "capable de transformer la donne culturelle de chacune des deux communautés" (Kramsch, 1995, p. 56). Les difficultés de compréhension, selon Beacco (1993), sont dues à la méconnaissance du référent parce qu'il n'existe pas ou sous des formes très diverses dans la culture maternelle, d'une part, et parce que la signification culturelle ne s'établit pas dans des dictionnaires, de l'autre. Cela veut aussi dire que les divergences culturelles entre la propre culture du lecteur et la culture de la langue cible entraînent souvent des difficultés linguistiques et créent donc pour lui de nombreux obstacles. En fait, la méconnaissance des caractéristiques culturelles peut, dans certains cas, mener à une incompréhension totale. L'exemple qui suit, traduit de Morain (dans Seelye, 1987, p. 125-126) le démontre. Un jeune touriste américain qui était invité à dîner chez une Française à Tours en France, une femme d'affaires associée de son père, a apporté par politesse un bouquet de chrysanthèmes blancs pour lui offrir. A la suite de ce rendez-vous, il était "*hanté*" tous les soirs et a bien voulu lui présenter des excuses pour avoir fait une erreur, parce qu'au moment d'offrir ce bouquet de fleurs à l'hôtesse, il s'est aperçu que cette dernière a été surprise et s'est sentie mal à l'aise avant de l'accepter avec gratitude. Cela peut s'expliquer par le fait que dans la culture française, le chrysanthème est considéré comme "*la fleur de mort*" et celui-ci est utilisé traditionnellement lors des funérailles et de l'enterrement. De même, dans un exemple de Kramsch (1988), un objet utilitaire comme un réfrigérateur est une sorte de frigo comme les autres servant à conserver des aliments, des légumes, des fruits, etc. Mais sa valeur culturelle varie d'une culture à l'autre. L'auteure écrit:

Un étudiant américain en visite chez une famille française et qui définit un réfrigérateur comme il en a l'habitude sociale chez lui c'est-à-dire: "un objet de première utilité dans lequel je peux me servir librement à toute heure du jour et de la nuit de tout ce que j'y trouve", risque fort de choquer sa famille française, car le

réfrigérateur en France est (encore) dans la plupart des familles, un objet aussi privé, disons, qu'un compte en banque ou que les tiroirs d'une commode. Et ceci, malgré l'apparence semblable d'un réfrigérateur américain et d'un réfrigérateur français. (p. 20-21).

Au cours des vingt dernières années, de nombreux travaux expérimentaux en L2 et/ou LE montrent que les étudiants apprenant une L2 et surtout une LE, ont beaucoup de difficultés face à un texte faisant référence à la culture de la langue cible. En effet, les recherches citées plus haut (Carrell, 1987; Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981, 1982; Nelson, 1987; De Serres, 1990; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979) indiquent que les sujets ont fait plus de distorsions et plus d'erreurs à la lecture du texte faisant référence à la culture de la langue cible qu'à la lecture du texte faisant référence à leur propre culture. En outre, ces recherches ont aussi démontré qu'un individu qui lit un texte à contenu culturel étranger ne le comprend pas de la même manière qu'un individu natif de cette culture. Les recherches de Johnson (1981, 1982) et celle de Floyd & Carrell (1987), par exemple, font apparaître que les sujets avec des connaissances culturelles proches de celles contenues dans le texte lu ont facilement surmonté des difficultés syntaxiques et sémantiques présentées dans le texte et obtenu une bonne performance de compréhension et de mémorisation de textes. À cet effet, Carrell & Eisterhold (1983) ont conclu:

[...] the implicit cultural content knowledge presupposed by a text interacts with the reader's own cultural background knowledge of content to make text whose content is based on one's own culture easier to read and understand than syntactically and rhetorically equivalent texts based on a less familiar, more distant culture (p. 561).

Cela peut expliquer pourquoi les difficultés majeures auxquelles sont très fréquemment confrontés les lecteurs en LE sont les difficultés culturelles. Comme le soulignent Carrell (1988) et Kramsch (1993), les lecteurs en LE ont du mal à comprendre le texte qu'ils lisent à cause du fait que les informations contenues dans le texte ne sont pas proches de leur propre culture.

Ainsi, van Dijk & Kintsch (1983) ont proposé les stratégies culturelles qui jouent un rôle particulièrement important dans la compréhension de textes. Selon ces auteurs, tous les aspects de la compréhension sont affectés directement ou indirectement par la capacité d'usage des stratégies culturelles du lecteur. Ces stratégies impliquent des connaissances diverses liées à une culture donnée.

Culture strategies have a very wide scope. They involve knowledge about different geographical areas and locations, different social structures, institutions, and events, different communicative events, different languages, different discourse types, different speech acts, different superstructures (e.g. different narrative schemata), different local and global coherence conditions, different styles and rhetorics, different symbolic or ritual values and functions, different knowledge, beliefs, opinions, attitudes, ideologies, norms and values as well as their implicit or explicit use in the production of the discourse, a different conceptual ordering of the world and society (and hence different lexicons), and, finally, different objects of reference (p. 81).

Le rôle des connaissances linguistiques et des schémas culturels dans la compréhension et mémorisation de textes en L2 et/ou LE a été mis en évidence. Cependant, dans bien des cas, l'apprenant, lorsqu'il a accès à la lecture des textes en L2 et/ou LE, sait déjà lire dans sa L1. On peut donc penser qu'il pourrait développer des stratégies lui permettant de construire la signification du texte parcouru (Bertin, 1988). En d'autres termes, le lecteur peut transférer ses stratégies

utilisées en L1 pour dégager la signification du texte en L2 et/ou LE. Ainsi, pour mieux mesurer l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques sur la compréhension et la mémorisation de textes, il serait souhaitable de contrôler ce facteur. Dans la partie qui suit, nous allons parler des habiletés et stratégies de compréhension et le transfert de celles-ci de L1 à la L2 et/ou LE.

3.3. Compréhension de textes et variable habiletés et stratégies de compréhension

3.3.1. Le rôle des habiletés et stratégies de compréhension

En cherchant à trouver la réponse à la question: "*Pourquoi certains lecteurs réussissent-ils mieux que les autres?*", les chercheurs et les didacticiens semblent s'entendre pour dire que la capacité d'utiliser les stratégies du lecteur durant l'activité de lecture en est l'une des raisons importantes. En effet, au cours des dernières années, plusieurs recherches en lecture qui s'intéressent à l'utilisation des stratégies montrent que les lecteurs qui savent utiliser des stratégies de compréhension lisent plus rapidement dans leur L2 et/ou LE et obtiennent une meilleure performance de compréhension que ceux qui ne les utilisent pas ou ne savent pas les utiliser. Selon Cornaire (1991), un bon lecteur est celui qui sait utiliser spontanément son bagage de connaissances et en sélectionner certaines connaissances pertinentes susceptibles d'éclairer et de faciliter le traitement de l'information apportée par le texte. Il peut ajuster automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser durant la lecture. Il peut, par exemple, prédire les informations qui vont suivre dans le texte à partir des indices fournis par le texte lu. Le bon lecteur est aussi celui qui peut détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions. Les auteurs ont proposé de nombreuses stratégies de lecture caractérisant un bon lecteur. La typologie de stratégies proposée par O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper

(1985a, 1985b) est aujourd'hui bien connue et considérée comme système de classification (Cornaire, 1991). En effet, les auteurs ont avancé une typologie comportant trois catégories: stratégies métacognitives, stratégies socio-affectives et stratégies cognitives. Il s'agit de la dernière à laquelle s'intéresse la présente recherche. Aux stratégies cognitives proposées par O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper (1985a, 1985b), les chercheurs et les didacticiens en ajoutent certaines autres. Il s'agit des stratégies suivantes: le balayage, l'écrémage, l'utilisation du contexte, la tolérance à l'ambiguïté, la lecture critique, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation des connaissances antérieures, l'anticipation, la capacité de résumer, l'exploitation des ressemblances lexicales (congénères), les préfixes, les suffixes, l'aptitude à cerner les idées principales du texte, l'utilisation des connaissances de structures textuelles, etc. Jezak & Painchaud (1996), en abordant la lecture et l'écriture fonctionnelles, distinguent quatre types de stratégies qui, allant de la moins compliquée à la plus difficile, permettent à un lecteur d'effectuer une recherche d'information efficace pour le cas de la lecture des documents. Ce sont la localisation, le recyclage, l'intégration et la génération. Nous citons ci-dessous certaines recherches qui montrent le rôle des stratégies de compréhension durant l'activité de lecture.

Clarke & Nation (1980) ont tenté d'examiner comment les étudiants devinent des mots inconnus lorsqu'ils reçoivent un entraînement pour découvrir le sens des mots nouveaux par l'exploitation du contexte. Ils ont mené une étude en donnant aux étudiants un entraînement sur l'utilisation du contexte. Les sujets étaient des étudiants ayant la maîtrise préalable d'environ 3000 mots de L2. La stratégie comprend quatre étapes. La première étape consiste à regarder le mot inconnu et d'autres mots qui l'entourent pour déterminer par la suite si ce mot-là est un nom, ou un verbe, ou bien un adjectif, ou encore un adverbe, etc. À la

deuxième étape, les sujets doivent chercher et déterminer le contexte interne du mot inconnu, souvent à l'intérieur de la proposition ou de la phrase. La troisième étape consiste à chercher et déterminer le contexte externe du mot inconnu, souvent au-delà de la proposition et peut-être à l'intérieur de quelques phrases. Au cours de la quatrième étape, les sujets devinent le sens du mot et vérifient si ce qu'ils ont deviné est bon. En utilisant cette stratégie, les sujets ont obtenu des résultats spectaculaires. Ils sont arrivés à deviner en moyenne le sens de 60-70 % des mots inconnus présentés dans le texte. Certains ont pu en deviner jusqu'à 80%. Nation (1990) qui a développé cette stratégie pour en faire une stratégie en cinq étapes est arrivé à conclure que tous les apprenants peuvent atteindre ce score s'ils reçoivent un entraînement. En ce qui a trait à la lecture, l'auteur a suggéré que l'habileté et stratégie de deviner le sens des mots nouveaux en utilisant le contexte permet à l'apprenant d'économiser du temps et de lire sans rupture et efficacement.

Des résultats semblables ont été obtenus par van Parreren & Schouten-van Parreren (1981) qui soutiennent aussi le bien-fondé de l'entraînement des étudiants à utiliser de façon consciente le contexte pour découvrir le sens des mots inconnus durant l'activité de lecture en LE. Ces auteurs ont effectué une étude comprenant une série d'expériences différentes pour examiner comment les étudiants utilisaient les facteurs contextuels dans la découverte du sens des mots nouveaux. Les sujets étaient des étudiants de langue première néerlandaise apprenant l'allemand (10), le français (3), l'anglais (4) et le russe (80) comme langue étrangère. L'instrument de mesure était les protocoles de pensée à haute voix. On a demandé aux sujets d'essayer de deviner le sens des mots inconnus (pour les textes en L2) et de remplir les blancs (pour les textes en L1). L'analyse des protocoles montrent qu'un sujet peut agir sur différents niveaux linguistiques.

Les sujets ont agi sur le niveau syntaxique lorsqu'ils essayaient à chercher la structure grammaticale de la phrase. Ils ont agi sur le niveau sémantique quand ils exploraient le contexte pour trouver le sens global du mot. Ils ont agi sur le niveau lexical quand ils reconnaissaient la forme du mot pour trouver son sens. Les auteurs concluent aussi que la découverte du sens des mots à partir du contexte joue un rôle important dans la compréhension de textes.

Dans l'étude doctorale de Raymond (1990) portant sur l'utilisation de la structure textuelle, les sujets qui étaient des étudiants de français L2 ont reçu un entraînement sur la reconnaissance et l'utilisation des cinq types de structure de textes différents. Les sujets du groupe expérimental ont rappelé un plus grand nombre d'idées à la lecture du texte de postest. L'auteure conclut que cette stratégie peut faciliter la compréhension de textes dans certaines conditions.

Une étude similaire (Comaire & Raymond, 1991) portant cette fois sur des étudiants d'anglais L2 a permis d'observer les mêmes résultats. Les sujets ont été sélectionnés parmi les étudiants anglophones de l'Université d'Ottawa, classés au niveau intermédiaire fort en français langue seconde au moyen d'un test d'évaluation du niveau linguistique élaboré par l'Institut des langues secondes (ILS) de l'Université d'Ottawa. Ils ont été répartis en deux groupes dont le groupe expérimental ($n = 21$) et le groupe de contrôle ($n = 22$). L'expérience comprenait deux parties: un pré-test et un post-test. Les deux textes informatifs ont été construits comme textes expérimentaux de façon équivalente en ce qui concerne le nombre d'idées, la structure globale ainsi que la lisibilité. Au pré-test les sujets lisaient l'un ou l'autre de ces deux textes. Les sujets expérimentaux ont reçu un entraînement durant 5 heures, réparti sur deux semaines, donné par un professeur de l'ILS. Cet entraînement portait sur l'utilisation des cinq types de structure de textes: description, séquence, causalité, comparaison, et

résolution de problèmes. Ces deux mêmes textes ont été soumis au groupe de contrôle. Contrairement aux lecteurs du groupe expérimental, pendant cette période d'enseignement, un professeur régulier a aussi consacré cinq heures à leur lecture et à leur explication en utilisant une approche plus conventionnelle, mais sans avoir donné aucun enseignement sur l'utilisation de la stratégie de la structure textuelle. Le post-test s'est déroulé un mois après la fin de la période d'enseignement. Au cours du post-test, les sujets faisaient la lecture des deux mêmes textes informatifs en français et effectuaient un rappel écrit en anglais. Les lecteurs qui avaient lu le premier texte pendant le pré-test devaient lire le deuxième pendant le post-test et vice versa. Le temps de lecture des sujets a été mesuré au pré-test ainsi au post-test. Les résultats montrent que l'entraînement sur l'utilisation des stratégies de la structure de textes a des effets positifs. Les sujets du groupe expérimental ont rappelé un plus grand nombre d'idées au post-test. Mais les résultats entre le pré-test et le post-test ne sont pas significatifs en ce qui a trait au temps de lecture.

Il est intéressant de voir l'étude de Cziko (1980) qui a voulu savoir comment les lecteurs en L2 utilisent leurs stratégies de compréhension lors de la lecture. Les sujets expérimentaux étaient des élèves en français L2, répartis en deux groupes de niveaux linguistiques différents: un groupe de 22 élèves de niveau intermédiaire et l'autre de 25 élèves de niveau avancé. Le groupe témoin était composé de 29 élèves d'anglais L1. On a demandé aux sujets de lire à haute voix deux textes et répondre à des questions en français. L'analyse des résultats montrent que les processus de traitement sont étroitement liés aux niveaux de connaissances linguistiques des sujets. Les lecteurs de niveau avancé en L2 et de L1 ont utilisé comme stratégie interactive autant d'informations graphiques que d'informations contextuelles pour extraire la signification du texte lu, tandis que les lecteurs de faible compétence linguistique en L2 ont utilisé de façon constante des informations

graphiques et étaient moins sensibles à l'utilisation des informations contextuelles. Des résultats comparables ont été trouvés dans l'étude de Davis & Bistodeau (1993) citée plus haut. Les lecteurs de niveau linguistique faible en L2 se sont concentrés exclusivement, ou presque, sur les traitements dirigés-par-données, alors que les lecteurs de niveau linguistique fort en L2 et les lecteurs de L1 se sont reposés sur tous les deux types de traitements et en particulier sur les traitements dirigés-par-concepts.

L'utilisation des habiletés et stratégies de compréhension lors de l'activité de lecture présente un atout majeur pour le lecteur en L2 et/ou LE. Elle lui permet de résoudre lui-même ses difficultés et d'améliorer sa performance de compréhension et de rappel (Clarke & Nation, 1980; Cornaire & Raymond, 1991; van Parreren & Schouten-van Parreren, 1981; Raymond, 1990). D'autre part, les lecteurs de niveau fort en L2 peuvent utiliser les mêmes stratégies de compréhension que les lecteurs en L1 (Cziko, 1980; Davis & Bistodeau, 1993). Cependant, le répertoire de stratégies dont les lecteurs en L2 et/ou LE disposent est souvent limité ou inadéquat (Cornaire, 1991). La question qui se pose est donc de savoir si le lecteur peut transférer ses habiletés et stratégies utilisées en L1 à la L2 et/ou LE.

3.3.2. Le transfert des habiletés et stratégies de compréhension de L1 à la L2 et/ou LE

Au cours des dernières années, plusieurs travaux ont été effectués dans le but de savoir si le lecteur en L2 et/ou LE peut transférer ses habiletés et stratégies utilisées en L1 pour comprendre un texte en L2 et/ou LE. Les résultats de ces études montrent que la performance de compréhension du lecteur en L2 et/ou LE dépend en partie de sa capacité à transférer ses habiletés et stratégies utilisées en

L1 pour dégager la signification d'un texte en L2 et/ou LE. A cet égard, Devine (1988) a signalé:

Success in second language reading was seen as the results of the transfer of good reading strategies from the first language. Likewise, reading failure in a foreign language was viewed as directly attributable to poor reading in the native language (p. 261).

Dans deux études (Barrera-Vasquez, 1953 et Modiano, 1966: citées par Anderson, 1984) effectuées à Tarascan, les auteurs ont découvert un transfert des stratégies de compréhension de textes de la L1 à la L2. Les étudiants mexicains d'origine indienne qui ont reçu un entraînement sur l'utilisation des stratégies utilisées en L1 ont obtenu une meilleure performance lorsqu'ils lisaient un texte en L2.

Les deux recherches de Clarke (1979) ont donné des résultats semblables. La première recherche a été effectuée à l'Institut de Langue Anglaise - Université de Michigan. 21 étudiants dont 14 garçons et 7 filles ont participé à cette expérience. Ils venaient des pays d'Amérique latine (11 du Mexique, 8 du Vénézuéla, 1 de Colombie et 1 de El Salvador) pour poursuivre leur profession dans le domaine de l'éducation aux États-Unis plus tard. Ils étaient inscrits aux cours d'anglais intensifs. Tous les sujets étaient des lecteurs habiles en L1. L'instrument de mesure était un test de closure. Suite à la première expérience, l'auteur en a mené une deuxième où cependant les critères de sélection des sujets étaient différents de la première. L'étude comprenait deux sujets, dont un fort et l'autre faible en L1, mais leur compétence linguistique en L2, soit en anglais, était comparable. En outre, ces deux sujets devaient être capables de lire couramment en espagnol ainsi qu'en anglais. Le chercheur leur a demandé de lire à haute voix

un passage et de rappeler verbalement par la suite tout ce dont ils pouvaient se souvenir du texte lu. Ils passaient enfin à une période de questions-réponses. La lecture du texte, le rappel verbal des sujets et les questions-réponses étaient enregistrés sur cassettes. Les résultats de ces deux travaux laissent penser que les bons lecteurs en L1 ont obtenu de meilleurs résultats en L2 et/ou LE que les moins bons lecteurs en L1. Autrement dit, les bons lecteurs en L1 peuvent transférer leurs habiletés et stratégies utilisées en L1 pour comprendre un texte en L2 et/ou LE. Cependant, l'auteur souligne que les bons lecteurs en L1 ne peuvent pas tous transférer leurs habiletés et stratégies de L1 à la L2 et/ou LE. Les moins bons lecteurs en L2 et/ou LE pourraient être, soit les moins bons lecteurs en L1, soit les bons lecteurs en L1 qui ne sont pas capables de transférer leurs habiletés et stratégies utilisées en L1 à la L2 et/ou LE. D'autre part, il ne se produit pas toujours un transfert automatique d'habiletés et stratégies de la L1 à la L2 et/ou LE. Ce transfert ne peut s'effectuer que lorsque le lecteur aura atteint un certain niveau de connaissances linguistiques en L2 et/ou LE.

Koda (1993) a effectué une étude dans le but d'examiner le transfert entre la compréhension de textes en L1 et en L2. Les sujets ont été sélectionnés selon les critères suivants: ils devaient tous avoir déjà au moins trois ans d'expériences d'étude en langue seconde; avoir fait approximativement 9 mois d'études de japonais. Ils étaient au nombre de 46 dont 21 Américains, 12 Chinois et 13 Coréens. L'analyse des résultats fait apparaître que la performance de compréhension obtenue par les groupes de langues d'origine, soit langue maternelle, (américains, chinois et coréens) est différente et varie en fonction de chaque groupe. D'autre part, la L1 a un impact puissant sur l'utilisation des stratégies cognitives par le lecteur pour le traitement des informations présentées dans un texte en L2 et/ou LE: les stratégies utilisées durant l'activité de lecture

par les sujets américains et les sujets chinois sont presque similaires, mais différentes de celles utilisées par les sujets coréens. Autrement dit, le lecteur peut transférer ses habiletés et stratégies utilisées en L1 pour dégager le sens du texte en L2 et/ou LE. D'autre part, les connaissances linguistiques, en particulier les connaissances des structures morphosyntaxiques de la langue cible, jouent un rôle important dans la compréhension de textes.

Dans une étude très récente de Duquette & Painchaud (1996), les résultats montrent que les sujets sont sensibles aux ressemblances entre le français et l'anglais et sont capables de découvrir le sens des mots nouveaux en utilisant le contexte et la stratégie de transfert de la L1 à la L2.

In this study, learners [...] appear to have been able to discover the meaning of the new words by utilizing the context defined in a broad sense in association with linguistic and extralinguistic cues and by applying a strategy of transfer from the L1 (p. 163).

Cependant, certaines recherches font apparaître que les lecteurs, en particulier les lecteurs de faible niveau de connaissances linguistiques et que même les bons lecteurs en L1 ne transfèrent pas automatiquement en langue L2 et/ou LE leurs habiletés et stratégies de compréhension utilisées en L1. La recherche de Carrell (1983b), par exemple, rapporte que les apprenants de niveau élémentaire ne sont pas enclins à transférer leurs habiletés et stratégies de compréhension utilisées en L1 pour dégager le sens d'un texte en L2 et/ou LE. Dans certains cas, ils passent beaucoup de temps au déchiffrement, à l'identification des lettres (Oller, 1972), des mots ainsi qu'à la traduction, etc. Le trop faible niveau de connaissances linguistiques pourrait empêcher le transfert des stratégies de L1 à L2 et/ou LE (Cziko, 1978).

En résumé, les résultats des études mentionnées plus haut indiquent que les lecteurs en L2 et/ou LE, en particulier les lecteurs avec de bonnes connaissances linguistiques peuvent utiliser les mêmes stratégies de compréhension que les lecteurs en L1 et peuvent transférer leurs habiletés et stratégies utilisées en L1 pour dégager le sens d'un texte en L2 et/ou LE (Barrera-Vasquez, 1953; Clarke, 1979; Duquette & Painchaud, 1996; Koda, 1993; Modiano, 1966). Cependant, les lecteurs en L2 et/ou LE, surtout les lecteurs de faible compétence linguistique sont souvent malhabiles. Ils ne savent pas mettre en oeuvre certaines stratégies qui pourraient les aider à surmonter des difficultés lorsqu'ils lisent un texte écrit (Carrell, 1983b; Clarke, 1979; Cziko, 1978; Oller, 1972).

Comme les sujets de la présente étude sont des étudiants vietnamiens, il convient d'apporter quelques indications sur la situation de l'enseignement du français au Vietnam.

4. SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU VIETNAM

Le Vietnam se présente actuellement comme un pays en voie de développement qui s'ouvre au monde extérieur. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères jouent un rôle de plus en plus important dans la vie économique, sociale et culturelle du pays. On compte aujourd'hui jusqu'à six langues qui sont enseignées comme langues étrangères: l'anglais, le français, le russe, le chinois, le japonais et l'allemand⁷. Mais seuls *l'anglais* et *le français* sont enseignés à tous les cycles du système éducatif officiel, soit dans des écoles primaires, secondaires⁸ et dans des universités dont des écoles supérieures de langues étrangères (ESL). En outre, ils sont enseignés dans des centres de langues étrangères⁹ qui existent parallèlement au système éducatif officiel susmentionné.

Le français, après l'anglais, est le plus enseigné au Vietnam. En effet, le français occupe toujours une place particulière au Vietnam pour des raisons historiques, culturelles, économiques, commerciales, etc. Par exemple, le Vietnam ayant passé de très longues années (à peu près cent ans) comme une colonie française, un certain nombre de Vietnamiens (2% d'une population de quelque 80 millions d'habitants), en particulier des intellectuels âgés, quoique ceux-ci ne représentent qu'une très petite proportion de la population, comprennent et parlent bien le français, ce qui touche plus ou moins le choix d'apprentissage du français des gens de ce pays.

⁷ Le russe qui était le plus enseigné avant perd de plus en plus de terrain pour céder la place à l'anglais et le français. Le chinois, le japonais et l'allemand ne sont enseignés que dans certaines universités.

⁸ Au Vietnam, l'enseignement général comprend le primaire (5 années: de la 1ère à la 5è) et le secondaire (7 années: de la 6è à la 12è). Le secondaire comprend aussi deux cycles: le premier comprenant 4 années (de la 6è à la 9è) et le deuxième comprenant 3 années (de la 10è à la 12è).

⁹ Il s'agit des centres de langues organisés pour un public très divers: adultes, adolescents, enfants, etc. qui ont besoin d'apprendre des langues étrangères, mais qui n'ont pas l'occasion de le faire dans le système éducatif officiel.

L'enseignement du français est d'autant plus important que le Vietnam est aujourd'hui officiellement membre de la Francophonie, soit des pays ayant le français en partage. Ainsi, le français au Vietnam pourrait être considéré comme une "*langue étrangère privilégiée*" plutôt qu'une langue étrangère en tant que telle.

Cependant, comme toute langue étrangère, au Vietnam, le français s'apprend en grande partie dans un cadre scolaire (Le, 1997) et dans un milieu où sont *presque absents son usage et sa culture*. Au cours des dernières années, l'enseignement du français au Vietnam a ainsi connu des changements méthodologiques importants dans les écoles d'enseignement général, dans les écoles supérieures et en particulier dans les ESL. D'autre part, les approches utilisées pour enseigner le français varient considérablement d'un établissement à l'autre.

Dans l'enseignement général, jusqu'au début des années 80, l'enseignement du français a été dominé par l'approche traditionnelle, dite aussi méthode grammaire-traduction. A partir de la deuxième moitié des années 80, notamment depuis 1987, l'enseignement du français connaît une réforme pédagogique importante. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam a décidé de porter l'enseignement du français dans les écoles d'enseignement général de 3 à 7 ans, soit de la 6^e à la 12^e, dans le but de renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français dans tout le pays. En particulier, il a déterminé *la compréhension écrite comme le but final* du processus de l'enseignement du français dans les écoles d'enseignement général au Vietnam. Ainsi, les manuels "Tieng Phap 6", "Tieng Phap 7"... et "Tieng Phap 12"¹⁰ ont été élaborés tour à tour dans ce sens. Il s'agit des manuels¹¹ qui ont été élaborés

¹⁰ Le nom des manuels de français réservés aux élèves de 6^e, 7^e... et 12^e.

¹¹ Ces manuels ont été élaborés pendant plusieurs années au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, à Paris par un groupe mixte composé de deux professeurs vietnamiens de français langue étrangère et de certains professeurs français.

selon l'approche communicative, mais axés sur la compréhension écrite. Aujourd'hui, ces manuels sont en utilisation officiellement dans les écoles secondaires.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur de langues, les ESL ont pour but de former des enseignants de langues étrangères pour des écoles primaires, secondaires et d'autres écoles supérieures que les ESL, des traducteurs et des interprètes de langues étrangères. Étant le milieu d'enseignement par excellence des langues étrangères, ces écoles ont connu des réformes pédagogiques importantes (Le, 1997). Les approches utilisées dans ces ESL correspondent aux périodes qui suivent. De 1960 à 1975, il s'agissait de l'approche traditionnelle. De 1975 à 1985, c'était l'approche audio-orale. Depuis 1985¹², il s'agit de l'approche communicative. Aujourd'hui, les ESL offrent une formation de quatre ans (sans compter les études de 2^e cycle et de 3^e cycle), divisée en deux étapes de deux ans chacune: formation de base et formation spécialisée. La première étape consiste à faire acquérir aux étudiants quatre compétences: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite en leur fournissant des cours de pratique de langue. La deuxième étape consiste à préparer les étudiants à une profession précise telle que l'enseignement de langue étrangère, la traduction et l'interprétation, etc. Durant cette étape de formation spécialisée, les étudiants continuent à suivre des cours de pratique de langue afin d'améliorer leurs quatre compétences citées ci-dessus. En plus, ils suivent d'autres cours tels que la phonétique, la phonologie, la grammaire, etc. (la théorie de la langue), la culture et la civilisation françaises, la littérature française, etc. Parallèlement à ces cours, les étudiants en formation d'enseignant suivent des cours de didactique des langues, tandis que les étudiants en formation de traducteur et d'interprète suivent des cours de traduction et d'interprétation. Enfin, un stage professionnel obligatoire fait partie du programme de formation (le stage pédagogique

¹² Les dates sont approximatives.

pour les étudiants en formation d'enseignant et le stage de traduction et d'interprétation pour les étudiants en formation de traducteur et d'interprète)¹³.

Dans les autres écoles supérieures que les ESL, depuis la deuxième moitié des années 80, l'enseignement du français connaît un développement de plus en plus important. Cependant, l'effectif d'étudiants et le temps accordé à la matière varient énormément d'une école à l'autre. Le but essentiel de l'apprentissage du français d'étudiants de ces écoles est de lire des documents en français concernant leurs spécialités. L'approche utilisée dans ces écoles est une sorte de mélange entre les approches communicative et traditionnelle.

Le français occupe une place de plus en plus importante au Vietnam. Récemment, dans le but de conforter la place du français au Vietnam et de faire du français une langue de communication et en particulier une langue de culture, le gouvernement du Vietnam, avec l'aide de l'AUPEL-UREF, a décidé de créer des classes bilingues ou à français renforcé au primaire et au secondaire (de la 1ère à la 12è) et des filières francophones dans des écoles supérieures autres que les ESL¹⁴.

¹³ Outre les cours cités, les étudiants suivent encore des cours: la philosophie, la psychologie, la pédagogie, la linguistique vietnamienne, une deuxième langue optionnelle (choisie parmi les cinq autres langues étrangères enseignées à l'université: l'anglais, le chinois, le russe, le japonais et l'allemand), etc. qui peuvent se prendre, soit durant la première étape, soit durant la deuxième étape, selon le programme de formation de chaque université.

¹⁴ Il s'agit d'un projet pilote créé par l'AUPEL-UREF (Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche). Selon cette agence, au Vietnam on compte jusqu'en 1997 quelque 400 classes bilingues primaires et secondaires et 39 filières francophones implantées dans 22 établissements universitaires et il est prévu à chaque rentrée, un accroissement annuel de 125 classes bilingues jusqu'en l'an 2010 (*Université: Dans la perspective du Sommet de Hanoi, Vol.18, No.2, juin 1997*).

5. POSITION DU PROBLÈME ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

La théorie des schémas (Anderson, 1984; Anderson & Pearson, 1984; Rumelhart, 1981; Rumelhart & Ortony, 1977) que nous avons abordée plus haut permet de rendre compte de façon satisfaisante du processus de compréhension de textes en L1 et en L2 et/ou LE. En effet, selon ces auteurs, les schémas sont des structures qui servent à représenter les connaissances abstraites et stéréotypées qu'un individu peut appliquer à différents objets, actions, événements ou situations concrètes. Les schémas culturels font donc partie des schémas en général, mais ils sont les connaissances stéréotypées ou spécifiques à une communauté ou à une société humaine. Il s'agit des connaissances portant sur un contenu spécifique tel que les institutions, les coutumes, les valeurs, les croyances, les modes de vie, les habitudes, les souvenirs communs, le savoir, les idéologies, etc. d'une communauté ou d'une société quelconque. Cependant, la conception des schémas doit être développée ou enrichie par les modèles connexionnistes qui fournissent "une description du schéma en termes de processus sous-jacents pour comprendre le comportement" (Denhière & Baudet, 1992). Les schémas sont ainsi conçus comme des entités beaucoup plus fluides et flexibles, capables de s'adapter aux données diverses d'un texte (Armand, 1994; Denhière & Baudet, 1992). Ce qui fait la différence entre les connaissances antérieures ou les schémas et les connaissances linguistiques, c'est que les schémas sont les connaissances générales sur le monde, tandis que les connaissances linguistiques sont les connaissances lexicales et grammaticales d'une langue donnée. Il s'agit des connaissances déclaratives. En effet, si les connaissances linguistiques permettent au lecteur de décoder ou de déchiffrer correctement les données linguistiques constituant un texte ou un passage, les schémas, de leur part, lui permettent d'élaborer des inférences ou des hypothèses à propos du texte ou du passage, puis d'examiner le texte ou le passage pour vérifier ces hypothèses, et enfin

de construire une représentation mentale cohérente de la signification de ce qui est dit par le texte ou le passage. Par exemple, un lecteur québécois et un lecteur vietnamien pourraient ne pas comprendre de la même manière et ne pas atteindre le même niveau de compréhension à la lecture du texte portant sur la fête québécoise "Le Carnaval de Québec" même s'ils lisent ce texte dans leur L1 (le lecteur québécois lisant la version française et le lecteur vietnamien lisant la version vietnamienne), ce qui peut s'expliquer par la différence de leurs schémas culturels, parce qu'ils ont tous deux de bonnes connaissances de la langue dans laquelle est écrit le texte à lire.

La compréhension, du point de vue de la théorie des schémas, est considérée comme le produit d'un processus interactif entre les connaissances antérieures, soit les schémas, et les nouvelles informations apportées par le texte lu. Autrement dit, la compréhension est caractérisée par une interaction entre les deux processus: ceux qui s'appuient sur le texte constitué d'un ensemble d'informations explicites agencées selon les règles propres à une langue et à une culture données et ceux qui s'appuient sur les connaissances déjà existantes, sous forme de schémas, et disponibles dans la mémoire du lecteur (Anderson, 1977; Carrell, 1984c, 1990; Carrell & Eisterhold, 1983; Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1981). Cette interaction implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture. Ainsi, pour comprendre un texte ou un passage, le lecteur doit interagir avec le texte ayant recours autant aux connaissances linguistiques qu'aux schémas dont il dispose (Carrell, 1984c; 1990). Plus précisément, lors de la compréhension d'un texte, le schéma est activé et son instanciation permet d'établir l'interprétation la plus cohérente et la plus plausible possible de la signification du texte ou du passage. Cependant, l'activation ne peut se produire que lorsque le lecteur possède des connaissances linguistiques adéquates permettant de décoder les données linguistiques présentées dans le texte et des schémas appropriés permettant d'élaborer des inférences, des généralisations, etc.

et d'établir enfin la cohérence sémantique locale et globale entre les unités constituantes d'un paragraphe ou d'un texte entier. Ainsi, ces deux variables connaissances linguistiques et schémas interviennent toutes deux, de façon différente, mais en relation, dans la compréhension et la mémorisation de textes. L'absence de l'un ou de l'autre de ces deux types de connaissances a des effets négatifs sur la compréhension et la mémorisation des lecteurs.

Les recherches dans le domaine de la compréhension en lecture qui prennent appui sur la théorie des schémas montrent que les schémas, en particulier les schémas culturels, exercent des effets positifs sur la compréhension et la mémorisation d'un texte en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE.

En effet, l'ensemble des recherches expérimentales sur les schémas culturels en L2 et/ou LE confirment une influence profonde des schémas de ce type sur la compréhension et la mémorisation d'un texte en L2 et/ou LE. La possession des schémas culturels permet d'obtenir de meilleures performances de compréhension et de rappeler un plus grand nombre d'idées générales ainsi que d'idées importantes (Carrell, 1987; Dallé, 1988; Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981, 1982; Nelson, 1987; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). Ils permettent aussi de réduire le temps de lecture (Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). D'autre part, ces recherches démontrent aussi qu'un individu qui lit un texte à contenu culturel étranger ne le comprend pas de la même manière qu'un individu natif de cette culture. Particulièrement, les deux études (De Serres, 1990 et Johnson, 1981) portant sur l'effet des schémas culturels en relation avec des connaissances linguistiques montrent que ces deux types de connaissances influent tous deux sur la compréhension et la mémorisation d'un texte en L2 et/ou LE.

Les recherches concernant les connaissances linguistiques en compréhension de textes en L2 et/ou LE, de leur part, montrent le rôle indéniable joué par les connaissances linguistiques, particulièrement les connaissances lexicales, dans la compréhension de textes en L2 et/ou LE. Les sujets de niveau linguistique fort obtiennent de meilleures performances de compréhension et de rappel de textes que ceux de niveau linguistique faible (Connor, 1984; Cooper, 1984; Davis & Bistodeau, 1993; Lee, 1986). Les connaissances lexicales exercent une influence très importante sur la compréhension et la capacité de rappel des lecteurs (Bacha & Hanania, 1980; Barnett, 1986; Cooper, 1984; Crow & Quiley, 1985; Davis & Bistodeau, 1993; Géva, 1992; Hulstijn, 1993; Laufer, 1986, 1992; LeBlanc & Séguin, 1987; Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Tréville, 1990, 1996). D'autre part, ces connaissances lexicales affectent la capacité d'utiliser des stratégies du lecteur pour comprendre un texte lu (Laufer, 1992; Davis & Bistodeau, 1993). Quant aux connaissances grammaticales, elles favorisent en partie la compréhension et la mémorisation de textes des sujets (Berman, 1984; Lee & Ballman, 1987; Cooper, 1984).

En d'autres termes, la théorie des schémas et les données des recherches rapportées plus haut ont permis d'élaborer notre problématique. Elles appuient nos questions et nos hypothèses. Elles nous montrent également qu'il est nécessaire de retenir des critères adéquats quant à la construction des instruments de mesure et en particulier à propos de la construction des textes expérimentaux en fonction de la problématique.

Ces recherches se sont efforcées de mettre en évidence le rôle des schémas culturels dans la compréhension de textes. Cependant, les effets des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques du lecteur sur la compréhension en

lecture sont encore négligés par celles-ci. Plus précisément, elles n'arrivent qu'à considérer les deux variables *les connaissances linguistiques* et *les schémas culturels* du lecteur de façon plus ou moins indépendante et plus ou moins indirecte au lieu d'étudier d'une façon plus profonde les effets des schémas culturels en relation avec la compétence linguistique du lecteur sur la compréhension de textes. Ces deux variables, schémas culturels et connaissances linguistiques, sont les deux composantes cruciales du processus de lecture en L1 et en L2 et/ou LE (Anderson & Barnitz, 1984; Barnitz, 1986). A cet égard, Barnitz (1986) conclut:

Cultural schemata and language factors are crucial components of the reading process in a first and second language (p. 112).

De plus, comme nous l'avons présenté plus haut, si les recherches portant sur ces deux types de connaissances sont très peu nombreuses, leurs résultats sont plus ou moins contradictoires. Il est important de rappeler que les recherches (Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981, 1982) et celle (De Serres, 1990) qui portent toutes sur les effets des schémas culturels et que les niveaux de connaissances linguistiques des sujets de ces recherches sont presque équivalents, mais leurs résultats sont contradictoires. En effet, le niveau des sujets de Johnson (1981) est intermédiaire/avancé; celui des sujets de Johnson (1982) est avancé; celui des sujets de Floyd & Carrell (1987) est intermédiaire et celui des sujets de De Serres (1990) est intermédiaire et avancé. Mais les résultats obtenus à partir de ces études sont contradictoires. La recherche de De Serres (1990) démontre que les schémas culturels et les connaissances linguistiques influencent tous deux la compréhension d'un texte en L2 et/ou LE, même les connaissances linguistiques ont plus d'effets que les schémas culturels. L'étude de Johnson (1981), quant à elle, montre que le niveau linguistique et l'origine culturelle du texte lu ont tous deux des effets sur la compréhension et la mémorisation des sujets, mais l'origine culturelle a plus d'effets

que le niveau linguistique. Par contre, celles de Johnson (1982) et de Floyd & Carrell (1987) indiquent que seuls les schémas culturels ont une influence sur la compréhension et la mémorisation de textes des sujets, tandis que les connaissances linguistiques n'ont pas d'effets sur la compréhension d'un texte en L2 et/ou LE. Cette contradiction laisse donc supposer que soit les méthodologies utilisées par les auteurs sont différentes, soit les connaissances linguistiques du lecteur en L2 et/ou LE n'ont pas toujours d'effets sur la compréhension d'un texte lu, une fois que la familiarité de ses schémas culturels entre en jeu. Tout cela veut dire que d'autres recherches sont nécessaires afin d'élucider davantage les processus de traitement de l'information et, par la même occasion, de mettre en lumière la proportion du rôle joué par les schémas culturels, et celle du rôle joué par le niveau de connaissances linguistiques du lecteur en L2 et/ou LE (Barnitz, 1986; De Serres, 1990).

En mettant l'accent sur cette relation particulière, la présente recherche pourrait contribuer à parvenir à mieux préciser l'influence des schémas culturels sur la compréhension de textes en L2 et/ou LE, et donc à fournir des connaissances utiles pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension écrite en L2 et/ou LE.

Le français ou l'anglais langue seconde sur lequel portent la grande majorité des études citées plus haut est la "*langue seconde*" au sens strict de ce terme. C'est plus ou moins différent du cas de la présente étude: le français langue étrangère. De plus, si les recherches sur les schémas culturels en français langue étrangère sont très peu nombreuses, aucune recherche n'a été effectuée jusqu'à maintenant, à notre connaissance, sur les schémas en général et sur les schémas culturels en particulier dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères au Vietnam, ce qui veut dire que ce domaine de français langue étrangère (FLE), du moins au Vietnam, reste encore un terrain à explorer. Ainsi, la présente recherche

permettra de dégager les implications pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la CE en LE au Vietnam et en particulier dans les écoles supérieures des langues étrangères.

D'autre part, les recherches portant sur stratégies de lecture laissent penser qu'il y a un transfert certain des habiletés et stratégies de compréhension de L1 à la L2 et/ou LE. Ainsi, il est souhaitable de contrôler, ou au moins d'étudier de plus près ce facteur afin de mieux comprendre l'effet des schémas culturels sur la compréhension et le rappel des sujets, ce que toutes les recherches précédentes en L2 et/ou LE ont étudié. Puisqu'un lecteur adulte, avant de lire en L2 et/ou LE, sait déjà lire en L1, il peut transférer ses habiletés et stratégies utilisées en L1 pour dégager du sens d'un texte en L2 et/ou LE (Barrera-Vasquez, 1953; Berré, 1991; Clarke, 1979; Cziko, 1980; Devine, 1988; Duquette & Painchaud, 1996; Floyd & Carrell, 1987; Hudson, 1982; Koda, 1993; et Modiano, 1966).

L'apprentissage de la lecture en français langue étrangère passe par la prise de conscience de ses propres stratégies en langue maternelle. L'erreur serait de croire que les apprenants arrivent les mains vides à table: du fait qu'ils savent lire en langue maternelle, ils développent différents types de stratégies liées à leur langue et à leur culture d'origine (Berré, 1991, p.198).

Dans le domaine de l'étude de la compréhension de textes, il sera aussi pertinent de savoir jusqu'à quel point un lecteur en L2 et/ou LE pourrait utiliser les mêmes stratégies de lecture et atteindre le même niveau de compréhension de l'écrit qu'un lecteur en L1 (Barnitz, 1986; De Serres, 1990).

Et afin de mesurer l'effet des schémas culturels préalables du lecteur sur la compréhension de textes, il s'avère absolument nécessaire de contrôler le niveau de

familiarité des schémas culturels des sujets avant l'expérimentation alors que ces recherches antérieures ont tenu compte exclusivement des "groupes de sujets de diverses cultures".

Enfin, compte tenu des critiques sur la théorie des schémas en ce qui concerne l'utilisation du matériel expérimental, les textes expérimentaux de la présente recherche ont été construits de façon à être familiers ou non familiers, mais pas "*trop familiers*", ni "*bizarres*", en fonction des questions et des hypothèses de la recherche et à être suffisamment longs afin d'éviter "*des textes trop courts*". D'autre part, ces textes ont été élaborés de façon à convenir au niveau des étudiants universitaires de quatrième année en français LE, en termes de difficulté de vocabulaire ainsi que de syntaxe et à être le plus proches possibles des textes utilisés en salle de classe de langues, soit des textes authentiques.

En termes plus clairs, les trois questions qui suivent font l'objet de la présente recherche:

1. La familiarité des schémas culturels d'un texte lu augmente-t-elle le niveau de compréhension écrite chez des étudiants en L2 et/ou LE pour les deux niveaux de connaissances linguistiques: *fort et faible*?

2. Le niveau de connaissances linguistiques des étudiants en L2 et/ou LE influence-t-il leur compréhension écrite lorsqu'ils lisent un texte culturellement familier?

3. A quel niveau de connaissances linguistiques un lecteur en L2 et/ou LE de niveau avancé peut-il parvenir à dégager du sens d'un texte comme le ferait un lecteur

en L1, à la lecture d'un texte contenant des connaissances culturelles proches des schémas culturels qu'il possède?

Ainsi, nous sommes en mesure d'élaborer les trois hypothèses suivantes:

Hypothèse 1

On s'attend à des effets des schémas culturels des sujets sur leur performance de compréhension et de rappel de textes, quel que soit leur niveau de connaissances linguistiques.

1a. Les sujets forts en FLE obtiendront de meilleures performances à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles familières qu'à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles non familières.

1b. De même, les sujets faibles en FLE obtiendront de meilleures performances à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles familières qu'à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles non familières.

Hypothèse 2

On s'attend à des effets des connaissances linguistiques des sujets sur leur performance de compréhension et de rappel de textes: les sujets forts en FLE obtiendront de meilleures performances qu'aux sujets faibles en FLE non seulement à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles non familières, mais aussi à la lecture du texte contenant des connaissances culturelles familières.

2a. Les sujets forts en FLE obtiendront de meilleures performances qu'aux sujets faibles en FLE après la lecture du texte contenant des connaissances culturelles non familières.

2b. De même, les sujets forts en FLE obtiendront de meilleures performances qu'aux sujets faibles en FLE après la lecture du texte contenant des connaissances culturelles familières.

Hypothèse 3

On s'attend à des effets des schémas culturels des sujets sur leur performance de compréhension et de rappel de textes et à ce que les sujets forts en FLE puissent surmonter des difficultés linguistiques: les sujets forts en FLE obtiendront une performance équivalente à celle obtenue par les sujets de vietnamien langue première (VL1) lorsque les deux groupes de sujets lisent tous deux un texte contenant des connaissances culturelles familières - les sujets forts en FLE lisant la version française, les sujets de VL1 lisant la version vietnamienne, le contenu de ces deux versions étant le même.

6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente recherche vise à analyser et à mieux préciser par la suite l'effet des schémas culturels en relation avec des connaissances linguistiques sur la compréhension écrite en L2 et/ou LE auprès des étudiants vietnamiens de quatrième année en français langue étrangère.

Elle vise également à dégager les implications pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension écrite dans les écoles supérieures des langues étrangères au Vietnam.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est destiné à la présentation de la méthodologie de la recherche. Nous allons exposer les démarches méthodologiques adoptées: le plan expérimental, les instruments de mesure, les textes expérimentaux et leur construction, les sujets et leur sélection et le déroulement de l'expérimentation.

1. PLAN EXPÉRIMENTAL

Pour vérifier les hypothèses de la recherche, nous choisissons d'utiliser comme démarche d'investigation centrale le plan expérimental.

Les deux variables indépendantes manipulées sont les suivantes:

- *Les niveaux de connaissances linguistiques en français langue étrangère:* niveau fort et niveau faible.

- *Les niveaux de familiarité de connaissances culturelles des textes lus avec les sujets:* le texte intitulé "Le Tet" contenant des connaissances culturelles familières et le texte intitulé "Le Carnaval de Québec" contenant des connaissances culturelles non familières.

- *L'habileté de lecture en L1* est utilisée comme co-variable afin de contrôler l'effet de ce facteur sur la compréhension et le rappel de textes des sujets.

Les variables dépendantes mesurées sont *la compréhension, le rappel* du texte lu et *le temps de lecture* du texte des sujets par un protocole de rappel libre et un questionnaire de mesure de la compréhension composé de deux types de questions à choix multiples: questions textuelles explicites, questions textuelles implicites.

De même, les trois variables dépendantes: *la compréhension, le rappel* du texte lu et *le temps de lecture* du texte par les sujets du groupe de L1, soit les sujets de langue vietnamienne L1, seront mesurées afin de vérifier l'hypothèse 3.

Le tableau 1 de la page suivante illustre le plan expérimental de la recherche à trois groupes indépendants: groupe faible (G.Fbl) en FLE (n = 32), groupe fort (G.Frt) en FLE (n = 32) et groupe de L1 (G.L1) ou groupe témoin (n = 33).

Tableau 1

Plan expérimental de la recherche

	Schémas culturels familiers	Schémas culturels non familiers
	Mesures:	Mesures:
Faibles en	Compréhension (QCM)	Compréhension (QCM)
français	Rappel (rappel écrit libre en L1)	Rappel (rappel écrit libre en L1)
(n = 32)	Temps de lecture (en secondes)	Temps de lecture (en secondes)
	Covariable-habilité de lecture en L1	Covariable-habilité de lecture en L1
	Mesures:	Mesures:
Forts en	Compréhension (QCM)	Compréhension (QCM)
français	Rappel (rappel écrit libre en L1)	Rappel (rappel écrit libre en L1)
(n = 32)	Temps de lecture (en secondes)	Temps de lecture (en secondes)
	Covariable-habilité de lecture en L1	Covariable-habilité de lecture en L1
	Mesures:	
Vietnamien	Compréhension (QCM)	
L1	Rappel (rappel écrit libre en L1)	
(n = 33)	Temps de lecture (en secondes)	
	Covariable-habilité de lecture en L1	

2. LES INSTRUMENTS DE MESURE

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons utilisé un certain nombre d'instruments de mesure : 1) *test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels*, 2) *test d'évaluation des connaissances linguistiques*, 3) *test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1*, 4) *test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en L2 et/ou LE* et 5) *test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en L1*.

2.1. Test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels

Afin de déterminer si les sujets sont familiers avec la fête vietnamienne "Le Tet" et non familiers avec la fête québécoise "Le Carnaval de Québec", nous avons utilisé le test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels¹⁵. Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples qui comprend huit grandes questions. Chacune d'elles comporte quatre sous-questions concernant huit fêtes à travers le monde dont font partie la fête vietnamienne "Le Tet" et la fête québécoise "Le Carnaval de Québec". Ce test a été administré aux 76 étudiants-sujets de quatrième année du département de français de l'École Supérieure des Langues Étrangères - Université Nationale de Hanoi (ESLE-UNH) à notre étude pilote¹⁶. Les résultats obtenus par les étudiants à ce test indiquent que les étudiants vietnamiens connaissent très bien la fête vietnamienne

¹⁵ Je tiens à remercier M. Jean-Guy Blais, professeur à l'Université de Montréal, pour ses conseils avisés

¹⁶ Afin de valider nos instruments de mesure et nos textes expérimentaux, nous avons mené une expérimentation pilote à titre d'étude préliminaire auprès des étudiants (n=76) satisfaisant tous aux conditions d'appartenance à notre échantillon et aux exigences des instruments de mesure et aux textes expérimentaux. Cette expérimentation pilote s'est déroulée au département de français de l'ESLE-UNH au début de l'année universitaire 1994-1995 (du mois d'octobre au mois de décembre 1994), soit un an avant l'expérimentation proprement dite. Au cours de l'expérimentation pilote, nous avons soumis aux sujets de notre étude préliminaire tous les tests et les textes expérimentaux qui seront utilisés à la vraie expérimentation.

et ne connaissent pas, ou presque, la fête québécoise comme nous l'avions supposé au début. Le tableau 2 ci-dessous montrent la familiarité culturelle des étudiants avec la fête vietnamienne "Le Tet" et la fête québécoise "Le Carnaval de Québec".

Tableau 2

Les résultats obtenus au test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels

Réponses	Scores obtenus (%)	
	Le Tet	Le Carnaval de Québec
Avoir entendu parler de la fête	100	59
Connaître la nature de la fête	26	20
Connaître la saison où se déroule la fête	100	12
Connaître la durée de la fête	97	5
Connaître les activités de la fête	69	5

Le fait que les étudiants ont répondu avoir entendu parler de la fête "Le Carnaval de Québec" et que la plupart d'entre eux (74%) ont considéré la fête "Le Tet" comme fête nationale nous a conduit à effectuer une entrevue auprès d'une vingtaine d'étudiants ayant subi ce test. Pour la fête "Le Tet", les étudiants interrogés ont répondu qu'ils n'ont pas pu distinguer entre la fête nationale et "la fête organisée partout dans le pays". C'est pourquoi ils ont considéré la fête "Le Tet" qui est une fête familiale, mais qui est organisée "au niveau national" comme fête nationale. Pour la fête "Le Carnaval de Québec", les étudiants interrogés ont répondu qu'ils "n'ont

entendu parler que de cette fête”, mais ne la connaissent pas. Les résultats obtenus à ce test par les étudiants-sujets et l’entrevue nous ont permis de confirmer que les étudiants ont de bonnes connaissances sur la fête vietnamienne “Le Tet” et n’en ont pas, ou presque, sur la fête québécoise “Le Carnaval de Québec”, ce qui nous a permis de vérifier la pertinence de faire appel à ces schémas et de ne pas utiliser par la suite ce test à la vraie expérimentation.

Le test d’évaluation de la familiarité des schémas culturels apparaît en annexe A

2.2. Test d’évaluation des connaissances linguistiques

Pour évaluer le niveau des connaissances linguistiques des sujets, nous avons opté pour “*Le test de français pour étudiants et stagiaires au Canada*” (TESTCan)¹⁷ qui a été élaboré par l’Institut des Langues Secondes de l’Université d’Ottawa. Ce test a pour but de déterminer si la connaissance du français des candidats désirant faire des études ou un stage au Canada est suffisante. Le choix du TESTCan repose sur le fait qu’il a été conçu pour évaluer le niveau des connaissances linguistiques et c’est qu’il a été normalisé pour une population asiatique apprenant le français comme langue seconde ou langue étrangère. Nous avons obtenu l’autorisation d’utiliser ce test par l’Université d’Ottawa et nous l’avons administré au préalable à notre étude préliminaire aux 41 étudiants dont 16 de la “classe sélectionnée”¹⁸ et 25 des trois “classes ordinaires”. Les résultats obtenus par ces 41 étudiants sont comme suit: d’entre eux, 29 pour cent ont obtenu les scores: 70,00 à 87,00; 46,5 pour cent: 50,00 à

¹⁷ Pour la raison confidentielle, nous ne présentons pas le TESTCan dans la thèse.

¹⁸ Au département de français de l’ESLE-UNH, on sélectionne chaque année les meilleurs étudiants parmi tous les étudiants qui ont passé avec succès le concours de recrutement pour constituer la “classe sélectionnée”, appelée souvent “classe A” dans le but de faciliter l’enseignement et l’apprentissage.

> 70,00 et 24,5 pour cent: 38,00 à > 50,00. La comparaison, présentée au tableau 3 ci-dessous, entre les résultats obtenus au TESTCan et ceux obtenus aux deux examens de la 3^e année par ces 41 mêmes sujets et la consultation de leurs professeurs qui en ont aussi évalué, de leur part, le niveau linguistique à partir de leurs expériences nous ont permis de confirmer que ce test convient au niveau des sujets et qu'il est de haute fiabilité pour en évaluer le niveau de connaissances linguistiques. Il répond donc aux exigences rigoureuses de la sélection de nos sujets.

Tableau 3

Les résultats obtenus au TESTCan et ceux obtenus aux examens de la 3^e année par les sujets qui ont participé à l'expérimentation pilote

	Scores obtenus (%)		
	≥ 70,00	≥ 50,00 ÷ > 70,00	≤ 49,00
TestCAN	29,00	46,50	24,50
Examens de la 3 ^e année	27,00	44,00	29,00

Il s'agit en fait d'un ensemble de tests: "*le test de la compréhension auditive*", "*le test de la compréhension écrite*" et "*le test de lecture rapide*". Chacun de ces tests comporte plusieurs sous-tests ou épreuves.

Le test de la compréhension auditive a pour but de mesurer la compréhension du français parlé des étudiants. Il comprend six sous-tests classés en trois parties. La première partie constituée de trois sous-tests 1, 2 et 3 et consiste en un bulletin météorologique et deux dialogues. La deuxième partie est un court exposé (sous-test

4). La troisième partie comporte deux entrevues (sous-tests 5 et 6). Chaque sous-test peut comporter plusieurs types de questions. Il s'agit d'abord des questions proprement dites auxquelles les étudiants répondent en choisissant une des options imprimées dans le livret de l'étudiant. Il s'agit ensuite des débuts de phrases que les étudiants doivent compléter à l'aide d'une des options proposées. Enfin, les étudiants peuvent avoir à lire un court passage dans lequel certains mots ont été supprimés et à écrire ces mots, en toutes lettres. Tous ces passages (bulletin météorologique, dialogues, exposé et entrevues) sont enregistrés sur une cassette. Les questions, les débuts de phrases, les choix d'options et les courts passages figurent tous dans le livret de l'étudiant. La tâche des étudiants est de les écouter et de répondre aux questions ou de compléter les phrases ou les passages cités ci-dessus. Lors de l'écoute, les entrevues et l'exposé sont répétés, tandis que le bulletin et les dialogues ne sont écoutés qu'une fois. La durée de ce test est de quelque 50 minutes.

En ce qui concerne le test de la compréhension écrite, il comporte deux parties. La première partie comprend trois sous-tests consistant en trois passages. Les étudiants ont à les lire et vont répondre aux questions relatives à chacun de ces trois passages. Ces questions sont pour la plupart les questions à choix multiples (QCM). La deuxième partie est une épreuve dans laquelle les étudiants devront compléter un texte lacunaire. Les étudiants ont 60 minutes pour terminer tous ces quatre sous-tests.

Il s'agit enfin du test de lecture rapide. Il comporte trois sous-tests portant sur deux stratégies de lecture : le balayage et le repérage. Le but de ce test est de mesurer la vitesse de lecture des lecteurs. Les étudiants ont à lire des documents écrits variés et à repérer rapidement des renseignements fournis par ces documents-là. Le temps alloué à faire tous ces trois sous-tests est de quinze minutes.

La correction des travaux effectués par les sujets à ces trois tests était faite selon le barème de correction établi par les auteurs du TESTCan, soit l'Institut des Langues Secondes de l'Université d'Ottawa.

2.3. Test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en L2 et/ou LE

Pour mesurer la compréhension écrite des sujets en français langue étrangère ainsi que celle des sujets de vietnamien langue première, nous choisissons d'utiliser comme instruments de mesure un questionnaire de mesure de la compréhension et un protocole de rappel. Il s'agit des deux instruments de mesure qui sont largement utilisés (Bartlett, 1932; Carrell, 1983b, 1984a, 1984b, 1987; Connor, 1984; Cooper, 1984; Cornaire & Raymond, 1991; Denhière, 1983; Elley, 1984; Floyd & Carrell, 1987; Irwin & Mitchell, 1983; Johnson, 1981, 1982; Kintch & Green, 1978; Lee, 1986; Lee & Ballman, 1987; Lipson, 1983; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979; TESTCan, 1994) et qui sont complémentaires pour mesurer la compréhension de textes en L1 ainsi qu'en L2 et/ou LE (Floyd & Carrell, 1987; Giasson, 1990; Johnson, 1981; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982).

2.3.1. Le questionnaire de mesure de la compréhension

2.3.1.1. Sélection du questionnaire

En ce qui concerne le questionnaire de mesure de la compréhension des sujets, nous avons opté pour les questions à choix multiples (QCM), parce que cette technique est un instrument de mesure principal, indispensable (Cornaire & Bayliss, 1996) et fréquemment utilisée en évaluation de compréhension en lecture (Cooper,

1984; Elley, 1984; Floyd & Carrell, 1987, Johnson, 1981, TESTCan, 1994). Les QCM, selon le Guide docimologique n° 5 du Ministère de l'Éducation du Québec (1981), sont celles qui se prêtent au plus grand nombre d'applications parmi tous les types de questions à correction objective. En effet, elles ont des utilités et des avantages certains. Elles présentent une grande flexibilité. Elles permettent de vérifier non seulement la connaissance de faits particuliers, mais elles se prêtent aussi à la mesure d'habiletés plus complexes. Elles permettent "de vérifier autre chose que la simple acquisition de connaissances [...]. La question est plus précise que la question à réponse courte, puisqu'il n'y a pas d'ambiguïté quant à la nature de la réponse attendue" (Ministère de l'Éducation du Québec: Guide docimologique n° 5, 1981, p. 25). La correction est facile (Cornaire et Bayliss, 1996) et rapide: il suffit de compter les bonnes réponses. L'épreuve peut facilement être standardisée (Tagliante, 1994). D'autre part, les QCM permettent de trouver les connaissances exactes et erronées des sujets (Holmes et Roser, 1987). Elles permettent aussi d'éviter des effets négatifs, surtout chez des étudiants en L2 et/ou LE qui ont souvent des difficultés dans leur expression écrite ou orale. De plus, elles ne prennent pas beaucoup de temps aux sujets, ce qui permettra d'éviter d'épuiser les sujets parce qu'ils ont beaucoup de travaux à faire au cours de l'expérimentation. Cependant, nous avons aussi tenu compte des limites et des inconvénients présentés par les QCM afin de nous assurer de la qualité de l'instrument de mesure.

Quant à l'élaboration du questionnaire¹⁹, les questions élaborées prenaient deux formes de la QCM: *une question directe* avec un certain nombre de réponses suggérées et *un énoncé incomplet*, aussi avec un certain nombre de réponses suggérées parmi lesquelles le sujet doit choisir celle(s) qui répond(ent) à la question ou

¹⁹ Je tiens à remercier à Mme Thi Cuc Phuong Nguyen (étudiante au Ph.D. à l'Université de Montréal) et Mme Annette Castonguay (professeure de français langue seconde au Centre ALPHA Sainte-Anne à Montréal) pour leur collaboration et leurs commentaires.

qui complète(nt) correctement l'énoncé. Toutes les réponses suggérées à une même question ou à compléter l'énoncé doivent être sensiblement de la même longueur. Les réponses suggérées sont placées au hasard. D'autre part, les questionnaires d'accompagnement des deux textes expérimentaux: "Le Tet" et "Le Carnaval de Québec" étaient élaborés de façon à être équivalents tant quant au nombre de questions que le degré de difficultés et la lisibilité de chaque question.

Afin d'éviter le plus possible de possibilités de répondre par hasard, nous avons choisi d'utiliser la QCM à cinq choix, avec une seule réponse qui est la meilleure. Il s'agit de l'item - la phrase ou la partie de la phrase qui est commune à plusieurs réponses dont une seule est correcte ou nettement meilleure que les autres. En effet, la QCM de ce type présente la plus grande objectivité parmi tous les types de QCM grâce à son nombre de réponses suggérées²⁰. Le risque de choix au hasard est limité: 20% de chances de répondre au hasard (Ministère de l'Éducation du Québec: Guide docimologique n° 5, 1981).

Le questionnaire de compréhension est composé de 24 items qui sont réparties en deux catégories: 12 questions textuelles explicites (QTE) et 12 questions textuelles implicites (QTI). Ces 24 questions sont réparties de façon aléatoire. Les QTE et QTI, selon Pearson & Johnson (1978, cités par Giasson, 1990), sont déterminées comme suit:

Les QTE sont celles qui portent sur des informations explicites contenues dans le texte. Autrement dit, la question et la réponse découlent toutes deux du texte mais la

²⁰ Selon le Guide docimologique du Ministère de l'Éducation du Québec, idéalement, on devrait proposer 4 ou 5 réponses (25% ou 20% de chances de réponses par hasard). D'autre part, le nombre de réponses suggérées ne devrait jamais être inférieur à 3 et ne devrait pas non plus dépasser 6.

relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même.

Les QTI sont celles qui portent sur des informations implicites contenues dans le texte. La question et la réponse découlent aussi toutes deux du texte, mais il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui relie la question et la réponse. Et pour répondre à ces questions le lecteur doit faire au moins une inférence.

Pour valider le questionnaire, nous l'avons d'abord administré à titre d'essai aux sujets de notre étude pilote. L'analyse des résultats obtenus aux tests par les étudiants et leur perception quant au degré de difficulté du questionnaire à choix multiples a montré qu'il était nécessaire de faire certaines modifications avant l'expérimentation. Les questions ont dû être ajustées, d'une part, en fonction des textes expérimentaux qui ont été modifiés. D'autre part, certaines questions se sont avérées difficiles et peu claires à cause de leur formulation. Par exemple, la question n° 19 (le questionnaire du texte "Le Tet") et la question n° 22 (le questionnaire du texte "Le Carnaval de Québec"): "*Rétablissez l'ordre des mots pour construire une phrase qui conserve bien l'idée du texte?*". D'autres étaient trop faciles, parce que les étudiants pouvaient en deviner la réponse sans avoir besoin de lire le texte. Par exemple, la question n° 3 (le questionnaire du texte "Le Tet"): "*Quels sont les ingrédients de base des gâteaux de riz gluant?*". Nous avons fait appel ensuite à un spécialiste en mesure et en évaluation (un professeur de L2 et/ou LE) afin d'obtenir des commentaires et des suggestions quant à la pertinence et à la lisibilité de chaque question avant l'expérimentation.

2.3.1.2. Correction du questionnaire

Les résultats obtenus au questionnaire seront analysés en fonction du nombre de bonnes réponses données par les sujets. Les 24 questions permettent d'obtenir un maximum de 24 points, soit un point par bonne réponse. Le score final s'établira en calculant le pourcentage du nombre de bonnes réponses par rapport au nombre total de questions. L'exemple ci-dessous le montre.

Un sujet a donné 18 bonnes réponses, il obtiendra donc 75%

2.3.2. Le protocole de rappel

2.3.2.1. Sélection du protocole de rappel

Il existe en général deux types de rappel: le rappel libre et le rappel guidé. Nous choisissons d'utiliser le protocole de rappel libre (R.L.) du fait qu'il est l'instrument de mesure très souvent utilisé en évaluation de la compréhension de textes (Bartlett, 1932; Carrell, 1983b, 1984a, 1984b, 1987; Connor, 1984; Floyd & Carrell, 1987; Johnson, 1981; Lee, 1986; Lee & Ballman, 1987; Lipson, 1983; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979; Steffensen & Colker, 1982). Cet instrument offre l'immense avantage d'explorer la compréhension. Il donne la plus grande quantité d'informations par rapport au nombre de questions posées (Holmes & Roser, 1987). La tâche des sujets est de reproduire le plus d'idées possibles contenues dans le texte lu. C'est-à-dire qu'ils vont rappeler par écrit tout ce dont ils peuvent se souvenir du texte, le rappel ne se faisant pas nécessairement mot à mot. La consigne est que les sujets vont rédiger leurs rappels dans leur L1, soit en vietnamien. Cela permettra d'évaluer de

façon exacte le rappel des sujets, car les sujets pourraient facilement reproduire ce qu'ils mémorisent sur le texte lu. Parce que produire un texte "comprend une phase intermédiaire entre la construction de signification et la mise en mots" (Deschênes, 1988, p. 88). En effet, l'activité de production d'un rappel est une activité de linéarisation des structures hiérarchiques récupérées. Cette activité doit donc obéir aux règles syntaxiques et sémantiques d'usage de la langue ainsi qu'aux règles de construction textuelle (Denhière & Baudet, 1992). Les travaux de (Bernhardt, 1983; Carrell, 1984b; Connor, 1984; Lee, 1986; Lee & Ballman, 1987) l'ont bien révélé. Les sujets de L2 et/ou LE rapportent un plus grand nombre d'idées et font un meilleur rappel lorsqu'ils écrivent leur rappel en L1 que lorsqu'ils écrivent leur rappel en L2 et/ou LE. Les résultats de l'étude de Lee (1986) ont confirmé l'hypothèse selon laquelle la performance de rappel du lecteur en L2 et/ou en LE est fonction du fait qu'il écrira son rappel en L1 ou en L2 et/ou LE. Il obtiendra une meilleure performance au rappel écrit effectué en L1 qu'en L2 et/ou LE. Des résultats semblables ont été obtenus par les sujets de notre expérimentation pilote. En analysant les rappels effectués par les sujets à l'étude préliminaire, nous constatons que plusieurs phrases rappelées en français²¹ par les étudiants étaient incorrectes du point de vue syntaxique ainsi que sémantique et n'avaient donc pas de sens. D'autre part, certains étudiants ont rédigé leur rappel à la fois en français et en vietnamien. Ils écrivaient en français s'ils trouvaient facile de s'exprimer, ou bien s'ils n'avaient pas saisi le sens du mots ou de la phrase et ils portaient alors un mot ou certains mots tels quels dans le texte original en français dans leur rappel. Ils écrivaient en vietnamien s'ils avaient des difficultés à s'exprimer en français. Tout cela peut s'expliquer par le fait que ces étudiants avaient du mal à s'exprimer dans leur LE. De plus, il nous a

²¹ Lors de l'expérimentation pilote, nous avons accepté le fait que certains étudiants qui avaient demandé de rédiger leur rappel en français. Selon eux, on peut rédiger dans sa langue étrangère plus facilement que dans sa L1, parce qu'on ne perdra pas de temps pour "traduire d'une langue à une autre". Nous le supposons, au début, du fait que ces étudiants étaient au niveau très avancé. Mais il n'en est pas ainsi.

fallu beaucoup de temps pour en faire la correction. En outre, les sujets peuvent effectuer leur rappel écrit en utilisant les phrases et les mots tels quels dans le texte ou en utilisant leurs propres mots.

Il faut rappeler qu'on utilise aussi le résumé, qui est très proche du protocole de rappel, en évaluation de la compréhension. Mais un résumé présente moins d'avantages qu'un protocole de rappel. Kintsch & van Dijk (1978) qui ont conduit des études sur ce sujet concluent que les résumés sont généralement moins restructurés que les rappels. Comme le soulignent ces auteurs, le résumé est, pour l'essentiel, une version réduite du protocole de rappel, d'autre part, la seconde proposition du résumé qui spécifie l'énoncé principal de la catégorie cadre n'apparaît pas dans le rappel.

2.3.2.2. Correction du protocole de rappel

Il existe plusieurs méthodes d'analyse du protocole de rappel, mais toutes les analyses de rappels conduisent à analyser des idées. Il s'agit de diviser le texte lu en unités d'idées. Il existe généralement trois méthodes d'analyse: l'analyse du texte en propositions ou l'analyse propositionnelle, l'analyse du texte en des unités déterminées par les pauses et l'analyse du texte en des éléments de la structure de récit (Giasson, 1990). Mais la première a fait l'objet d'études systématiques en recherche et constitue un instrument de mesure "simple" mais "robuste et fiable" en évaluation de la production, de la compréhension et de la mémorisation de textes (Denhière, 1983). En effet, selon Kintsch & van Dijk (1978), le contenu d'un texte peut être décomposé en un ensemble de propositions qui expriment chacune une unité minimale de signification ou une idée assez simple. Il s'agit des propositions sémantiques. Chaque proposition est une unité composée essentiellement d'un prédicat ou d'un concept relationnel suivi d'un ou plusieurs arguments. Une proposition décrit un état ou un

changement d'état, soit une action ou un événement (Denhière, 1983). Le prédicat est une qualité ou une action attribuée à une chose ou à un objet, l'argument, de son côté, est la chose ou l'objet à qui attribue le prédicat ou auquel le prédicat s'applique (van der Maren, 1995). Ainsi, les arguments jouent différents rôles par rapport au prédicat et le nombre d'arguments varie en fonction de la structure de ce dernier. On peut trouver dans une proposition les rôles différents joués par les arguments tels que *agent*, *objet*, *instrument*, *but*, *source*, etc (van Dijk & Kintsch, 1983; Turner & Green, 1977). Dans la phrase, par exemple, "*Pierre boit du café*", "*boit*" est le prédicat qui exprime une action, "*Pierre*" est un argument qui joue le rôle d'agent et, "*café*" est un autre argument qui joue le rôle d'objet. La proposition sémantique, selon Le Ny (1987, p. 27), est la plus petite unité de sens "à laquelle puisse s'appliquer une valeur de vérité". Par la valeur de vérité, "on entend le fait qu'il soit possible de procéder à un jugement de type *vrai* ou *faux*" (Bert-Erboul, Rossi & Rouet, 1991, p. 56). Ces propositions sémantiques constituent la base de texte ou représentent la signification d'un texte. En ce qui concerne les types de propositions, on distingue, selon Turner & Greene (1977), les trois principales catégories de propositions en fonction des types de relations entre les arguments. Il s'agit des propositions prédicatives, des propositions modicatrices et des propositions de connexion. Chacune d'elles se subdivise, à son tour, en plusieurs sous-catégories. Les propositions prédicatives comprennent trois sous-catégories: *relations*, *nominales* et *référence*. Les propositions modicatrices comportent quatre sous-catégories: *qualification*, *quantification*, *partition* et *négation*. Les propositions de connexion comprennent huit sous-catégories: *conjonction*, *disjonction*, *causalité*, *intention*, *concession*, *contraste*, *condition* et *circonstance*, etc. La phrase "*Hier, Paul a acheté une voiture très belle chez Toyota*" par exemple, peut donc être analysée en 5 propositions: 1. (*Acheter*, a1: Paul, a2: voiture, a3: hier, a4: chez); 2. (*Qualité de*, voiture, belle); 3. (*Qualifier de*, belle, très); 4. (*Temps*: hier) et, 5. (*Lieu*: chez Toyota).

Au cours des dernières années, plusieurs modèles d'analyse propositionnelle ont été proposés par les chercheurs. La démarche générale consiste en une analyse propositionnelle des productions qui seront comparées par la suite à celles présentées dans le texte de départ ou le texte original. Cependant, les variations de correction dépendent, soit de la sévérité des critères de correction adoptés, soit des modalités de classification des propositions, puisque chaque chercheur adopte la méthode de correction la mieux adaptée à sa problématique (Bert-Erboul, Rossi & Rouet, 1991). Les résultats seront donc basés sur le type et le nombre de bonnes propositions sémantiques rappelées par les sujets par rapport au nombre total de celles contenues dans le texte lu. Cependant, les propositions d'un texte ne sont pas toutes également importantes pour sa compréhension (Denhière, 1983). En effet, Kintsch & van Dijk (1978) soulignent que toutes les propositions d'une base de texte sont classées, soit comme pertinentes, soit comme non pertinentes, par le schéma. Les propositions pertinentes sont celles qui donnent la signification globale du texte ou du paragraphe, tandis que les propositions non pertinentes sont celles qui pourraient être supprimées sans que la signification principale du texte ou du paragraphe soit modifiée. Ces mêmes auteurs précisent aussi que les propositions constituant une base de texte peuvent toujours se transformer en un ensemble de propositions pertinentes qui représentent l'essence du texte et des propositions non pertinentes qui donnent des explications aux premières. D'autre part, certaines propositions peuvent être à la fois propositions pertinentes et propositions non pertinentes. De plus, toutes les recherches sur la compréhension ont tendance à classer les informations selon leur niveau d'importance (Bert-Erboul, Rossi & Rouet, 1991). Ainsi, les propositions sémantiques sont subdivisées en deux sous-catégories: propositions sémantiques importantes ou principales et propositions sémantiques non-importantes ou secondaires, désormais propositions importantes (P.Im) et propositions non importantes (P.NIm). Afin de déterminer les propositions importantes et les propositions non importantes, nous

avons opté pour la méthode qui s'inspire de celle utilisée par Laplante & Van Grunderbeeck²² (1988). Nous avons soumis les deux textes expérimentaux aux jugements d'importance des experts composés de cinq professeurs²³ de français L2 et/ou LE. Les cotes de 1 à 3 correspondent aux niveaux d'importance des propositions (propositions de première importance, propositions de deuxième importance et propositions de troisième importance ou des détails). Les propositions de première importance sont celles qui, lors du jugement d'importance, ont été cotées par la grande majorité des experts comme étant très importantes, reçoivent la cote 1 et sont considérées comme propositions importantes. Il s'agit des propositions sans lesquelles le texte s'en trouvera modifié. Les propositions de deuxième importance sont celles qui, ont été cotées par la grande majorité des experts comme étant peu importantes et reçoivent la cote 2. Il s'agit des propositions qu'on peut rayer sans que le texte ne soit modifié. La cote 3 est attribuée aux propositions qui ont été cotées par la grande majorité des juges comme des détails sans trop d'importance, soit des propositions restantes n'appartenant ni aux premières, ni aux deuxièmes. Il s'agit des propositions de troisième importance. Ces deux dernières (propositions de deuxième importance et propositions de troisième importance) sont considérées comme propositions non importantes.

Les rappels effectués par les sujets ont été analysés par propositions. Il s'agit de noter, pour chaque rappel, le nombre et le type de propositions rappelées. A partir des rappels individuels, chaque proposition rappelée fait l'objet d'une classification

²² Je tiens à remercier Madame Nicole Van Grunderbeeck, professeure titulaire, directrice du département de didactique, pour ses conseils et ses commentaires.

²³ Je remercie Mme Thi Cuc Phuong Nguyen (étudiante au Ph.D. à l'Université de Montréal), Mme Olga Theophanous (étudiante au Ph.D. à l'Université de Montréal), M. Diep Phuong Nguyen (étudiant à la M.A. à l'Université de Sherbrooke) et Mme Thi My Binh Le (étudiante à la M.A. à l'Université du Québec à Montréal) pour leur collaboration.

dont les deux principales catégories concernaient les propositions acceptées et les propositions refusées.

La première catégorie, soit les propositions acceptées, se subdivise en deux sous-catégories: les propositions attendues et les propositions non attendues. Les propositions acceptées attendues sont celles ayant reçu la cote 1 lors du jugement d'importance, Il s'agit des propositions importantes. Les propositions acceptées non-attendues sont celles qui ayant reçu les cotes 2 ou 3 lors du jugement d'importance. Il s'agit des propositions non-importantes. Quant aux propositions acceptées, nous avons adopté la méthode de correction plus large et plus souple en prenant en compte les développements qui témoignent une bonne compréhension du texte, la présente étude s'intéressant à la compréhension de textes. Ainsi, si une proposition rappelée par le sujet est sémantiquement (et non nécessairement lexicalement) équivalente à celle du texte original, elle sera acceptée. Autrement dit, les propositions acceptées peuvent être congruentes ou non-congruentes selon leur vraisemblance avec le texte original. Celles-ci peuvent être les propositions identiques ou semblables, les généralisations et les inférences qui témoignent une bonne compréhension du texte lu par les sujets. Cela permet également d'éviter des inconvénients présentés par certaines méthodes de correction (Bert-Erboul et al, 1991). Et d'autre part, selon Denhière (1984), cette méthode peut faire l'objet de divers traitements statistiques et de diverses analyses et permet donc d'enrichir l'interprétation des résultats (nous allons en parler plus loin).

La seconde catégorie, soit les propositions refusées, comprend toutes les propositions rappelées qui d'abord, n'apparaissent pas dans l'analyse propositionnelle des textes originaux. Il s'agit des ajouts non pertinents. Ces ajouts non pertinents peuvent donc être des inférences et des généralisations qui témoignent d'une

mauvaise compréhension des sujets. Ils peuvent aussi être des élaborations et des erreurs.

Il existe deux méthodes d'analyse qui sont complémentaires afin d'évaluer le protocole des rappels écrits ainsi que celui des rappels verbaux. Il s'agit d'abord de l'analyse quantitative. La deuxième méthode est l'analyse qualitative. Ainsi, ces deux méthodes ont été choisies pour l'analyse des protocoles de rappels effectués par les sujets de la présente recherche.

En ce qui concerne l'analyse quantitative pour l'ensemble des propositions ainsi que pour les propositions importantes, elle consiste à compter le nombre de propositions rappelées (P.Im ou P.NIm) par rapport à celles contenues dans le texte original.

Le rappel des propositions sémantiques, indépendamment de leur niveau d'importance, permet d'obtenir un maximum de 419 points pour le texte "*Le Tel*" et 421 points²⁴ pour le texte "*Le Carnaval de Québec*". C'est-à-dire qu'un point est accordé pour chaque proposition rappelée acceptée. Mais on calculera le pourcentage des propositions rappelées acceptées en divisant le nombre des propositions rappelées acceptées par le nombre total de propositions contenues dans le texte original afin d'établir le score final. Il en est de même pour le rappel des propositions importantes. Le rappel des propositions importantes permet d'obtenir un maximum de 241 points pour le texte "*Le Tel*" et 240 points pour le texte "*Le Carnaval de Québec*". L'exemple ci-dessous précise la correction du protocole du rappel.

²⁴ Il faut noter que "point" accordé pour chaque type de rappel et pour le questionnaire de mesure de la compréhension ne prend pas une même valeur.

Un sujet, par exemple, a rappelé 225 propositions pour le texte "*Le Tet*". Parmi ces 225 propositions rappelées, 197 propositions dont 138 propositions importantes sont acceptées. Il va donc obtenir les scores suivants:

47, 02% pour le rappel de l'ensemble des propositions, et
57,26% pour le rappel des propositions importantes.

Quant à l'analyse qualitative, elle consiste à tenir compte des catégories de propositions rappelées du protocole de rappel effectué par le sujet (Turner & Green, 1977). Cela permet d'évaluer des inférences et généralisations correctes et erronées, des élaborations ou intrusions et des erreurs faites par le sujet et donc sa performance de compréhension approfondie du texte. Ainsi, Turner & Green (1977) proposent une classification de propositions rappelées en six catégories: propositions correctes; relations généralisées; arguments généralisés; inférences, élaborations et erreurs. Ces mêmes auteurs précisent les critères de chacun de ces types de propositions. Les propositions acceptées comme correctes (PC) sont équivalentes à celles contenues dans le texte original. Elles peuvent être identiques ou semblables. Un sujet, par exemple, a rappelé la phrase: "*Le premier jour de l'année, à 0 heure, on brûle des pétards partout, chez toutes les familles, tant en ville que dans les villages.*" correspondant à la phrase: "*Le dernier jour de l'année, à minuit, des pétards résonnent partout, chez chaque famille, tant en ville qu'à la campagne.*" dans le texte original "*Le Tet*". Les propositions rappelées telles que "*brûler*, a1: *on*, a2: *pétards*, a3: *partout*, a4: *chez*, a5: *en*, a6: *dans*, a7: *tant que*", "*Temps*: *premier jour*", "*Qualifier de*, *année*", "*Temps*: *à 0 heure*", et "*Lieu*: *dans*", bien que celles-ci n'apparaissent pas dans la phrase originale, seront considérées comme propositions semblables et celles qui restent seront considérées comme identiques. Les propositions généralisées (PG)

sont des relations ou des arguments généralisés²⁵. Les propositions inférées (PI) sont celles qui découlent des propositions du texte. Les propositions élaborées (PE) sont des ajouts de détail qui sont probablement corrects, mais qui ne sont pas inférables directement du texte. Il s'agit enfin des propositions erronées (PEr) qui sont incorrectes ou les intrusions erronées. Ainsi, les propositions acceptées comprennent trois types de propositions: PC, PI et PG. Quant aux propositions refusées, elles comprennent quatre types de propositions: PEr, PI, PG, et PE. En outre, nous tenons compte du degré de cohérence et de la compréhensibilité des rappels qui montrent aussi la qualité du protocole de rappel des sujets (Irwin & Mitchell, 1983). L'évaluation du degré de cohérence consiste à évaluer la capacité à mettre le rappel dans l'ordre du texte original et à réutiliser les connecteurs, les pronoms ou les équivalents du texte initial afin d'unir le rappel. Cette mesure comporte cinq niveaux: *élevée*, *bonne*, *moyenne*, *faible* et *très faible* correspondant aux cotes: 5, 4, 3, 2, 1. Quant à la mesure de la compréhensibilité du protocole de rappel, elle comporte aussi cinq niveaux: *élevée*, *bonne*, *moyenne*, *faible* et *très faible* correspondant aux cotes: 5, 4, 3, 2, 1. Les analyses quantitative et qualitative²⁶ des rappels étaient effectuées grâce à la grille d'évaluation indiquée au tableau 4 de la page suivante.

²⁵ Nous regroupons les deux catégories de propositions (argument généralisé et relation généralisée classées par Turner et Green) en une seule catégorie: *proposition généralisée*.

²⁶ Je tiens à remercier Mme Thi Cuc Phuong Nguyen (étudiante au Ph.D. à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal) et Mme Thi My Binh Le (étudiante à la M.A au département de linguistique de l'UQAM) pour leur aide précieuse lors des corrections finales.

Tableau 4

Exemple de la grille d'analyse des propositions rappelées par les sujets

N°	Propositions rappelées	Type	Évaluation			PO*
			Importante	Acceptée		
				N.Importante	Refusée	
1	Se préparer (<i>a1: on, a2: y</i>)	PC	+			75
2	Devoir (<i>Qualifier de, 1</i>)	PC	+			76
3	Plusieurs (<i>Nombre de, jours</i>)	PC	+			77
4	Plusieurs (<i>Nombre de, mois</i>)	PEr			+	78
5	Même (<i>Qualifier de, 4</i>)	PEr			+	79
6	À l'avance (<i>Temps, 1</i>)	PC	+			80
7	Quant à (<i>Condition: 353</i>)	PC			+	352
8	Aimer (<i>a1: enfants, a2: Tet</i>)	PI			+	353
9	Beaucoup (<i>Qualifier de, 7</i>)	PI			+	354
10	Arriver (<i>a: Tet</i>)	PI			+	355
11	Avoir (<i>a1: enfants a2: vêtements, a3: argent, a4: jeux</i>)	PC	+			356
12	Neufs (<i>Qualité de, vêtements</i>)	PC	+			357
13	Étrennes (<i>Qualifier de, argent</i>)	PC	+			358
14	Beaucoup (<i>Nombre de, jeux</i>)	PI	+			359
			8		4	2

* PO: Numéro des propositions du texte original

2.4. Test de mesure de la compréhension et du rappel de l'écrit en L1

Le questionnaire de mesure de la compréhension et le protocole de rappel soumis aux sujets du groupe témoin sont les mêmes que ceux soumis aux sujets du groupe fort en français, soit des groupes expérimentaux, mais les questions et les consignes dans les feuilles de réponses et de rappel sont élaborées dans leur L1, soit en vietnamien. En élaborant les questions et les réponses suggérées, nous avons tenu compte de l'équivalence en ce qui concerne le degré de difficulté entre les questions et les réponses suggérées rédigées en vietnamien et celles rédigées en français afin de nous assurer de la qualité de la recherche.

Les questionnaires, les feuilles de réponses et les feuilles de rappel écrit des trois textes: "*Le Têt*", "*Le Carnaval de Québec*" et "*Têt*" sont placés en annexe A.

2.5. Test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1

Un test de closure était soumis aux sujets expérimentaux pour évaluer leur niveau d'habileté de lecture en L1 (TESTHab). Nous avons fait ce choix, parce que l'objectif de ce test n'est que de classer les étudiants à l'aide d'une épreuve qui s'administre facilement. En fait, le test de closure est proposé par Taylor (1953) et servait d'abord à mesurer la lisibilité de texte. Au cours des années, certains chercheurs l'ont utilisé aussi pour mesurer la compréhension et l'habileté de lecture des lecteurs, particulièrement des lecteurs qui possèdent une langue (De Landsheere, 1978). En effet, le test de closure peut donner des indications sur l'habileté de lecture des sujets. Les travaux de Armand (1995), Chapman (1979), Clarke (1979) et Elley (1984), surtout ces deux derniers, ont montré la validité du test de closure pour cette fin. Dans l'étude de Clarke (1979), l'auteur a utilisé le test de closure "*Spanish cloze*

tests” afin d’évaluer l’habilité de lecture en espagnol de ses sujets et il est arrivé à la conclusion suivante: “The results seem to confirm the value of cloze tests in research into reading process.” (p. 141). Elley (1984) qui a tenté de démontrer la fiabilité du test de closure a comparé les résultats obtenus au test de closure à ceux obtenus au test de questions à choix multiples. L’auteur constate que ces deux tests sont corrélés et que le test de closure peut être utilisé pour mesurer la compréhension et l’habileté de lecture en particulier. De plus, il présente l’avantage d’être facile à élaborer et à corriger, ce qui est vraiment utile pour le chercheur n’ayant pas beaucoup de temps sur le terrain. Cependant, il faut rappeler que le test de closure présente aussi des désavantages, en particulier celui de sacrifier l’observation individuelle (Giasson & Thériault, 1983). Selon ces mêmes auteurs, les résultats des études sur l’équivalence entre le test de closure et les tests de lecture courants ne sont pas très univoques. Les scores obtenus au TESTHab seront utilisés par la suite comme co-variable pour contrôler strictement ce facteur et donc pour bien mesurer l’influence des schémas culturels sur la compréhension de textes des sujets.

Quant au texte choisi pour le TESTHab, il s’agit d’un écrit en prose dont la structure est connue des étudiants et le contenu ne porte pas sur un domaine spécifique. Il s’agit d’un récit racontant une rencontre annuelle des étudiants qui étaient de la même promotion à l’école secondaire avec leur ancien professeur. Ce récit est extrait d’un hebdomadaire vietnamien intitulé “*Van Nghe*” no 17 publié le 23 avril 1994 (“*Lettres et Arts*” en français). La longueur du texte est équivalente à celle des textes expérimentaux: 980 mots. Les consignes du TESTHab sont simples. Il s’agit de supprimer un mot sur cinq dans le texte. La première et la dernière phrase sont laissées intactes. Les mots manquants sont remplacés par des blancs soulignés d’un trait. Chaque blanc ne correspond qu’à un seul mot, quelle que soit la longueur du mot. La tâche des étudiants est de reconstituer le texte original en comblant ces

blancs. La vitesse de lecture, selon les chercheurs, constituant un indice d'habileté de lecture, le temps pour compléter le texte est limité. Quant à la correction, seul le mot original est accepté. En ce qui concerne les noms propres et les chiffres, nous n'en tiendrons pas compte dans le décompte des mots (Ministère de l'Éducation du Québec: Guide docimologique no 5, 1981).

Le TESTHab apparaît en annexe A

2.6. La mesure du temps de lecture.

Il est nécessaire de mesurer le temps alloué à la lecture par les sujets. La vitesse de lecture est bien reliée à la compréhension. Selon Giasson & Thériault (1983), la vitesse de lecture est en soi une donnée incomplète si elle n'est pas reliée à la compréhension. Plusieurs études montrent que les lecteurs lisent plus vite le texte contenant des informations familières que le texte contenant des informations non familières (Lipson, 1983; Steffensen, Joag-dev & Anderson, 1979). Certains auteurs signalent aussi que les bons lecteurs lisent plus rapidement que les moins bons lecteurs (Comaire, 1991). Dans l'étude doctorale de Armand (1995), l'analyse des résultats indique que le temps de lecture peut être un indice de la profondeur du traitement. À cet égard, Kintsch & van Dijk (1978) signalent que des mesures comme le temps de lecture par propositions rappelées ou la vitesse de lecture peuvent être considérées comme des mesures de la difficulté de la compréhension. En effet, la rapidité de la lecture peut être considérée comme l'un des indices de compréhension en lecture. Cela permettra une analyse profonde des données recueillies et ensuite une interprétation adéquate des résultats de la recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé une horloge assez grande pour que tous les sujets puissent bien la voir. Les sujets devaient indiquer le temps de début et de fin de la lecture de chaque texte.

3. LES TEXTES EXPÉRIMENTAUX

3.1. Sélection du contenu

La présente recherche portant sur les effets des schémas culturels sur la compréhension écrite, les textes expérimentaux devaient être construits de façon à contenir des connaissances ou éléments culturels familiers ou non-familiers en fonction des questions et des hypothèses de la recherche. Il s'agit des deux textes expérimentaux. Nous choisissons le texte "*Le Têt*" comme texte culturellement familier (T.Fam) et le texte "*Le Carnaval de Québec*" comme texte culturellement non familier (T.NFam) pour plusieurs raisons. Le Têt est une fête fort connue des Vietnamiens. Le texte portant sur cette fête contient donc des connaissances culturelles plus ou moins proches des schémas des sujets. Par contre, le texte portant sur la fête "*Le Carnaval de Québec*" qui est bien moins connue des Vietnamiens et des étudiants vietnamiens en particulier, sinon inconnue, contient des connaissances culturelles non proches des schémas des sujets. Autrement dit, le dernier texte ne correspond pas au type de schémas acquis par les sujets tandis que le premier peut activer leurs schémas culturels déjà existants. C'est ainsi que la sélection des sujets expérimentaux sera facile et répondra bien à notre problématique.

3.2. Construction des textes

En fait, il est difficile de trouver des textes qui sont "purement authentiques" et qui peuvent répondre à toutes les exigences de l'expérimentation, les deux textes choisis devant s'adapter d'abord en fonction de la problématique de la recherche et ensuite au niveau des sujets. Cependant, nous avons essayé de chercher des textes authentiques servant de base pour en faire les deux textes expérimentaux. En outre, la

présente recherche s'intéressant à l'influence des schémas de contenu culturels, nous n'avons pas choisi les textes de type spécifique tels que les textes de types incitatif, expressif, argumentatif, etc. Nous n'avons pas non plus choisi le texte dont la structure est trop typique tels que les textes de types: comparaison, cause/effet, problème/solution, etc. Ainsi, nous pouvons éviter le plus d'effets possibles causés par la structure de texte employée, soit les schémas formels, ce qui a été mis en évidence par bon nombre de recherches (Armand, 1995; Carrell, 1984a, 1984b, 1985, 1987; Cornaire & Raymond, 1991; Raymond, 1990). Nous avons construit les deux textes expérimentaux²⁷ qui sont presque similaires tant à propos de la structure que du contenu. En d'autres termes, ces deux textes expérimentaux sont équilibrés tant du point de vue structural que du point de vue sémantique. Ces deux textes doivent donc respecter la même organisation et être de longueur comparable: le nombre des paragraphes, des phrases et des propositions sémantiques²⁸. En ce qui concerne la longueur des textes, à partir des résultats obtenus aux tests par les étudiants participant à l'expérimentation pilote et leur perception quant au degré de difficulté des textes expérimentaux, les deux textes expérimentaux ont été modifiés et ajustés pour atteindre la longueur exigée: quelque 900 mots, ce qui convient, d'une part au niveau des sujets, et correspond d'autre part aux exigences du programme d'apprentissage²⁹ de la CE de L'ESLE-UNH. De plus, les textes de telle longueur éviteront "des textes trop courts", ce qui a été souvent critiqué sur les recherches de validation de la théorie

²⁷ Je tiens à remercier Mme Sylvie Blain (étudiante au Ph.D. au département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal), Mme Françoise Armand (professeure au département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et Mme Annette Castonguay (professeure de français langue seconde au Centre ALPHA Sainte-Anne à Montréal) pour leur collaboration et leurs commentaires.

²⁸ Le nombre de propositions sémantiques d'un texte, selon Kintsch et van Dijk (1975), indique un indice fiable de lisibilité et de difficulté quant au niveau du traitement de l'information.

²⁹ Je tiens à remercier M. Tran Hung, professeur de français, directeur du département de français et M. Nguyen Huu Manh, professeur de français, directeur du centre de recherche en didactique et en mesure et évaluation de L'ESLE-UNH, pour leurs conseils avisés. Les deux textes utilisés à l'expérimentation pilote étaient un peu courts par rapport à ceux utilisés pour évaluer la CE des étudiants de 3^e et de 4^e année à l'ESLE-UNH.

des schémas. Pour ce faire, nous avons sélectionné certains documents portant sur la fête du Tet du Vietnam et sur la fête du Carnaval de Québec et à partir de ceux-ci nous avons construit deux textes expérimentaux. Il s'agit des textes : "*Les fêtes du Nouvel An*" dans "*Le grand guide du Vietnam*" et "*La fête traditionnelle du Nouvel An vietnamien*" qui portent sur le Tet du Vietnam³⁰ et les textes : "*Le Carnaval de Québec*", "*Québec: Tout un carnaval*" et "*Plaisirs de bouche pendant le Carnaval*" qui portent sur le Carnaval de Québec³¹. Cependant, nous avons choisi comme textes de base le texte "*Les fêtes du Nouvel An*" pour construire le texte expérimental "*Le Tet*" et celui de "*Québec: Tout un carnaval*" pour construire le texte expérimental "*Le Carnaval de Québec*". En outre, le texte "*Le Tet*" a été construit de sorte qu'il n'est pas "trop familier" pour les sujets afin de nous assurer de la validité de la recherche et d'éviter également ce qui a été bien critiqué dans certaines recherches précédentes sur les schémas. En effet, ces derniers temps la fête du Tet a beaucoup évolué et s'est simplifiée dans les formes ainsi que dans le contenu, mais nous avons gardé certains événements présentés dans le texte "*Le Tet*" bien que ceux-ci ne soient plus proches des schémas des sujets. Par exemple, la préparation des sentences parallèles n'est plus aujourd'hui l'un des temps forts du Tet, ou bien, il n'existe plus le tir des pétards "à minuit du dernier jour de l'An" à cause de la décision³² du gouvernement vietnamien sur l'interdiction de fabriquer et de brûler des pétards pendant toutes les fêtes dont celle du Tet. Nous avons aussi ajouté d'autres éléments à caractère

³⁰ *Le grand guide du Vietnam*. (1992). Éditions Gallimard pour la traduction française. Ce livre est traduit de "*Insight Guides, Vietnam*", publié en 1991 par Apa Publications (HK) Ltd et adapté par Carisse Beaune et Gérard Busquet. Le texte "*La fête traditionnelle du Nouvel An Vietnamien*" est écrit par Duong Duc Bang dans le journal "*Xuan At Hoi*", un journal des Vietnamiens d'outre-mer à Montréal, paru à l'occasion du Tet 1995.

³¹ Le texte "*Le Carnaval de Québec*" est extrait de "*Lâchés Lousses: les fêtes au Québec, en Acadie et en Louisiane*", une collection de M. Chicoine, L. De Grosbois, E. Foy et F. Poirier publiée en 1992 par VLB Éditeur (Montréal). Le texte "*Québec: Tout un carnaval*" paru le samedi 4 février 1995 dans le quotidien "*La Presse*" de Montréal et le texte "*Plaisirs de bouche pendant le Carnaval*" paru le samedi 4 février dans le quotidien "*Le Soleil*" de Québec.

³² Cet arrêté est en vigueur depuis 1994.

philosophique qui sont plus ou moins éloignés pour les sujets: la différence quant à la conception de la mort entre les Vietnamiens et les Occidentaux. Ces deux textes de base "*Les fêtes du Nouvel An*" et "*Québec: Tout un carnaval*" ont été modifiés de sorte qu'ils peuvent répondre aux exigences susmentionnées de la recherche. Ces deux textes ont été également jugés par des experts quant au degré de difficulté du texte par rapport aux sujets et au contenu d'un texte qui fait référence à une culture. Le tableau 5 ci-dessous montre des similitudes entre ces deux textes expérimentaux.

Tableau 5

Caractéristiques structurales et sémantiques des deux textes expérimentaux

	Le Tet	Le Carnaval de Québec
Nombre de mots	915	916
Nombre de paragraphes	11	11
Nombre de propositions	419	421
Nombre de propositions importantes	241	240

Les textes expérimentaux (T.Fam, T.NFam et T.Fam.L1) apparaissent en annexe A.

Afin de vérifier l'hypothèse 3, un autre texte expérimental (T.Fam.L1) est construit pour le groupe témoin de VL1. Il s'agit d'un texte dont le contenu est le même que celui du texte "*Le Tet*" utilisé pour les groupes expérimentaux G.Frt et G.Fbl en FLE, mais sa version est vietnamienne. Sa construction est comme suit: le

texte intitulé “*Le Tef*” en français est traduit en vietnamien de sorte qu’il n’y a aucun changement tant en matière de la structure que du contenu du texte. Il s’agit d’un travail difficile et complexe. Pour ce faire, nous avons fait appel aux jugements des experts bilingues (professeurs vietnamiens enseignant le français langue étrangère)³³ grâce à une grille d’évaluation pour contruire le texte ainsi que le questionnaire de mesure de la compréhension en vietnamien.

4. LES SUJETS

Notre échantillon est composé de 97 sujets³⁴ (n = 97) qui étaient répartis dans trois groupes dont deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Le premier groupe expérimental est constitué de 32 sujets forts en français (G.Frt) et le second constitué de 32 sujets faibles en français (G.Fbl). Quant au groupe témoin (G.Tém) ou groupe de langue vietnamienne (G.L1), il est composé de 33 sujets. La taille de notre échantillon est donc suffisamment importante. Elle peut bien répondre aux conditions de traitement statistique. Parce que la distribution d’échantillonnage des moyennes, selon les statisticiens, s’approche d’une distribution normale dès que la taille de l’échantillon est suffisamment grande, soit au-delà de 30 sujets. C’est-à-dire qu’elle “rend possible l’évaluation des chances ou des probabilités que la moyenne d’un échantillon soit plus ou moins près de la moyenne réelle de la population” (Trudel &

³³ Je tiens à remercier Mme Nguyen Thi Cuc Phuong, professeure de traduction et d’interprétation au département de français de l’École Supérieure des Langues Étrangères de Ha Noi, qui est présentement étudiante au Ph.D. à l’Université de Montréal et M. Tran Hung, professeur de français, directeur du département de français de l’ÉSLE-UNH, pour leur collaboration.

³⁴ En réalité, nous avons sélectionné, après l’administration du test d’évaluation du niveau des connaissances linguistiques, 99 sujets dont 33 sujets forts et 33 sujets faibles en français LE et 33 sujets de L1. Mais 2 sujets ont dû être retirés de l’expérimentation: 1 sujet du G.Fbl, identifié par le code 45, était absent à la deuxième rencontre (celle où les sujets sélectionnés commençaient à passer les tests de l’expérimentation) et 1 sujet du G.Frt, identifié par le code 19, qui était malade lors du test de mesure de la compréhension et du rappel, soit à la deuxième rencontre, a dû quitter la salle d’expérimentation.

Antonius, 1991, p. 303). Selon les mêmes auteurs, en pratique, on a démontré que “dès que la taille de l'échantillon est d'au moins 30 individus ou éléments, la distribution d'échantillonnage des moyennes prend l'allure d'une courbe approximativement normale pour toute variable numérique” (p. 303).

La population dont est tirée cet échantillon est constituée de l'ensemble des étudiants de quatrième année répartis dans 8 classes du département de français de l'ESLE-UNH (N = 212). Nous avons choisi ce niveau puisqu'il correspond à la dernière année du premier cycle de la formation universitaire³⁵. Il s'agit d'une part des étudiants dont le niveau linguistique en LE, c'est-à-dire en français, est assez élevé. Particulièrement pour des étudiants du niveau fort en français, nous jugeons que leur niveau est très élevé et que ceux-ci pourraient surmonter des difficultés linguistiques lorsqu'ils lisent un texte en LE, ce qui répond à la problématique de la présente étude. Il s'agit d'autre part d'une année charnière de la formation universitaire, la dernière année du premier cycle. Cela permettra d'évaluer de façon générale la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la CE de ce cycle et de trouver par la suite des solutions et des interventions pédagogiques plus efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage de la CE du premier cycle dans les années à venir. La raison pour laquelle nous avons choisi les étudiants du département de français de l'ESLE-UNH comme population mère est que les étudiants du département de français de l'ESLE-UNH sont les plus nombreux parmi les établissements universitaires de langues étrangères au Vietnam, ce qui répondra aux critères de sélection des sujets expérimentaux ainsi que des sujets du groupe témoin. De plus, c'est l'établissement

³⁵ La formation universitaire au Vietnam est répartie en trois cycles: le premier cycle dure 4 ans (sauf pour la formation des ingénieurs - 5 ans et la formation des médecins - 6 ans); le deuxième cycle: 2 ans et le troisième cycle: 3 ans (Le programme de la formation universitaire du ministère de l'Éducation et de la Formation, 1990). Mais en réalité, la formation universitaire au Vietnam porte essentiellement sur le premier cycle. Les étudiants de deuxième cycle et de troisième cycle sont très peu nombreux, particulièrement les étudiants de troisième cycle.

où nous avons étudié et travaillé pendant plusieurs années. C'est pourquoi, nous comprenons bien l'enseignement et l'apprentissage du français en général et de la CE en particulier dans cette école. Et particulièrement nous pouvons facilement prendre contact avec des professeurs et des étudiants, ceux qui nous aideront à mener à bien la recherche.

La sélection des sujets s'est déroulée en plusieurs temps. Comme nous l'avons abordé plus haut, pour déterminer si les étudiants ont des schémas culturels proches des connaissances culturelles contenues dans le texte portant sur la culture vietnamienne, mais non proches des connaissances culturelles contenues dans le texte portant sur la culture québécoise, un test d'évaluation de la familiarité des schémas culturels des étudiants a été administré aux étudiants lors de l'expérimentation pilote. Les résultats de cette expérimentation pilote nous ont permis de le confirmer. La fête du Tet est familière aux étudiants vietnamiens. Par contre, la fête du Carnaval ne l'est pas. Autrement dit, nos étudiants-sujets possèdent des schémas culturels familiers pour la fête vietnamienne du Tet, mais non familiers pour la fête québécoise du Carnaval, ce qui nous a permis de passer à l'étape de sélection pour constituer chaque groupe de sujets.

La sélection des groupes fort et faible a été effectuée au moyen d'un test d'évaluation des connaissances linguistiques. Ayant été mis à l'essai et s'avérant fortement fiable, "*Le test de français pour étudiants et stagiaires au Canada*" (TESTCAN) a été choisi comme test d'évaluation du niveau des connaissances linguistiques. Il a été administré au cours du mois d'octobre 1995 aux 189 étudiants³⁶ de 4^{ème} année du département de français de l'ESLE-UNH pour la sélection des

³⁶ Au lieu d'être administré à tous les étudiants de 4^{ème} année, soit aux 212 étudiants, du département de français de l'ESLE-UNH, le TestCAN n'a été administré aux 189 étudiants à cause de l'absence de certains étudiants.

sujets des deux groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin. Les résultats obtenus par les étudiants au TESTCan sont comme suit: 33 d'entre eux ayant obtenu les scores $\geq 70,00$; 36 ayant obtenu les scores $\leq 45,00$ et 120 ayant obtenu les scores compris entre $> 45,00$ et $< 70,00$. Nous avons cependant demandé à certains professeurs travaillant avec les étudiants de 4^{ème} année de donner avis, selon leurs expériences, sur les résultats obtenus au TESTCan par ces derniers dans le but de les vérifier avant le classement définitif des sous-groupes de sujets. Tous les professeurs consultés y étaient favorables. Il faut ajouter que 97% des sujets ayant obtenu les meilleurs scores (70,00 & plus) sont des classes d'étudiants "forts" en français. Il s'agit des étudiants en formation d'enseignants de français. Tandis que 75% des sujets ayant obtenu les plus faibles scores (45,00 & moins) sont des classes d'étudiants "faibles" en français. Il s'agit des étudiants en formation d'interprètes et de traducteurs de français³⁷. D'autre part, l'analyse de variance des résultats au TESTCan nous a permis de confirmer que la différence entre ces deux groupes fort et faible ($F=860,704$; $p<0,01$) est très significative quant au niveau de connaissances linguistiques. Ainsi, 33 sujets ayant obtenu les meilleurs scores (70,00 & plus) ont été retenus pour constituer le G.Frt et 33 sujets parmi 36 étudiants ayant obtenu les plus faibles scores (45,00 & moins) ont été retenus pour constituer le G.Fbl. Après la sélection des sujets des deux groupes expérimentaux fort et faible en français, nous avons procédé à celle des 33 autres sujets pour constituer le groupe témoin³⁸. Le

³⁷ A l'ESLE-UNH en général et au département de français en particulier, les étudiants, après la première étape de la formation universitaire (les deux premières années universitaires), se répartiront en deux catégories ou s'orienteront vers deux vocations professionnelles: 1) *enseignants* et 2) *interprètes et traducteurs*. La sélection est fonction de leurs résultats scolaires: ceux qui obtiennent des résultats meilleurs seront sélectionnés pour suivre la formation d'enseignants. C'est pourquoi, les étudiants en formation d'enseignants sont généralement plus "forts" que les étudiants en formation d'interprètes et de traducteurs. Pour l'année universitaire 1995-1996, il y avait 129 étudiants en formation d'enseignants de français répartis dans cinq classes et 83 étudiants en formation d'interprètes et traducteurs de français répartis dans trois classes.

³⁸ Dans notre projet de recherche, nous avons envisagé de constituer trois groupes de 36 sujets chacun.

niveau de connaissances linguistiques ne servant pas de critère de sélection, 33 sujets du groupe témoin (G.L1) ont été tirés des étudiants qui n'ont pas été retenus pour les deux groupes expérimentaux fort et faible en français.

Le tableau 6 ci-dessous montre le niveau des connaissances linguistiques en langue étrangère, soit en français, des sujets des trois groupes: G.Frt et G.Fbl et G.L1 (voir aussi l'analyse statistique des résultats obtenus au TESTCan des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, dans le tableau 7 en annexe B).

Tableau 6

Le niveau linguistique des trois groupes (G.Frt et G.Fbl & G.L1)

	Nombre de sujets	Niveau linguistique		
		Moyenne (%)	Écart-type	Médiane (%)
G.Fbl	32	40,20	5,290	42,00
G.Frt	32	77,80	4,938	79,00
G.L1	33	Vietnamien L1		

En ce qui concerne les variables sociales des sujets, l'âge de ces sujets varient entre vingt et vingt-deux ans. Ils sont pour la plupart d'origine urbaine. Quant au sexe, il nous a été impossible d'équilibrer le nombre d'hommes et de femmes dans chaque groupe, parce ce qu'au Vietnam la grande majorité des étudiants inscrits aux écoles de

sciences humaines et sociales dont les écoles des langues étrangères sont féminins³⁹. De plus, la sélection des sujets, en particulier celle des deux groupes G.Frt et G.Fbl, dépend essentiellement, sinon totalement, de leurs résultats obtenus au TESTCan. Cependant, la proportion hommes/femmes entre les deux groupes expérimentaux G.Frt et G.Fbl en LE et entre le G.Frt en LE et le G.Tém de sujets de L1 est presque équivalente. Le tableau 8 ci-dessous indique les variables sociales principales des sujets retenus des deux groupes expérimentaux, G.Fbl, G.Frt en LE, et celles des sujets du groupe témoin de L1.

Tableau 8

Les variables sociales principales des deux groupes (G.Fbl, G.Frt & G.L1)

	Nombre de sujets	Âge Moyen	Sexe		Origine	
			Masculin (%)	Féminin (%)	Urbaine (%)	Rurale (%)
G.Fbl	32	21	15,5	84,5	69,0	31,0
G.Frt	32	20	9,5	90,5	87,5	12,5
G.L1	33	20	12,5	87,5	78,0	22,0

³⁹ Par exemple, parmi 212 étudiants de 4^e année (année universitaire 1995-1996) du département de français de l'ESLE-UNH, on compte 174 *étudiantes*, mais 38 *étudiants* seulement et parmi 74 étudiants de 4^e année (année universitaire 1995-1996) du département de français de l'École Supérieure des langues étrangères de Hanoi, 60 *étudiantes* et 14 *étudiants* seulement.

5. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation s'est aussi déroulée au département de français de l'ESLE-UNH pendant la même période que celle où s'était déroulée l'expérimentation pilote, soit du mois d'octobre au mois de décembre 1995. Il s'agit du moment que nous estimons propice à l'expérimentation, parce que c'est le début de l'année académique alors que les étudiants sont souvent moins occupés.

Pour procéder à la mise en place de l'expérimentation, nous avons contacté plusieurs fois les étudiants ainsi que certains professeurs. Ainsi, nous avons dû veiller à perturber le moins possible le programme normal des étudiants et le travail des enseignants.

Au cours de la première rencontre, nous avons administré le test d'évaluation du niveau de connaissances linguistiques aux étudiants de 4^{ème} année du département de français de l'ESLE-UNH afin de sélectionner les sujets pour les étapes suivantes de l'expérimentation. Nous avons procédé en même temps à la sélection des 33 sujets du groupe témoin dans le but de vérifier l'hypothèse 3. La passation des trois tests durait 2 h 30 minutes, y compris deux petites pauses entre ces trois tests.

Deux semaines après la première rencontre, les sujets des groupes expérimentaux, répartis en deux niveaux de connaissances linguistiques distincts (niveau fort et niveau faible), ont lu chacun les deux textes expérimentaux.

Avant l'expérimentation, on a expliqué oralement et d'une façon claire qu'il ne s'agissait pas d'un examen dont les résultats pourraient apparaître sur le "bulletin

scolaire”, ni d’un test de classement à l’université à tous les sujets. Il n’est question ni d’échec, ni de réussite. Leur participation à cette recherche permettra d’améliorer l’enseignement et l’apprentissage de la CE dans les écoles supérieures des langues étrangères au Vietnam. Plus précisément, elle sera vraiment utile à leur apprentissage de la CE même. Cela permettra d’éviter des effets négatifs dus à une épreuve ou à un examen, ce qui est très souvent le cas chez les étudiants face à une épreuve de passage, à un examen semestriel ou à un examen annuel, en vue de l’obtention des notes ou d’un classement, etc. Cela les encouragera par contre à prendre part d’une façon active et avec responsabilité à l’expérimentation.

Avant de faire la lecture des textes expérimentaux, une fiche d’identification portant sur les variables sociales et sur des informations générales des lecteurs (sexe, âge, lieu de résidence, autres langues apprises que le français) et un questionnaire d’auto-évaluation sur les habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE étaient remplis par tous les sujets. Afin de faciliter leur tâche, les questions utilisées étaient toutes fermées.

En outre, étant donné que les travaux que les sujets devaient faire étaient assez nombreux et “lourds”, chaque sujet recevait, avant la lecture des textes expérimentaux, une feuille de “consignes générales” dans laquelle on indiquait précisément et clairement les tâches et l’ordre dans lequel il les ferait.

La fiche d’identification, le questionnaire d’auto-évaluation sur les habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE et la feuille de consignes générales apparaissent en annexe A

Les sujets ont lu d'abord un premier texte. Après la lecture, ils ont rédigé leurs rappels dans leur L1 et ont répondu au questionnaire de compréhension. Ils ont ensuite procédé de la même façon pour le deuxième texte: faire la lecture du texte, rédiger des rappels et répondre au questionnaire de compréhension. Afin d'éviter les effets d'ordre de présentation, l'ordre dans lequel ces textes étaient lus était contrebalancé sur tous les sujets. En ce qui concerne la procédure, les sujets recevaient la consigne de lire le texte à leur vitesse normale, soit à leur propre rythme. Il n'y avait aucune limite de temps. On leur a demandé, avant la lecture, de ne pas faire référence au texte en rédigeant leurs rappels et en répondant au questionnaire de compréhension. La procédure de lire le texte, d'effectuer des rappels écrits et de répondre au questionnaire était la même pour les deux textes. Les "feuilles de réponses" étaient utilisées pour faciliter la tâche des sujets et le traitement des données plus tard.

Quant aux sujets du groupe témoin, ils n'avaient qu'à lire le texte "*Le Têt*", mais la version vietnamienne, c'est-à-dire le texte "*Tet*". Ils devaient effectuer les mêmes tâches que celles réalisées par les sujets expérimentaux du groupe fort à la lecture du texte "*Le Tet*": faire la lecture, rédiger des rappels et répondre au questionnaire. Ils étaient aussi priés de ne pas faire référence au texte en rédigeant leurs rappels et en répondant au questionnaire de compréhension.

Pour la deuxième rencontre, la passation des tests durait 4 heures au maximum

Une semaine plus tard, soit à la mi-décembre, a eu lieu la troisième rencontre durant laquelle les sujets des deux groupes expérimentaux (fort et faible en français) ont passé un test de closure en vue de l'évaluation de leur habileté de lecture en L1.

Ce TESTHab était administré au groupe témoin quelques mois plus tard en raison du stage professionnel que certains sujets⁴⁰ (des classes d'étudiants en formation d'interprètes et de traducteurs) devaient faire à partir de la fin de décembre 1995 jusqu'à la fin de janvier 1996. La passation de ce test nécessitait 45 minutes.

⁴⁰ Vingt-trois étudiants d'interprète et de traducteur (les sujets du G.Tém) partaient en stage.

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objet de ce troisième chapitre est de présenter les résultats de la recherche. Il est composé de deux parties. La première partie présente les analyses des résultats de l'expérimentation. La seconde partie porte sur l'interprétation des résultats en fonction des questions et des hypothèses de recherche.

1. ANALYSE DES RÉSULTATS

Le traitement des données s'est déroulé en plusieurs opérations. Dans un premier temps, nous avons fait une compilation des données. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse des résultats de recherche. Pour ce faire, la méthode statistique et divers plans d'analyse ont été utilisés en fonction du type d'hypothèses et de la nature des variables. Nous avons distingué deux types d'analyse: l'analyse descriptive et l'analyse confirmatoire. D'abord, des analyses préliminaires ont permis une étude descriptive des résultats obtenus par les sujets des trois groupes. Par la suite, des analyses statistiques confirmatoires ont permis de vérifier des hypothèses de la recherche.

Nous comptons utiliser au début l'habileté de lecture en L1 comme co-variable afin de contrôler ce facteur. Cependant, l'analyse de variance montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes fort et L1 ($F=1,59$, ns), ce qui nous permet de ne pas utiliser l'habileté de lecture en L1 comme co-variable dans les tests statistiques. En ce qui concerne les deux groupes fort et faible,

les résultats au TESTHab indiquent que la différence est significative entre ces deux groupes ($F=24,589$; $p<0,01$). Mais les analyses de variances effectuées sur le facteur groupe et l'habileté de lecture en L1 des sujets afin de déterminer si ce dernier pouvait être utilisé comme co-variable dans les tests statistiques ont révélé une différence significative entre le facteur groupe et l'habileté de lecture en L1 ($F=5,63$, $p<0,05$ pour le questionnaire; $F=8,18$, $p<0,01$ pour le rappel de l'ensemble des propositions; et $F=8,33$, $p<0,01$ pour le rappel des propositions importantes). Cela signifie aussi que les pentes de régression ne sont pas homogènes⁴¹. Pour cette raison, on rejette l'hypothèse de l'égalité des pentes pour le facteur groupe et la co-variable habileté de lecture en L1. Nous faisons donc une analyse de variance sans la covariable.

Ainsi, différentes analyses descriptives et toute une série d'analyses de variances (ANOVA) et d'analyses de variances à mesures répétées (*ANOVA with Repeated Measures*) ont été effectuées pour vérifier les hypothèses de la présente recherche. Le seuil de signification a été fixé à 0,05 ($\alpha = 0,05$).

1.1. Analyse des résultats obtenus par les deux groupes fort et faible

1.1.1. Analyse des résultats au questionnaire

1.1.1.1. Analyse des résultats au score global

Le tableau 10, page suivante, indique les moyennes, les écarts-types et les médianes pour chacun de deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au score global du

⁴¹ Dans les analyses statistiques, l'homogénéité des pentes constitue une condition préalable à l'analyse de covariance. Les résultats des analyses de variance sont indiqués au tableau 9 en annexe B.

questionnaire de compréhension. De ce tableau, il ressort que les deux groupes ont obtenu après la lecture du texte culturellement familier des scores très nettement supérieurs à ceux obtenus après la lecture du texte culturellement non familier (70,56 vs 56,76 pour le G.Frt; et 47,14 vs 32,16 pour le G.Fbl). On peut, d'autre part, observer que les sujets du G.Frt ont obtenu des scores supérieurs à ceux des sujets du G.Fbl tant à la lecture du texte culturellement familier (70,56 vs 47,14) qu'à la lecture du texte culturellement non familier (56,76 vs 32,16). Il est évident que les sujets du niveau supérieur de connaissances linguistiques, soit le G.Frt, ont obtenu les meilleurs scores à la lecture du texte qui leur est familier, tandis que les sujets du niveau inférieur de connaissances linguistiques, soit le G.Fbl, ont obtenu les scores les plus faibles à la lecture du texte qui ne l'est pas (70,56 vs 32,16).

Tableau 10

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) pour le score global au questionnaire de compréhension

Groupe	Schémas culturels					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	70,56	12,31	70,83	51,76	10,23	50,00
G.Fbl	47,14	10,66	47,92	32,16	8,61	33,33

Des analyses de variance à mesures répétées, effectuées sur les scores obtenus par les sujets de chacun des deux groupes, présentées au tableau 11 de la page suivante, confirment un effet déterminant des schémas culturels des sujets sur la performance de compréhension de texte. La différence est très significative

entre les résultats obtenus à la lecture du T.Fam et ceux obtenus à la lecture du T.Nfam tant pour le G.Frt ($F= 49,26$, $p<0,01$) que pour le G.Fbl ($F=41,10$, $p<0,01$). Des analyses de variance portant sur les niveaux de connaissances linguistiques indiquent que celles-ci, de leur part, exercent aussi une influence considérable sur la compréhension des sujets. La différence est aussi très significative entre les deux groupes après la lecture du T.Fam ($F=66,19$, $p<0,01$) ainsi qu'après la lecture du T.Nfam ($F=68,12$, $p<0,01$). Les hypothèses 1a, 1b, 2a, 2b sont donc confirmées.

Tableau 11

Analyse de variance des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	5675,36	1	5675,36	49,26**
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	3587,56	1	3587,56	41,10**
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	8777,58	1	8777,58	66,19**
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	6123,06	1	6123,06	68,12**

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

La figure 2, page suivante, qui présente, sous forme d'histogramme, les résultats obtenus par les deux groupes, G.Frt et G.Fbl, après la lecture du T.Fam et du T.Nfam (G.Frt.T.Fam, G.Frt.T.Nfam, G.Fbl.T.Fam et G.Fbl.T.Nfam) permet de traduire de façon très claire la performance de compréhension de chacun de ces deux groupes.

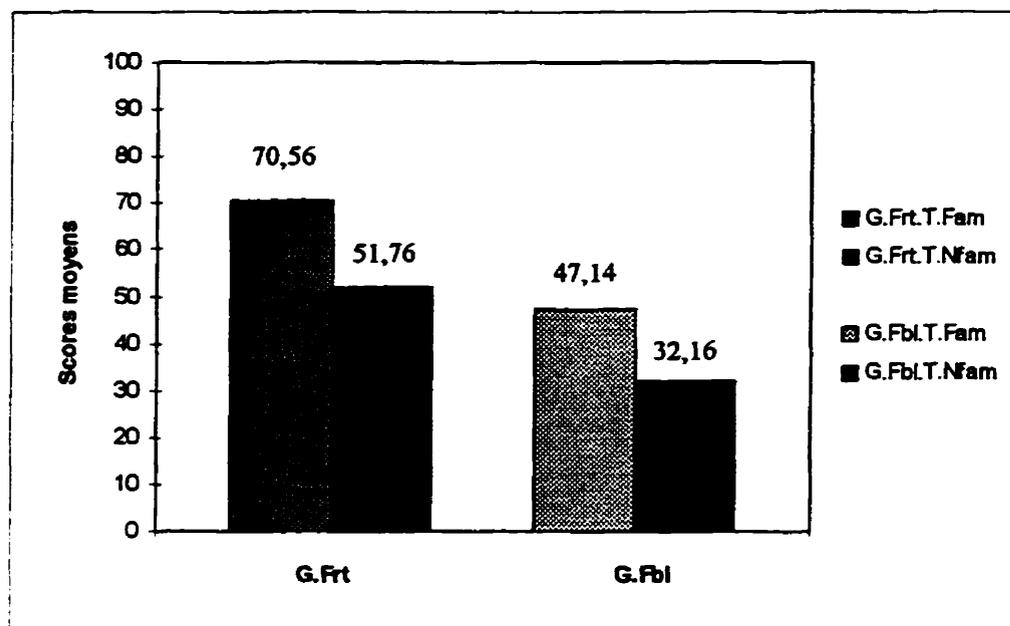


Figure 2: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au questionnaire de compréhension après la lecture du T.Fam et du T.Nfam

1.1.1.2. Analyse des résultats aux questions textuelles explicites.

Les moyennes, écarts-types et médianes des résultats aux questions textuelles explicites (QTE) des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, qui sont présentés au tableau 12 de la page suivante, indiquent que les deux groupes ont obtenu, après la lecture du T.Fam, des scores équivalents au double de ceux obtenus après la lecture du T.Nfam (respectivement 37,89 vs 20,83 et 26,17 vs 9,11). La différence, quant à la médiane, est plus importante entre le T.Fam et le T.Nfam pour le G.Fbl: même celle du T.Fam est équivalente au triple de celle du T.Nfam (25,00 vs 8,33). On observe la même tendance pour l'effet des niveaux de connaissances linguistiques. Les scores des sujets du G.Frt sont aussi équivalents

au double de ceux du G.Fbl tant pour le T.Fam que pour le T.Nfam (respectivement 37,89 vs 26,17 et 20,83 vs 9,11).

Tableau 12

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) aux questions textuelles explicites

Groupe	Schémas culturels					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	37,89	6,204	37,50	20,83	8,861	18,75
G.Fbl	26,17	7,350	25,00	9,11	7,055	8,33

Les analyses de variance et les analyses de variances à mesures répétées effectuées sur ces scores, présentées au tableau 13 de la page suivante, montrent la même tendance que pour le score global. La différence est très significative entre les résultats obtenus à la lecture du T.Fam et ceux obtenus à la lecture du T.Nfam tant pour le G.Frt ($F=123,42$, $p<0,01$) que pour le G.Fbl ($F=86,27$, $p<0,01$). De même, la différence est très significative entre les deux groupes après la lecture du T.Fam ($F=47,50$, $p<0,01$) ainsi qu'après la lecture du T.Nfam ($F=33,42$, $p<0,01$). Les résultats vont dans le sens des hypothèses 1a, 1b, 2a, 2b.

La figure 3 de la page suivante représente graphiquement les résultats obtenus aux QTE des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, après la lecture du T.Fam et du T.Nfam.

Tableau 13

Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles explicites des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	4654,82	1	4654,82	123,42**
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	4655,33	1	4655,33	86,27**
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	2197,15	1	2197,15	47,50**
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	2197,50	1	2197,50	33,42**

* p<0,05

** p<0,01

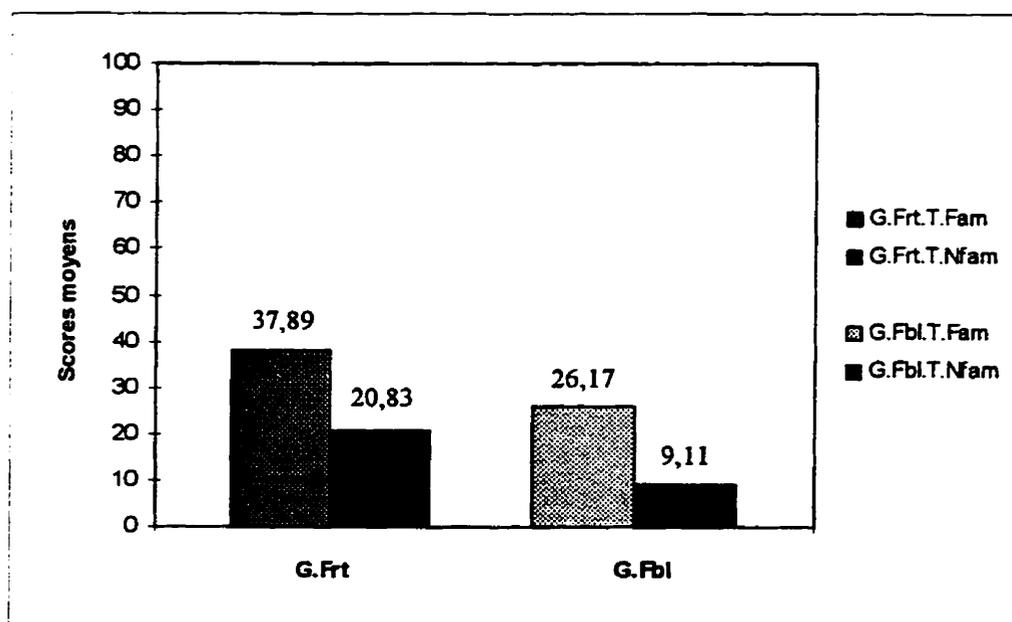


Figure 3: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, aux questions textuelles explicites après la lecture du T.Fam et du T.Nfam

1.1.1.3. Analyse des résultats aux questions textuelles implicites.

En ce qui concerne les questions textuelles implicites (QTI), on peut observer dans le tableau 14 ci-dessous que la tendance n'est pas la même que pour les résultats obtenus aux questions textuelles explicites. Les scores obtenus par les sujets du G.Frt à la lecture du T.Fam sont légèrement supérieurs à ceux obtenus à la lecture du T.Nfam (32,68 vs 30,99), tandis que les scores obtenus par les sujets du G.Fbl à la lecture du T.Fam sont légèrement inférieurs à ceux obtenus à la lecture du T.Nfam (20,83 vs 23,05). Particulièrement, la médiane du T.Fam et celle du T.Nfam pour le G.Frt sont identiques (33,33 vs 33,33), tandis que la médiane du T.Fam est inférieure à celle du T.Nfam pour le G.Fbl. Par contre, les scores obtenus par les sujets du G.Frt sont nettement supérieurs à ceux obtenus par les sujets du G.Fbl pour le T.Fam ainsi que pour le T.Nfam (respectivement 32,68 vs 20,83 et 30,99 vs 23,05).

Tableau 14

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) aux questions textuelles implicites

Groupe	Schémas culturels					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	32,68	8,540	33,33	30,99	7,328	33,33
G.Fbl	20,83	6,524	20,83	23,05	5,891	25,00

Les analyses de variances et les analyses de variances à mesures répétées effectuées sur ces scores, dont les résultats présentés au tableau 15 de la page

suivante, révèlent que la différence n'est pas significative entre le T.Fam et le T.Nfam pour le G.Frt ($F=0,72$, ns) ainsi que pour le G.Fbl ($F=0,12$, ns). Par contre, il y a une différence significative entre le G.Frt et le G.Fbl tant pour le T.Fam ($F=38,19$, $p<0,01$) que pour le T.Nfam ($F=22,84$, $p<0,01$). Ainsi, les résultats vont dans le sens des hypothèses 2a et 2b, mais non dans le sens des hypothèses 1a, 1b.

Tableau 15

Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles implicites des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	45,90	1	45,90	0,72
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	78,43	1	78,43	0,124
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	2246,88	1	2246,88	38,19**
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	1009,33	1	1009,33	22,84**

* $p<0,05$

** $p<0,01$

La figure 4 de la page suivante représente graphiquement les résultats obtenus aux QTI des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, après la lecture du T.Fam et du T.Nfam.

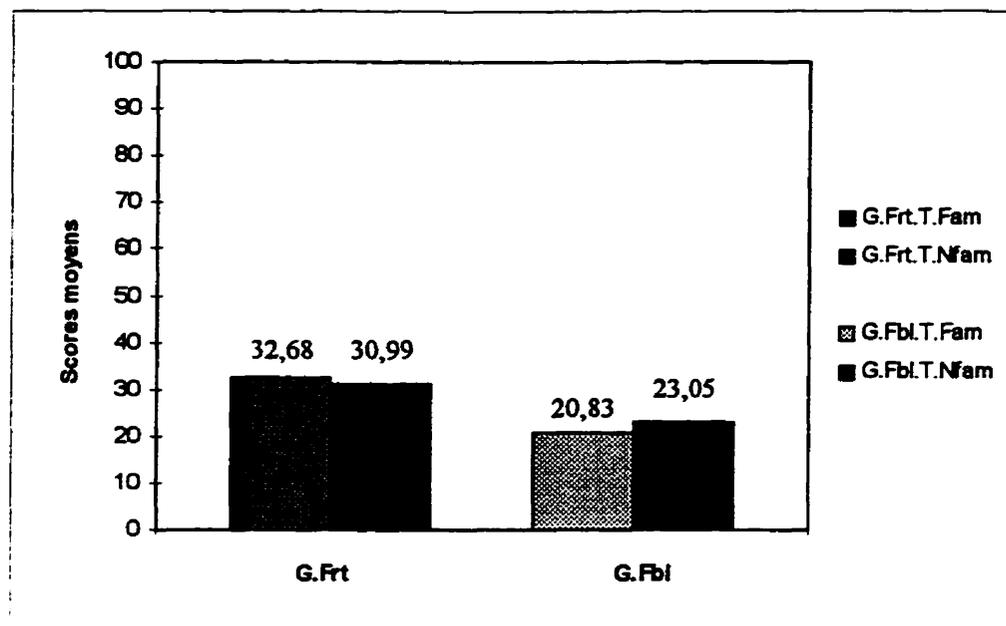


Figure 4: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, aux questions textuelles implicites après la lecture du T.Fam et du T.Nfam

1.1.2. Analyse des résultats au rappel

1.1.2.1. Analyse quantitative des résultats au rappel de l'ensemble des propositions

On peut observer dans le tableau 16 de la page suivante les moyennes, les écarts-types et les médianes pour chacun des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au score global du rappel de l'ensemble des propositions. Il en ressort que les sujets du G.Frt ont obtenu à la lecture du T.Fam des scores beaucoup plus élevés que ceux obtenus à la lecture du T.Nfam (44,54 vs 25,13). La différence est particulièrement importante entre le T.Fam et le T.Nfam pour le G.Fbl. Les sujets du G.Fbl ont obtenu, après la lecture du T.Fam, des scores équivalents de plus au

double de ceux obtenus après la lecture du T.Nfam (25,21 vs 10,84). De même, on peut trouver que les sujets du G.Frt ont obtenu des scores supérieurs à ceux des sujets du G.Fbl tant à la lecture du T.Fam (44,54 vs 22,21) qu'à la lecture du T.Nfam (25,13 vs 10,84). De façon évidente, les sujets du G.Frt ont obtenu les scores les plus élevés à la lecture du T.Fam, et les sujets du G.Fbl ont obtenu les scores les plus faibles à la lecture T.Nfam (44,54 vs 10,84).

Tableau 16

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) au rappel de l'ensemble des propositions

Groupe	Schémas culturels					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	44,54	8,498	45,23	25,13	6,914	24,82
G.Fbl	25,21	5,024	24,94	10,84	4,250	10,45

Les analyses de variance et de variance à mesures répétées, appliquées à ces scores et présentées au tableau 17, page suivante, indiquent une fois de plus que l'effet des schémas culturels est très significatif tant pour le G.Frt ($F=231,85$, $p<0,01$) que pour le G.Fbl ($F=198,08$, $p<0,01$) au rappel de l'ensemble des propositions. L'effet des connaissances linguistiques est aussi très significative pour le T.Fam ($F=122,72$, $p<0,01$) ainsi que pour le T.Nfam ($F=94,04$, $p<0,01$). Les hypothèses 1a, 1b, 2a, 2b sont donc confirmées.

Tableau 17

Analyse de variance des résultats obtenus au rappel de l'ensemble de propositions des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	6032,05	1	6032,05	231,85**
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	3301,08	1	3301,08	198,08**
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	5979,54	1	5979,54	122,72**
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	3262,27	1	3262,27	99,04**

* p<0,05

** p<0,01

La figure 5, page suivante, illustre la performance de rappel de l'ensemble des propositions des sujets de chacun de deux groupes, G.Frt et G.Fbl, selon le niveau de familiarité des schémas culturels et le niveau des connaissances linguistiques (G.Frt.T.Fam, G.Frt.T.Nfam, G.Fbl.T.Fam et G.Fbl.T.Nfam).

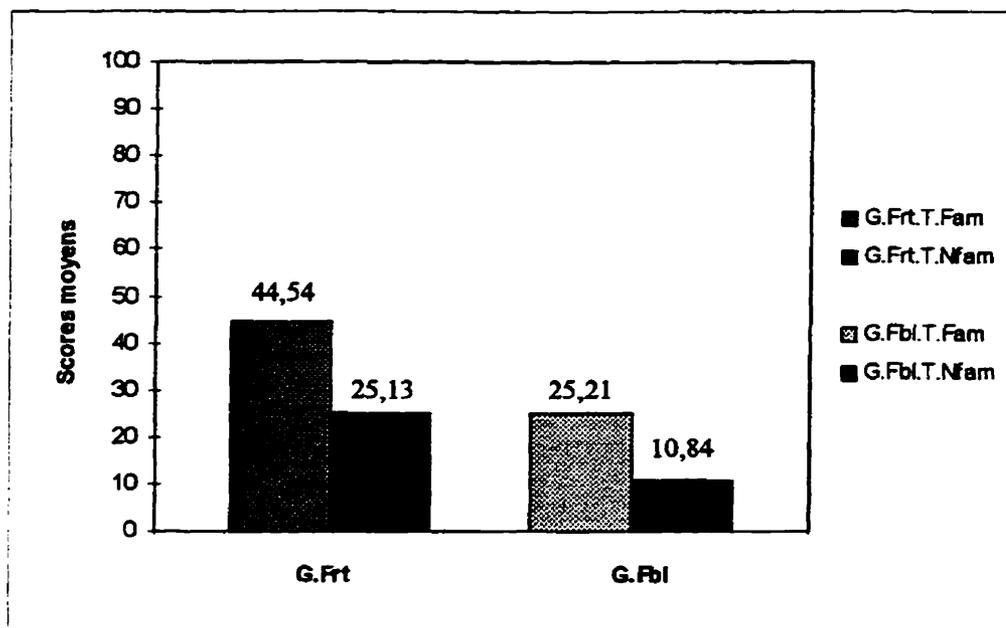


Figure 5: Résultats des sujet des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au rappel de l'ensemble des propositions après la lecture du T.Fam et du T.Nfam

1.1.2.2. Analyse des résultats du rappel des propositions importantes

Les moyennes, les écarts-types et les médianes des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au rappel des propositions importantes sont présentés dans le tableau 18 de la page suivante. On peut y observer que, globalement, les scores obtenus par les deux groupes sont visiblement plus élevés qu'au rappel de l'ensemble des propositions tant pour le T.Fam que pour le T.Nfam. On peut noter que les schémas culturels ont permis aux sujets des deux groupes d'obtenir des scores beaucoup plus élevés (en particulier deux fois plus élevés pour le G.Fbl) à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam (54,74 vs 31,83 pour le G.Frt, et 31,36 vs 15,53 pour le G.Fbl). En comparant les scores obtenus par ces deux groupes, on peut constater la même tendance pour les niveaux de connaissances

linguistiques. Les sujets du G.Frt ont obtenu des scores supérieurs à ceux des sujets du G.Fbl tant à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam (respectivement 54,74 vs 31,36, et 31,83 vs 15,53). Effectivement, les sujets du G.Frt ont obtenu les scores les plus élevés à la lecture du T.Fam, et les sujets du G.Fbl ont obtenu les scores les plus faibles à la lecture T.Nfam (54,74 vs 15,53).

Tableau 18

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) au rappel des propositions importantes

Groupe	Schémas culturels					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	54,74	8,823	53,74	31,83	7,970	32,29
G.Fbl	31,36	6,394	31,33	15,53	5,067	15,00

Les analyses de variance et de variance à mesures répétées dont les résultats sont rapportés au tableau 19, page suivante, montrent que l'effet des schémas culturels est toujours très significatif pour les sujets des deux groupes, quel que soit leur niveau de connaissances linguistiques ($F=230,31$, $p<0,01$ pour le G.Frt, et $F=155,09$, $p<0,01$ pour le G.Fbl). L'effet des connaissances linguistiques est également très significatif tant pour le T.Fam que pour le T.Nfam (respectivement $F=138,93$, $p<0,01$, et $F=95,34$, $p<0,01$). Ainsi, les résultats observés vont dans le sens des hypothèses de départ (1a, 1b, 2a, 2b).

Tableau 19

Analyse de variance des résultats obtenus au rappel des propositions importantes des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	8212,66	1	8212,66	230,31**
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	4099,11	1	4099,11	155,09**
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	8559,72	1	8559,72	138,93**
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	4252,67	1	4252,67	95,34**

* p<0,05

** p<0,01

La figure 6 de la page suivante représente graphiquement la performance de rappel des propositions importantes des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, en fonction des niveaux de familiarité des schémas culturels et des niveaux de connaissances linguistiques (G.Frt.T.Fam, G.Frt.T.Nfam, G.Fbl.T.Fam et G.Fbl.T.Nfam).

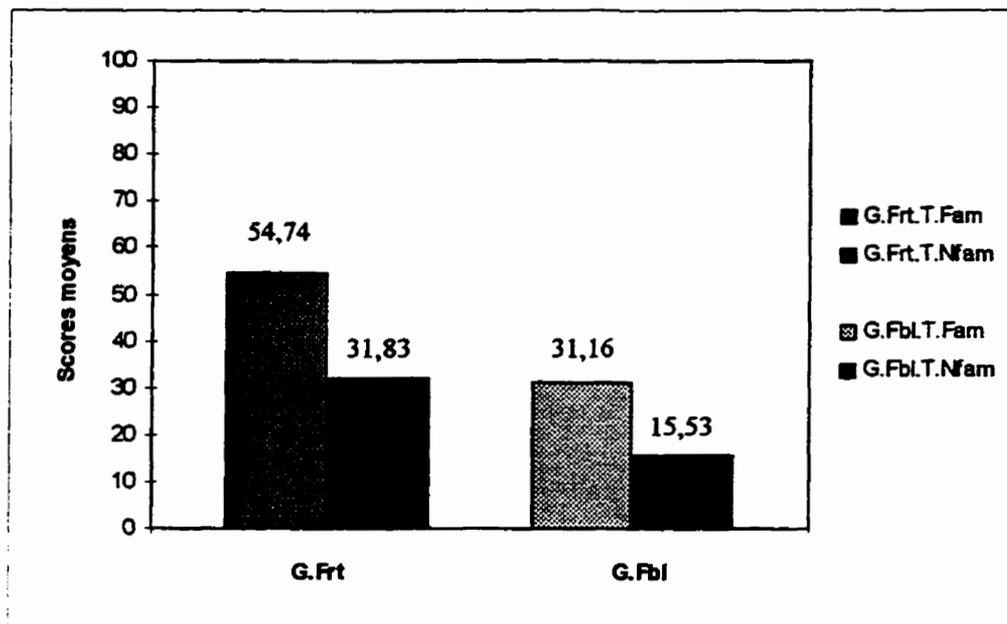


Figure 6: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, au rappel des propositions importantes après la lecture du T.Fam et du T.Nfam

1.1.2.3. Analyse qualitative du rappel

Le tableau 20 de la page suivante indique les catégories de propositions rappelées, le degré de cohérence et la compréhensibilité des rappels effectués par les sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, après la lecture des deux textes expérimentaux. Le nombre de chaque catégorie de propositions rappelées est calculé en pourcentage (%) par rapport au nombre total de propositions acceptées ou au nombre total de propositions refusées. Le degré de cohérence et la compréhensibilité du rappel correspondent aux cotes: 5 (*élevée*), 4 (*bonne*), 3 (*moyenne*), 2 (*faible*), et 1 (*très faible*). On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 21 qui donne en détail la qualité du rappel de chacun des deux groupes.

Tableau 20

Qualité du rappel de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) en fonction des catégories de propositions rappelées, du degré de cohérence et de la compréhension

	Propositions acceptées			Propositions refusées				Coh	Co
	PC	PI	PG	PEr	PI	PG	PE		
G.Frt									
T.Fam	95,3	4,2	0,5	7,8	4,8		87,4	3,75	4,00
T.Nfam	97,1	2,9		51,9	23,6		24,5	2,80	2,94
G.Fbl									
T.Fam	93,2	6,7	0,1	3,7			96,3	2,77	3,10
T.Nfam	90,2	8,9	0,9	69,9	24,8		5,3	1,41	1,44

- PC: Proposition correcte, ● PI: Proposition inférée, ● PEr: Proposition erronée
- PG: Proposition généralisée, ● PE: Proposition élaborée
- Coh: Cohérence, ● Co: Compréhension

En ce qui concerne les propositions acceptées, les deux groupes ont rappelé énormément de PC, mais très peu de PI et en particulier de PG tant à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam. Cependant, le taux des PC effectuées par le G.Frt est légèrement moins élevé pour le T.Fam que pour le T.Nfam (95,3 vs 97,1), tandis que le taux des PC effectuées par le G.Fbl est légèrement plus élevé pour le T.Fam que pour le T.Nfam (93,2 vs 90,2). D'autre part, les sujets du G.Frt ont fait un peu plus de PI à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam (4,2 vs 2,9), tandis que les sujets du G.Fbl ont fait un peu

moins de PI à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam (6,7 vs 8,9). En comparant les deux groupes, le taux des PC du G.Frt est légèrement plus élevé que celui du G.Fbl pour le T.Fam (95,3 vs 93,2) ainsi que pour le T.Nfam (97,1 vs 90,2). Mais le taux des PI du G.Frt est moins élevé que celui du G.Fbl pour le T.Fam (4,2 vs 6,7) ainsi que pour le T.Nfam (2,9 vs 8,9).

Parmi les propositions refusées, les deux groupes ont fait plus de PE, mais moins de PEr et moins de PI à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam (respectivement 87,4 vs 24,5 pour les PE, 7,8 vs 51,9 pour les PEr, 4,8 vs 23,6 pour les PI - G.Frt, et 96,3 vs 5,3 pour les PE, 3,7 vs 69,9 pour les PEr, 0,0 vs 24,8 pour les PI - G.Fbl). En comparant les deux groupes, le taux des PEr du G.Frt est plus élevé que celui du G.Fbl pour le T.Fam (7,8 vs 3,7), mais moins élevé pour le T.Nfam (51,9 vs 69,9). Le taux des PI du G.Frt est moins élevé que celui du G.Fbl pour le T.Fam (87,4 vs 96,3), mais plus élevé pour le T.Nfam (24,5 vs 5,3). D'autre part, les deux groupes G.Frt et G.Fbl ont fait moins de propositions refusées (par rapport au nombre total des propositions rappelées) pour le T.Fam que pour le T.Nfam (respectivement 13,6 vs 25,7, et 31,9 vs 41,5). En comparant les deux groupes, le taux des propositions refusées du G.Frt est beaucoup plus faible que celui du G.Fbl pour le T.Fam (13,6 vs 31,9) ainsi que pour le T.Nfam (25,7 vs 41,5).

Quant à la cohérence et à la compréhensibilité, les rappels effectués par les deux groupes sont plus cohérents et plus compréhensibles pour le T.Fam que pour le T.Nfam (3,75 vs 2,80 pour la cohérence, 4,00 vs 2,94 pour la compréhensibilité-GFrt, et 2,77 vs 1,41 pour la cohérence, 3,10 vs 1,44 pour la compréhensibilité-G.Fbl). La tendance est la même si l'on compare les deux groupes. Le rappel du G.Frt est plus cohérent et plus compréhensible que celui du

G.Fbl à la lecture du T.Fam (3,75 vs 2,77 pour la cohérence, et 4,00 vs 3,10 pour la compréhension) ainsi qu'à la lecture du T.Nfam (2,80 vs 1,41 pour la cohérence, et 2,94 vs 1,44 pour la compréhension).

1.2. Analyse des résultats des deux groupes, G.Frt et G.L1.

1.2.1. Analyse des résultats obtenus au questionnaire

1.2.1.1. Analyse des résultats au score global

Le tableau 22 ci-dessous présente les moyennes, les écarts-types et les médianes pour chacun des groupes au score global. Ce tableau montre que les sujets du G.Frt ont obtenu des scores plus élevés qu'à ceux des sujets du G.L1 après la lecture du T.Fam (70,56 vs 68,18). En particulier, on peut observer que les médianes du G.Frt sont sensiblement supérieures à ceux du G.L1 (70,83 vs 66,67).

Tableau 22

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) pour le score global au questionnaire de compréhension

Groupe	Schémas culturels familiaux		
	M	E-T	Md
G.Frt	70,56	12,31	70,83
G.L1	68,18	7,05	66,67

L'analyse de variance, effectuée sur les scores obtenus par ces deux groupes, présentée au tableau 23 ci-dessous, indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, G.Frt et G.L1, au questionnaire de mesure de la compréhension ($F=0,918$, ns). Il n'y a donc aucune indication qui permettrait de penser qu'il y a des différences entre les deux groupes.

Tableau 23

Analyse de variance des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	91,17	1	91,17	0,918

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

La figure 7 de la page suivante montre une performance de compréhension comparable entre deux groupes, G.Frt et G.L1, après la lecture du T.Fam (G.Frt.T.Fam et G.L1.T.Fam).

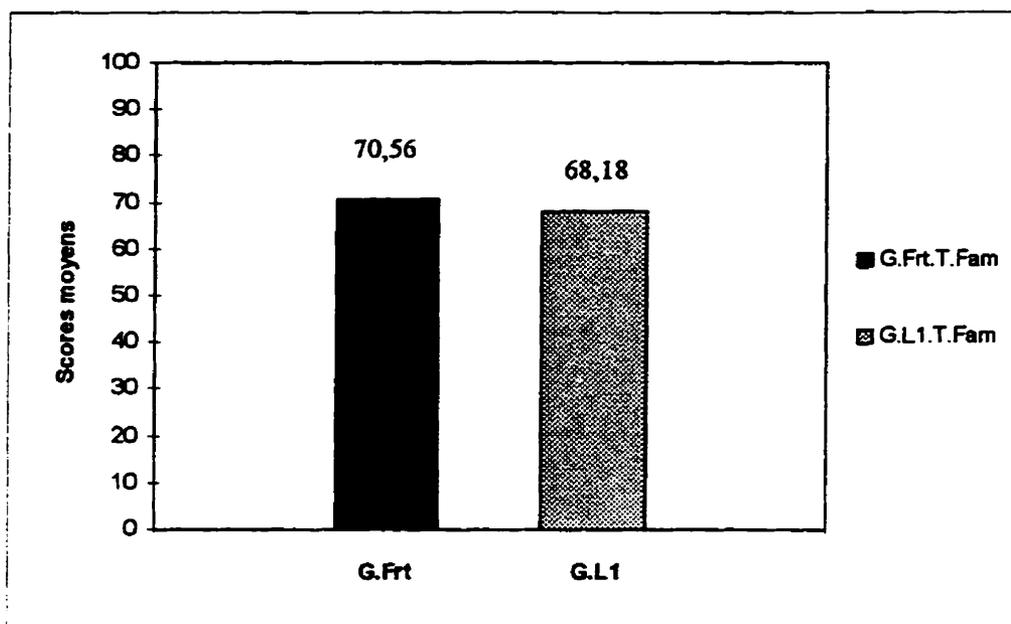


Figure 7: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, au questionnaire de mesure de la compréhension après la lecture du T.Fam

1.2.1.2. Analyse des résultats aux questions textuelles explicites.

En ce qui concerne les questions textuelles explicites (QTE), le tableau 24, page suivante, indique que les scores obtenus par les sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, sont presque équivalents (37,89 vs 38,13). En particulier, les médianes des deux groupes sont identiques (37,50 vs 37,50).

Tableau 24

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) aux questions textuelles explicites

Groupe	Schémas culturels familiaux		
	M	E-T	Md
G.Frt	37,89	6,204	37,50
G.L1	38,13	3,775	37,50

L'analyse de variance effectuée sur ces scores, présentée au tableau 25 ci-dessous révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour les QTE ($F=0,036$, ns). Les résultats observés vont donc dans le sens de l'hypothèse de départ (hypothèse 3).

Tableau 25

Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles explicites des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	0,943	1	0,943	0,036

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

La figure 8 de la page suivante représente graphiquement les résultats obtenus aux QTE des deux groupes, G.Frt et G.L1, après la lecture du T.Fam (G.Frt.T.Fam et G.L1.T.Fam).

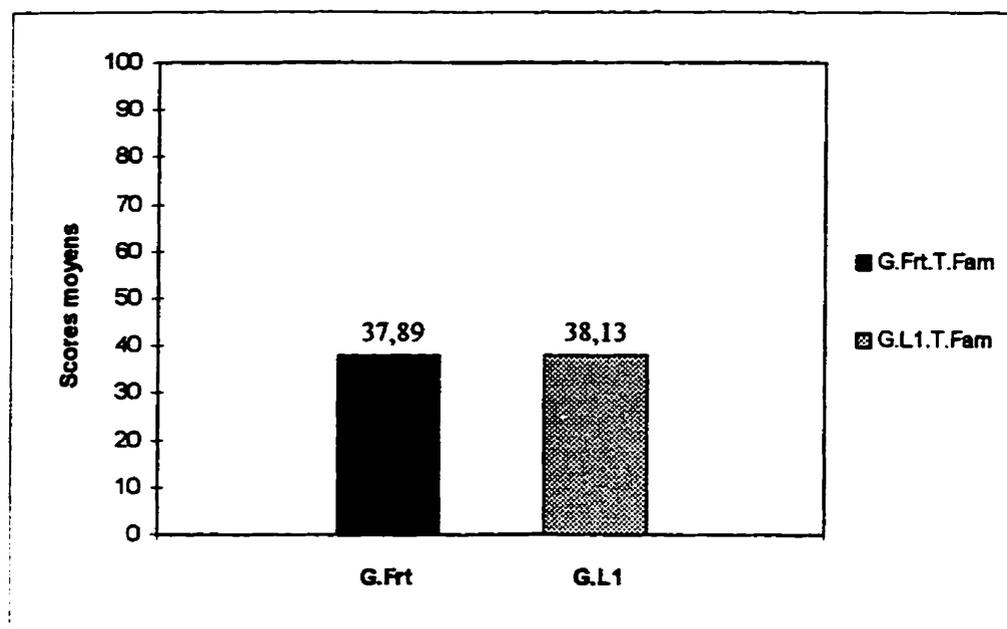


Figure 8: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, aux questions textuelles explicites après la lecture du T.Fam

1.2.1.3. Analyse des résultats aux questions textuelles implicites.

La tendance est presque la même pour les questions textuelles implicites (QTI). Le tableau 26 de la page suivante indique que les scores des sujets du G.Frt sont légèrement plus élevés que ceux des sujets du G.L1 (32,68 vs 30,05).

Tableau 26

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) aux questions textuelles implicites

Groupe	Schémas culturels familiaux		
	M	E-T	Md
G.Frt	32,68	8,540	33,33
G.L1	30,05	5,585	29,17

Les résultats de l'analyse de variance appliquée à ces scores, rapportés au tableau 27 ci-dessous montrent qu'il n'y a pas non plus de différence significative entre les deux groupes ($F=2,175$, ns) pour les QTI. Les résultats observés vont donc dans le sens de l'hypothèse de départ (hypothèse 3).

Tableau 27

Analyse de variance des résultats obtenus aux questions textuelles implicites des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	112,484	1	112,484	2,175

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

La figure 9 de la page suivante représente graphiquement les résultats obtenus aux QTI des deux groupes, G.Frt et G.L1, après la lecture du T.Fam (G.Frt.TFam et G.L1.TFam)..

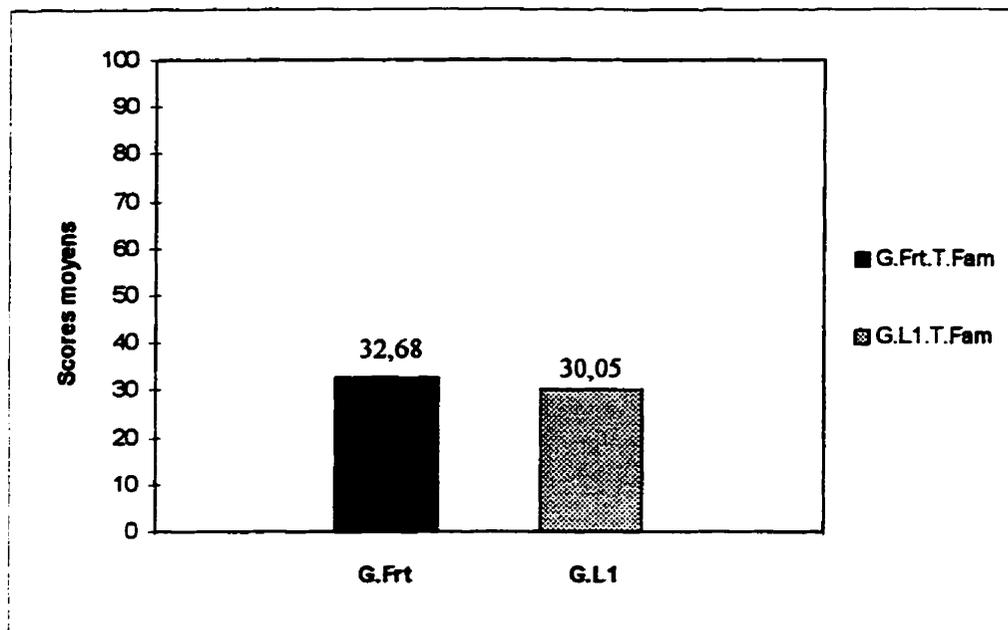


Figure 9: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, aux questions textuelles implicites après la lecture du T.Fam

1.2.2. Analyse des résultats au rappel

1.2.2.1. Analyse quantitative des résultats au rappel de l'ensemble des propositions

Le tableau 28 de la page suivante portent sur les moyennes, les écarts-types et les médianes de chacun des groupes au rappel de l'ensemble des propositions. On peut observer globalement que la tendance est contraire, si l'on compare les résultats obtenus au questionnaire à ceux obtenus au rappel de l'ensemble des propositions. Les scores du G.Frt sont supérieurs à ceux du G.L1 (44,54 vs 37,15).

Tableau 28

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) pour le score global au rappel de l'ensemble des propositions

Groupe	Schémas culturels familiaux		
	M	E-T	Md
G.Frt	44,54	8,498	45,23
G.L1	37,15	7,979	36,52

Contrairement à nos prévisions, l'analyse de variance effectuée sur les scores obtenus au rappel, présentée au tableau 29 ci-dessous, indique que les sujets du G.Frt ont obtenu une meilleure performance de rappel pour l'ensemble des propositions que ceux du G.L1. La différence est significative entre ces deux groupes ($F=13,01$, $p<0,01$). Les résultats ne sont donc pas en accord avec l'hypothèse de départ (hypothèse 3).

Tableau 29

Analyse de variance des résultats obtenus au rappel de l'ensemble des propositions des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	895,58	1	895,58	13,01**

* $p<0,05$

** $p<0,01$

La traduction graphique de la figure 10, page suivante, permet d'illustrer la meilleure performance des sujets du G.Frt par rapport à celle des sujets du G.L1 à

la lecture du T.Fam (G.Frt.T.Fam, G.L1.T.Fam) pour le nombre total de propositions rappelées.

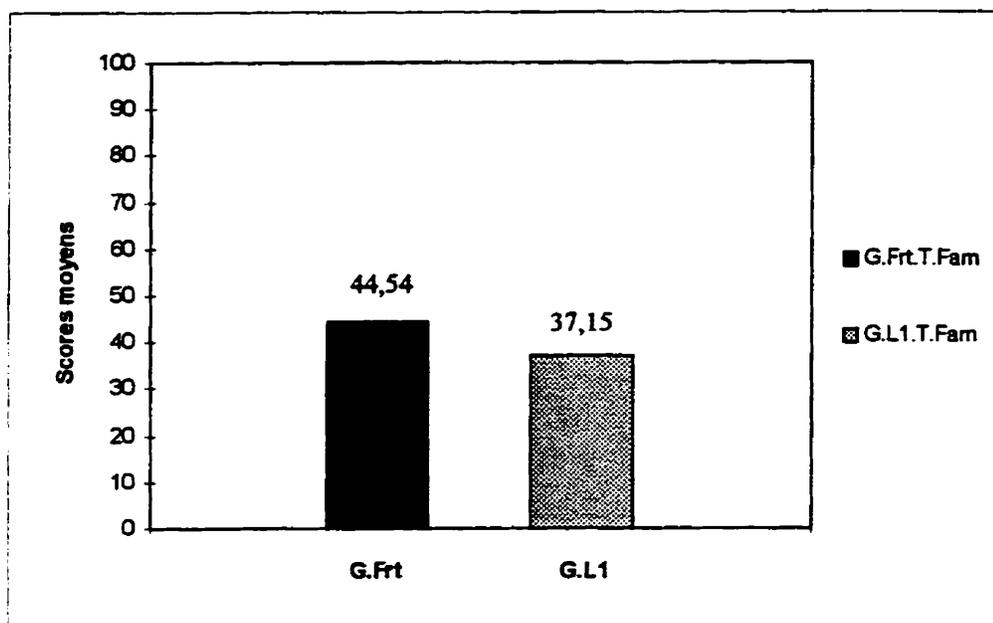


Figure 10: Résultats des sujets des deux groupes, G.Frt et G.L1, au rappel de l'ensemble des propositions après la lecture du T.Fam

1.2.2.2. Analyse quantitative des résultats au rappel des propositions importantes

Le tableau 30 de la page suivante indique les moyennes, les écarts-types et les médianes pour chacun des groupes au score global. On remarque là encore que les scores obtenus par les sujets du G.Frt sont supérieurs à ceux obtenus par les sujets du G.L1 (54,74 vs 46,22).

Tableau 30

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) au rappel des propositions importantes

Groupe	Schémas culturels familiaux		
	M	E-T	Md
G.Frt	54,74	8,823	53,74
G.L1	46,22	9,972	46,06

Tout comme pour le rappel de l'ensemble des propositions, l'analyse de variance effectuée sur ces scores, présentée au tableau 31 ci-dessous, indique qu'il y a une différence significative entre les deux groupes, G.Frt et G.L1, pour le rappel des propositions importantes ($F=13,14$, $p<0,01$). Les résultats ne vont pas donc dans le sens de nos prédictions.

Tableau 31

Analyse de variance des résultats obtenus au rappel des propositions importantes des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	1185,17	1	1185,17	13,14**

* $p<0,05$

** $p<0,01$

La représentation graphique des résultats obtenus par les deux groupes au rappel des propositions importantes à la figure 11, page suivante, montre encore que la performance de rappel du G.Frt est meilleure que celle du G.L1 après la lecture du T.Fam (G.Frt.T.Fam, G.L1.T.Fam).

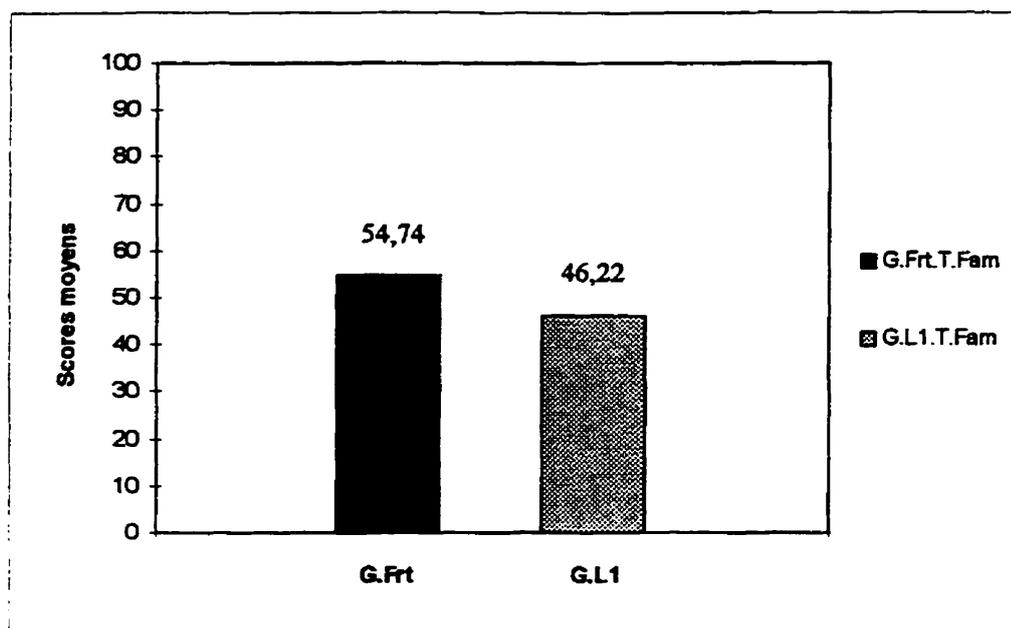


Figure 11: Résultats des sujets des groupes, G.Frt et G.L1, au rappel des propositions importantes après la lecture du T.Fam

1.2.2.3. Analyse qualitative du rappel

Le tableau 32 de la page suivante indique les catégories de propositions rappelées, le degré de cohérence et la compréhensibilité des rappels effectués par les sujets des groupes, G.Frt et G.L1, après la lecture du T.Fam. Le nombre de chaque catégorie de propositions rappelées est calculé en pourcentage (%) par rapport au nombre total de propositions acceptées ou au nombre total de propositions refusées. Le degré de cohérence et la compréhensibilité du rappel correspondent aux cotes: 5 (*élevée*), 4 (*bonne*), 3 (*moyenne*), 2 (*faible*), et 1 (*très faible*). On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 33 qui donne en détail la qualité du rappel de chacun des deux groupes.

Tableau 32

Qualité du rappel de chacun des deux groupes (G.Frt et G.L1) en fonction des catégories de propositions rappelées, du degré de cohérence et de la compréhension

	Propositions acceptées			Propositions refusées				Coh	Co
	PC	PI	PG	PEr	PI	PG	PE		
G.Frt	95,3	4,2	0,5	7,8	4,8		87,4	3,75	4,00
G.L1	93,4	6,2	0,4	6,7	3,3		90,0	3,64	3,82

- PC: Proposition correcte, ●PI: Proposition inférée, ● PEr: Proposition erronée
- PG: Proposition généralisée, ●PE: Proposition élaborée
- Coh: Cohérence, ●Co: Compréhension

En ce qui concerne les propositions acceptées, de façon générale, les deux groupes, G.Frt et G.L1, ont rappelé énormément de PC, mais très peu de PI et en particulier de PG. En comparant les deux groupes, le taux de rappel des PC effectuées par le G.Frt est très légèrement plus élevé que celui du G.L1 (95,3 vs 93,4). Par contre, le taux de rappel des PI du G.Frt est très légèrement moins élevé que celui du G.L1 (4,2 vs 6,2).

Parmi les propositions refusées, les deux groupes ont fait un très grand nombre de PE, mais très peu de PEr et de PI. Cependant, le taux des PE du G.Frt est moins élevé que celui du G.L1 (87,4 vs 90,0). Mais le taux des PEr et celui des PI du G.Frt sont un peu plus élevés par rapport à ce dernier (7,8 vs 6,7 pour les PEr, et 4,8 vs 3,3 pour les PI). Dans l'ensemble, le taux des propositions

refusées (par rapport au nombre total des propositions rappelées) du G.Frt est plus faible que celui du G.L1 (13,6 vs 17,4).

Quant à la cohérence et à la compréhensibilité, la cohérence ainsi que la compréhensibilité du rappel effectué par les sujets du G.Frt sont un peu meilleures que celles du rappel effectué par les sujets du G.L1 (3,75 vs 3,64 pour la cohérence et 4,00 vs 3,82 pour la compréhensibilité).

Les tableaux 34 et 35, pages suivantes, présentent une synthèse des analyses effectuées sur les données quantitatives en comparant les résultats observés aux hypothèses de départ et les premières conclusions (le tableau 37 pour le questionnaire de mesure de la compréhension et le tableau 38 pour le rappel écrit). On trouvera aussi, en annexe B, les tableaux 35 et 36 qui regroupent l'ensemble des analyses statistiques des résultats au questionnaire de mesure de la compréhension (tableau 36) et au rappel écrit (tableau 37).

Tableau 34

**Tableau synthèse des hypothèses, résultats observés et conclusions
au questionnaire de mesure de la compréhension**

Hypothèses	Résultats observés et conclusions
Score global	
1a. G.Frt.Fam > G.Frt.Nfam	Hypothèse confirmée
1b. G.Fbl.Fam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2a. G.Frt.Nfam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2b. G.Frt.Fam > G.Fbl.Fam	Hypothèse confirmée
3. G.Frt.Fam \approx G.L1.Fam	H: pas de différence significative
Questions textuelles explicites¹	
1a. G.Frt.Fam > G.Frt.Nfam	H: différence significative
1b. G.Fbl.Fam > G.Fbl.Nfam	H: différence significative
2a. G.Frt.Nfam > G.Fbl.Nfam	H: différence significative
2b. G.Frt.Fam > G.Fbl.Fam	H: différence significative
3. G.Frt.Fam \approx G.L1.Fam	H: pas de différence significative
Questions textuelles implicites	
1a. G.Frt.Fam > G.Frt.Nfam	NH: pas de différence significative
1b. G.Fbl.Fam > G.Fbl.Nfam	NH: pas de différence significative
2a. G.Frt.Nfam > G.Fbl.Nfam	H: différence significative
2b. G.Frt.Fam > G.Fbl.Fam	H: différence significative
3. G.Frt.Fam \approx G.L1.Fam	H: pas de différence significative

¹ Dans la présente recherche, nous nous intéressons essentiellement au niveau de compréhension des sujets, soit la compréhension au questionnaire dans l'ensemble. Ainsi, nous ne confirmons pas les hypothèses concernant chaque type de question (explicite et implicite), mais nous indiquons si les résultats vont dans le sens des hypothèses (indiqué par H) ou non (indiqué par NH).

Tableau 35
Tableau synthèse des hypothèses, résultats observés
et conclusions au rappel écrit

Hypothèses	Résultats observés et conclusions
Ensemble des propositions	
1a. G.Frt.Fam > G.Frt.Nfam	Hypothèse confirmée
1b. G.Fbl.Fam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2a. G.Frt.Nfam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2b. G.Frt.Fam > G.Fbl.Fam	Hypothèse confirmée
3. G.Frt.Fam \approx G.L1.Fam	<i>NH: différence significative</i>
Propositions importantes	
1a. G.Frt.Fam > G.Frt.Nfam	Hypothèse confirmée
1b. G.Fbl.Fam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2a. G.Frt.Nfam > G.Fbl.Nfam	Hypothèse confirmée
2b. G.Frt.Fam > G.Fbl.Fam	Hypothèse confirmée
3. G.Frt.Fam \approx G.L1.Fam	<i>NH: différence significative</i>

1.3. Analyse du temps de lecture.

1.3.1. Analyse du temps de lecture des deux groupes fort et faible

Le tableau 38, page suivante, indique les moyennes, les écarts-types et les médianes du temps de lecture des deux groupes (G.Frt et G.Fbl). De ce tableau, il

s'ensuit que les sujets de tous les deux groupes (G.Frt et G.Fbl) ont lu beaucoup plus vite le T.Fam que le T.Nfam (respectivement 1100,6" vs 1603,1", et 1181,3" vs 1846,9"). On peut noter d'autre part que le temps alloué à la lecture du T.Fam de ces deux groupes était presque équivalent (1100,6" vs 1181,3"). Cependant, les sujets du G.Frt ont lu un peu plus vite que les sujets du G.Fbl pour le T.Nfam (1603,1" vs 1846,9").

Tableau 38

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes (G.Frt et G.Fbl) pour le temps de lecture (en secondes)

Groupe	Temps de lecture					
	Fam			Nfam		
	M	E-T	Md	M	E-T	Md
G.Frt	1100,6	349,06	1050	1603,1	602,17	1500
G.Fbl	1181,3	573,57	1020	1846,9	494,48	1800

Les analyses de variance et les analyses de variance à mesures répétées du temps de lecture de ces deux groupes, présentée au tableau 39, page suivante, montrent qu'il y a une différence très significative entre le temps alloué à la lecture du T.Fam et celui alloué à la lecture du T.Nfam pour le G.Frt ($F=38,80$, $p<0,01$) ainsi que pour le G.Fbl ($F=26,94$, $p<0,01$). Mais, la différence n'est pas significative entre le G.Frt et le G.Fbl pour le temps alloué à la lecture du T.Fam ($F=0,46$, ns) ainsi que pour le temps alloué à la lecture du T.Nfam ($F=3,13$, ns). On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 40 qui regroupe l'ensemble des analyses statistiques pour le temps de lecture des deux groupes.

Tableau 39

Analyse de variance du temps de lecture des deux groupes (G.Frt et G.Fbl)
en fonction de la familiarité des schémas culturels
et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	4040100	1	4040100	38,80**
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	7088906	1	7088906	26,94**
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	104006	1	104006	0,46
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	950625	1	950625	3,13

* p<0,05 ** p<0,01

1.3.2. Analyse du temps de lecture des deux groupes fort et de L1

Le tableau 41 ci-dessous indique les moyennes, les écarts-types et les médianes du temps de lecture des deux groupes, G.Frt et G.L1. On peut y constater que les sujets du G.L1 ont lu deux fois plus vite que ceux du G.Frt (554,5" vs 1100,6").

Tableau 41

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des deux groupes
(G.Frt et G.L1) pour le temps de lecture (en secondes)

Groupe	Temps de lecture		
	M	E-T	Md
G.Frt	1100,6	349,06	1050
G.L1	554,5	382,44	480

L'analyse de variance effectuée sur le temps de lecture des sujets des deux groupes, rapportée au tableau 42 ci-dessous, indique qu'il y a une différence très significative entre ces deux groupes ($F=36,09$, $p<0,01$). On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 40 qui regroupe l'ensemble des analyses statistiques pour le temps de lecture des deux groupes.

Tableau 42
Analyse de variance du temps de lecture des deux groupes (G.Frt et G.L1)
en fonction de la familiarité des schémas culturels
et du niveau de connaissances linguistiques

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.L1/T.Fam	4844650	1	4844650	36,09**

* $p<0,05$

** $p<0,01$

1.4. Habileté de lecture en L1 des trois groupes fort, faible et de L1

Le tableau 43, page suivante, indique les moyennes, les écarts-types et les médianes des sujets des trois groupes, G.Fbl, G.Frt, et G.L1, quant à l'habileté de lecture en L1. On peut y observer que les scores obtenus par les sujets du G.Frt sont les meilleurs. Mais, ils sont nettement supérieurs à ceux obtenus par les sujets du G.Fbl, et légèrement supérieurs à ceux obtenus par les sujets du G.L1, (respectivement 59,47; 57,51; et 49,54).

Tableau 43

Moyenne (M), écart-type (E-T) et médiane (Md) de chacun des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) pour le score global au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1

Groupe	Habilité de lecture en L1		
	M	E-T	Md
G.Fbl	49,54	9,746	52,49
G.Frt	59,47	5,805	60,50
G.L1	57,51	6,679	58,56

L'analyse de variance, effectuée sur les scores des trois groupes, présentée au tableau 44 ci-dessous, montre que la différence est très significative entre les deux groupes, G.Frt et G.Fbl, ($F=24,59$, $p<0,01$). Quant aux deux groupes, G.Frt et G.L1, il n'y a pas de différence significative ($F=1,59$, ns). On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 45 qui regroupe l'ensemble des analyses statistiques pour l'habileté de lecture en L1 des trois groupes.

Tableau 44

Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1 de trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)

Source de variation	SC	DL	CM	F
G.Frt vs G.Fbl	1654,76	1	1654,76	27,28**
G.Frt vs G.L1	62,55	1	62,55	1,59

* $p<0,05$

** $p<0,01$

La figure 12, page suivante, représente graphiquement l'habileté de lecture en L1 de chacun des trois groupes, G.Fbl, G.Frt et G.L1.

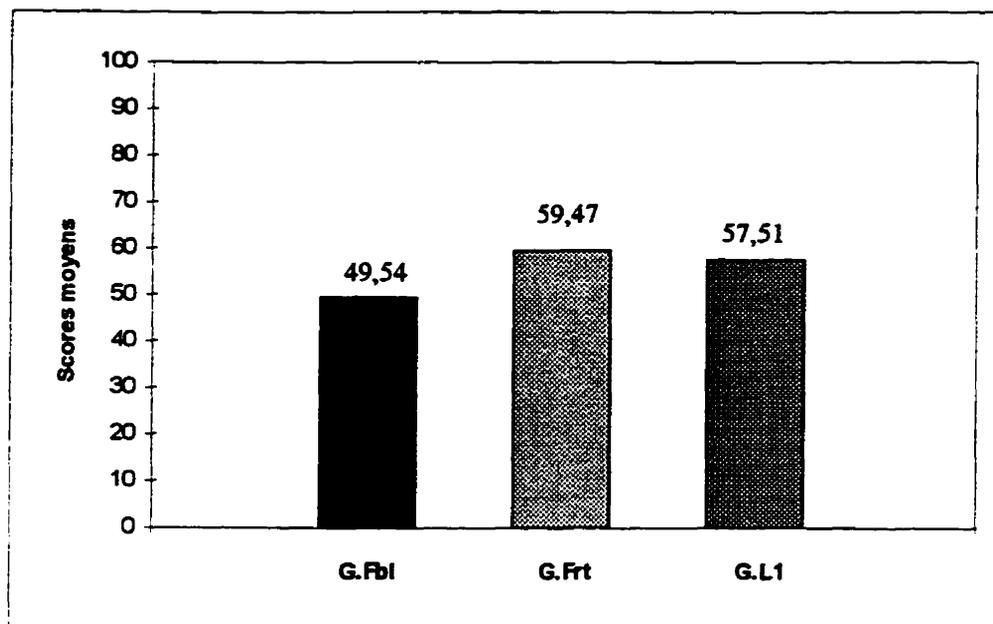


Figure 12: Résultats des sujets des trois groupes, G.Fbl, G.Frt et G.L1, au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1

1.5. Habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE des sujets des trois groupes, G.Frt, G.Fbl et G.L1

Le questionnaire d'auto-évaluation sur les habitudes de lecture avait pour but d'apporter quelques indications supplémentaires quant aux habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE et de permettre par la suite de décrire davantage le portrait-lecteur des sujets des différents groupes.

En effet, le questionnaire rempli par les sujets portant sur les habitudes de lecture concernant les magazines, les journaux et les livres très souvent lus par les étudiants: magazines, journaux, romans, bandes dessinées, livres d'aventure et livres scientifiques. Les sujets devaient indiquer le temps consacré à la lecture de

chaque catégorie de livres ou de journaux: “*trois fois par mois et plus*” correspondant à la cote de 2; “*deux fois par mois et moins*” correspondant à la cote de 1; et “*jamais*” correspondant à la cote de 0. A partir des résultats au questionnaire d’auto-évaluation, nous avons dressé le portrait-lecteur de chacun des trois groupes quant aux habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE, présenté au tableau 46 ci-dessous. On trouvera aussi, en annexe B, le tableau 47 qui donne en détail les habitudes de lecture en vietnamien L1 et en français LE des trois groupes.

Tableau 46
Habitudes de lecture (%) en vietnamien L1 et en français LE des sujets
des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)

	en vietnamien			en français		
	G.Frt	G.Fbl	G.L1	G.Frt	G.Fbl	G.L1
Magazines	92,19	73,39	81,82	82,82	73,44	69,70
Journaux	89,07	81,25	92,43	73,44	85,94	78,79
Romans	50,00	54,69	60,94	48,44	31,25	39,40
Bandes dessinées	34,38	50,00	39,39	31,25	46,88	37,89
Livres d’aventures	31,25	34,88	39,40	20,32	18,75	28,79
Livres scientifiques	26,56	40,63	56,06	10,94	15,63	30,30

De ce tableau 46, il ressort globalement que les sujets des trois groupes font beaucoup de lecture en vietnamien L1 ainsi qu’en français LE. On peut, d’autre part, observer qu’ils aiment surtout lire des magazines et des journaux. Par contre, ils s’intéressent moins à la lecture des livres d’aventure et en particulier des livres scientifiques. Cependant, on peut constater que les sujets du G.Frt sont

ceux qui lisent le plus de magazines tant en L1 qu'en LE et de romans en LE, mais le moins de livres scientifiques en L1 ainsi qu'en LE par rapport aux autres groupes. Quant aux sujets du G.Fbl, ils préfèrent lire des bandes dessinées, mais moins de magazines en L1 que les deux autres groupes. Les sujets du G.L1 lisent le plus de livres scientifiques tant en L1 qu'en LE et de romans en L1 par rapport aux autres groupes.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette deuxième partie, nous allons discuter des résultats obtenus en fonction des questions et des hypothèses de la recherche. Nous interpréterons d'abord les résultats concernant les effets des schémas culturels et des connaissances linguistiques. Nous proposerons par la suite certaines suggestions d'ordre pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension écrite en L2 et/ou LE. Enfin, nous mentionnerons les limites de la présente recherche.

Tout d'abord, les analyses présentées dans la partie précédente confirment pratiquement toutes les hypothèses que nous avons émises, à l'exception de l'hypothèse 3.

En effet, les résultats ont permis de confirmer, une fois de plus, que les connaissances antérieures en général et les schémas culturels en particulier des lecteurs exercent un effet déterminant sur leur compréhension et leur mémorisation d'un texte lu, quel que soit leur niveau de connaissances linguistiques et quels que soient les instruments de mesure (questionnaire de compréhension ou rappel écrit).

Quant au questionnaire de mesure de la compréhension, l'effet des schémas culturels est très significatif tant pour le niveau de connaissances linguistiques fort que pour le niveau de connaissances linguistiques faible ($p < 0,001$). La possession des schémas culturels a permis aux sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, d'obtenir de meilleures performances de compréhension à la lecture du texte qui contient des informations culturellement familières qu'à la lecture du texte qui contient des informations culturellement non familières.

Il en va de même pour le rappel. L'effet des schémas culturels est toujours très significatif tant pour le rappel de l'ensemble des propositions ($p < 0,001$) que pour celui des propositions importantes ($p < 0,001$). Les sujets possédant davantage de schémas culturels, que ce soit pour le niveau linguistique fort ou pour le niveau linguistique faible, obtiennent des scores toujours plus élevés après la lecture du texte qui leur est familier. En particulier, les sujets de niveau linguistique faible ont obtenu, après la lecture du T.Fam, des scores deux fois plus élevés pour le rappel de l'ensemble des propositions ainsi que pour celui des propositions importantes pour le T.Nfam. D'autre part, la familiarité des schémas culturels a permis aux sujets de faire un meilleur rappel après la lecture du texte à contenu culturel familier. Les sujets du G.Frt ainsi que ceux du G.Fbl ont fait beaucoup moins de propositions refusées à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam. En particulier, ils ont fait beaucoup moins d'erreurs (propositions erronées) et de fausses inférences (fausses propositions inférées) à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam. De plus, les sujets des deux groupes ont fait un rappel plus cohérent et plus compréhensible à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam.

Les résultats de la présente étude sont proches de ceux obtenus et interprétés par Carrell (1987), Dallé (1988), Floyd & Carrell (1987), Johnson

(1981, 1982), Nelson (1987), De Serre (1990) et Steffessen, Joag-Dev & Anderson (1979) quant à l'effet des schémas culturels sur la compréhension et la mémorisation de textes en L2 et/ou LE. Les sujets semblent s'appuyer davantage sur les schémas dont ils disposent, pour dégager le sens du texte et plus concrètement pour répondre au questionnaire de compréhension ainsi que pour effectuer le rappel, lorsqu'ils lisent un texte familier. Ainsi, les sujets peuvent activer de façon automatique les schémas qu'ils possèdent pour élaborer des réponses et effectuer des rappels après la lecture du texte qui leur est familier. Ils peuvent alors économiser des ressources cognitives. D'autre part, cette étude permet aussi de montrer que l'effet des schémas culturels se maintient avec des étudiants vietnamiens qui apprennent le français langue étrangère. Autrement dit, même les lecteurs de niveau linguistique très avancé, comme c'est le cas de la présente recherche, ont besoin de s'appuyer davantage sur les schémas culturels dont ils disposent pour extraire des informations présentées dans le texte.

Les connaissances linguistiques des sujets, pour leur part, constituent un facteur significativement influent. En effet, lors du questionnaire de mesure de la compréhension, l'effet des connaissances linguistiques est aussi très significatif ($p < 0,001$). Les sujets de niveau linguistique fort ont obtenu une meilleure performance de compréhension que les sujets de niveau linguistique faible tant pour le T.Fam que pour le T.Nfam.

De même, les sujets de niveau linguistique fort obtiennent toujours de meilleures performances que ceux de niveau linguistique faible après la lecture du T.Fam ainsi qu'après la lecture du T.Nfam tant pour le rappel de l'ensemble des propositions ($p < 0,001$) que pour celui des propositions importantes ($p < 0,001$). Le niveau de connaissances linguistiques plus élevé a permis aux sujets de faire un

meilleur rappel à la lecture du T.Fam ainsi qu'à la lecture du T.Nfam. En effet, les sujets du G.Frt ont fait moins d'erreurs que ceux du G.Fbl à la lecture du T.Nfam et moins d'élaborations à la lecture du T.Fam. De plus, le taux des propositions refusées du G.Frt est beaucoup moins élevé que celui du G.Fbl. D'autre part, le rappel des sujets du G.Frt est plus cohérent et plus compréhensible que celui des sujets du G.Fbl.

En accord avec les hypothèses de départ, les résultats ont permis de démontrer que les deux variables schémas culturels et connaissances linguistiques influent toutes deux sur la performance de compréhension et de mémorisation des sujets. Toutefois, aucune différence significative n'a été observée entre le niveau linguistique et le niveau de la familiarité des schémas culturels aussi bien pour le questionnaire de compréhension que pour le rappel. Les sujets possédant davantage de schémas culturels ont obtenu la meilleure performance après la lecture du texte qui leur est familier. Par contre, les sujets possédant davantage de connaissances linguistiques ont obtenu la meilleure performance après la lecture du texte qui ne l'est pas.

A la suite de ces résultats, on peut penser que les sujets de niveau linguistique fort semblent s'appuyer davantage, lors de la lecture du T.Fam, sur les informations textuelles et sur les schémas culturels qu'ils possèdent pour traiter des informations apportées par le texte. Mais, lors de la lecture du T.Nfam, ils semblent davantage en mesure d'utiliser leurs connaissances linguistiques pour dégager le sens du texte. Quant aux sujets de niveau linguistique faible, ils semblent s'appuyer davantage, lors de la lecture du T.Fam, sur leurs schémas culturels. Par contre, lors de la lecture du T.Nfam, ils ont eu beaucoup de

difficultés à la fois culturelles et linguistiques. Ils ont alloué beaucoup de temps à la lecture du T.Nfam, et les scores qu'ils ont obtenus étaient les plus faibles.

En effet, en raison d'un niveau de connaissances linguistiques plus élevé et d'une plus grande familiarité culturelle avec le contenu du texte lu, les sujets du G.Frt ont pu obtenir la meilleure performance de compréhension et de mémorisation à la lecture du T.Fam. Au contraire, les sujets du G.Fbl ont obtenu la plus faible performance de compréhension et de mémorisation, leurs connaissances culturelles, soit schémas culturels, étant insuffisantes d'une part, et d'autre part, leur connaissances linguistiques étant limitées. Ceci est conforme aux hypothèses reliées au modèle des schémas selon lequel le lecteur, pour construire la signification de ce qui est dit par le texte ou le passage, doit faire appel autant aux connaissances linguistiques qu'aux connaissances antérieures, soit les schémas.

A cet effet, les résultats de notre recherche appuient ceux de Johnson (1981) et en particulier ceux de De Serre (1990) qui confirment un effet très significatif des connaissances linguistiques sur la compréhension de textes en L2 et/ou LE. Mais, ils sont contraires à ceux de Johnson (1982) et Floyd & Carrell (1987) qui ne signalaient aucun effet des connaissances linguistiques sur la compréhension et la mémorisation des sujets lorsque ces sujets lisaient un texte culturellement familier. Ceci pourrait s'expliquer pour des raisons méthodologiques. Par exemple, les recherches de Johnson (1982) et Floyd & Carrell (1987) ont manipulé comme variable indépendante la variable texte, les degrés de difficulté des textes (textes originaux vs textes adaptés et simplifiés), tandis que la recherche de De Serre (1990) et la nôtre ont manipulé comme variable indépendante la variable lecteur, les niveaux linguistiques des lecteurs

(sujets de niveau linguistique fort ou supérieur vs ceux de niveau linguistique faible ou inférieur). Il pourrait arriver que la différence entre les textes utilisés dans les recherches de Johnson (1982) et Floyd & Carrell (1987) ne soit pas suffisamment importante, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas significative.

Pour les questions explicites, les différences sont significatives entre les niveaux de connaissances linguistiques ainsi qu'entre les niveaux de familiarité des schémas culturels. Ces résultats laissent croire que les schémas culturels ont des effets non seulement sur la performance des sujets aux QTI, ce qui a été révélé par de nombreuses recherches, mais aussi sur leur performance aux QTE. En ce qui concerne les QTI, les résultats obtenus par les deux groupes sont moins élevés pour le T.Fam. Ces observations nous portent à croire que les sujets des deux groupes sont parvenus à s'appuyer plus équitablement sur leur schémas culturels et sur leurs connaissances linguistiques pour traiter des informations tirées du texte, ce qui a été observé dans la recherche de De Serre (1990). Cependant, les sujets de niveau linguistique fort ont mieux utilisé les deux stratégies de haut niveau et de bas niveau que les sujets de niveau linguistique faible pour le T.Fam ainsi que pour le T.Nfam. De ces résultats, nous pouvons penser que l'utilisation des deux catégories de questions (questions textuelles explicites et questions textuelles implicites) a surtout l'avantage de faire voir comment les lecteurs utilisent leurs stratégies afin d'extraire des informations au moment du traitement d'un texte.

Quant aux résultats obtenus aux questions textuelles implicites, les scores obtenus à la lecture du T.Fam sont presque équivalents à ceux obtenus à la lecture du T.Nfam pour les deux groupes, G.Frt et G.Fbl. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dans cette recherche, les questions textuelles implicites comprennent les

deux types de questions (questions textuelles implicites et questions scripts implicites). Ainsi, pour élaborer des réponses, les sujets doivent se baser non seulement sur leurs schémas activés en mémoire, mais aussi sur les informations tirées du texte. Toutefois, ces observations ne vont pas dans le sens des recherches antérieures.

En ce qui concerne le rappel, le fait que la grande majorité des propositions acceptées sont des propositions correctes et que le taux des propositions inférées acceptées est très peu élevé nous porte à croire qu'au moment du traitement des informations, les opérations se produisent automatiquement et très rapidement. Ainsi, les sujets n'ont effectué des inférences que lorsqu'ils ont eu des difficultés. De plus, les propositions correctes déterminées dans notre recherche sont les propositions identiques ou semblables.

Pour les propositions refusées, les sujets des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, ont fait beaucoup de fausses inférences après la lecture du T.Nfam. Ceci laisse croire que le T.Nfam est difficile pour les sujets de niveau linguistique faible, mais celui-ci n'est pas facile non plus pour les sujets de niveau linguistique fort. Ainsi, les sujets des deux groupes semblent utiliser toute sorte de mécanismes pour compenser leurs difficultés. Ils ont donc effectué de nombreuses inférences, mais de fausses inférences.

D'autre part, le taux d'erreurs du G.Frt est plus élevé que celui du G.Fbl à la lecture du T.Fam, et le taux d'inférences refusées du G.Frt est plus élevé que celui du G.Fbl à la lecture du T.Fam, mais comparable à lecture du T.Nfam. En particulier, le taux d'élaborations des sujets du G.Frt est beaucoup plus élevé que celui des sujets du G.Fbl à la lecture du T.Nfam. Toutefois, ces taux d'erreurs et

d'inférences refusées sont très faibles par rapport au nombre total des propositions refusées (respectivement 7,8 vs 3,7 pour les PEr, et 4,8 vs 0,0 pour les PI). Ces observations pourraient expliquer que les sujets du G.Frt essaient davantage de reconstruire le sens du texte.

Les résultats obtenus par les deux groupes, G.Frt et G.L1, ont permis de démontrer, encore une fois, que les sujets du G.Frt ont réussi à exploiter leur base de connaissances, soit leurs schémas et leurs connaissances linguistiques, pour construire une représentation mentale cohérente de la signification du texte. Ainsi, ils ont pu obtenir des scores comparables, plus précisément un peu plus élevés que ceux des sujets du G.L1 à la lecture du T.Fam. Il faut rappeler que ces derniers ont lu le texte dans la version vietnamienne, soit écrit dans leur langue première ou langue maternelle, et qu'ils ont obtenu des scores un peu moins élevés par rapport aux sujets du G.Frt (nous allons l'expliquer ci-dessous).

Cependant, de façon inattendue, il y a un écart entre les résultats obtenus par les sujets du G.Frt et ceux du G.L1 au rappel de l'ensemble des propositions ainsi qu'au rappel des propositions importantes. Nous avons cru initialement que les sujets de niveau linguistique fort, soit ceux du G.Frt, auraient des connaissances linguistiques se rapprochant des sujets de L1. Ils auraient donc surmonté des difficultés linguistiques en LE et auraient pu atteindre le même niveau de compréhension et de mémorisation que les sujets du G.L1 qui n'ont pas de difficultés linguistiques, lorsque les deux groupes lisaient un texte à contenu culturel familier. Toutefois, il n'en est pas ainsi. Les sujets du G.Frt ont rappelé un plus grand nombre de propositions en général et de propositions importantes et ont effectué un meilleur rappel que ceux du G.L1 après la lecture du T.Fam. Le rappel du G.Frt était plus cohérent et plus compréhensible que celui du G.L1. De

plus, les sujets du G.Frt ont fait moins d'élaborations que ces derniers. Il est important de rappeler que les sujets du G.L1 ont lu deux fois plus vite que ceux du G.Frt. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les sujets du G.L1 pensaient que le texte à lire leur était familier et ne créait aucun problème linguistique pour eux. Ils n'ont pas alors consacré suffisamment de temps à la lecture du texte et ont alloué peu d'attention au traitement du texte. Autrement dit, ils ne sont pas parvenus à traiter en profondeur des informations présentées dans le texte. Ces observations laissent croire que le rappel écrit serait un exercice plus ardu que le questionnaire de compréhension pour les lecteurs en L2 et/ou LE. En effet, au moment du rappel, les lecteurs doivent construire pas à pas un ensemble de propositions sémantiques et utiliser ainsi énormément de ressources cognitives.

Quant aux scores obtenus pour chaque type de questions, les deux groupes ont obtenu des scores presque équivalents tant aux questions textuelles explicites qu'aux questions textuelles implicites. Il est vraisemblable de croire que les sujets des deux groupes se servent des mêmes stratégies (traitement de haut niveau et traitement de bas niveau) au moment du traitement des informations pour élaborer des réponses. Cela veut aussi dire que les sujets du G.Frt n'ayant pas de difficultés linguistiques sont capables d'utiliser les mêmes stratégies que ceux du G.L1. Ces observations sont proches de celles de Cziko (1980) et de Davis & Bistodeau (1993) en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies des sujets ayant un niveau linguistique avancé en L2 et ceux de L1.

En ce qui concerne les élaborations, tout comme plusieurs recherches concernant les schémas et en particulier les schémas culturels, les résultats de la présente recherche montrent aussi que les sujets ont tendance à faire des élaborations lorsqu'ils lisent un texte présentant un schéma culturel familier. En

effet, les sujets des trois groupes, G.Frt, G.Fbl et G.L1, ont fait de nombreuses élaborations à la lecture du texte à contenu culturel familier. Les propositions élaborées représentent environ 90% des propositions refusées. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'au moment d'effectuer le rappel, les sujets se sont beaucoup basés sur les schémas qu'ils possèdent. D'autre part, ils ne sont pas parvenus à distinguer des informations présentées dans le texte des schémas activés en mémoire, ce qui les a amenés à faire beaucoup d'élaborations. Autrement dit, ils croient avoir lu certaines informations, mais en réalité, ils les ont élaborées. Par exemple, un certain nombre de sujets ont ajouté à leur rappel "*les feuilles de phrynium*" qui sont le plus souvent utilisées au Vietnam pour confectionner des gâteaux de riz gluant lors de la fête du Tet, lorsqu'ils ont rappelé la phrase: "*Il y a toujours les gâteaux à base de riz gluant, de soja vert et de viande de porc, roulés dans les feuilles*". Ou encore, certains sujets ont décrit de façon très détaillée ce qui se produit au cours de "*la fête du génie de la Cuisine qui a lieu le vingt-troisième jour du douzième mois*".

En ce qui a trait au temps de lecture, les résultats de la présente recherche vont dans le sens de ceux de Armand (1995) et van Dijk & Kintsch (1978) qui signalent que le temps de lecture peut être un indice de la profondeur du traitement. Les sujets ont alloué plus de temps pour lire un texte qu'ils auraient jugé difficile. Dans notre cas, les sujets du G.Frt ainsi que ceux du G.Fbl ont consacré plus de temps à la lecture du T.Nfam qu'à la lecture du T.Fam. En d'autres termes, le temps alloué à la lecture d'un texte dépend aussi de la familiarité de ce dernier. A partir de ces résultats, nous avons pu faire remarquer que la vitesse de lecture ne semble pas refléter la performance de compréhension et de mémorisation des sujets, ce que soutiennent certains auteurs. En effet, les deux groupes, G.Frt et G.Fbl, se sont accordé autant de temps pour la lecture du

T.Fam que pour celle du T.Nfam. Mais, la performance de compréhension et de mémorisation du G.Frt est toujours meilleure que celle du G.Fbl tant pour le T.Fam que pour le T.Nfam. Il nous semble que les sujets, face à un texte difficile, ont recours à toutes sortes de mécanismes pour dégager la signification du texte. Ils peuvent diminuer leur vitesse de lecture ou relire, ou encore revenir en arrière pour rétablir des informations perdues dans la mémoire de travail, ce qui est prévu par le modèle compensatoire de Walczyk (1993, 1995).

Bien que cette étude n'ait pas utilisé l'habileté de lecture en L1 comme covariable dans les tests statistiques, les résultats obtenus par les sujets, en particulier par ceux des deux groupes, G.Frt et G.Fbl, montrent que les sujets ayant les meilleurs scores au TESTHab (le G.Frt) ont tendance à obtenir de meilleures performances de compréhension et de mémorisation tant à la lecture du T.Fam qu'à la lecture du T.Nfam. Par ailleurs, leur connaissance de la langue est ce qui permet de distinguer les sujets, mais l'écart des résultats obtenus ne se réduit pas entre les deux groupes lorsque le texte est familier. De plus, l'écart ne se réduit pas non plus lorsque le texte ne l'est pas. Ceci nous porte à croire que l'habileté de lecture en L1, en interaction avec les deux variables connaissances linguistiques et schémas culturels, a des effets positifs sur la compréhension et la mémorisation des sujets lorsqu'ils lisent un texte en L2 et/ou LE. Dans notre cas, les sujets habiles en L1 semblent davantage en mesure de se servir des stratégies utilisées en L1 pour extraire des informations présentées dans le texte. Il serait intéressant pour d'autres recherches de préciser l'effet de ce facteur afin de mieux mesurer la compréhension et la mémorisation de textes en L2 et/ou LE.

Du point de vue pédagogique, les résultats obtenus combinés avec ceux d'autres recherches plus anciennes suggèrent que la construction et le

développement des connaissances générales pertinentes, particulièrement des connaissances culturelles, jouent un rôle extrêmement important dans l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension écrite en LE. Comme le souligne Carrell (1990): "Enseigner la lecture en langue étrangère suppose d'enseigner des contenus culturellement pertinents, de faciliter l'acquisition de schémas culturels pertinents relatifs au contenu". La tâche de l'enseignant est donc d'aider les apprenants à acquérir et à développer leurs schémas culturels. L'enseignant doit aussi apprendre aux apprenants comment établir des ponts entre les connaissances culturelles qu'ils possèdent et les connaissances culturelles nouvelles, plus précisément entre les connaissances culturelles de la langue cible et celles de leur langue maternelle. Les auteurs ont proposé plusieurs activités intéressantes telles que les activités (prélecture, pendant la lecture et après la lecture), la construction et le développement des schémas culturels par l'enseignement du vocabulaire, les stratégies d'enseignement de compréhension en lecture, etc.

D'autre part, les résultats de la présente recherche confirment également que comme les schémas culturels, les connaissances linguistiques exercent, pour leur part, une influence indéniable sur la compréhension et la mémorisation des sujets, même lorsqu'ils lisent un texte à contenu culturel familier. Ainsi, l'enseignement de la compréhension en lecture en L2 et/ou LE doit en tenir compte. L'enseignant doit donc aider l'apprenant à construire et à développer sa base de connaissances linguistiques. Il doit, d'autre part, mettre en place des pratiques appropriées selon le niveau linguistique des apprenants.

Des observations en ce qui a trait à l'influence de l'habileté de lecture en L1 sur la compréhension et la mémorisation de textes suggèrent qu'il paraît

nécessaire de “concevoir une pédagogie intégrée de la lecture en L1 et en L2 et de tenir compte, dans le choix des stratégies mises oeuvre en L2, des réelles compétences de lecture de l'apprenant en L1” (Dabene, 1982).

En dernier lieu, nous allons mentionner quelques remarques relatives aux limites et aux implications éventuelles de la présente étude. Notre travail n'échappe pas aux dangers ou aux limites inhérentes à une recherche expérimentale. En effet, aux recherches de ce type, il arrive souvent des sources de biais qui peuvent contaminer les résultats d'une façon ou d'une autre. Par exemple, dans notre cas, il n'y a que deux textes expérimentaux, aussi pouvons-nous nous demander si l'on pourrait avoir les mêmes résultats avec six textes expérimentaux, par exemple. De plus, on doit aussi questionner l'équivalence quant à la construction du texte “Tet” en traduisant le texte “Le Tet” du français en vietnamien. En effet, malgré le soin que nous avons pris à l'élaborer, il serait difficile d'éviter des problèmes de fidélité souvent rencontrés lorsqu'on traduit un texte d'une langue en une autre.

D'autres facteurs limitent les résultats de notre recherche en ce qui concerne sa généralisation. En effet, notre échantillon est tiré de la population d'une seule université qui pourrait représenter la population étudiante universitaire en français langue étrangère, mais qui ne pourrait représenter l'ensemble des apprenants en français langue étrangère au Vietnam. De plus, il ne porte que sur 97 étudiants. Il nous serait ainsi difficile de généraliser les résultats à d'autres populations que la nôtre, les étudiants de niveau universitaire en langue étrangère.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif d'analyser et de mieux préciser par la suite l'effet des schémas culturels en relation avec les connaissances linguistiques sur la compréhension écrite en L2 et/ou LE pour des niveaux linguistiques différents auprès des étudiants vietnamiens de 4ème année apprenant le français comme langue étrangère. D'autre part, nous nous proposons aussi de découvrir à quel niveau de connaissances linguistiques un lecteur peut parvenir à dégager du sens d'un texte en L2 et/ou LE comme le ferait un lecteur en L1 à la lecture d'un texte à contenu culturel familier.

Ainsi, nous avons choisi d'utiliser comme mesures d'évaluation de la compréhension un questionnaire et un protocole de rappel qui sont complémentaires et qui sont habituellement utilisés dans les recherches portant sur les effets des schémas. La distinction des questions selon leur nature et leur complexité (questions textuelles explicites et questions textuelles implicites) a permis d'élucider les processus de traitement mis en oeuvre par un lecteur en L2 et/ou LE durant l'activité de compréhension en lecture. Le choix d'utiliser le protocole de rappel et en particulier celui des méthodes d'analyse (analyse quantitative et analyse qualitative) a permis d'évaluer de façon exacte le rappel des sujets.

D'autre part, notre recherche avait comme objectif d'utiliser des textes expérimentaux qui étaient familiers et non familiers, mais pas trop familiers, ni

bizarres et qui étaient suffisamment longs afin d'éviter ce qui a souvent été critiqué en ce qui concerne l'utilisation du matériel expérimental des recherches de validation de la théorie des schémas. De plus, il s'agissait de textes presque authentiques qui sont très souvent utilisés dans les classes de langues.

Par ailleurs, le but de cette étude était aussi de manipuler comme variable indépendante la variable lecteur, les niveaux linguistiques fort et faible. En particulier, la sélection des sujets a été effectuée rigoureusement au moyen d'un test d'évaluation du niveau de connaissances linguistiques, le TESTCan, qui a été conçu pour évaluer le niveau des connaissances linguistiques et qui a été normalisé pour une population asiatique. De plus, le niveau de familiarité des schémas culturels des sujets a été vérifié avant l'expérimentation.

Les résultats obtenus permettent de confirmer que le niveau de familiarité des schémas culturels exerce une influence déterminante sur la compréhension et la mémorisation de textes par des étudiants de 4^{ème} année, quel que soit leur niveau linguistique (fort et faible). Ainsi, la possession des schémas culturels familiers a permis aux sujets de niveaux linguistiques fort et faible d'obtenir au questionnaire de compréhension des scores beaucoup plus élevés à la lecture du texte qui leur est familier qu'à la lecture du texte qui ne l'est pas. Elle leur a aussi permis de rappeler, après la lecture du texte culturellement familier, un bien plus grand nombre d'idées en général ainsi que d'idées importantes qu'après la lecture du texte culturellement non familier. De plus, les sujets ont fait un meilleur rappel après la lecture du texte à contenu familier. Ils ont fait beaucoup moins de propositions refusées et de propositions erronées à la lecture du texte familier.

Les résultats permettent aussi de confirmer que les connaissances linguistiques, pour leur part, constituent un facteur déterminant de l'augmentation de la performance de compréhension et de rappel des sujets. Les sujets ayant un niveau de connaissances linguistiques plus élevé ont obtenu des scores nettement supérieurs au questionnaire de compréhension et ont rappelé une plus grande quantité de propositions et de propositions importantes tant à la lecture du texte familier qu'à la lecture du texte non familier. Ils ont aussi fait un meilleur rappel à la lecture du texte familier ainsi qu'à la lecture du texte non familier.

En particulier, les résultats de la présente recherche permettent de confirmer que les deux variables schémas culturels et connaissances linguistiques influent toutes deux sur la compréhension et la mémorisation de textes. Ainsi, les sujets de niveau linguistique fort ont obtenu les scores les plus élevés à la lecture du texte qui leur est familier. Par contre, les sujets de niveau linguistique faible ont obtenu les scores les plus faibles à la lecture du texte qui ne l'est pas. De plus, on peut aussi observer que les sujets de niveau linguistique fort ont obtenu des scores équivalents, même un peu plus élevés que ceux des sujets de L1, lorsqu'ils lisaient un texte culturellement familier.

Les résultats obtenus aux questions textuelles explicites et aux questions textuelles implicites révèlent aussi que les sujets de niveau linguistique fort ainsi que les sujets de niveau linguistique faible sont parvenus à se baser équitablement sur leurs schémas culturels et leurs connaissances linguistiques pour extraire des informations apportées par le texte. On peut, d'autre part, observer que lors du traitement des informations, les processus cognitifs mis en oeuvre par les sujets de niveau linguistique fort en LE et ceux de L1 sont presque les mêmes. Autrement dit, les sujets de niveau linguistique fort en LE sont capables d'utiliser les mêmes

stratégies que ceux de L1 pour dégager la signification du texte lorsqu'ils lisent un texte familier.

Toutefois, contrairement aux attentes, les sujets de niveau linguistique fort en LE ont obtenu des scores plus élevés que ceux de L1 au rappel de l'ensemble des propositions ainsi qu'au rappel des propositions importantes. Ces observations sont susceptibles d'être expliquées par le fait que les sujets de L1, en pensant que le texte était trop familier et qu'il ne créait aucun blocage linguistique, se sont donné très peu de temps pour la lecture du texte et ont alloué peu d'attention au traitement des informations présentées dans le texte.

Enfin, les résultats de la présente étude ont apporté une contribution importante en précisant que les schémas culturels et les connaissances linguistiques constituent deux composantes cruciales du processus de compréhension de textes en L2 et/ou LE. En effet, le niveau de familiarité des schémas culturels exerce un effet décisif tant sur le niveau linguistique fort que sur le niveau linguistique faible. Le niveau linguistique, pour sa part, influence non seulement la compréhension et la mémorisation d'un texte à contenu culturel non familier, mais également celle d'un texte à contenu culturel familier. Ainsi, un lecteur en L2 et/ou LE, au moment du traitement des informations, doit faire appel autant aux connaissances linguistiques qu'aux connaissances conceptuelles, soit les schémas, pour construire une représentation mentale cohérente de la signification de ce qui est dit par le texte. De plus, les résultats obtenus montrent aussi que les schémas culturels exercent même un effet déterminant sur la compréhension et la mémorisation des sujets de niveau très avancé en LE. En outre, les résultats obtenus montrent pour la première fois que les sujets de niveau linguistique fort (dans cette recherche, les étudiants de 4ème année apprenant le

français comme langue étrangère) sont parvenus à dégager du sens d'un texte comme le ferait un lecteur en L1 et ont atteint le même niveau de compréhension que ce dernier. De plus, nos résultats ont aussi fourni des indices utiles en ce qui a trait au rôle de l'habileté de lecture en L1 dans la compréhension et la mémorisation des textes écrits. En effet, les lecteurs plus habiles en L1 tendent à obtenir de meilleures performances tant pour le questionnaire de compréhension que pour le rappel. Ces résultats seraient vraiment utiles pour les didacticiens et les enseignants de langues. Ainsi, ils doivent être conscients du rôle fondamental joué par ces deux types de connaissances dans le processus de compréhension de textes en L2 et/ou LE. En outre, les résultats suggèrent aussi que les études sur la compréhension en lecture doivent prendre en compte simultanément les caractéristiques du texte, les connaissances linguistiques et les schémas dont dispose le lecteur.

Les conclusions avancées dans la présente étude sont évidemment tributaires des conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérience. Il serait souhaitable de reprendre cette même expérience auprès d'un nouvel échantillon de sujets et de recueillir des données au moyen d'un autre instrument de mesure, un autre type de questionnaire et un autre type de rappel. Il serait aussi intéressant de recourir à un autre mode d'investigation, un protocole de pensée à haute voix par exemple, afin d'élucider davantage les processus cognitifs mis en oeuvre par un lecteur en L2 et/ou LE lors du traitement d'un texte présentant un schéma familier en général et un schéma culturel familier en particulier. Finalement, il serait nécessaire d'interroger les sujets sur les différents aspects reliés à la compréhension d'un texte en L2 et/ou LE.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1991). Langue(s), culture(s) et communication. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications, numéro spécial, août-septembre 1991*, 95-102.
- Abdallah-Preteille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications, numéro spécial, janvier 1996*, 28-38.
- Adams, M., & Bruce, B. (1982). Background Knowledge and Reading Comprehension. In J. Langer, & M. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap : a psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (p. 2-23). Newark, Delaware, International Reading Association.
- Alba, J.W., & Hascher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93(2), 203-231.
- Alderson, J.C. (1981). Effects of prior Knowledge on memory for new-information. *Memory and Cognition*, 9(3), 237-246.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In J.C. Anderson, & A.Q. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (p. 1-27). New York: Longman Inc.
- Anderson, B.V., & Barnitz, J.G. (1984). Cross-cultural schemata and reading comprehension instruction. *Journal of reading*, 28(2), 102-108.
- Anderson, R.C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of conference. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (415-431). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Anderson, R.C. (1984). Role of reader's schema in comprehension, learning and memory. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in american schools* (p. 243-257). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Anderson, R.C., & Ortony, A. (1975). On putting apples into bottles: a problem in polysemy. *Cognitive Psychology*, 7, 167-180.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (p. 255-292). New York: Longman.

- Anderson, R.C., Pichert, J.W., Goetz, E.T., Schallert, K.V., Stevens, K.V., & Trollip, S.R. (1976). Instantiation of general terms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15(6), 667-679.
- Anderson, R.C., & Pichert, J.W. (1978). Recall of Previously Unrecallable Information following a Shift in Perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(1), 1-11.
- Armand, F. (1994). Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones. *AQEFLS*, 17(1-2), 116-126.
- Armand, F. (1995). *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de sixième année*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Armand, F. (1996). Enseigner les stratégies cognitives de lecture au moyen de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allophones. *AQEFLS*, 18(1-2), 36-43.
- Armand, F., & Ziarko, H. (1996). La compréhension de textes informatifs, un processus interactif? *Revue de l'ACLA*, 17(2), 85-105.
- Armbruster, B.B. (1986). Schemata theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist*, 21(4), 253-268.
- Bacha, N.S., & Hanania, A.S. (1980). Difficulty in learning and effectiveness of teaching transitional words: A study on Arabic-speaking university students. *TESOL Quarterly*, 15(2), 251-254.
- Barnett, M.A. (1986). Syntactic and Lexical/Semantic skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction. *Modern Language Journal*, 70(4), 343-354.
- Barnitz, J.G. (1986). Toward understanding the effects of cross-cultural and discourse structure on second language reading comprehension. *Journal of reading behaviour*, 18(2), 95-116.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology* (5ème édition, 1964). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Beacco, J.C. (1993). Civilisation et discours sociaux en classe de langue. *Le Français dans le monde*, 257, 46-50.

- Bensoussan, M. (1986). Beyond Vocabulary: Pragmatic factors in Reading Comprehension-Culture, Convention, Coherence and Cohesion. *Foreign Language Annals*, 19(5), 339-406.
- Berman, R.A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In J.C. Anderson, & A.Q. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (139-159). New York: Longman Inc.
- Bernhardt, E. (1983). Three approaches to reading comprehension in German. *Modern Language Journal*, 67(2), 111-115.
- Berré, M. (1991). La lecture en français langue étrangère: éléments de réflexion pour une pédagogie de la réception du texte comique. *Enjeu: Revue de didactique du français*, 23, 89-98.
- Bert-Erboul, A. Rossi, J.P., & Rouet, J.F. (1991). Langage et compréhension. In J.P. Rossi (Ed.), *La recherche en psychologie: Domaines et méthodes*, (53-102). Paris: BORDAS.
- Bertin, C. (1988). Le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes. *La revue canadienne des langues vivantes*, 44(3), 527-535.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43.
- Besse, H. (1992). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*, 254, 42-48.
- Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Le français dans le monde - Recherches et Applications: Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive, numéro spécial, février-mars 1990*, 50-58.
- Bower, G.H., Black, J.B., & Turner, T.J. (1979). Script in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 117-220.
- Bransford, J.D. (1984). Schemata activation and schemata acquisition: Comments on Richard C. Anderson remarks. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R.C. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (p. 259-272). Hillsdale, New Jersey: LEA.

- Bransford, J.D., & Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717-726.
- Brislin, R.W. (1990). *Applied Cross-cultural Psychology*. Londres: Sage.
- Carrell, P.L. (1983a). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.
- Carrell, P.L. (1983b). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning* 33(2), 183-207.
- Carrell, P.L. (1984a). Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension. *Language Learning*, 34(2), 87-113.
- Carrell, P.L. (1984b). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18(3), 441-469.
- Carrell, P.L. (1984c). Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications. *Modern Language Journal*, 68(4), 332-342.
- Carrell, P.L. (1985). Facilitating ESL reading by Teaching Text Structure. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 446-481.
- Carrell, P.L. (1988). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive Approach to Second Language Reading* (p. 239-259). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive, numéro spécial, février-mars 1990*, 17-18.
- Carrell, P.L., & Eisterhold, J.C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Chapman, L.J. (1979). Confirming children's use of cohesive ties in text: pronouns. *The Reading Teacher* 33(3), 317-322.

- Clarke, M.A. (1979). Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121-150.
- Clarke, D.F., & Nation, I. (1980). Guessing the Meaning of Words from Context: Strategy and technique. *System*, 8(3), 211-220.
- Clarke, M.A., & Silbertein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning* 27(1), 135-154.
- Connor, U. (1984). Recall of texts: Differences between first and second language learners. *TESOL Quarterly*, 18(2), 239-256.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. In J.C. Anderson, & A.Q. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (p. 122-138). New York: Longman Inc.
- Cornaire, M.C. (1991). *Le point sur... La lecture en didactique des langues*. Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culture Inc.
- Cornaire, M.C., & Bayliss, D. (1996). Les stimuli des choix multiples aux niveaux intermédiaires fort et avancé: doit-on privilégier la question ou l'énoncé? *AQEFLS*, 17(3-4), 132-139.
- Cornaire, M.C., & Raymond, P.M. (1991). Recherches et pédagogie pour la lecture de textes informatifs. *AQEFLS*, 13(1), 53-62.
- Crow, J.T. (1986). Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, 70(3), 242-250.
- Crow, J.T., & Quigley, J.R. (1985). A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *TESOL Quarterly*, 19(3), 497-515.
- Cup, J.P. (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cziko, G. (1978). Differences in First-and Second-Language Reading: The Use of syntactic, Semantic and Discourse Constraints. *Canadian Modern Language Review*, 34(3), 473-489.
- Cziko, G. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of First-and Second-Language oral reading errors. *Language Learning*, 30(1), 101-116.

- Dabene, M. (1982). L'acquisition de la compétence de lecture en français, langue étrangère: courants méthodologiques actuels. *System*, 9(3), 215-221.
- Dallé, E.L. (1988). *Profils sociolangagiers, scripts culturels et compréhension de texte écrit par des élèves en situation africaine de contact de langues*. Thèse de doctorat. Université de Laval, Québec.
- D'Anglejan, A., Painchaud, G., & Renaud, C. (1986). Beyond the language classroom: A study of communicative abilities in adult immigrants following intensive instruction. *TESOL Quarterly*, 20(2), 185-207.
- Davis, J.N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 Reading differ? Evidence from Think Aloud Protocols. *Modern Language Journal*, 77(4), 459-471.
- De Landesheere, G. (1973). *Le test de closure. Mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Paris: Nathan.
- Denhière, G. (1983). Ouvrir (x, les fenêtres) et Ouvrir (x, les yeux) : De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 21(133), 431-451.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et sciences cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Descayrac, C. (1992). Les (auto-) apprentissages culturels et langagiers. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications, numéro spécial, février-mars 1992*, 100-109.
- Deschênes, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Serres, L. (1990). La compréhension de textes familiers et non familiers chez l'adulte anglophone en français langue seconde. *Revue de l'ACLA*, 12(2), 45-58.
- Devines, J. (1988). The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In P.L. Carrell, J. Devine, & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive Approach to Second Language Reading* (p. 260-277). New York: Cambridge University Press.
- Duquette, L., & Painchaud, G. (1996). A comparison of Vocabulary Acquisition in Audio and Video Contexts. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 143-171.

- Ehrlich, S. (1982). Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique. *Bulletin de psychologie*, 35(356), 659-671.
- Elley, W.B. (1984). Exploring the reading difficulties of second-language learners in Fiji. In J.C. Anderson, & A.Q. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (p. 281-302). New York: Longman Inc.
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions. In P. Lécocq (Ed.), *La lecture: Processus, Apprentissage, Troubles* (p. 79-101). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, M., & Monteil, J.M. (1988). The notion of script: From general to developmental and social psychology. *Cahiers de psychologie cognitive*, 8(4), 335-361.
- Floyd, P., & Carrell, P.L. (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37(1) 89-108.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Germain, C. (1991). *Le point sur... L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culture Inc.
- Geva, E. (1992). The role of conjunctions in L2 Text Comprehension. *TESOL Quarterly*, 26(4), 731-747.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère - Cognition et interaction*. Paris: CNRS Éditions.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Les Éditions Ville-Marie Inc.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh, & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Mass: MIT Press.
- Grabe, W. (1991). Current Development in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.

- Hatch, E., Polin, P., & Part, S. (1974). Acoustic Scanning and Syntactic Processing: Three Experiments - First and Second Language Learners. *Journal of Reading Behavior*, 6, 275-285.
- Holmes, B. (1983). The Effect of Prior Knowledge on the Question Answering of Good and Poor Readers. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 1-17.
- Holmes, B. & Roser, N. (1987). Five Ways to Assess Readers' Prior Knowledge. *The Reading Teacher*, 40(7), 646-650.
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the "short-circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance, *Language Learning*, 32(1), 1-31.
- Hulstijn, J.H. (1993). When Do Foreign Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Word? The Influence of Task and Learner Variables. *Modern Language Journal*, 77(2), 139-147.
- Iran-Nejad, A. (1987). The schema: a long term memory structure or a transient functional pattern. In R.J. Tierney, P. Anders, & J.N. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding* (p. 109-127). New Jersey, Prentice-Hall.
- Irwin, P., & Mitchell, J. (1983). A procedure for Assessing the Richness of Retellings. *Journal of Reading*, 26(5), 391-396.
- Jezak, M., & Painchaud, G. (1996). L'enseignement de la lecture et de l'écriture fonctionnelles auprès des publics allophones adultes: enjeux et défis. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 17(3-4), 62-70.
- Johnson, M.K., & Hascher, L. (1987). Human Learning and Memory. *Annual Review of Psychology*, 38, 631-668.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16(4), 503-516.
- Johnson, R.E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistics units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9(1), 12-20.

- Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 219-240.
- Kant, E. (1er édition 1781, 2ème édition 1787). *Critique de la raison pure* (traduction de Jules Barni revue par Archambault, 1976). Paris: Garnier-Flammarion.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W., & Green, E. (1978). The role of cultural-specific schemata in comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, 1-13.
- Koda, K. (1989). The effects of Transferred Vocabulary Knowledge on Development of L2 Reading Proficiency. *Report-Research*, 143.
- Koh, M.Y. (1985). The role of prior knowledge in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 3(1), 375-380.
- Kramersch, C. (1988). Vers une pédagogie du discours interculturel. *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 10(2), 13-28.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). La compétence culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications: Méthodes et méthodologies*, numéro spécial, janvier 1995, 54-69.
- Laplante, L., & van Grunderbeeck, N. (1988). La lisibilité des textes narratifs. *Reading - Canada - Lecture*, 6(1), 37-46.
- Laufer, B. (1986). Possible change towards vocabulary acquisition research. *International Review of Applied Linguistics*, 24(1), 69-75.
- Laufer, B. (1992). Reading in a Foreign Language: How does L2 Lexical Knowledge Interact with the Reader's General Academic Ability? *Journal of Research in Reading*, 15(2), 95-103.

- LeBlanc, C., Courtel, C., & Tréscases, P. (1990). *Étude Nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus Culture*. Ottawa: APCLS et M Éditeur.
- LeBlanc, R. (1996). La culture et l'étudiant adulte de niveau avancé en FLS. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 17(3-4), p. 92-101.
- LeBlanc, R., Duquette, L., & Compain, J. (1992). Cours axé sur les habiletés réceptives: fondements et applications d'un programme. In R.J. Courchêne, & J.I. Glidden (Eds.), *Comprehension-based Second Learning Teaching* (p. 77-93). Ottawa: University of Ottawa Press.
- LeBlanc, R., & Séguin. (1996). Les congénères homographes et paragraphes anglais-français. In R. Courchêne, S. Burger, C. Cornaire, R. LeBlanc, S. Paribakht, & H. Séguin (Eds.), *Twenty-five years of second language teaching at the University of Ottawa*. Ottawa: Second Language Institute.
- Lecocq, P. (1992). Accessibilité à l'écrit et apprentissage de la lecture. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture: Processus, Apprentissage, Troubles* (P. 135-179). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Lee, J.F. (1986). On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 201-211.
- Lee, J.F., & Ballman, T.L. (1987). FL Learners' Ability to Recall and Rate the Important Ideas of an expository text. *Foreign Language Learning*, 108-118.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin Éditeur Limitée inc.
- Le, K.V. (1997). Réactions aux approches d'enseignement utilisées - Indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 3, 643-664.
- Le Ny, J.F. (1987). Sémantique psychologique. In J.A. Rondal, J.P. Thibault (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique* (p. 13-42). Mardaga, Liège.
- Le Ny, J.F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presse Universitaire de France.

- Lindsay, P., & Norman, D. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie*. Paris, Montréal: Études vivantes.
- Lipson, M.Y. (1983). The influence of religious affiliation on children' memory for text information. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 448-457.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*, Hillsdale, ew Jersey: LEA.
- Meyer, B.J.F., Brandt, D.M., & Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 72-103.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. (1981). *Guide docimologique no 5: Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Minsky, M. (1975). A Framework for representing Knowledge. Dans P.H. Winston (Ed.), *The Psychology of computer vision* (p. 211-277). New York: McGraw-Hill.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLÉ International.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Foreign Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nelson, G. (1987). Culture's role in reading comprehension: a schema theoretical approach. *Journal of reading*, 30(5), 424-429.
- Oller, J. (1972). Assessing Competence in ESL Reading. *TESOL Quarterly* 6(4), 313-323.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R.P. (1985a). Learning stratégies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.

- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., &, Küpper, L. (1985b). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Painchaud, G. (1988). Rapport du sous-groupe de travail sur l'apprentissage d'une langue seconde. *CEPCEL, miméo*.
- Parreren, V., & Parreren, S.V. (1981). Contextual Guessing: A Trainable Reader Strategy. *System*, 9(3), 235-241.
- Pierre, R. (1990). Réflexion sur les fondements d'une didactique de la lecture. In J.Y. Boyer, & M. LeBrun (Eds.), *L'actualité de la recherche en lecture* (p. 311-351). Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris: CLE International.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273-295.
- Raymond, P.S. (1990). *The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Recht, D.-R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.
- Robert, P. (1985). *Le Grand Robert: Dictionnaire de La Langue Française, vol 5*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rossi, J.P. (1990). The function of frame in the comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 727-732.
- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata: The building block of cognition. In J.T. Guthrie, (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research reviews*. Newark Delaware, International Reading Association.
- Rumelhart, D.E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (p. 93-135). Hillsdale, New Jersey: LEA.

- Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L., & Hinton, G.E. (1986). Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models. In J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, & the PDP Research Group (Eds.), *Parallel Distributed Processing. Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2: Psychological and Biological Models* (p. 7-57). Cambridge : MIT Press.
- Sadosky, M., Paivio, A., & Goetz, E.T. (1991). A critique of schemata theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 463-483.
- Schank, R.C. (1982). *Reading and understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Seeley, H.N. (1987). Culture Assimilators, Culture Capsules, Culture Clusters. *Teaching Culture*. National Text Book Co.
- Segui, J., & Beauvilain, C. (1988). Modularité et automaticité dans le traitement du langage: l'exemple du lexique. In P. Perruchet (Ed.), *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Mardaga.
- Singer, H. (1981). Instruction in reading acquisition. In O. Tzeng, & H. Singer (Eds.), *Perception of print*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- Spiro, R.J., & Meyer, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In P.D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (p. 471-501). New York: Longman.
- Steffensen, M.S., Joag-Dev, C., & Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 10-29.
- Swaffar, J.K. (1988). Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Processes. *Modern Language Journal*, 72(2), 123-149.
- Symons, S., & Pressley, M. (1993). Prior knowledge affects text search success and extraction of information. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 251-261.
- Tagliante, C. (1994). *L'évaluation*. Paris: CLÉ International.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Louiseville: Logiques-Écoles.
- Till, R-E., Mross, E.F., & Kintsch, W. (1988). Time course of priming for associate and inference words in a discourse context. *Memory and cognition*, 16(4), 283-298.
- Tréville, M.C. (1989). Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde? In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette, & H. Séguin (Eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: Recherches et pratiques* (p. 159-182). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Tréville, M.C. (1990). *Rôle des congénères interlingaux dans le développement du vocabulaire réceptif: Application au français langue seconde*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Tréville, M.C. (1996). Lexical Learning and Reading in L2 at the Beginner Level: Advantage of Cognates. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 173-190.
- Trudel, R., & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel Inc.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving, & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (p. 381-403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Turner, A., & Greene, E. (1977). The construction and use of a propositional text base. *Technical Report, N° 63*. Institute for the Study of Intellectual Behavior-University of Colorado.
- van Der Maren. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Walczyk, J.J. (1993). Are general resource notions still viable in reading research? *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 127-135.

Walczyk, J.J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 396-408.

Winograd, T. (1972). *Understanding Natural Language*. New York: Academic Press.

Winograd, T. (1975). Frame representations and the declarative-procedural controversy. In D.G. Bobrow & A.M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in science cognitive*. New York: Academic Press.

ANNEXE

ANNEXE A

MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL

INSTRUMENTS DE SÉLECTION DES SUJETS

TEST D'ÉVALUATION DE LA FAMILIARITÉ DES SCHÉMAS CULTURELS

TEST D'ÉVALUATION DE LA FAMILIARITÉ DES SCHEMAS CULTURELS

Voici un questionnaire de huit questions (chaque question composée de quatre sous-questions) concernant les fêtes à travers le monde. Vous allez répondre aux questions ci-dessous en encerclant les lettres appropriées sur votre **FEUILLES DE RÉPONSES**. Prenez le temps de remplir le questionnaire! Vous avez tout le temps que vous voulez.

1. Avez-vous déjà entendu parler de la fête de la Pure Clarté?

- a) Oui
- b) Non

1.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

1.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

1.3. Quelle est la durée de la fête?**Encerclez la bonne réponse**

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

1.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?**Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?**

- a) Ski de fond
- b) Construction des monuments de glace
- c) On décore la maison des sentences parallèles
- d) Parade de chars allégoriques
- e) Patinage artistique
- f) Course à pied
- g) Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises
- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

2. Avez-vous déjà entendu parler de la fête chinoise des amoureux?

- a) Oui
- b) Non

2.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

2.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

2.3. Quelle est la durée de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

2.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?

Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?

- a) **Ski de fond**
- b) **Construction des monuments de glace**
- c) **On décore la maison des sentences parallèles**
- d) **Parade de chars allégoriques**
- e) **Patinage artistique**
- f) **Course à pied**
- g) **Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises**
- h) **Les femmes jeûnent la veille de la fête**
- i) **Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu**
- j) **Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes**
- k) **Glissades**
- l) **On visite et nettoie les tombes des ancêtres**
- m) **On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année**
- n) **Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes**
- o) **Brûler des pétards**
- p) **On jeûne et on fait des prières**

3. Avez-vous déjà entendu parler de la fête de l'Halloween?

- a) **Oui**
- b) **Non**

3.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) **Religieuse**
- b) **Nationale**
- c) **Familiale**
- d) **Publique**

- e) Autre
- f) Ne sais pas

3.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

3.3. Quelle est la durée de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

3.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?

Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?

- a) Ski de fond
- b) Construction des monuments de glace
- c) On décore la maison des sentences parallèles
- d) Parade de chars allégoriques
- e) Patinage artistique
- f) Course à pied
- g) Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises

- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

4. Avez-vous déjà entendu parler de la fête du mouton à Garoua?

- a) Oui
- b) Non

4.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

4.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

4.3. Quelle est la durée de la fête?**Encerclez la bonne réponse**

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

4.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?**Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?**

- a) Ski de fond
- b) Construction des monuments de glace
- c) On décore la maison des sentences parallèles
- d) Parade de chars allégoriques
- e) Patinage artistique
- f) Course à pied
- g) Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises
- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

5. Avez-vous déjà entendu parler de la fête du Grand Pardon?

- a) Oui
- b) Non

5.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

5.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

5.3. Quelle est la durée de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

5.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?**Encerchez le plus de bonnes réponses possibles?**

- a) Ski de fond
- b) Construction des monuments de glace
- c) On décore la maison des sentences parallèles
- d) Parade de chars allégoriques
- e) Patinage artistique
- f) Course à pied
- g) Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises
- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

6. Avez-vous déjà entendu parler du Carnaval de Québec?

- a) Oui
- b) Non

6.1. Quelle est la nature de la fête?**Encerchez la bonne réponse**

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique

- e) **Autre**
- f) **Ne sais pas**

6.2. **En quelle saison se déroule la fête?**

Encerclez la bonne réponse

- a) **Au printemps**
- b) **En été**
- c) **En automne**
- d) **En hiver**
- e) **Ne sais pas**

6.3. **Quelle est la durée de la fête?**

Encerclez la bonne réponse

- a) **Un jour**
- b) **Deux jours**
- c) **Trois jours**
- d) **Quatre jours**
- e) **Cinq jours**
- f) **Plus de cinq jours**
- g) **Ne sais pas**

6.4. **Que fait-on à l'occasion de la fête?**

Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?

- a) **Ski de fond**
- b) **Construction des monuments de glace**
- c) **On décore la maison des sentences parallèles**
- d) **Parade de chars allégoriques**
- e) **Patinage artistique**
- f) **Course à pied**
- g) **Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises**

- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

7. Avez-vous déjà entendu parler de la fête des Conscrits?

- a) Oui
- b) Non

7.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

7.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

7.3. Quelle est la durée de la fête?**Encerclez la bonne réponse**

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

7.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?**Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?**

- a) Ski de fond
- b) Construction des monuments de glace
- c) On décore la maison des sentences parallèles
- d) Parade de chars allégoriques
- e) Patinage artistique
- f) Course à pied
- g) Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises
- h) Les femmes jeûnent la veille de la fête
- i) Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu
- j) Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes
- k) Glissades
- l) On visite et nettoie les tombes des ancêtres
- m) On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année
- n) Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes
- o) Brûler des pétards
- p) On jeûne et on fait des prières

8. Avez-vous déjà entendu parler du Tet Nguyen Dan?

- a) Oui
- b) Non

8.1. Quelle est la nature de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Religieuse
- b) Nationale
- c) Familiale
- d) Publique
- e) Autre
- f) Ne sais pas

8.2. En quelle saison se déroule la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Au printemps
- b) En été
- c) En automne
- d) En hiver
- e) Ne sais pas

8.3. Quelle est la durée de la fête?

Encerclez la bonne réponse

- a) Un jour
- b) Deux jours
- c) Trois jours
- d) Quatre jours
- e) Cinq jours
- f) Plus de cinq jours
- g) Ne sais pas

8.4. Que fait-on à l'occasion de la fête?

Encerclez le plus de bonnes réponses possibles?

- a) **Ski de fond**
- b) **Construction des monuments de glace**
- c) **On décore la maison des sentences parallèles**
- d) **Parade de chars allégoriques**
- e) **Patinage artistique**
- f) **Course à pied**
- g) **Les enfants se déguisent et passent de porte en porte pour recevoir de l'argent et des friandises**
- h) **Les femmes jeûnent la veille de la fête**
- i) **Les hommes et les enfants chantent et dansent autour d'un grand feu**
- j) **Les enfants reçoivent souvent de l'argent pour les étrennes**
- k) **Glissades**
- l) **On visite et nettoie les tombes des ancêtres**
- m) **On se rend visite, entre amis et voisins, en échangeant des voeux de bonne année**
- n) **Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leurs costumes**
- o) **Brûler des pétards**
- p) **On jeûne et on fait des prières**

Version préparatoire

FAMILIARITÉ CULTURELLE**FEUILLE DE RÉPONSES**

NOM: _____

CLASSE: _____

DATE: _____

- | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|-----|
| 1. | (a) | (b) | | | 3. | (a) | (b) | | |
| 1.1. | (a) | (b) | (c) | (d) | 3.1. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | | | | (e) | (f) | | |
| 1.2. | (a) | (b) | (c) | (d) | 3.2. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | | | | | (e) | | | |
| 1.3. | (a) | (b) | (c) | (d) | 3.3. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | | | (e) | (f) | (g) | |
| 1.4. | (a) | (b) | (c) | (d) | 3.4. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | (h) | | (e) | (f) | (g) | (h) |
| | (i) | (j) | (k) | (l) | | (i) | (j) | (k) | (l) |
| | (m) | (n) | (o) | (p) | | (m) | (n) | (o) | (p) |
| 2. | (a) | (b) | | | 4. | (a) | (b) | | |
| 2.1. | (a) | (b) | (c) | (d) | 4.1. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | | | | (e) | (f) | | |
| 2.2. | (a) | (b) | (c) | (d) | 4.2. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | | | | | (e) | | | |
| 2.3. | (a) | (b) | (c) | (d) | 4.3. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | | | (e) | (f) | (g) | |
| 2.4. | (a) | (b) | (c) | (d) | 4.4. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | (h) | | (e) | (f) | (g) | (h) |
| | (i) | (j) | (k) | (l) | | (i) | (j) | (k) | (l) |
| | (m) | (n) | (o) | (p) | | (m) | (n) | (o) | (p) |

- | | | | | | | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| 5. | (a) | (b) | | | 7. | (a) | (b) | | |
| 5.1. | (a) | (b) | (c) | (d) | 7.1. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | | | | (e) | (f) | | |
| 5.2. | (a) | (b) | (c) | (d) | 7.2. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | | | | | (e) | | | |
| 5.3. | (a) | (b) | (c) | (d) | 7.3. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | | | (e) | (f) | (g) | |
| 5.4. | (a) | (b) | (c) | (d) | 7.4. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | (h) | | (e) | (f) | (g) | (h) |
| | (i) | (j) | (k) | (l) | | (i) | (j) | (k) | (l) |
| | (m) | (n) | (o) | (p) | | (m) | (n) | (o) | (p) |
| 6. | (a) | (b) | | | 8. | (a) | (b) | | |
| 6.1. | (a) | (b) | (c) | (d) | 8.1. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | | | | (e) | (f) | | |
| 6.2. | (a) | (b) | (c) | (d) | 8.2. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | | | | | (e) | | | |
| 6.3. | (a) | (b) | (c) | (d) | 8.3. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | | | (e) | (f) | (g) | |
| 6.4. | (a) | (b) | (c) | (d) | 8.4. | (a) | (b) | (c) | (d) |
| | (e) | (f) | (g) | (h) | | (e) | (f) | (g) | (h) |
| | (i) | (j) | (k) | (l) | | (i) | (j) | (k) | (l) |
| | (m) | (n) | (o) | (p) | | (m) | (n) | (o) | (p) |

TEXTES EXPÉRIMENTAUX

TEXTE 1: LE TET

Nom et prénom:	Classe:
Notez l'instant du début de votre lecture et allez lire le texte.	
_____ heures	_____ minutes

Le Têt

Le Têt est la fête traditionnelle la plus chère des Vietnamiens. Aussi la préparation de ces festivités absorbe-t-elle une grande part de leurs ressources et toute leur énergie pendant quelques semaines. Le mot *Têt* est une distorsion de *tiet*, terme signifiant "fête". L'appellation complète, Têt Nguyên Dan, ou "fête du Premier Matin de l'année", fait référence au début de l'année lunaire qui tombe entre le solstice d'hiver et l'équinoxe du printemps.

Les rites du Têt débutent une semaine avant le jour de l'An. Le vingt-troisième jour du douzième mois, selon la tradition, on offre des fruits frais et des mets au génie de la Cuisine ou génie du Foyer qui part rendre compte à l'Empereur de Jade de l'état du monde terrestre et de l'activité des familles. Il reviendra au foyer la veille du Nouvel An. Son absence symbolise la mort de la Nature pendant l'hiver et son retour marque son rajeunissement et son renouveau.

En fait, la fête commence à partir du premier jour de janvier lunaire, mais on doit s'y préparer plusieurs jours, même plusieurs semaines, à l'avance. On nettoie la maison, on renouvelle sa garde-robe, on paie ses dettes. Les dernières heures sont intensément animées par les achats et la confection des mets traditionnels. Il y a toujours les gâteaux à base de riz gluant, de soja vert et de viande de porc, roulés dans des feuilles. La viande de porc peut également faire place au sucre. Ces gâteaux traditionnels de riz gluant ne peuvent pas manquer aux repas de famille lors du Têt.

Comme l'année commence par le Têt, on range et décore la maison de façon à accueillir le printemps dans une bonne et joyeuse ambiance. Sur l'autel de chaque famille se trouvent toujours un "plateau de cinq fruits" et de belles fleurs. Au Nord on doit absolument ajouter une branche de pêcher à fleurs roses et au Sud une branche de parnassie à fleurs jaunes.

L'un des temps forts du Tet est le moment où l'on décore le salon de sentences parallèles écrites à l'encre noire sur papier rouge, soit en caractères chinois traditionnels, soit en écriture vietnamienne. Les sentences énoncent des principes de sagesse populaire ou bien des vœux de bonheur, de longévité et de prospérité.

Une fois tous ces préparatifs terminés, les Vietnamiens attendent calmement l'arrivée du printemps. Le dernier jour de l'année, à minuit, des pétards résonnent partout, chez chaque famille, tant en ville qu'à la campagne. Autrefois, on brûlait des pétards pour chasser les fantômes et les démons, mais aujourd'hui c'est pour rendre la fête plus joyeuse et plus animée. Les ancêtres sont solennellement accueillis à la première heure du jour de l'An. Des offrandes de nourriture préparées avec soin, accompagnées de baguettes d'encens sont disposées sur l'autel ancestral. Le culte des ancêtres perpétue un complexe émotionnel aussi intense que possible, liant d'une façon indissoluble les vivants et les morts d'une même famille.

En effet, les Vietnamiens croient que non seulement le mort mais aussi le rituel ouvre le chemin à la vie future. Car ce rituel peut continuer le transfert de vie ou de puissance dont le mort a besoin pour rester éternel et bénir ou protéger le vivant. Cela explique pourquoi les Vietnamiens croient aux morts, tandis que les Occidentaux ne croient qu'à la mort.

Les trois premiers jours de l'année sont consacrés à l'invitation des ancêtres, aux visites familiales, aux hommages rendus par les élèves et disciples à leurs professeurs et maîtres. On se rend aussi des visites, entre voisins et amis, en échangeant des vœux de bonne année. Selon la croyance, tous les actes de commencement de l'année nouvelle paraissent avoir une certaine affinité inquiétante ou prometteuse susceptible d'engager l'avenir. Le premier venant fouler le sol domestique doit être une personne heureuse qui apportera à la famille la chance pour l'année entière. Le premier

jour de l'An, on évite de balayer la maison en pensant que cela risquerait de chasser le génie de la Richesse. Il ne faut surtout pas se mettre en colère ou casser des objets pendant ces trois jours, sinon l'année risque de ne pas être bénéfique. Il en est de même pour la première sortie et la reprise de toutes les activités quotidiennes après le congé sacré qu'on célébrait par les cérémonies "d'ouverture".

Pendant les jours de fête se déroulent plusieurs autres activités. Les gens vont au temple et à la pagode, surtout les personnes âgées. Jeunes gens et jeunes filles profitent de cette occasion pour chercher la personne de leurs rêves. Quant aux enfants, ce sont peut-être eux les plus heureux. Ils attendent avec impatience l'arrivée du Têt. Pour eux, le Têt signifie des vêtements neufs, l'argent des étrennes, des pétards, des jeux de toutes sortes.

La période de fête est vraiment celle de coutumes, de loisirs, de distractions, de jeux de cartes, d'échecs et de hasard, etc. Elle peut durer actuellement dans certaines régions jusqu'au septième jour. Dans le temps c'était pour tout le premier mois entier. En général, les Vietnamiens célèbrent le Têt pendant trois jours. Le quatrième jour, les familles font leurs adieux aux ancêtres.

Le Têt Nguyen Dan est pour les Vietnamiens la plus grande fête de l'année. Il est une occasion de retrouvailles importante pour chaque famille. Sa profonde signification est décidément un accueil du renouveau céleste, une commémoration ancestrale, une vénération des défunts ainsi qu'un partage d'amour, de joie et d'espoir, une libération de soucis et d'angoisse parmi les vivants dans la bénédiction céleste.

Inscrivez ci-dessous l'instant de la fin de votre lecture:

_____ heures _____ minutes

Retournez le texte au professeur et passez au rappel écrit et au questionnaire!

Version expérimentale

RAPPEL ÉCRIT

(Texte 1: Le Tet)

NOM: _____

CLASSE: _____

DATE: _____

- Écrivez **en vietnamien tout** ce que vous vous rappelez à partir du texte que vous avez lu.
 - Vous pouvez utiliser des phrases et des mots **tels quels** dans le texte ou vos **propres** mots.
 - Mettez le texte dans **le même ordre** que celui du texte lu en rédigeant des rappels.
 - Utilisez **l'espace ci-dessous** pour rédiger des rappels.
-

Questionnaire du texte 1: Le Tet

- Voici un questionnaire de 24 questions à choix multiples; pour répondre à chaque question, vous n'avez à encercler qu'une seule lettre correspondant à la réponse que vous trouvez la meilleure sur votre **FEUILLE DE RÉPONSES**
 - Répondez bien à toutes les questions sans revenir en arrière
 - Si vous n'êtes pas certain(e), inscrivez ce que vous pensez être la meilleure réponse
 - Lisez attentivement chaque question en entier avant d'y répondre
-

1. Quelle est la durée de la fête?
 - a) 3 jours
 - b) Entre 4 et 7 jours
 - c) Entre 10 et 15 jours
 - d) Entre 20 et 30 jours
 - e) Plus de 30 jours

2. Quelles fleurs les Vietnamiens préfèrent-ils utiliser pour décorer la maison (appartement) pendant le Tet?
 - a) Les Vietnamiens du Nord préfèrent les lotus et les Vietnamiens du Sud, les fleurs de parnassie.
 - b) Les Vietnamiens du Nord préfèrent les fleurs de pêcher et les Vietnamiens du Sud, les fleurs de parnassie.
 - c) Les Vietnamiens du Nord préfèrent les fleurs de pêcher et les Vietnamiens du Sud, les violettes.
 - d) Les Vietnamiens du Nord préfèrent les roses et les Vietnamiens du Sud, les fleurs de parnassie.
 - e) Les Vietnamiens du Nord préfèrent les fleurs de pêcher et les Vietnamiens du Sud, les orchidées.

3. Selon le texte, les gâteaux de riz gluant peuvent être confectionnés à partir
- a) du riz gluant, du porc, du soja vert et de l'oignon.
 - b) du soja vert, du riz gluant, du sel et du porc.
 - c) du porc, du sucre, du riz gluant et du soja.
 - d) champignon noir, du riz gluant, du porc et du soja vert.
 - e) du riz gluant, du porc, du poivre et du soja vert.
4. Pourquoi évite-t-on de balayer la maison le premier jour de l'An?
- a) Car le génie de la Richesse causerait des malheurs à la famille.
 - b) Car cela pourrait mettre en colère le génie de la Richesse.
 - c) Car le génie de la Richesse partirait.
 - d) Car cela pourrait réveiller le génie du Foyer.
 - e) Car c'est un tabou.
5. Les Vietnamiens croient aux morts
- a) en pensant que le mort ouvre le chemin à la vie future du vivant.
 - b) en pensant que le mort peut nuire au vivant.
 - c) en pensant que le mort peut protéger et aussi faire mourir le vivant.
 - d) en pensant que le mort ne meurt pas et peut bénir ou protéger le vivant.
 - e) en pensant que le mort apparaît au vivant.
6. Les rites du Tet Nguyen Dan commencent
- a) deux semaines avant le premier jour de l'An.
 - b) une semaine avant le premier jour de l'An.
 - c) le vingt-sept du douzième mois lunaire.
 - d) un mois avant le premier jour de l'An.
 - e) une semaine après le premier jour de l'An.

7. Pourquoi le Tet prend-il beaucoup de temps aux Vietnamiens?
- a) parce qu'on doit préparer des sentences parallèles, acheter des vêtements et confectionner des mets traditionnels.
 - b) parce qu'on travaille jusqu'au dernier jour de l'année pour faire des achats et pour payer des dettes.
 - c) parce qu'on doit ranger la maison, faire des achats et confectionner des mets traditionnels.
 - d) parce qu'on doit acheter des vêtements, confectionner des mets traditionnels et aller payer des dettes .
 - e) parce qu'on doit faire des achats et préparer des mets traditionnels et des fruits frais au génie de la Cuisine.
8. Pourquoi les enfants aiment-ils l'arrivée du Tet?
- a) parce qu'ils seront avec leurs parents pour longtemps.
 - b) parce qu'ils auront de beaux vêtements et de l'argent pour les étrennes.
 - c) parce qu'ils auront beaucoup de temps pour faire du sport.
 - d) parce que leurs professeurs leur feront faire du camping.
 - e) parce qu'ils auront des friandises et de l'argent pour les étrennes.
9. Parmi les énoncés suivants, lequel conserve mieux l'idée du texte?
- a) Le Tet est vraiment une période joyeuse et heureuse à laquelle on doit se préparer plusieurs jours à l'avance.
 - b) Le Tet est vraiment une période de rassemblement à laquelle on doit se préparer plusieurs jours à l'avance.
 - c) Le Tet est une période fort sacrée à laquelle on doit se préparer plusieurs jours à l'avance.
 - d) Le Tet est vraiment une période à la fois joyeuse et grave à laquelle on doit se préparer plusieurs jours à l'avance.
 - e) Le Tet est une grande période de loisirs et de distractions à laquelle on doit se préparer plusieurs jours à l'avance.

10. **Quel est le but principal du texte?**
- a) **De convaincre**
 - b) **D'argumenter**
 - c) **De donner de l'information**
 - d) **De confirmer quelque chose**
 - e) **De faire des critiques**
11. **Pourquoi évite-t-on de casser des objets les jours de la fête?**
- a) **Parce que les membres de la famille pourraient attraper des maladies.**
 - b) **Parce que cela pourrait causer des querelles familiales.**
 - c) **Parce qu'on pense être malchanceux durant la nouvelle année.**
 - d) **Parce que cela risque de chasser le génie de la Richesse.**
 - e) **Parce que cela annonce quelque chose de dangereux.**
12. **Le premier visiteur qui, selon la croyance, franchit le seuil d'une maison le premier jour de l'An doit être**
- a) **une personne heureuse et chaleureuse.**
 - b) **une personne riche et heureuse.**
 - c) **une personne chanceuse et heureuse.**
 - d) **une personne heureuse et qui porte chance.**
 - e) **une personne chanceuse et gentille.**
13. **D'après vous, il s'agit**
- a) **d'un texte publicitaire**
 - b) **d'un commentaire**
 - c) **d'un reportage**
 - d) **d'un récit**
 - e) **autre**

14. **Quels sont les mots qui, selon le texte, s'associent le mieux ensemble?**
- a) **voeux, sentences, prospérités, bonheur, longévité**
 - b) **sentences, rouge, Vietnamiens, autel, coller**
 - c) **chinois, décoration, sentences, maison, longévité**
 - d) **sentences, printemps, saluer, décoration, bonheur**
 - e) **sentences, printemps, énoncer, chance, prospérités**
15. **Choisissez l'énoncé qui conserve le mieux l'idée du texte.**
- a) **Le Tet est vraiment la fête des enfants.**
 - b) **Des pétards sont synonymes du Tet.**
 - c) **On ne peut parler du Tet sans parler des gâteaux de riz gluant.**
 - d) **Le Tet est synonyme de l'arrivée du printemps.**
 - e) **Le Tet est synonyme de la fin de l'hiver.**
16. **Quel est le synonyme du mot "renouveau" cité dans le texte?**
- a) **remise à neuf**
 - b) **retour du printemps**
 - c) **rénovation**
 - d) **renouvellement**
 - e) **renaissance**
17. **A qui s'adresse ce texte?**
- a) **A des touristes**
 - b) **A un public non-spécialiste**
 - c) **Aux ménagères**
 - d) **Aux Vietnamiens qui vivent à l'étranger**
 - e) **À des historiens**

18. **Quelle phrase résume mieux l'idée générale du texte?**
- a) **L'année, pour les Vietnamiens, commence par le Tet.**
 - b) **Le Tet est la fête traditionnelle la plus chère aux Vietnamiens.**
 - c) **Le Tet demande beaucoup de préparatifs.**
 - d) **Les Vietnamiens attendent calmement l'arrivée du printemps.**
 - e) **Pendant les jours de fête se déroulent plusieurs activités.**
19. **Le Tet est pour les Vietnamiens la fête la plus importante de l'année,**
- a) **parce que la préparation de ses activités absorbe une grande part de leurs ressources et de leur énergie.**
 - b) **parce que c'est le plus important rendez-vous des familles avec leurs ancêtres.**
 - c) **parce que c'est une occasion de retrouvailles importante pour chaque famille.**
 - d) **parce que c'est la période de fête la plus longue et la plus joyeuse de l'année des Vietnamiens.**
 - e) **parce que c'est la rencontre la plus importante des vivants avec les morts d'une même famille.**
20. **Parmi les activités suivantes, lesquelles sont citées dans le texte?**
- a) **décoration de la maison, jeux de hasard, visites familiales, visites des tombeaux des ancêtres, échecs, confection des mets traditionnels.**
 - b) **confection des mets traditionnels, jeux de cartes, décoration de la maison, visites familiales, jeux de hasard, échecs.**
 - c) **confection des mets traditionnels, jeux de cartes, décoration de la maison, adieux aux ancêtres, échecs, visites des beaux sites.**
 - d) **décoration de la maison, jeux de hasard, jeux de cartes, visites familiales, achat d'encens et fleurs, confection des mets traditionnels.**
 - e) **confection des mets traditionnels, jeux de cartes, décoration de la maison, combat de coq, visites familiales, échecs.**

21. D'après le texte, quels sont les mots qui ont une étroite relation entre eux?
- a) autel, bougie, ancêtres.
 - b) sentences, autel, pétards.
 - c) autel, encens, offrandes.
 - d) autel, mets, maison.
 - e) autel, porte, ancêtres
22. Pour combien de temps le génie de la Cuisine part-il au ciel?
- a) Un jours
 - b) Une année
 - c) Une semaine
 - d) Une période indéterminée
 - e) Du vingt-troisième jour jusqu'à la fin de la fête
23. D'après le texte, on voit sur l'autel de chaque famille lors du Tet
- a) des offrandes de nourriture, des fruits, des encens et des fleurs.
 - b) des fruits, des encens, des bougies et de l'agent pour étrennes.
 - c) des offrandes de nourriture, des pétards, des fruits et des encens.
 - d) des gâteaux de riz gluant, des fruits, du poulet bouilli et des encens.
 - e) des offrandes de nourriture, des fruits, des bougies et des encens.
24. Dans quel but brûlait-on autrefois des pétards?
- a) Pour chasser des esprits néfastes
 - b) Pour accueillir les ancêtres
 - c) Pour rendre la fête plus joyeuse
 - d) Pour annoncer une autre année
 - e) Pour briser le silence de la nuit

Version expérimentale

COMPRÉHENSION ÉCRITE

FEUILLE DE RÉPONSES

NOM: _____

CLASSE: _____

DATE: _____

Questionnaire du texte 1: Le Tet

- | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 2. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 3. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 4. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 5. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 6. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 7. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 8. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 9. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 10. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 11. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 12. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 13. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 14. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 15. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 16. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 17. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 18. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 19. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 20. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 21. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 22. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 23. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |
| 24. | (a) | (b) | (c) | (d) | (e) |

TEXTE 2: LE CARNAVAL DE QUÉBEC

Nom et prénom:**Classe:**Notez l'instant du **début** de votre lecture et allez lire le texte.

_____ heures _____ minutes

Le Carnaval de Québec

Le Carnaval de Québec est le plus important carnaval d'hiver au monde. Depuis 1954, chaque hiver voit la ville de Québec se transformer en musée théâtre à ciel ouvert où une foule d'activités, de spectacles et d'expositions sont proposés. Le carnaval a lieu au début du mois de février par la traditionnelle cérémonie d'ouverture où est couronnée la reine, qui domine symboliquement toutes les festivités. Les sources du Carnaval de Québec remontent encore à très loin dans les coutumes hivernales léguées par nos ancêtres pionniers et colons.

A l'origine, le contenu du Carnaval reflétait les pratiques et les moeurs de nos ancêtres en soulignant plusieurs de leurs activités quotidiennes. C'est ainsi qu'en 1894 on organisa des courses en raquettes, des bals populaires, des compétitions de curling et de souque à la corde. Aujourd'hui, la programmation du Carnaval crée une sorte de symbiose entre folklore, traditions séculaires et activités contemporaines.

Chaque édition du Carnaval présente de nouveaux éléments et en voit disparaître d'autres, tandis que certaines activités réapparaissent de façon cyclique. Par exemple en 1995, la souris Mickey est venue partager le règne du Bonhomme Carnaval, ce pansu personnage aux blanches roulures qui ne trône d'ordinaire qu'avec la reine. Pour l'occasion, Mickey s'est fait accompagner de sa concubine Minnie et de leurs copains. Ce sont des vedettes venues directement de Walt Disney World.

À tous les mois de janvier, on érige une imposante construction de neige et de glace qui fait corps avec les fortifications de la ville. L'apparence de la construction varie au gré du thème du Carnaval. En effet, le palais de glace de 1995, inspiré de Walt Disney, était vraiment un bâtiment féérique.

Non loin de là, à l'entrée des plaines d'Abraham, il y a des compétitions de sculptures sur neige qui se soldent d'habitude par une grande finale internationale. Avec les autres monuments de glace et de neige qu'on retrouve autour du Palais et un peu partout dans la ville, ces sculptures forment l'une des attractions les plus spectaculaires du Carnaval.

Il faut voir avec quelle adresse certains sculpteurs réussissent à accomplir ces oeuvres précaires, souvent magistrales. Une fois la nuit tombée, des jeux d'éclairages balayent d'ombres et de lumière ces monuments qui deviennent alors semblables à des stèles verglacées ou habillées de frimas. Bien que plusieurs de ces créations méritent la pérennité, toutes sont destinées à se fondre dans l'anonymat dès que les carnivaleux auront remis leur tuque et leur ceinture fléchée.

Parmi les autres manifestations fort courues figurent les deux défilés de nuit, présentés dans la soirée de chaque samedi du calendrier des festivités. L'an dernier, une foule de près de 125000 personnes s'étaient entassée pour assister au défilé de la basse-ville. Lors du second défilé, 200000 autres fêtards se massaient derrière les grillages de protection en haute-ville.

Avec le Bonhomme Carnaval, la reine et les duchesses, la parade est un des éléments essentiels de la fête. C'est l'activité la plus importante du Carnaval et probablement la plus coûteuse. Dans une longue théorie de couleurs et de lumières, les chars revêtent atours et appareils pour entreprendre une lente procession qui s'étend sur plusieurs kilomètres. Le cortège défile en fanfare, encadré par de joyeux lurons emmaillotés, baladins, bouffons et autres amuseurs publics qui déambulent entre les chars.

Les carnivaleux qui se feront mordre par le froid pourront se réchauffer au théâtre du Capitole qui s'est transformé temporairement en casino. Droit en face, au Palais Montcalm, le symposium de peinture permet d'observer à l'oeuvre une dizaine d'artistes de renom qui exécutent chaque jour des peintures en public. Au crépuscule, des soirées à thème se dérouleront successivement et prendront l'allure de veillées québécoises d'antan ou encore de soirées rétro, country ou à saveur brésilienne.

Au chapitre des bouffes, plusieurs grands repas gastronomiques sont au programme du Carnaval de Québec chaque année. Mentionnons d'abord le Bal de la reine, au Château Frontenac, l'événement mondain par excellence du Carnaval de Québec, dans lequel il faut investir 175\$ par personne... C'est ensuite le bal du Mardi Gras, qui le soir de l'unique mardi du Carnaval, réunit des centaines d'invités déguisés de toutes les façons. C'est un événement carnavalesque exceptionnel puisque, ce soir-là, Bonhomme Carnaval, la reine et les duchesses rencontrent des délégations américaines de Louisiane ou d'Alabama, où le carnaval est une fête très populaire. Ce rendez-vous international demande 125\$ par personne. Enfin, il y a aussi le déjeuner des chefs d'entreprises. En 1995, la conférencière invitée était la directrice du marketing chez Walt Disney. Mais il n'y a pas que des repas coûtant cher au Carnaval. Il y en a aussi qui sont gratuits et d'autres qui sont offerts pour presque rien. Par exemple, les carnavales de la Foire Brayonne d'Edmunston offrent une dégustation de "poye" au parc de l'Artillerie. C'est gratuit pour ceux qui porteront l'effigie de Bonhomme Carnaval. Le déjeuner western de Calgary est aussi gratuit avec le port de l'effigie.

Lors de la dernière journée du Carnaval de Québec, il y a dans l'après-midi, la célèbre course en canots, sur les glaces du Saint-Laurent. Tout en rendant hommage à l'hiver québécois, le Carnaval de Québec mobilise bon an mal an plus d'un million de participants pendant la période de fête. Le Carnaval génère des retombées économiques de l'ordre de 50 millions de dollars. Non seulement le Carnaval de Québec demeure-t-il le troisième plus imposant carnaval du monde, derrière ceux de Rio de Janeiro et de la Nouvelle-Orléans, mais somme toute, il permet de se dégourdir un peu le Québécois.

Inscrivez ci-dessous l'instant de la fin de votre lecture:

_____ heures _____ minutes

Retournez le texte au professeur et passez au rappel écrit et au questionnaire!

Version expérimentale

RAPPEL ÉCRIT

(Texte 2: Le Carnaval de Québec)

NOM: _____

CLASSE: _____

DATE: _____

- Écrivez en vietnamien tout ce que vous vous rappelez à partir du texte que vous avez lu.
 - Vous pouvez utiliser des phrases et des mots tels quels dans le texte ou vos propres mots.
 - Mettez le texte dans le même ordre que celui du texte lu en rédigeant des rappels.
 - Utilisez l'espace ci-dessous pour rédiger des rappels.
-

Questionnaire du texte 2: Le Carnaval de Québec

- Voici un questionnaire de 24 questions à choix multiples; pour répondre à chaque question, vous n'avez à encercler qu'**une seule lettre** correspondant à la réponse que vous trouvez la meilleure sur votre **FEUILLE DE RÉPONSES**
 - Répondez bien à toutes les questions **sans revenir en arrière**
 - Si vous n'êtes pas certain(e), inscrivez ce que vous pensez être la meilleure réponse
 - Lisez attentivement chaque question **en entier** avant d'y répondre
-

1. Quelle est la durée de la fête?
 - a) 7 jours
 - b) Entre 10 et 15 jours
 - c) Entre 15 et 20 jours
 - d) Entre 20 et 30 jours
 - e) Plus de 30 jours

2. Où sont organisées les compétitions de sculpture sur neige?
 - a) La grande finale internationale a lieu à l'entrée des plaines d'Abraham et d'autres, dans plusieurs endroits de la ville.
 - b) La grande finale internationale a lieu à côté du Palais de glace et d'autres, à l'entrée des plaines d'Abraham.
 - c) Toutes les compétitions, y compris la grande finale internationale, ont lieu à l'entrée des plaines d'Abraham.
 - d) Toutes les compétitions, y compris la grande finale internationale, ont lieu dans plusieurs endroits de la ville.
 - e) Toutes les compétitions ont lieu à l'entrée des plaines d'Abraham, sauf la grande finale internationale.

3. Dans quelles villes, quelles régions et quels pays cités ci-dessous a lieu la fête de carnaval?
- a) Québec, Calgary, Rio de Janeiro, la Nouvelle Orléans
 - b) Québec, États-Unis, Rio de Janeiro, la Nouvelle Orléans
 - c) Québec, Louisiane, Rio de Janeiro, Edmunston
 - d) Québec, États-Unis, La Nouvelle Orléans, Calgary
 - e) Québec, Disneylands, Rio de Janeiro, la Nouvelle Orléans
4. Qui est-ce qui règne habituellement sur la fête?
- a) Le bonhomme et le maire de Québec
 - b) La reine et les duchesses
 - c) Le bonhomme, la reine et les duchesses
 - d) Le bonhomme et la reine
 - e) Le bonhomme, la reine et Mickey
5. Où se déroulent les défilés de nuits du Carnaval?
- a) Le premier a lieu en haute-ville et le deuxième, en basse-ville
 - b) Ils se déroulent tous deux d'abord en basse-ville et ensuite en haute-ville
 - c) Le premier a lieu au centre-ville et le deuxième, en basse-ville
 - d) Le premier a lieu en basse-ville et le deuxième, en haute-ville
 - e) Ils ont lieu tous deux en haute-ville
6. Qu'entendez-vous par "une imposante construction de neige et de glace qui fait corps avec les fortifications de la ville"?
- a) un palais de glace qui se trouve entre la ville et sa banlieue
 - b) une sculpture de glace qui fortifie l'ancienne citadelle de Québec
 - c) un palais de glace qui rend l'ancienne ville de Québec plus imposante
 - d) un bâtiment de glace qui fait de la ville une ville très imposante
 - e) une sculpture de glace qui adhère à l'ancienne citadelle de Québec

7. **Le bal du Mardi Gras est un événement exceptionnel du Carnaval,**
- a) **parce que c'est le soir unique du Carnaval qui réunit le bonhomme, la reine, les duchesses et des centaines d'invités déguisés de toutes les façons.**
 - b) **parce que ce soir-là a lieu la rencontre du bonhomme, de la reine et des duchesses avec les organisateurs du carnaval de Louisiane ou d'Alabama.**
 - c) **parce que ce soir-là sont présents le bonhomme, la reine, les duchesses et les délégations américaines de Louisiane ou d'Alabama.**
 - d) **parce que ce soir-là a lieu le rendez-vous des chefs d'entreprises américains de Louisiane ou d'Alabama avec le bonhomme, la reine et les duchesses.**
 - e) **parce que c'est le soir unique où les organisateurs du carnaval rencontrent les délégations américaines de Louisiane ou d'Alabama.**
8. **Pourquoi le théâtre du Capitole, s'est-il transformé en casino lors de la fête?**
- a) **Parce qu'on veut ramasser de l'argent pour financer le Carnaval.**
 - b) **Parce qu'on veut aider les carnavaleux à se cacher du froid.**
 - c) **Parce qu'on veut attirer davantage de touristes étrangers.**
 - d) **Parce qu'on veut rendre le Carnaval plus joyeux et plus animé.**
 - e) **Parce qu'on doit changer d'activités à cause du manque de spectateurs.**
9. **Parmi les énoncés suivants, lequel conserve mieux l'idée du texte?**
- a) **Le Carnaval de Québec est bien connu pour ses grands repas gastronomiques.**
 - b) **Les touristes aiment le Carnaval de Québec pour ses grands repas gastronomiques.**
 - c) **Au cours du Carnaval de Québec, il y a seulement des grands repas gastronomiques.**
 - d) **Le Carnaval de Québec se distingue d'autres carnivals pour ses grands repas gastronomiques.**
 - e) **Le Carnaval de Québec offre de grands repas gastronomiques aux touristes étrangers.**

10. Quel est le but principal du texte?
- a) De convaincre
 - b) D'argumenter
 - c) De donner de l'information
 - d) De confirmer quelque chose
 - e) De faire des critiques
11. La parade est l'activité la plus coûteuse du carnaval,
- a) parce que la rémunération du bonhomme et de la reine est trop élevée.
 - b) parce que l'organisation de la parade demande des dépenses énormes.
 - c) parce que la sécurité des invités et des participants est trop coûteuse.
 - d) parce que le vandalisme causé par la parade coûte trop cher.
 - e) parce que la rémunération des participants est trop élevée.
12. Le Carnaval de Québec commence
- a) par le premier défilé de nuit
 - b) par le couronnement de la reine
 - c) par la construction du palais de glace
 - d) par le discours prononcé par le Bonhomme du Carnaval
 - e) par la représentation d'un spectacle traditionnel
13. D'après vous, il s'agit
- a) d'un texte publicitaire
 - b) d'un commentaire
 - c) d'un reportage
 - d) d'un récit
 - e) autre

14. Quels sont les mots qui, selon le texte, s'associent le mieux ensemble?
- a) sculpture, adresse, verglacé, glace, neige
 - b) sculpture, glace, neige, précaire, magistral
 - c) glace, neige, verglacé, sculpture, stèles
 - d) sculpture, neige, magnifique, fondu, création
 - e) sculpture, attractions, stèles, pérennité, adresse
15. Le Bonhomme Carnaval est
- a) une personne sérieusement habillée.
 - b) une personne humoristique et sans agressivité.
 - c) une personne qui a le sens d'organisation.
 - d) une personne qui aime faire des discours devant le public.
 - e) une personne intelligente et rapide.
16. Quels sont les synonymes du mot "parade" cité dans le texte?
- a) revue, défilé, cortège, procession, théorie
 - b) théorie, défilé, cortège, revue, foule
 - c) défilé, cortège, revue, procession, longueur
 - d) procession, théorie, défilé, cortège, courant
 - e) cortège, revue, procession, défilé, opération
17. A qui s'adresse ce texte?
- a) A des touristes
 - b) A un public non-spécialiste
 - c) Aux organisateurs du Carnaval
 - d) Aux Québécois qui vivent à l'étranger
 - e) A des historiens

18. **Quelle phrase résume mieux l'idée générale du texte?**
- a) **Le Carnaval de Québec est un temps de rassemblement important.**
 - b) **Le Carnaval de Québec est connue pour ses magnifiques activités artistiques.**
 - c) **Le Carnaval de Québec est le plus important carnaval d'hiver au monde.**
 - d) **Le Carnaval de Québec permet aux Québécois de lutter contre le froid.**
 - e) **Le Carnaval de Québec signifie de grands repas gastronomiques.**
19. **Comment se déroule la parade du Carnaval?**
- a) **Le cortège avance au son de la musique, accompagné de clowns qui dansent entre les chars.**
 - b) **Le cortège s'oriente doucement vers la foule émerveillée par les chars et les amuseurs publics**
 - c) **Le cortège défile rapidement avec le Bonhomme du Carnaval et les amuseurs publics**
 - d) **Le cortège se met en branle au son de la fanfare avec des drôles de baladins assis sur les chars**
 - e) **Le cortège apparaît joyeusement avec des chars drôles et des lurons, des baladins, des bouffons et le Bonhomme du Carnaval**
20. **Parmi les activités suivantes, lesquelles sont citées dans le texte?**
- a) **course en canots, glissades, compétition de sculpture, soirées à thème, couronnement de la reine, parade allégorique.**
 - b) **course en canots, symposium de peinture, soirées à thème, couronnement de la reine, présentation des duchesses, parade allégorique.**
 - c) **course en canots, parade allégorique, glissades, symposium de peinture, soirées à thème, couronnement de la reine.**
 - d) **course en canots, patinage, symposium de peinture, parade allégorique, couronnement de la reine, présentation des duchesses.**
 - e) **course en canots, construction des monuments de glace, symposium de peinture, soirées à thème, couronnement de la reine, parade allégorique.**

21. D'après le texte, quels sont les mots qui ont une étroite relation entre eux?
- a) chars, couleurs, lumière
 - b) chars, appareils, atours
 - c) chars, parade, fête
 - d) chars, fêtards, couleurs
 - e) chars, fanfare, lumières
22. Où se déroule la course en canots?
- a) Sur les eaux limpides du Saint-Laurent
 - b) Au bord du fleuve Saint-Laurent
 - c) Sur le fleuve Saint-Laurent
 - d) En dessous du pont de Québec
 - e) Sur les glaces fondues du Saint-Laurent
23. Quels sont les plus importants avantages rapportés par la fête à la ville de Québec?
- a) Développement des moeurs et des coutumes de la ville
 - b) Augmentation des revenus des gens, surtout ceux des petits commerçants
 - c) Développement des services publics, surtout ceux de restauration de la ville
 - d) Augmentation de la vente et de l'échange des produits culturels de la ville
 - e) Développement économique, culturel et touristique de la ville
24. Le Carnaval de Québec est le plus important carnaval d'hiver au monde
- a) pour une grande quantité d'activités, de spectacles et d'expositions.
 - b) pour un très grand nombre de participants.
 - c) pour des retombées économiques importantes.
 - d) pour ses expositions et concours internationaux.
 - e) pour la présence des vedettes de Walt Disney World.

Version expérimentale

COMPRÉHENSION ÉCRITE

FEUILLE DE RÉPONSES

NOM: _____
CLASSE: _____
DATE: _____

Questionnaire du texte 2: Le Carnaval de Québec

1. (a) (b) (c) (d) (e)
2. (a) (b) (c) (d) (e)
3. (a) (b) (c) (d) (e)
4. (a) (b) (c) (d) (e)
5. (a) (b) (c) (d) (e)
6. (a) (b) (c) (d) (e)
7. (a) (b) (c) (d) (e)
8. (a) (b) (c) (d) (e)
9. (a) (b) (c) (d) (e)
10. (a) (b) (c) (d) (e)
11. (a) (b) (c) (d) (e)
12. (a) (b) (c) (d) (e)
13. (a) (b) (c) (d) (e)
14. (a) (b) (c) (d) (e)
15. (a) (b) (c) (d) (e)
16. (a) (b) (c) (d) (e)
17. (a) (b) (c) (d) (e)
18. (a) (b) (c) (d) (e)
19. (a) (b) (c) (d) (e)
20. (a) (b) (c) (d) (e)
21. (a) (b) (c) (d) (e)
22. (a) (b) (c) (d) (e)
23. (a) (b) (c) (d) (e)
24. (a) (b) (c) (d) (e)

TEXTE 3: TẾT

Họ và tên:

Lớp:

Trước khi đọc, hãy ghi lại thời điểm mà Anh (Chị) bắt đầu đọc.

_____ giờ _____ phút

Tết

Tết là ngày lễ cổ truyền gần gũi nhất của người Việt Nam. Chính vì thế, công việc chuẩn bị Tết rất bận rộn và chiếm một phần lớn tiền bạc và sức lực trong vài tuần lễ. Từ Tết là từ gọi chệch của “tiết”, có nghĩa là ngày lễ. Tên gọi đầy đủ là “Tết Nguyên đán” hay “Lễ Bồi Sảng Đầu tiên trong năm”, mở đầu một năm âm lịch, rơi vào giữa đông chí và xuân phân.

Tập tục Tết bắt đầu vào trước ngày đầu năm một tuần. Theo truyền thống, vào ngày hai mươi ba tháng chạp, người ta cúng tiễn đồ ăn và hoa quả tươi cho ông Táo đi báo cáo với Ngọc Hoàng về tình hình dưới hạ giới và hoạt động của các gia đình. Ông Táo sẽ trở về ngày hôm trước của ngày đầu năm. Sự vắng mặt của Ông Táo tượng trưng cho cảnh thiên nhiên chết chóc vào mùa đông và khi ông quay trở về thì đất trời đổi mới và cảnh vật tươi trẻ lại.

Thực tế Tết bắt đầu từ ngày mùng một tháng giêng âm lịch. Nhưng người ta phải chuẩn bị trước đó nhiều ngày, thậm chí nhiều tuần. Người ta quét dọn nhà cửa, mua sắm quần áo và trang trải nợ nần. Những giờ chót đặc biệt nhộn nhịp bởi việc mua và chế biến các món ăn truyền thống. Bao giờ cũng phải có bánh chưng làm từ gạo nếp, đậu xanh và thịt lợn được gói trong những chiếc lá. Thịt lợn có thể được thay thế bằng đường. Những chiếc bánh chưng truyền thống này không thể thiếu được trong các bữa ăn gia đình ngày Tết.

Vì một năm bắt đầu bằng cái Tết, người ta sắp xếp và trang trí nhà cửa để đón mùa xuân trong không khí vui vẻ và phấn khởi. Trên bàn thờ của mỗi gia đình bao giờ cũng có một mâm ngũ quả và hoa đẹp. Ở miền Bắc nhất thiết phải có thêm cành đào hoa màu hồng và ở miền Nam là cành mai hoa vàng.

Một trong những thời điểm đáng chú ý của ngày Tết là lúc người ta trang hoàng phòng khách với câu đối viết bằng mực đen trên nền giấy đỏ, hoặc bằng chữ Hán, hoặc bằng chữ Việt. Câu đối nói lên những nguyên tắc đạo lý dân gian hay những lời chúc hạnh phúc, tuổi thọ và thịnh vượng.

Khi mọi công việc chuẩn bị xong, người Việt Nam bình tĩnh chờ mùa xuân đến. Ngày cuối cùng của năm, vào lúc 12 giờ đêm, pháo nổ vang khắp nơi, khắp mọi nhà, từ nông thôn đến thành thị. Ngày xưa, người ta đốt pháo là để đuổi ma đuổi quỷ, nhưng ngày nay là để làm cho ngày lễ thêm vui vẻ và náo nhiệt hơn. Tổ tiên được đón tiếp long trọng vào giờ đầu tiên của ngày đầu năm. Đồ cúng được chuẩn bị kèm theo những nén hương đặt trên bàn thờ. Thờ cúng tổ tiên lưu giữ mãi phức cảm đặc biệt mãnh liệt nhất, gắn bó không thể tách rời giữa những người đang sống và những người đã khuất trong chính một gia đình.

Thật vậy, người Việt Nam tin rằng không chỉ người chết mà cả tập tục cũng mở đường cho cuộc sống tương lai. Vì tập tục này có thể tiếp tục truyền sự sống hay sức mạnh mà người chết cần để được tồn tại vĩnh hằng và phù hộ hoặc che chở cho những người đang sống. Điều này giải thích vì sao người Việt Nam tin vào người chết còn người phương Tây chỉ tin vào cái chết.

Ba ngày đầu năm giành cho việc cúng tổ tiên, thăm chúc họ hàng, còn học trò và môn đệ thì đến chúc thăm thầy. Bạn bè hàng xóm thăm, chúc nhau năm mới. Theo tín ngưỡng, mọi hành động vào lúc đầu năm hình như báo hiệu chắc chắn một điều gì lo lắng hoặc may mắn cho tương lai. Người đầu tiên đến xông nhà phải là một người hạnh phúc mang may mắn đến cho gia đình trong cả năm. Ngày đầu năm, người ta tránh quét nhà vì nghĩ rằng điều đó có thể đuổi thần Tài đi. Nhất là không nên giặt dũ hoặc làm đổ vỡ các đồ vật trong ba ngày

này, nếu không sẽ không được may mắn trong năm. Người ta cũng kiêng kỵ đối với lần xuất hành đầu tiên trong năm và việc bắt đầu trở lại các công việc thường ngày bằng lễ khai xuân sau kỳ nghỉ thiêng liêng này.

Trong những ngày Tết còn diễn ra nhiều hoạt động khác. Người ta đi đền, đi chùa, nhất là những người già. Nam nữ thanh niên cũng tranh thủ dịp này tìm người mà mình mơ ước. Còn trẻ em, có lẽ chúng hạnh phúc nhất. Chúng nóng lòng chờ Tết đến. Với chúng, Tết có nghĩa là quần áo mới, tiền mừng tuổi, pháo, trò chơi đủ loại.

Ngày Tết thực sự là ngày lễ của các phong tục, vui chơi giải trí, đánh bài, chơi cờ và các trò chơi may rủi, vv. Hiện nay, Tết có thể kéo dài đến tận ngày mồng bảy trong một vài vùng. Trước đây thì kéo luôn cả tháng giêng. Nhìn chung người Việt Nam tổ chức Tết trong ba ngày. Ngày thứ tư, mọi gia đình cúng tiễn tổ tiên.

Đối với người Việt Nam, Tết Nguyên đán là ngày lễ lớn nhất trong năm. Tết là dịp sum họp lớn của mỗi gia đình. Chắc chắn Tết mang một ý nghĩa sâu sắc bởi nó là dịp đón chào đất trời đổi mới, tương như tổ tiên và những người đã khuất, mọi người chia sẻ tình yêu, niềm vui và hy vọng, giải nỗi ưu phiền và lo âu, trong sự phù hộ của đất trời.

Hãy ghi ở dưới đây thời điểm mà Anh (Chị) đọc xong bài khóa.

_____ giờ _____ phút

- Nộp lại bài khóa cho giáo viên và chuyển sang phần Nhớ và viết lại và phần Trả lời câu hỏi.

Bài thực nghiệm

NHỚ VÀ VIẾT LẠI

(Bài Tết)

HỌ TÊN _____

LỚP _____

NGÀY _____

- Hãy ghi lại tất cả những gì Anh (Chị) nhớ được từ bài khóa mà Anh (Chị) vừa đọc.
 - Anh (Chị) có thể sử dụng các từ, ngữ nguyên văn trong bài khóa hoặc các từ, ngữ của riêng Anh (Chị).
 - Hãy giữ nguyên trật tự của bài khóa mà Anh (Chị) vừa đọc.
 - Anh (chị) hãy sử dụng phần giấy trắng dưới đây để ghi lại những gì nhớ được.
-

Câu hỏi bài Tết

- Dưới đây là 24 câu hỏi loại nhiều lựa chọn. Để trả lời cho mỗi câu hỏi, Anh (Chị) chỉ cần khoanh lại một chữ duy nhất ứng với câu trả lời mà Anh (Chị) cho là đúng nhất trên TỜ TRẢ LỜI.
 - Hãy trả lời lần lượt tất cả các câu hỏi và không được xem lại những câu trả lời đã hoàn thành.
 - Nếu Anh (Chị) không chắc chắn, hãy ghi câu trả lời mà Anh (Chị) nghĩ là đúng nhất.
 - Hãy đọc kỹ tòan bộ từng câu hỏi trước khi trả lời.
-

1. Tết kéo dài trong bao lâu?
 - a) 3 ngày.
 - b) Từ 4 đến 7 ngày.
 - c) Từ 10 đến 15 ngày.
 - d) Từ 20 đến 30 ngày.
 - e) Trên 30 ngày

2. Loại hoa nào mà người Việt Nam thích dùng để trang trí nhà trong dịp Tết?
 - a) Người miền Bắc thích dùng hoa sen và người miền Nam thích dùng hoa mai.
 - b) Người miền Bắc thích dùng hoa đào và người miền Nam thích dùng hoa mai.
 - c) Người miền Bắc thích dùng hoa đào và người miền Nam thích dùng hoa vi-ô-lét.
 - d) Người miền Bắc thích dùng hoa hồng và người miền Nam thích dùng hoa mai.
 - e) Người miền Bắc thích dùng hoa đào và người miền Nam thích dùng hoa phong lan.

3. Các loại nguyên liệu dùng làm bánh chưng có thể là
- a) gạo nếp, thịt lợn, đậu xanh và hành.
 - b) đậu xanh, gạo nếp, muối và thịt lợn.
 - c) thịt lợn, dứa, gạo nếp và đậu xanh.
 - d) mộc nhĩ, gạo nếp, thịt lợn và đậu xanh.
 - e) gạo nếp, thịt lợn, hạt tiêu và đậu xanh.
4. Vì sao người ta kiêng không quét nhà vào ngày mùng một Tết?
- a) Bởi vì thần Tài có thể gây bất hạnh cho gia đình.
 - b) Bởi vì điều đó có thể làm cho thần Tài tức giận.
 - c) Bởi vì thần Tài có thể sẽ ra đi.
 - d) Bởi vì đó là một điều cấm kỵ.
 - e) Bởi vì điều đó có thể đánh thức ông Táo dậy.
5. Người Việt Nam tin vào người chết
- a) vì nghĩ rằng người chết mở đường cho tương lai người sống.
 - b) vì nghĩ rằng người chết có thể làm hại người sống.
 - c) vì nghĩ rằng người chết có thể che chở hoặc gây ra cái chết cho người sống.
 - d) vì nghĩ rằng người chết không chết thật và có thể che chở cho người sống.
 - e) vì nghĩ rằng người chết ám ảnh người sống.
6. Tập tục Tết Nguyên Đán bắt đầu vào
- a) hai tuần trước ngày mùng một Tết.
 - b) một tuần trước ngày mùng một Tết.
 - c) ngày hai mươi bảy tháng chạp.
 - d) một tháng trước ngày mùng một Tết.
 - e) một tuần sau ngày mùng một Tết.

7. Tại sao người Việt Nam mất nhiều thời gian vào việc chuẩn bị Tết?
- a) Bởi vì người ta phải chuẩn bị câu đối, mua sắm quần áo và chế biến các món ăn truyền thống.
 - b) Bởi vì người ta phải làm việc đến tận ngày cuối năm để lấy tiền mua sắm và trả nợ.
 - c) Bởi vì người ta phải dọn dẹp nhà cửa, mua sắm và chế biến các món ăn truyền thống.
 - d) Bởi vì người ta phải mua sắm quần áo, chế biến các món ăn truyền thống và trả nợ.
 - e) Bởi vì người ta phải mua sắm, chuẩn bị các món ăn truyền thống và hoa quả tươi để cúng thần Bếp.
8. Tại sao trẻ em lại thích Tết đến?
- a) Bởi vì chúng sẽ được gần bố mẹ chúng lâu hơn.
 - b) Bởi vì chúng sẽ có quần áo đẹp và tiền mừng tuổi.
 - c) Bởi vì chúng sẽ có nhiều thời gian để chơi thể thao.
 - d) Bởi vì các thầy giáo sẽ chúng đi cắm trại.
 - e) Bởi vì chúng sẽ có rất nhiều bánh kẹo và tiền mừng tuổi.
9. Trong các câu sau đây, câu nào giữ được tốt nhất ý của bài khóa?
- a) Tết thực sự là một thời kỳ vui vẻ và hạnh phúc mà người ta phải chuẩn bị từ nhiều ngày trước đó.
 - b) Tết thực sự là một thời kỳ sum họp mà người ta phải chuẩn bị từ nhiều ngày trước đó.
 - c) Tết là một thời kỳ rất kiêng kị mà người ta phải chuẩn bị từ nhiều ngày trước đó.
 - d) Tết thực sự là một thời kỳ vừa vui vẻ, vừa quan trọng mà người ta phải chuẩn bị từ nhiều ngày trước đó.
 - e) Tết là một thời kỳ vui chơi và giải trí mà người ta phải chuẩn bị từ nhiều ngày trước đó.

10. Mục đích chính của bài viết này là gì?
- a) Đề thuyết phục.
 - b) Đề lập luận.
 - c) Đề truyền đạt thông tin.
 - d) Đề khẳng định một điều gì đó.
 - e) Đề phê bình.
11. Tại sao người ta tránh làm đổ vỡ đồ vật trong những ngày Tết?
- a) Bởi vì những người trong gia đình có thể bị ốm.
 - b) Bởi vì điều đó có thể gây cãi cọ trong gia đình.
 - c) Bởi vì người ta nghĩ rằng sẽ bị rui ro trong năm mới.
 - d) Bởi vì điều đó có thể đuổi thần Tài đi.
 - e) Bởi vì điều đó báo hiệu một điều nguy hiểm.
12. Theo tín ngưỡng, người xông nhà mừng một Tết phải là
- a) một người hạnh phúc và đáng yêu.
 - b) một người giàu sang và có quyền lực.
 - c) một người tốt bụng và cởi mở.
 - d) một người hạnh phúc và đức hạnh.
 - e) một người may mắn và tính tình dễ chịu.
13. Theo Anh (Chị), đây là
- a) một bài viết quảng cáo.
 - b) một bài phóng sự.
 - c) một bài bình luận.
 - d) một câu chuyện.
 - e) một bài viết khác các bài kể trên.

14. Những từ nào dưới đây kết hợp được với nhau một cách tốt nhất?
- a) Lời chúc, câu đối, thịnh vượng, hạnh phúc, tuổi thọ.
 - b) Câu đối, đỏ, chữ viết, bàn thờ, dán.
 - c) Chữ Hán, trang trí, câu đối, nhà, tuổi thọ.
 - d) Câu đối, mùa xuân, chào, trang trí, hạnh phúc.
 - e) Câu đối, mùa xuân, nói lên, may mắn, thịnh vượng.
15. Hãy chọn câu nào giữ được một cách tốt nhất ý của bài khóa.
- a) Tết thực sự là ngày lễ của trẻ em.
 - b) Pháo đồng nghĩa với Tết.
 - c) Người ta không thể nói đến Tết mà không nói đến bánh chưng.
 - d) Tết đồng nghĩa với mùa xuân đến.
 - e) Tết đồng nghĩa với hết mùa đông.
16. Đồng nghĩa với cụm từ “đất trời đổi mới” trong bài khóa là gì?
- a) Làm mới.
 - b) Mùa xuân trở lại.
 - c) Cải tổ.
 - d) Đổi mới.
 - e) Hồi sinh.
17. Bài khóa này dành cho đối tượng nào?
- a) Những người đi du lịch.
 - b) Giới không chuyên nghiệp.
 - c) Những người nội trợ.
 - d) Những người Việt Nam sống ở nước ngoài.
 - e) Những nhà sử học.

18. Câu nào tóm tắt được tốt nhất ý tổng quát của bài khóa?
- a) Đối với người Việt Nam, một năm bắt đầu bằng Tết.
 - b) Tết là ngày lễ truyền thống gần gũi nhất của người Việt Nam.
 - c) Tết cần rất nhiều công việc chuẩn bị.
 - d) Người Việt Nam bình tĩnh chờ mùa xuân đến.
 - e) Có nhiều hoạt động diễn ra trong những ngày Tết.
19. Với người Việt Nam thì Tết là ngày lễ quan trọng nhất trong năm,
- a) vì chuẩn bị Tết chiếm một phần lớn tiền bạc và sức lực.
 - b) vì đây là lúc gặp gỡ quan trọng nhất giữa các gia đình và tổ tiên.
 - c) vì đây là dịp sum họp quan trọng của mỗi gia đình.
 - d) vì đây là dịp lễ dài nhất và vui vẻ nhất trong một năm của người Việt Nam.
 - e) vì đây là dịp gặp gỡ quan trọng nhất giữa người sống và người chết của một gia đình.
20. Trong các hoạt động sau đây, hoạt động nào được kể trong bài khóa?
- a) Trang trí nhà cửa, trò chơi may rủi, thăm họ hàng, thăm mộ, chơi cờ, chế biến các món ăn truyền thống.
 - b) Chế biến các món ăn truyền thống, chơi bài, trang trí nhà cửa, thăm họ hàng, trò chơi may rủi, chơi cờ.
 - c) Chế biến các món ăn truyền thống, chơi bài, trang trí nhà cửa, từ biệt tổ tiên, chơi cờ, tham quan phong cảnh đẹp.
 - d) Trang trí nhà cửa, trò chơi may rủi, chơi bài, thăm họ hàng, mua hương hoa, chế biến các món ăn truyền thống.
 - e) Chế biến các món ăn truyền thống, chơi bài, trang trí nhà cửa, chơi gà, thăm họ hàng, chơi cờ.

21. Những từ nào có mối quan hệ chặt chẽ với nhau?
- a) Bàn thờ, nến, tổ tiên.
 - b) Hương, bàn thờ, pháo.
 - c) Bàn thờ, hương, đồ cúng.
 - d) Bàn thờ, món ăn, nhà.
 - e) Bàn thờ, cửa, tổ tiên.
22. Ông Táo lên trời trong bao nhiêu lâu?
- a) Một ngày.
 - b) Một năm.
 - c) Một tuần.
 - d) Một thời kỳ không xác định.
 - e) Từ 23 tháng chạp âm đến hết Tết.
23. Ngày Tết, trên bàn thờ của mỗi gia đình, người ta nhìn thấy có
- a) thức ăn cúng, quả, hương và hoa.
 - b) quả, hương, nến và tiền mừng tuổi.
 - c) thức ăn cúng, pháo, quả và hương.
 - d) bánh chưng, quả, gà luộc và hương.
 - e) thức ăn cúng, quả, nến và hương.
24. Ngày xưa, người ta đốt pháo để làm gì?
- a) Để đuổi ma quỷ.
 - b) Để đón tổ tiên về.
 - c) Để làm cho ngày Tết vui hơn.
 - d) Để báo hiệu một năm mới.
 - e) Để phá tan im lặng của màn đêm.

Bài thực nghiệm**ĐỌC HIỂU****TỜ TRẢ LỜI**

HỌ TÊN _____

LỚP _____

NGÀY _____

Câu hỏi bài Tét

1. (a) (b) (c) (d) (e)
2. (a) (b) (c) (d) (e)
3. (a) (b) (c) (d) (e)
4. (a) (b) (c) (d) (e)
5. (a) (b) (c) (d) (e)
6. (a) (b) (c) (d) (e)
7. (a) (b) (c) (d) (e)
8. (a) (b) (c) (d) (e)
9. (a) (b) (c) (d) (e)
10. (a) (b) (c) (d) (e)
11. (a) (b) (c) (d) (e)
12. (a) (b) (c) (d) (e)
13. (a) (b) (c) (d) (e)
15. (a) (b) (c) (d) (e)
16. (a) (b) (c) (d) (e)
17. (a) (b) (c) (d) (e)
18. (a) (b) (c) (d) (e)
19. (a) (b) (c) (d) (e)
20. (a) (b) (c) (d) (e)
21. (a) (b) (c) (d) (e)
22. (a) (b) (c) (d) (e)
23. (a) (b) (c) (d) (e)
24. (a) (b) (c) (d) (e)

FICHE D'IDENTIFICATION

Classe:

1. Nom et prénom:

2. Sexe: féminin masculin

3. Âge: 19 ans 20 ans 21 ans 22ans Plus

4. Vous habitez: en ville à la campagne

5. Autres langues apprises que le français
 anglais russe autres, précisez _____

CONSIGNES GÉNÉRALES

1. Remplissez “La fiche d’identification” et “Le questionnaire d’auto d’évaluation sur les habitudes de lecture en L1 et en LE” avant de faire la lecture.
2. Vous avez deux textes à lire: “Le Tet” et “Le Carnaval de Québec”. Lisez chacun des textes à votre vitesse normale de lecture.
3. Relisez le texte au besoin.
4. Ne prenez aucune note lors de la lecture.
5. En rédigeant vos rappels et en répondant au questionnaire, vous n’aurez pas l’autorisation de faire référence aux textes lus.
6. Quand vous aurez terminé la lecture de chaque texte, remettez-le au professeur et vous aurez deux tâches à faire:
 - Tâche 1: Écrivez en vietnamien tout ce que vous vous rappelez sur votre **RAPPEL ÉCRIT**.
 - Tâche 2: Répondez aux questions en encerclant les lettres appropriées sur votre **FEUILLE DE RÉPONSES**.
7. Lorsque vous aurez terminé une tâche, remettez votre travail au professeur avant de continuer la tâche suivante.
8. Lisez attentivement et respectez les consignes particulières.
9. Terminez le test; il n’y a pas de limite de temps.
10. Si vous décidez de changer une réponse, effacez la réponse fautive.

**QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION SUR LES HABITUDES DE
LECTURE EN VIETNAMIEN L1 ET EN FRANÇAIS LE**

HABITUDES DE LECTURE

FEUILLE DE RÉPONSES

NOM: _____

CLASSE: _____

DATE: _____

1. Lisez-vous en vietnamien

	<i>Trois fois ou plus/mois</i>	<i>Deux fois ou moins/mois</i>	<i>Jamais</i>
des journaux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des bandes dessinées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des magazines?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des livres scientifiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des livres d'aventure?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des romans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Lisez-vous en français

	<i>Trois fois ou plus/mois</i>	<i>Deux fois ou moins/mois</i>	<i>Jamais</i>
des journaux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des magazines?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des livres scientifiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des livres d'aventure?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des romans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PHIẾU NHẬN BIẾT

Lớp:

1. Họ và tên:
2. Giới tính: nam nữ
3. Tuổi: 18 19 20 21 Hơn
4. Anh (Chị) ở: thành phố nông thôn
5. Những tiếng khác mà Anh (Chị) học ngoài tiếng Pháp:
 Anh Nga Tiếng khác, chỉ rõ _____

CHỈ DẪN CHUNG

1. Hãy điền vào “Phiếu nhận biết” và “Câu hỏi tự đánh giá về thói quen đọc trong tiếng Việt và tiếng Pháp trước khi đọc.
2. Anh (Chị) có nhiệm vụ đọc bài “Tết”. Hãy đọc với tốc độ bình thường mà Anh (Chị) thường đọc.
3. Hãy đọc lại bài khóa nếu cần.
4. Không được ghi chép gì trong khi đọc.
5. Khi viết lại những gì mà Anh (Chị) nhớ được và trả lời câu hỏi, Anh (Chị) không được xem lại bài khóa đã đọc.
6. Khi nào Anh (Chị) đọc xong bài khóa, hãy nộp lại cho Thầy giáo và Anh (Chị) có hai nhiệm vụ phải làm:

Nhiệm vụ 1: Viết lại bằng tiếng Việt tất cả những gì mà Anh (Chị) nhớ được trên TỜ NHỚ VÀ VIẾT LẠI.

Nhiệm vụ 2: Trả lời các câu hỏi bằng cách khoanh lại những từ thích hợp trên TỜ TRẢ LỜI.
7. Hãy nộp lại công việc mà Anh (Chị) hoàn thành trước khi chuyển sang công việc tiếp theo.
8. Hãy đọc kĩ và tôn trọng các chỉ dẫn đặc biệt.
9. Hãy hoàn thành mọi công việc; thời gian không hạn chế.
10. Nếu muốn thay đổi một câu trả lời nào đó, hãy xóa câu trả lời sai.

**CÂU HỎI TỰ ĐÁNH GIÁ VỀ THÓI QUEN ĐỌC TRONG
TIẾNG VIỆT VÀ TIẾNG PHÁP**

THÓI QUEN ĐỌC

TỜ TRẢ LỜI

HỌ TÊN _____

LỚP _____

NGÀY _____

1. Anh (Chị) đọc bằng tiếng Việt

	3 lần hoặc hơn/tháng	2 lần hoặc kém/tháng	không bao giờ
tạp chí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
báo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
truyện tranh?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tiểu thuyết?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sách khoa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Anh (Chị) đọc bằng tiếng Pháp

	3 lần hoặc hơn/tháng	2 lần hoặc kém/tháng	không bao giờ
tạp chí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
báo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
truyện tranh?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tiểu thuyết?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sách khoa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEST D'ÉVALUATION DE L'HABILITÉ DE LECTURE EN L1

BÀI KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG ĐỌC BẰNG TIẾNG MẸ ĐỀ

- Trong bài khóa dưới đây, có những từ đã được thay thế bằng các khoảng trống đánh số từ 1 đến 185. Tên của bài khóa này là “Một năm chỉ có một ngày ...”.
- Thiết lập lại bài khóa bằng cách điền thêm các từ thích hợp vào TỜ TRẢ LỜI.
- Chỉ có những từ nguyên bản mới được chấp nhận.
- Thời gian làm bài là 45 phút.

Một năm chỉ có một ngày...

Ngày truyền thống của lớp cũ, học trò xưa họp nhau rủ thầy chủ nhiệm ra bờ biển cắm trại. Thầy dắt theo một _____(1) bạn gái từ thành _____(2) tên Châu. Cô ngồi _____(3) băng trên tấm trải, _____(4) luôn cười xã giao _____(5) vợ mà nghĩ: “xưa _____(6), mình vốn rất ghét _____(7) buổi họp mặt kiểu _____(8).

Học trò mặt đã _____(9) sưng, có đứa đã _____(10) vợ, ngồi xúm xít _____(11) bên lên quanh thầy, _____(12) mặt ra biển hứng _____(13) muối lũng lộng. Trên _____(14) tầng đá trọc, mấy _____(15) câu cá đứng không _____(16), và sóng biển như _____(17) thẳng diên, lâu lâu _____(18) vào tít trong sân, _____(19) bọt như xà phòng.

_____ (20) được một lúc, thầy _____(21) vài đứa học trò _____(22) một góc dạn dò, _____(23) nó dạ dạ rồi _____(24) nắm tay Châu: “đi _____(25) hình chị Châu!”. Rồi _____(26) một đứa con trai _____(27) đội mũ bành tiêu _____(28) cười toe tóet, chờ _____(29): “thợ của lớp em _____(30)”. Đi dọc bờ đá _____(31) cảnh chụp, gió thổi _____(32) bay tán loạn, bọn _____(33) trò cười thông cảm _____(34) cái cảnh Châu chăm _____(35) nhìn xuống bãi cát _____(36) vỏ ốc. Châu cũng _____(37) ngượng, cô nghĩ: “mình _____(38) về hơi giống ăn _____(39)! ...” Ngồi trên một tảng _____(40) găm đầy ốc đen _____(41) ty, chụp vài kiểu _____(42) diễn, thấy quay ngang _____(43) ngựa một mình mãi _____(44) nhàm, Châu bảo: “mấy _____(45) đứng chụp chung với _____(46) cho vui!” Bốn, năm

_____ (47) xúm lại, đưa bá _____ (48), đưa kẹp tay Châu, _____ (49) đưa rứt rề đề _____ (50): “chị và thầy ở _____ (51) tối với tụi em”. _____ (52) cười thật lịch sự: “_____ (53) được, trưa nay chị _____ (54) hẹn!” đưa nhỏ vớt _____ (55): “một năm, tụi em _____ (56) có một ngày! ...” Châu _____ (57) ngang nhẹ nhàng: “ồ, _____ (58) nhòm nhắc đứng yên _____ (59)!” và tất cả ngừng _____ (60), bất động, cả những _____ (61) cười, cả những ngón _____ (62) ngo ngoe trên đầu _____ (63) làm sừng, chỉ có _____ (64) vẫn lỏng lẻo và _____ (65) gù gào đầy sóng.

_____ (66) hứng nắng, một đứa _____ (67) trai rớt rượu cười _____ (68) sượng: “bắt đầu được _____ (69) ha, thầy!”. Và nó _____ (70), nhẹ nhàng lẩn trong _____ (71) và gió: “năm nào _____ (72) em cũng họp lại, _____ (73) ngày này. Có năm _____ (74) bận thi đại học, _____ (75) kể, hai năm sau, _____ (76) Mũi Né, rồi năm _____ (77), ở đây. Năm nay _____ (78) thầy...” Thầy giáo ở _____ (79): “mấy năm qua, thầy _____ (80)!” Học trò gật đầu _____ (81) cảm, nói tiếp: “ năm _____ (82) có vài bạn ở _____ (83) cũng về”. Thầy hỏi: “_____ (84) vậy?” - “Chi đó, thầy, _____ (85) đây một trăm năm _____ (86) cây, nó về từ _____ (87) qua. Rồi Hoa, Dung...” _____ (88) truyền nhau ly rượu, _____ (89) nhìn đống chai xếp _____ (90) chờ đợi, khẽ nhẩn _____ (91). Thầy giáo rí tai: “_____ (92) nó lớn rồi, ra _____ (93) đã bốn năm rồi”. _____ (94) Hỏi to: “trong này _____ (95) nào có gia đình _____ (96)?” - “thằng ma đó, thầy!” _____ (97) con gái chỉ tay _____ (98) một cậu nhỏ tho, _____ (99) đỏ gay, căng ra _____ (100) hơi rượu. Một đứa _____ (101) hỏi: “sao hôm nay _____ (102) cho vợ mày đi _____ (103)?” Thầy bảo: “vẫn xưng _____ (104) mày tao man rợ _____ (105) sao ?” Học trò cười, _____ (106) lạnh, có đứa con _____ (107) mắt đã chân chim _____ (108) mờ: “vẫn 12/A3 phải _____ (109) thầy?” Thầy cười: “ờ, _____ (110) thế!” và Châu chọt _____ (111): “bao nhiêu năm rồi, _____ (112) mình chưa gặp lại _____ (113) nhỉ?”

... Rượu đã gần _____ (114), đám con trai dựa _____ (115) nhau ngập ngừng hát _____ (116) con gái ngồi riêng _____ (117) rí cuốn bánh tráng, _____ (118) sượng sa, thầy giáo _____ (119) chiêu nghe một học _____ (120) thăm thì tâm sự _____ (121) hỏi Hoa, người suốt _____ (122) gấp thức ăn cho _____ (123): “năm nào cũng vậy _____ (124)?” - “Đạ, năm nào cũng _____ (125), vui lắm, ở tới

_____ (126) đêm!” Châu cười thầm: _____ (127) rì như thế này
 _____ (128) ở tới tận đêm _____ (129) à? Hay kể chuyện
 _____ (130) mới? Mà có thấy _____ (131) nói nhiều gì đâu,
 _____ (132) ngồi thúi thủ dơi _____ (133) dương nhìn nhau cười,
 _____ (134) một tý, uống một _____ (135), đàn tưng tưng vài
 _____ (136) rồi thôi... cũng chẳng _____ (137) chơi trò gì, “tìm
 _____ (138)” hay “thêm đầu đuôi”... _____ (139) hạn.

Đến gần trưa _____ (140) cả đám hầu như _____ (141) im
 lặng, có đứa _____ (142) thiu thiu ngủ trong _____ (143) gió phàn
 phật, và _____ (144) rọi mặt hanh hanh. _____ (145) ông câu cá
 cũng _____ (146) bỏ đi chỗ khác, _____ (147) trò lơ mơ dựa
 _____ (148) mắt lim dim dơi _____ (149) bất cứ tư gì _____ (150)
 ngang mặt, một con _____ (151) mực lang thang bờ _____ (152),
 một đám con trai _____ (153) ngực hùng hổ đi _____ (154) bãi cát...
 Châu nhìn _____ (155) cả, mỉm cười. Và _____ (156) chột da, cười
 theo _____ (157) nghịu: “tụi em quê _____ (158) lắm, chị ngồi đây
 _____ (159) buồn không?”

Có buồn _____ (160) đâu? Càng lúc Châu _____ (161) thấy,
 hình như ở _____ (162), mình đã đạt tới _____ (163) thái thăng
 bằng nhất. _____ (164) đứa nhỏ này cũng _____ (165), ai cũng có vẻ
 _____ (166) lòng với buổi họp _____ (167) này, không ai phải
 _____ (168) hoay tìm cách hoạt _____ (169).

Quá trưa, thầy giáo _____ (170) Châu về. Học trò _____ (171)
 đủ mọi cách để _____ (172) kéo: giấu cái mũ, _____ (173) thêm
 hình... rồi khi _____ (174) biết rằng cái hẹn _____ (175) Châu ở nhà
 là _____ (176) quan trọng, tất cả _____ (177) buông xuôi, bịn rịn
 _____ (178) theo tiễn đến tận _____ (179) lớn.

Châu đi, nghĩ _____ (180) mình sẽ viết thư, _____ (181) định
 năm sau mình _____ (182) trở về, cũng ở _____ (183) này, cũng
 ngồi rù _____ (184) bình an như thế _____ (185) ngày... Và cô quay
 lại, làm một việc xưa nay chưa từng làm là đưa tay vẫy cái đám người
 hạnh phúc ấy, họ vẫn đứng lơ nhô bên gốc dừa, nhìn theo, nhỏ dần...

Phan Thị Vàng Anh

(Trích từ báo “Văn Nghệ” số 17, thứ bảy, ngày 23 tháng 4 năm 1994)

Bài thực nghiệm

KĨ NĂNG ĐỌC TIẾNG MẸ ĐỂ

TỜ TRẢ LỜI

HỌ TÊN _____

LỚP _____

NGÀY _____

- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1. _____ | 26. _____ | 51. _____ | 76. _____ |
| 2. _____ | 27. _____ | 52. _____ | 77. _____ |
| 3. _____ | 28. _____ | 53. _____ | 78. _____ |
| 4. _____ | 29. _____ | 54. _____ | 79. _____ |
| 5. _____ | 30. _____ | 55. _____ | 80. _____ |
| 6. _____ | 31. _____ | 56. _____ | 81. _____ |
| 7. _____ | 32. _____ | 57. _____ | 82. _____ |
| 8. _____ | 33. _____ | 58. _____ | 83. _____ |
| 9. _____ | 34. _____ | 59. _____ | 84. _____ |
| 10. _____ | 35. _____ | 60. _____ | 85. _____ |
| 11. _____ | 36. _____ | 61. _____ | 86. _____ |
| 12. _____ | 37. _____ | 62. _____ | 87. _____ |
| 13. _____ | 38. _____ | 63. _____ | 88. _____ |
| 14. _____ | 39. _____ | 64. _____ | 89. _____ |
| 15. _____ | 40. _____ | 65. _____ | 90. _____ |
| 16. _____ | 41. _____ | 66. _____ | 91. _____ |
| 17. _____ | 42. _____ | 67. _____ | 92. _____ |
| 18. _____ | 43. _____ | 68. _____ | 93. _____ |
| 19. _____ | 44. _____ | 69. _____ | 94. _____ |
| 20. _____ | 45. _____ | 70. _____ | 95. _____ |
| 21. _____ | 46. _____ | 71. _____ | 96. _____ |
| 22. _____ | 47. _____ | 72. _____ | 97. _____ |
| 23. _____ | 48. _____ | 73. _____ | 98. _____ |
| 24. _____ | 49. _____ | 74. _____ | 99. _____ |
| 25. _____ | 50. _____ | 75. _____ | 100. _____ |

101. _____	126. _____	151. _____	176. _____
102. _____	127. _____	152. _____	177. _____
103. _____	128. _____	153. _____	178. _____
104. _____	129. _____	154. _____	179. _____
105. _____	130. _____	155. _____	180. _____
106. _____	131. _____	156. _____	181. _____
107. _____	132. _____	157. _____	182. _____
108. _____	133. _____	158. _____	183. _____
109. _____	134. _____	159. _____	184. _____
110. _____	135. _____	160. _____	185. _____
111. _____	136. _____	161. _____	
112. _____	137. _____	162. _____	
113. _____	138. _____	163. _____	
114. _____	139. _____	164. _____	
115. _____	140. _____	165. _____	
116. _____	141. _____	166. _____	
117. _____	142. _____	167. _____	
118. _____	143. _____	168. _____	
119. _____	144. _____	169. _____	
120. _____	145. _____	170. _____	
121. _____	146. _____	171. _____	
122. _____	147. _____	172. _____	
123. _____	148. _____	173. _____	
124. _____	149. _____	174. _____	
125. _____	150. _____	175. _____	

ANNEXE B

RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Tableau 7

Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation des connaissances linguistiques des deux groupes (G.Frt et G.Fbl)

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
G.Frt/G.Fbl	22537,52	1	22537,52	860,70	0,000

Tableau 9

Analyse de covariance des des deux facteurs groupe et habileté de lecture en L1

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
Questionnaire	644,93	1	644,93	5,63	0,021
Ensemble des propositions	384,26	1	384,26	8,18	0,006
Propositions importantes	470,70	1	470,70	8,33	0,005

Tableau 21

Nombre (N) des propositions rappelées en fonction des catégories de propositions, le degré de cohérence et la compréhension du rappel des deux groupes (G.Frt et G.Fbl)

	G.Frt				G.Fbl			
	T.Fam		T.Nfam		T.Fam		T.Nfam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Propositions acceptées								
PC	177,9	95,3	99,4	97,1	98,4	93,2	40,5	90,2
PI	7,9	4,2	3,0	2,9	7,0	6,7	4,0	8,9
PG	0,8	0,5			0,1	0,1	0,4	0,9
+	186,6	100,0	102,4	100,0	105,5	100,0	44,9	100,0
Propositions refusées								
PEr	2,3	7,8	18,2	51,9	1,8	3,7	22,3	69,9
PI	1,4	4,8	8,3	23,6			7,9	24,8
PG								
PE	25,7	87,4	8,6	24,5	45,6	96,3	1,7	5,3
+	29,4	100,0	35,1	100,0	47,4	100,0	31,9	100,0
Total	216,0		137,5		152,9		76,8	
Coh	3,75		2,80		2,70		1,41	
Co	4,00		2,94		3,10		1,44	

● PC: Proposition correcte,

● PI: Proposition inférée,

● PEr: Proposition erronée,

● PG: Proposition généralisée,

● PE: Proposition élaborée,

● Coh: Cohérence,

● Co: Compréhension

● Total: Nombre total des propositions rappelées

Tableau 33

Nombre (N) des propositions rappelées en fonction des catégories de propositions, le degré de cohérence et la compréhension du rappel des deux groupes (G.Frt et G.L1)

	G.Frt		G.L1	
	N	%	N	%
Propositions acceptées				
PC	177,9	95,3	145,5	93,4
PI	7,9	4,2	9,7	6,2
PG	0,8	0,5	0,5	0,4
+	186,6	100,0	155,7	100,0
Propositions refusées				
PEr	2,3	7,8	2,2	6,7
PI	1,4	4,8	1,1	3,3
PG				
PE	25,7	87,4	29,6	90,0
+	29,4	100,0	32,9	100,0
Total	216,0		188,6	
Coh	3,75		3,64	
Co	4,00		3,82	

●PC: Proposition correcte,

●PI: Proposition inférée,

●PEr: Proposition erronée,

●PG: Proposition généralisée,

●PE: Proposition élaborée,

●Coh: Cohérence,

●Co: Compréhension

●Total: Nombre total des propositions rappelées

Tableau 36

Analyse de variance et de variance à mesures répétées des résultats obtenus au questionnaire de compréhension des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
Score global					
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	5675,36	1	5675,36	49,26	0,000
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	3587,56	1	3587,56	41,10	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	8777,58	1	8777,58	66,19	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	6123,06	1	6123,06	68,12	0,000
G.Frt vs G.L1/T.Fam	91,71	1	91,71	0,918	0,342
Questions textuelles explicites					
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	4654,82	1	4654,82	123,42	0,000
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	4655,33	1	4655,33	86,27	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	2197,15	1	2197,15	47,50	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	2197,50	1	2197,50	33,42	0,000
G.Frt vs G.L1/T.Fam	0,943	1	0,943	0,036	0,850
Questions textuelles implicites					
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	45,90	1	45,90	0,72	0,403
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	78,43	1	78,43	2,50	0,124
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	2246,88	1	2246,88	38,91	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	1009,33	1	1009,33	22,84	0,000
G.Frt vs G.L1/T.Fam	112,48	1	112,48	2,175	0,145

Tableau 37

Analyse de variance et de variance à mesures répétées des résultats obtenus au rappel écrit des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
Ensemble des propositions					
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	6032,05	1	6032,05	231,85	0,000
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	3301,08	1	3301,08	198,08	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	5979,54	1	5979,54	122,72	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	3262,27	1	3262,27	99,04	0,000
G.Frt vs G.L1/T.Fam	895,58	1	895,58	13,01	0,000
Propositions importantes					
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	8212,66	1	8212,66	230,31	0,000
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	4099,11	1	4099,11	155,09	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	8559,72	1	8559,72	138,93	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	4252,67	1	4252,67	95,34	0,000
G.Frt vs G.L1/T.Fam	1185,17	1	1185,17	13,14	0,000

Tableau 40

Analyse de variance et de variance à mesures répétées du temps de lecture des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1) en fonction de la familiarité des schémas culturels et du niveau de connaissances linguistiques

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
T.Fam vs T.Nfam/G.Frt	4040100	1	4040100	38,80	0,000
T.Fam vs T.Nfam/G.Fbl	7088906	1	7088906	26,94	0,000
G.Frt vs G.Fbl/T.Fam	104006	1	104006	0,461	0,499
G.Frt vs G.Fbl/T.Nfam	950625	1	950625	3,132	0,082
G.Frt vs G.L1/T.Fam	4844650	1	4844650	36,09	0,000

Tableau 45

Analyse de variance des résultats obtenus au test d'évaluation de l'habileté de lecture en L1 des trois groupes (G.Frt, G.Fbl et G.L1)

Sources de variation	SC	DL	CM	F	SS
G.Frt/G.Fbl	1654,76	1	1654,76	27,28	0,000
G.Frt/GL1	62,55	1	62,55	1,59	0,211

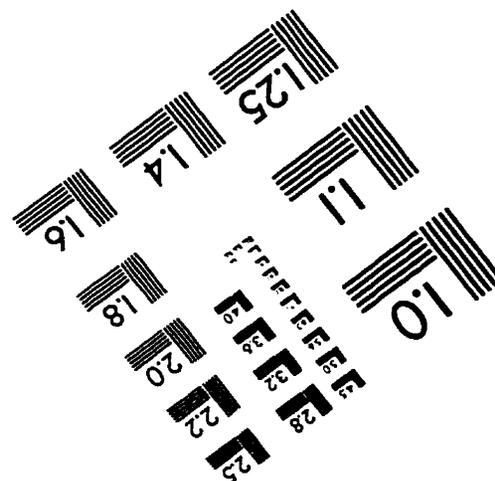
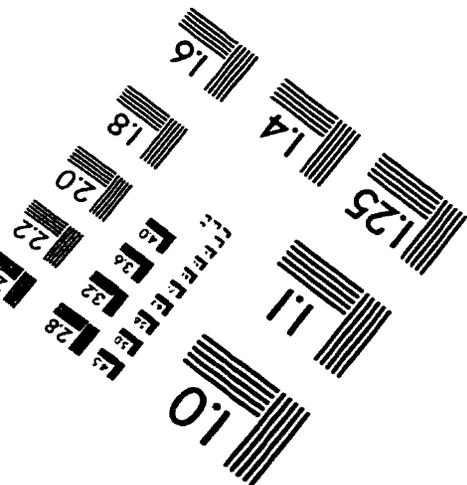
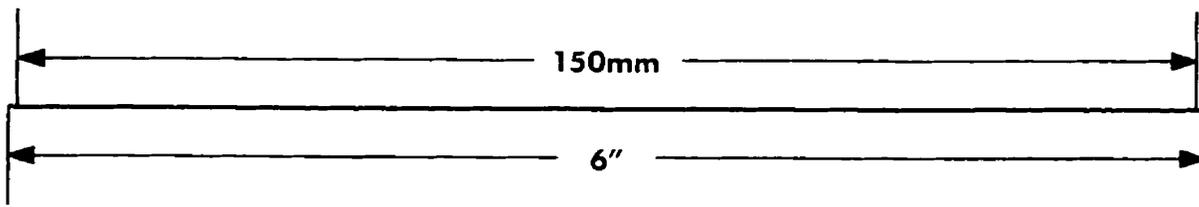
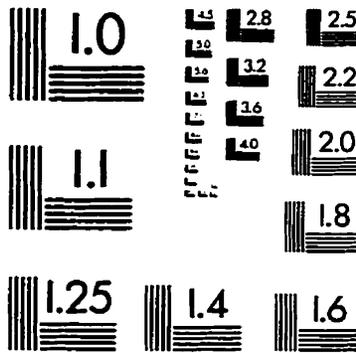
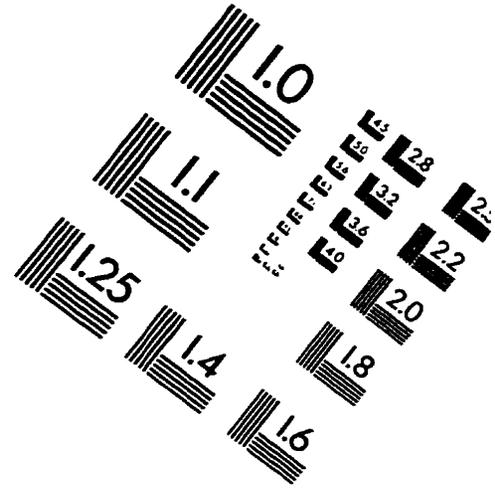
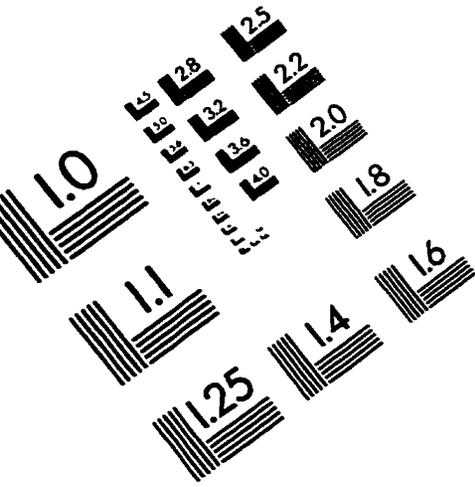
Tableau 47

Habitudes de lecture (%) en vietnamien L1 et en français LE des trois groupes
(G.Frt, G.Fbl et G.L1)

	En vietnamien L1			En français LE		
	≥ 3 fs/m	≤ 2 fs/m	jamais	≥ 3 fs/m	≤ 2 fs/m	jamais
G.Frt						
Magazines	84,38	15,62	0,00	65,63	34,37	0,00
Journaux	81,25	15,63	3,12	50,00	46,88	3,12
Romans	15,63	68,75	15,62	12,50	71,88	15,62
Bandes dessinées	12,50	43,75	43,75	6,25	50,00	43,75
Livres d'aventures	6,25	50,00	43,75	0,00	40,63	59,37
Livres scientifiques	3,12	46,88	50,00	0,00	21,88	78,12
G.Fbl						
Magazines	59,33	28,12	12,50	50,00	46,88	3,12
Journaux	75,00	12,50	0,00	71,88	28,12	0,00
Romans	25,00	59,38	15,62	3,12	56,25	40,63
Bandes dessinées	31,25	37,50	31,25	31,25	31,25	37,50
Livres d'aventures	21,88	25,00	53,12	6,25	25,00	68,50
Livres scientifiques	9,38	62,50	28,12	6,25	18,75	75,00
G.L1						
Magazines	69,70	24,24	6,06	51,52	36,36	9,09
Journaux	84,85	15,15	0,00	60,61	36,36	3,03
Romans	37,50	46,88	15,62	12,12	54,55	33,33
Bandes dessinées	18,18	42,42	36,36	15,16	45,45	39,39
Livres d'aventures	12,12	54,55	33,36	0,00	57,58	42,42
Livres scientifiques	27,27	57,58	15,15	21,21	18,18	57,58

Légende: ≥ 3 fs/m = 3 fois/mois et plus; ≤ 2 fs/m = 2 fois/mois et moins

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)




APPLIED IMAGE . Inc
 1653 East Main Street
 Rochester, NY 14609 USA
 Phone: 716/482-0300
 Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved