

**UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE III
U.F.R. DES SCIENCES DU LANGAGE**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Thèse en cotutelle présentée en vue de l'obtention du
Doctorat ès Sciences du Langage :
Linguistique et Didactique des Langues

par
Encarnación CARRASCO PEREA

**PARENTÉ LINGUISTIQUE ET APPRENTISSAGE RÉPERCUTÉ :
L'ESPAGNOL EN TANT QUE DEUXIÈME LANGUE ROMANE DE
RÉFÉRENCE CHEZ DES LECTEURS FRANCOPHONES DÉBUTANTS EN
CATALAN**

Sous la co-direction de
Madame Le Professeur Louise DABÈNE
Université Stendhal Grenoble III
Monsieur Le Professeur Manuel Antonio TOST PLANET
Universitat Autònoma de Barcelona

MEMBRES DU JURY

Monsieur Daniel COSTE
Professeur à l'École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines,
Lyon
Madame Louise DABÈNE
Professeur à l'Université Stendhal Grenoble III
Monsieur José Enrique GARGALLO GIL
Professeur à l'Université de Barcelone, Espagne
Monsieur Jacques POULET
Professeur à l'Université Lumière Lyon II
Monsieur Manuel Antonio TOST PLANET
Professeur à l'Université Autònoma de Barcelone, Espagne

12 Décembre 2000

*A mi hermano,
por Stephan y Gabriel*

*A mis raíces,
a la terra que va acollir els meus pares i em va veure néixer,
au pays et à la langue qui ont rendu possible ce travail*

Remerciements

Mon expression de gratitude la plus sincère s'adresse premièrement à mes deux directeurs, Louise Dabène et Manuel Antonio Tost Planet, qui ont accepté de diriger ma thèse en cotutelle. A tout moment ils m'ont soutenue pour relever conjointement le défis de la "télé-direction". Je les remercie pour l'aide précieuse et inestimable que leurs conseils et leurs mots d'encouragement m'ont procurée.

Merci également, aux membres de la "famille galatéenne" qui ont su entourer ma recherche de toute la chaleur nécessaire, et notamment aux parents les plus proches, les grenoblois et les lyonnais.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du Gabinet Didàctic de la Direcció de Política Lingüística de la Generalitat de la Catalogne ; au personnel enseignant des Serveis de Llengua Catalana de l'Universitat Central, du Servei de Llengües de l'Universitat Autònoma et de l'Escola Oficial d'Idiomes Moderns de Barcelone, qui ont aimablement accepté de participer à mon enquête, ainsi qu'aux lecteurs de catalan des Universités Stendhal Grenoble III et Lumière Lyon II. Je témoigne de même ma reconnaissance à l'égard de Montse Aymami qui m'ouvrit les portes de l'Ecole Supérieure de Commerce de Grenoble où une partie des mes données empiriques furent recueillies.

Qu'il me soit également permis d'exprimer ma plus vive gratitude à l'ensemble de sujets qui se sont prêtés aimablement aux expérimentations, grâce auxquels cette thèse a pu voir le jour. Je n'oublie pas non plus mes collègues de "la Maison des Langues et des Cultures" qui, de par l'intérêt qu'ils ont continuellement porté à l'avancement de mon travail, ont contribué à maintenir vive la flamme de l'enthousiasme.

Un grand merci à mes amis et à ma famille qui d'une façon ou d'une autre m'ont soutenue tout au long de ce parcours, notamment à Merce, Dominique, Carmen, Germaine, Véronique, Zaharo, Donna, Michel, Fred, Bertrand, Thierry et Fidel et tout particulièrement à ceux qui m'ont accompagnée durant les dernières étapes et dont la présence a rendu possible l'achèvement de ce travail. La mémoire du cœur retient surtout mes parents et mon fils, qui avec son arrivée m'apporta la lumière et l'énergie nécessaires pour atteindre le but que je m'étais fixé. Enfin, j'adresse ma plus profonde reconnaissance à mon mari qui, croyant depuis la première heure à la pertinence de mon étude, a su me la rappeler à bon escient.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES

AC : Analyse Contrastive

AE : Analyse des Erreurs

CLVI : Catalan Langue Voisine Inconnue

C.P.S. : Congénères Parographe Sémantiquement coïncidents

DLE : Didactique des Langues Étrangères

ELE : Espagnol Langue Étrangère

ELVI : Espagnol Langue Voisine Inconnue

LEV : Langue Étrangère Vivante

IL : Interlangue

ILVI : Italien Langue Voisine Inconnue

L2 : Langue 2 (ou langue étrangère)

LC : Langue Cible

LE : Langue Étrangère

LER : Langue Étrangère Romane

LM : Langue Maternelle

LR : Langue Romane

LR1 : Langue Romane 1

LR2 : Langue Romane 2

LS : Langue(s) Source(s)

LV : Langue Voisine

LVI : Langue Voisine Inconnue

LV1 : Langue Vivante 1

LV2 : Langue Vivante 2

MLT : Mémoire à Long Terme

RALE : Recherche sur l'Acquisition des Langues Étrangères

II. Congénères parographe et sémantiquement coïncidents (désormais C.P.S.).....	241
II.1. C.P.S. accessibles par une "règle de passage"	241
II.2. C.P.S. indirectement rapprochables	243
II.3. C.P.S. différemment dérivé.....	244
II.4. C.P.S. bivalents en LC et en LR2.....	245
II.5. C.P.S. bivalents en LM et en LC	246
II.6. C.P.S. bivalents en LM par rapport à la LC et à la LR2	247
II.7. C.P.S. bivalents en LC par rapport à la LM et à la LR2	248
II.8. C.P.S. (ou homographes) doublés d'un homonyme dans la LR2.....	248
II.9. C.P.S. (ou homographes) bilatéraux (espagnol/catalan) ou trilinguistiques (espagnol/catalan/français) partiellement synonymes car polysémiques dans la LR2.....	250
II.10. Para-congénères	252
III. Congénères homographes/parographe avec des recoupements sémantiques partiels	253
III.1. Congénères homographes ou parographe "à double tranchant"	253
III.2. Congénères homographes LM/LC doublés d'un homonyme en catalan	258
III.3. Congénères homographes bilatéraux français/catalan	259
III.4. Congénères doublés d'un paronyme dans la LR2.....	260
III.5. Congénères homographes ou parographe disposant d'homonymes en catalan et en espagnol	260
III.6. Congénères parographe polysémiques en catalan et en espagnol.....	261
III.7. Congénères parographe doublés en LM d'un homonyme.....	262
III.8. Congénères parographe trilinguistiques dont l'acceptation partagée a un statut différent en LM	262
IV. Congénères morphologiquement proches, sémantiquement divergents	263
IV. 1. Des congénères parographe bilatéraux (catalan/espagnol) ayant des "parents éloignés" en français.....	263
IV.2. Des ressemblances trompeuses	263
IV.2.1. Entre des mots de la même catégorie grammaticale	264
IV.2.2. Entre des mots de catégorie grammaticale différente	266
IV.2.3. Parmi des articulateurs du discours.....	267
2.4.3.4.b. En récapitulant	267
2.4.3.5. Intersections et spécificités des systèmes (grapho)-phonologiques catalan LC/français LM/espagnol LR2.....	271
2.4.3.5.a. De l'importance et de l'omniprésence du facteur phonologique dans la lecture	273

2.4.3.5.b. Que révèle le recours à l'image sonore ?	275
2.4.3.5.c. De l'incidence de l'image graphique perçue l'enjeu de la représentation de la distance (inter)-linguistique (le cas des langues voisines)	278
2.4.3.5.d. Comparaison de la composante (grapho)-phonologique français/catalan/espagnol depuis la perspective de la compréhension écrite du catalan.....	279

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ET FINALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES. MISE AU POINT DE L'ANALYSE

3.1. QUESTIONS LIMINAIRES : VUE PANORAMIQUE ET JUSTIFICATION DU RECUEIL DE DONNÉES	287
3.2. LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON, LE CHOIX DES TEXTES ET LA SOLLICITATION DES DONNÉES	289
3.2.1. Le cadre méthodologique de référence.....	289
3.2.2. La composition de l'échantillon.....	291
3.2.2.1. Identité linguistique : le bagage langagier roman binôme vs trinôme.....	293
3.2.2.1.a. L'étude du latin et les contacts informels avec des langues et des variétés romanes.....	294
3.2.2.1.b. La langue ciblée, le catalan	296
3.2.2.1.c. L'apprentissage de l'espagnol LE et les contacts avec le catalan.....	297
3.2.2.1.d. Et pour conclure sur ce point.....	298
3.2.2.2. Le profil socioprofessionnel	299
3.2.2.2.a. La formation universitaire une charnière supplémentaire entre les sous-groupes	301
3.2.2.2.b. L'enjeu de la présence des étudiants en langues.....	302
3.2.3. Le choix des textes	304
3.2.3.1. Les atouts du fait divers pour les besoins de notre recherche	304
3.2.3.2. Notre texte "Habeas massa corpus".....	307
3.2.3.2.a. De la difficulté de prédire le recoupement transparence lexicale/facilité de compréhension	312
3.2.4. La sollicitation des données.....	315
3.2.4.1. La spécificité de la situation de contact avec la LC	316
3.2.4.2. De l'intérêt des données introspectives.....	318
3.2.4.3. L'entretien semi-structuré	322
3.2.4.3.a. Notre entretien	322

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES	327
4.1. ÉVALUATION QUANTITATIVE DE LA LECTURE-COMPRÉHENSION	
(question 1)	330
4.1.1. Variété interindividuelle et contraste intergroupes (analyse transversale des grilles d'évaluation)	339
4.1.1.1. Des explications plausibles au niveau général de compréhension	346
4.1.2. Interprétation longitudinale de la quantification de la compréhension "cartographie" contrastée du taux de compréhension	349
4.1.2.1. Premières observations	354
4.1.2.2. De la portée heuristique de l'analyse horizontale	356
4.1.3. Mise en parallèle des variantes dans la compréhension et des variables dans le texte	358
4.1.3.1. Analyse linguistique de la "zone barrée" (la moins comprise)	358
4.1.3.1.a. Composante lexicale	358
4.1.3.1.b. Niveau morpho-sémantique	359
4.1.3.1.c. Caractérisation syntaxique	361
4.1.3.1.d. Enjeu sémantique	362
4.1.3.1.e. Sur le plan énonciatif	362
4.1.3.1.f. En conclusion	362
4.1.3.2. Analyse linguistique de la "zone standard" (la mieux comprise)	363
4.1.3.2.a. Relations interlinguales morpho-sémantiques actualisées	363
4.1.3.2.b. Composante syntaxique	365
4.1.3.2.c. Importance sémantique	366
4.1.3.3. Parenté morpho-sémantique bilinguistique vs trilinguistique	367
4.1.4. De l'incidence éventuelle des variables dans la population : âge, formation, bagage langagier roman	369
4.1.5. Confrontation de la performance et de la variante "temps de traitement initial"	374
4.2. ANALYSE QUALITATIVE DES PROCÉDURES DE CONSTRUCTION DU SENS	376
4.2.1. Le "forage" initial les ancrages lexicaux et la prééminence de la perception/recherche des analogies interlinguales (question 2)	378
4.2.1.1. Confrontation des fixations lexicales binômes vs trinômes	390
4.2.1.1.a. Estimation quantitative : les trinômes, plus d'ancrages et plus récurrents	390

4.2.1.1.b. Caractérisation sémantique et grammaticale :	
les binômes un balisage plus épars	391
4.2.1.1.c. Analyse détaillée du contraste intergroupe.....	393
4.2.1.1.d. De la distance interlinguistique objective, de sa perception subjective et de sa gestion	399
4.2.1.2. De la crédibilité subjective et de la validité objective des affectations sémantiques des ancrages lexicaux.....	412
4.2.1.2.a. Autour des "faux-ancrages"	416
<i>Voler, paps, dues et anar</i>	417
<i>Metgessa</i>	419
<i>Metge</i>	424
4.2.1.2.b. De la variabilité interindividuelle dans l'accessibilité de certains ancrages.....	425
<i>Quedar, configuració, parell d'hores, cuirassa,</i> <i>podrien, -los (binômes)</i>	426
<i>Desestimada</i> (trinômes).....	428
4.2.1.2.c. Les interprétations approximatives des ancrages ou de l'audace des binômes "non-scientifiques"	433
<i>Reconeixement, masclisme et cotilla</i> (binômes)	433
<i>Reconeixement</i> (trinômes)	435
4.2.1.3. Synopsis des ancrages lexicaux de l'ensemble de l'échantillon.....	436
4.2.1.4. En conclusion . . .	444
4.2.2. Analyse du traitement induit de la proximité typologique	447
4.2.2.1. Des vocables isolés (question 4a).....	448
4.2.2.1.a. <i>Metgessa</i>	448
4.2.2.1.b. <i>Afers</i>	458
4.2.2.1.c. <i>Previnguda</i>	465
4.2.2.1.d. <i>Delinquir</i>	471
4.2.2.2. Une proposition clé (question 4b)	477
4.2.2.3. En conclusion	486
4.2.3. Caractérisation de la médiation phonologique du CLVI.....	490
4.2.3.1. L'image sonore du CLVI : facteur de sémantisation contingent	491
4.2.3.2. Causalité, valeur opératoire et degré d'intentionnalité de la restitution orale du CLVI.....	492
4.2.3.3. La médiation phonologique du CLVI : reflet occasionnel du traitement analogique suivi et de la langue source évoquée.....	496

4.2.3.4. Distance anagrammatique, parenté bi- ou trilinguistique et traitement phonologique comparaison binômes vs trinômes	499
4.2.3.4.a. Des digrammes intrinsèquement catalans.....	499
4.2.3.4.b. Des correspondances grapho-phonétiques (-ça-) et des recouvrements morphémiques divergeant au niveau phonétique (-at) n'impliquant que la LC et le français	500
4.2.3.4.c. Des combinaisons/distributions graphiques (-alle-, -alla-, -illa-) et des coïncidences morpho-sémantiques (<i>ella</i>) communes à la LC et à l'espagnol	501
4.2.3.4.d. Des congénères trilinguistiques.....	502
4.2.3.5. Des marques "d'hispanité" dès le niveau faux-débutant.....	505
4.2.3.6. L'italien, la supra-référence romane des Français	508
4.2.3.7. L'articulation entre l'influence phonologique de l'ELR2 et celle de l'italien.....	514
4.2.3.8. En conclusion l'enjeu pédagogique	516
4.2.4. Les langues de référence explicitement évoquées.....	519
4.2.4.1. Les binômes le français d'abord et toujours	521
4.2.4.2. Les trinômes : surtout l'espagnol, seul ou avec le français.....	526
4.2.4.2.a. La représentation des distances interlinguistiques.....	529
4.2.4.3. En conclusion	532
CONCLUSION	535
BIBLIOGRAPHIE	551
INDEX	
DES FIGURES	583
DES TABLEAUX	585
DES GRAPHIQUES	587
ANNEXES	589
n° 1 : recouvrements morpho-syntaxiques catalan (Langue Cible)/français/espagnol ..	591
n° 2 : fiche de caractérisation socio-linguistique	603
n° 3 et 3 bis : identité sociolinguistique des binômes et des trinômes	604
n° 4 et 4 bis : le texte/support de l'enquête (recomposé) et le texte original	608
n° 5 et 5 bis : transcription intégrale de l'entretien d'un sujet binôme (B8) et d'un trinôme (T4)	610

n° 6 : caractérisation phonologique des emprunts espagnols en français631

INTRODUCTION

Depuis quelques années il est communément admis que l'un des défis majeurs et l'un des plus pressants auxquels se trouve confrontée l'Union Européenne est celui de l'aspect linguistique de sa construction qui devra "*être au moins à la hauteur des réalisations politiques, sociales et économiques de son intégration*" (BAETENS BEARDSMORE, H., 1995 : 13). Si **l'Europe du XXIème siècle**, qui vraisemblablement comptera 25 états de cultures très diverses, n'est pas multilingue, elle risque d'être perçue uniquement comme une construction économique et juridique (ZINCK, J., 1997 : 10). Du fait d'une convergence socio-économique les habitants de cet espace géographiquement restreint mais plurilingue sont de plus en plus amenés à intercommuniquer. Quelle/s langue/s adopter dans ces échanges d'ordre technologique, industriel, scientifique et culturel qui ne cessent de s'accroître et de se diversifier ? Jusqu'à présent différentes solutions apparaissent envisageables.

D'une part l'adoption d'une langue **véhiculaire paneuropéenne**. L'hégémonie politique, économique et scientifique des États-Unis et de la Grande Bretagne caractérisant l'Occident depuis la 2ème Guerre Mondiale et s'étant accentuée encore plus depuis la disparition de l'ancien bloc de l'Est, a fait de l'anglais une *lingua franca* à l'échelle mondiale. De surcroît, cet idiome ne cesse de pénétrer dans les autres langues "occidentales" avec des termes provenant de domaines technologiques de tout ordre (cybernétique, informatique, télécommunications, etc.). La présence anglo-saxonne

dans les médias a conduit à un manque de confiance personnelle et à une relative incompétence culturelle chez les Européens (BAETENS BEARDSMORE, H., 1995 : 16). Cependant l'Europe "*ne se fera pas d'elle-même, par le simple effet de rapports économiques qui tendent, tous, par nature, à instaurer la loi du plus fort*" (CANDELIER, M., 1995 : 9).

Ce monopole de la "**véhicularité internationale**" ne semblerait même pas être souhaitable pour la langue hégémonique en question car la pratique a montré que l'adoption d'un quelconque idiome commun, se traduit inévitablement par la simplification et l'appauvrissement de celui-ci (ZINCK, J., 1997 : 12, ANTON JORNET, J. M^a, 1998 : 24). Aujourd'hui l'anglais est la langue la plus étudiée en Europe même si elle est loin d'être la plus parlée dans le globe. Véhicule par excellence de l'information, de l'activité financière internationale, des moyens de transport et du tourisme, du cinéma, de la TV, de la plupart de manifestations musicales, de la technologie, de la recherche scientifique¹, et de la technologie, son apprentissage est ressenti comme une nécessité sinon comme une obligation. C'est précisément parce qu'il n'est pas appris pour les valeurs historiques, culturelles ou humaines qu'il peut véhiculer mais pour sa valeur instrumentale, que son altération et édulcoration sont presque inévitables (VAN DETH, J.P., 1980 : 27). Dans notre Europe multilingue il faut concilier le fait que l'anglais est la langue de communication internationale et qu'elle ne peut pas devenir la langue supranationale de l'Europe Unie. La seule solution : se refuser à attribuer le rôle de langue de communication à un seul idiome, comme le suggère M. Siguan (1996).

¹Entre 60% et 80% de l'édition scientifique est en anglais.

Face à un bilinguisme qui supposerait la seule connaissance de l'anglais comme langue étrangère (désormais LE), s'intensifie la nécessité d'un **plurilinguisme** garantissant la sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe et l'enseignement d'autres langues étrangères. Ainsi d'autres propositions semblent promptes au partage de la prépondérance linguistique. C'est le cas de celle de C. Hagège qui dans son ouvrage *Le souffle de la langue* (1992) plaide pour la reconnaissance de l'anglais et du français comme langues fédératives d'Europe, c'est-à-dire, les seules capables de concentrer l'attention d'autres peuples et de les fédérer autour d'elles. Même si l'apprentissage de **deux, voire trois idiomes** est ressenti de plus en plus comme une nécessité dans notre environnement européen en voie de mondialisation, au jour d'aujourd'hui, les L2 et L3 se réduisent à l'anglais, l'allemand et le français qui ne sont pourtant pas les plus parlées ni les plus répandues dans le monde (ANTON JORNET, J.M^a, 1997b). C'est le rôle d'instrument de communication joué par une langue donnée qui va la rendre plus attrayante pour les apprenants. Apparemment ceux-ci préfèrent étudier ces trois langues au lieu de celle de leurs voisins naturels (VAN DETH, J.P., 1980 : 33). Cependant ils auraient tout intérêt à le faire et à plus forte raison dans les zones constituant des continuums linguistiques où l'intercompréhension déjà préexistante peut facilement être développée (DABENE, L., 1994b : 169).

Par ailleurs, pour des raisons pratiques et économiques, toutes les langues de notre continent ne peuvent être enseignées ni tous ses citoyens ne peuvent devenir polyglottes. C'est précisément la richesse et la diversité culturelle ainsi que sa tradition historique qui devraient conduire l'Europe à l'invention de **pratiques nouvelles**. De nouvelles façons d'utiliser les langues qui représentent un prérequis pour la construction du monde de demain (PRIGOGINE, I., STENGERS, I., 1988 in BAETENS BEARDSMORE, H., 1995 : 17). L'Europe du XXI^{ème} siècle tiendra compte de toutes

ses langues ou elle ne sera pas. Mais, nous trouverions-nous dans une impasse face au paradoxe qui consiste à vouloir respecter la variété tout en nécessitant des langues communes pour communiquer ? Compte tenu de ces contraintes, le "plurilinguisme d'intellection" trouverait sa première raison d'être : une **intercompréhension** qui rendrait possibles des situations de communication entre interlocuteurs alloglottes.

Cette option remédierait les inconvénients des options précédemment exposées dans la mesure où, entre autres, elle rendrait possible l'intercommunication tout en respectant la pluralité. La compréhension multilingue semble être **le moyen le plus accessible** pour que le plus grand nombre possible d'**Européens** puissent dialoguer. La connaissance de plusieurs langues est un élément déterminant pour l'entente des Européens et pour leur avenir politique, social, économique et culturel (ZINCK, J., 1997 : 12-13). De surcroît, au niveau pédagogique, le développement en priorité des capacités perceptives présente l'avantage de laisser le temps à l'apprenant de "*structurer sa pensée dans un autre code linguistique que celui de la langue maternelle*" (TROCME-FABRE, H., 1990 : 21-22) et de permettre une progression plus rapide que lorsque les capacités productives sont aussi envisagées.

Déjà en 1979 au Colloque du CIREEL² qui s'est tenu à Strasbourg l'attention a été attirée sur les avantages d'un **plurilinguisme réceptif** : faciliter la communication entre Européens, développer le sens de la communication internationale parmi les apprenants et la possibilité de conduire ceux-ci à vouloir, par la suite, acquérir une compétence active d'une ou de plusieurs langues (VAN DETH, J.P., 1980 : 61). En favorisant la variété de l'enseignement des langues cette "*aventure linguistico-culturelle*"³ pourrait s'avérer la dernière chance pour que certaines langues, en tant que

²Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des Langues.

³Qualificatif que J. M^a Antón Jornet (1997a : 23) applique à l'intercompréhension.

LE, sortent de la léthargie dans laquelle elles ont sombré. Ce serait le cas du français en Espagne où l'enseignement a chuté d'une façon apparemment irréversible, compte tenu de la montée en puissance de l'anglais⁴. En France, bien que la généralisation de l'enseignement des langues soit un fait prouvé lui conférant un rang honorable par rapport à la situation dans d'autres pays européens, on regrette un manque de diversification des idiomes enseignés⁵.

C'est justement à l'intérieur des différentes familles de langues que ce projet d'intercompréhension trouverait son bien-fondé car il tirerait parti de la parenté linguistique pour une plus **grande efficacité pédagogique** (DABENE, L., 1991 : 18). Le moment serait venu pour que la proximité géographique et typologique des langues génétiquement proches soit suffisamment exploitée en didactique des langues et qu'elle devienne un argument décisif pour leur diffusion (DABENE, L., 1994a : 41) plutôt que pour leur dévalorisation⁶. Ce projet d'intercompréhension serait donc applicable à tout groupe de langues apparentées et par conséquent transposable ailleurs dans le monde à long terme et après preuve de succès.

⁴Entre 1985 et 1991, le nombre d'élèves âgés de 14 à 17 ans étudiant le français est passé de 30 à moins de 12%, tandis que pour l'anglais il a augmenté de 70 à 87%. Cependant, la réforme du système éducatif espagnol, mise en place graduellement dès le début des années 90, et qui prévoit entre autres mesures une diversification des matières optionnelles dans le secondaire, pourrait jouer en faveur d'une récupération du français. Face à la difficulté de proposer beaucoup d'options, les établissements incitent les parents et les enfants à prendre une deuxième langue vivante (désormais LV2). En effet le français est la langue la plus recommandée car les lycées disposent d'un personnel enseignant qualifié qui depuis les années 80 a été contraint de dispenser une première langue vivante (désormais LV1) devant une "poignée" d'élèves. Apparemment, c'est surtout dans les Communautés Autonomes monolingues que l'enseignement des LV2 et surtout du français sont en progression. Par ailleurs, dans les "Écoles Officielles de Langues" (73 en 1990), des centres publics d'enseignement des langues adressés en priorité aux adultes, l'anglais "reste roi" parmi les 14 idiomes enseignés. En revanche le français, de 1978 à 1990 a perdu 12 points (BARUCH, M., 1997).

⁵D'après les chiffres exposés par l'A.P.L.V. (Association de Professeurs de Langues Vivantes) dans le supplément Le Polyglotte, en 1995 90% des élèves du secondaire français étudient une LV2 en 4e et seul 10% une LV3 en 2e.

⁶Comme cela a été le cas dans le système éducatif français où, au nom de leur facilité d'accès, les langues romanes ont été dévalorisées (DABENE, L., 1991 : 18).

En Europe, ce sont les **pays scandinaves** qui semblent avoir la plus longue expérience en matière d'intercompréhension : aussi bien pour ce qui est de la littérature (plus d'une centaine d'ouvrages spécialisés ont été recensés) que de la mise en pratique pédagogique. En effet, depuis fort longtemps, les langues des pays limitrophes sont enseignées dans les écoles primaires. En ce qui concerne la famille latine, l'apparition de groupes de recherche sur l'intercompréhension ne s'est pas limitée à la sphère romanophone.

Ainsi au Danemark, J. Schmitt Jensen a dirigé le projet **Intercommunicabilité romane**. Grâce à son expérience dans l'apprentissage des autres langues scandinaves ce groupe déclare que les clés de l'intercommunicabilité consistent à parler lentement dans sa propre langue et à savoir repérer les difficultés principales séparant les différents idiomes de la même famille. L'enseignement proposé par cette équipe danoise est fondé sur une étude systématique et synchronique qui constitue les bases d'un apprentissage contrastif, et qui est renforcée ensuite par une pratique spécifique. Force est de constater qu'une priorité est accordée aux règles phonétiques, celles-ci étant considérées comme le premier pas vers une acquisition lexicale assez étendue⁷. L'intercompréhension est entendue comme une politique linguistique à long terme, le moyen de "*résister au nivellement culturel et à la domination de quelques langues sur les autres*". Par ailleurs, ce chercheur danois estime que les langues romanes donnent accès à des cultures riches et diverses et que tout ce qui contribue à rapprocher les peuples qui les parlent va ainsi dans le sens du progrès humain (SCHMITT JENSEN, J., 1997 : 108).

En Allemagne, pays de longue tradition romaniste, l'équipe dirigée par T. D. Stegmann à l'Université J. W. Goethe de Francfort a mis au point un manuel,

⁷C'est peut-être pour cette raison que C. Blanche-Benveniste qualifie ce projet de "vision plutôt classique et traditionnelle de la parenté des langues romanes, fondée sur des listes de correspondances phonétiques et des comparaisons grammaticales" (1997 : 5).

EuroComRom, destiné aux étudiants germanophones désireux de s'entraîner simultanément à la compréhension écrite de 6 langues néolatines. Selon les auteurs, cette méthode peut être transférable à d'autres familles de langues car son principe fondateur est que l'apprenant atteindra, par le biais d'une approche déductive et analogique, une compréhension écrite optimale (même approximative), en mettant à profit la parenté et les ressemblances interlinguistiques, et en mobilisant son potentiel cognitif ainsi que ses pré-acquis langagiers (puisque qu'on sait plus qu'on ne l'imagine des LE inconnues, surtout au niveau lexical, et d'autant plus quand elles sont apparentées à d'autres LE acquises/apprises au préalable). Cette actualisation du déjà connu aura, selon T. D. Stegmann (2000), un effet bénéfique sur la motivation des apprenants car ils sentiront la LC moins étrangère et l'effort à fournir pour la comprendre moins important. Cette incidence positive se greffera sur celle procurée par l'abord de la langue par compétences dissociées, qui pourvoit une progression plus rapide que l'approche maximaliste.

Nous situant dans le domaine roman, principalement trois projets universitaires se sont consacrés à la création et à l'expérimentation de matériel pédagogique visant l'intercommunicabilité entre locuteurs romanophones : **Eurom 4**, **Itinéraire Roman** et **Galatea** (cf. 1.2.).

C'est précisément dans l'ensemble de travaux du programme **Galatea** que s'inscrit ce travail portant sur le catalan comme langue cible (désormais LC). Depuis qu'en 1991, sous l'égide du Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal Grenoble 3, ledit projet vit le jour, la langue catalane a toujours figuré dans chacune de ses différents axes de recherche fondamentale. L'inclusion de cette langue constitue l'une des particularités de ce projet international. Or, du fait que le catalan ne jouit pas d'un statut de langue officielle d'un état membre de l'Union Européenne, mais

seulement de celui d'idiome co-officiel d'une région, la Catalogne, il est inéligible dans certains programmes que la Commission Européenne consacre à la diffusion et à l'enseignement des langues. Ainsi, lorsqu'en 1996 le projet grenoblois a eu accès au financement du programme Lingua-Socrates (action D) pour le développement de matériel pédagogique sur CD-ROM, le catalan n'a pu en bénéficier. Comme le fait remarquer M. Candelier (1995 : 8), "*malgré la volonté, affichée et réalisée, de favoriser les langues les moins enseignées*" à travers ce programme, "*ce n'est pas de lui que viendront les impulsions décisives en matière de diversification des langues enseignées*". En effet, ce manque de financement officiel n'a pas empêché la poursuite de notre recherche personnelle sur le catalan dans le cadre du programme Galatea. La seule différence étant que lors de la dernière étape de ce projet, i.e. au moment de l'élaboration méthodologique développée sur CD-ROM, le catalan n'a pu être présent.

Dans notre **Chapitre 1 CONTEXTUALISATION, HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS**, nous exposerons précisément les circonstances qui "en cascade" ont précédé notre travail : premièrement, l'émergence en didactique des langues de l'approche axée sur la compréhension (**1.1. Un nouveau jalon dans l'histoire de l'enseignement des LE : la dissociation des compétences**), qui à son tour représente le cadre de référence où se sont inscrites la réflexion scientifique et/ou la production méthodologique que certaines universités européennes ont mises en place afin de promouvoir l'intercompréhension entre des locuteurs romanophones (**1.2. A l'heure de l'intercompréhension latine**), et parmi lesquelles se situe le projet Galatea. Ces initiatives universitaires constituent autant des "propositions de gestion du multilinguisme" de l'espace romanophone. Aussi bien le concept d'intercompréhension que celui de l'exploitation pédagogique du "patrimoine génétique" permettent-ils de concilier le besoin d'intercommunication avec celui de respect/sauvegarde des variétés

linguistiques qui constituent les deux principaux piliers sur lesquels devrait reposer la construction de l'Europe des langues⁸.

Depuis une perspective purement sociolinguistique nous justifierons le choix de la LC qui nous incombe (**1.3. L'enjeu catalan**) en exposant la valeur instrumentale que revêt son apprentissage dans la scène européenne d'aujourd'hui. Un portrait sommaire de l'évolution opérée en Catalogne, en matière de récupération et de revalorisation de sa langue nationale, sera dressé afin de mieux comprendre la situation sociolinguistique actuelle. Nous mettrons l'accent notamment sur la coexistence du catalan et de l'espagnol/castillan qui d'abord légitime, au moins en partie, notre problématique, et qui d'autre part érige la Catalogne en exemple vivant et quotidien de la pratique de l'intercompréhension entre des locuteurs de langues romanes différentes.

Nous définirons également les hypothèses de départ et les objectifs à court et à long terme de notre étude (**1.4. Prémises et objectifs**) : faut-il s'attendre à ce que la nature de la parenté génético-typologique liant le catalan au français et/ou à l'espagnol infléchisse les activités cognitives d'apprenants francophones débutants abordant le catalan à l'écrit ? Comment, quand et avec quelle finalité ces sujets vont-ils invoquer leur/s langue/s romane/s source/s ? Le concept de langue de référence serait-il sujet à révision lorsque les langues en présence appartiennent à la même famille et qu'elles sont au nombre de trois ? Depuis une perspective d'enseignement/apprentissage spécifiques des langues latines, quel est l'enjeu pédagogique qu'entraîne la prise en compte de l'apprentissage répercuté ?

⁸Ces deux prémisses plus celle de la concertation et de la coordination au niveau européen des politiques nationales d'enseignements/apprentissage des langues vivantes -au nom de laquelle a été élaboré le Cadre européen commun de référence- constituent les trois principes auxquels adhère le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

Dans notre **Chapitre 2 FONDEMENTS THÉORIQUES**, nous commencerons par nous attacher à la lecture en LE, car c'est l'activité langagière qui se trouve au centre de nos observations/analyses. Nous évoquerons l'importance relative que cette opération intellectuelle complexe s'est vue associer par les différentes méthodologies d'enseignement des LE ainsi que l'intérêt grandissant qu'elle a progressivement suscité au sein de la recherche en didactique des langues (**2.1. Préambule**). Il sera question également du modèle théorique de la lecture que nous souscrivons (l'interactif) et qui nous sert de cadre conceptuel (**2.2. La théorisation du processus de lecture et la progressive prise en compte du système cognitif du lecteur**).

Partant de cette modélisation théorique de la lecture, nous nous attarderons tout particulièrement sur le rôle que le bagage -au sens large- du lecteur s'est vu attribuer (**2.3. Le "patrimoine" du lecteur en LE : savoirs, savoir-faire et affects**). Or, puisque c'est la mobilisation des pré-acquis langagiers romans que nous allons essayer d'appréhender lors de l'analyse de nos données empiriques (cf. Chapitre 4), et compte tenu de notre perspective didactique, nous nous centrerons plus particulièrement sur les pré-connaissances langagières de l'apprenant d'une LE, depuis une perspective aussi bien psycholinguistique que pédagogique et linguistique (**2.4. Les pré-acquis langagiers de l'apprenant dans l'abord d'une nouvelle langue : dimensions psycholinguistique, pédagogique et linguistique**). Quelle incidence a-t-on imputée à la/aux langue/s source/s de l'apprenant dans le cadre de la recherche sur l'enseignement/apprentissage des LE ? Quels usages pédagogiques en ont fait les différents courants méthodologiques d'enseignement des LE ? Quelles leçons pouvons nous en tirer ? Dans le cas d'une approche didactique *ad hoc* des langues voisines, y aurait-il un rôle à assigner à une comparaison synchronique des systèmes linguistiques en présence ? Si oui, lequel ? En quoi pourraient nous servir les travaux de nature

diachronique développés par la philologie romane dans son versant historiciste ? Le débat presque sempiternel autour de la filiation du catalan à l'intérieur de la Romania, nous aide-t-il dans la caractérisation des rapports typolinguistiques rapprochant cette langue des deux autres qui nous incombent ?

En ce qui nous concerne nous nous sommes employée à comparer dans leurs grandes lignes la **morpho-syntaxe**, la **morpho-sémantique** et les règles de **correspondance grapho-phonologique** du catalan, du français et de l'espagnol. Ce sont ces trois niveaux d'organisation qui nous semblent être les plus directement impliqués dans la lecture-compréhension d'une langue voisine inconnue. En outre, nous avons essayé de caractériser la parenté reliant ces trois langues de sorte que, lors de l'analyse de nos données (cf. Chapitre 4), nous disposions d'une ébauche d'échelle graduelle de proximité typolinguistique nous servant de référence au moment d'étudier le traitement que nos lecteurs auront fait des similitudes intersystémiques qu'ils auront perçues. C'est pourquoi, tout au long de notre confrontation trilinguistique, nous allons essayer d'anticiper l'enjeu psycholinguistique que pourrait entraîner chaque trait de parenté relevé dans une situation de lecture du catalan langue inconnue chez un public francophone disposant -ou pas- de l'espagnol comme deuxième langue romane de référence.

Dans notre **Chapitre 3 DESCRIPTION ET FINALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES, MISE AU POINT DE L'ANALYSE**, nous décrirons et justifierons nos choix méthodologiques, l'usage que nous avons fait du protocole de recueil de données nous ayant servi de référence -celui du projet Galatea- (**3.1. Questions liminaires : vue panoramique et justification du recueil de données**), la configuration "dichotomique" de notre population, les critères ayant régi le choix du texte ayant servi de support à

notre enquête et la modalité de la sollicitation de nos données (**3.2. La constitution de l'échantillon, le choix du texte et la sollicitation des données**).

C'est dans le **Chapitre 4 ANALYSE DES DONNÉES** que nous examinerons notre corpus, constitué à partir des entretiens conduits auprès d'une vingtaine d'étudiants français individuellement confrontés à la lecture-compréhension d'un fait divers en catalan. Seule la moitié de ces sujets comptait dans leur actif sur des connaissances formellement acquises en espagnol tandis que l'autre moitié n'avait jamais eu de contacts formels avec une autre langue romane à l'exception du français (leur LM). Ce qui nous intéresse au premier chef étant la portée de la langue neo-latine intermédiaire, la ligne directrice de notre analyse sera la confrontation systématique des données provenant de nos deux sous-populations. Notre analyse sera tout d'abord axée sur la quantification du taux de compréhension atteint par nos informateurs (**4.1. Évaluation quantitative de la lecture-compréhension**). Dans un deuxième temps c'est l'étude qualitative des procédures spontanées de décodage déployées par nos lecteurs qui nous occupera (**4.2. Analyse qualitative des procédures de construction du sens**).

Puisque nous présumons que le niveau des connaissances en espagnol s'avérera un facteur inducteur de variation dans les cheminements cognitifs empruntés par nos sujets connaissant cette langue, et parce que parmi notre public hispanisant le **degré de maîtrise** de la langue **espagnole** varie du faux-débutant au quasi-bilingue, nous prêterons une attention spéciale à cette variable. De même, en présupposant que c'est la **perception de la distance interlinguistique** qui va en grande partie infléchir le traitement auquel notre public soumettra le matériau verbal ciblé afin de le comprendre, nous mettrons en parallèle la façon dont notre échantillon a géré les différents degrés de

parenté qui étaient actualisés par le texte-input, en nous rapportant à notre échelle graduelle de parenté élaborée dans notre chapitre 2 (point 2.4.).

Enfin, convaincue que la composition du curriculum langagier roman de l'individu conditionne la façon dont celui-ci perçoit les distances interlinguistiques (notamment entre sa LM et la LC), et que cette perception subjective va à son tour avoir une incidence dans la façon dont les sujets vont mobiliser leurs pré-acquis langagiers et vont exploiter le "commun dénominateur roman" que la LC actualise, nous nous intéresserons aussi aux **représentations** de notre public se rapportant à la/aux langue/s à laquelle/auxquelles ils estiment avoir eu recours à un moment donné ou à un autre de leur tâche de lecture-compréhension.

Or, c'est la **médiation phonologique du catalan** que dans certains cas nos informateurs mettront spontanément en place, qui, à notre avis, constituera une trace fiable du système linguistique ayant servi de référence à ces sujets. Le plus important étant d'évaluer la portée opératoire dans la construction du sens du filtrage phonologique du catalan à partir d'un système phonologique de référence plutôt que d'un autre.

Enfin, au moment de la **Conclusion**, nous exposerons les pistes ouvertes par notre recherche, aussi bien au niveau théorique qu'appliqué. Plus concrètement, afin de mieux cibler les approches et l'élaboration d'un matériel pédagogique adaptés, nous exposerons les retombées didactiques qui se dégagent des résultats de nos analyses (cf. Chapitre 4) mais également ceux d'une enquête d'appoint que nous avons conduite auprès d'enseignants de catalan L2/LE (cf. Conclusion). Selon ces praticiens, et d'après la connaissance du terrain que l'expérience leur a conférée, dans quelle mesure et de

quelle façon la présence de l'espagnol en tant que LE dans la biographie langagière des apprenants francophones infléchit-elle les parcours acquisitionnels de ces sujets en catalan ? L'analyse de ces données nous permettra d'avoir une vision complémentaire de l'influence supposée de l'espagnol en tant que langue pivot dans l'apprentissage du catalan.

CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION, HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS

Dans notre introduction nous avons évoqué les raisons d'ordre économique, historico-culturel et socio-politique, qui font de l'intercompréhension un modèle "idoine" pour un plurilinguisme social à l'échelle européenne. Dorénavant nous allons poser les **circonstances endogènes**, i.e. propres à l'évolution opérée dans les théories de référence en didactique des LE —linguistique, psychologique, théorie de l'apprentissage/enseignement, etc.— ayant précédé et favorisé l'émergence d'une approche pédagogique par compétences fractionnées. C'est justement une **optique "hiérarchisante"** des habiletés qui se trouve à la base des différents travaux menés actuellement sur les langues voisines qui seront présentés par la suite. Après cette **contextualisation épistémologique et méthodologique**, nous examinerons le bien-fondé de l'inclusion de **la langue catalane** dans un programme européen d'intercommunicabilité romane. Enfin, nous délimiterons nos **présupposés théoriques**, notre **problématique** et notre **objectif** ultime.

1.1. UN NOUVEAU JALON DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LE : LA DISSOCIATION DES COMPÉTENCES

Depuis le début du siècle, les différents courants méthodologiques en didactique des LE ont cru en la primauté de la production. En conséquence, les savoir-faire en

production ont plus attiré l'attention des méthodologues que les savoir-faire en compréhension (HOLEC, H., 1990 : 70) et d'autre part on observe que la recherche sur les **habiletés perceptives** est pratiquement inexistante (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., 1992 : 78). Selon R. Ellis, peu de travaux se sont efforcés de démontrer le lien entre compréhension et acquisition. Néanmoins, d'après les résultats expérimentaux de ce dernier auteur, la compréhension de *l'input* conduit à l'acquisition de formes nouvelles (1992 : 39). Une autre personnalité ayant contribué à l'avancement des théories sur l'acquisition des LE et dont la référence s'avère incontournable, S. Krashen, postule au moyen de sa célèbre "Théorie de l'Input Compréhensible" (1985) que l'acquisition d'une langue se fait à partir de la compréhension de messages et qu'un *input compréhensible* constitue "l'ingrédient environnemental essentiel" dans l'acquisition d'un idiome (1992). Par ailleurs, des **recherches empiriques** portant sur l'acquisition d'une LE chez les enfants, ont démontré que certains d'entre eux, avant d'avoir recours à la L2, connaissent une période silencieuse, laquelle marquerait un **décalage** chronologique entre la compréhension et la production. Bien que ce type de constat se fasse rare parmi un public adulte (GERMAIN, C., 1993 : 284), aujourd'hui praticiens et chercheurs reconnaissent l'importance, en début d'acquisition d'une L2, d'une période d'**internalisation**, au nom de laquelle certains spécialistes plaident en faveur d'un retard des activités productives dans l'enseignement des LE.

C'est à partir des **années 60** que des propositions méthodologiques et des études en recherche fondamentale portant sur la compréhension, orale ou écrite, commencent à apparaître (GERMAIN, C., 1993 : 283). Grâce à la théorie innéiste de l'acquisition des langues de N. Chomsky (1957, 1965), on reconnaît l'importance, dans l'apprentissage des langues, de l'accès à la signification et non seulement à la forme comme cela fut le cas pendant la période audiolinguale/audiovisuelle (COURCHENE, R., J., et alii, 1992 : 8). Cette avancée théorique s'ajoutant aux résultantes de la recherche

psycholinguistique sur l'acquisition des langues et en théorie de l'apprentissage, replacent **la compréhension** au **centre** du **processus d'apprentissage**. Enfin la progression générale qui s'est produite en théorie linguistique, de l'enseignement et en sociolinguistique a permis, **depuis les années 70**, de mieux comprendre comment les L2 sont apprises et utilisées (COURCHENE, R., J., 1992 : 96), apportant ainsi de grands changements à la pédagogie des langues.

1.1.1. La "révolution" des années 70

L'une des transformations les plus conséquentes durant cette décennie en didactique des langues fut que **la centration sur l'apprenant** se substitua à celle sur l'enseignement/enseignant. Corollairement, cette focalisation sur l'apprenant entraîne de nouvelles considérations comme la variation interindividuelle du style d'apprentissage et des stratégies déployées, la prise de conscience par l'apprenant de son propre processus d'apprentissage, les dimensions culturelles, affectives et sociales et les considérations humanistes de l'apprentissage d'une langue ainsi que la nécessité d'analyser les besoins et les objectifs des apprenants¹. Cela s'est reflété aussi bien dans les planifications curriculaires (*curriculum design*) que dans les méthodologies, les activités d'enseignement (*instructional activities*), le matériel et les techniques d'enseignement (MORLEY, J., 1992 : 119). La prise en compte de toutes ces variables contribue à une définition précise des **objectifs d'acquisition** visés qui, selon M. J. Gremmo et H. Holec (1990 : 30), est la condition nécessaire pour un bon enseignement/apprentissage de langue. Toutefois, ce prérequis semble faire défaut dans les pratiques pédagogiques en classe où, bien souvent, on observe que "*l'on ne se pose*

¹Ce qui la distinguerait des approches directe, audio-orale et audiovisuelle la précédant et qui, selon P. Hammer et G. S. Giaouque (1989 : 9), de par leur nature prescriptible, ne prenaient pas en compte les besoins, les intérêts et les styles d'apprentissage individuels.

pas de questions à propos des acquisitions visées ni les activités proposées en cours aident à acquérir ce qu'elles sont censées aider à acquérir" (idem) .

En **termes linguistiques**, les années 70, représentent, entre autres, une réaction contre la théorie structuraliste héritée de F. de Saussure et sa vision controversée du langage comme une forme et non comme une substance (HAMMER, P., GIAUQUE, G.S., 1989 : 7-9). Ainsi, à partir de ce moment, on commence à délaisser la vision du langage en tant que **structure** pour mettre l'accent sur les **fonctions** qu'il peut remplir et, plus particulièrement, sur ses propriétés communicatives (MORLEY, J., 1992 : 119). En même temps la langue est conçue plus comme un moyen d'interaction sociale que comme un simple ensemble d'habitudes (contrairement à la théorie psychologique béhavioriste de Skinner qui réduit la communication au schéma stimulus-réponse, fondement théorique de la méthode audio-orale) et par conséquent on s'intéresse plutôt à la **signification** qu'aux formes linguistiques (GERMAIN, C., 1993 : 284).

1.1.2. Un apport décisif : la psychologie cognitive

C'est surtout le développement de la **psychologie cognitive** durant **les années 70** qui a rendu propice l'étude des dimensions réceptives du langage et la consolidation de celles-ci au centre de l'acte d'apprentissage. Plus particulièrement, c'est la théorie du traitement de l'information et celle des schèmes² qui ont servi de base théorique à une nouvelle pédagogie axée sur la compréhension.

²Théorie appartenant à la psychologie cognitive qui se rapporte à l'anticipation du contenu d'un texte avant d'être lu (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., 1992 : 77, GERMAIN, C., 1993 : 284) grâce à la mobilisation et au transfert de connaissances préalables extra-linguistiques.

Dans ce nouveau cadre théorique de référence qu'est le cognitivisme, la compréhension est définie comme une capacité à construire du sens qui dépend de connaissances variées parmi lesquelles figurent les linguistiques (GREMMO, M.J., HOLEC, H., 1990 : 40). **L'hypothèse sous-jacente** est que l'on apprend une langue lorsque des structures phonologiques, grammaticales et sémantiques deviennent interreliées dans des discours signifiants et non par l'acquisition d'éléments isolés (DUQUETTE, L., 1990 : 125). La compréhension est alors considérée comme la première étape dans tout processus d'acquisition ou d'apprentissage d'une L2 et comme la phase préalable à la production (idem). C'est pourquoi les retombées pédagogiques de ces principes et du constat empirique de l'existence d'une période d'internalisation en début d'apprentissage d'une L2, se traduisent par une approche qui tente d'assurer un délai entre les phases réceptives et celles productives. Du fait que la réponse verbale ne soit pas considérée essentielle en début d'apprentissage (DUQUETTE, L., idem) la production n'est envisagée que lorsque l'apprenant est linguistiquement prêt, ce qui constitue l'une des principales innovations de cette démarche, par rapport à celles l'ayant précédée³. **Le défi** est double : d'une part pour les enseignants habitués aux méthodes traditionnelles et d'autre part pour les apprenants adultes qu'il faudrait déconditionner des idées reçues à propos de l'apprentissage des L2 et les déshabituer des seules approches qu'ils ont connues, celles visant la production (COURCHENE, R.J., et alii, 1992 : 8-9). Le but de cette **orientation pédagogique**, centrée sur la compréhension, est de fournir

³Tandis que durant les années 50, la méthode audiolinguale, sous prétexte de s'être inspirée de l'ordre naturel d'acquisition d'une langue, fait prévaloir la compréhension et l'expression orale. La lecture et la production de l'écrit ne sont envisagées que plus tard. Ultérieurement, l'approche cognitive propose une pratique simultanée des quatre compétences (HAMMER, P., GIAUQUE, G.S., 1989 : 7-9).

à l'apprenant "*assez de données compréhensibles pour construire une représentation mentale du sens et de la forme de la langue cible*", sans oublier les contenus linguistiques des messages (CORNAIRE, C., idem, TREVILLE, M-C., 1992 : 320).

Mis à part le fait que les habiletés perceptives précèdent et sous-tendent la production, elles sont considérées aussi comme **des démarches intellectuelles indépendantes** (GERMAIN, C., ibidem). Selon ce postulat fondamental, l'écoute et la lecture présentent des caractéristiques spécifiques dont on doit tenir compte (GREMMO, M.J., HOLEC, H., 1990 : 39) et qui justifient une approche méthodologique différenciée. Comme le signalent des spécialistes canadiens, ces deux capacités ont joué, traditionnellement, des rôles plutôt subalternes dans les méthodologies des LE. En **début du siècle**, par exemple, plus qu'un enseignement de l'écoute ou de la lecture, on visait une exposition répétée aux unités linguistiques dans le but que l'apprenant les produise par la suite (GERMAIN, C., op. cit.). Plus tard, pendant **la période structuraliste** en linguistique et audio-orale/audiovisuelle en didactique des langues, au travers de la pratique de l'écoute et de la lecture on recherchait l'acquisition des formes, moyennant la mémorisation et la répétition, plutôt que la compréhension du sens (COURCHENE, R. J., et alii, 1992 : 8). Au cours des **années 90**, la compréhension ne semblait pas encore faire l'objet d'activités spécifiques systématiques en classe. Ceci a amené, par exemple, M. J. Gremmo et H. Holec à se référer à l'habileté de l'écoute en termes d' "*aptitude oubliée*" (idem : 30).

Actuellement, l'approche de l'enseignement des LE axé sur la compréhension n'est pas encore très répandue (GERMAIN, C., idem). Nous allons brièvement décrire le cas de l'Université d'Ottawa qui, selon C. Germain dans son ouvrage historique *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (1993), se

présente comme le plus représentatif dans la systématisation de l'enseignement spécifique des habiletés de compréhension.

1.1.3. Un exemple d'institutionnalisation de l'enseignement des LE axé sur la compréhension

Au Canada, à l'université d'Ottawa, on propose de façon régulière, depuis plus de dix ans un programme d'enseignement des LE basé sur la compréhension. Ces cours mettent en pratique ce qu'on a nommé "**la pédagogie du processus**" qui trouve ses fondements théoriques aussi dans la psychologie cognitive (DUQUETTE, L., 1990 : 123). Autant que faire se peut, cette démarche essaye de tenir compte des besoins, des intérêts et surtout des stratégies de l'apprenant. Celui-ci est amené, après essai conscient de plusieurs types de stratégies, à identifier celles qui s'adaptent le mieux à son profil et à les exploiter par la suite systématiquement au cours de situations authentiques de communication (GERMAIN, C., 1993 : 284). Cette **pratique introspective** qui suscite la réflexion du sujet à propos de ses propres stratégies d'apprentissage, contribue, à notre avis, à **l'autonomisation de l'apprenant** et abonde dans le sens de C. Kramsch pour qui la pédagogie de la compréhension devrait mettre l'accent plus sur les moyens autonomes d'acquisition que sur les contenus d'enseignement (1992 : 73).

Précisément, lors de la sélection des **contenus d'enseignement**, ces pionniers canadiens tiennent compte non seulement des intérêts, des besoins et du mode d'apprentissage des apprenants mais aussi de leurs **connaissances antérieures**. Par ailleurs, une importance toute particulière est accordée au **lexique** car l'identification d'unités lexicales représente la stratégie de base de la compréhension en permettant l'élaboration d'hypothèses sur le sens global de l'ensemble du message. L'entraînement à

l'identification de **la structure du texte** fait aussi partie de l'enseignement de la compréhension car la reconnaissance d'une organisation textuelle donnée peut aider au décodage du message.

Enfin les **résultats** de ces pratiques innovatrices sont plutôt **encourageants** en ce sens que l'on a observé des transferts positifs de la compréhension vers les autres habiletés (GERMAIN, C., op. cit.).

Si, comme il a déjà été souligné, un apprentissage des langues par compétences dissociées semble être particulièrement adapté dans l'abord d'une "**euro-compréhension**" il le sera d'autant plus si l'on applique dans des zones constituant de continuums linguistiques, comme le domaine roman, où les ressemblances interlinguistiques de tout ordre prédisposent à l'accélération du processus de compréhension *vs* apprentissage/acquisition. Nous allons maintenant évoquer les différents projets de recherche universitaires de l'Europe latine qui justement ont abordé récemment la question de l'intercompréhension entre locuteurs romanophones ainsi que la production de matériel ad hoc⁴.

⁴Outre ces groupes universitaires ayant impulsé la recherche théorique et/ou appliquée au sujet de l'intercompréhension entre des locuteurs romanophones, on commence à relever aussi d'autres initiatives qui, à titre personnel, et toujours insérées dans le cadre d'investigation universitaire de l'Europe latine, s'inscrivent dans ce pôle de réflexion autour de la didactique des langues apparentées. C'est le cas, par exemple, de J. Courtillon qui lors des dernières journées des enseignants de français (1999) plaida pour l'enseignement/apprentissage de la lecture d'une langue voisine laquelle pratique, d'après elle, répond à un réel besoin pédagogique ainsi qu'à une exigence de la vie moderne et qui, à envisager comme elle propose, n'implique pas de contraintes scolaires ni spatiales, mais "*encourage les bons comportements et les bonnes stratégies*" et "*constitue la base de nouvelles méthodologies, plus économes en temps, plus motivantes et plus efficaces*" (1999 : 120).

1.2. A L'HEURE DE L'INTERCOMPRÉHENSION DANS LA ROMANOPHONIE

Les trois projets qui vont être décrits par la suite apparaissent comme des **démarches novatrices et originales** qui, s'inscrivent dans le **nouveau courant méthodologique** de l'intercompréhension entre langues parentes, et représentent autant de **réponses** à la question, décrite en *Introduction*, de la **construction linguistique** de notre continent⁵. Par ailleurs, ces programmes multilingues sont nés sous de favorables auspices car, comme l'a souligné J. M^{lle} ANTON JORNET (1997a : 26), la diversification de l'information dans nos sociétés, grâce au développement de nouvelles technologies, rend nécessaire la mise en place de projets de recherche axés sur plusieurs langues.

Itinéraire Roman, Ezrom 4 et Galatea ont été créés sous l'impulsion d'équipes françaises (universitaires ou appartenant à un centre de formation continue) et ont tous bénéficié, dans une plus ou moins grande proportion, de subventions officielles parmi lesquelles se trouvent celle de la Délégation Générale de la Langue Française, celle de l'Union Latine et celles des programmes de la Commission Européenne Lingua-Socrates (action D) ou Leonardo. Le principe directeur de l'ensemble de ces travaux

⁵Bien que nous circonscrivions notre description à l'Europe, nous tenons à souligner le fait que dans l'hémisphère sud du continent américain ont vu le jour, depuis les années 80, des expérimentations pédagogiques (notamment dans le secondaire) et des projets de recherche universitaires (comme "Lingua Sur" au Chili, cf. MORENO, P., 1995) qui tentent d'exploiter le patrimoine commun des langues romanes pour en faciliter leur apprentissage et contribuer ainsi à l'activation de leur enseignement. Le bien-fondé de ces initiatives s'est vu sans doute renforcé (ou le sera dans l'avenir) grâce à l'accord de collaboration et de libre échange économique, MERCOSUR (signé entre l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, le Paraguay et l'Uruguay), qui, à l'instar de l'UE, a entraîné l'intensification des contacts et des échanges entre les pays membres. La différence, dans le cas de MERCOSUR, est que seules deux langues néolatines sont en contact (espagnol et portugais), contrairement à la variété et densité caractérisant la cartographie linguistique européenne. Compte tenu du peu d'idiomes concernés par le projet d'institutionnalisation de l'entraînement à l'intercompréhension dans le milieu éducatif et de la systématisation de cette dernière dans les interactions panaméricaines, apparaît plus viable que dans l'euroromanophonie. En même temps, l'éventuel établissement de l'anglais comme lingua franca entre les Brésiliens et leurs voisins hispanophones, semble plus invraisemblable et encore moins justifié - si cela est possible - qu'en Europe.

était, au départ, le même : développer les compétences perceptives en exploitant la parenté interlinguistique afin de trouver des **passerelles facilitant l'intercompréhension**. En revanche, les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs diffèrent sensiblement d'un projet à l'autre.

Cette description resterait incomplète si on oubliait de mentionner une grammaire comparée de cinq langues romanes de parution récente, **Pratique des langues romanes** (1997). Bien qu'à divers égards, ne serait-ce qu'en qualité de grammaire, cet outil se démarque de ceux mis au point par les trois projets évoqués précédemment, nous avons tenu à l'inclure dans notre récapitulatif dans la mesure où l'objectif que ses auteurs se sont fixé est celui d'outiller l'apprenant pour l'intercompréhension (cf. 1.2.4.).

1.2.1. Itinéraire Roman

Sous la coordination du centre de formation GRETA du Velay (France) est né le projet **Itinéraire Roman**, dont l'objectif était de favoriser l'intercompréhension orale entre locuteurs du Bassin Méditerranéen. Un premier module fut réalisé en collaboration avec l'Université le Mirail de Toulouse, le GRETA de la même ville et celui d'Avignon, et ce grâce aux soutiens des Ministères de l'Éducation Nationale et du Travail. Il s'agissait d'une première méthode audiovisuelle d'intercompréhension de trois langues romanes (espagnol, italien, portugais) conçue pour une utilisation en auto-apprentissage guidé par des tuteurs pédagogiques et diffusée sous forme de CD-ROM et de serveur Web.

Ce dispositif devrait faciliter après un court temps d'**entraînement**, la compréhension de langues d'origines proches. Selon les auteurs, la progression s'effectue à partir d'analogies phonétiques et de parentés étymologiques, valorisant ainsi tout pré-acquis dans une des langues concernées. En tant que formation flexible et individualisée, la curiosité des apprenants doit leur permettre de découvrir l'existence de passerelles interlinguistiques. Ce travail prétend répondre à la demande de plus en plus fréquente du technicien, cadre, chercheur ou ingénieur amené à se déplacer géographiquement —au sein de l'Europe— dans le cadre de son activité professionnelle et ne comptant que sur quelques semaines pour se préparer "linguistiquement".

Commencer par **l'écoute et la lecture**, serait un moyen de sécuriser l'apprenant qui pourrait ensuite passer aux compétences productives s'il le désire. Le locuteur francophone destinataire de ce matériel devrait se sentir plus à l'aise et mieux armé dans la plupart de situations de communication quotidiennes. Une approche simultanée des trois langues concernées est proposée. Le contenu thématique est reproduit parallèlement dans chacun des trois idiomes avec un ordre invariable : espagnol/italien/portugais. La langue française est employée en alternance avec chacune des **trois langues romanes**. Cette méthode a été développée à partir de quatre supports utilisables à tout moment de façon autonome. Elle comprend :

- 1 cassette vidéo constituée de dialogues et de situations de la vie courante à coloration professionnelle. Elle est accompagnée de la transcription des dialogues.
- 1 manuel par langue utilisable de façon autonome ou comme soutien des cassettes audio. Il reprend le contenu de celles-ci.
- 2 cassettes audio par langue-cible qui constituent le prolongement thématique des séquences vidéo (résumé sous forme narrative des séquences filmées) et qui en plus proposent des exercices de compréhension orale et d'application sous forme de QCM .

- 1 glossaire plurilingue reprenant les termes du lexique utilisés dans l'ensemble de la méthode. Il peut être utilisé en situation de communication dans la mesure où il reproduit l'essentiel du vocabulaire.

Cet outil pédagogique fut **testé en 1993** auprès de douze personnes volontaires sous la tutelle de trois formateurs (un par langue). A l'issue de cette formation qui dura 80 heures, les stagiaires français étaient capables, selon les expérimentateurs, de comprendre des conversations de base en espagnol, en italien et en portugais. En 1995, la version papier accompagnée de cassettes audio et vidéo fut expérimentée avec du personnel administratif du Greta. En 1996 les concepteurs d'**Itinéraire Roman** décident d'étendre le produit initial à d'autres domaines de spécialité, d'autres langues cibles (roumain, catalan) et à d'autres moyens de diffusion (CD-ROM, Internet). Cette extension, **ROMANES**, a eu lieu sous l'égide de l'Université de Lettres le Mirail de Toulouse, et a bénéficié d'un partenariat à l'échelle européenne et du subside du projet Leonardo de janvier 1997 à décembre 1998. La commercialisation du produit a eu lieu en janvier 1999. Malgré la volonté de ces équipes, l'absence de partenaires ne leur a pas permis d'inclure, le roumain et le catalan dans le produit fini. Cependant, l'introduction du catalan est prévue dans un avenir proche.

Ainsi **Itinéraire Roman** tendrait surtout à favoriser l'entraînement de la compréhension orale autour d'une **thématique à visée pragmatique** : des situations de la vie courante qu'un professionnel en mission à l'étranger est susceptible de rencontrer. L'écrit semble se limiter à être un support de l'oral, i.e. la transcription des dialogues plus un glossaire constituant un vocabulaire de base ou de "*disponibilité*"⁶ (environ 1000 mots). Par ailleurs cette approche propose une initiation trilingue simultanée. Les exercices de compréhension, "*d'application*" (questions dans la langue cible et réponses dans la langue source) et de communication (étude de dialogues) assureraient

⁶Nous nous attarderons ultérieurement sur l'origine de ce terme (cf. 1.2.5.).

l'intériorisation ou la mémorisation des structures et du lexique liés à chacun des thèmes traités.

1.2.2. Eurom 4

Il s'agit d'un projet européen regroupant les universités de Salamanque (en Espagne), de la Sapienza (à Rome, en Italie), et de Lisbonne (au Portugal) sous la direction de celle d'Aix-en-Provence en France. L'objectif est l'**enseignement simultané** de la compréhension écrite et orale des **trois autres langues romanes**. Pour la compréhension de l'écrit, le matériel est constitué d'articles de presse ou d'extraits d'ouvrages portant sur des thématiques partagées (p.ex. politique internationale) ou familières. Pour la compréhension de l'oral, ce sont des bulletins d'informations émis par les radios nationales ou des conférences dans des domaines de spécialité connus. Il est question de mettre à contribution la culture moderne européenne partagée par ces documents.

Une première **expérimentation**, avec des étudiants pour la plupart non romanophones, a démontré qu'en un an, on peut acquérir des compétences de compréhension orale et écrite en trois langues romanes (BLANCHE-BENVENISTE, C., 1991 : 14). La méthode consiste à faire acquérir aux apprenants une compréhension dans les trois langues avec un minimum d'efforts, ceci grâce à des rapprochements interlinguistiques utiles. Ceci s'ajouterait à la tendance naturelle des apprenants de tirer parti du contexte pour deviner le sens des mots inconnus (BLANCHE-BENVENISTE, C., 1993 : 264).

Après quatre ans d'expérience dans les **quatre universités** concernées et d'après les observations accumulées, le projet a débouché sur la publication de matériel

pédagogique à savoir, un CD-ROM accompagné d'un manuel. La tâche qui est demandée à l'utilisateur est la traduction de textes de plus en plus longs. Pour ce faire, il dispose d'une comparaison lexicale quadrilingue qui établit de passerelles entre les entrées des langues cibles et des dérivés correspondants (savants ou pas) de la langue source. Une "*petite grammaire contrastive*" a été élaborée sur les points s'étant avérés difficiles durant les expérimentations. Les aspects de la langue ne bloquant pas la compréhension n'ont pas été abordés. Une présentation quadrilingue des systèmes verbaux et une confrontation de l'orthographe y sont comprises. D'après l'expérience, cette grammaire ne commence à être consultée qu'une fois que l'apprenant dispose d'un stock lexical minimal (BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., 1997 : 34-36). Après 50 ou 60 heures d'entraînement, les sujets observés pouvaient comprendre un texte d'une cinquantaine de lignes dans chacune des autres trois langues romanes. Bien que les difficultés grammaticales aient été loin d'être surmontées, elle n'empêchaient pas la lecture (ibidem : 37).

EuRom 4, ainsi que **Itinéraire Roman**, vise l'acquisition simultanée des deux compétences perceptives en 3 langues romanes. L'intérêt de les aborder simultanément découle d'une part du fait qu'en tant que langues soeurs, elles fonctionnent comme ouverture les unes par rapport aux autres, et d'autre part, de la volonté que les ressemblances de famille deviennent un "*extraordinaire multiplicateur d'apprentissage*" (SIMONE, R., 1997 : 29-31). Les documents servant de support sont des textes et des discours tirés de la presse écrite et radiophonique, se référant à des thématiques internationales partagées ou familières. En effet, ils ne sont pas la simple transcription des documents oraux comme c'était le cas dans **Itinéraire Roman**. Cette différence thématique entre ces deux projets tient au fait que le public ciblé par **EuRom 4** n'est plus un professionnel devant se déplacer à l'étranger mais un public universitaire. Les tâches finalisées de deux méthodes divergent aussi : si pour le

premier il était question d'exercices de compréhension et d'application à partir de QCM, pour **EuRom 4** l'étudiant s'entraîne à la compréhension à partir de la traduction. L'aide dont dispose l'utilisateur est sensiblement différente entre les deux approches. Dans le cas d'**EuRom 4** en plus d'une grammaire de la compréhension doublée de tableaux de conjugaisons et d'une orthographe comparée, on propose un vocabulaire qui ne se limite pas à donner la traduction dans la langue de référence mais qui met en évidence des rapports de parenté entre des dérivés.

1.2.3. Galatea

C'est la dénomination d'un programme international de recherche concernant l'enseignement /apprentissage de l'intercompréhension entre locuteurs romanophones qui s'est proposé, **depuis 1991**, l'élaboration d'un guidage pédagogique ciblé prenant appui sur les liens typologiques interlinguistiques et permettant un accès plus rapide à la compréhension tout en actualisant les savoirs latents langagiers, encyclopédiques et expérientiels des apprenants. Ce projet regroupe, autour de l'équipe pilote du **Centre de Didactiques des Langues de l'Université Stendhal de Grenoble**, des partenaires espagnols (Universitat Autònoma de Barcelone et Universidad Complutense de Madrid), italiens (Centre Do. Ri. F.) et portugais (Universidade de Aveiro). L'équipe française travaille sur la compréhension écrite de l'espagnol, de l'italien et du portugais. Les partenaires espagnols et portugais se chargent de l'entraînement à la compréhension écrite du français LE tandis que l'équipe barcelonaise se consacre à la compréhension orale.

Ce programme a bénéficié, de **1996 à 1999**, de financements de la Commission des Communautés Européennes dans le cadre du programme **Socrates-Lingua**⁷ (action D) pour le développement de matériel pédagogique sur **CD-ROM**⁸. Les idées forces de départ sont que "*l'appropriation des compétences de compréhension entre locuteurs de langues romanes peut se faire rapidement si on les dissocie des compétences d'expression*" (Résumé de la Déclaration d'Intention de Galatea, 1990 : 3) en même temps qu'on exploite au maximum les possibilités offertes par la proximité linguistique (DABENE, L., 1995 : 103). Il s'agit d'entraîner l'apprenant à **optimiser son potentiel cognitif** en lui fournissant un nombre limité mais très ciblé d'outils lui permettant le passage aisé d'une langue à l'autre (DABENE, L., 1994b : 169).

Le travail de ce projet, au long de **9 ans**, s'est développé autour de **trois axes** :

- le premier, dans une **perspective psycho-socio-linguistique**, on a visé l'observation et l'analyse des stratégies empiriques de décodage mises en œuvre par des locuteurs d'une langue romane donnée confrontés à la lecture d'un texte en langue néo-latine inconnue d'eux. Cette première phase a permis de mettre en évidence la complexité des stratégies de construction du sens mises en œuvre, l'incidence de la connaissance extra-linguistique et celle des représentations (notamment celles de la proximité linguistique). Ceci a apporté une contribution significative au débat permanent en didactique sur le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère et s'insère, à un niveau plus général, dans le vaste courant de réflexion émergeant actuellement et concernant les processus cognitifs et les phénomènes de métacognition (Résumé de la

⁷LINGUA : adopté par le Conseil de Ministres des Communautés Européennes pour promouvoir la connaissances des langues étrangères au sein de la Communauté Européenne. Il a été maintenu jusqu'en 1995, date à laquelle la plupart de ses contenus ont été intégrés dans le programme Socrates avec quelques prolongements spécifiques dans le Programme Leonardo.

⁸Précédemment il avait bénéficié de subventions du Ministère de la Recherche et de la Technologie, de la Direction de la Recherche et des Études Doctorales du Ministère de l'Éducation Nationale, du PPSH (Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines) de la Région Rhône-Alpes et de l'Union Latine.

Déclaration d'Intention de Galatea, 1990 : 4). En conclusion, il s'agit d'observer la façon dont les sujets mobilisent leurs pré-acquis langagiers et extra-linguistiques et de détecter les obstacles à la compréhension.

- le deuxième axe, dans une **orientation strictement linguistique**, s'est dirigé vers le repérage et l'identification des obstacles à l'apprentissage. Ceci a demandé une comparaison systématique des langues en présence et le repérage des zones potentiellement génératrices de difficulté⁹ en vue d'un diagnostic plutôt que d'un pronostic. Il ne s'agit pas simplement d'un travail de linguistique contrastive, mais d'une analyse pré-didactique, car les difficultés ne sont pas les mêmes en compréhension qu'en expression. Qui plus est, la ressemblance totale ou partielle peut être génératrice d'erreurs au même titre que les différences. Par ailleurs, les **zones de difficultés prévisibles** ne constituent pas obligatoirement des zones de déviations car c'est le sujet qui met en place des diasystèmes provisoires permettant le passage d'une langue à l'autre. Par la suite, cette approche théorique d'analyse contrastive interlinguistique a été comparée avec des données empiriques constituées par les difficultés et les erreurs effectivement observées.

- les résultats de ces deux premiers axes de recherche ont permis la **réalisation pédagogique** et son **expérimentation**. Des modules pédagogiques sur CD-ROM, destinés à une utilisation en semi-autonomie, ont été réalisés dans la perspective d'entraînement de l'intercompréhension, en s'appuyant, sur les conduites anticipatrices de découverte du savoir linguistique observées (règles de passage) et en insistant sur les zones possibles de difficulté (règles de vigilance). La proximité ou parenté entre les langues romanes a également été mise à profit en systématisant les relations possibles entre les langues de référence connues et la LC, en les rendant accessibles à tout moment à l'apprenant. De cette façon, "*Ce travail rejoint une tendance actuelle à*

⁹Zones de coïncidence partielle ou de non-coïncidence des systèmes mis en contact.

abandonner les grandes constructions méthodologiques à prétention universaliste comme le furent les premières méthodes audiovisuelles d'enseignement des langues, notamment dans les précédentes décennies, pour s'orienter vers la mise au point de matériaux pédagogiques légers et diversifiés, mieux adaptés à la diversité linguistique et sociale des publics" (Résumé de la Déclaration d'Intention de Galatea, 1990 : 4).

En effet, ce programme s'est efforcé de mettre sur pied une **grammaire de la compréhension** à partir d'un modèle plutôt inductif-explicite avec des apports d'information adaptés comprenant des règles de passage et de vigilance. Cette méthodologie se propose d'amener l'apprenant aux rapprochements possibles entre deux langues romanes pour en tirer des bénéfices dans la compréhension, sans négliger pour autant les conditions générales de l'activité de lecture-compréhension et la prise en compte des habitudes et des savoirs des apprenants. Pour ce faire, la méthode développée sur **CD-ROM**, comprend un ensemble d'aides textuelles sonores et iconographiques pour faciliter la compréhension. Par le biais de tâches spécifiques, elle constitue une incitation systématique à la découverte active, linguistique et culturelle, tout en prenant appui sur les connaissances préalables de l'apprenant. Les particularités de ce type d'approche justifie pleinement le travail en autonomie guidée ou semi-autonomie c'est-à-dire, en demandant l'intervention d'un tuteur qui, grâce à l'outil multimédia, disposera de la trace des interactions de l'utilisateur afin de pouvoir intervenir à bon escient dans le parcours d'apprentissage.

Afin de préparer la mise au point d'un CD-ROM d'auto-apprentissage à la compréhension écrite de l'espagnol, l'italien et le portugais, une **expérimentation** a eu lieu en **1998** auprès d'une dizaine d'étudiants grenoblois, originaires de différentes universités et connaissant ou pas une deuxième langue latine¹⁰, qui se sont exercés avec

¹⁰Elle s'est déroulée à la Maison des Langues et des Cultures de l'Université Stendhal à Grenoble. Deux des concepteurs de l'outil et trois étudiants du D.E.A. de Sciences du Langage "Linguistique et

les premiers modules pour l'espagnol et l'italien. Plusieurs sont les points forts qui ont été signalés. Au niveau de l'**approche pédagogique**, les chercheurs-observateurs ont insisté sur l'importance de la dissociation des compétences (seule la compréhension est visée), la flexibilité des parcours proposée, la possibilité de tirer profit des connaissances préalables et de l'écoute de l'oralisation des textes.

De leur côté, **les utilisateurs-casuels** ont surtout apprécié l'aspect "*découverte permanente*" qui en même temps contribue au développement de **pratiques autonomisantes**. Les aides fournies à partir des mots ou des propositions permettant de "*deviner*" le sens global du texte, ont de par leur variété, sécurisé les étudiants. Enfin, le matériel a été perçu comme innovant, rentable et favorisant la mémorisation aussi bien du vocabulaire que de la grammaire. La composante ludique et la **présentation** ont été tantôt louées tantôt critiquées : les icônes ont été parfois qualifiées de peu parlantes et les consignes estimées peu claires. En ce qui concerne le contenu, certains sujets ont regretté l'absence de résumés de grammaire et la longueur des textes qui étaient pourtant, en principe, adaptés à leur niveau de débutants.

Contrairement aux deux approches décrites précédemment **Galatea** n'aborde pas simultanément le développement de deux capacités réceptives, à savoir, la compréhension écrite et l'orale. La tendance actuelle en production méthodologique est de diversifier et de hiérarchiser les objectifs pédagogiques, afin de mieux répondre à la disparité des besoins des apprenants qui se font de plus en plus pressants dans le contexte européen. Or, les différentes habiletés, même en nous limitant aux réceptives, n'impliquent pas les mêmes activités cognitivo-langagières et par conséquent une

Didactique des Langues" se sont prêtés à une observation méthodique qui a débouché, entre autres, sur le mémoire de D.E.A. de E. TEA, *Intercompréhension en langues voisines (Français et Italien) : l'apport du multimédia*, Université Stendhal Grenoble 3, octobre 1998, et celui de E. BOIZARD, *Analyse des CD-Rom d'enseignement d'espagnol*, Université Stendhal Grenoble 3, juin 1998, sur lesquels nous avons puisé ces données.

pédagogie qui se voudrait adaptée ne prendrait pas en compte les mêmes considérations. L'approche galatéenne est celle qui se rapproche le plus de la "*pédagogie en contexte*" que J.-P. Adam (1997 : 42) a imaginée comme prolongement de **EuRom 4**. Il s'agirait d'un dispositif qui, en l'absence d'un moniteur fournissant des explications sur les points jugés difficiles au moment où ceux-ci sont abordés, pourrait se déclencher "*à bon escient*" à partir d'une évaluation approximative¹¹.

1.2.4. Pratique des langues romanes

Les auteurs de ce manuel, S. Reinheimer et L. Tasmowski, espèrent que ce "*guide à travers les langues de la Romania européenne*" aidera l'étudiant à percevoir les connexions interlinguistiques qui pourraient lui échapper et qu'il lui facilitera l'intercompréhension des langues apparentées à la sienne. Contrairement aux trois autres propositions que nous venons d'analyser et à ce que son titre pourrait laisser entendre ("*Pratique ...*"), ce manuel constitue plutôt un **ouvrage de consultation** qu'un outil pédagogique d'entraînement aux compétences de compréhension. Il ne propose aucun type d'exercice si l'on entend par là "*l'assimilation ou la mise en place fonctionnelle d'éléments linguistiques antérieurement présentés ou expliqués*" (GALISSON, R., COSTE, D., 1976). Ceci nous amène à le considérer plutôt comme un ouvrage de référence que comme une méthode dans le sens d'un "*ensemble pédagogique complet*" (idem). C'est une **comparaison synchronique** du lexique, de la morphologie nominale et verbale, de la phonologie et de la phonétique de cinq langues néolatines. Dans cette exposition philologique, des considérations d'ordre diachronique sont prises en compte pour expliquer la présence ou l'absence de correspondances entre l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain.

¹¹Dans la perspective de Galatea, c'est l'apprenant qui de son plein gré sollicite l'apport d'information dont il estime avoir besoin.

Toujours à l'opposé du matériel analysé précédemment, **Pratique des langues romanes**, bien qu'il soit paru en France, n'est pas né sous l'initiative d'une équipe française ; il n'est pas non plus le fruit d'un partenariat international et, par voie de conséquence, il n'a pas bénéficié d'une subvention de la Commission Européenne. Enfin sa réalisation a été développée uniquement sur support papier.

Ce **portrait** que nous venons de tracer concernant la **méthodologie axée sur l'intercompréhension** entre les langues romanes, peut apparaître inégal quant au traitement accordé aux différents projets. Comme cela a été souligné en introduction, **notre travail** à propos de l'intercompréhension entre le français, l'espagnol et le catalan, est une **partie intégrante du programme Galatea**, et de ce fait, une attention toute particulière a été conférée aux tenants et aboutissants de ce projet de recherche.

1.2.5. Trois réponses différentes à une même problématique

A la lumière du dynamisme de l'ensemble des travaux qui viennent d'être exposés, nous pouvons affirmer qu'il existe aujourd'hui, une véritable **didactique de l'intercompréhension des langues latines**. Pour clore cet aperçu de la pédagogie de l'intercommunicabilité romane, nous allons mettre en exergue les similitudes et les originalités non encore mentionnées, entre ces différents projets (excepté le manuel **Pratique des langues romanes**).

Tout d'abord rappelons que l'ensemble de ces propositions didactiques ont en commun un mode d'utilisation en autonomie : complète pour **Itinéraire Roman**, semi-

autonomie, nécessitant le suivi d'un tuteur, pour **Galatea**, collective avec ou sans moniteur, individuelle ou à distance pour **Eurom 4**. Ainsi, ces instruments pédagogiques, ayant été conçus pour une application en auto-apprentissage et ne s'inscrivant pas dans un plan curriculaire particulier, permettent de cibler un public potentiel large et varié à tout point de vue. Par ailleurs, les trois outils ont été développés sur CD-ROM (plus un manuel pour **Eurom 4**).

Pour ce qui est des **différences**,

- bien que ces trois réalisations pédagogiques se limitent à l'entraînement des habiletés perceptives, dans le cas d'**Itinéraire Roman** une première mouture fut expérimentée pour la production orale.

- suivant que l'on propose l'entraînement à la compréhension d'une seule langue à la fois ou de plusieurs en même temps, ces méthodes peuvent être qualifiées d'**unilingue**, dans le cas de **Galatea**, de **trilingue** pour **Itinéraire Roman** et **Eurom 4**.

Les groupes **Galatea** et **Eurom 4**, de par leur collaboration avec des partenaires universitaires étrangers, consacrent également une partie de leur recherche à l'entraînement de la compréhension du français en tant que LE.

- les **documents** servant de support sont des textes oraux et écrits authentiques, tirés de la presse, pour **Galatea** et **Eurom 4**, et des dialogues créés de toutes pièces pour **Itinéraire Roman**.

- ces trois dispositifs se différencient également quant à leur **vocation première**.

i. Ainsi, **Itinéraire Roman** répond à une demande spécifique du Ministère du Travail pour la création de matériel rendant apte à l'écoute une langue latine pour un

sujet francophone. Selon son coordinateur pédagogique, J. Emorine¹² les contraintes matérielles et notamment le caractère urgent des délais imposés, ont empêché leur équipe de mener de pair un travail de recherche.

ii. En partant d'une expérience de travail préalable entre plusieurs pays européens de langues romanes (BLANCHE-BENVENISTE, C., 1991 : 10), les motivations d'**Eurom 4** se cristallisent à partir de la prise de conscience de l'absurdité que représente, lors de rencontres scientifiques internationales, des situations d'intercommunication en anglais entre chercheurs provenant des différents pays de l'Europe latine, ou que les étudiants universitaires des pays romanophones ne puissent ni se comprendre ni lire des textes dans d'autres langues romanes (ibidem). Préalablement à l'élaboration de matériel, et afin de mieux cibler celui-ci, l'équipe française pilote du projet, avait conduit une expérience d'observation des stratégies de construction du sens d'étudiants français, espagnols, italiens et portugais confrontés à des documents écrits ou oraux dans les autres langues latines. Le repérage des zones de difficulté, des réussites et toutes les observations en général accumulées, ont servi pour la confection de fiches de travail qui, dans la version définitive de l'élaboration méthodologique, accompagnent les textes servant de support.

iii. Lorsque **Galatea** vit le jour, sa mission première fut purement scientifique : l'observation des stratégies empiriques de décodage de sujets francophones confrontés à la lecture d'un texte en langue latine inconnue (cf. 1.2.3.). Le développement de matériel pédagogique, n'était prévu qu'en dernier lieu et sa commercialisation ne fut envisagée qu'après l'obtention du support financier de la Commission Européenne. Le développement de ce projet a été jalonné tout au long de son existence, d'une production scientifique fertile : de communications, d'articles, d'un numéro

¹²Professeur à l'Université le Mirail de Toulouse (information fournie oralement).

monographique d'une revue spécialisée lui étant entièrement consacré¹³ et de thèses de doctorat¹⁴. Ce synchronisme entre la recherche fondamentale et l'appliquée a donné une cohérence à la tâche réalisée. Le fait que le personnel de chercheurs-concepteurs impliqués ait pu mener à terme le programme, avec la réalisation du produit fini, a assuré une continuité bénéfique.¹⁵

- Les **principes méthodologiques** divergent aussi sensiblement :

i. Dans la conception d'**Itinéraire Roman**, l'accent a été surtout mis sur la constitution d'un **vocabulaire** d'un millier de mots environ, découlant de situations de la vie courante auxquelles un professionnel allophone peut se voir confronté. Des trois réalisations pédagogiques décrites dans ce chapitre, celle d'Itinéraire Roman semble la plus proche de l'approche communicative (quant à l'objectif pédagogique, au choix thématique et à la progression qui en résulte), et des conceptions méthodologiques telles que celles du Niveau-seuil, de la langue de survie ou encore celle des vocabulaires fondamentaux et les listes de lexique de fréquence. Ainsi, les termes "*vocabulaire de disponibilité*" ou "*de base*" nous semblent hérités de la tradition méthodologique du Français Fondamental¹⁶.

¹³Le n° 104 d'octobre-décembre 1996 des *Études de Linguistique Appliquée*, intitulé "Comprendre les langues voisines".

¹⁴Mise à part la nôtre deux autres l'ont précédée, celles de C. Degache (1996) et de M. Masperi (1998).

¹⁵Ces deux conditions ne se sont, malheureusement, pas produites dans d'autres projets, ce qui a provoqué une certaine insatisfaction de la part des enseignants chercheurs concernés (information fournie oralement par J. Emorine).

¹⁶Dans le cadre de cette approche de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, G. Gougenheim dirigea, dans les années 50, des recherches statistiques portant sur le vocabulaire et la grammaire du français parlé, visant à établir le contenu linguistique d'un enseignement à des débutants, à partir du critère de fréquence d'emploi (notion liée à celles de la disponibilité, la rentabilité et l'utilité). Pour ce qui est de la constitution du lexique, les deux critères complémentaires utilisés furent celui de la **disponibilité** et celui de la **fréquence** (la méthodologie suivie est décrite dans l'ouvrage collectif *L'élaboration du français fondamental* de GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P., SAUVAGEOT, A., 1964, Paris, Didier). Le français fondamental 1er degré, fut conçu "*comme une première étape en vue de l'acquisition ultérieure d'une langue plus riche*" et il a servi à l'élaboration de nombreuses méthodes de français langue étrangère. Par la suite il fut complété par un "inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental" de R. Galisson et par des enquêtes portant sur la langue écrite qui ont ainsi contribué à la création du Français fondamental 2e degré (GALISSON, R., COSTE, D., 1976 : 233-234).

ii. **Eurom 4** propose, une "*petite grammaire contrastive*" ne contenant que les aspects des langues s'étant révélées difficiles à la compréhension pendant la phase d'expérimentation-observation précédant la réalisation du matériel. En même temps ses auteurs espèrent que la **familiarité** des thèmes traités dans les documents aidera les lecteurs-apprenants à "*deviner*" le sens des mots.

iii. La "philosophie" **galatéenne** aspire à ce que l'actualisation des pré-acquis de l'apprenant (langagiers, encyclopédiques et expérientiels) et la mise à profit de la similitude linguistique, conduisent le lecteur à l'optimisation de son potentiel cognitif. Certaines des aides proposées dans la "*grammaire de la compréhension*" sont de nature métacognitive i.e. amènent l'usager à réfléchir à propos des mécanismes cognitifs investis dans ses processus de compréhension. L'idée-force sous-jacente étant que tous ces soutiens favorisent l'autonomisation l'apprenant, car ils sont cumulables et applicables dans d'autres situations similaires de lecture. C'est dans ce sens que nous pouvons estimer que l'approche galatéenne participe de la pédagogie du processus définie précédemment (cf.1.1.3.).

Une fois établi ce cadre général de la didactique de l'intercompréhension latine, nous nous occuperons désormais de l'inclusion du catalan dans ce courant méthodologique.

1.3. L'ENJEU CATALAN

Les motivations qui nous ont incitée à intégrer la langue catalane à l'intérieur d'un projet latino-européen d'intercompréhension sont nombreuses et ce travail de thèse abordera les différentes implications pédagogiques d'une telle entreprise. Premièrement, nous allons nous centrer sur la **dimension pragmatique** qu'on peut attacher à la recherche en didactique du catalan LE ainsi qu'à son enseignement. Ensuite, nous présenterons une rétrospective du processus de **normalisation** de la langue catalane dans sa région. Nous prétendons, ainsi, laisser transparaître la valeur que cette langue revêt pour son peuple en tant que signe identitaire par excellence et comme arme absolue dans le combat pour sa récupération et celle de la culture qu'elle véhicule. Notre volonté a été également de retracer, sommairement, la réalité bilingue de la société catalane actuelle. Cette **situation sociolinguistique** se révèle être le **milieu naturel** où notre **problématique** est en vigueur et la parcelle de la romanophonie, où **l'intercompréhension entre langues latines** est, de longue date, une réalité tangible.

1.3.1. Raisons conjoncturelles

Avant tout, notre motivation répond à une **volonté d'intégration** : donner une image aussi objective que possible de la réalité pluriculturelle et plurilingue de l'Espagne. Pour cela nous estimons qu'il faut avancer l'enseignement et les travaux d'autres langues que le castillan/espagnol. En contribuant à **la recherche en didactique du catalan** nous espérons amoindrir la méconnaissance qui peut exister par rapport à la situation sociolinguistique espagnole et relativiser les attitudes qui conçoivent la relation entre les langues et les cultures comme une confrontation concurrentielle voire destructrice.

Comme le signale P. Juárez Morena (1996) le caractère problématique n'est qu'une facette de **la réalité espagnole plurilingue**. Ce professeur considère que bien que dans le matériel récemment publié pour l'espagnol LE, on offre une vision de la culture espagnole plurielle et polyglotte, au-dessus se trouve la tâche des institutions, du personnel et des professionnels qui s'emploient à l'enseignement. Aux États-Unis l'expansion de l'enseignement de l'espagnol LE dans les universités et dans d'autres centres d'enseignement aurait entraîné celui des autres langues péninsulaires et tout particulièrement du catalan¹⁷.

Par ailleurs, l'enseignement de l'espagnol dépasserait les objectifs d'un simple apprentissage linguistique en ce sens qu'il permet aux étudiants étrangers d'entrer en contact pour la première fois avec des **sujets sociologiques** d'un intérêt très actuel : la lutte des minorités linguistiques par rapport aux langues et cultures "*dominantes*", l'ancienne question de la langue comme base d'identité nationale et les réussites et les échecs des politiques linguistiques (KERR, J., 1995 : 84). En France, l'ouverture de l'éventail des langues d'Espagne¹⁸ offertes dans la recherche, en vue de l'être ensuite dans l'enseignement, pourrait prémunir contre une éventuelle rivalité entre ces idiomes comme celle à laquelle sont déjà soumises les langues voisines¹⁹.

¹⁷L'espagnol est, aux États-Unis, la langue la plus étudiée aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans les universités. Dans certaines de ces dernières, la demande a même augmenté de 300%, durant l'année 1993-1994. Ceci peut s'expliquer par l'accroissement important de la population hispanophone. Ainsi, l'étude de l'espagnol, qui se présentait auparavant plutôt comme partie intégrante d'une formation humaniste, a pris dorénavant une dimension plus pragmatique (KERR, J., 1995 : 84).

¹⁸Nous avons choisi d'employer l'adjectivation "d'Espagne" car, à notre avis, l'idée de liaison qui en découle met sur le même pied d'égalité les quatre langues officielles à l'état espagnol (basque, castillan ou espagnol, catalan et galicien) et neutralise ainsi une éventuelle connotation de filiation entre lesdits idiomes. En revanche, l'adjectif "espagnoles" aurait pu être interprété comme un générique qui sous-entendrait une hiérarchisation d'ordre génétique plaçant le castillan ou espagnol au plus haut niveau. De surcroît, une telle lignée n'aurait aucune validité scientifique, car le basque n'est pas génétiquement lié aux autres langues citées.

¹⁹Ce qui a été souligné par L. Dabène (1994a : 41).

Étant donné que le **déclin de l'enseignement du français** est aussi important en Catalogne que dans le reste de l'Espagne, et cela en dépit des liens étroits unissant cette région à la France ainsi que de leurs intérêts culturels et politico-économiques réciproques (TOST, M., 1987 : 350), nous pourrions essayer de **contrebalancer** ce phénomène en promouvant l'enseignement du catalan en France. D'autant plus que la Catalogne entretient des relations privilégiées avec la région française Rhône-Alpes dans le cadre de l'association "Quatre moteurs pour l'Europe" aux côtés du Bade-Wurtemberg en Allemagne, et de la Lombardie en Italie. Il s'agit d'un réseau régional européen qui vise l'intensification des rapports et des accords de coopération au niveau technologique, industriel et économique en général.

L'importance que relève la langue catalane dans sa région autochtone, en tant que symbole de revendication et de récupération identitaire par excellence (cf. 1.3.2.) , fait que la perception d'un tel poids et l'éventuelle connaissance de cette langue, aussi modeste soit-elle, soient devenues des éléments incontournables à prendre en considération par les institutions ou les personnes voulant entrer en **contact avec la Catalogne**.

Il est vrai que les témoignages adverses à "l'expérience catalane" de la part d'étudiants français dans le cadre des **échanges universitaires** européens ne manquent pas²⁰. Apparemment, les engagements tenus dans les livrets de l'étudiant de certaines universités catalanes, quant à la langue dans laquelle les cours sont ou peuvent être dispensés, ne correspondent pas toujours à la réalité ou aux attentes des étudiants venus

²⁰D'après des informations fournies verbalement par le responsable des Relations Internationales de l'Institut d'Études Politiques de l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble où certains étudiants, en rentrant de leur année universitaire suivie en Catalogne, auraient rédigé un rapport concernant les problèmes rencontrés en matière de langues. Des informations semblables nous sont parvenues par le personnel administratif du service des Échanges Internationaux de l'université scientifique grenobloise, Joseph Fourier. Néanmoins, au long de notre expérience d'enseignant d'espagnol langue étrangère (désormais ELE) en France nous avons recueilli des témoignages plus mitigés (provenants en l'occurrence d'étudiants de l'École Supérieure de Commerce de Grenoble).

de l'étranger. La mise en place du bilinguisme équilibré auquel pourraient s'attendre ces étudiants, consistant à une distribution équitable entre le catalan et le castillan/espagnol de toutes les matières et de tous les horaires, supposerait un grand investissement économique qui par ailleurs ne se justifie pas pour survenir aux besoins du public catalan. Aujourd'hui, bien que la situation soit loin d'être stabilisée et qu'elle ait tendance même à s'inverser²¹, on peut affirmer qu'à quelques décalages de performance près, les universitaires catalans maîtrisent les deux langues officielles de la région. Ces conditions rendent superflu un dédoublement bilingue de tous les cours dans l'enseignement supérieur.

C'est pourquoi les universités catalanes ont décidé d'offrir aux étudiants étrangers, dès leur arrivée en Catalogne, une formation linguistique. Cependant, cette préparation "sur place" en milieu exolingue s'est probablement avérée insuffisante ou insatisfaisante. Comment pourrions-nous expliquer autrement la diminution progressive du nombre d'étudiants étrangers présents dans les universités catalanes alors qu'il ne cesse de croître ailleurs ? Qui plus est, cette nette diminution n'a pas échappé aux autorités compétentes qui se sont inquiétées du risque encouru : la **fermeture des universités catalanes à l'échange international** d'étudiants. En effet, les recteurs de l'Universitat Autònoma de Barcelone et de celle de Gérone ont déjà tiré la sonnette d'alarme, lors de leurs discours d'ouverture de l'année universitaire 1998-1999, en constatant que la présence d'étudiants étrangers diminuait d'année en année. Ce phénomène a également été observé dans des universités "d'élite" comme Pompeu Fabra, soutenue par le gouvernement autonome de la Generalitat, où les étudiants natifs regrettent l'absence de leurs confrères allemands par rapport aux années précédentes

²¹Selon une enquête du gouvernement catalan autonome, la Generalitat, publiée en octobre 1998, concernant des collégiens de 14 à 16 ans, à cet âge les difficultés de compréhension et d'orthographe en espagnol sont, non seulement, manifestes mais plus graves qu'en catalan (*Le Monde*, 4-12-1998).

(ROUARD, D., 1998 : 14)²² . S'agirait-il d'un manque d'adéquation entre la formation linguistique offerte aux étudiants étrangers à leur arrivée en Catalogne et le seuil de maîtrise langagière qui va être exigé d'eux lors des cours ou de la validation des acquis ? Si tel est le cas, on peut penser que la situation n'a pas beaucoup évolué depuis le début des années 90 quand J. Melcion (1990)²³ déplorait que, malgré l'augmentation de la demande d'apprentissage du catalan LE, la confusion régnait dans l'approche de son enseignement. De nouvelles propositions pédagogiques en matière d'adaptation des cours et le **matériel spécifique** tenant compte du profil du public et répondant aux nouveaux besoins semblaient déjà faire cruellement défaut à l'époque. Actuellement, l'une des solutions qui s'imposent consisterait à offrir aux étudiants étrangers dans leurs pays d'origine une initiation au catalan adaptée²⁴.

Dans ce sens, le "Comissionat per Universitats i Recerca" de la Generalitat de Catalunya a commandité au "Servei de Llengües Modernes" de l'Universitat de Girona l'élaboration d'un programme sur Internet d'introduction à la langue et à la situation sociolinguistique catalanes, "Intercat", destiné aux étudiants européens ayant obtenu une bourse Erasmus pour poursuivre leurs études pendant un an dans une université catalane. Ce dispositif de formation linguistique en auto-apprentissage, subventionné par la Commission Européenne, qui est en train d'être achevé, sera dans un premier

²²Le jugement de valeur se rapportant à cette université catalane ne revient qu'à l'auteur de notre citation, c'est pourquoi nous le faisons figurer entre guillemets.

²³Ancien directeur du département de catalan de l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona, devenu ensuite le coordinateur de la première méthode communicative de catalan pour étrangers, *Digui, digui . . .* Actuellement il dirige le service de langues de l'Université Autonome de Barcelone.

²⁴Mis à part la possibilité qu'offrent depuis quelques années de plus en plus d'universités littéraires européennes -dont l'université Stendhal Grenoble 3- à leurs étudiants de suivre une UV optionnelle pour l'étude de la langue ou de la civilisation catalanes. A Grenoble, depuis 1996, l'enseignement du catalan est ouvert dans le centre d'auto-apprentissage de la Maison des Langues et des Cultures (MLC) de l'Université Stendhal, aux étudiants provenant d'autres universités et aux professionnels. Dans cette même université, à partir de cette rentrée 2000-2001, le catalan pourra être appris par des étudiants extérieurs dans le cadre de la Politique Ouverte des Langues (POL).

temps (durant cette année universitaire 2000-2001) mis à l'essai par les universités de Londres et de Grenoble (Stendhal)²⁵.

Or, il est certain qu'un **enseignement** du catalan se limitant à l'**entraînement des capacités perceptives** pourrait s'avérer aussi une solution pour les étudiants étrangers voulant poursuivre leurs études en Catalogne dans le cadre des échanges interuniversitaires. Comme on l'a vu précédemment, une approche qui viserait uniquement la compréhension conduirait à une progression plus rapide. Ce gain de temps, qui pourrait même se traduire par un amenuisement du coût, rendrait peut-être cet **abord**, aux yeux du public visé, **plus attrayant** et il serait d'autant plus important si l'étudiant connaissait déjà en tant que L1 et/ou L2 des idiomes apparentés au catalan.

Nous estimons que l'**optimisation des connaissances linguistiques préalables** que possède le sujet pourrait le motiver à aborder une nouvelle langue et d'autant plus, si les idiomes en question, L1, L2 et LC, entretiennent un degré de proximité géographique et typolinguistique fort étroit. Ce serait le cas, par exemple, d'étudiants francophones connaissant éventuellement l'espagnol et s'appêtant à s'initier en catalan. Même si cela fait déjà une dizaine d'années que cette **situation triangulaire** fut, dans l'absolu, reconnue comme "*très rarement envisagée en méthodologie où tout ou presque reste à imaginer et à réaliser*" (TOST, M., 1987 : 354), nous sommes encline à affirmer que notre optique particulière reste encore complètement inexplorée : le rôle référentiel joué par le français en tant que langue maternelle (désormais LM) et de l'espagnol, si tant est qu'il soit connu du sujet en tant que LE, dans l'approche du catalan écrit.

²⁵Ce seront les lecteurs de catalan des universités en question qui superviseront l'utilisation que les "étudiants-cobayes" intéressés feront d'Intercat. Dans ce cadre il est prévu que périodiquement (toutes les 2 ou 3 unités didactiques, sur un total de 10), un tuteur suive le travail des usagers et leur offre un soutien pédagogique.

1.3.2. Considérations sociolinguistiques

Après la mort de Franco en 1975, la démocratie est rétablie en Espagne et de nouvelles perspectives politiques, sociales et culturelles s'ouvrent notamment pour ceux qui avaient souffert d'une façon ou d'une autre la répression de la dictature. En 1978, le peuple espagnol approuve démocratiquement **la Constitution** qui dans son article n° 3 reconnaît la variété linguistique et culturelle du pays, l'officialité du castillan/espagnol sur l'ensemble de l'Etat et la co-officialité du basque, du catalan et du galicien sur leurs territoires historiques (le Pays Basque et la Navarre pour le premier, les Baléares, la Catalogne la Communauté de Valence pour le deuxième et la Galice pour le troisième). Cette constitution marque sans conteste une étape clé dans le processus de légitimation des langues régionales qui accèdent ainsi au statut de "langues co-officielles".

La décentralisation prévue aussi dans la Constitution aménage le territoire espagnol en **17 communautés autonomes** qui compteront avec leurs gouvernements autonomes élus démocratiquement et indépendants, entre autres, en matière de politique éducative, culturelle et linguistique vis-à-vis du gouvernement central de Madrid. La mise en place de ces gouvernements régionaux **renforce la revalorisation des langues territoriales** entreprise par la Constitution. L'Espagne bâtit alors ce qui, selon M. Siguan (1996), est le modèle par excellence d' "*autonomie linguistique*" à l'intérieur de la Communauté Européenne. Dès la promulgation des décrets de Bilinguisme (1978-1979), à partir desquels l'enseignement de la langue régionale devient obligatoire, et chaque région proposant son modèle, la situation sociolinguistique variera de l'une à l'autre.

La Catalogne, l'une des régions les plus industrialisées et dynamiques, mettra en place des Programmes d'Immersion Linguistique, (PIL) destinés aux enfants

castillanophones monolingues. Après les élections au Parlement de la Catalogne en 1980 le gouvernement autonome créa la **Direction Générale de Politique Linguistique** (désormais DGPL) dont la mission principale est l'application de l'**article n° 3 du Statut d'autonomie²⁶ (1979)** qui déclare le catalan comme "*langue propre*" de la Catalogne et par voie de conséquence, langue officielle aux côtés de l'espagnol, idiome officiel de l'ensemble de l'Etat espagnol²⁷. En 1983 la **Loi de Normalisation Linguistique** est promulguée. Elle garantit l'usage officiel du catalan et du castillan/espagnol, et stipule que la langue propre de l'administration publique est le catalan et que les toponymes de la Catalogne, à l'exception du Val d'Aran, doivent figurer exclusivement en catalan. Elle déclare que la langue propre de l'enseignement, à tous les niveaux éducatifs, se doit d'être le catalan mais que tous les enfants ont le droit de recevoir le premier enseignement dans leur langue habituelle. Enfin, cette loi prétend la neutralisation de la discrimination pour motif de langue et la promotion institutionnelle de la normalisation linguistique dans les activités en tout genre.

Les bases d'une politique linguistique sont ainsi posées. D'autres mesures législatives ont été engagées par la suite (1983, 1985 et 1993) mais c'est surtout la notion de Normalisation Linguistique qui a apporté le plus grand succès à la sociolinguistique catalane au delà de ses frontières (VALVERDÚ, F., 1994 : 14), et le terme "**Normalització Lingüística**" est devenu le plus employé en sociolinguistique catalane (BAÑERES, J., ROMANI, J-M., 1994). L'un des objectifs de cette "Normalisation" est la **projection** et la **reconnaissance** internationales du catalan. En ce sens, il est à noter l'importance du développement de l'enseignement du catalan à

²⁶C'est l'appellation de la constitution propre à la Catalogne.

²⁷Parmi les opposés à la Constitution et au Statut d'autonomie en matière de politique linguistique, I. MARI estime que ces deux cadres juridiques implantent un régime ambigu d'officialité double où la primauté de la langue propre au territoire n'est pas assurée (Marí, I., 1992, "Cap a un nou model de normalització lingüística" in *Un horitzó per a la llengua*, Barcelona, Empúries, p. 27-51). Le concept de "langue propre" est particulier à la sociolinguistique catalane et fait référence à la langue non étatique, mais nationale ou territoriale correspondant à une identité culturelle.

l'étranger²⁸. Qui plus est, le catalan a été reconnu par **le Parlement Européen** en décembre 1990, à la suite de quoi les textes de base des Communautés Européennes ont été publiés dans cette langue. Ainsi, l'utilisation du catalan pour la diffusion de l'information publique concernant les institutions européennes, son inclusion dans les programmes communautaires pour l'apprentissage et le perfectionnement des langues européennes et son utilisation dans les relations orales et écrites avec le public dans les bureaux des Communautés Européennes en territoire catalan (DUARTE, C., 1992 : 31) sont autant de facteurs qui participent à sa reconnaissance au niveau européen voire mondial.

Enfin en janvier **1998** fut promulguée la **Loi de Politique Linguistique** dont l'objectif principal est le remplacement de celle de "Normalisation Linguistique" de 1983 en l'actualisant. Cette nouvelle prescription juridique impose l'usage du catalan dans toutes les administrations et des quotas pour le cinéma, la radio et à la télévision. Cette loi fait bien la différence entre les deux concepts juridiques de langue propre et de langue officielle. Le premier s'applique au catalan et le deuxième au catalan et au castillan/espagnol.

Selon le préambule de cette loi la **situation sociolinguistique** catalane est **complexe** et sa langue propre n'a pas encore atteint une normalisation complète, qui mérite donc d'être poursuivie et approfondie. En effet, certains événements de l'histoire de la Catalogne ont amené **le catalan** à une **situation précaire** : sa persécution, l'imposition légale du castillan/espagnol pendant plus de deux siècles et demi, les conditions socio-économiques dans lesquelles se sont produit les changements démographiques des dernières décennies. Par ailleurs, la normalisation d'une langue

²⁸Nous renvoyons le lecteur à la préface de la 2ème édition de la version internationale française de la méthode *Digui, digui* . . . parue en 1994 où le Chargé de Culture de la Generalitat de l'époque détaille les mesures prises pour la diffusion du catalan à l'étranger et reconnaît l'importance de l'existence de matériel pédagogique adapté pour que l'enseignement à l'extérieur se fasse de la façon la plus efficace.

minoritaire dans un contexte européen est rendue d'autant plus difficile que la communication, les technologies de l'information et les industries culturelles tendent à s'adapter à ces phénomènes de "globalisation".

Certes, l'extension de l'usage social d'une langue longtemps persécutée implique des **mécanismes complexes, longs et lents**. Paradoxalement, c'est souvent à l'étranger que la Politique Linguistique catalane est comblée d'éloges. Par exemple J. FISHMAN n'hésite pas à reconnaître l'efficacité du processus de **normalisation de la langue catalane** et à l'égaliser à celui du Québec ou d'Israël (FISHMAN, J., 1991 in VALVERDÚ, F., 1995 : 69). La revue française *Le Monde Diplomatique* décrivait déjà, il y a une dizaine d'années de cela, la Catalogne comme étant "*sans doute un des rares endroits où l'on peut trouver un authentique bilinguisme*" (in TOST, M., 1987 : 348).

En tout état de cause la Catalogne peut être vue aujourd'hui comme un modèle où coexistent deux langues doublement voisines -typologiquement et géographiquement- où l'on assiste à une sorte de **clonage bilingue** parsemé de textes dialingues : le même journal apparaissant en catalan et en castillan/espagnol avec un contenu et un format identiques²⁹ ; des écriteaux qui par leur coexistence témoignent de deux époques distinctes ("*Bar EL CASTILLO*" sur "*Llesqueria EL CASTELL*"), des documents officiels, des brochures publicitaires, des panneaux routiers bilingues. Dans son ouvrage *La Europa de las lenguas* (1996), M. Siguan cite la Catalogne comme exemple de la façon dont une langue peut devenir le symbole de l'identité d'un peuple et mobiliser autour d'elle des sentiments collectifs. Il démontre également comment une région et sa langue, peuvent s'ouvrir à d'autres idiomes et trouver des normes de

²⁹Ce terme, qui désigne un même texte en deux ou plusieurs langues a été emprunté à Rémy PORQUIER, 1998, "Quand les langues se jouxtent" in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, p.153-162.

cohabitation. Cet espace sociolinguistiquement partagé par le catalan et le castillan/espagnol devient le **cadre naturel** de notre **problématique** : l'espace où des Français, connaissant ou pas l'espagnol, auront la possibilité de rencontrer des écrits en catalan accompagnés ou non de leur traduction en espagnol. Cette situation est d'autant plus plausible que la Catalogne représente aujourd'hui, pour de multiples raisons, l'un des principaux pôles d'attraction pour les Français.

Le sociolinguiste catalan précédemment cité soutient que cet équilibre entre fidélité et coexistence, caractérisant la société catalane contemporaine, constitue la seule recette pour gérer le plurilinguisme en Europe. Bien que les pronostics à propos de l'avenir de la langue catalane ne soient pas toujours de bon augure³⁰ et que la compréhension de l'espagnol semble poser de plus en plus de problèmes parmi les collégiens (cf. note de bas de page n° 21), selon les derniers recensements disponibles (VALVERDÚ, 1995 : 70-71) pratiquement 94% de la population catalane comprend les deux langues officielles dans la région. Pour cette raison, et en souscrivant aussi à l'affirmation de M. Siguan, nous estimons que **la Catalogne** peut s'ériger, à ce jour, en **exemple probant et spontané de l'intercompréhension** à laquelle aspirent, pour l'ensemble du domaine romanophone, les différents projets en didactique de l'intercompréhension latine.

1.4. PRÉMISSSES ET OBJECTIFS

Si jusque-là nous avons présenté les critères d'ordre sociolinguistique sur lesquels nous avons fondé le choix de la langue cible de notre étude, le catalan, dorénavant, nous allons nous centrer sur nos présupposés linguistico-cognitifs, la façon

³⁰Pour approfondir cette question nous renvoyons à l'ouvrage de PRATS, M., RAFANELL, A., ROSSICH, A., 1990, *El futur de la llengua catalana*, Empúries, Barcelona ; au numéro monographique que la revue *Lengas* a consacré à la Politique Linguistique catalane n° 35 (1994) et particulièrement à la rubrique "Les pronostics à long terme" de l'article de J. Hall et à celui de X. Lamuela "La politique catalane de la langue ou l'établissement impossible" ; et enfin au n° 2, vol. IX, de la *Catalan Review* (1995).

dont nous avons abordé notre problématique et enfin les moyens mis en œuvre pour atteindre notre finalité didactique ultime.

1.4.1. Hypothèses préalables

Étant donné que la compréhension constitue le premier pas de tout processus d'apprentissage dans lequel les connaissances antérieures jouent un rôle critique, (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., 1992 : 77), l'influence du **bagage langagier** du sujet dans ledit processus devient primordiale. Corollairement, nous postulons que si les langues précédemment acquises et la langue cible partagent des origines communes et si seule une habileté réceptive de cette dernière est visée, son apprentissage en sera d'autant plus facilité. S'il est vrai qu'en nous limitant aux habiletés de compréhension la progression sera plus rapide que dans une perspective maximaliste³¹, c'est surtout pour la compréhension de l'écrit qu'on peut espérer parvenir rapidement à un haut degré de compétence (BARRERA- VIDAL, A., 1991 : 93). Par conséquent, un locuteur romanophone connaissant une deuxième langue néolatine pourra entrer plus aisément dans une troisième par la compréhension écrite.

A l'intérieur de la famille latine, pour des raisons d'ordre génético-typologique (cf. 2.4.3.1.b.), le catalan est uni aussi bien au français qu'à l'espagnol par des liens intrinsèquement imbriqués et étroits³². Ceci nous amène à supposer qu'un sujet francophone débutant en catalan, sera mieux armé face à la lecture d'un texte dans cette langue s'il dispose à la base de quelques connaissances en espagnol. C'est ce que L. Dabène (1995 : 110) a dénommé **l'apprentissage répercuté** ou la rentabilisation des connaissances d'une langue romane autre que la maternelle, dans la découverte d'une

³¹Visant les quatre compétences : compréhension et expression orales et écrites.

³²De surcroît, cette interposition du catalan est aussi géographique.

troisième langue soeur. Cette répercussion dans un *"nouveau travail d'exploration linguistique"* émane de *"la dynamique intellectuelle mise en œuvre"* lors de l'apprentissage de la L2 qui, selon nous, favorise le transfert de processus et de stratégies d'apprentissage, et de *"la prise de conscience du caractère général ou spécifique de certains phénomènes"* (idem). Au demeurant, **l'enchevêtrement** des analogies entre **le français, le catalan et l'espagnol**, aux différents niveaux d'organisation de ces langues (figure n° 1), nous laissent présager une multiplicité et une spécificité des relations intersystémiques établies par le lecteur-novice.

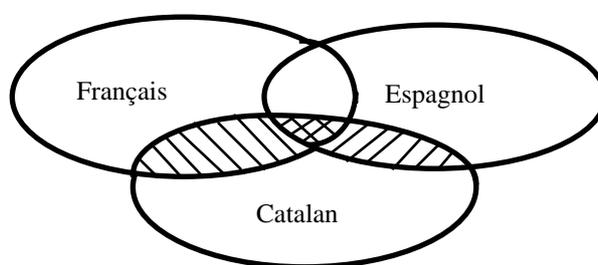


Figure n° 1 : Schématisation des zones d'intersection typolinguistique entre le français, le catalan et l'espagnol

Il est évident que l'apprentissage d'une LE est avant tout et de façon indélébile, marqué par les structures de la **LM** dont l'acquisition occupe toujours une première place dans la biographie langagière des sujets. Cette influence peut s'avérer soit positive, lorsque les ressemblances interlinguistiques facilitent l'apprentissage, c'est le phénomène du **transfert**³³, soit négative, dans le cas où les différences ou les fausses similitudes entre la ou les langues de référence et la LC rendent l'apprentissage de celle-ci plus difficile, c'est qu'on dénomme **interférence**. Néanmoins, toutes les erreurs ne sont pas imputables à l'incidence de la LM, et il est à noter que les ressemblances ne facilitent pas forcément l'apprentissage, ni les difficultés n'induisent toujours en erreur

³³Dans le **Chapitre 2 Fondements théoriques** l'apport de l'approche contrastive en didactique des langues ainsi que des notions comme celle de transfert et d'interférence feront l'objet d'un approfondissement (cf. 2.4.2.2. et 2.4.2.4. respectivement).

car, comme l'a signalé B. PY (1984 : 37), le sujet apprenant est le médiateur des divergences (ou des parallélismes)³⁴entre la LM et la LE et les difficultés d'apprentissage.

Concernant le **rôle d'une L2** (ou première LE) dans l'appropriation d'une L3 (ou deuxième LE), nous disposons d'un exemple qui en illustre l'importance. La situation en question concerne les trois langues de notre étude. Seuls leurs statuts en diffèrent : c'est le cas d'étudiants bilingues castillano-catalanophones apprenant le français³⁵. Depuis le début de la systématisation de l'enseignement du catalan en Catalogne, on a observé des modifications chez les élèves étudiant le français : confusion des formes verbales périphrastiques (futur proche/futur récent)³⁶ ; des erreurs dans l'emploi de certaines prépositions différentes de celles qu'on observait auparavant, et qu'on ne peut imputer à l'interférence du castillan/espagnol. Au niveau phonétique, par contre, la difficulté induite par l'opposition sourde/sonore de certaines consonnes du système phonologique français, qui posaient problème aux castillanophones, tend à disparaître. Enfin, de nouvelles entraves à l'apprentissage sont apparues. L'auteur de cette remarque, M. Tost, déplore que les méthodes conventionnelles d'enseignement du **français** se révèlent inadaptées en insistant trop sur des points lexicaux, morpho-syntaxiques ou autres, évidents ou transparents pour un bilingue **castillano-catalan** (ou vice versa), "*soit encore parce qu'on omet allègrement des aspects difficiles d'un point de vue didactique ou pouvant créer des confusions*"(1987 : 351-352).

C'est justement l'**adaptation des apports d'information à l'acquis linguistique** de l'apprenant qui constitue une des pistes méthodologiques envisageables dans

³⁴C'est nous qui précisons.

³⁵Ou vice versa car le degré de maîtrise des deux langues n'est sans doute pas homogène chez l'ensemble des sujets.

³⁶*Il va aller* pour *il est allé*, dû à l'interférence du passé simple analytique catalan *va* + infinitif. Lors de l'analyse des données, nous nous attarderons sur l'effet que cette périphrase exclusive au système verbo-temporel catalan, a provoqué chez nos informateurs.

l'enseignement des langues voisines (DABENE, L. *ibidem*). C'est dans cette perspective méthodologique à longue échéance (cf. 1.4.3.) que nous avons conduit notre travail en essayant de mettre en évidence, de façon dissociée, l'apport de la langue maternelle (en tant que première langue romane, désormais LR1) et celui de d'une deuxième langue romane (désormais LR2), en l'occurrence l'espagnol, dans l'abord écrit du catalan de la part d'étudiants francophones³⁷.

1.4.2. Problématique

Nous partons du principe de base qu'il faut **s'interroger davantage** sur la manière dont les langues étrangères sont apprises de sorte à mieux ajuster la façon de les enseigner. Cependant **les processus et les stratégies d'apprentissage** sont plus difficilement observables que les pratiques d'enseignement, et c'est précisément lors d'une tâche de lecture-compréhension, comme celle que nous allons examiner, qu'il est "*difficile de se faire une représentation des acquis et des capacités du lecteur*" (ROUSSEAU, J., 1995 : 92). Le passé acquisitionnel du sujet est marqué par les langues précédemment acquises ou apprises. La prise en compte de celles-ci, de par les zones potentielles de transfert que représentent les similitudes interlinguistiques, semble d'autant plus pertinente dans une situation de lecture en langue voisine inconnue comme celle qui nous importe.

Plusieurs raisons nous ont conduite à nous pencher sur l'incidence, à part de celle de la LM, que l'espagnol peut exercer dans les stratégies empiriques de décodage mises en œuvre par nos apprentis-lecteurs. Premièrement, nous partons du constat que

³⁷Nous avons conçu cette codification en prenant en compte la place que la langue en question occupe dans le parcours d'acquisition langagière romane du sujet. Ainsi, le français en tant que LM sera la 1^{ère} (LR1) ; l'espagnol, première LE romane étudiée occupera la seconde place (LR2) et la langue romane cible, le catalan, la troisième (LR3).

L'enseignement de la langue espagnole en France a connu, ces dernières années, un accroissement considérable aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur. Cet engouement pour l'espagnol, qui d'ailleurs se fait extensible à d'autres pays³⁸, offre l'occasion pour que de nouveaux **axes de réflexion pédagogique** surgissent ou que, tout au moins, ceux déjà existants soient prolongés.

Adhérant à une conception de l'enseignement des langues parentes "par ricochet", nous reconnaissons dans l'espagnol une **passerelle culturelle et linguistique** vers **le catalan**. Dans le premier cas, **en véhiculant la culture espagnole**, la langue de Cervantes permet également, à l'étudiant étranger, de prendre connaissance de la réalité quadrilingue de l'Espagne (entre autres phénomènes et comme cela a déjà été mis en relief, cf. 1.3.1.). Par ce biais, l'espagnol peut motiver les étudiants pour l'apprentissage du galicien, du catalan, voire du basque. Si cela était le cas pour le catalan en France, à l'instar de ce qui se passe aux États-Unis, une grande partie de ses apprenants, si ce n'est la totalité, connaîtraient l'espagnol. Nous situant dans une démarche intégrant des considérations d'ordre contrastif, misant sur l'optimisation des similitudes interlinguistiques, en didacticienne que nous sommes, nous ne pouvons que nous efforcer de rentabiliser cette presque omniprésence de l'espagnol dans le capital langagier des éventuels apprenants français de catalan. Ce "recyclage" des acquis antérieurs peut être extensible à la LM des ces apprenants car le catalan est considéré par la tradition philologique romane, comme une langue de transition entre celles de la péninsule ibérique (dont l'espagnol) et celles de l'aire gallo-romane (dont le français) (VALVERDÚ, F., 1981). C'est ainsi que nous concevons l'espagnol, en tant que LR2, comme un **potentiel linguistique** "investissable" dans la compréhension écrite du catalan.

³⁸Comme par exemple les États-Unis (note page de bas de page n° 17).

Curieusement, dans le seul **dispositif pédagogique trilingue** français-catalan-espagnol, qui à notre connaissance existe à ce jour, le *Guide de conversation français-catalan-espagnol*³⁹, adressé à des francophones désireux de "pratiquer le catalan" en Catalogne, l'éditeur, dans la préface, après avoir mis en garde le lecteur à propos du fait que la plupart des indications publiques (panneaux de signalisation, plaques de rues, écriteaux, etc.) sont en catalan, lui conseille de ne pas s'en étonner car "*elles sont faciles à interpréter et accompagnées, pour la plupart, d'une traduction en castillan. L'emploi généralisé du catalan ne doit donc nullement représenter pour vous un obstacle*" (1992 : 11). En définitive, cet éditeur, conçoit l'espagnol comme une langue servant de passage vers la compréhension écrite du catalan. D'un autre côté, tout au long du guide, l'ordre de présentation des phrases et du vocabulaire suit celui du titre i.e., d'abord en français, ensuite en catalan et enfin en espagnol. On pourrait croire que, de façon sous-jacente, une conception de langue pont, entre le français et l'espagnol, est ainsi réservée au catalan : la position, **typologique** et **géographique intermédiaire** qu'elle occupe, à l'intérieur du domaine roman, entre les idiomes gallo-romans et ceux ibéro-romans.

Mais, les aires linguistiques partagées, sur des bases binaires ou ternaires, entre le français, le catalan et l'espagnol (cf. figure n° 1), dans quelle mesure vont-elles se constituer en voies potentielles de transfert ? Existerait-il un seuil minimal de connaissances en espagnol à atteindre pour qu'il soit opératoire dans la lecture-compréhension en catalan ? Dépendrait-il de la composante de la LC traitée ? Devra-t-on continuer à faire appel à la notion de **langue source** ou devrait-on la reconsidérer et la préciser ? Un facteur qui, à notre avis, peut déterminer les relations intersystémiques établies par nos sujets observés, sera leur **perception de la proximité typologique**

³⁹Édité par Edicions de la Magrana à Barcelone en 1992, probablement, sous l'essor des Jeux Olympiques organisés, la même année, dans cette ville. D'après le slogan figurant sur la couverture, "*Le catalan et l'espagnol en poche*", les deux langues seraient ciblées.

entre LR1, LR2 et la LC. Celle-ci dépendra de la distance géographique, culturelle et linguistique perçues par l'apprenant, de la présence ou non de ces langues dans son univers et de la nature du contact qu'il ait pu entretenir avec elles (DABENE, L., 1995 : 36-37).

1.4.3. Objectifs et moyens

Pour autant que notre hypothèse ayant trait au rendement de l'espagnol dans l'appréhension d'un texte en catalan soit validée, notre **finalité pédagogique à long terme** consisterait à faire de l'espagnol, et en tenant compte aussi du français en tant que LM, une **passerelle pédagogique** vers le catalan. C'est une manière de maximiser les acquis en espagnol dont dispose la majorité d'apprenants potentiels de catalan. Par ailleurs, du fait que ces deux idiomes **coexistent** dans la société catalane, bien qu'avec une répartition distributionnelle de leur présence qui peut varier, entre autres, en fonction de la zone géographique et du contexte socio-professionnel, le contact avec l'espagnol s'avère souvent inéluctable pour les sujets désireux d'apprendre le catalan en milieu endolingue. Enfin, nous ne pouvons oublier le fait que **le catalan** occupe une place **intermédiaire**, au niveau géographique, entre le français et l'espagnol et que d'un point de vue typolinguistique il est très proche tantôt d'une de ces deux soeurs, tantôt de l'autre.

Pour parvenir à exploiter pédagogiquement les pré-connaissances romanes de l'apprenant, en stimulant leur mobilisation, et compte tenu de la variabilité interindividuelle du traitement des ressemblances et des différences interlinguistiques, des **études préliminaires** préalables, de nature **exploratoire et descriptive**, s'imposent.

Pour cette raison, en observant les comportements lectifs d'un public francophone dans une tâche finalisée de lecture-compréhension d'un texte en catalan langue inconnue, nous prétendons, dans un premier temps, saisir la médiation opérée par ces sujets des relations de parallélisme ou de divergence existantes entre la LC et leur/s langue/s romane/s de référence. Pour dégager l'éventuelle incidence de **l'espagnol LR2**, ce qui nous intéresse principalement (cf. 1.4.2.), nous avons constitué un **échantillon dichotomique** : la variable espagnol LE a été le critère discriminatoire pour le subdiviser en deux parties. L'une, celle des "**binômes**"⁴⁰, a été composée de sujets ne comptant sur aucune autre langue néo-latine de référence que leur LM, en l'occurrence le français (désormais FLM). L'autre moitié, par extension nommée celle des "**trinômes**", a regroupé les individus qui disposaient, en plus, de connaissances formelles en espagnol (et éventuellement informelles), dont le niveau variait sensiblement d'un étudiant à l'autre (du faux-débutant au niveau très avancé). Notre **but terminal** est de tirer des enseignements pédagogiques plus définitifs s'inscrivant dans la construction de l'édifice méthodologique de l'intercompréhension romane.

⁴⁰Suivant le jargon galatéen.

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES

*"Toute démarche pédagogique sérieuse
se doit de tenir compte des acquis antérieurs"*

(M. Candelier, 1986 : 66)

La **lecture-compréhension** constituant l'activité langagière sur laquelle porteront nos observations et nos analyses (cf. Chapitre 4), en guise d'introduction, nous commencerons notre cadrage théorique par un bref rappel historique de la lecture en LE en tant que matière d'enseignement et d'investigation dans la DLE, car elle a été différemment approchée et valorisée suivant les époques et les mouvances (**cf. 2.1.**).

Dans un deuxième temps, nous nous centrerons sur **la modélisation théorique** de l'acte lectural qui est en vigueur actuellement et qui nous sert de cadre de référence (**cf. 2.2.**). Étant donné que dans notre analyse des données nous nous efforcerons d'appréhender et de caractériser la mobilisation des pré-acquis langagiers romans qu'a faite notre public lors de l'abord à l'écrit d'une langue latine inconnue (le catalan), c'est à la notion de capital cognitif du lecteur, aussi bien dans sa version conceptuelle (connaissances ou savoirs linguistiques et autres), qu'exécutrice (procédures et savoir-faire, stratégies) et affective, que nous nous attacherons (**cf. 2.3.**).

Enfin, arrivée au **cœur de notre problématique**, nous aborderons le thème de l'implication du bagage langagier de l'apprenant dans l'appropriation d'une nouvelle langue, sous les trois angles qui à notre sens s'imposent : le psycholinguistique, le

didactique et le linguistique (**cf. 2.4.**). Dans les travaux conduits au sein de la RALE, quelle incidence reconnaît-on au patrimoine langagier de l'individu dans l'apprentissage/acquisition d'un nouveau système linguistique ? Quelle place ont réservée les différents courants méthodologiques à la/aux langue/s source/s de l'apprenant d'une LE et quels enseignements pouvons nous en tirer ? Que peut nous offrir une comparaison synchronique des langues apparentées en présence et comment faudrait-il l'approcher dans une perspective didactique des langues neo-latines misant sur l'exploitation de leur patrimoine commun ainsi que sur l'optimisation des pré-acquis langagiers romans de l'apprenant ?

2.1. PRÉAMBULE : la reconnaissance graduelle d'un espace propre à la lecture en LE

La lecture est probablement le processus le plus étudié mais aussi le moins compris en pédagogie, certainement parce que, comme l'a signalé J. Hammadou (1991 : 27), il est complexe et se développe avec peu de signes externes. C'est surtout aux alentours des années 70 que la réflexion à propos de l'acte de lire en L2 a suscité de nombreux travaux de recherche. La plupart d'entre eux se situent au croisement entre la psychologie, la psycholinguistique, la linguistique, la sociologie et la pédagogie. Cette **transversalité** interdisciplinaire, reconnue comme nécessaire (CANDLIN, C. N., 1983 : X, ALDERSON, J. C., URQUART, A. H., 1982 : XXVII, BERNHARDT, E. B., 1991 : 67), constituerait en même temps l'intérêt, la force et la faiblesse de la discipline (SOUCHON, M., 1992 : 1019). En effet, *"la subordination de l'apprentissage/enseignement de la lecture à ces différentes théories fait intervenir des considérations d'ordre psychologique, linguistique, sociologique [et pédagogique]¹ dont la vérification expérimentale est souvent malaisée étant donné le nombre de variables se trouvant en interaction"* (CORNAIRE, C., 1991 : 101).

2.1.1. L'intérêt grandissant prêté par la recherche théorique

Comme cela a été souvent le cas en didactique des LE, les recherches sur la lecture ainsi que les pratiques pédagogiques, se sont plutôt intéressées aux résultats qu'aux **processus** (CORNAIRE, C., idem : 77-78). La plupart du temps, les études menées tendaient plutôt à inférer un modèle qu'à décrire des comportements (SAMUELS, S. J.,

¹C'est nous qui ajoutons.

et KAMIL, M. L. 1984). Or, toute généralisation concernant les comportements lectifs s'avère difficile car la description des processus de lecture découlant d'un ensemble particulier de conditions, n'est pas forcément valable en toute circonstance. De surcroît, les données empiriques retenues, bien qu'elles soient limitées, changent beaucoup d'une étude à l'autre. Ce sont ces constats que E. B. Bernhardt a dégagés, au début des années 90, du bilan rétrospectif qu'elle a brossé des recherches les plus marquantes en matière de lecture en LE et qui l'ont amenée à plaider non seulement pour une **spécification des variables** mais aussi pour une diversification des perspectives scientifiques dans ce domaine (1991 : 67-68).

L'essor que la recherche fondamentale portant sur la lecture d'une L2 a connu ces trente dernières années est dû, en grande partie, à l'impulsion de la **psychologie cognitive** (cf. 1.1.2.), cette discipline a surtout inspiré des travaux autour de la lecture en LM. Ce n'était pas la première fois que la science psychologique s'intéressait à la lecture. Au début du siècle, cette activité mentale complexe fut le centre d'intérêt des psychologues pour tomber, ensuite, dans une période de léthargie, dont elle ne sortira qu'au milieu des années 70. Néanmoins, des voix se sont élevées contre une optique exclusivement psychologique du comportement lectif. Par exemple, à la fin des années 70, tout en reconnaissant que les opérations du lecteur sont plutôt psychologiques, on revendique aussi une approche linguistique (BOURQUIN, J., 1979 : 29). Au cours des années 90, bien que l'approche cognitive soit toujours en vigueur, on commence à réclamer la prise en compte d'autres perspectives de la lecture en L2 telles que les sociales (DAVIS, J. N., BISTODEAU, L., 1993 : 469) que le cognitivisme aurait ignorées (RUI, B., 1994-5). A envisager les choses ainsi, plus qu'un autre domaine, celui de la recherche en lecture nécessite une collaboration interdisciplinaire.

Selon le dernier auteur cité, c'est principalement en matière de psychologie

sociale et de sémiotique textuelle qu'il y aurait des réserves à apporter aux modèles cognitivistes de compréhension écrite. Premièrement, de par la quantité de procédures que le cognitivisme considère automatiques, le lecteur d'une LE se voit assigné, selon cette spécialiste, un rôle passif sans que son individualité sociale agissante ne soit prise en compte. Il s'ensuit que l'activité de lecture est considérée, comme un recueil, une reconnaissance des informations plutôt qu'une (re)construction. Deuxièmement, B. Rui fait grief au cognitivisme d'ignorer que tout texte est fondamentalement hétérogène et d'avoir, en contrepartie, une vision homogénéisante de la structuration séquentielle des textes (1997 : 59).

Toutefois, d'autres spécialistes qui ont analysé le statut qu'on a conféré à la lecture tout au long de l'histoire de l'enseignement des LE, ne reconnaissent pas dans l'approche cognitive une conception aussi passive ni de la lecture ni du lecteur. C'est le cas de C. Cornaire, qui affirme que le cognitivisme prétend créer des automatismes chez l'apprenant, sans pour autant négliger le phénomène de la compréhension qui est entendu comme "*le traitement de l'information de la part de l'apprenant en quête active de sens*" (1991 : 6). D'autre part, D. Gaonac'h considère aussi qu'avec le cognitivisme la lecture cesse d'être conçue comme un recueil d'informations et qu'elle est "*construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs*" (1987 : 159).

Toujours selon ce dernier auteur, qui est l'un des représentants français de la psychologie cognitive appliquée à la didactique des LE, l'objectif de ce courant est "*l'analyse des opérations mentales qui sont en jeu, dans les activités humaines, et notamment les activités complexes, telles les activités de langage*" (1990 : 4) ce qui s'est traduit parfois par des modélisations des processus mentaux en question. D. Gaonac'h en 1988, comme l'avait fait auparavant S. Moirand (1979), a proposé une description du

système cognitif humain qui, à l'instar des principes de base de fonctionnement d'un ordinateur, est composé de quatre dispositifs : l'un d'**entrée** ou de saisie des informations, un autre de **traitement** des informations entrées et de celles que le sujet possède préalablement emmagasinés dans un troisième dispositif, la **mémoire**, et enfin le dernier, celui de **sortie** ou la transmission (1988 : 109). Il va sans dire que c'est la science informatique qui s'est inspirée d'une telle conception quadriphasique des mécanismes à la base des activités mentales, telle que celle qui vient d'être exposée, pour la reproduire dans ce qu'on a dénommé "l'intelligence artificielle"², mise en œuvre sur des ordinateurs.

Au regard de l'activité de lecture les **questions fondamentales** que se sont posées les cognitivistes portent sur le type de connaissances mobilisées par le sujet, au travers de quelles procédures, dans quelles conditions, à quel coût, pour quelle efficacité, et avec quel degré d'automaticité (idem : 4-5).

i. Quant à la **nature des connaissances**, la science cognitive admet la prépondérance des connaissances conceptuelles - notions, idées, opinions et croyances que le lecteur a appréhendées et intégrées dans sa structure cognitive (CORNAIRE, C., 1991 : 23) - et relègue les connaissances linguistiques à un rôle secondaire consistant, entre autres, à activer les premières (VIGNER, G., 1979). Néanmoins cette subordination que le cognitivisme assigne aux savoirs d'ordre linguistique, qui est par ailleurs de facture relativement récente (cf. 2.2.2.2.), force est de constater que la lecture en LE se caractérise, comme l'a signalé T. Hudson, par une plus forte

²Étant définie comme le domaine de l'informatique "qui s'intéresse principalement à faire résoudre par la machine des problèmes habituellement résolus par l'homme avec une certaine intelligence, c'est-à-dire à partir de sa perception du problème et des connaissances qu'il mobilise" (PATUREAU, V., 1990 : 122) et dont la "naissance officielle" est contemporaine et liée à celle des sciences cognitives qui remonte à l'année 1956 date à laquelle se sont tenus, aux EU, le Symposium de la Théorie de l'Information du M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology) - durant lequel des psychologues et des linguistes se sont rassemblés en vue d'intégrer leurs travaux et de simuler sur ordinateurs des processus cognitifs - et la rencontre de Darmouth (VIGNAUX, G., 1991).

dépendance des compétences linguistiques (1982 : 92).

ii. Pour ce qui est du caractère plus ou moins **automatique** des procédures mises en œuvre, il a été prouvé qu'une trop forte présence de celles qui sont contrôlées provoque une surcharge cognitive comme celle qu'éprouve un lecteur faible en L1 ou méconnaissant un domaine de connaissances donné (CORNAIRE, C., : idem) car les processus contrôlés nécessitent plus d'énergie, d'attention et un traitement lent (BERQUIST, B., 1997 : 37). Puisque les performances d'un lecteur en LE sont, en grande partie, tributaires de ses compétences linguistiques (supra), la carence de ces dernières "*oblige le lecteur à un déchiffrage fastidieux des unités de rang inférieur*", qui sature la mémoire et empêche le passage au niveau supérieur d'interprétation (CICUREL, F. 1991 : 14-35).

C'est précisément l'automatisation du traitement perceptif des données littérales du texte, différenciant les lecteurs compétents ou expérimentés (GOODMAN, K. S., 1967, GAONAC'H, 1990a) aussi bien en LE qu'en LM, qui permet que l'attention soit centrée sur "*les unités de rang supérieur*" telles que la structure textuelle, les schémas de contenu ou les connaissances pragmatiques et favorisent l'intégration sémantique (CICUREL, F, idem). Ce rapport directement proportionnel entre le degré d'expertise du lecteur et celui de l'automatisation des traitements de bas niveau prouve qu'il y a une continuité entre leur caractère contrôlé et leur automaticité. Grâce à la pratique et au développement, ces processus peuvent cesser d'être contrôlés et être réalisés sans qu'on ait véritablement besoin de se donner l'objectif de le faire. Au fur et à mesure que l'apprenant devient plus **compétent** en LE, il en est un lecteur plus habile : il automatise les traitements concernant la forme et ses erreurs ont trait plutôt au sens (O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., 1990 : 66).

En tout état de cause, en marge de la théorie de référence l'ayant favorisé, que

nous n'allons pas développer maintenant, la lecture a été valorisée à l'intérieur du processus didactique grâce au regain d'intérêt dont elle a fait l'objet dans la recherche portant sur l'enseignement/apprentissage des langues. Parallèlement, durant les années 70-80, on a assisté à la **convergence entre** les hypothèses de la recherche fondamentale et les **orientations** didactiques, non seulement pour la lecture en LE mais aussi pour celle en LM (DABENE, M., 1987 : 7).

Mais quelle place a occupée la compréhension écrite au long des différentes approches pédagogiques des LE et comment a-t-elle été abordée ?

2.1.2. Remise en perspective et réhabilitation au fil des courants méthodologiques

Une revue des principales tendances ayant marqué l'histoire de la pédagogie des L2, fait ressortir l'importance progressive que l'on a attachée dans les différentes méthodologies à la compréhension de l'écrit. Cette revalorisation a débouché sur la reconnaissance de la valeur communicative de la lecture ainsi que sur un traitement pédagogique spécifique de cette activité intellectuelle.

Pour la **méthode** dite **traditionnelle** (MT)³, en vigueur en Europe depuis le XVe siècle pour l'étude, dans un premier temps, des langues mortes - le grec et surtout le latin - et appliquée ensuite à l'enseignement des langues vivantes étrangères, la lecture et l'écriture étaient les **premières habiletés visées**. L'écrit et de surcroît la littérature étaient conçus comme des modèles à apprendre. Par le biais des supports étudiés, des textes littéraires, l'apprenant devait apprendre le lexique et les structures syntaxiques dont la correction était considérée comme exemplaire. Simultanément, ce frottement avec la littérature représentait la porte d'accès à la culture de la langue

³Ou grammaire-traduction dans la littérature anglo-saxonne et que, comme nous le verrons plus loin, H. Besse (1985) distingue de la méthode lecture-traduction.

qu'elle véhiculait (FERNANDEZ LOPEZ, M. C., 1995 : 36)⁴.

Dans cette approche, l'exercice de la **lecture** était de nature **linéaire**, consistant à établir des correspondances entre la LM et la LE par le biais de l'analyse et de la traduction qui se pratiquaient de façon systématique. Pour cette démarche de nature déductive, apprendre consistait à s'approprier des règles que l'enseignant proposait et qui étaient appliquées dans les textes (CORNAIRE, C., 1991 : 4), c'est pourquoi l'on peut affirmer que l'écrit constituait plus un outil d'apprentissage pour accéder aux textes littéraires, qu'un objet d'apprentissage à part entière (GAONAC'H, D., 1991 : 156). Ces pratiques, par conséquent, non seulement ne développaient pas chez l'apprenant des capacités nécessaires à une lecture efficace mais elles en rendait certainement plus difficile l'acquisition (CHANDLER, P. 1980 : 428).

H. Besse (1985) tient à distinguer nettement cette MT qu'on vient d'exposer de la **méthode lecture-traduction** (MLT), appliquée au XVIII^e siècle au latin et aux langues vivantes qui, selon lui, ont été souvent confondues. Ce qui les différencie est, justement, le moment où la lecture est introduite dans les pratiques d'enseignement. Si pour la première de ces méthodologies il était question de commencer par un enseignement explicite des règles de grammaire suivi d'une exemplification dans des textes souvent "fabriqués" (ou même des phrases ou plutôt des mots isolés) qu'on demande de traduire ; pour la deuxième, après une familiarisation avec la lecture de textes en L2 (en version originale ou adaptée) et leur traduction en L1, on propose des explications grammaticales afin de susciter une production orale ou écrite en LE de la part de l'apprenant. La progression dans la MT était dictée par la description grammaticale tandis que pour la méthode lecture-traduction, elle est exercée sur le choix des textes.

⁴L'acception du terme culture correspondant à l'époque, plutôt à la variante cultivée et/ou artistique qu'à la variante anthropologique.

D'**autres options** défendues ultérieurement, principalement au XXe siècle, semblent s'inscrire dans ce courant lecture-traduction qui pour autant n'a jamais été adopté par l'enseignement officiel, secondaire ou supérieur, en Europe. H. Besse impute ce manque d'institutionnalisation au fait que cette méthode confine à un rôle second *le savoir académique reconnu* et plus particulièrement le savoir grammatical (1985 : 30).

En réaction contre ces conceptions traditionnelles de l'enseignement des LE, au début du siècle surgit la **méthode directe** (MD). Dans cette nouvelle approche, le recours à la LE est immédiat et constant, l'acquisition du vocabulaire revêt une grande importance et la traduction magistrale, contrairement aux pratiques pédagogiques de la MT, est évitée (COSTE, D., GALISSON, R., 1976 : 154) car l'enseignant s'interdit tout recours à la LM⁵. L'accent est mis sur l'expression orale et le modèle linguistique à enseigner est celui de la langue parlée dans la vie quotidienne. La lecture se voit alors reléguée à l'oralisation de textes dialogués ne constituant ainsi que le complément des habiletés orales considérées primordiales (FERNANDEZ LOPEZ, M. C., 1995 : 36).

Peu après la deuxième Guerre Mondiale s'imposera aux EU la méthode **audio-orale** (AO) qui, dans les années 60, fut étendue à toutes les langues et adoptée par d'autres pays, tout en étant très peu développée en France⁶. Nous assistons à nouveau aux effets de la loi qui a souvent régi l'évolution des méthodologies, celle du retour du balancier ou phénomène de réaction contre ses prédécesseurs. Ainsi, cette nouvelle approche se présente comme une alternative contre la MD et son "flou linguistique" en se rattachant à la théorie linguistique structuro-distributionnelle post-bloomfieldienne⁷,

⁵Ce qui n'empêche pas, pour autant, comme le signale à très juste titre H. Besse, que l'apprenant y ait recours silencieusement sans que par ailleurs, on puisse en vérifier la justesse (1985 : 34).

⁶Appelée aussi *audio-linguale* sans doute par l'influence du vocable anglais *audio-lingual method* qui avait remplacé celui d'*aural-oral method* car selon H. Besse (1985 : 34) il était trop difficile à prononcer.

⁷C'est pourquoi R. Galisson (1999) considère que c'est par le biais de la MAO, qui selon lui constitue la version américaine de la MD deuxième génération, que la linguistique appliquée est introduite en France.

et à la théorie psychologique de l'apprentissage behavioriste de B. F. Skinner (COSTE, D., GALISSON, R., 1976 : 154). Par rapport à ces deux doctrines de référence cette démarche a reçu une deuxième appellation : "structuro-behavioriste". Tout en continuant à faire prévaloir la production orale, on va privilégier la notion de modèle à imiter à partir d'exercices structuraux (idem).

Quant à **la lecture**, l'apprenant n'y est confronté que lorsqu'il est censé maîtriser le système phonologique de la langue, car on lit à haute voix en prêtant attention à la prononciation, que ce qu'on a appris oralement, "*sans volonté de préparer l'étudiant à lire le sens*" des textes qui suivent la progression grammaticale et qui portent sur la vie quotidienne (CORNAIRE, C., 1991 : 4-5). La psychologie behavioriste aurait laissé en héritage une conception passive de la lecture (et de l'écoute) où le rôle du contexte était complètement ignoré et il n'y avait pas de place à l'anticipation. Le langage est perçu comme un ensemble d'items lexicaux et syntaxiques dont il faut mémoriser un faible nombre de façon à diminuer la possibilité d'erreur (CHANDLER, P., 1980 : 428).

A partir des travaux des équipes de Zagreb en ex-Yougoslavie et du Centre audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud en France s'est développé, à partir des années 1950, un autre ensemble de principes méthodologiques qui, contrairement à l'AO attachera beaucoup d'importance à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques. Il s'agit de la méthodologie **audio-visuelle** (AV), dont l'appellation a été associée à l'adjectif composé "structuro-global" débouchant ainsi sur une deuxième nomenclature : **structuro-global audio-visuelle** (SGAV). La composante "structure" ne fait pas référence à une organisation linguistique formelle mais au fonctionnement du cerveau qui, par voie audio-visuelle, perçoit de façon globale toute situation de communication (COSTE, D., GALISSON, R., idem : 57, 528). Étant donné que l'accent est mis sur une communication véritable

dont les impératifs vont circonscrire la matière à enseigner et que l'oral est toujours prioritaire (idem : 57), l'écrit est "sacrifié" à la langue parlée. Dans l'exercice de la lecture, la justesse de l'intonation et du rythme prévalent sur la compréhension (CORNAIRE, C., 1991 : 6) ce qui nous indique qu'il s'agit d'une lecture formelle en ce sens que l'on prête plus d'attention aux signifiants qu'au sens qu'ils véhiculent.

Dès la deuxième moitié des années 1970, sous l'influence de la linguistique générativo-transformationnelle, des travaux en psycholinguistique qui s'en sont inspirés et en réaction contre l'orientation antimentaliste du behaviorisme skinnérien de la méthode AO, on commence à insister, dans la littérature anglo-américaine, sur les facteurs cognitifs dans l'apprentissage des langues (COSTE, D., GALISSON, R., *ibidem*). Le nouveau courant résultant, le **cognitivisme**, est à l'origine de la centration sur l'apprenant, de l'importance accordée à la compréhension, qu'on place au cœur des activités de communication et d'apprentissage, et de la réflexion autour de l'écrit qui a *"préparé la réhabilitation de l'enseignement de la lecture"* (CORNAIRE, C., 1991 : 6-7). Si la compréhension est conçue comme le traitement de l'information dans la recherche active du sens, l'objectif principal de la pratique de la lecture est la recherche du sens à l'aide de documents variés (idem). L'abord purement formel de l'acte de lire est abandonné, dans les activités pédagogiques, en faveur d'une lecture-compréhension dont l'objet est la quête de la signification du texte. Cette prééminence du sens sur la forme est l'héritage direct de la nouvelle conception de la langue dérivant des théories linguistiques en vigueur à l'époque (cf. 1.1.1.). La lecture cesse ainsi de signifier acquisition du code écrit pour passer à être le synonyme de la notion psycholinguistique de la "construction du sens". Cependant, il faudra attendre une décennie encore (années 80) pour que ces orientations se reflètent dans le matériel destiné à l'enseignement (*ibidem*).

C'est avec l'arrivée de **l'approche communicative**, à la fin des années soixante-dix que la compétence en lecture sera considérée comme une habileté "de plein droit", indispensable, dès le stade initial, dans tout apprentissage d'une LE (FERNANDEZ LOPEZ, M. C., 1995 : 37). Le principe communicatif par excellence est que la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. Puisque l'acte de lecture est vu comme une partie intégrante de l'activité communicative, les manuels proposent des activités de lecture de façon intégrée au reste de compétences. Ainsi, l'exercice de la lecture, au même titre que les autres pratiques de communication met en jeu "*une compétence complexe aux composantes multiples*" : linguistiques, textuelles, référentielles et situationnelles (CORNAIRE, C., 1991 : 8-9).

La réhabilitation de l'écrit que le cognitivisme avait amorcée est ainsi consolidée (idem). Pour ce qui est des documents travaillés, les textes authentiques - ceux qui n'ont pas été créés à des fins pédagogiques - l'emportent sur ceux "fabriqués" ou sur les littéraires qui sont introduits seulement dans les niveaux avancés. A la différence de l'AO ou de l'AV, dans l'approche communicative, la fonction du texte n'est plus celle de servir de moyen à contextualiser les structures linguistiques qui sont développées au long de l'unité mais celle de véhicule d'information (FERNANDEZ LOPEZ, M. C., idem).

Ce **traitement spécifique** que commence à recevoir la lecture en didactique est la conséquence de la reconnaissance de l'acte lectif comme **objectif en soi** (CHANDLER, P., 1980 : 428-429) et coïncide avec la valorisation de l'acte lectural à l'intérieur du processus d'apprentissage engendrée par les nombreux travaux de recherche qui lui sont consacrés depuis la fin des années 70 (supra cf. 1.1.1.). Si auparavant la lecture avait toujours été un moyen pour former linguistiquement l'apprenant (CLARKE, M. A., 1980), à partir des **années 80**, on commence à admettre

qu'elle n'est plus un simple stade d'apprentissage et qu'elle a une valeur intrinsèque. Par exemple en tant qu'instanciation authentique d'usage d'une langue, ce qui la rend apte aux exigences méthodologiques de présenter et de faire acquérir la LE en situation et dans lesquelles, selon G. Vigner, va devenir de plus en plus patent un souci d'authenticité lié "*à la volonté de confronter d'emblée l'apprenant à la complexité du langage dans son utilisation effective par des locuteurs natifs*" qui préparant le passage à des usages authentiques de la langue (1999 : 83). A la même époque, l'accroissement et la diversification de la demande de formation des adultes en LE ; la remise en perspective que dans la RALE suppose la "centration sur l'apprenant", et la disparition de ce que G. Vigner (idem) a nommé le "*schéma d'apprentissage unique*"⁸, se traduisent par une volonté affichée d'adopter des choix méthodologiques spécifiques à la lecture. Selon le dernier auteur cité, cette particularisation méthodologique est contemporaine au courant didactique lié aux approches communicatives et au traitement discursif des faits de langue⁹. C'est dans ce contexte que la polyvalence de la lecture en tant qu'instrument de communication va être reconnue et que le regard porté sur les textes va être renouvelé. Par exemple, avec l'apparition en France et ailleurs en Europe d'un public universitaire non spécialiste des langues qui doit comprendre des textes en LE dits de spécialité, c'est-à-dire ayant trait au domaine de spécialité de l'étudiant, la lecture représente l'accès au savoir autre que linguistique ce qui lui confère

⁸ Sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe se rapportant notamment au Niveau Seuil, et qui a rendu propice "l'éclatement" d'une compétence jusqu'alors abordée globalement en multitude de sous-compétences définies par différentes variables : situations de communication, les besoins des apprenants les actes de parole mis en œuvre). Leur identification et leur prise en compte sont devenus l'objet de recherches, d'expérimentations et d'application dans le cadre du programme du Conseil de la Coopération Culturelle de l'Europe pour la promotion d'un système d'apprentissage des langues vivantes par unités capitalisables mis en place en 1973. L'un des experts travaillant dans le groupe chargé de l'identification des besoins des adultes apprenant une LE, R. Richterich, fait remarquer que l'identification des besoins langagiers est considérée comme un moyen privilégié, même s'il n'est probablement pas le seul, pour "*préciser les modalités d'intervention, de dialogue, de négociation, de participation entre apprenant et institutions de formation et/ou d'utilisation*" (1977 : 5, 7). Quelques années plus tard le même auteur identifia l'analyse des besoins comme "*le recueil d'informations sur le passé et le présent d'un individu pour projeter son avenir*" (1992 : 83).

⁹ Et qui dans le cas du français langue étrangère (désormais F.L.E.) ont connu deux limites : une importance excessive allouée au texte, au détriment du sujet-lecteur, et une confusion entre ce qui relève d'une compétence de la lecture en général et en LE en particulier (VIGNER, G., 1998).

la même considération qu'à la lecture en LM (DABENE, L., 1998).

2.1.2.1. La "matérialisation" de dispositifs spécifiques et adaptés (espagnol, catalan)

Cette prise en compte des besoins et des objectifs nouveaux et variés en fonction du public et la reconnaissance d'une fonctionnalité propre à la lecture vont requérir une concrétisation dans des dispositifs pédagogiques adaptés. Par ailleurs, la nouvelle façon d'envisager l'enseignement de la lecture en tant qu'objectif d'apprentissage pleinement reconnu implique aussi un renouveau dans la production de **matériel** car pour la compréhension écrite, aussi bien par ailleurs que pour l'orale, les activités proposées dans les manuels existants ne suffisaient pas. C'est le cas par exemple pour l'espagnol langue étrangère (E/LE) pour lequel, à partir de la deuxième moitié des années 80, on commence à publier du matériel complémentaire ou spécifique d'entraînement à la lecture (FERNANDEZ LOPEZ, M. C., 1995 : 39)¹⁰. A la même période, apparaît aussi un manuel consacré à l'entraînement stratégique de la lecture en catalan, adressé aux locuteurs "catalano-parlants" et "non catalano-parlants", accompagné d'un guide pédagogique prévoyant les pistes pour une exploitation en cours présentiels (*Cop d'ull : textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita*, 1989, Edicions 62, de CASSANY, D. et alii). Pour le catalan L2, c'est au milieu des années 90 qu'apparaît une collection consacrée exclusivement à la lecture, *Llegir en català, I, II, III*, 1994 (Universitat de Barcelona, Servei de Llengua Catalana), qui est en fait l'enregistrement

¹⁰Cet article fait partie d'une série ("Materiales para la comprensión escrita I y II" in *Cuadernos Cervantes*, n° 2 y 3, p. 36-40, 24-28) où cet auteur offre une analyse critique en guise de notice bibliographique, du matériel visant l'entraînement de la lecture en espagnol LE paru, aussi bien en Espagne qu'à l'étranger, depuis la deuxième moitié des années 1980 jusqu'à la première moitié des années 1990. Pour une autre analyse des dispositifs pédagogiques consacrés à l'entraînement spécifique (stratégique ou non) de la lecture (en plusieurs langues et dont le statut peut-être celui de LM ou de L2) dans la perspective de l'autonomisation du sujet-lecteur, nous renvoyons aux points 1.4.4 et 1.4.5. de la thèse de M. Masperi (1998).

sur des cassettes audios, d'un recueil de passages littéraires oralisés par des acteurs connus¹¹. Ce matériau "brut", dépourvu de toute proposition d'exploitation pédagogique, est destiné aussi à une utilisation en cours. A l'heure actuelle nous pouvons donc affirmer qu'à notre connaissance, pour le catalan LE, et ce contrairement à l'espagnol, il n'y a pas eu un essor de publications pédagogiques destinées spécifiquement à la pratique de la lecture.

2.1.3. De nouveaux horizons pour la recherche appliquée

Parallèlement à l'effort d'adaptation des dispositifs à de nouvelles pratiques pédagogiques, un déplacement de l'angle d'approche de la lecture s'est produit dans la **recherche appliquée**. En partant de la base d'un enseignement autonome de la lecture, des pistes qui prônent le transfert des habitudes de lecture de la LM aux LE vont se développer (DABENE, L., 1998). Dans certains cas la lecture va être envisagée comme le premier accès à une LE étant donné qu'elle est une situation authentique de communication, que son apprentissage peut être très rapide grâce à un entraînement spécifique, d'autant plus que les langues en présence partagent un patrimoine commun. Cette dernière circonstance constitue le fer de lance de la voie empruntée par le Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal depuis 1991 avec le projet d'entraînement à la compréhension écrite des langues romanes Galatea (cf. 1.2.3.). Par

¹¹Nous avons repris la dénomination deuxième langue (L2) car c'est celle qui est employée pour cataloguer ce matériel pédagogique dans la dernière version - d'octobre 1997 - de la sélection bibliographique pour l'apprentissage du catalan, éditée par la Direction Générale de la Politique Linguistique (DGPL) de la Catalogne. D'après la présentation de ce guide, L2 se réfère au niveau initial d'apprentissage de la langue et s'oppose à L1, *català llengua primera*, qui regroupe le reste des niveaux. Toutefois, selon la directrice du Gabinet de Didàctica de la DGPL (informations fournies verbalement) on entend par L1 le catalan pour des catalanophones et L2 pour les *no catalanoparlants* parmi lesquels on a fait, parfois, la distinction entre les castillanophones (pour qui on continue à parler de L2) et les étrangers (pour qui on utilise *llengua estrangera*). Cette terminologie L1/L2 est d'origine anglosaxonne car elle fut adaptée à partir des premières sessions de formation des enseignants de catalan des centres dépendant de la DGPL, organisées par l'Écossais John McDowell, formateur des professeurs de l'Institut Britànic de Barcelone.

ailleurs, la volonté affichée d'exploiter les avantages de la parenté interlinguistique viendrait à l'encontre d'une attitude qui a assombri pendant longtemps l'enseignement des langues romanes en contexte français. Selon L. Dabène, la proximité typologique que le français entretient en l'occurrence avec l'espagnol et l'italien a été l'argument déterminant pour décréter la facilité de leur apprentissage, ce qui à son tour a dévalorisé leur statut informel et les a placés au plus bas échelon d'une "hiérarchie désastreuse" de l'ensemble des LE enseignées (1984 : 27-28).

Il est question maintenant de nous intéresser de plus près au processus de lecture lui-même tel qu'il a été décrit par les différents modèles théoriques se succédant ces trente dernières années et dont le plus récent, l'interactif, octroie un rôle prépondérant aux pré-connaissances du lecteur.

2.2. LA THÉORISATION DU PROCESSUS DE LECTURE ET LA PROGRESSIVE PRISE EN COMPTE DU SYSTÈME COGNITIF DU LECTEUR

Comme nous l'avons signalé précédemment, vers la deuxième moitié des années 70, sous l'influence de la psychologie cognitive, la lecture cesse d'être considérée comme un processus de déchiffrage où le sujet lecteur est un simple décodeur passif, pour être définie en termes d'activité de compréhension pour laquelle l'accès direct au sens devient l'objectif principal. Dans l'acte de lire, on fait la distinction entre les **processus perceptifs**, à partir desquels le lecteur par le décodage des éléments formels du texte va relever des indices et les **processus cognitifs** ou de traitement de l'information que le sujet met en place grâce à l'activation de ses connaissances préalables d'origine variée. Dans l'activité de lecture s'entrecroisent donc les informations procédant du texte, véhiculées par de multiples indices, et les savoirs que le lecteur possédait auparavant et qui se trouvent emmagasinés dans sa mémoire. Le rôle déterminant que se voit ainsi accorder les acquis du lecteur amène à considérer la compréhension de l'écrit non seulement comme un exercice de lecture ou même linguistique mais aussi comme un test de connaissances (PY, B., 1984, VIGNER, G., 1999). Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, (cf. 2.3.3.), les structures affectives du lecteur - opinions, croyances, valeurs, etc. - seront aussi prises en compte, tantôt comme une partie intégrante, tantôt au côté de celles d'ordre cognitif dans les modélisations de la lecture les plus récentes.

En fonction de la nature de l'interaction que le lecteur établit avec le texte, nous avons classé les modèles théoriques de lecture en unidirectionnels, si seul un type de procédure (perceptive ou cognitive) est retenu, et en intégré, lorsque la lecture est conçue plutôt comme l'articulation de ces deux démarches.

2.2.1. Les théories préliminaires : les modèles unidirectionnels

Les constructions théoriques de la lecture en LE, en s'inspirant bien souvent de celles de la LM, présentent également la même évolution. Ainsi, pour expliquer l'origine des deux modèles théoriques que nous allons présenter ci-après, la description que M. Dabène a offerte pour la lecture en LM, nous sert de point de référence. Pour cet auteur, les deux orientations qui étaient, il y plus de dix ans, à la base des démarches méthodologiques pratiquées à l'époque, réécrivaient *"les hypothèses théoriques concernant la relation entre le perceptif et le cognitif"* : d'une part la démarche sémasiologique qui part de la perception des signes écrits et d'autre part celle, onomasiologique, où la production du sens va devancer la perception de la forme (1987 : 8). Pour la lecture en LE, ce sont aussi ces deux points de vue différents qui sous-tendent, respectivement, le modèle ascendant et le modèle descendant.

2.2.1.1. Modèle ascendant

Cette vision de la lecture se rattache aux théories conductivistes de la psychologie qui, contrairement aux théories mentalistes, font abstraction de l'intériorité du sujet en s'intéressant uniquement aux données observables du comportement - qui en l'occurrence est le langage - provoqué par un stimulus externe. Dans ce modèle, appelé originairement dans la littérature anglo-américaine **"bottom-up"**, les traitements sont dirigés par les données car la lecture consiste à traiter des lettres, des mots et des phrases - décodage morphologique, lexical et syntaxique respectivement - après quoi, le lecteur active des représentations sémantiques, i.e. il va établir une relation entre les symboles écrits perçus et des éléments signifiants qu'il a mémorisés dans sa structure cognitive. En français, ce type de traitement linéaire, qui ne tient compte que des

apports langagiers est nommé "de bas niveau" et les pratiques méthodologiques en LM s'en étant inspirées furent qualifiées d'"analytiques".

De nombreux travaux ayant trait à la recherche d'une éventuelle corrélation entre les conduites des lecteurs en LE et leur niveau de compétence dans ladite langue, ont démontré que ce sont surtout les étudiants débutants qui mettent en place beaucoup de processus de **bas niveau** (CZIKO, G. A. 1979, CORNAIRE, C., 1991, TREVILLE, M.-C., 1996), ce qui peut se manifester, entre autres, par une utilisation du sens individuel des mots, de leurs caractéristiques grammaticales ou par un décodage phonétique. D'après J.M. O'Malley et A.U. Chamot (1990), l'apprenant débutant ne serait pas encore à même d'établir des liens, durant sa lecture en LE, avec la mémoire à long terme (désormais MLT)¹² dans laquelle se trouvent stockées les connaissances nécessaires pour mettre en place des traitements de haut niveau. Par ailleurs il a été démontré que lorsque l'on rencontre des entraves à la compréhension, le traitement devient de type ascendant de façon intensive (ELLIS, R., 1992 : 55) ce qui expliquerait que l'automatisation d'une telle démarche apparaît, aussi bien en LE qu'en LM, chez les étudiants les plus compétents ou expérimentés.

2.2.1.2. Modèle descendant

Cette conception de l'interaction entre le cognitif et le perceptif dérive du recul,

¹²Que l'on parle de différentes mémoires ou de différents aspects de la mémoire, psychologues, psycholinguistes et théoriciens de l'acquisition des langues - maternelles ou étrangères - comme SPRENGER-CHAROLLES, L. (1982), SMITH, F. (1986), CORNAIRE, C. (1991) s'accordent pour distinguer :

- la mémoire à long terme (MLT), ou encore *structure cognitive* pour d'autres, comme la capacité illimitée à emmagasiner et à organiser de l'information. Certains la subdivisent en *sémantique* (pour l'entreposage de concepts) et en *épisode* (pour le stockage de schémas d'action).
- la mémoire à court terme (MCT), tampon ou de travail - même s'il y en a qui comme B. Berquist (1997) considèrent qu'entre la MCT et celle de travail il y aurait la fonction de stockage temporel les différenciant - représente le laps de temps durant lequel l'attention peut être focalisée sur une information. Sa capacité est limitée en temps et en nombre d'unités pouvant être traitées simultanément. Elle peut stocker le code visuel, articulatoire et acoustique.

en psychologie, du conductivisme en faveur du cognitivisme. Il s'agit de la reconnaissance du rôle actif du lecteur qui fait appel à ses connaissances socioculturelles, référentielles, textuelles et discursives préalables, qui viennent se superposer aux informations linguistiques. C'est un traitement conceptuel de l'information, dirigé par les connaissances, basé sur la capacité à anticiper du sens avant de percevoir la forme et à élaborer des inférences en se servant du **contexte**. Ce dernier n'est pas entendu dans sa variante situationnelle (contexte physique, social ou psychologique) mais

- en tant qu'*environnement linguistique immédiat* qui, comme l'a fait remarquer G. A. Cziko (1979), en engendrant des contraintes d'ordre sémantique, syntaxique et discursif, contribue à la désambiguïsation des mots et

- en tant que *co-texte* ou *para-texte* et que nous définissons comme les éléments structurants, de nature linguistique (titre et sous-titres), paralinguistique ou graphique (des accompagnements visuels comme les éléments iconographiques, des outils typographiques) susceptibles de déclencher des démarches de haut niveau.

Néanmoins, pour que ce contexte contribue à l'activation des connaissances antérieures, qui à leur tour vont faciliter la compréhension, il faut qu'il soit sémantiquement non ambigu (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., 1992). Dès sa première lecture le sujet, grâce à ses connaissances et à son expérience personnelle, se fait une idée générale du contenu du texte. Cette première interprétation sera raffinée au cours des relectures successives par le relèvement des indices graphémiques et syntaxiques. La compréhension est donc conçue comme un processus d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses (CORNAIRE, C., 1991 : 23)

Ces processus dits de **haut niveau**, ou "top-down" en anglais, permettent de combler les lacunes de rang inférieur dans la lecture en L2, et ils ont été mis en avant par l'approche globale de la lecture qui, d'après S. Moirand (1990), a été fondée sur une reconnaissance globale de divers types d'indices porteurs du sens dans le texte : type de document, typographie, iconographie, indications formelles et thématiques comme le titre, les congénères, les noms propres et les réponses aux questions clés : qui, quand, comment, pourquoi.

2.2.2. La conception intégrée de l'approche cognitive de la lecture : le modèle interactif

Aucun des deux modèles qui viennent d'être décrits ne suffirait, pris séparément, pour rendre compte de l'ensemble des processus engagés dans une activité de lecture. Bien que les traitements de bas niveau s'avèrent insuffisants pour la compréhension d'un message écrit, car un texte contient d'autres hypothèses et implications que les phrases le constituant, on ne peut bien évidemment pas faire abstraction des opérations de décodage des données littérales. C'est sur la base de l'**intégration** des deux modes de fonctionnement, **de bas et de haut niveau**, qu'à la fin des années soixante-dix est bâtie la théorie interactive de la lecture, d'inspiration cognitiviste et à partir de laquelle l'acte de lecture est entendu comme une interaction entre le texte et le lecteur au travers des deux procédures, l'ascendante et la descendante, qui à leur tour interagissent entre elles (CLARKE, M. A., 1980). L'interdépendance de ces deux modalités d'action est étendue aux données, formelles ou conceptuelles, sur lesquelles elles se fondent : "*l'interaction des différentes sources d'information serait immédiate à la fois dans la chaîne de traitement et dans le délai d'utilisation des informations de haut niveau*" (ZAGAR, D., 1992 : 19). A envisager les choses ainsi, dans une telle représentation de la

compréhension de l'écrit, il y aurait synchronisme non seulement entre les informations et les connaissances d'origine diverse mais aussi entre les multiples processus intervenant.

Puisque la lecture est décrite dans son ensemble comme une **démarche intégrative**, et non linéaire, "*un acte de recherche et non de découverte*" (VIGNER, G., 1979 : 166), on reconnaît chez le lecteur un rôle actif de constructeur du sens qui se substitue à celui plus passif du simple décodeur qui lui était attribué auparavant. Cette nouvelle vision de la démarche lecturale entraîne la révision de l'agencement des opérations cognitives en jeu. Bien qu'il soit admis qu'il y a toujours circulation de l'information des niveaux perceptifs vers ceux des traitements plus conceptuels ou cognitifs, au fur et à mesure que la théorie cognitiviste évoluera, dans le modèle interactif de la lecture qui en dérive, on accordera de plus en plus d'importance à l'ensemble du domaine cognitif du lecteur, au détriment de l'impact attribué aux connaissances purement linguistiques (cf. 2.2.2.2.). Le système cognitif étant entendu comme la somme des **connaissances** (appelons-les schémas ou structures) d'une **capacité active d'effectuation**¹³ (traitement, transformation et manipulation du matériau langagier) et d'une structure subjective (croyances, représentations, opinions, buts et intérêts).

D'après la **théorie interactive** l'efficacité de la lecture serait déterminée, précisément, par la convergence entre les processus de bas et de haut niveau. Néanmoins, en situation de lecture en LE, il a été démontré que le degré d'**interaction** entre ces deux types de processus reste faible (GAONAC'H, D., 1990a). En effet, le lecteur étant plus dépendant des données littérales du texte et n'atteignant pas le degré d'automatisme nécessaire dans les traitements perceptifs, le déroulement des niveaux supérieurs de traitements est gêné car, plus complexes, ils requièrent une attention plus

¹³Nous avons emprunté le vocable "effectuation" à D. Bailly (1982) tout en lui donnant une acception différente.

soutenue que le lecteur en LE ne peut leur accorder.

Cette conception interactive de la lecture faisant toujours le **consensus** dans la RALE et étant par conséquent en vigueur en tant que théorie de référence, nous l'avons adoptée comme repère conceptuel pour la problématique qui est la nôtre et c'est pourquoi nous allons maintenant en exposer les concepts fondationnels.

2.2.2.1. Représentation contemporaine de la lecture

Le lecteur, le texte et le contexte constituent les éléments de base du modèle interactif de la lecture les plus communément répandus et, selon J. Giasson qui, en 1990, a avancé ce qu'elle-même a nommé "le modèle contemporain de la lecture", de leur degré d'imbrication dépendra la compréhension. Cette composition trifactorielle trouve ses origines dans les travaux que T. A. Van Dijk et W. Kintsch (1983) conduisirent au début des années quatre-vingts et fait l'objet, depuis, de l'adhésion de la grande majorité des chercheurs (TURCOTTE, A.G., 1994). A ce titre, nous la retrouvons dans les modélisations interactives de référence comme l'est par exemple, d'après C. Cornaire (1991), celle que A.-J. Deschênes proposa en 1988.

En vertu du fondement interactif originel, dans **la lecture** se conjuguent les savoirs originaires du **texte**, médiatisés par ses données littérales ou formelles contenant des informations et des indices, et ceux provenant de la mémoire du **lecteur**, qui se superposent aux informations linguistiques. Le **lecteur** fera donc intervenir ses **connaissances** - d'origine expérientielle ou théorique et de nature variée en fonction de leur domaine de référence (linguistique, discursive, référentielle, socio-culturelle) - en déclenchant des **processus** psycho-cognitifs de traitement de l'information et de construction du sens pouvant être classés en base de l'étendue de l'unité traitée (à

l'échelle de la phrase, au niveau interphrastique ou tenant compte du texte dans sa globalité) ou de leur complexité (depuis ceux purement physiologiques ou perceptifs propres au décodage de la chaîne écrite, jusqu'aux opérations d'élaboration, d'ajustement à la situation ou de contrôle des mécanismes de compréhension). Cette complexe mise en place que suppose la lecture est "agrémentée" d'une **charge affective** constituée, entre autres, par l'attitude, les représentations, les intérêts et les buts du lecteur vis-à-vis du thème du texte, de la lecture, de la langue, etc, et qui se trouve ancrée dans un **contexte** spatio-temporel et psychosocial donné. Vu le grand nombre de composantes rentrant en jeu et des possibilités combinatoires qu'elles entretiennent, on peut qualifier d'unique chaque instanciation lectorale.

Quant à la deuxième variable de ce modèle de compréhension, **le texte**, les éléments dont l'identification peut infléchir, selon la théorie interactive, l'activité du lecteur, sont l'intention de l'auteur, la forme ou structure, le contenu, le type et le genre (GIASSON, J., 1990, TURCOTTE, A.G., 1994). En même temps le cognitivisme a favorisé une perception de l'organisation textuelle subdivisée en deux niveaux et dont les traitements respectifs exigent des capacités différentes : d'une part la macrostructure, qui fait appel à une compétence discursive et socio-culturelle, et d'autre part la microstructure ou organisation sémantique à l'intérieur du texte (MOIRAND, S., 1979). Plus loin nous ferons mention des résultats les plus concluants et représentatifs des travaux ayant trait à l'impact, dans les cheminements de compréhension entrepris par le lecteur, des caractéristiques structurelles et référentielles d'un texte (cf. 2.3.1.1.).

Des trois agents principaux entrant en ligne de compte dans la représentation interactive de la lecture, **le contexte** est le seul à ne pas bénéficier d'un consensus unanime dans la littérature. Par exemple, l'un des spécialistes français de la

compréhension de l'écrit en LE, F. Cicurel, dans son ouvrage *Lectures interactives* (1991), mentionne deux acteurs dans l'interaction de la lecture qui sont le lecteur et le texte, sans faire mention explicite du contexte. D'un autre côté, certains chercheurs, comme le souligne A.G. Turcotte (1994), auraient reproché aux psychologues cognitivistes de parler du contexte sans véritablement le prendre en compte et en ignorant la variante sociale (RUI, B., 1994-95, cf. 2.1.1.). De ce fait nous pouvons affirmer que la variable "contexte" est celle qui a été le plus nouvellement reconnue et incorporée dans l'approche interactive de la compréhension écrite où elle importe dans sa triple version extra-linguistique : *physique*, i.e. le laps de temps et d'espace où se réalise la tâche communicative qu'est la lecture, ce que T. A. van Dijk a dénommé "contexte réel" (1980) ; et dans ses variantes *sociale* et *psychologique*¹⁴.

Du modèle interactif de la lecture se dégage que, compte tenu de la pléthore de connaissances investies et d'actes mis en œuvre, comprendre un texte en LE fait appel à un **grand nombre de compétences** :

- avant toute autre, l'interprétation d'un texte en LE exigera, en tant qu'instanciation communicative, des connaissances et des savoir-faire nécessaires à la compréhension de tout message verbal, i.e. une **compétence de communication** dont les composants sont d'ordre **linguistique** (CICUREL, F., MOIRAND, S., 1990 : 148), i.e concernant la LC mais aussi, comme nous le postulons, la LM ou d'autres LE ; **référentiel** ou **extra-linguistique** (connaissances à propos du thème du texte) ; **socioculturel** (concernant à fortiori, la LC) et **discursif** (compétence émergeant tardivement dans la littérature des auteurs précédemment citées et à laquelle S. Fernández (1988) impute la propriété de transférabilité translinguistique) ;

¹⁴A. G. Turcotte fait la différence entre le contexte du lecteur, "*qui conditionne la lecture*", et celui du scripteur, "*qui peut être objet d'inférence*" (1994 : 17).

- deuxièmement, une maîtrise des **opérations cognitives** et des **stratégies spécifiques** à l'**acte lectural** lui-même. Mis à part les *procédures de base* ou *universelles* comme le décodage et la mobilisation de connaissances antérieures, se distinguent celles qui prennent appui sur la prise en compte des caractéristiques textuelles et qui consistent par exemple, à identifier le genre et le type du texte, la structure, les marques de cohésion et que nous pourrions regrouper sous l'étiquette "sensibilité textuelle" ;

- enfin, il y aurait la composante **stratégique** car d'après S. Fernández (ibidem), le lecteur peut déployer notamment en matière stratégique, des procédures qui ne sont pas forcément l'apanage de la lecture mais communes à tout acte de communication.

De cette énumération il découle que, contrairement à l'idée reçue, la compétence lecturale en LE n'est pas redevable uniquement des connaissances linguistiques en LC de l'apprenant. Précisément, maintenant nous allons traiter du changement qui, dans l'évolution des théories cognitives ayant trait à la lecture, a conduit à la relativisation de l'impact de l'élément langagier en faveur de la revalorisation du domaine cognitif du lecteur dans son ensemble.

2.2.2.2. Un revirement dans la théorie de référence : la structure cognitive du lecteur au premier chef

A l'intérieur du modèle cognitif du traitement de texte, comme le soulignent G. Denhière et S. Baudet (1992), il y a eu de "*profondes mutations*". Dans les **années 80** la recherche sur le traitement de l'écrit a privilégié l'hypothèse selon laquelle les invariants linguistiques déterminaient les invariants cognitifs, i.e. que les connaissances utilisées

pour structurer l'information apportée par le texte étaient de nature linguistique¹⁵ Plus tard, au fil de l'évolution de ces théories, le capital cognitif du lecteur fut mis au premier plan avec ses connaissances et ses stratégies mais aussi avec ses croyances sur le monde, ses buts et ses motivations (idem).

Ce penchant de la balance vers une approche plus psychologique de la lecture, aux dépens de celle purement linguistique, met en évidence la **complexité du pôle lecteur**. Mis à part les **composantes psychologiques et affectives** le constituant, nous en retenons l'ambivalence qui distingue les ressources de l'individu les subdivisant en **savoirs** statiques et savoirs dynamiques ou, autrement dit, d'une part des structures ou des schémas stockés en mémoire **et** d'autre part une **capacité exécutive** se concrétisant sur des mécanismes. C'est cette même polarité *savoirs/savoir-procédure* où l'opérativité est le paramètre discriminant qui, de notre point, de vue sous-tend les taxonomies des compétences langagières, que nous aborderons plus loin, et qui dédoublent les connaissances linguistiques en *explicites vs implicites* ou en déclaratives vs procédurales (cf. 2.3.1.2.).

Or, ni la **constitution** de la structure cognitive ni son éventuelle **dissociation** de la structure affective n'ont fait l'unanimité parmi les spécialistes :

- d'une part se trouvent les auteurs qui, à l'instar de G. Denhière et de S. Baudet, classent les **croyances** à l'intérieur de la structure cognitive. C'est le cas de C. Cornaire (1991) pour qui les idées, les croyances, les opinions et les notions constituent les données conceptuelles que le lecteur a intégrées et appréhendées dans sa structure cognitive ou MLT. C'est précisément parce qu'on suppose que les informations

¹⁵Parmi lesquelles on rangeait les connaissances sur les structures textuelles lesquelles connaissances, comme nous le verrons plus tard, ont suscité de nombreux travaux consacrés, pour la plupart, à l'incidence de la structure du récit (cf. 2.3.1.1.).

constituant les croyances sont entreposées dans la MLT que celles-ci sont considérées comme une partie intégrante de la structure cognitive de l'individu. Le critère retenu est donc la localisation de l'entreposage des informations.

- d'autre part, dans certains modèles interactifs de la lecture comme celui de J. Giasson (1990), on fait la distinction entre les structures cognitives ou schémas qui comprennent les schémas linguistiques, formels ou textuels et ceux sur le monde et les structures affectives qui comportent les croyances, les attitudes, les représentations, les opinions, les valeurs et les normes. Cette partition des structures du lecteur n'est pas en fonction de l'*endroit* où elles sont entreposées - MLT par exemple - mais en raison de leur plus ou moins grand degré d'objectivité¹⁶.

L'enjeu, nous semble-t-il, n'est pas tant de soumettre à délibération l'inclusion ou non des structures affectives à l'intérieur de l'agent cognitif de l'apprenant, débat qui par ailleurs ne serait pas exempt d'une certaine dose spéculative car, si nous rapportons aux classifications ci-dessus, les critères retenus sont autant divergeants que légitimes. L'important est d'admettre l'incidence qu'a le facteur affectif dans la lecture en LE et dont nous nous occuperons plus loin (cf. 2.3.3.). Nous allons à présent nous intéresser aux trois composantes que nous reconnaissons dans la structure **cognitive** du lecteur en LE et qui nous serviront comme cadre conceptuel dans notre effort pour typifier les conduites en lecture de nos informateurs : les connaissances préalables potentiellement mobilisables, les procédés qui peuvent être déployés et enfin l'élément affectif qui peut participer.

¹⁶Ce principe régissant la démarcation entre le cognitif et l'affectif se rapproche de celui qui est à la base de la division en deux des modes de connaissance ou d'acquisition de connaissances propres à nos sociétés industrielles et qui, comme le souligne B. Rui (1994-95), ont été postulés par la théorie des représentations sociales : d'une part il y aurait l'accès au savoir dit *scientifique*, étant exercé par les spécialistes, et d'autre part le mode *représentatif* qui est abordé par les amateurs à travers l'éducation et les médias.

2.3. LE "PATRIMOINE" DU LECTEUR EN LE : DES SAVOIRS, DES OPÉRATIONS ET DES AFFECTS

Nous partons du principe, qui s'érige aujourd'hui en évidence, que **le lecteur** en LE, même néophyte, **n'est pas une *tabula rasa***, i.e. qu'il n'arrive pas vierge de tout acquis et qu'en effet, il possède une base cognitive qu'il s'est bâtie tout au long de son périple biographique, acquisitionnel et d'apprentissage pratique des langues et de la lecture. Nous tenons à dédoubler la biographie langagière du sujet dans sa dimension acquisitionnelle et celle d'apprentissage. Nous voulons ainsi mettre en évidence que le capital cognitif de l'apprenant d'une LE est composé de ce qui relève de l'acquisition en tant qu'"*internalisation de savoirs et de savoirs-faire constitutifs d'une compétence langagière (. . .)*" (HOLEC, H., 1998 : 214), mais aussi du vécu de l'individu en tant qu'apprenant de langues, en entendant l'apprentissage comme "*le comportement particulier que l'on adopte pour réaliser une acquisition*" sans que pour autant on atteigne toujours ce but (idem).

Néanmoins dans la littérature, le terme *apprentissage* est souvent utilisé de façon interchangeable avec celui d'*acquisition*, c'est-à-dire en tant que connaissances langagières mémorisées et accessibles pour être utilisées efficacement, comme l'illustre ce fragment de discours de M. Lambert : "*Qu'est-ce qui, en milieu institutionnel, peut être un moteur d'acquisition ? Car il y a là, de toute façon, **acquisition**. Qu'est-ce qu'il fait qu'en milieu institutionnel, malgré la limitation des besoins communicatifs, les gens **apprennent quand même***" (1990 : 186). Dans ce cas comme dans celui d'E. Bialystok (1990b) qui parle d'*apprentissage de la LM et de la LE*, *apprentissage* et *acquisition* sont synonymes, correspondent au phénomène d'appropriation d'une langue¹⁷, i.e.

¹⁷C'est pourquoi, lorsque la distinction entre apprentissage et acquisition n'est nécessaire ni pertinente, soit nous emploierons les deux termes simultanément, soit, à l'instar de certains spécialistes, nous parlerons tout simplement d'"appropriation".

d'internalisation de savoirs et de savoir-faire à des fins utilitaristes. On y trouve également des allusions explicites à l'apprentissage dans sa facette de *comportements* (BOGAARDS, P., 1991), *processus* ou dans celle de *résultats* le rapprochant du sens d'*acquisition* comme dans les syntagmes "*processus d'apprentissage*" et "*résultats d'apprentissage*" (PORQUIER, R., 1990 : 184).

Le psycholinguiste F. Smith, s'étant consacré à l'étude de la lecture en LM, affirme qu'on ne peut comprendre qu'en fonction de ce que l'on sait déjà, "*le monde dans la tête*" (1986 : 48) - la structure cognitive pour d'autres auteurs - qui est constitué des connaissances préalables qui sont emmagasinées et ordonnées dans la MLT du sujet. La capacité de compréhension consisterait donc à ce que le cerveau utilise les connaissances qu'il possède déjà, les informations non visuelles, pour comprendre les nouvelles informations visuelles, celles du texte (idem : 59). En ce qui nous concerne, nous entendons par **patrimoine** du lecteur l'ensemble de ses **pré-acquis** qui est constitué par les connaissances qu'il a stockées, et qui peuvent être d'origine *scientifique* ou empirique et se rapporter à tout domaine de référence ; ses représentations, croyances, opinions et attitudes à propos des langues, de leur apprentissage, de la lecture, des textes et du monde en général (aussi subjectives soient-elles) ; son but et sa motivation pour la LC et la lecture; et enfin sa capacité procédurale en tant que lecteur et qui lui permet de traiter le matériau langagier qui lui est présenté par le biais de la récupération et de l'activation de ce qui vient d'être énuméré et qui se trouve dans sa mémoire .

Nous allons commencer par nous pencher sur **les connaissances préalables** que possède le lecteur en LE, des différentes classifications qui en ont été proposées dans la littérature et nous allons prêter une attention toute particulière aux connaissances de

nature purement linguistique car ce sont elles qui sont au centre de notre étude. Plus loin nous nous occuperons de la capacité exécutive qu'a le lecteur d'une LE et enfin il sera question de la composante affective qui peut participer dans la tâche de lecture.

2.3.1. Les pré-connaissances

Au début des années 90 la Québécoise C. Cornaire affirmait, à la fin de l'introduction de son ouvrage consacré entièrement au rôle de la lecture en didactique des LE, que la voie pour **favoriser** l'apprentissage de la lecture en LE est ouverte à condition de miser sur les connaissances de l'apprenant, de l'encourager à participer et de lui faire prendre conscience de certaines stratégies pour accéder au sens des messages écrits (1991 : 9). L'importance que se voit accordée **les connaissances** antérieures dans les modèles théoriques de lecture et dans les propositions méthodologiques de son enseignement, part de la constatation de leur omniprésence et de leur rôle critique dans l'appréhension d'un texte.

Les **connaissances préalables** sur lesquelles compte le lecteur en LE déterminent, d'après R. Leblanc, L. Duquette et J. Compain, la façon dont il comprend et mémorise un texte et "*constituent un point d'ancrage à partir duquel les nouveaux apports langagiers vont être interprétés*" (1992 : 87). Cette valeur référentielle des pré-acquis du lecteur amène ces trois auteurs à "espérer," comme l'a fait C. Cornaire, à ce que le déroulement des activités d'apprentissage que l'on propose pour la lecture en LE, crée les conditions favorables à l'utilisation des connaissances préalables de l'apprenant.

Nous allons maintenant évoquer la théorie qui au côté de celle du traitement de

l'information constitue le **pilier de la psychologie cognitive**, et qui propose un modèle qui englobe, définit et classe l'organisation et le fonctionnement de l'ensemble des connaissances susceptibles d'avoir une incidence dans la lecture d'un texte en LE. Pour cette théorie, appelée **des schémas**, la notion de connaissance antérieure constitue le fondement de base et, comme le signalent les trois derniers auteurs cités elle bénéficie toujours, à quelques exceptions près (cf. 2.3.1.1.a.), du consensus de la plupart des théoriciens et praticiens. C'est pour son haut degré d'acceptation parmi les spécialistes et parce qu'au jour d'aujourd'hui elle constitue toujours une référence incontournable dans le domaine de la recherche sur la lecture en LE, que nous nous référons à la théorie des schémas.

2.3.1.1. La théorie des schémas ou la modélisation de l'organisation des savoirs

Ce modèle interactif essaie de rendre compte de la façon dont **les connaissances antérieures** du lecteur sont **organisées en mémoire** ainsi que de leurs interactions possibles avec le texte. Les schémas sont, d'après C. Cornaire, les groupements des connaissances qui représentent un concept particulier, un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc., "*qui sont présents à tous les niveaux d'abstraction et de notre expérience, et qui se modifient à mesure qu'on acquiert de nouvelles connaissances*" (1991 : 25-26). Pour G. Vigner "*derrière la forme linguistique perçue, existe une représentation conceptuelle des faits. Le monde ainsi représenté n'est lisible que s'il s'inscrit dans un schéma de connaissance déjà disponible chez le lecteur*" et qu'il divise en *scripts* ou *schémas d'événements* et *inventaires* ou *schémas d'objets* et dont la mission est de reconnaître les objets (événements, personnes, actions), d'explicitier les relations établies entre ces objets (causales par exemple pour un schéma narratif) et d'anticiper sur la suite (1999 : 92-93). C'est surtout sur la capacité qu'a le lecteur d'induire et de prédire en prenant appui sur

ses connaissances conceptuelles ou linguistiques antérieures les informations du texte restées implicites¹⁸, i.e., l'élaboration d'**inférences** que dégage un plus grand consensus parmi les fonctions qui sont attribuées aux schémas (ANDERSON, R.C. et alii : 1977, DENHIÈRE, G., BAUDET, S. : 1992, HULSTIJN, J. H. : 1994). R.C. Anderson *et alii* (1977) citent aussi la re-interprétation de passages ambigus et la méta-compréhension¹⁹ comme des tâches accomplies par les schémas.

En fonction de leur domaine de référence on distingue les schémas **de contenu**, qui englobent les connaissances et croyances sur le monde²⁰, des événements, des expériences concernant le sujet du texte (et à partir desquels, d'après G. Vigner (1999), on aborde la même problématique que la psychologie cognitive avait évoquée sous la rubrique "schémas") ; les schémas **formels** qui comprennent les connaissances sur l'organisation, structure et typologie des textes et les schémas **linguistiques** qui se rapportent aux règles grammaticales et au lexique concernant la LC.

Cette typologie triplement composée a remplacé celles qui régnaient au début des années 80 dans lesquelles on ne tenait compte que des connaissances textuelles et du monde ou de ces dernières et des linguistiques (à l'intérieur desquelles, cependant, on incluait souvent les textuelles). Plus tard, d'autres **classifications de l'univers**

¹⁸G. Denhière et S. Baudet, (1992) subdivisent les inférences en quatre catégories en fonction de leur valeur opératoire : de liaison, d'enrichissement ou pragmatiques (produites lors du rappel ou de la reconnaissance), celles basées sur les métaconnaissances (le savoir sur ses propres connaissances) et les logiques ou syllogismes (81-83-85). J. Giasson (1990) les classe aussi en logiques (nécessairement vraies), pragmatiques (probablement vraies) en rajoutant les créatives (non indispensables).

¹⁹Ce rôle de "méta-compréhension" attribué ici aux schémas se rapprocherait de celui que les inférences accomplissent en prenant appui sur les "métaconnaissances" selon la typologie de l'inférence avancée par G. Denhière et S. Baudet (supra) dans la mesure où les deux phénomènes supposent une prise de distance réflexive. Seuls les objets de réflexion en diffèrent : dans le premier cas, pour R. C. Anderson *et alii* (1977) les schémas remplissent une fonction de "méta-compréhension" dans la mesure où le lecteur, en comparant ses connaissances préalables - organisées sous forme de schémas - avec l'information qui est présente dans le texte, il peut contrôler et estimer son niveau de compréhension ; dans le deuxième cas, les inférences basées sur les "métaconnaissances" sont pour G. Denhière et S. Baudet (1992) celles qui permettent au lecteur de juger la véracité des propositions grâce aux connaissances dont il dispose.

²⁰K. Vogel (1995) préfère parler, pour les connaissances sur le monde, de *connaissances encyclopédiques*.

cognitif de l'apprenant en LE ont vu le jour. Tel est le cas de celle que J. Rubin et I. Thompson ont avancée en 1994 et qui, de prime abord, et de par son caractère quintuple, paraît plus exhaustive que la théorie des schémas. Pour ces auteurs nord-américains les connaissances préalables dont dispose l'apprenant d'une LE sont les suivantes : *du monde* (les liens logiques universaux comme la causalité, la finalité, la conséquence et des scripts universaux), *culturelles* (se reportant aux faits, procédures ou rituels et celles d'ordre sociolinguistique), *contextuelles* (à propos de la situation, des gestes et de la mimique, des actions et des interactions), *linguistiques* (grammaticales ou morphosyntaxiques et sémantiques, c'est-à-dire, concernant les règles de passage ou de correspondance morphologique entre les langues, les faux-amis, les congénères, le caractère partiel des coïncidences sémantiques, la non bijectivité interlinguistique) et *textuelles* (déduire, à partir de la situation, le sens des mots ambigus ou des phrases imagées polysémiques). En comparant cette taxonomie avec la théorie des schémas il en résulte que :

- les trois premières catégories de connaissances (du monde, culturelles et contextuelles) apparaissent, à quelque nuance près, regroupées dans la théorie des schémas sous l'appellatif "schémas de **contenu**" ;
- quant aux connaissances dites **linguistiques**, elles se distinguent des schémas linguistiques de la théorie des schémas par l'approche contrastive interlinguistique qui sous-tend les considérations comparativistes d'ordre morphe-sémantique ;
- les connaissances **textuelles**, contrairement aux schémas textuels, ne font pas référence aux savoirs permettant l'identification du genre et du type de texte.

Nous imputons ces divergences au fait que dans la typologie de J. Rubin et I.

Thompson, il n'y a pas une référence exclusive à la compréhension écrite, alors que c'est le cas pour la théorie des schémas, mais c'est l'ensemble des compétences, et en priorité la compréhension de l'oral, qui est pris en compte.

Parmi les nombreuses études empiriques que la théorie des schémas a inspirées, se distinguent celles de P. L. Carrell. En s'appuyant sur des travaux précédents, cette chercheuse nord-américaine s'est longuement consacrée à l'analyse de l'influence des **schémas de contenu**, notamment ceux d'origine culturelle, et **formels** - des textes narratifs et explicatifs essentiellement - dans la lecture en LE. D'après ses résultats (1990), les schémas culturels affectent davantage la lecture que les schémas formels - un contenu familier avec une forme rhétorique non familière aide plus que l'inverse - ou que la complexité syntaxico-sémantique²¹. Néanmoins la compréhension de la structure textuelle semble déterminante pour comprendre les séquences événementielles et les rapports temporels qu'elles entretiennent. En définitive, les schémas de contenu et les formels opèrent une influence claire et profonde mais différente sur la compréhension

²¹Aujourd'hui il est reconnu que la notion de difficulté dans la compréhension d'un texte est, comme d'ailleurs dans n'importe quelle autre habileté langagière, une notion subjective et relative qui, contrairement à ce qu'on a cru pendant longtemps, n'est pas en rapport direct avec la complexité lexicosémantique du discours écrit. Par exemple, J. C. Anderson assurait en 1984 que pour contrecarrer les difficultés d'ordre linguistique que peut rencontrer un lecteur alloglotte il suffit de simplifier un texte. Cependant, l'enjeu réside justement dans le calibrage de la complexité/simplicité du texte car les critères normalement utilisés, tels que le nombre de mots courts ou familiers et de phrases courtes, ont été remis en question (par exemple déjà en 1978 par A. K. Pugh). Ainsi, des travaux sur l'intégration sémantique ont prouvé qu'une simplification retenante, comme il est d'usage, des critères lexicaux et syntaxiques, fait décroître la cohésion du message (GAONAC'H, D., 1987, 1991) et par conséquent ne rend pas plus facile sa compréhension car, en l'absence de connecteurs logiques le lecteur doit reconstruire les liens entre les énoncés apparaissant juxtaposés. D'autre part, il a été aussi démontré empiriquement, que la complexité syntaxique n'affecte pas de façon significative la compréhension mais bien au contraire, elle aide même les apprenants d'un faible niveau (BERNHARDT, E. B., 1991). Enfin, il faut aussi considérer que la difficulté d'un texte dépend de ce qu'on attend que les apprenants fassent avec ledit texte car en fonction de la nature de la tâche le pourcentage exigé de "compréhensibilité" peut être plus ou moins élevé (CHANDLER, P., 1980, CORNAIRE, C., 1991). En définitive il a été montré, à l'opposé de l'idée reçue et défendue explicitement par exemple par J. C. Anderson, que le simple n'est pas forcément le plus facile et que la simplification peut être aléatoire (DAVIES, A., 1984). Par ailleurs, comme G. Vigner l'a fait remarquer (1999), les versions "simplifiées" des textes présentent l'inconvénient de ne pas préparer au passage aux textes authentiques. Pour cet auteur, puisque la signification ne réside pas que dans le texte, sa difficulté ne se mesure pas de façon objective à partir de ses propriétés formelles et par exemple l'allègement lexical se révèle inopérant parce qu'en fait la distance entre le lecteur et le texte dépend de la référence à un corps de connaissances disponibles ou non chez le lecteur.

écrite et puisque, surtout pour les premiers, ils varient d'une langue-culture à une autre, cette chercheuse américaine plaide pour qu'un effort pédagogique soit apporté à ce sujet.

A partir de la rétrospective que R. Leblanc, L. Duquette et J. Compain (1992) offrent des recherches empiriques les plus représentatives que la théorie des schémas a animées, il se dégage que les thèmes dominants sont l'origine culturelle du texte, sa complexité linguistique, le transfert de stratégies de lecture de la L1 à la L2, la clarté du contexte sémantique, la familiarité avec le thème ou domaine de référence, le rôle des schémas formels ou d'une image significative. En revanche, aucun travail se consacrant à l'étude de l'incidence des schémas linguistiques, se rapportant à autre langue que la LC (la LM ou une LE), n'est recensé et les allusions au rôle rempli par la LM dans la lecture d'une LE restent contingentes et marginales²². D'ailleurs, lorsque dans ladite théorie on fait référence aux schémas linguistiques, il s'agit plutôt des connaissances de la LC sans que celles que le lecteur possède au préalable dans d'autres langues ne soient explicitement mentionnées. C'est précisément dans la mesure où, dans la théorie des schémas, les **pré-connaissances langagières** du lecteur concernant d'autres langues que la LC ne semblent pas entrer en ligne de compte, qu'elle se révèle partiellement inadaptée à notre étude de l'effet des acquis langagiers préalables dans la lecture d'une langue inconnue.

Pour **clore** cette analyse critique de la théorie des schémas, que nous avons amorcée en signalant son inadéquation partielle à notre problématique, nous allons mentionner les limites que certains spécialistes ont mis en évidence dans ladite théorie.

²² C'est approximativement à la même conclusion qu'arrive E. B. Bernhardt à travers l'inventaire qu'elle a dressé des travaux de recherche sur la lecture en LE conduits durant plus d'une vingtaine d'années (op. cit. : 34). Selon cet auteur les études consacrées à l'incidence des connaissances antérieures peuvent se regrouper autour de trois thèmes principaux : les connaissances culturelles, les connaissances spécifiques du thème et enfin l'impact de la présence d'une image accompagnant le texte.

2.3.1.1.a. Objections formulées à l'égard de la théorie des schémas

Parmi les quelques critiques que l'on a adressées à cette théorie, c'est celle qui consiste à affirmer qu'elle ne peut rendre compte de tous les aspects de la compréhension qui a remporté la plus grande adhésion. Par exemple, J.-M. Adam reconnaît que d'un point de vue cognitif, les schémas ne suffisent pas pour expliquer tous les mécanismes impliqués dans la compréhension de l'écrit (1997). Quelques années auparavant, M. Souchon (1992) avait décelé des lacunes de cette théorie dans le domaine de la textualité et de l'écrit en général car à travers les schémas, à son avis, on met l'accent d'abord sur le sujet plutôt que sur le texte, ce qui amène à une conception homogénéisante du sens : soit le lecteur trouve une cohérence maximale entre ses connaissances préalables et les informations soit le schéma n'arrive pas à intégrer de façon parfaitement homogène les divers éléments d'information (idem : 107). Ce dernier auteur, qui se montre particulièrement critique à l'égard de la théorie en question, conteste aussi la prétendue universalité des schémas en dépit, d'après lui, des résultats des travaux empiriques qui prouvent que **l'origine culturelle** a plus d'impact dans le rappel d'un récit que la complexité syntaxico-sémantique ce qui, selon lui, aurait empêché qu'une réflexion interculturelle s'installe²³.

Puisque la théorie des schémas ne s'adapte pas totalement à notre problématique

²³Nous ne pouvons souscrire à cette affirmation car les études empiriques découlant de la théorie des schémas qui ont démontré la portée du facteur culturel - parmi lesquelles celles de P. Carrell (1990) se distinguent par leur nombre et par leurs résultats concluants - ont posé un jalon dans la RALE en ouvrant le débat de l'effet de la composante culturelle dans la lecture en LE (aussi bien au niveau de la structure textuelle que du contenu).

(cf. 2.3.1.1.) nous soutenons personnellement qu'elle ne peut expliquer le phénomène de la compréhension écrite dans son ensemble. Or, qu'en est-il des **connaissances** se rapportant exclusivement aux **langues sources** ? Quelles classifications et quel rôle opératoire leur a réservés la RALE ?

2.3.1.2. La controverse autour du rôle des connaissances linguistiques (la théorie du court-circuit) et de l'approche de leur bivalence : le modèle bi-dimensionnel connaissances explicites/implicites

L'importance à accorder au **bagage linguistique** du lecteur constitue l'une des questions les plus épineuses dans la recherche sur la lecture en LE et, par voie de conséquence, l'une de celles que théoriciens, chercheurs et didacticiens ont le plus tardé à élucider : les obstacles à la compréhension de l'écrit dérivent-ils d'une insuffisance linguistique en LE ou d'un problème d'incompétence en lecture ? Pour D. Gaonac'h (1990a) la difficulté de la lecture en LE réside en fait dans la dépendance majeure du lecteur envers les données littérales du texte. De ce fait, bien que l'on s'attendrait à ce que les apprenants compensent leurs éventuelles défaillances linguistiques en utilisant des techniques de traitement de haut niveau - en faisant appel à l'anticipation et aux connaissances, en activant des schémas formels et de contenu et en tenant compte du contexte afin de pouvoir faire des inférences, il n'en est pas toujours ainsi. Paradoxalement, ce sont les apprenants qui auraient le plus besoin d'agir de la sorte, ceux qui possèdent un niveau de connaissances linguistiques faible, qui privilégient des micro-procédures en dirigeant leurs efforts vers la compréhension de mots inconnus, au lieu de chercher à construire une représentation sémantique du texte en partant de sa globalité, en prenant appui sur les indices contextuels. C'est ce que **M. A. Clarke** (1980)²⁴ a modélisé au travers de la Théorie Linguistique du Seuil ou *Linguistic*

²⁴Bien que dans la littérature on fasse allusion à l'année 1979 comme celle où M. A. Clarke formula sa théorie, nous nous référons à son article "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading-or When

Threshold Hypothesis (sur laquelle nous reviendrons plus loin) selon laquelle pour que l'apprenant-lecteur déploie davantage d'activités de haut niveau, transférées de ses habiletés de lecture en LM ou d'autres langues, et puisse ainsi contrebalancer les déficits linguistiques, il lui faut avoir atteint un certain niveau de connaissances en L2.

Un peu plus tard, J. C. Alderson (1984) s'est efforcé à son tour d'éclairer l'origine des difficultés de la lecture en LE. Selon lui, il s'agit souvent d'un problème de transfert des habiletés de lecture acquises en L1, car lire en LE ne consiste pas, à son avis, à apprendre de nouvelles capacités mais à transférer celles qu'on connaît et pratique déjà. Par ailleurs, cet auteur reconnaît aussi que le problème peut être exclusivement d'origine linguistique, comme c'est le cas chez les apprenants qui ont un faible niveau de connaissances en L2. Finalement, en se retranchant derrière une position proche de celle de M. A. Clarke, J. C. Alderson conclut que ce qui est vraiment important est de déceler le **seuil critique** de connaissances linguistiques à atteindre pour que les compétences de lecture en LM puissent être transférées à la LE, auquel cas, si problèmes de lecture il y a, ils ne seront plus d'ordre linguistique²⁵. En revanche, en deçà d'un tel seuil, les difficultés de lecture seront liées à un niveau de langue insuffisant.

Dans les **années 90** d'autres spécialistes ont tenté d'identifier la nature des difficultés de la lecture en LE, et bien que parfois ils adoptent des points de vue catégoriques et diamétralement opposés à ceux les précédant, la théorie du seuil n'est nullement remise en question. Tel est le cas de E. B. Bernhardt et de M. L. Kamil (1995) qui, tout en soutenant que la compétence linguistique en L2 est plus déterminante que la performance en lecture de la L1, affirment que les habiletés de

Language Competence Interferes with Reading Performance" daté de 1980 et référencé dans notre bibliographie.

²⁵B. Laufer (1989) estime à 3000 le nombre de mots qu'il faut connaître dans la L2 pour qu'un transfert de stratégies de lecture depuis la L1 soit possible.

lecture en L1 et en L2 sont interreliées²⁶ et, à l'instar de leurs homologues les ayant précédées, que la question est de savoir où se situe le seuil critique de connaissances en L2 susceptible de favoriser l'investissement de la compétence en lecture acquise en L1 dans celle en LE.

Du reste, pour la théorie du court-circuit et, comme pour celle des schémas, sous la rubrique "connaissances linguistiques", uniquement les savoirs référés à la LC sont pris en ligne de compte (cf. 2.3.1.1.). En revanche, dans le cadre de **notre recherche** nous nous intéressons au **substrat langagier** du sujet, composé de la LM et des LE apprises antérieurement, et plus particulièrement à son degré de causalité dans les cheminements entrepris lors d'une tâche de lecture-compréhension d'une LC inconnue mais en l'occurrence apparentée, en plus ou moins grande proportion, à cette base linguistique. Du fait qu'elle occupe une place "irréversiblement" prioritaire dans le calendrier d'acquisition de l'apprenant, la LM est par définition la langue de départ dans tout apprentissage d'une LE (cf. 2.4.1.). Cela étant, les autres langues acquises avant la LC peuvent constituer, elles aussi, des langues de référence et à ce titre elles doivent être prises en compte (VOGEL, K., 1995). Mais, en tant que représentation mentale, quelle sera la variabilité structurelle et fonctionnelle de ce capital linguistique accumulé, concernant la LM et les LE connues de l'apprenant ?

C'est vers la **fin des années 70** que sont proposés des modèles qui tentent d'expliquer la nature, l'origine et la fonction des **connaissances linguistiques**

²⁶Ce qui a été théorisé au travers de la Linguistic Interdependence Hypothesis (LIH) - appelée aussi *Common Underlying Proficiency* (CUP) - ou théorie de l'interdépendance et qui d'après ces auteurs a été rarement étudiée avec un public adulte bénéficiant d'une structure cognitive et d'une compétence linguistique en LM complètement développées puisque les travaux à l'appui se centrent autour d'enfants (bilingues ou non) comme ceux de

- J.Cummins, (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" in *Review of Educational Research*, 49, 222-251 et (1991) "conversational and academic language proficiency in bilingual context" *AILA Review*, 8, 75-89.

- McLaughlin (1987) "Reading in a second language : Studies with adult and child learners" in S.R. Goldman and H. T. Trueba (eds.) *Becoming Literate in english as Second Language*. Norwood, NJ : Ablex.

intériorisées par l'apprenant. Ce débat théorique s'instaure à l'intérieur d'une problématique plus large, celle d'un modèle de locuteur dans la compréhension et la production du langage (BESSE, H., PORQUIER, R., 1991) qui a constitué l'objectif premier de la psycholinguistique (PORQUIER, R., 1990).

La classification des savoirs que détient un individu au sujet d'une langue - indépendamment du statut de cette dernière dans le parcours acquisitionnel du sujet : LM, LE1²⁷, LE2, etc. - qui a soulevé un plus vif intérêt et qui a eu le plus de répercussions pratiques est celle qui divise les connaissances linguistiques en explicites et implicites. Cette bipartition se base sur un critère de représentation mentale. Ainsi, on parle de **connaissances explicites** lorsque l'individu est en mesure d'exprimer un fait de langue sous la forme d'une règle ou de quelques exemples, ce qui ne signifie pas pour autant que ce savoir soit intériorisé et donc opératoire, appliqué de façon spontanée dans des productions langagières ou que, lorsqu'il l'a, il ne fasse pas l'objet de distorsions²⁸. D'autre part, **les connaissances implicites** constitueraient l'information intuitive utilisée de façon spontanée pour produire des réponses en compréhension ou en expression. Ces dernières se basent sur des règles grammaticales, phonologiques et lexicales que la personne est incapable de formaliser mais qui lui confèrent l'intuition correctrice nécessaire pour être à même de juger la justesse par exemple d'une phrase²⁹. Nous allons maintenant tracer le chemin de l'évolution de ces définitions originelles que nous devons à E. Bialystok (1978) et au long duquel elles ont fait surtout l'objet d'*adhésions revisités* .

²⁷Dans notre système de codification LE1 signifie première langue étrangère apprise, LE2 deuxième langue étrangère apprise et ainsi de suite.

²⁸Ce décalage qui peut exister entre les connaissances "théoriques" et ce qu'on est capable de mettre à l'œuvre, M. Candelier l'attribue aux rapports entre savoir et savoir-faire plutôt qu'à une quelconque inadéquation des grammaires qui pourrait dériver du caractère potentiellement hypothétique que souvent on leur a imputé (1986 : 68).

²⁹C'est ce que L. Dabène (1994c) a appelé "conscience normative" et qu'elle classe, aux côtés de la *conscience linguistique* et de la *conscience langagière* à l'intérieur de la *conscience métalinguistique* des sujets bilingues qui disposeraient par ailleurs d'une *conscience identitaire* et d'une autre sociale.

2.3.1.2.a. Le rôle discriminatoire de la conscience

Le **principe** sur lequel repose ce partage des connaissances linguistiques en implicites et explicites, peut différer d'un auteur à un autre. Les définitions les plus consensuelles placent le critère discriminant au niveau de la **conscience** (SCHMIDT, R. W., 1990) en considérant que les connaissances explicites représentent la "*prise de conscience analytique des propriétés formelles de la langue cible*", des connaissances conscientes verbalisables à la demande, la *conscious awareness* de la littérature anglo-américaine, tandis que les connaissances implicites correspondraient à la découverte des régularités de la langue d'une façon plus ou moins consciente ou à un "*sentiment intuitif de ce qui est correct et acceptable*", ne se prêtant pas à l'introspection ou ne pouvant être rapporté (SHARWOOD-SMITH, M., 1980 : 91-92, DE BOOT, K. L. J., 1980). Pour ce dernier auteur la démarche de conscientisation linguistique peut être plus ou moins détaillée, explicite ou peu, et il insiste sur le fait que la capacité ou l'incapacité à évoquer ou à énoncer des règles ne signifie pas pour autant que les apprenants n'aient pas été à un moment ou à un autre conscients des problèmes structuraux à maîtriser. A l'heure actuelle il est admis, qu'aussi bien au niveau des connaissances linguistiques que, comme nous le verrons plus loin, à celui des activités métalinguistiques qu'elles peuvent susciter, il n'y a pas forcément de recouvrement entre le conscient et le verbalisable/verbalisé ni entre l'intuitif et le non "introspectif". De surcroît, comme le souligne J. E. Gombert (1990), la grande difficulté réside, justement, dans la mise en évidence du caractère conscient d'une activité mentale.

2.3.1.2.b. Du caractère opérationnel de la différenciation

Pour E. Bialystok (1990a) par contre, la différence entre ces deux types de

connaissances se trouve dans leurs **fonctions**. Les connaissances explicites emmagasinaient les informations explicites à propos de la langue, articuleraient l'information qui est représentée sous forme implicite (ou "capacité métalinguistique" sur laquelle nous reviendrons) et contribueraient, par le biais d'un *contrôle conscient*, à améliorer la réponse générée de façon automatique par les connaissances implicites. Les connaissances implicites, à leur tour, contiendraient toute l'information nécessaire pour réaliser de façon spontanée non seulement une tâche de production mais aussi de compréhension.

Derrière cette notion de *contrôle conscient* que les connaissances explicites exerceraient sur la production langagière nous retrouvons le concept krashénien de "Monitor" (Moniteur) ou capacité autocorrective que le sujet peut mettre en place s'il dispose de temps, s'il focalise son attention sur la forme (et non uniquement sur le sens) et surtout s'il a une représentation correcte de la règle à appliquer. Cette dernière condition serait selon **S. D. Krashen** (1981) la plus difficilement remplie, c'est pourquoi il estime que ce *contrôle conscient* joue un rôle très limité dans la performance de l'adulte en LE, qu'il limite au cadre de l'apprentissage guidé³⁰. Pour S. D. Krashen cette fonction de contrôle est la seule accomplie par les connaissances explicites et elle constitue l'unique occasion où ces connaissances ont une répercussion sur les connaissances implicites. Si ces deux formes de savoir sont représentées comme non connexes, c'est parce que les deux systèmes les générant le sont aussi à l'intérieur du modèle krashénien : d'une part, il y aurait **l'apprentissage** considéré comme un phénomène conscient, explicite et concentré sur la forme et, d'autre part, **l'acquisition** qui serait inconsciente, implicite et visant la signification. Bien qu'apprentissage et acquisition puissent coexister, en aucun cas ce qui a été appris ne deviendra jamais complètement acquis et conduira à une maîtrise linguistique spontanée et fluide.

³⁰Pour une critique plus approfondie de cette théorie nous renvoyons le lecteur à H. Besse, R. Porquier, (1991 : 249) pour qui, entre autres, le "Moniteur" interviendrait aussi dans une tâche de compréhension.

C'est justement cette **vision tranchée** qui a provoqué les plus vives réactions³¹ : de la part de ceux qui déplorent l'absence d'hypothèses vérifiables dans cette théorie (BOGAARDS, P., 1991), de ceux qui ne reconnaissent pas forcément une opposition entre les phénomènes d'acquisition et d'apprentissage ou, encore, de ceux qui ne conçoivent pas l'apprentissage d'une langue comme un processus nécessairement conscient ni son acquisition comme intrinsèquement inconsciente. Cette dernière est la position de B. McLaughlin (1978) pour qui la conscience est insuffisamment expliquée dans le modèle krashénien dans lequel la distinction entre conscient et inconscient reste fragile dans la mesure où elle fait appel à la nature subjective d'une expérience. Cet auteur préfère s'exprimer en termes de *processus contrôlés* ou *automatiques* car cette caractérisation se base sur les comportements eux-mêmes et elle peut être attestée (par exemple en utilisant des mesures du temps investi et en sachant que les processus automatiques seront toujours les plus rapides). En effet, des processus inconscients peuvent avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe (O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., WALKER, C., 1987 : 302) et les apprenants peuvent mettre à profit en dehors des stratégies apprises en cours (O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., 1990 : 122).

Si S. D. Krashen limite le rôle des connaissances explicites à celui de "conscience normative", d'autres spécialistes vont leur attribuer en revanche une fonction qui dépasse les mécanismes de performance de la compréhension et de production. Il s'agit de l'activité **métalinguistique** se concrétisant par exemple dans des introspections, des jugements d'acceptabilité et des commentaires métalinguistiques (H. Besse et R. Porquier ; op. cit.)³².

³¹Malgré lesquelles ses théories figurent parmi les jalons qui ont fait progresser l'étude sur l'enseignement/apprentissage des langues.

³²Pour ces deux auteurs les activités métalinguistiques peuvent aussi mettre en jeu des opérations de contrôle qui donnent lieu à des auto-corrections, des modifications et des rectifications pour lesquelles non seulement les connaissances explicites peuvent être consultées mais aussi les implicites (BESSE, H., PORQUIER, R., op. cit. : 249).

E. Bialystok, qui déjà en 1978 avait situé une partie du fonctionnement des connaissances explicites dans l'articulation de l'information implicite, en 1982, pour se référer à l'habileté à verbaliser des connaissances implicites parlera aussi de "**capacité métalinguistique**". B. Py, qui a aussi rangé les connaissances explicites à l'intérieur de la composante métalinguistique de l'interlangue de l'apprenant³³, avertissait du fait qu'elles peuvent, cependant, ne pas recouvrir les descriptions des linguistes et même "*se trouver en contradiction avec les règles effectivement utilisées par l'apprenant*" (1980 : 76). Cet auteur n'est pas le seul à s'être avisé de la relative fiabilité des discours métalinguistiques des apprenants - car, si l'on admet que les connaissances explicites sont par définition, verbalisées, et qu'elles expriment "*un fait de langue sous la forme d'une règle ou de quelques exemples*" (supra) on peut les appeler aussi *discours* ou *verbalisations métalinguistiques* - en tant que témoignages d'une activité réflexive à propos du langage. Pour A. Trévis, par exemple, ces manifestations verbalisées "*donnent souvent accès à des mémorisations ou des reconstructions. Elles ne traduisent pas toujours directement l'activité métalinguistique du sujet en compréhension/production*" (1992 : 104)³⁴.

³³B. Py définit l'interlangue (désormais IL) comme "*l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques*" qu'un sujet possède à propos d'une LE (1993 : 10). La notion d'IL s'est fondée, au début des années soixante-dix, sur un nouveau concept d'erreur qui cesse d'être entendu comme un signe d'échec pour devenir un signe de progrès (PERY-WOODLEY, M.-P., 1993). La paternité d'un tel concept et du terme lui-même a été attribuée à L. Selinker qui en 1972, dans son article "Interlanguage", le définissait comme "*la forme intermédiaire d'une L2 qui souvent contient des éléments de la LM et de la LE*" (notre traduction de "*the intermediary form of a second language that often contains elements of both the native and the target language*" in J. M. O'Malley, A. U. Chamot, 1990 : 58). Bien plus tard, K. Vogel consacre un ouvrage entier au sujet de l'interlangue qu'il décrit comme "*la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible*" (1995 : 19) et dont il trace une analyse critique des différents modèles parmi lesquels, bien évidemment, se trouve au premier chef celui de L. Selinker.

³⁴Concernant cet éventuel manque de recouvrement entre une activité métalinguistique et le discours qui est censé en rendre compte, en nous fondant sur l'observation et l'analyse d'activités et de discours d'ordre métalinguistique fournis par un public français quasi-débutant en espagnol qui a été confronté à la lecture-compréhension d'un fait divers dans cette langue, nous avons fait la différence entre : l'activité métalinguistique en elle-même, la représentation ou l'image que l'apprenant en a et la verbalisation que se dernier peut émettre. Par ailleurs, ce discours pourra être formulé en direct ou en différé, son degré de sollicitation peut varier du plus ou moins spontané au plus ou moins provoqué, il pourra être plus ou moins explicite et comporter une "dose" variable de terminologie grammaticale spécialisée (CARRASCO

Ce **décalage** entre la capacité à réfléchir et celle à verbaliser non seulement n'est pas rectifié par l'institution scolaire, tout au moins dans le monde francophone, mais elle y serait même entretenue car, comme l'affirme A. C. Berthoud (1982), l'école n'aide pas à construire un discours métalinguistique, ce qui fait que l'apprenant utilise un langage imprécis, incomplet et approximatif lorsqu'il restitue verbalement ces cogitations à propos de la nature et la fonction d'une langue; contrairement au linguiste qui, lorsqu'il analyse son objet d'étude, emploie des termes précis et explicites.

Par ailleurs, bien que l'on admette que les **verbalisations métalinguistiques** peuvent, éventuellement, rendre compte d'activités réflexives, l'existence de ce type de discours ne constitue pas nécessairement une preuve, et encore moins la seule possible, attestant du **caractère conscient** de l'activité qu'elle est censée refléter³⁵. Il a été démontré que pas toutes les activités conscientes sont verbalisées et qu'en revanche on peut réussir à faire verbaliser, par rétrospection, une activité qui a priori n'était pas consciente (GOMBERT, J. E., 1992). C'est pour cette raison que certains spécialistes, dont celui qui vient d'être cité, préfèrent s'exprimer en termes de degrés de conscience et imaginer un rapport de continuité entre les pôles conscient/non-conscient³⁶ plutôt qu'une frontière. Nous reviendrons encore (cf. 2.3.2.2.b.) sur la notion de conscience dans le modèle du processus d'appropriation langagière car, intimement liée à tout apprentissage et particulièrement à celui d'une langue, elle se trouve au cœur même de

PEREA, E., 1996). Assurément cette manifestation verbale traduira de façon plus fidèle la représentation que l'apprenant se fait de l'activité qu'il a effectuée plutôt que l'activité en elle-même.

³⁵D. Huot et R. Schmidt (1996), en abordant la question des processus *conscients vs inconscients* et *explicites vs implicites*, soulèvent les problèmes d'ordre terminologique existant autour de ces notions et récapitulent de façon très exhaustive les différentes acceptions que ces termes et ceux de *métalinguistique* et *métalangagier* présentent dans les débats récents traversant la recherche anglo-saxonne et française (la première plutôt orientée vers le problème de la conscience et la seconde vers la réflexion sur le métalinguistique).

³⁶Les chercheurs francophones ont préféré utiliser la dénomination *épilinguistique* pour se référer aux activités métalinguistiques non-conscientes (A.-C., Berthoud : 1982, A. Trévis, 1982, J. E. Gombert, 1990). Comme le note C. Degache, dans le cadre de sa thèse entièrement consacrée aux activités métalinguistiques d'apprenants francophones débutants en espagnol, au milieu des années 70 les préoccupations anglo-saxonnes autour du degré d'explicitation des connaissances linguistiques vont rejoindre celles françaises qui avaient cherché à distinguer entre les activités épilinguistiques inconscientes et les activités métalinguistiques conscientes et explicites (1996 : 67).

beaucoup de débats fondamentaux dans lesquels elle a donné lieu, en tant que critère discriminant, à de nombreuses dichotomies (mis à part celle établie entre les connaissances explicites et implicites) telles que : apprentissage explicite/implicite, connaissances déclaratives/procédurales, activités épilinguistiques/métalinguistiques, habiletés/stratégies . . .).

Le **caractère conscient** ou non des processus cognitifs investis dans le déploiement de la faculté humaine qu'est le langage constitue l'un des phénomènes les plus difficilement démontrables scientifiquement, dans la mesure où la conscience est une manifestation subjective et, par conséquent, intrinsèquement inappréhensible, elle n'est pas accessible par observation externe. C'est cette nature "**insaisissable**" qui a fait que la conscience, dans la dimension psycho-cognitive intéressant la RALE, s'est particulièrement prêtée à des spéculations rhétoriques. Ce n'est que depuis peu - grâce, par exemple, à la définition éclairante qu'en a fait R. W. Schmidt dans son article "*Deconstructing consciousness in search in useful definitions for applied linguistics*" (1994) que nous développerons plus tard, qu'on commence à défricher ce concept en reconnaissant d'emblée sa polysémie intrinsèque.

De même que les discours se référant explicitement à la nature et au fonctionnement du langage ne restituent pas forcément une activité métalinguistique ni indiquent le caractère conscient de celle-ci, ils ne sembleraient pas non plus témoigner du **degré de connaissance effective** qu'a un sujet à propos d'une langue, qu'elle soit sa LM ou une LE (ARDITY, J. : 1992). Cette constatation met en cause la validité des tests de grammaire en tant qu'outils d'évaluation des connaissances linguistiques que possède un individu, car ils demandent surtout une connaissance explicite de la langue (BIALYSTOK, E., 1982 : 97)³⁷ au même titre que les tests essayant de rendre compte

³⁷C'est le même cas pour les exercices : ceux qui demandent une connaissance explicite sont très bien acceptés par les apprenants, tant ils sont rassurants, car les réponses sont contraintes et fortement

de l'aptitude linguistique refléteront plutôt l'habileté à apprendre une langue de façon analytique et formelle sans tenir compte de la possibilité d'appréhender un système linguistique de façon non-consciente³⁸ et intuitive (RUBIN, J., THOMPSON, I., 1994 : 5). Pour peu que l'on reconnaisse la variabilité que caractérise le processus d'acquisition d'une LE dans lequel coexistent des opérations diverses d'internalisation des règles de fonctionnement de la langue, la simultanéité des connaissances explicites et implicites s'avère indéniable. Néanmoins, dans quels termes va se dérouler la *cohabitation* des connaissances explicites/implicites ? Sont-elles séparées par une frontière étanche ou existerait-il entre elles une ligne continue laissant libre cours aux influences bilatérales ? Si interaction il y a, de quelle genre sera-t-elle ?

2.3.1.2.c. De l'univocité ou de la réciprocité des transmutations des connaissances explicites et implicites (les interrelations)

Le degré de "porosité" de la ligne de partage existant entre les connaissances

induites. En revanche, lorsqu'il s'agit d'une production libre, comme le rappelle M. Lambert (1990) si la connaissance implicite n'est pas suffisamment opératoire, l'apprenant perdra en rapidité et efficacité.

³⁸Au sujet de l'imbrication conscience/apprentissage, ce n'est que durant les années 70-80 qu'on a commencé à reconnaître, grâce au développement de la psychologie cognitive, que la conscience n'est pas un épiphénomène dans la cognition mais qu'elle y occupe une place très importante (R. W. Schmidt, 1990). Selon ce dernier auteur la notion d'*apprentissage inconscient* se base sur le concept de **réflexion auto-consciente**, mais apprendre sans conscience est impossible en ce sens qu'il faut prêter attention pour que l'*input* devienne *intake*, c'est pourquoi il refuse la notion d'apprentissage *subliminal* se déroulant sans que le sujet ne remarque ce qu'il perçoit. Quelques années plus tard R. W. Schmidt (1994) propose le terme d'*apprentissage incidentel* (lorsque l'individu n'a pas forcément l'intention d'apprendre mais par exemple de communiquer, dont l'exemple par excellence est selon J. H. Flavell, 1978, l'acquisition de la LM chez les enfants, ce qui ne suppose pas une absence d'attention ni l'impossibilité d'exprimer la connaissance résultante) ou d'*apprentissage périphérique* (distractif ou non sélectif) lorsque l'attention est focalisée ailleurs. Enfin, comme il a déjà été exposé, dans la littérature il a été question également d'*apprentissage implicite*, lorsque l'apprenant n'est pas conscient qu'il comprend des règles de grammaire. En définitive, l'abord de ce sujet mérite une extrême prudence : premièrement parce que dans l'état actuel des choses, on ne dispose pas d'outils heuristiques nous permettant de juger, de façon catégorique, du caractère conscient des opérations et des activités mentales impliquées dans toute instanciation d'apprentissage ; deuxièmement de par la nature polysémique des termes *conscience* (attention, intention, contrôle entre autres) et *apprentissage* (comportement, résultats) qui se prêtent à une multiplicité de possibilités combinatoires entre leurs différentes acceptions et enfin, puisque le chantier de réflexion autour de la conscience procède du domaine anglo-saxon et la nécessaire traduction en français de termes-clés comme *consciousness*, *awareness* ou *noticing*, ne fait que contribuer, d'après D. Huot et R. Schmidt (1996), au désordre.

explicites et celles de nature implicite constitue une autre question ayant été longuement examinée au fil de l'évolution du modèle bi-dimensionnel de la maîtrise linguistique.

i. D'une part nous avons les partisans de la "**non-interface position**" (théorie de l'étanchéité) comme S. D. Krashen, pour qui ces deux systèmes de représentation mentale sont deux catégories indépendantes se développant chacune dans un continuum qui leur est propre (des plus ou moins explicites et des plus ou moins implicites). En effet, conçues comme des compartiments étanches il n'y aurait pas de point de jonction (que cela soit en termes de transformation ou de collaboration) entre les connaissances explicites et implicites. Tout au plus les premières contrôleraient, par le "Monitor" (supra), la justesse des productions résultantes des secondes mais, en aucun cas, les connaissances explicites n'alimenteraient l'acquisition intuitive, i.e. elles n'influenceraient ni détermineraient les connaissances implicites³⁹.

ii. D'autre part se trouvent les défenseurs de la "**interface position**" (théorie de la contiguïté) qui soutiennent que l'acquisition de connaissances implicites peut être influencée ou déterminée par l'enseignement/apprentissage de connaissances explicites. Dans la variante "forte" de cette théorie - représentée, entre autres par E. Bialystok (1978)⁴⁰ et M. Sharwood-Smith (op. cit.) - on considère que grâce à l'entraînement formel les connaissances explicites peuvent être automatisées et devenir ainsi

³⁹Cependant nous avons du mal à concevoir une frontière effectivement imperméable entre ces deux continuums car, par exemple, les connaissances les moins explicites ne seront-elles pas, en fait, plus proches des connaissances implicites que de celles ouvertement explicites ? si la réponse est affirmative nous ne pouvons nous soustraire à l'idée de l'existence d'un seul axe de gradation progressive aux buts duquel il y aurait d'un côté les connaissances explicites et de l'autre les implicites (ou vice versa).

⁴⁰Pour cette spécialiste le plus important devient la façon dont les représentations linguistiques changent en cours du développement et en 1985, elle commencera à parler de **connaissances analysées** (*self-conscious awareness* ou réflexion auto-consciente, comprenant des traits et des fonctions rendant possible, par exemple, une transformation grammaticale) et **non analysées** (ou connaissances intuitives et inconscientes) qui dotent l'apprenant d'une faculté correctrice intuitive (E. Bialystok et E. Ryan 1985 in VANN, R. J., ABRAHAM, R. G., 1990 : 184) et qui, en tant que telle, ne met pas l'individu en mesure d'en formaliser les arguments mais de formuler des énoncés de la sorte : "*je ne sais pas pourquoi c'est correct mais ça sonne bien*".

implicites. Ce présupposé théorique a eu des répercussions dans les pratiques pédagogiques qui pendant des années ont eu comme principal objectif l'automatisation des connaissances explicites en croyant que c'était la clé de voûte de la maîtrise linguistique (HULSTIJN, J. H., DE GRAAF, R., 1994)⁴¹. Cet angle d'approche est tributaire de la littérature que la psychologie cognitive a produite sur l'acquisition des langues et plus particulièrement, du secteur qui s'est occupé du développement des habiletés (*skill development*) parmi lesquelles se trouvent les théories du traitement automatique contrôlé et dont la mieux connue est celle que J. R. Anderson (1982) mit au point durant la première moitié des années quatre-vingts.

Pour ce psychologue les connaissances **déclaratives** sont des savoirs statiques activés consciemment mais lentement⁴², qui s'acquièrent facilement comme des mots, des définitions, des événements, des images et des compositions de ces éléments (listes, résumés, etc.). Par contre, les connaissances **procédurales** sont des habiletés cognitives complexes et d'autres processus qu'on sait comment exécuter qui sont dynamiques et peuvent être activés rapidement, automatiquement donc, de façon inconsciente comme p. ex. comprendre, produire du langage, résoudre un problème par le biais de l'application d'une règle qu'on connaît⁴³. Au même titre que les déclaratives, ces

⁴¹L'automatisation était représentée, à l'époque, comme la réalisation rapide de traitements en série alors qu'elle est entendue actuellement comme l'exécution en parallèle de plusieurs processus sans que l'individu soit conscient de la façon dont l'information est traitée ni de comment les traitements sont contrôlés (HULSTIJN, J. H., DE GRAAF, R., 1994).

⁴²Tandis que C. Færch et G. Kasper (1985 in J. M. O'MALLEY, A. U. CHAMOT, 1990 : 59) considèrent que seule une grande partie d'entre elles sont activées de façon consciente mais pas la totalité. Selon ces auteurs la conscience n'intervient que lorsque l'utilisateur de la langue détecte des interruptions dans la communication dues à des défaillances dans la compréhension ou dans la production. C'est à ce moment là que le locuteur alloglotte pourra avoir recours à une **stratégie** visant à combler cette "panne" et qui reçoit différentes appellations :

- *compensatoire*, pour E. Kellerman qui la définit en termes de "mise en place d'une tactique afin de combler un déficit linguistique" (1991 : 51)

- *de communication*, selon A. Wenden pour qui il s'agit d'une "technique que l'apprenant utilise lorsqu'il y a un décalage entre sa connaissance de la langue et son intention de communication" (1986 : 10).

⁴³Comme le fait remarquer P. Cyr (1998) certains chercheurs en psychologie cognitive distinguent à l'intérieur des connaissances procédurales les *conditionnelles* qu'il appelle *connaissances stratégiques* en les définissant comme la capacité à savoir pourquoi et quand mettre en place certaines stratégies d'apprentissage plutôt que d'autres (ce qui correspondrait, dans le domaine des connaissances purement langagières, à ce que de nombreux auteurs ont appelé *capacité pragmatique* ou l'habileté à s'adapter à la tâche et/ou à la situation).

connaissances sont emmagasinées dans la MLT mais, en revanche, elles ne sont pas disponibles par introspection (HULSTIJN, J. H., DE GRAAF, R., op. cit.) et leur rappel ne reformule pas l'information mais la transforme. Les connaissances procédurales sont acquises de façon graduelle grâce à la pratique et leur objectif est, d'après J.M. O'Malley et A.U. Chamot, (1990 : 58) celui d'activer les connaissances déclaratives, de les transformer en les réorganisant, les résumant et les représentant, et d'améliorer ainsi l'apprentissage, c'est pourquoi elles sont considérées comme un pré-requis pour atteindre des objectifs communicatifs dans une langue donnée. Les deux types de connaissances peuvent coexister car, toutes les connaissances ne deviennent pas procédurales. Néanmoins, la performance sera déterminée par ces dernières.

Selon R. W. Schmidt (1990 : 134) de même que le modèle bi-dimensionnel de la maîtrise linguistique n'a pas fait l'unanimité parmi les théoriciens et les chercheurs, celui du **traitement automatique** ou **contrôlé** du langage non plus : pour certains les connaissances déclaratives contribuent au développement des procédurales et pour d'autres les deux catégories sont indépendantes et se développent chacune dans un continuum, des plus aux moins analysées pour les déclaratives et des contrôlées aux automatiques pour les procédurales.

Enfin, dans la version "légère" de "l'interface position" les connaissances explicites ne peuvent devenir des connaissances implicites mais contribuent à leur développement.

iii. Troisièmement nous classerons ce qui à notre avis constitue la seule transmutation prévue des connaissances implicites vers les connaissances explicites dans les modèles théoriques. Il s'agit de la capacité conceptualisante que E. Bialystok (1978) a appelée *capacité métalinguistique* (supra) qui, selon elle, développerait les

connaissances métalinguistiques, et que d'autres ont tout simplement rangée parmi les activités métalinguistiques : l'apprenant, par l'observation des données langagières auxquelles il est exposé ou par l'introspection de ses propres connaissances implicites, peut repérer les régularités et relever les règles de la langue dont il est en train de s'approprier. Cette démarche inductive qu'est la **conceptualisation** suppose l'actualisation et/ou la modification des connaissances explicites par rétroaction des connaissances intuitives ou implicites. La possibilité d'une restitution explicite des connaissances ainsi dégagées dépendra, à notre avis, du degré de conscience qu'aura l'apprenant de la prise d'information explicite et de sa capacité de verbalisation métalinguistique. Ce type d'activité exige de la part de l'apprenant, selon A. Cain (1982 : 107-108), une *distanciation* et une *capacité d'abstraction*.

iv. Enfin la position adoptée par B. Py mérite une **mention spéciale**. Cet auteur imagine les rapports entre les connaissances explicites et implicites en termes de **tension**. Il existerait des tensions internes au système interlinguistique que l'apprenant d'une LE se construit : d'une part entre les connaissances explicites et implicites et d'autre part entre les micro-systèmes implicites (1980 : 78)⁴⁴.

Actuellement, les théories postulant **l'imbrication** entre les deux modalités de maîtrise linguistique semblent l'avoir emporté définitivement sur celles, d'influence krashénienne, défendant l'étanchéité entre les deux systèmes. La conception d'une frontière "perméable" qui en même temps séparerait les connaissances linguistiques en explicites et en implicites tout en laissant une "zone transitionnelle" constituerait, d'après J. H. Hulstijn et de R. de Graaf (1994), le cadre le plus approprié à l'intérieur duquel l'on peut formuler des hypothèses et sur lequel peuvent se baser des recherches

⁴⁴Ce spécialiste propose le concept de micro-système, car il l'estime plus approprié que celui de système, pour rendre compte des ensembles originaux dans lesquels l'apprenant regroupe des faits de langue qu'il a observés et qui obéissent à des règles ad hoc qui sont souvent mal définies et en contradiction avec d'autres règles, d'autres ensembles et/ou avec certaines contraintes universelles propres à toute grammaire (1980 : 78).

empiriques afin de comprendre le processus d'acquisition d'une langue.

Enfin, un autre élément qui a été évoqué comme étant à l'origine de l'existence de deux modes différents de représentation mentale de la maîtrise linguistique est celui de **l'enseignement reçu** (formel ou implicite) que, durant une période, on a cru être la cause principale de la nature de l'apprentissage (explicite ou implicite) et de ses résultats.

2.3.1.2.d. L'articulation entre réflexion sur la langue et connaissances linguistiques (l'incidence de l'enseignement)

Dans quelle mesure le degré d'explicitation ou de procéduralisation des savoirs linguistiques intériorisés par l'apprenant aura été conditionné par les choix méthodologiques opérés par son enseignant, lequel a pu se décanter par un abord du système linguistique étranger plutôt descriptif ou, en revanche, plutôt utilitariste ? Dans un premier temps E. Bialystok, soutenait que **l'approche formelle** de l'enseignement/apprentissage d'une langue, centrée sur le code, générerait des connaissances explicites qui, grâce à des exercices, pouvaient devenir automatiques, donc implicites, tandis que l'immersion favorisait plutôt le développement de connaissances implicites (1978). Plus tard, ce même auteur allait nuancer ces premières affirmations en faisant remarquer qu'un enseignement explicite de la grammaire d'une langue⁴⁵ n'implique pas nécessairement que les règles exposées deviennent des représentations mentales explicites. Ce serait plutôt lorsque l'apprenant comprend qu'une règle est une régularité conceptuelle, qu'il parviendra à une connaissance explicite, qu'il la retienne ou pas car la mémorisation des règles peut avoir lieu sans

⁴⁵Etant entendue comme la présentation systématique de la langue de façon à faire apparaître la structure sous-jacente, en expliquant les règles de fonctionnement et en proposant des exercices et une correction des erreurs éventuelles.

cette compréhension conceptuelle, et indépendamment du fait qu'il soit capable ou non de l'articuler (BIALYSTOK, E., 1982) ⁴⁶. Cela voudrait dire que ce sont les règles qui contribuent à une compréhension explicite, en marge de leur origine, i.e. qu'elles aient été explicitement exposées à l'apprenant ou que ce soit lui qui les ait déduites à partir d'une réflexion portée sur un apport langagier. Cependant, l'effort cognitif fourni dans ces deux cas n'étant pas le même, on peut aisément s'attendre à ce que la persistance de leurs résultats diffère aussi. Le défi cognitif que suppose l'abstraction de régularités propre à la démarche inductive, jouera assurément en faveur de la mémorisation tandis que, comme le fait remarquer R. Schmidt (1994), bien que les effets de l'enseignement formel aient été reconnus comme bénéfiques, aucune recherche empirique n'a encore attesté leur durabilité au fil du temps.

Toutes ces considérations prises en compte, nous sommes obligée d'admettre que **d'autres variables** vont entrer en jeu dans l'accès ou non à la **maîtrise analysée** d'une langue. Au fur et à mesure que ses réflexions évoluaient, E. Bialystok allait relativiser le déterminisme du niveau de formalité de l'enseignement dispensé en prenant aussi en considération d'autres paramètres comme les traits individuels de l'apprenant - notamment sa capacité analytique - et certaines caractéristiques de la langue comme son degré de régularité et d'*icônicité*⁴⁷(op. cit. : 96-97).

Concernant le **profil de l'apprenant**, des recherches empiriques semblent mettre en évidence le fait qu'une approche formelle comprenant une présentation explicite des structures et encourageant un apprentissage déductif au moyen d'une démarche contrastive et d'exercices de traduction, donnerait de meilleurs résultats avec un public adulte qui en apprécie mieux les cours (BOGAARDS, P. : 1991). Pour ce qui est des traits de la langue, les résultats de certains travaux montrent la pertinence de

⁴⁶C'est nous qui insérons.

⁴⁷"La façon dont le sens des mots est déterminé par leur forme" (KELLERMAN, E., op. cit. : 97).

l'adoption d'une approche plutôt que d'une autre, ce qui nous permet de tirer des leçons de rentabilité pédagogique. Par exemple, pour l'apprentissage de règles complexes⁴⁸, l'enseignement explicite serait particulièrement indiqué : grâce à une démarche explicite-déductive, comportant une présentation et des explications de la part de l'enseignant, on réduirait le coût cognitif et le temps nécessité par l'apprenant pour la découverte de phénomènes linguistiques intriqués (HULSTIJN, J. H., DE GRAAF, 1994 : 103). Plus concrètement, pour les règles de catégorisation, un abord explicite s'avérerait spécialement approprié tandis que pour celles de probabilité le degré d'explicitation de leur présentation ne semble avoir aucune incidence dans leur réception chez les apprenants. En revanche, selon ces derniers auteurs, certaines composantes de la langue se prêteraient mieux que d'autres à être acquises de façon implicite comme c'est le cas de la phonologie ou de l'orthographe pour lesquelles une simple attention au domaine du stimulus suffit pour une induction des régularités implicites de l'*input* .

D'autres auteurs se sont interrogés au sujet des facteurs pouvant avoir une causalité dans le caractère implicite ou explicite de l'apprentissage. H. J. Hulstijn et R. de Graaf (op. cit.) arrivent à dénombrer **neuf variables** susceptibles de déterminer l'acquisition de connaissances implicites : la complexité, la portée et la fiabilité du phénomène linguistique, la compétence visée (réceptive ou productive), la redondance sémantique et formelle de la langue, l'apprentissage de règles générales ou de formes et de caractéristiques individuelles, les caractéristiques de l'apprenant, la fluidité dans la production et enfin la transmission de l'information (métalinguistique, explicite,

⁴⁸J. H. Hulstijn et de R. de Graaf (1994) font bien la distinction entre la complexité des instructions fournies par l'enseignement ou le manuel - ce qui a priori n'aurait pas lieu d'être, étant donné qu'un "solide principe pédagogique" prétend que les explications pédagogiques se doivent d'être le plus simple possible - et la complexité des règles - étant entendue comme les contraintes cognitives procédurales - et la difficulté ressentie par les apprenants lorsqu'ils comparent leur L1 avec la LE. Concernant la convenance d'une approche explicite pour les mécanismes linguistiques compliqués, selon ces auteurs, des études empiriques sur les pratiques pédagogiques ont mis en évidence que, paradoxalement, les enseignants expliquent davantage de règles simples, même si leur application est réduite, que l'inverse.

illustrée par des exemples, etc.).

A l'opposé de ce foisonnement de critères, se situe l'interprétation monocausale de R. W. Schmidt pour qui la nature implicite ou explicite de **l'apprentissage** n'est pas fonction du caractère inductif ou déductif de la démarche de l'enseignant, mais du fait que les processus d'apprentissage aient eu lieu sans ou avec conscience des productions résultantes (1994 : 20). De ce fait on reconnaîtra que par exemple l'apprentissage explicite peut se mettre en place aussi bien à partir d'un discours professoral à dominante formelle, qui aurait été dispensé à l'apprenant, que lorsque ce dernier découvre par lui-même des principes organisateurs d'une langue, même s'il se trouve immergé dans un cadre d'enseignement de type inductif (il s'agit de la *conceptualisation*, pour certains, ou *capacité métalinguistique* pour d'autres dont il a déjà été question, cf. 2.3.1.2.c.).

Par voie de conséquence, faute de corrélation univoque entre le niveau d'explicitation des pratiques pédagogiques et celui des représentations des apprenants qui en résultent, la distinction, comme celle avancée par le dernier auteur cité, entre enseignement, apprentissage (en tant que processus) et connaissances (en qualité de résultats du processus d'apprentissage) nous semble tout particulièrement pertinente.

Pour finir de prouver que la causalité pouvant exister entre la nature de l'enseignement dispensé, celle du processus d'apprentissage déclenché et celle des connaissances résultantes que l'apprenant s'est appropriées, n'est ni linéaire ni mécanique, il suffit de mettre en évidence l'omniprésence de l'agent métalinguistique (même si parfois il reste potentiel et à l'état latent), dans toute situation d'enseignement/apprentissage d'une LE, et cela en dehors du caractère implicite ou formel de l'abord de la langue. Du côté de l'apprenant on sait que **l'activité**

conceptualisante, dont il a été question plus haut, qu'il met en place en découvrant de façon spontanée des règles de fonctionnement d'une langue, peut aussi bien se dérouler dans le cadre d'une approche de l'enseignement où la description de la langue reste explicite ou, comme le signale B. Mac Whiney (1997), explicite. Quant à l'enseignant, même lorsqu'il met en pratique une technique pédagogique implicite, dans laquelle il croit ne pas avoir recours à des échanges de type métalinguistique⁴⁹ il va, à son insu, transmettre des informations métalinguistiques au travers, par exemple, d'exercices structuraux ou de textes fabriqués autour de quelque point de grammaire à enseigner (CANDELIER, M., 1986 : 60). Il faut donc se rendre à l'évidence : l'acte métalinguistique, en tant qu'analyse des formes et des fonctions de la langue, aussi subconscient soit-il, est consubstantiel aux activités relevant de l'enseignement/apprentissage des LE qui sont déployées par les partenaires de l'acte pédagogique.

2.3.1.2.e. L'enjeu de la procéduralisation des connaissances explicites : retombées pédagogiques

Une fois reconnue l'imbrication existant entre les connaissances explicites et implicites, la **question** la plus importante que la théorie cognitive s'est posée à ce sujet est celle de la **procéduralisation des connaissances explicites**, autrement dit, comment des savoirs explicites à propos d'une langue en tant qu'objet deviennent des savoir-faire opérationnels qui se servent de la langue en tant que moyen de communication. Au long de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues les différentes propositions pédagogiques qui se sont succédées se sont inscrites dans l'un des **deux projets**

⁴⁹ Car l'apprenant est exposé à l'input "naturel" et doit participer à des interactions communicatives.

didactiques divergents qui ont dominé la scène et qui correspondent à deux visions opposées des principes régissant l'acquisition d'une LE. D'une part, il y a eu les méthodes dites, *grammaticales* ou *traditionnelles* (ou encore *grammaire-traduction* dans la littérature anglo-saxonne) vouées à l'enseignement de normes et à leur application, car on considérait que la connaissance consciente de règles syntaxiques et morphologiques à propos d'une LE débouchait sur une capacité à utiliser cette langue à des fins communicatives. D'autre part, les méthodes naturelle, directe, audio-orale, audio-visuelle, communicative et interactive qui tablent plutôt sur le contact avec les données langagières "brutes" afin de *plonger* l'apprenant dans un *bain linguistique* au moyen duquel on prétend recréer le milieu "naturel" dans lequel se déroule l'acquisition de la LM (BESSE, H., PORQUIER, R., 1991). Cette **volonté "d'authenticité"** dans la restitution des conditions d'acquisition s'est traduite, entre autres, par un refus de toute approche réfléchie de la langue, et par un bannissement de la grammaire entendue comme la description explicite plus ou moins organisée du mode de fonctionnement d'une langue⁵⁰.

Enfin, se trouvent les **positions éclectiques** comme celle, qui à la fin des années quatre-vingts, prônait les planifications curriculaires mixtes basées en même temps sur des exercices relevant d'une grammaire consciente, visant le développement de connaissances explicites, et sur un programme fonctionnel qui au travers de l'accomplissement de tâches promeut des connaissances procédurales implicites. De telles prises de position⁵¹ se fondent sur le principe que les **connaissances explicites**

⁵⁰Ce qui n'empêchera aucunement que le sujet mette en place de façon spontanée une activité structurante des nouveaux apports langagiers rencontrés. Même dans le cas de l'acquisition de la LM, à laquelle on a assignée le qualificatif de situation naturelle par excellence, l'enfant fait preuve d'une prise de distance analytique des objets linguistiques auxquels il est exposé et/ou qu'il manipule. De par le caractère inconscient que semblent revêtir ces activités réflexives, on les a appelées dans la littérature francophone (supra), "épilinguistiques". Cette "prédisposition génétique" à l'analyse des structures linguistiques, dont les théories nativistes se font écho, constitue au côté de l'accès à la lecture et à l'éducation, les trois facteurs favorisant, d'après E. Bialystok, l'analyse du système de représentation linguistique que possède l'individu (1990b : 52).

⁵¹Derrière lesquelles on compte, par exemple, R. Ellis (1993). Pour une rétrospective des précurseurs et des différents développements s'étant orientés, depuis le début de la décennie des quatre-vingts, dans la voie d'un enseignement/apprentissage réflexif de la LE en France (H. Besse, M. Candelier, l'équipe

déclaratives, bien qu'elles ne puissent devenir directement des connaissances implicites procédurales, peuvent contribuer à en accélérer le développement en facilitant l'*intake*⁵² : en dirigeant l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques formelles du matériel langagier qui lui est présenté, on le met en condition d'appréhender le décalage entre les caractéristiques formelles de l'*input* et celles de son interlangue (SCHMIDT, R. W., 1994 : 11). En outre, le fait de prêter attention à **la forme** facilite toujours et c'est probablement parfois nécessaire pour que l'adulte acquière des traits redondants de la grammaire (SCHMIDT, R. W., 1990).

D'**autres auteurs**, recherches empiriques à l'appui, vont plus loin en prenant acte du fait que la centration de l'attention des apprenants sur les caractéristiques formelles et fonctionnelles des objets linguistiques favorise la consolidation de l'acquisition d'une langue. C'est le cas de D. Bailly pour qui il aurait été "*abondamment démontré depuis deux décennies que la prise de conscience par les élèves des phénomènes de langue contribue à l'efficacité et à la durabilité de leur appropriation des langues étrangères*" (1992 : 199).

La question du **rôle joué par les connaissances** explicites et celles implicites d'une part et celui de leur interaction d'autre part, dans le processus acquisitionnel d'une langue, est loin d'être épuisée. Grâce aussi à l'intérêt que ce sujet a éveillé, il occupe toujours une place privilégiée au sein des grandes discussions théoriques dans la RALE. L'attention que la conception bi-dimensionnelle de la maîtrise linguistique a retenue dans lesdits débats s'explique, entre autres, par le fait qu'elle a soulevé des questionnements corollaires aussi cruciaux que la causalité de la procédure

Charlirelle, etc.), nous renvoyons le lecteur au point 2.5. de la thèse de C. Degache qui, d'ailleurs, a surnommé ce courant comme "l'âge d'or métalinguistique" (1996 : 70 et suiv.).

⁵²C'est-à-dire l'intégration de l'*input* ou matériel linguistique auquel l'apprenant est exposé. Pour que l'*input* devienne *intake*, selon J. H. Hulstijn et R. Schmidt, il faut que la forme et le sens soient connectés par l'apprenant (1994 : 6).

pédagogique entreprise ou l'incidence de la composante linguistique, du style d'apprentissage, des caractéristiques de la langue, et de l'imbrication de tous ces paramètres. Par ailleurs, l'adhésion que la division des connaissances linguistiques en explicites et en implicites a suscitée, peut se justifier aussi par le fait que, comme le mettent en évidence H. J. Hulstijn. et R. Schmidt, elle n'entre pas en conflit avec des notions associées telles qu'apprentissage intentionnel-incidentel, enseignement explicite-implicite, attention, contrôle, contexte, objectifs, etc, comme l'avait fait la différenciation entre apprentissage et acquisition de facture krashénienne (1994 : 7).

En ce qui nous concerne, étant donné que nous nous efforcerons de déceler la répercussion des variables linguistiques, provenant des langues romanes antérieurement acquises ou apprises, dans une tâche finalisée de lecture-compréhension d'une langue latine inconnue, le modèle bi-dimensionnel de la maîtrise linguistique apparaît adéquat ne fût-ce que comme **repère** terminologique éclairant, et traçant des pistes d'analyse et de travail. Il est encore tôt pour mesurer la portée instrumentale, opérationnelle et heuristique que les notions *connaissances explicites/explicites* vont avoir dans notre problématique. Dans le meilleur des cas, nous serons à même de formuler cette estimation, après l'analyse de notre corpus.

- sous quelle **variante** le substrat linguistique roman du sujet va-t-il être mobilisé dans la tâche de compréhension d'un texte en langue latine inconnue, l'explicite et/ou la procédurale ? de quoi va-t-il dépendre ? : de la nature automatique ou contrôlée du traitement du matériau verbal, de l'aspect de l'objet linguistique traité (lexical, morphologique, syntaxique, correspondances grapho-phoniques), du statut et du degré de compétence dans la langue d'appui (le français en tant que LM et/ou l'espagnol, pour les sujets trinômes, en tant que langue étrangère romane connue), du degré d'intentionnalité et du taux de conscience de cette dernière dans la consultation des pré-connaissances linguistiques, . . . ;

- de quels **moyens** disposons-nous pour pouvoir décider de la nature des pré-connaissances linguistiques préalables qui, apparemment, auraient été actualisées dans la situation qui nous occupe ? nous verrions-nous contrainte de reconnaître comme étant "procéduralisées" uniquement ces connaissances dont nous suspectons l'utilisation dans ces traitements de l'information écrite qui, comme par exemple la médiation phonologique ou l'attribution d'un sens à un signe graphique, mis à part avoir un résultat qui les rend observables aux yeux de l'enquêteur, requièrent des connaissances factuelles ?

- du fait que la tâche de lecture-compréhension étant au centre de notre protocole de recueil de données se révèle particulièrement **génératrice d'activités et de discours d'ordre métalinguistique**⁵³, allons-nous reconnaître dans la relative spontanéité de ces derniers une marque d'authenticité ? sera-t-elle une discrimination opérationnelle étant donné que la tâche de construction du sens que l'informateur doit accomplir n'est pas par essence spontanée, ne relevant pas de sa propre initiative ?

- quel **degré de fiabilité** accorderons-nous aux discours où le sujet mentionne explicitement le recours à une langue romane connue ? cette imputation sera d'autant moins évidente, aussi bien pour le sujet interviewé que pour le chercheur-observateur en quête de certitudes vérifiables, que le nombre de langues romanes connues par le premier sera élevé.

Plus loin nous nous attarderons sur les **limites** que représente l'utilisation des **données introspectives** comme les nôtres dans des travaux de recherche en didactique

⁵³Comme le fait remarquer E. Bialystok (1990b) si nous acceptons qu'il y ait une certaine interaction entre la lecture et les activités métalinguistiques nous pourrions expliquer, par exemple, l'émergence de composantes métalinguistiques liée à l'accès à la lecture en LM chez les enfants. Le bien-fondé de cette influence réciproque se trouverait dans le fait attesté qu'une compétence métalinguistique minimale est nécessaire à l'apprentissage de la lecture et que celle-ci, à son tour, développe les connaissances métalinguistiques.

des langues (cf. 3.2.4.2.) ainsi que sur la façon dont cela va contraindre les résultats de notre étude. Pour l'instant, nous allons continuer notre description de la base cognitive du lecteur en LE telle que nous la concevons. Après la revue des différentes modélisations théoriques proposant des descriptions de la nature et organisation des connaissances préalables du lecteur, notamment en matière de compétence linguistique, nous nous attacherons plus précisément à la capacité procédurale dont dispose le lecteur adulte en LE et qu'il peut déployer à l'heure d'affronter la lecture d'un texte dans une nouvelle langue. Puisque la nature des processus mis en œuvre dans le cadre d'une activité mentale [telle que la lecture] peut varier sensiblement en fonction de stratégies spécifiques liées aux caractéristiques du sujet ou de la situation (GAONAC'H, D., 1987 : 43), dès lors qu'on s'évertue à aborder la question des opérations en jeu dans la lecture, la notion de *stratégie*, comme nous allons le montrer de suite, émane tout naturellement.

2.3.2. Comportements, procédures, habiletés . . . vous dites stratégies ?

Il n'y a guère qu'une dizaine d'années, que deux représentantes du secteur de la recherche en Didactique des Langues Étrangères (désormais DLE) qui, en France, s'est spécialisé dans la lecture, F. Cicurel et S. Moirand, mettaient l'accent sur le fait que, si l'on prétend innover en matière d'hypothèses didactiques, il faut explorer les nombreux domaines restant encore vierges : d'une part il y aurait à étudier, sous un **angle psycholinguistique**, les **processus** de compréhension/interprétation tels que **stratégies**, modalités cognitives, transferts, . . . et d'autre part, se situant sur un plan psychologique, il serait utile de sonder dans les représentations que se font de la lecture-compréhension, les enseignants, apprenants et chercheurs (1990 : 157). Par ailleurs, la centration sur les activités internes du sujet-récepteur relèverait, pour partie, d'une

contrainte d'ordre méthodologique étant donné qu'en compréhension, de la LM ou d'une LE, et comme l'a fait remarquer M. Lambert (1990), on ne peut travailler seulement sur des produits. Cette circonstance pourrait laisser croire, dans un premier temps, que l'étude des mécanismes cognitifs du sujet-compreneur a été, faute de productions suffisantes, un axe d'investigation par défaut. Il n'en demeure pas moins que, comme le laisse entendre R. Porquier (1990), moyennant une question que nous qualifions de rhétorique⁵⁴, la focalisation sur le cognitif en compréhension s'est révélée être l'élément ayant favorisé l'introduction de l'approche cognitive dans la problématique globale de l'apprentissage des langues. En effet, d'après M. Lambert (idem) les interrogations à propos des processus cognitifs de l'apprenant-récepteur - d'abord en LM - ont apporté des réponses non seulement au problème de la compréhension mais aussi à celui plus général du développement de l'acquisition d'une LE.

Cependant, force est de constater le défi que représente la "saisie" de processus cognitifs, indépendamment de l'activité langagière dans laquelle ils s'intègrent. Comme le fait remarquer D. Gaonac'h (1990b : 185), les **activités mentales** ne laissent que des **traces indirectes**, comme par exemple le temps de traitement, et pour mettre en évidence des processus mentaux, les inférences du chercheur-observateur pourront avoir une meilleure validité si l'on est capable de mettre en relation des variabilités dans les traces observables avec des variabilités dans les situations. Mais c'est justement ces *traces observables* qui, vu la pénurie de produits, se feront plus rares dans une activité langagière réceptive⁵⁵.

⁵⁴Puisqu'elle comporte, implicitement, la réponse.

⁵⁵Par exemple, pour inférer un certain type d'activité mentale comme ce sont les stratégies d'apprentissage U. Frauendelfer et R. Porquier suggéraient en 1979 (in P. Bogaards 1991 : 98) non seulement l'introspection mais aussi la prise en compte des sorties, ce qui évidemment est plus "palpable" dans la production que dans la compréhension langagière. Néanmoins, comme P. Bogaards le fait remarquer à très juste titre, ce n'est pas parce que la sortie atteste d'une saisie ayant été intégrée qu'elle informe à propos de la façon dont cette intégration a eu lieu, i.e. du processus.

Plus précisément, pour ce qui est de la **compréhension de l'écrit**, à part le temps de lecture, nous disposons aussi, par exemple, du soulignement en tant que donnée observable attestant d'une activité mentale. Néanmoins, cette trace matérielle n'est pas forcément le fruit de la volonté délibérée et contrôlée du sujet mais elle peut être une pratique automatisée, faisant partie d'un quelconque "rituel de lecture", qu'on aurait pu inculquer au sujet durant son passé scolaire, qui serait plus ou moins liée à l'apprentissage/pratique de la lecture en LM et/ou en LE, et qui peut être mis en œuvre de façon mécanique en réponse à une situation de lecture-stimulus. En tout état de cause le **sous/surlignement** sera la preuve qui fait foi, tout au moins, de la ou des partie(s) du texte sur la ou lesquelles l'individu a focalisé son attention (en marge du fait que cela obéisse à une décision et/ou qu'il en soit "conscient").

Bien évidemment, dans une **situation expérimentale** où l'activité du sujet-lecteur fait l'objet d'une observation dans le cadre d'une recherche scientifique, le chercheur-observateur peut, grâce aux techniques d'exploration adéquates, s'outiller afin de stimuler chez les informateurs non seulement des données introspectives pertinentes mais aussi des marques de procédures objectivement observables. Mais, puisque la lecture est un processus complexe et dynamique variant d'un individu à l'autre (en tant que résultat et que procédure) lorsqu'il est question des opérations cognitives y participant, la difficulté découle autant de leur prélèvement que, comme nous allons le développer maintenant, de leur discrimination.

2.3.2.1. Les processus cognitifs : un ensemble fini de composantes aux multiples combinaisons

Au début des **années 90**, dans le cadre de réflexion qui s'est tenu sur la scène française à propos des répercussions que l'approche cognitive a eu dans l'ensemble de la

discipline de la didactique des langues⁵⁶, R. Porquier s'est interrogé à propos du statut des processus cognitifs sous-jacents au développement de l'acquisition d'une LM ou d'une LE, de leur spécificité ou, par contre, de la mixité des mécanismes y étant impliqués, auquel cas il faudrait faire la distinction entre des processus respectifs à l'acquisition, à l'utilisation, et au traitement d'une langue (1990). Mais, étant donné "*la variété complexe et immense qui caractérise l'acquisition d'une LE*", cette question semblait devoir rester sans réponse (PERDUE, C., 1990 : 185). En revanche, ce qui s'est constitué en certitude, dégageant un consensus général, c'est l'observation conclusive de G. Vigner pour qui l'opposition binaire LM/LE a été mise en cause sous "l'éclairage" cognitiviste (1990). En effet, l'apprentissage de la LM et celui de la LE sont des phénomènes dépendant de composantes procédurales identiques étant donné que cognition et traitement du langage sont un ensemble fini de processus communs indépendamment de la date de parution de la langue dans le calendrier acquisitionnel de l'individu (BIALYSTOK, E., 1990b). C'est plutôt lors de l'utilisation d'une langue que le statut de cette dernière déterminera non pas les composantes des processus mis en œuvre, car elles sont toujours les mêmes, mais les **conditions de déroulement** des opérations : celles employées **en LE** paraissent **plus fixes** qu'en LM (GAONAC'H, D., 1990b). Néanmoins, en partant du postulat que l'acquisition d'une langue est, par essence, un phénomène dynamique et évolutif tout porte à croire que cette fixité caractérisant des mécanismes impliqués dans l'utilisation d'une LE, aurait tendance à s'atténuer au fur et à mesure que la compétence langagière du sujet s'accroît.

Vraisemblablement, l'acquisition, l'apprentissage, l'utilisation ou le traitement d'une langue, maternelle ou étrangère, reposent sur les mêmes composantes cognitives, une sorte de commun dénominateur au niveau des constituants. La complexification et

⁵⁶Qui s'est matérialisé par exemple dans un numéro monographique d'une revue spécialisée (GAONAC'H, D., (coord) 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Collection F, Hachette, Paris).

la variabilité procédurales caractérisant lesdits phénomènes résultent plutôt de l'énorme, pour ne pas dire infinie, possibilité combinatoire des multiples variables régissant l'activation de ces opérations mentales et dont le maître d'œuvre restera toujours l'apprenant.

2.3.2.2. L'émergence du concept de stratégie dans un modèle d'apprenant actif

La conception du sujet en tant qu'**acteur suprême** de son apprentissage s'insère dans une notion plus générale héritée de la psychologie cognitive, celle de l'apprentissage lui-même en tant processus actif, et à l'intérieur de laquelle la facette de lecteur va être aussi reconsidérée : comme il a déjà été souligné (cf. 2.1.1.), la représentation de l'individu constructeur de sens s'est graduellement substituée à celle de simple déchiffreur-compreneur. Cette nouvelle façon de procéder attribuée au lecteur est décrite par le psycholinguiste M. Fayol en termes d'engagement "*dans une interaction finalisée avec le texte* " par le biais d'un "*éventail de procédures et de critères de sélection établis en fonction des tâches et des modalités d'autocontrôle et d'autorégulation*" (1992 : 103).

Mais, pour que le sujet-lecteur atteigne un quelconque niveau d'autorégulation, la prise de conscience de ses propres activités cognitives paraît être la première condition (BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C., DAY, J. D., 1981 : 20) : une fois que le sujet a fait de son processus d'apprentissage un objet de réflexion, il lui faudra aussi connaître l'efficacité de certaines procédures⁵⁷ et, comme le signale A. Wenden (1986), qu'il se soit rendu compte de la façon dont ses représentations concernant l'apprentissage peuvent déterminer ce qu'il fait pour apprendre. Grâce à ces informations l'apprenant pourra émettre des jugements, agir "en toute connaissance de

⁵⁷Ce qui pour A. Wenden s'avère être le plus important (1987a).

cause" et user pleinement et sciemment de sa capacité de "**décideur**"⁵⁸. La sensibilisation de l'individu à l'égard de ses propres cheminements cognitifs, par le biais de la réflexion auto-consciente, s'inscrit en tant que démarche pédagogique dans la mouvance didactique, développée depuis une vingtaine d'années qui, en partant du "pivot épistémologique"⁵⁹ que représente le concept de *centration sur l'apprenant*, cherche l'autonomisation de ce dernier. La prise en charge de son propre processus d'apprentissage est étroitement liée à l'autonomisation de l'utilisation de la LE, (LITTLE, D., 1996 : 35) qui constitue, somme toute, le but ultime de tout apprentissage des langues. Moyennant la prise de décisions conscientes, l'individu va pouvoir améliorer ses compétences (HARRI-AUGSTEIN, S., THOMAS, L. F., 1984 : 254) non seulement en tant qu'apprenant (RUBIN, J., 1987 : 16, DE LA GARANDERIE, A., 1993), mais aussi comme utilisateur de la langue, ne fût-ce que parce qu'il sera déjà accoutumé à s'impliquer activement et à auto-diriger ses efforts, ce qui est essentiel pour développer la compétence communicative (WENDEN, A. L., 1987a).

Toutes ces circonstances qui caractérisent l'apprenant idéal en pleine possession de ses "**facultés de juge et partie**", et qui conduisent au contrôle et à l'auto-régulation de son propre processus d'apprentissage en vue de le faciliter et/ou de l'améliorer, constituent pour certains auteurs, la vocation par excellence des *stratégies d'apprentissage* et, en tant que telle, la font figurer dans la définition qu'ils en donnent (WENDEN, A., 1987a, BESNARD, C., 1995). Par ailleurs, dans certaines taxonomies

⁵⁸Car, si d'après le *Petit Robert* (1991) la conscience est "*la faculté qu'a l'homme de connaître sa propre réalité et de la juger*", et par analogie un apprenant conscient est celui qui connaît son apprentissage et est capable de le juger, rendre conscient l'apprenant n'est pas une fin en soi mais le pré-requis pour qu'en agissant en conséquence on exploite pleinement sa capacité d'action.

⁵⁹C'est H. Holec qui qualifie de "*pivot épistémologique*" le concept de "*centration sur l'apprenant*" car il aurait fédéré "*un ensemble de dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de l'analyse des besoins langagiers, de la pédagogie par objectifs, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage de langue*" (1990b : 9). Concernant la préparation à l'autonomisation du lecteur en L2, nous renvoyons le lecteur aux points 1.4.4 et 1.4.5. de la thèse de M. Masperi (citée en bibliographie) où cet auteur récapitule les matériels pédagogiques, à date récente, consacrés à ce sujet.

des stratégies d'apprentissage et d'utilisation des LE, comptant parmi les plus poussées et représentatives (RUBIN, J., 1987, OXFORD, R., 1990, O'MALLEY, J. M., CHAMOT, U. A., 1990), cette faculté à "orchestrer son apprentissage" est cataloguée de façon plus spécifique sous la rubrique de *stratégie* [d'apprentissage] *métacognitive*⁶⁰ (tableau n° 1). Comme nous verrons plus loin, c'est justement dans la lecture que la composante métacognitive joue un rôle capital (BROWN, A. L., AMBRUSTER, B. B., BAKER, L., 1986, cf. 2.3.2.3.a.).

Somme toute, c'est en reconnaissant que la potentialité de "décideur" est inhérente à la condition d'**apprenant-actant**, que la notion de stratégie trouve sa raison d'être comme partie intégrante des processus impliqués dans l'apprentissage des langues dont elles se distinguent parce qu'elles sont utilisées sciemment : l'apprenant sait où, quand et comment les utiliser. C'est la raison pour laquelle dans ces choix pédagogiques qui plaident pour l'implication active et consciente de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage moyennant une *sensibilisation métacognitive*, la notion de stratégie s'avère, comme l'ont signalé R. Leblanc, L. Duquette, et J. Compain (1992), fondamentale.

En tant que construction dynamique, s'édifiant au fil de l'évolution des théories et des travaux de recherche, la notion de *stratégie* n'a pas pu échapper à une certaine indécision définitionnelle qui s'est vue doublée du phénomène de galvaudage auquel sont souvent soumis les concepts relativement jeunes (en l'occurrence celui de *stratégie* date des années 1975) et occupant l'épicentre des débats scientifiques. Le terme *stratégie*, tel qu'il a été appliqué à l'enseignement/apprentissage des langues, dérive des

⁶⁰Et qu'il ne faut surtout pas confondre avec la *compétence stratégique* que M. Canale et M. Swain (1980) incluent dans la quadruplement *compétence communicative* telle qu'ils la conçoivent (in J. M. O'MALLEY, A. U. CHAMOT, 1990) et qui fait référence à la capacité d'un locuteur à mettre en place des moyens compensatoires lorsqu'il veut maintenir la communication que ses défaillances linguistiques risquent de court-circuiter.

théories de la compréhension de la psychologie cognitive au sein desquelles il occupe une place centrale car le but que ladite discipline s'était donné c'était, d'après M. Fayol (ibidem), celui d'appréhender les activités mentales qu'un sujet met en place lorsqu'il essaie de s'adapter aux situations-problèmes qu'il rencontre⁶¹. C'est précisément dans cette idée d'*adaptation* en vue de résoudre un problème (CORNAIRE, C., 1991, BOGAARDS, P., 1991), sur laquelle nous reviendrons plus loin, que le concept de *stratégie* puise son bien-fondé et son particularisme à l'égard d'autres activités exécutrices ou opérations, telles que les *habiletés* ou les *comportements* .

2.3.2.2.a. Pour une définition différentielle

Ce qui couramment a reçu la dénomination de **stratégies d'apprentissage** dans la littérature a attiré l'attention de théoriciens, praticiens et experts de l'enseignement/apprentissage des langues dans les années 1975 lorsqu'ils ont commencé à s'interroger, en vue d'une formalisation, à propos de la façon dont l'acquisition des LE est abordée et plus particulièrement par les apprenants qui réussissent le mieux⁶². A cet égard les titres des travaux qui commencent à paraître sont très éloquents : "*What the Good Language Learning Can Teach US*" de J. Rubin (1975), "*Learning about Learning : Discovering Our Students' Strategies*" de C. Hosenfeld (1976) et quelques années plus tard "*How to Be a Successful Language Learner : Insights and Prescriptions from L2 Learners*" d'A. L. Wenden (1987b)⁶³. En partant du constat

⁶¹Pour P. Cyr (1998), c'est au travers de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, dont il passe en revue le courant anglophone, que la didactique des L2 et les nouvelles données de la psychologie cognitive convergent.

⁶²Cette quête de caractérisation comportementale des meilleurs apprenants est étroitement liée à la tentative de classification globale des apprenants, ou d'expliquer d'une manière différenciée la maîtrise d'une capacité linguistique, au moyen de la notion de profil d'apprenant qui, étant entendue comme la variation interindividuelle, est le résultat la corrélation entre les connaissances linguistiques et la réalité psychologique et sociologique de l'individu (VÉRONIQUE, D., 1994a : 33). Cet auteur plaide pour une construction critique de la notion de profil qui permette de caractériser des itinéraires d'apprentissage.

⁶³Dont les traductions sont, respectivement dans l'ordre : "*Ce que le bon apprenant en langues peut nous enseigner*", "*Apprendre sur l'apprentissage : découverte des stratégies de nos étudiants*" et "*Comment être un bon apprenant en langues : aperçus et prescriptions de nos apprenants en L2*".

empirique que ces sujets se caractérisent par un **traitement spécifique de l'information**, et non pas par un quelconque "don des langues" génétiquement acquis, de tels comportements n'ont plus été considérés comme l'apanage exclusif des apprenants les plus performants mais, comme pouvant être appris par les apprenants ne les ayant pas découverts par eux-mêmes (O'MALLEY, J. M. et CHAMOT, A. U. : 1990). Ces deux derniers auteurs se sont donné pour but, à travers leur ouvrage *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, de démontrer que les résultats des recherches à propos des traitements, processus et stratégies⁶⁴ d'ordre cognitif déployés par les individus les plus compétents, peuvent servir de base à la planification des pratiques pédagogiques plus efficaces. Compte tenu du postulat avancé par ces spécialistes concernant la transférabilité inter et intra-individuel (ou trans-situationnel) des objets cognitifs, l'efficacité des dispositifs pédagogiques qu'ils prônent devra être vérifiée en fonction de la "**transposition effective**" des techniques de traitement des sujets les plus performants vers ceux qui le sont moins. Toutefois, la validité des formations à forte orientation métacognitive, et plus particulièrement méta-stratégique⁶⁵, a été inégalement appréciée par les experts. En tout état de cause J. M.

⁶⁴Afin de nous repérer dans la profusion terminologique que la psychologie cognitive réserve au domaine des activités mentales impliquées dans l'acquisition d'une langue, compte tenu que ladite discipline n'est pas une science exacte et que, par ailleurs, en qualité de chercheur-didacticienne que nous sommes, elle ne relève pas de nos compétences, nous avons opté, pour des raisons de commodité, pour considérer les *processus* (cognitifs) comme un générique ou hyper-classe équivalent à *opérations*, *procédures*, *activités mentales*, *mécanismes* ou encore *activités exécutrices*, à l'intérieur desquelles on distingue les *stratégies* (en tant qu'action ou ensemble d'actions délibérées, contrôlées et plus ou moins coordonnées, en vue d'atteindre un but précis) par rapport, par exemple, aux *habiletés* (en tant que savoir-faire automatisés).

⁶⁵Nous tenons à distinguer, dans une vision hiérarchique :

- à un niveau global, le métacognitif étant entendu comme les connaissances à propos de ses procédures cognitives, la prise en compte consciente de ces dernières (GAONAC'H, D., 1990) et la capacité à gérer son apprentissage en le planifiant, en identifiant les problèmes à résoudre, en décidant l'action à entreprendre et en évaluant les efforts investis, les résultats obtenus et, le cas échéant, en re-examinant la question (BROWN, A. B., 1981, RUBIN, J., 1987, RUBIN, J., THOMPSON, I., 1994). Tout ceci totalise une potentialité intrinsèque à la condition d'apprenant à laquelle les apprenants peuvent être sensibilisés grâce à l'intervention pédagogique ;

- sur un plan plus ponctuel, le méta-stratégique, serait une instanciation de formation de nature métacognitive focalisée uniquement sur les stratégies : cerner les plus utilisées par les apprenants, montrer à ces derniers comment le faire par eux-mêmes, la façon d'évaluer leur productivité, leur en expliquer de nouvelles et leur faire les mettre en pratique pour qu'ils se familiarisent avec et acquièrent

O'Malley et A. U. Chamot auront rempli la mission originelle qu'ils s'étaient fixée : contribuer à remédier à l'absence dont selon eux souffraient à l'époque les stratégies d'apprentissage dans les théories sur l'acquisition des L2 bien que la définition de *stratégie* constitue, à leur avis, une pièce clef dans la description de processus de l'acquisition d'une L2.

Pratiquement à la même époque, P. Bogaards émettait ses réserves quant au terme de *stratégies d'apprentissage* car selon lui, on a eu tendance trop souvent à établir des liens de causalité entre *comportement* et *résultat d'apprentissage* bien que, le premier ne débouche pas nécessairement sur le second et que, malgré la méconnaissance autour des processus amenant à un acquis effectif, "*tout porte à croire qu'il s'agit plutôt de processus (non contrôlés et non conscients) que des stratégies*"⁶⁶. De surcroît, "l'observabilité" des comportements d'apprentissage serait inversement proportionnelle à leur contribution au résultat final (1991 : 98-99)⁶⁷. Cet auteur n'hésite pas à qualifier de "disparates" certains inventaires de stratégies d'apprentissage qui, à son avis, répertorient plutôt des comportements directement observables et des approches des apprenants - en tant que caractéristiques assez stables - que des stratégies étant entendues comme des moyens ponctuels mis en place sciemment en vue de résoudre un problème ou d'atteindre un but précis. Toutefois, les classifications auxquelles P. Bogaards fait référence sont les "premières-nées" du secteur de la RALE consacré aux stratégies et datent donc de l'époque des "premiers balbutiements", i.e. la charnière entre les années 70 et 80. Depuis, les typologies des stratégies d'apprentissage/utilisation d'une LE ont gagné en finesse et elles sont devenues de plus

une certaine dextérité dans leur exécution mais, surtout, pour qu'en apercevant la rentabilité ils soient à même de juger des possibilités de transposition à de nouvelles situations.

⁶⁶Nous inférons que, par défaut, l'auteur considère les stratégies comme des processus contrôlés et conscients (nous aborderons plus loin la notion de conscience et son articulation avec l'apprentissage en général et avec les stratégies en particulier).

⁶⁷Et d'ailleurs un comportement, en tant qu'entité observable, peut cacher plus d'une stratégie (RUBIN, J., 1981 : 121).

en plus opérationnelles : une lecture en diagonale, en suivant l'évolution de l'axe chronologique du tableau synoptique ci-contre, qui illustre quelques-unes des taxonomies les plus pertinentes apparues durant les années quatre-vingts, nous permet de constater le gain progressif en exhaustivité et en perspicacité expérimenté au fil du temps.

Tableau n° 1 : PRINCIPALES TAXONOMIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE/UTILISATION DES L.E.

E. BIALYSTOK 1979	E. TARONE 1981	I. RUBIN 1987	J. M. O'MALLEY - U. A. CHAMOT 1990	R. OXFORD 1990
<p>- formelles (centrées sur la forme)</p> <p>- fonctionnelles (basées sur la pratique communicative)</p>	<p>- d'apprentissage (apprendre)</p> <p>- de communication (assurer la communication —orale—)</p>	<p>- cognitives (contribuer directement à l'apprentissage)</p> <p>- métacognitives (superviser, réguler, auto-diriger l'apprentissage)</p> <p>- sociales (créer des situations pour pratiquer la langue)</p> <p>- communicatives (continuer une conversation)</p>	<p>- métacognitives (planifier, contrôler, réguler, évaluer les processus)</p> <p>- cognitives (opérées directement sur l'information)</p>	<p>DIRECTES (traitement de la langue)</p> <p>- mémoire (stockage et rappel de la nouvelle information)</p> <p>- cognitives (comprendre et produire)</p> <p>- compensatoires (utiliser la langue malgré des lacunes)</p> <p>INDIRECTES (contribuer à l'apprentissage)</p> <p>- métacognitives (planifier, contrôler, évaluer l'apprentissage)</p> <p>- sociales (apprendre la langue grâce aux interventions d'autrui)</p> <p>- affectives (réguler les émotions, la motivations et les attitudes)</p>

Nonobstant cette **précision "in crescendo"** se dégageant de cet échantillon de typologies, au début des années 90 on n'était pas encore arrivé à un consensus à propos de ce que sont les stratégies : comment existent-elles, comment les définir, circonscrire ou catégoriser, ni sur la possibilité d'en établir une hiérarchie valable d'un point de vue scientifique (OXFORD, R., 1990)⁶⁸. La seule certitude, validée par des recherches empiriques, était que les stratégies s'avèrent être des procédures qui aident l'apprenant à prendre conscience de son propre apprentissage et à devenir plus performant (idem). Il est vrai que, comme le signalaient J. M. O'Malley et d'A. U. Chamot à la même époque, les travaux ayant trait aux stratégies d'apprentissage réalisés jusqu'alors, étaient en nombre et en variété réduits : la plupart d'entre eux s'étaient focalisés sur l'acquisition de vocabulaire et pour une grande majorité, ils rendaient compte d'expériences menées avec des groupes spécifiques qui ne reproduisaient pas les conditions de la classe⁶⁹. C'est le vide que ces spécialistes se sont proposé de combler par une étude longitudinale qui s'est prolongée durant trois ans et dont nous exposerons les résultats plus loin (cf. 2.3.2.2.c.).

A partir de notre **tableau n° 1** la présence constante des stratégies d'utilisation de la langue devient patente dans toutes les taxonomies y étant représentées. Qu'elles reçoivent l'appellation de *fonctionnelles*, *de communication*, *communicatives* ou *compensatoires*, elles se réfèrent aux techniques visant à contrecarrer les défaillances de la maîtrise linguistique qui pourraient nuire à la communication⁷⁰. Si ces stratégies

⁶⁸Et même quelques années plus tard, en 1998, P. Cyr fait remarquer dans la conclusion de son ouvrage consacré à la recherche du domaine anglophone sur les stratégies d'apprentissage en L2, que "*l'on ne s'entend pas encore entièrement sur ce qui constitue une véritable stratégie d'apprentissage d'une L2*"(158).

⁶⁹Ce que nous attribuons à la relative facilité de la mise en place d'expérimentations de cette sorte.

⁷⁰Dans la plupart de ces classifications on sous-entend par "communication" uniquement les interactions orales. Néanmoins, malgré son caractère différencié, la lecture est tout autant un acte de communication et en tant que tel elle n'est pas à l'abri des aléas pouvant la menacer en compromettant le recouvrement entre la représentation du sens voulue par le scripteur et celle construite par le lecteur. Le fait que les interlocuteurs ne soient pas en co-présence, ne veut pas dire pour autant qu'il y ait absence de moyens compensatoires visant à sauvegarder la communication, mais bien au contraire, ceux-ci sont d'autant plus consubstantiels à la lecture que le lecteur-récepteur, faute de contact immédiat avec l'émetteur, ne pourra

ont été depuis le début identifiées et répertoriées c'est, assurément, parce que leur pouvoir "réparateur" des "pannes de performance" inhérentes à tout système langagier intermédiaire, les rend omniprésentes, nécessaires, et instantanément évidentes (donc, plus facilement repérables, tout d'abord par "l'usager" et ensuite par l'observateur extérieur). Par ailleurs, cette vocation "remédiatrice" correspond au trait prototypique par excellence du concept de stratégie, i.e., celui d'**action finalisée** (infra). Néanmoins, si ce type de stratégies contribue d'une manière effective à l'apprentissage, c'est certainement dû, surtout, au fait que dans leur qualité de stratégies elles supposent l'implication active de la part de l'apprenant. En effet, il a été démontré que ce sont les processus mentaux qui mettent à contribution les individus plus activement ceux qui se traduisent par un apprentissage effectif (O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., 1990). Or, en tant qu'instanciation d'utilisation de la langue, et en dépit du postulat "c'est en utilisant une langue qu'on l'apprend"⁷¹ (lequel principe, sous-tendant l'approche communicative, dérive d'un modèle d'apprentissage des LE basé sur celui de l'acquisition de la LM et dans lequel, par extension métonymique, *apprendre à communiquer* dans une langue revient à *apprendre la langue*) les stratégies de communication ne garantissent pas forcément un apprentissage quelconque⁷².

En revanche, ce n'est qu'à partir de l'essor de la psychologie de l'apprentissage que les stratégies dites "**métacognitives**" figurent en tant que telles dans les inventaires

jamais s'assurer de la justesse de son interprétation. Néanmoins, la dimension communicative de la lecture serait, d'après M. Souchon (1991a), rarement prise en compte dans les pratiques d'enseignement des LE.

⁷¹Et dont l'instrumentalisation pédagogique se traduit par un objectif général (apprendre une langue pour communiquer) et par un moyen à court terme permettant d'y arriver (communiquer dans la langue pour l'apprendre), lequel lien causal peut être schématisé à l'aide du chiasme : "apprendre pour communiquer et communiquer pour apprendre".

⁷²Encore faudrait-il préciser l'objet dudit *apprentissage* : si c'est la langue en tant que savoir indifférencié, auquel cas il vaudrait mieux parler d'apprentissage de connaissances linguistiques ou même langagières, si ce n'est que la maîtrise d'une compétence partielle, en l'occurrence, la production orale ou si c'est l'apprentissage de l'apprentissage (donc métacognitif) ou voire l'apprentissage stratégique.

des stratégies d'apprentissage⁷³. Ce "retard", par rapport à celles d'utilisation, nous l'attribuons au fait que leur émergence est :

- plus **contingente**, car ne survenant pas de façon immédiate à un besoin pressent, leur productivité n'est pas directement appréciable, ce qui peut les rendre "superflues" aux yeux des apprenants cherchant uniquement à améliorer leur facette d'utilisateur et qui ignorent qu'en essayant de mieux apprendre, œuvrent indirectement en faveur de leur facette d'utilisateur de la langue (supra) ;

- plus **contraignante**, puisqu'en exigeant de l'individu le dépassement de son statut d'utilisateur pour se focaliser et assumer pleinement et exclusivement celui d'apprenant, elles vont lui demander un contrôle de son attention ;

- **moins flagrante** car elles ne laissent pas de traces observables immédiates.

Pourtant c'est ce type de stratégies qui dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de **prendre conscience** de son processus d'apprentissage dans sa globalité, vont aussi lui permettre de focaliser son attention non seulement sur ses stratégies d'apprentissage mais aussi sur celles d'utilisation (il s'agit de la variante méta-stratégique de la composante métacognitive).

C'est parce qu'il n'est pas aisé de démontrer des liens de causalité entre des activités mentales et des acquis, qui nous permettraient d'appréhender l'effet positif effectif des processus cognitifs en général et des stratégies en particulier, que certains auteurs se sont montrés réticents à employer le terme "**stratégies d'apprentissage**"

⁷³Bien que dans le cas de la lecture, comme le fait remarquer A. L. Brown (1981), on n'ait pas attendu les théories métacognitives des années 80 pour reconnaître l'importance de l'auto-réflexion (*self-awareness*) et de l'auto-contrôle pendant l'apprentissage car aux alentours des années 20 la psychologie de l'éducation considérait déjà que la lecture implique planification, contrôle et auto-évaluation des activités, tout ce par la suite on a nommé *compétences métacognitives*.

(supra). Certes, cette dénomination semble mieux convenir aux stratégies focalisées spécifiquement sur la gestion de l'apprentissage (ou *métacognitives*) que sur celles d'utilisation de la langue. Mais parce que le résultat obtenu à travers la mise en place d'une stratégie, si tant est qu'il y en ait et qu'on ait pu l'identifier, ne correspond pas nécessairement au but que l'apprenant s'est fixé au préalable ou puisque par exemple les stratégies de communication *peuvent* favoriser l'apprentissage et que les métacognitives mettent l'apprenant en condition de devenir un meilleur utilisateur de la langue (supra), le plus approprié semblerait de regrouper sous une rubrique unique et mixte, tel que nous l'avons fait pour l'intitulé de notre tableau synoptique -"**stratégies d'apprentissage/utilisation**"- ces procédures stratégiques mises en place par l'apprenant-utilisateur d'une LE .

2.3.2.2.b. Trois composantes essentielles : la conscience, l'intention, le but

Si dans l'absolu, les deux sèmes de base de la notion de *stratégie* sont, en raison de son étymologie grecque, **intentionnalité** et **conscience** (BOGAARDS, P., 1991), dans son acception psycholinguistique d'autres concepts associés à ces deux là vont venir s'y greffer. Indéfectiblement, une intention suppose une *volonté délibérée* en vue d'*atteindre un but* ou, si l'on se place au niveau de l'utilisation de la langue, de résoudre un problème⁷⁴ (non pas dans le sens de difficulté mais dans celui de situation où il faut se servir d'un idiome en maximisant les moyens disponibles⁷⁵). Sur le plan de l'apprentissage, ladite finalité serait d'améliorer celui-ci et/ou de le rendre plus facile et/ou plaisant. C'est dans ces termes que les *stratégies* ont été le plus souvent définies (supra) sans que pour autant l'atteinte ou non de cette finalité constitue un paramètre

⁷⁴C'est surtout par la phase préalable, celle de l'identification du problème, que les apprenants les plus performants vont se démarquer. Par ailleurs, c'est aussi ce type d'apprenant qui fait preuve de disposer des répertoires stratégiques les mieux nourris et les plus souvent sollicités (O'MALLEY, J. M., CHAMOT, U. A., 1990).

⁷⁵Ce qui met en évidence la "portée écologique" des stratégies de communication.

critique, ce qui expliquerait que dans la littérature on parle aussi de *stratégies* ou *inadéquates, défailantes*. Mais d'ailleurs, *l'intention* est étroitement liée à la *conscience*, voire elle en serait l'une des quatre facettes que, dans sa variante psycholinguistique, R. W. Schmidt (1994) perçoit :

- ainsi donc, en tant qu'**intention**, qu'il qualifie de spécifique et temporelle la distinguant ainsi de la *disposition* qui est durable et globale (1990) et qui peut être consciente ou non. D'ailleurs, bien souvent, c'est lorsqu'on verbalise une intention qu'on en devient conscient.

- en tant qu'**attention** (dans son acception la plus courante, celle de *focalisation de l'attention*). Les théories psychologiques considèrent la conscience comme le produit d'un mécanisme d'attention qui est partiellement sous contrôle volontaire. L'attention peut être intentionnelle ou non : on peut décider de se concentrer plutôt sur un stimulus que sur un autre ou l'on peut focaliser notre attention sur quelque chose sans en avoir eu l'intention et sans être conscient ni de notre concentration ni du degré d'intentionnalité ;

- en tant qu'**awareness**, qui a été traduit en français par *conscience intuitive* chez A. Trévisse lorsqu'elle traduisait E. Bialystok (1982) ou par *conscience métalinguistique* chez L. Dabène (1994c) et qui correspondrait à l'explicitation de faits de langue et qui selon R. W. Schmidt peut être véhiculée dans l'enseignement, l'apprentissage ou dans les connaissances résultantes de ce dernier ;

- en tant que **contrôle**, qu'il réserve pour l'output (et l'attention pour l'input). En psychologie le contrôle est discuté sous la rubrique d'automatisme. Dans l'apprentissage des L2, le problème du contrôle est lié surtout à celui de la fluidité. La performance en LE, en termes de fluidité, est inconsciente dans le sens qu'elle est accomplie sans un accès conscient à la connaissance dont on a pu avoir besoin pour aider à la production

dans les premières étapes de développement. B. McLaughlin (1990) délaisse aussi le binôme conscient/non conscient, étant donné l'impossibilité de l'établir objectivement, en faveur des notions de processus contrôlés (nécessitant une attention active mais qui ne sont pas toujours disponibles à la perception consciente) et automatiques (qui sont activés automatiquement, sans attention, et qui normalement ne sont pas accessibles à la conscience mais qui peuvent devenir centre d'attention sous certaines circonstances).

A envisager les choses ainsi, si nous souscrivons à ces quatre acceptions du concept de conscience, nous entendrons par **stratégie consciente** une procédure déclenchée de façon délibérée avec l'intention d'atteindre un but, pouvant être verbalement explicitée, et dont le déroulement fait l'objet d'une attention focalisée de la part du sujet et grâce à laquelle un contrôle peut être exercé sur le processus d'apprentissage ou de communication. Bien que le caractère conscient (dans le sens large du terme ci-dessus) soit inhérent au concept de stratégie, pour certains auteurs, comme R. Oxford (1990), comme toute habileté ou compétence, les stratégies peuvent devenir automatiques grâce à la pratique ou peuvent être **utilisées de façon instinctive** et sans jugement critique, comme par exemple lorsqu'elles sont induites par un certain type d'exercice ou de tâche. Cette éventuelle automatisation des stratégies justifierait l'intérêt de les porter à la conscience afin que le sujet les évalue et perçoive leur degré de transférabilité.

Pour ce qui est de **la tâche**, il a été presque unanimement reconnu qu'elle constitue le facteur qui, par excellence, détermine le déclenchement de stratégies (RUBIN, J., 1975, 1987, O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., 1990, KELLERMAN, E., 1991) et il est vrai que lorsqu'il est question de déterminisme dans le comportement humain, probablement par l'influence des théories de facture darwinienne, nous ne pouvons nous abstraire à l'idée de réponse *instinctive* et dépourvue de jugement. Or, le

conditionnement exercé par la tâche dans le choix des stratégies est relatif en ce sens que ce n'est pas dans l'absolu qu'une tâche donnée favorisera l'activation d'une stratégie particulière, cela dépendra de la façon subjective dont la tâche est perçue par le sujet et, comme le signale P. Cyr (1998), des croyances et de l'attitude du sujet face à ses capacités de réussir. Cela explique la variabilité interindividuelle constatée par C. Hosenfeld qui prit acte de la diversité des stratégies qu'une même tâche peut déclencher (1976). Quant à l'**automatisme** des stratégies, en revanche, il y a lieu de se demander s'il ne s'agit pas d'une antinomie comme le suggèrent J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) qui se demandent si l'on peut continuer à parler de stratégies lorsqu'elles deviennent automatiques. Si nous considérons la conscience comme le critère discriminant par excellence de la notion de stratégie et que nous la concevons dans le sens "tétrasémique" ci-dessus, la réponse sera négative.

Mis à part ce rôle de condition sine qua non qui a unanimement été attribué à la conscience, d'autres paramètres, bien qu'ils ne dégagent pas le même consensus parmi les spécialistes, ont parfois été évoqués en tant que critères discriminants des stratégies.

2.3.2.2.c. De la contingence d'autres facteurs

C'est par le biais d'adverbes **indéterminés**, de périphrases verbales modales et de déterminants **indéfinis** - "potentiellement", "souvent", "parfois", "peuvent être", "pour la plupart des cas", "certaines" - que la relative importance attribuée à certaines caractéristiques des stratégies, et/ou l'incertitude qui règne à leur propos deviennent patentes. Par ailleurs des notions comme le caractère observable des stratégies (WENDEN, A., 1987a, OXFORD, R., 1990, CYR, P., 1998), ou la possibilité qu'elles soient portées à la conscience moyennant leur verbalisation (MASPERI, M., 1998) ont été rarement abordées. En revanche, la question concernant la possibilité

d'enseigner/apprendre les stratégies d'apprentissage/communication d'une LE a souvent été traitée, même si les conclusions auxquelles on est arrivé étaient le plus souvent controversées :

- D'une part il y a eu des recherches empiriques ayant servi à démontrer les **effets positifs** d'interventions pédagogiques de nature **méta-stratégique**, i.e. visant à une sensibilisation et entraînement stratégiques. Par exemple A. Wenden a constaté que les apprenants qui connaissent d'avance l'utilité de certaines procédures s'en servent plus fréquemment et de façon plus efficace (1987c). Forts d'une étude longitudinale se prolongeant durant six semestres pendant lesquels ils ont suivi l'évolution du développement de l'acquisition de l'anglais LE chez des étudiants débutants, intermédiaires et avancés, J. M. O'Malley et U. A. Chamot (1990) ont pris acte également, de la durée dans le temps et du transfert trans-situationnel de certaines stratégies qui avaient été enseignées aux apprenants. Et enfin, nous citerons R. Oxford pour qui, d'après ses études/travaux, les stratégies se prêtent plus facilement à être enseignées/apprises et modifiées que, par exemple, les traits du caractère ou le style général d'apprentissage (1990 : 12).

- D'autre part se trouvent les autres spécialistes qui, prenant appui également sur des recherches expérimentales, tirent paradoxalement, des conclusions inverses. Ainsi, d'après J. Rubin, il semblerait que les stratégies apprises pendant une formation spécifique ont tendance avec le temps, à perdre en spécificité et à être oubliées (1981 : 121). D'après P. Cyr (1998) la plupart des auteurs s'entendent pour dire que la sensibilisation aux stratégies et la prise de conscience de la part de l'apprenant de celles qu'il utilise, ne suffisent pas à assurer le transfert stratégique à de nouvelles situations. Pour R. J. Van et R. G. Abraham, il est **difficile d'enseigner** aux étudiants des

stratégies nouvelles et détachées de tout contexte afin qu'elles semblent indépendantes de la situation et transférables à de nouvelles tâches. Ces deux auteurs ne trouvent rien d'étonnant à ces constats, étant donné que des études préalables portant sur la transférabilité de stratégies en LM, avaient déjà montré à quel point le télescopage stratégique d'une situation à une autre se fait rare (1990).

Aussi contradictoires que ces deux partis pris puissent paraître, ils ne s'invalident pas dans la mesure où ils ne prennent pas forcément appui sur les mêmes bases conceptuelles - notamment en ce qui concerne la notion de *stratégie*. Il est clair également qu'ils ne découlent pas d'études empiriques semblables, ni déroulées dans des conditions expérimentales identiques ni réunissant les mêmes variables. D'autant plus que, ces dernières semblent revêtir une grande importance dans le degré de réceptivité et dans l'habileté à acquérir de nouvelles stratégies. C'est ce qu'il s'était dégagé déjà en 1983 des travaux conduits par S. G. Paris, M. Y. Lipson, K. K. Wixson ayant trait à la LM, et dans lesquels la motivation, l'âge, le sexe, le bagage culturel, le style d'apprentissage, le niveau et la spécialité des études suivies et l'affectif⁷⁶ se montrèrent comme autant de facteurs déterminant le succès de l'enseignement de stratégies. Les **dernières "découvertes"** à cet égard plaident pour un enseignement de stratégies pour l'apprentissage des langues où l'accent est mis sur l'agent métacognitif au sens large du terme c'est-à-dire, où la composante *sensibilisation par la réflexion* reste centrale. C'est le cas de D. Little pour qui "*Le déploiement réussi des stratégies, comme le déploiement réussi des règles grammaticales dépend du développement progressif d'entités et de processus psychologiques. Des mesures psychologiques peuvent faciliter, mais ne sauraient pas remplacer, ce développement, qui relève pour une part cruciale d'une pratique adéquatement réfléchie. Ici encore, la sensibilisation est probablement l'approche la mieux adaptée aux objectifs d'apprentissage des langues*" (1996 : 2).

⁷⁶C'est-à-dire le sentiment de confiance ou par contre d'insécurité que le sujet peut éprouver envers sa capacité à apprendre et qui aurait été causé par ses expériences d'apprentissage antérieures positives ou négatives. Ce facteur a été aussi relevé par J. Rubin et I. Thompson (1994).

Enfin, une piste qui semble être particulièrement prometteuse à explorer avant toute proposition pédagogique à dominante stratégique ou toute étude qui, comme la nôtre, aspire à caractériser les procédures de traitement de l'écrit dans une langue inconnue, est celle des **variables** endogènes et exogènes qui s'érigent en *embrayeurs de stratégies* et parmi lesquelles la perception de la tâche, comme il a été déjà signalé, se détache particulièrement.

2.3.2.2.d. Du déterminisme de la tâche et d'autres agents

Les facteurs qui, d'après les travaux de recherche conduits, interagissent avec la dynamique des stratégies, peuvent être d'origine intrinsèque ou extrinsèque.

Premièrement, il y aurait les variables qui **émanent de l'individu** et qu'à leur tour nous différencions en :

- **structurelles** car elles ne dépendent pas des contingences de la situation⁷⁷. Ce sont les caractéristiques du sujet,

- en tant que **personne** physique et culturelle : l'âge (CYR, P., 1998), le sexe (RUBIN, J., 1975, CYR, P., 1998) la culture ou l'ethnie d'appartenance (RUBIN, J., 1975, ou R. Oxford (1990) qui a constaté que les hispaniques ont plus recours à des stratégies de type "social") ;

- en tant qu'**apprenant** de LE : le type d'enseignement suivi (O'MALLEY, J.M.,

⁷⁷Nous nous démarquons de la classification de P. Cyr (1998) à propos des facteurs qui influent le choix des stratégies et tout particulièrement lorsque cet auteur range la LC et le niveau de compétence que l'apprenant en a ainsi que les approches pédagogiques dans les facteurs d'ordre situationnel. Nous classons ces trois variables dans la biographie de l'apprenant en tant que tel, ce qui ne les rend pas dépendantes d'une instanciation d'apprentissage donnée et nous amène à ne pas les considérer "situationnelles". En tout état de cause nous abondons dans le même sens de cet auteur lorsqu'il estime que les variables déterminant le choix des stratégies, en dehors de leur origine, sont de nature dynamique, évolutives et susceptibles d'être modifiées.

CHAMOT, A.U., 1990), le style d'apprentissage (RUBIN, J., 1975, 1987, OXFORD, R. 1990), le style cognitif (CYR, P., 1998), le parcours acquisitionnel préalable en LE (O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., 1990), les connaissances dans la LC (RUBIN, J., 1987, ou, comme le signale P. Bogaards (1990), leurs déficits notamment en matière de procéduralisation), le stade d'apprentissage dans la LC (RUBIN, J., 1975, OXFORD, R. 1990, qui peut interagir avec la motivation car d'après J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) les novices se découragent vite et n'adoptent pas de stratégies adaptées).

- en tant que **locuteur** d'une langue donnée car, en fonction de sa LM le sujet confronté à une autre langue va "instinctivement" se représenter la distance existant entre les deux systèmes linguistiques et, comme l'a fait remarquer P. Bogaards (1990), va agir en conséquence.

- **fluctuantes** car, du fait qu'elles sont sujettes aux impératifs du moment, elles sont plus relatives que les précédentes, elles font partie de l'état psychologique et émotionnel de la personne comme par exemple la motivation (OXFORD, R. 1990) qui, à leur tour, peuvent avoir une incidence sur les variables cognitives telles que l'attention (cf. 2.3.3.).

Deuxièmement nous avons les **variables** propres à la situation et **externes** à l'individu et dont la perception, en dessinant l'image que le sujet se fait des attentes de la situation en général, de la tâche et de l'enseignant en particulier (si tant est qu'il s'agisse d'un milieu pédagogique guidé), vont régir le déploiement des stratégies. Ainsi, la façon dont vont être perçus le type de contexte (formel ou non, RUBIN, J., 1975), la nature du matériau verbal (RUBIN, J., 1987), la tâche (RUBIN, J., 1975, 1987, OXFORD, R. 1990, qui pour E. Kellerman (1991) serait plus déterminant que le niveau de maîtrise dans la LC) ou l'enseignant (OXFORD, R. 1990) jouera un rôle décisif dans l'activation procédurale.

La variabilité des stratégies mises en œuvre en fonction de tous ces facteurs peut

être source importante d'hypothèses des procédures ayant trait à l'acquisition des LE -dont par exemple celles qui concernent le traitement de l'écrit- et aussi de propositions didactiques. Puisque c'est la lecture en LE l'activité langagière qui nous intéresse au premier chef, et plus particulièrement l'articulation entre la parenté linguistique et la spécificité procédurale (dont la composante stratégique), nous allons maintenant aborder plus précisément les stratégies de lecture telles qu'elles ont été perçues et définies dans la RALE.

2.3.2.3. Stratégies de lecture

Étant donné la polarisation sur l'oral ayant caractérisé la DLE durant un certain nombre d'années, la redécouverte des "*activités d'apprentissage liées à la lecture*" dans la didactique des langues vivantes date seulement d'une vingtaine d'années (VIGNER, G., 1999) ce qui expliquerait, assurément, qu'à cette époque, comme le soutenait A. K. Pugh, les stratégies de lecture ainsi que les raisons du choix stratégique étaient encore peu étudiées et s'avéraient peu claires (1978).

Dès qu'elles font irruption dans la littérature, les stratégies de lecture sont majoritairement considérées, de même que celles d'apprentissage ou de "communication"⁷⁸, comme des activités mentales délibérées et finalisées, i.e. poursuivant un but qui dans le cas de la lecture est entendu en termes de construction du sens (BARNETT, M. A., 1988 : 150) et elles sont, selon A. K. Pugh, disponibles par introspection ou par rapport conscient (1980). L'apprentissage de la lecture en lui-même exigerait d'après F. Cicurel (1991) une **démarche stratégique** consistant à savoir adapter la stratégie en fonction des raisons ou du projet qu'on se donne (et à leur tour

⁷⁸Nous mettons cet appellatif entre guillemets car c'est celui qui a été donné par les auteurs s'évertuant à classer les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une LE (cf. 2.3.2.2.a.) et à partir duquel on offre une vision réductrice du terme communication car on le limite uniquement aux interactions orales.

les stratégies supposent, pour A. K. Pugh (idem) l'utilisation appropriée de styles de lecture), c'est pourquoi, probablement, pour F. Cicurel, les bons lecteurs sont ceux qui font preuve d'une *lecture stratégique* (1991). Ainsi, en se basant sur ces postulats, lorsque par exemple une *lecture balayage, écrémage, studieuse* ou *action*, répond à une intention délibérée dans la perspective d'atteindre un but donné et qu'elles sont en plus verbalisables, on dira qu'il s'agit de lectures stratégiques ou de stratégies de lecture et non de comportements, de techniques ou de styles de lecture⁷⁹. D'autres auteurs, cependant, ne reconnaissent pas le caractère conscient et particulier des stratégies de lecture. C'est le cas de S. Fernández (1992) qui définit les **stratégies personnelles de lecture** comme des "*mécanismes inconscients non spécifiques à la lecture mais qui opèrent en tout acte de communication*"⁸⁰ et qui font partie de la *compétence de lecture* aux côtés des stratégies personnelles d'apprentissage, des connaissances antérieures, des expériences socio-culturelles, de la compétence linguistique dans la LC, de la compétence discursive en LM et en LE et de la compétence textuelle (familiarité avec le genre et le type de texte, reconnaissance de la structure, et appropriation d'éléments linguistiques qui rendent cohérent le discours et le font avancer).

Il est évident qu'il n'est pas aisé de **généraliser** en matière de comportements

⁷⁹Au milieu de cette prodigalité terminologique, qui reflète la diversité d'éclairages pouvant être adoptés pour tenter de décrire l'alambiqué édifice qu'est le processus de lecture, nous considérons utile et nécessaire de préciser le critère discriminatoire que nous avons retenu dans notre choix notionnel. D'abord, concernant la dimension procédurale de la lecture, si l'on décide que le trait discriminant est la nature délibérée de l'action déployée, nous pouvons faire la distinction entre *comportement, technique, procédure* ou *processus de lecture* (lorsqu'on se réfère à un traitement de l'information écrite à partir duquel le lecteur ne se donne pas un but particulier à atteindre, ni attend un résultat donné de la démarche entreprise), et *stratégie de lecture* (lorsque les opérations précédentes sont développées en vue d'atteindre un but ou d'obtenir un résultat en particulier). Corollairement, pour ce qui est de la nature intrinsèque d'une démarche de lecture (*studieuse, balayage, attentive, réceptive, oralisée*, etc.), que certains spécialistes qualifient de *stratégies de lecture* (comme ceux répertoriés dans notre tableau n° 2) et d'autres, dont A. K. Pugh (1980), considèrent comme des *styles de lecture*, nous situons à nouveau, le trait discriminant au niveau de l'intentionnalité. Par exemple, une lecture balayage sera stratégique, ou pourra être qualifiée de stratégie de lecture, si le sujet l'a mise en place sciemment, i.e. en espérant atteindre un but ou obtenir un résultat donné (qu'il y parvienne ou non).

⁸⁰Notre traduction. D'après notre cadre conceptuel ci-dessus cette définition correspondrait plutôt à celle de comportement, technique ou processus. J. P. Narcy (1990) qualifie aussi les stratégies de modalités inconscientes de traitement de l'information, en vue d'apprendre cette dernière et dont justement le caractère inconscient les différencie des techniques.

lectifs, car les résultats sont limités et varient en fonction d'un grand nombre de variables comme les lecteurs, les textes, le matériel, les tâches de lecture et le contexte d'expérimentation (SAMUELS, S. J., KAMIL, M. L., 1984) et de surcroît, les comportements lectifs, en tant que traitements de l'information, sont difficilement observables. C'est peut être à cause de cette difficulté rencontrée par le chercheur-observateur pour relever des stratégies que, comme l'a signalé A. K. Pugh (1980), jusqu'au début des années 80, la psychologie s'est peu intéressée au lecteur "normal", i.e. exempt d'un quelconque trouble du langage, car il est certain qu'il s'avère plus facile de déduire des traitements de l'information à partir d'"anomalies" constatées dans une lecture à voix haute, que dans une lecture correcte ou silencieuse.

Etant donné leur **nature finalisée**, les stratégies de lecture sont surtout déterminées par l'objectif que le lecteur se fixe⁸¹ (BARNARD, R. et alii, 1980 : 400) même si comme dans n'importe quelle autre activité mentale, elles sont aussi fortement orientées par la nature de la tâche (idem). Celle-ci est inexorablement reliée à l'objectif car c'est en fonction des attentes que le lecteur reconnaît dans la tâche qu'il va se proposer un but et va mettre en œuvre une démarche particulière⁸². C'est pourquoi, comme le signale M. Souchon (1991-2), l'approche utilisée dans la lecture dépend de la situation et du contexte, car ces deux facteurs "façonnent" la manière dont le lecteur perçoit la tâche. Cette perception, en tant qu'expérience subjective, peut diverger des vraies exigences imposées par la tâche et, par conséquent, la façon dont le sujet accomplit cette dernière peut, comme le signalent D. Little et D. Singleton (1990), aller

⁸¹Lequel, comme nous le verrons plus loin, est fortement déterminé par l'attitude et les croyances du sujet (cf. 2.3.3.).

⁸²Tant et si bien qu'il y a des auteurs, comme P. Riley (1990), qui proposent qu'on cesse de catégoriser les apprenants, en se basant sur des traits psychologiques permanents (analytique/global, concentré/disperse, complexe/simple, réfléchi/impulsif, tolérant/intolérant, étroit/large, partial/équilibré, dualiste/relativiste) pour qu'à la place on décrive plutôt des outils afin de catégoriser les activités d'apprentissage car, d'après cet auteur, les stratégies d'apprentissage varient avec le temps et selon un ensemble complexe de facteurs parmi lesquels se trouve non seulement la tâche mais aussi la motivation, la fatigue et d'autres agents.

à l'encontre des pré-requis cognitifs requis. En effet, la compréhension et la rétention d'information dépendront des **connaissances antérieures**, des stratégies utilisées, de l'objectif de lecture et de ce que l'on compte faire avec l'information (O'MALLEY, J. M. CHAMOT, A. U. : 1990).

Par exemple, les comportements lectifs ne sont pas les mêmes selon que l'on travaille en autonomie ou en cours magistral, que l'on demande un raisonnement déductif ou inductif, que les consignes soient explicites ou implicites (PONCET, M. C., 1986) et le traitement de l'information peut aussi varier en fonction de la personnalité du lecteur et/ou de sa culture (CORNAIRE, C., 1991) et des pratiques scolaires (DAVIS, J. N., BISTODEAU, L., 1993). Puisque le **passé scolaire** semble laisser une "empreinte" primordiale dans la conduite qu'un individu met en place lorsque par exemple il lit en LE, on a tout lieu de croire que les stratégies de lecture peuvent être enseignées. Si comme l'on a déjà vu (cf. 2.3.2.2.c.), les opinions concernant l'efficacité de l'enseignement, des stratégies d'apprentissage et de "communication" apparaissent partagées, pour ce qui est des stratégies de lecture, en revanche, les spécialistes semblent s'accorder pour reconnaître, à l'instar de J. M. O'Malley et alii (1985), la relative réussite de leur enseignement. L'une des limites auxquelles est vouée d'emblée ce type de formation, c'est la difficulté qu'éprouvent les sujets à changer de stratégies (PUGH, A. K., 1997 : 24).

Cependant, le **pré-requis** qui apparemment devrait précéder et préparer à un quelconque changement du profil stratégique du lecteur en LE, laquelle entreprise apparaît a priori ardue, semble être la **conscientisation** du sujet vis-à-vis de ses propres stratégies car, d'après A. K. Pugh (1980), ce n'est qu'en prenant acte de ses propres procédures de lecture que l'on peut modifier l'approche adoptée. Cette démarche de sensibilisation demande une implication plus active des processus mentaux, ce qui

semble s'ériger en gage d'efficacité non seulement pour l'apprentissage d'une LE en général (comme nous l'avons déjà mis en exergue, cf. 2.3.2.2.), mais tout particulièrement pour celui de la lecture. C'est probablement pour cette raison que "l'éveil" du lecteur à l'égard de ses stratégies est souvent considéré comme la plus rentable ou efficace des stratégies de lecture (O'MALLEY, J. M. CHAMOT, A. U., 1990, DAVIS, J. N., BISTODEAU, L., 1993). Ainsi, la prise de conscience de ses propres stratégies constitue le point de départ pour l'activation de celles-ci (POZZO, G., 1991) et prépare l'individu à entreprendre une démarche métacognitive, i.e., à comprendre, réguler et évaluer les activités cognitives qu'il investit. Pour faciliter cette prise de conscience, la réflexion du lecteur vis-à-vis de son propre comportement de lecture doit être préalablement stimulée (WALLACE, C., 1987).

2.3.2.3.a. L'importance du facteur métacognitif dans la lecture

Nombreux sont les spécialistes qui reconnaissent que la **prise de conscience** est une condition sine qua non pour l'autorégulation et la capacité à contrôler et à vérifier ses propres activités cognitives pendant la lecture, mais aussi pour assurer le succès d'un entraînement de type métacognitif pour lequel les apprenants doivent comprendre le sens des activités réalisées, les résultats finaux attendus, comment vérifier le résultat des stratégies et comment adapter les formules expliquées à de nouvelles situations (BROWN, A. L. et alii, 1986).

Il est certain que **la plupart des travaux** conduits à propos de l'entraînement métacognitif en lecture, font référence à la LM et, comme le signalent J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990), ils se limitent à corroborer l'effet positif de telles formations. Par exemple, A. L. Brown (1987) qui avait déjà commencé à s'intéresser aux aspects métacognitifs de la lecture en LM, fait la différence entre *les connaissances* à propos de

la cognition (connaître les stratégies disponibles et ses propres caractéristiques d'apprenant) et *sa régulation effective*, c'est-à-dire, l'attitude stratégique consistant à planifier, contrôler et évaluer l'interaction entre le texte et ses caractéristiques (éléments importants, structures), l'apprenant (avec les limites de ses capacités et ses connaissances antérieures) et la nature de la tâche. Quelques années plus tard ce même auteur, à l'aide d'autres chercheurs, affinera la description de ces agents (pour *la tâche* ils mettent en évidence les attentes et les objectifs et pour *l'apprenant* il est question de sa motivation⁸³, de son implication et de la familiarité avec le matériel) et rajoutera un autre élément interagissant : *les stratégies* de compréhension et rétention de l'information (idem).

Par ailleurs, la recherche sur la **métacognition** a démontré que la *conscience métacognitive*⁸⁴ que les sujets ont de leurs stratégies, est en rapport avec leur performance en tant que lecteurs (CARRELL, P. L., 1992 : 2) et cela aussi bien en L1 qu'en L2 (BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C., DAY, J. D., 1981). Ceci expliquerait que pour ces derniers auteurs, les lecteurs les plus performants sont ceux qui contrôlent le développement de leur apprentissage, planifient les stratégies, ajustent les efforts de façon appropriée et évaluent le succès et les efforts qu'ils investissent pour comprendre, tandis que les lecteurs les moins compétents sont ceux qui contrôlent leurs stratégies seulement de façon sporadique. C'est justement par le contrôle conscient de son activité que le **lecteur adulte compétent** va se distinguer et, comme dans le cas de l'apprentissage en général d'une LE, pour celui de la lecture, cette régulation exige que

⁸³De cette manière, la prise en compte du facteur affectif commence à avoir lieu, ainsi que l'inclusion d'une de ses instanciations, la motivation, dans la composante métacognitive (ce sur quoi nous reviendrons plus loin, cf. 2.3.3.).

⁸⁴Cette expression peut sembler a priori pléonastique dans la mesure où le phénomène de la métacognition en lui-même comprend, mis à part la capacité à agir (contrôler, évaluer, planifier, gérer), celle à réfléchir qui se traduit, entre autres, par la prise de conscience de ses propres procédures cognitives (dont les stratégies). Néanmoins, si nous situons la conscience à un degré supérieur, i.e. comme la prise de recul et de conscience de l'activité métacognitive elle-même, il n'y a pas lieu de trouver le terme *conscience métacognitive* redondant (et tout au moins il s'avère moins cacophonique que *méta-métacognitive*).

le sujet ait connaissance des différents styles et stratégies qui lui sont accessibles, ce qui lui offre la possibilité d'être efficient, mais surtout de pouvoir agir en libre décideur. Cette nécessité de connaître les différents cheminements stratégiques pouvant être empruntés fut reconnue en 1983 par S. G. Paris, M. Y. Lipson et K. K. Wixson à partir de leur travail sur la lecture en LM : c'est en pouvant passer en revue les différents processus que le sujet-lecteur est à même de trouver la stratégie optimale.

Vraisemblablement, néanmoins, il ne suffit pas d'être informé pour devenir un **lecteur stratégique**. C. Hosenfeld (1984), par exemple, s'est montré sceptique quant à la transférabilité des stratégies de lecture ; il se demande si celles caractérisant les bons lecteurs (qui gardent en tête le sens du passage, qui s'estiment de bons lecteurs, qui sautent les mots secondaires, qui devinent les mots inconnus grâce au contexte et qui lisent le texte en diagonale) peuvent en effet être adoptées par les moins performants (ceux qui font du mot à mot⁸⁵, qui sautent rarement des passages, qui cherchent dans le dictionnaire les mots inconnus et qui ont une mauvaise image d'eux-mêmes).

En tout état de cause, bien qu'à partir d'une **sensibilisation métacognitive** on ne puisse pas espérer un changement radical et soudain dans les comportements lectifs du sujet, nous ne pouvons en aucun cas neutraliser l'effet positif, aussi minime soit-il, de ce type de formation et, encore moins, lui attribuer une influence préjudiciable. En effet, bien que le style cognitif ou le **profil de l'apprenant** (dans sa facette générale ou dans celle spécifique à la lecture) soit difficilement modifiable, il n'est pas pour autant, comme le font remarquer D. Little et D. Singleton (idem) "inéchangeable". Pour ces derniers auteurs les recherches empiriques conduites dans ce domaine ont amplement prouvé l'importance, dans la réussite de l'apprentissage des langues, du développement de la **réflexion (auto-)consciente** (*self awareness*) chez l'apprenant. Ces spécialistes

⁸⁵Ce qui d'après M. Cooper (1984) perpétue les problèmes propres à la lecture en LE et qui selon A. K. Pugh (1978) constitue la façon la moins efficace de lire un texte et d'atteindre un but.

sont persuadés qu'en encourageant les étudiants à réfléchir d'une façon critique à leurs propres processus (ce qu'ils utilisent, pourquoi et comment réussir) on obtient de meilleures performances.

C'est précisément en amenant les lecteurs à réfléchir sur les procédures qu'ils ont empruntées, mais surtout en les observant et en les faisant parler à haute voix en même temps qu'ils lisaient, que de nombreux chercheurs-didacticiens sont arrivés à inventorier et typifier des stratégies de lecture.

2.3.2.3.b. Des taxonomies amplement "plébiscitées"

C'est en prenant appui sur des observations et des interviews, et en se servant de la technique consistant à encourager les lecteurs à réfléchir à haute voix (*thinking aloud* en anglais), que les spécialistes ont établi des **typologies empiriques** de stratégies de lecture qui, à leur tour, se sont posées comme des systèmes de classification. Comme nous l'avons déjà signalé, les procédures caractérisant les lecteurs les plus performants sont celles qui ont tout particulièrement attiré l'attention des chercheurs, entre autres, par la valeur modélisée et transférable qu'on leur a attribuée⁸⁶. Dans leurs grandes lignes, les principales taxonomies des stratégies de lecture proposées dans la RALE (cf. tableau n° 2 ci-contre) sont en grande partie équivalentes (au point de vue de leur contenu, de leurs composantes). Les divergences existantes se situent plutôt au niveau de "l'étiquetage" et du rangement que de l'identification. Par exemple, comme le signale C. Cornaire (1992), dans la littérature anglo-saxonne il y a certains auteurs qui

⁸⁶En 1994, R. P. Donaldson, M. A. Haggstrom et L. Z. Morgan, ont aussi énuméré les traits stratégiques qui caractérisent le lecteur efficace tant en LM qu'en LE : lire avec un objectif, utiliser toutes les connaissances possibles, identifier la structure du texte et le mettre à contribution pour améliorer la compréhension, localiser les idées principales, être motivé pour interagir avec le texte, contrôler sa compréhension, comprendre l'importance des stratégies qu'il utilise pour améliorer la compréhension et la transférabilité de ces compétences.

confondent lecture balayage (*scanning*) et écrémage (*skimming*)⁸⁷ ou encore, la stratégie consistant à essayer de deviner le sens d'un mot inconnu à partir du contexte, est classée par certains spécialistes à l'intérieur des stratégies compensatoires, tandis que d'autres l'incluent parmi les cognitives.

⁸⁷Ces deux façons de procéder sont répertoriées dans pratiquement la totalité des typologies de stratégies de lecture consultées, et elles sont reconnues comme hautement productives et efficaces, étant donné que grâce à elles le lecteur peut, en peu de temps, obtenir beaucoup d'information.

Tableau n° 2 : QUELQUES CLASSIFICATIONS DES STRATÉGIES DE LECTURE EN L.E.

A. K. PUGH 1978	R. BULHMANN 1980	J. M. O'MALLEY U. A. CHAMOT, 1990	R. OXFORD 1990	C. CORNAIRE 1991	F. CICUREL 1991	J. N. DAVIS L. BISTODEAU 1993	J. RUBIN- I. THOMPSON 1994
<p>lecture recherche - le lecteur n'est pas sûr de trouver ce qu'il cherche (ce qui demande une activité mentale plus importante) - il ne cherche pas une forme donnée (ce qui lui exige d'être très attentif)</p> <p>scanning - inspection rapide - le lecteur sait ce qu'il cherche - localisation d'un symbole ou d'un groupe de symboles</p> <p>skimming - inspection totale rapide - pas de recherche d'information prédéterminée (plus difficile que les deux autres car il faut plutôt mémoriser que localiser) - utilisée pour savoir comment aborder le texte</p> <p>lecture réceptive - linéaire (avec des sauts en arrière possibles) - capter ce que l'auteur veut dire - les yeux voudraient "photographier" le texte</p> <p>lecture attentive - très peu d'attention au texte (car on cherche à réfléchir ou à créer)</p>	<p>recherche sélective - recherche de parties particulières du texte</p> <p>lecture intégrale traitement du texte en entier</p> <p>lecture orientée - avoir une impression générale du texte - voir s'il contient une information importante</p> <p>lecture rapide - on prend que les parties importantes du texte en oubliant les détails</p>	<p>balayage (<i>scanning</i>) localiser une information particulière, trouver items pouvant intéresser</p> <p>écrémage (<i>skimming</i>) avoir une idée générale</p>	<p>DIRECTES mémoire - établir des liens (regrouper, associer) - appliquer des images visuelles et/ou sonores (utiliser des images, réseaux sémantiques, utiliser les mots clés, se représenter les sons en mémoire) - bien réviser (les structures) - agir (se servir des sensations, des techniques mécaniques)</p> <p>cognitives - pratiquer (reconnaître les structures) - recevoir/envoyer des messages - analyser et raisonner (de façon déductive, contrastive-interlinguistique, faire des transferts) - favoriser l'input et l'output (résumer, prendre des notes, souligner)</p> <p>compensatoires - deviner intelligemment (en se servant des indices ling. ou autres)</p> <p>INDIRECTES métacognitives - se focaliser sur son apprentissage, - l'organiser, le planifier, l'évaluer</p> <p>sociales - poser des questions, - coopérer avec ses pairs - s'identifier avec autrui</p> <p>affectives - réduire l'anxiété - s'auto-encourager - "prendre sa température émotionnelle"</p>	<p>(caractérisant le bon lecteur)</p> <p>- esquiver la difficulté</p> <p>- accepter l'ambiguïté</p> <p>- utiliser le contexte</p> <p>- scanning ou balayage (repérer rapidement une information précise)</p> <p>- faire des inférences</p> <p>- skimming ou écrémage : survoler le texte pour en avoir une idée générale</p> <p>- utiliser les connaissances antérieures (consciemment ou inconsciemment)</p> <p>- contrôler l'activité (en s'y efforçant, en jugeant, en évaluant, en gérant)</p>	<p>stratégie de sélection nécessité de recherche</p> <p>lecture-action à partir de laquelle, en suivant les consignes du texte, le lecteur réalise une action</p> <p>lecture studieuse lecture attentive afin de tirer le maximum d'information</p> <p>balayage* capter l'essentiel (exige des stratégies d'élimination)</p> <p>lecture oralisée (intégrale ou partielle) anticipation des séquences écrites, le texte fonctionne comme aide-mémoire</p> <p>* c'est le seul auteur à en donner cette définition. Pour le reste de spécialistes la lecture balayage (<i>scanning</i> pour les Anglo-saxons) correspond à la recherche d'une d'information précise tandis que la lecture consistant à capter l'essentiel est appelée écrémage (ou <i>skimming</i> dans la littérature anglo-américaine).</p>	<p>4 catégories :</p> <p>haut-niveau</p> <p>bas-niveau</p> <p>métacognitives</p> <p>individuelles</p> <p>- se focaliser sur certains mots - identifier les liens interphrastiques - reformuler - anticiper - vérifier les anticipations - références - inférer - faire des rapprochements avec des connaissances antérieures - être attentif à l'organisation textuelle - s'auto-questionner - commentaires évaluatifs - commentaires de la tâche - commentaires de son propre comportement</p>	<p>mots inconnus - utiliser les organisateurs textuels - des stratégies "d'attaque" (emprunts, passerelles morphologiques, faux-amis, synonymie partielle, repérage parenté, continuer la lecture, ne pas faire du mot à mot, lire les phrases entièrement, se servir du contexte immédiat et des phrases adjacentes)</p> <p>lecture lente (des tactiques pratiquées en LM, ne pas faire du mot à mot) - identifier le genre - lire silencieusement - lire davantage - aborder le texte comme si on en savait déjà quelque chose</p> <p>phrases trop longues ou insensées - prêter attention aux mots de liaison - être attentif aux catégories grammaticales - apprendre les règles syntaxiques - identifier les constituants de la phrase - repérer les réseaux anaphoriques - regarder les marqueurs</p>

C. CORNAIRE 1991	F. CICUREL 1991	J. N. DAVIS L. BISTODEAU 1993	J. RUBIN- I. THOMPSON 1994
<p>(caractérisant le bon lecteur)</p> <ul style="list-style-type: none"> - esquiver la difficulté - accepter l'ambiguïté - utiliser le contexte - scanning ou balayage (repérer rapidement une information précise) - faire des inférences - skimming ou écrémage : survoler le texte pour en avoir une idée générale - utiliser les connaissances antérieures (consciemment ou inconsciemment) - contrôler l'activité (en s'y efforçant, en jugeant, en évaluant, en gérant) 	<p>stratégie de sélection nécessité de recherche</p> <p>lecture-action à partir de laquelle, en suivant les consignes du texte, le lecteur réalise une action</p> <p>lecture studieuse lecture attentive afin de tirer le maximum d'information</p> <p>balayage* capter l'essentiel (exige des stratégies d'élimination)</p> <p>lecture oralisée (intégrale ou partielle) anticipation des séquences écrites, le texte fonctionne comme aide-mémoire</p> <p>* c'est le seul auteur à en donner cette définition. Pour le reste de spécialistes la lecture balayage (<i>scanning</i> pour les Anglo-saxons) correspond à la recherche d'une d'information précise tandis que la lecture consistant à capter l'essentiel est appelée écrémage (ou <i>skimming</i> dans la littérature anglo-américaine).</p>	<p>4 catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> haut-niveau bas-niveau métacognitives individuelles <ul style="list-style-type: none"> - se focaliser sur certains mots - identifier les liens interphrastiques - reformuler - anticiper - vérifier les anticipations - références - inférer - faire des rapprochements avec des connaissances antérieures - être attentif à l'organisation textuelle - s'auto-questionner - commentaires évaluatifs - commentaires de la tâche - commentaires de son propre comportement 	<p>mots inconnus</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les organisateurs textuels - des stratégies "d'attaque" (emprunts, passerelles morphologiques, faux-amis, synonymie partielle, repérage parenté, continuer la lecture, ne pas faire du mot à mot, lire les phrases entièrement, se servir du contexte immédiat et des phrases adjacentes) lecture lente (des tactiques pratiquées en LM, ne pas faire du mot à mot) - identifier le genre - lire silencieusement - lire davantage - aborder le texte comme si on en savait déjà quelque chose phrases trop longues ou insensées - prêter attention aux mots de liaison - être attentif aux catégories grammaticales - apprendre les règles syntaxiques - identifier les constituants de la phrase - repérer les réseaux anaphoriques - regarder les marqueurs discursifs - apprendre quelques prépositions

A partir d'une lecture "écrémage" de notre tableau n° 2 ci-joint, il se dégage que les classifications des stratégies de lecture, de même que celles d'apprentissage (cf. 2.3.2.2.a.), ont gagné progressivement en raffinement. Jusqu'aux **années 90** les spécialistes ont répertorié des démarches de lecture très englobantes et qui, d'après les épithètes les nommant, pouvaient se rapporter aussi bien à l'état d'esprit/but du lecteur (*lecture réceptive, attentive, orientée, sélective*), qu'à la prise en compte totale ou partielle qu'il fait de l'objet-texte (*intégrale*), qu'à sa vitesse de lecture (*rapide*). A partir de 1990 les taxonomies vont se diversifier et se spécialiser davantage grâce, notamment, à l'apport des disciplines de référence afférentes à la DLE (psychologie, sociologie, linguistique textuelle, sciences cognitives, etc.), aux avancées en matière de recherche sur les stratégies d'apprentissage en général, et à l'importance que progressivement on a dévolu à la lecture en DLE : R. Oxford (1990), calque la structure de sa classification sur celle des stratégies d'apprentissage ; F. Cicurel (1991) continue dans le même esprit généraliste des décennies précédentes tout en apportant de nouvelles rubriques ; C. Cornaire (1991), plus éclectique, laisse transparaître l'influence de la psychologie en général et de la cognitive en particulier, avec la prise en compte, à l'instar de R. Oxford (1990), du facteur métacognitif et de celui d'ordre affectif (qui sont, pour la plupart, communs à toute situation d'apprentissage/utilisation d'une LE), en même temps ce dernier auteur évoque aussi les deux modes de lecture les plus récurrents dans les classifications des années 70 et 80 (les lectures *balayage* et *écrémage*), tout en incluant dans son répertoire des stratégies qui ne sont pas spécifiques à la lecture mais communes à toute activité d'apprentissage/utilisation d'une LE (utiliser le contexte, contourner la difficulté, etc.) ; dans la classification de J. N. Davis et L. Bistodeau (1993), de même que dans celle de R. Oxford (1990), l'agent métacognitif occupe une place importante, et l'incidence de la grammaire du texte devient aussi patente ; enfin, la classification de J. Rubin et I. Thompson (1994), se présente comme la plus concrète, détaillée et spécifique ce qui s'explique,

probablement, par le fait qu'elle a été élaborée en tant que dispositif pédagogique visant l'entraînement stratégique. C'est pour sa dimension applicationniste que cette taxonomie est "**compartimentée**" selon l'écueil à la compréhension que l'on prétend pallier : des phrases longues, des mots inconnus, une lecture lente. Ce caractère pragmatique et prescriptif se distingue de celui plutôt descriptivo-explicatif contenu dans le reste des répertoires stratégiques des années 90 que nous présentons.

Parmi les stratégies que J. Rubin et I. Thompson recommandent, nous avons noté particulièrement, étant donné notre intérêt pour la démarche comparative dans la lecture en LE, celles qui prennent appui sur la contrastivité interlinguistique et qui peuvent conduire à la perception et à la mise à profit de la parenté entre la LC et la LM, pour parvenir, selon ces auteurs, à la compréhension des mots inconnus. D'autres classifications comprises dans notre tableau n° 2 incluent le raisonnement basé sur la **comparaison entre les langues**, ainsi que le transfert, parmi les stratégies de lecture. C'est le cas de R. Oxford (1990) pour qui il s'agit, dans ces deux cas, de *stratégies directes cognitives* et pour qui le recours à la L1 est une stratégie de type compensatoire car elle vise à combler des lacunes dans la LC⁸⁸. Qui plus est, dans la synthèse que M. A. Barnett a dressée à la fin des années 80 (1988) à propos des travaux de recherche sur la lecture en L2 produits dans le domaine anglophone⁸⁹, cet auteur met en évidence le fait que le repérage de congénères entre la LC et la LS est l'une des stratégies de lecture les plus souvent évoquées dans la littérature. Par ailleurs, le comportement basé sur la comparaison (pertinente) avec la LM/L1, i.e. conduisant à la mise à profit des

⁸⁸Nous supposons que lorsqu'il se réfère à des stratégies compensatoires, R. Oxford se réfère, comme la plupart des auteurs, à celles mises en place lors d'une interaction verbale et non (ou non seulement) à celles déployées dans une activité langagière de compréhension.

⁸⁹Et que par souci d'économie de place, nous n'avons pas inclus dans notre tableau ci-joint lequel est, d'ailleurs, à vocation illustrative. Or, pour conférer à notre analyse une validité tant soit peu représentative, nous avons tenu à consulter le travail fourni par M. A. Barnett en 1988 car, en tant que bilan d'investigation, il nous fournit l'exhaustivité nécessaire à notre étude.

similitudes et de la parenté interlinguistique et à l'établissement des liens entre les connaissances antérieures⁹⁰ et les nouvelles données, a toujours figuré parmi ceux qui caractérisent le **bon apprenant**⁹¹.

Malgré cette omniprésence des stratégies de lecture à dominante comparative translinguistique, dans la littérature et dans "le portrait robot" de l'apprenant compétent, les situations où cette démarche peut voir ses effets multipliés, i.e. lorsque la LC et la ou les langue(s) source(s) du lecteur sont apparentées, n'ont pas fait l'objet d'un grand nombre de travaux et encore moins en ce qui concerne la famille linguistique latine (DEGACHE, C., à paraître). Comme le signale cet auteur, c'est surtout dans l'**aire anglophone** que traditionnellement, la notion de stratégie, dans son acception la plus large et non seulement dans celle appliquée à la lecture, a été au centre de nombre d'études, de manifestations scientifiques et de publications. Comparativement à l'espace didactique francophone, cette avancée anglo-saxonne serait due, selon C. Degache, à des facteurs d'ordre *épistémologique* (de par la difficulté que représente la définition du terme *stratégie* et notamment en ce qui concerne son caractère éventuellement conscient⁹²), *historique* (puisque dans l'espace francophone on parle plutôt de stratégies d'enseignement que d'apprentissage) et *socioculturel* (étant donné que le terme "stratégie" serait, dans la RAL francophone, un concept négativement connoté car il renverrait au *marketing* et au *commerce*). La recherche autour des stratégies d'apprentissage est vouée, d'après C. Degache, au tiraillement existant entre la variabilité de la réalité du terrain, constatée de façon empirique, lors des observations, et les principes simplificateurs qu'impose la recherche théorique au moment d'établir des typologies [d'autant plus si celles-ci sont destinées, comme c'est le cas pour les

⁹⁰Parmi lesquelles les connaissances linguistiques, concernant non seulement la L1/LM mais toute langue connue, figurent, bien évidemment, au premier rang.

⁹¹Nous sommes arrivée à ce constant en passant en revue toutes les descriptions des apprenants compétents contenues dans l'ouvrage-synthèse de P. Cyr (1998).

⁹²Nous avons déjà mis en évidence cette spécialisation de la recherche anglo-saxonne pour le problème de la conscience dans l'apprentissage/acquisition des langues.

stratégies, à être pédagogiquement instrumentalisées par la suite].

Or, l'apprentissage des langues implique non seulement des aspects purement *cognitifs* mais aussi *émotifs* et *sociaux* puisque comme l'affirme P. Cyr (1998), l'apprentissage est, essentiellement, une activité de traitement de l'information qui peut être cognitive, affective, sociale ou sensorielle. Dans le cas de la lecture en LE, comme dans toute autre activité langagière, de même que les connaissances antérieures du sujet, de nature linguistique ou autre, les facteurs d'ordre affectif interviennent aussi et peuvent influencer les facteurs cognitifs en déterminant, par exemple, les comportements et les stratégies déclenchés par le lecteur dans l'opération de construction du sens.

2.3.3. La dimension affective

Comme nous l'avons déjà signalé l'enjeu ne consiste pas tant dans la décision d'inclure ou pas le facteur affectif dans la structure cognitive de l'apprenant-lecteur, que dans la reconnaissance de **l'interaction** existante entre ces deux éléments, et corollairement, dans l'incidence de la composante affective dans l'apprentissage et l'utilisation d'une LE en général et dans sa lecture-compréhension en particulier. P. Bogaards, dans l'ouvrage qu'il a entièrement consacré à ce sujet, "*Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*" (1993), conclut qu'"*aptitude et affectif ne s'opposent pas nécessairement mais entretiennent des liens profonds*" (1991 : 9). Certes, il n'est pas aisé d'essayer de mettre en évidence les corrélations pouvant exister entre les dimensions cognitive et affective du sujet dans l'appropriation d'une LE.

D'après P. Cyr (1998), qui qualifie ce domaine d'"*extrêmement prometteur*", c'est grâce à la psychologie cognitive que la recherche en acquisition des L2 est arrivée

à mieux cerner la dimension émotive puisqu'on a commencé à incorporer et à ordonner dans un tout cohérent, une série de phénomènes cognitifs et affectifs. Par exemple, des études empiriques ont démontré que des agents affectifs tels que **l'attitude** ou **la motivation** peuvent influencer des facultés cognitives comme l'attention. Or, le facteur affectif est, selon le dernier auteur cité, le plus difficile à jauger parmi tous ceux qui déterminent le choix des stratégies d'apprentissage. D'après ce spécialiste, l'articulation motivation/utilisation judicieuse de stratégies suit un **mouvement en spirale** puisque, s'il est vrai qu'un apprenant motivé met en place des stratégies variées, il est certain aussi que le succès d'apprentissage obtenu en déployant des stratégies adaptées a une incidence positive sur la motivation du sujet ce qui, à son tour, détermine l'adéquation du choix stratégique.

Nous sommes encline à penser que cette "révision à la hausse" de la motivation est en fait la conséquence directe du regain de confiance en soi et en ses capacités que le sujet éprouve après avoir vécu (et surtout l'avoir perçu comme telle !) une expérience d'apprentissage gratifiante. C'est précisément P. Cyr (idem) qui reconnaît qu'en tant qu'attitude, l'image que l'apprenant s'est forgée sur lui-même et sur ses capacités à apprendre des langues est difficilement modifiable, et que, justement, seules des expériences positives répétées peuvent contribuer à amender ladite représentation.

L'une des modélisations les plus prégnantes de l'impact de l'affectivité dans l'apprentissage/acquisition des LE, est la célèbre *théorie du filtre affectif* de S. D. Krashen (1982 in RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S., 1987) selon laquelle l'état émotionnel ou les attitudes de l'apprenant constituent un filtre réglant l'afflux de l'input : il peut les laisser passer ou bloquer le passage de ceux qui sont nécessaires à l'acquisition. Plus ce filtre est "bas", moins il intercepte l'entrée des inputs et plus il

facilite leur recherche et leur réception, rendant ainsi l'apprenant plus réceptif et plus disposé à l'interaction. En revanche, un filtre élevé, comme celui des sujets angoissés, empêche l'acquisition⁹³. Néanmoins l'apprenant peut s'appliquer à neutraliser les effets nocifs d'un filtre élevé en essayant de le diminuer, par exemple, en se concentrant davantage sur le contenu du message à transmettre plutôt que sur sa forme, et en essayant d'être confronté, dès qu'il en a l'occasion, à des inputs qu'il perçoit comme intéressants (ce qui favorise l'établissement d'une atmosphère détendue).

Pour S. D. Krashen les **variables affectives** de l'apprenant, qu'il nomme aussi *attitudes*, sont au nombre de trois : *la motivation* (plus les apprenants sont motivés plus l'acquisition d'une LE est réussie), *la confiance en soi* (les apprenants plus confiants dans leurs capacités sont, normalement, plus performants)⁹⁴ et *l'anxiété* (le fait d'être une personne peu angoissée pour qui les cours de langue ne représentent pas forcément une situation anxiogène, représente un atout considérable pour l'acquisition d'une LE).

Cette théorie krashénienne du filtre affectif a le mérite non seulement d'être l'une des premières à aborder cet axe de réflexion, mais aussi de l'avoir fait en essayant d'embrasser le domaine affectif de l'apprenant/acquéreur dans son ensemble. Nous allons maintenant évoquer différents courants, auteurs et théories qui, bien que n'ayant pas toujours traité l'agent émotif dans sa globalité, mais seulement à partir des différentes composantes qui y ont été décelées, ont tout de même contribué à ce que ce terrain d'investigation gagne progressivement en précision.

⁹³D'après S. D. Krashen (idem) il y aurait une période durant laquelle le filtre affectif semble s'accroître indéfectiblement. Il s'agit du début de l'adolescence, lorsque les sentiments de peur ou de honte s'accroissent. Ce phénomène d'*âge critique* expliquerait, par exemple, que les enfants se montrent souvent moins réticents à s'exprimer dans une LE que des jeunes adolescents.

⁹⁴Dans ce sens-là les expériences scolaires antérieures du sujet sont déterminantes car elles le conduisent à se faire une idée de sa compétence en tant qu'apprenant. Comme nous l'avons signalé précédemment, une fois que cette représentation est établie elle résiste au changement.

Puisqu'elle a déjà été citée, nous allons commencer par nous référer à **la motivation**, dont l'accroissement avec la cognition a été reconnu comme étant crucial pour la lecture (PARIS, S. G., LIPSON, M. Y., WIXSON, K. K., 1983). Dans les travaux de psychologie, la motivation est traitée de façon dissociée par rapport à l'attitude, tandis que dans la recherche et dans les pratiques en DLE ces deux éléments sont tenus souvent, à quelques nuances près, pour des équivalents (BOGAARDS, P., 1993). D'après ce dernier auteur ces deux composantes affectives influencent le comportement de l'individu mais, c'est plutôt l'attitude et les croyances qui dirigent et règlent la motivation et président aux choix des buts (*idem*). A leur tour les objectifs ou intentions de l'apprenant-lecteur, restreignent son action de construction du sens car celle-ci dépend non seulement de ce que l'individu connaît mais également de ce qu'il désire connaître (SMITH, F., 1986, TURCOTTE, A.G., 1994⁹⁵) puisque, comme le fait remarquer K. Vogel, l'intentionnalité joue un rôle central dans l'acquisition étant donné que "*les objectifs d'utilisation de la LC déterminent la manière d'exploiter l'input*" (1995 : 281).

La psychologie cognitive considère **la motivation** comme une **donnée non statique**, modifiable et faisant partie de la métacognition. De ce point de vue, la métacognition ne se limite pas à la connaissance et au contrôle qu'a l'individu sur sa facette d'apprenant, sur ses procédures cognitives (cf. 2.3.2.2.a.), mais aussi sur sa condition de personne, c'est-à-dire, sur des facteurs motivationnels et affectifs : la perception de la tâche et du but de l'enseignant, la prise de conscience et l'exercice effectif du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite, la gestion de son investissement affectif (CYR, P., 1998)⁹⁶. Pour D. Bailly (1998), adhérant à une analyse de facture psycholinguistique, la motivation en elle-même comprend une composante cognitive et

⁹⁵A. G. Turcotte cite aussi les intérêts personnels et les réactions affectives comme autant de facteurs contraignant la compréhension de l'écrit.

⁹⁶Et qui selon cet auteur peut avoir lieu au travers des stratégies socio-affectives telles qu'elles ont été avancées par J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990).

une autre affective, bien que ce soit cette dernière qui prévale⁹⁷. D'après cet auteur la motivation est liée à l'attention, elle peut être spontanée ou provoquée [de façon intrinsèque ou extrinsèque] et revêtir un sens instrumental ou intellectuel à court ou à long terme⁹⁸. Cette spécialiste signale qu'actuellement la motivation de type intellectuel fonctionne globalement assez mal et que l'enseignant de langues est contraint de compenser cette inappétence "*par des ruses pédagogiques*" adhérant à une "*pédagogie de l'encouragement systématique, chaleureuse, convaincue et solidaire, non jugeante*" (1998 : 165).

Différentes théories existant, au sujet de **l'attitude**, P. Bogaards (1993) présente celle de M. Fishbein et I. Ajzen (1975)⁹⁹ comme étant la plus complète et la mieux fondée. Selon celle-ci, les attitudes - i.e. la disposition ou les sentiments et les appréciations à propos de quelque chose - influencent les **croyances** ou les informations dont dispose l'individu par rapport à ce quelque chose. Ce que nous connaissons d'un sujet donné peut être objectivement vrai ou bien n'être qu'opinion, préjugé ou stéréotype (1991). En situation didactique, les informations et les croyances de l'apprenant peuvent se rapporter : au processus d'apprentissage, en particulier aux stratégies déployées (ce qui est fortement tributaire des expériences d'instruction vécues au préalable), mais aussi à la LC (critères de facilité, d'utilité, d'esthétisme), à sa personne à sa qualité d'apprenant (déterminant le sentiment de confiance en soi et d'auto-efficacité) et enfin à la tâche (la nature, le but, l'exigence, l'enjeu). Le plus important à retenir est que

⁹⁷Les travaux ayant trait à la motivation et à ses rapports avec la cognition, se sont orientés, d'après M. Huteau (1987), vers deux grandes directions qui correspondent, précisément, à cette bivalence cognitivo-affective attribuée à la motivation par D. Bailly : "*certaines mettent l'accent sur la construction cognitive de l'objet-but et sur l'élaboration de moyens permettant de l'atteindre, d'autres soulignent l'importance de la motivation intrinsèque*" (HUTEAU, M., 1987 : 10).

⁹⁸Il y a déjà presque une trentaine d'années que R. C. Gardner et W. E. Lambert (1972, in BOGAARDS, P., 1984 : 39) ont fait la différence entre une motivation à des fins instrumentales (visant une performance linguistique pour des objectifs utilitaristes) et une autre à visée intégrative (lorsque le sujet souhaite s'intégrer dans une communauté donnée grâce à la maîtrise de la langue propre à cette dernière).

⁹⁹Bien que P. Bogaards donne dans son texte cette date pour la théorie de ces auteurs, la référence bibliographique qu'il mentionne à la fin de son ouvrage est ultérieure : AJZEN, I., FISHBEIN, M., 1980, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

l'attitude, comme l'a fait remarquer P. Cyr (1998), peut prédisposer ou inhiber un comportement et exercer, aux côtés des croyances, une influence indirecte sur l'apprenant, i.e. par l'intermédiaire de la motivation qu'elles régulent¹⁰⁰ (BOGAARDS, P., idem).

Enfin, une autre composante intimement liée à l'affectif, et qui semble avoir une incidence significative dans l'apprentissage des LE, est **la tolérance à l'ambiguïté**. Si, d'une part certains auteurs qualifient ce facteur de donnée psychologique, i.e. comme un trait de la personnalité de l'apprenant et non comme une composante purement affective ; d'autres, la considèrent comme un aspect du style cognitif du sujet, tandis que pour certains c'est les deux à la fois¹⁰¹(CYR, P., 1998). En revanche, C. Cornaire fait figurer la tolérance à l'ambiguïté parmi les stratégies de lecture (cf. tableau n° 2). En tout état de cause cette variable peut déterminer le comportement de l'apprenant et, en tant que telle, elle a été souvent associée au succès dans l'apprentissage des L2 aux côtés de l'attitude/tolérance envers la complexité et la nouveauté. L'adhésion à la culture de la LC, à ses locuteurs ou à l'empathie de l'apprenant, représentent autant de traits qui sont souvent évoqués comme étant des caractéristiques des apprenants les plus performants. A l'opposé se trouve une attitude ethnocentrique et intolérante face à l'altérité linguistico-culturelle qui semble compromettre sérieusement l'apprentissage d'une LE.

A l'origine, c'est logiquement en psychologie et en psychiatrie qu'on s'est intéressé à l'étude de **la tolérance à l'ambiguïté** en tant que variable de la personnalité pouvant entretenir une relation étroite avec certains syndromes. Pour S. Budner (1962), qui a consacré une thèse de doctorat à ce sujet, l'intolérance à l'ambiguïté peut être définie comme la tendance à percevoir les situations ambiguës comme une menace

¹⁰⁰Il faut rappeler que pour ce spécialiste la motivation peut aussi déterminer les conduites de l'apprenant directement, i.e. sans l'influence préalable de l'attitude et des croyances.

¹⁰¹D'après M. Huteau (1987) le *style cognitif* constitue, dans une perspective cognitive, l'une des voies d'accès à l'étude de la personnalité ce qu'il conçoit dans une dimension très large, se manifestant à la fois dans le domaine cognitif et dans le socio-affectif.

tandis que la tolérance à l'ambiguïté suppose que de telles situations sont désirées. Pour cet auteur la source d'ambiguïté d'une situation peut découler de sa **nouveauté** (lorsqu'il n'y a pas d'indices familiers), de sa **complexité** (lorsqu'il faut prendre en compte une grande quantité d'indices) ou de son **caractère insoluble** (dans les cas où différents éléments suggèrent des structures différentes). S. Budner (idem) estime que face à un stimulus l'individu peut répondre au moins à deux niveaux, phénoménologique (perceptions, sentiments, jugements) et opérationnel (comportements et actes vis-à-vis de l'environnement externe) et que les réactions face à une situation vécue comme menaçante peuvent être de **soumission** (étant donné qu'on ne peut rien changer à une situation qui est perçue comme inéluctable) ou de **refus** (lorsqu'on estime que la réalité objective peut être altérée par nos actes). Du croisement de ces deux dichotomies résultent les quatre réponses possibles qu'on peut donner face à une situation qui est ressentie comme une menace : refus ou soumission phénoménologiques (répression et refoulement pour le premier et anxiété et malaise pour le deuxième), et refus ou soumission opérationnels (comportement destructif dans le premier cas et de reconstruction ou d'évitement dans le second). D'après ses résultats, ce spécialiste a constaté que les individus les plus conventionnels, les plus en accord avec les normes sociales, sont ceux qui tolèrent le moins bien l'ambiguïté et que la façon dont ils parlent d'eux-mêmes constitue un puissant indicateur de l'attitude des sujets face à des situations ambiguës.

Si nous transférons ces constats à notre étude et nous prenons en compte le fait que la lecture dans une **langue inconnue** (comme celle à laquelle nous avons confronté notre échantillon) peut être d'emblée perçue comme une situation déroutante, nous devons envisager la possibilité que les cheminements cognitifs empruntés par nos informateurs aient pu être infléchis par un certain sentiment d'incertitude et d'ambiguïté.

Nous pouvons conclure, après avoir passé en revue toutes ces considérations concernant l'effet de la dimension affective dans l'apprentissage/utilisation d'une LE, que nous avançons encore sur des **sables mouvants** puisque, entre autres, la prise en compte de la **facette psycho-sociale** (et non plus seulement épistémique) de l'apprenant dans le discours didactique constitue une approche relativement nouvelle. Toutefois, selon le résumé conclusif des avant-derniers actes de l'ACEDLE (1996/7), la portée heuristique de cet axe d'investigation a été déjà amplement prouvée puisque : *"si les travaux récents sur l'acquisition nous apprennent quelque chose, c'est que les composantes de motivation, de représentation, d'images (image des langues, de la norme, du pourquoi de la LE, par exemple) ont une place déterminante dans la réussite ou l'échec des apprentissages"*. Du fait qu'aujourd'hui il s'avère indéniable que le facteur affectif joue un rôle capital dans toute tâche d'apprentissage d'une LE, en particulier dans celle de la lecture (BROWN, A. L. et alii, 1986, SMITH, F., 1986, TURCOTTE, A.G., 1994), nous ne pourrions en faire abstraction lors de l'analyse de nos données ce qui, dès à présent, nous conduit à nous interroger à propos de l'incidence qu'auront, dans les comportements de nos informateurs, leur prédisposition et leurs croyances vis-à-vis : de **l'apprentissage** des langues, des **LE** en général et de la **LC** en particulier (utilité, statut, facilité, distance par rapport à la ou les langues connue(s)), de la **lecture en général** et plus concrètement de celle en LE, de la **perception de la tâche** qui leur est proposée (l'enjeu, l'attente de l'enquêteur), de leurs **capacités**, etc. Nos interrogations sont aussi d'ordre méthodologique, puisque nous nous demandons si nos données, qui sont de nature intuitionnelle, refléteront suffisamment tous ces facteurs affectifs si profondément ancrés dans l'être apprenant et si volatils aux yeux de l'enquêteur.

2.3.4. Des savoirs à degré variable d'explicitation, d'effectivité et de charge

affective : autant de repères pour notre problématique

Dans le cas de la lecture d'une LE inconnue, comme celui autour duquel se centre notre étude, on est obligé d'admettre que l'individu prend appui, et pas simplement par défaut, sur son bagage de lecteur, d'apprenant et d'utilisateur d'autres idiomes. Ces ressources du lecteur néophyte d'une LE se concentrent autour de l'objet langue (des connaissances linguistiques théoriques et des habiletés langagières), elles comprennent aussi les habiletés exécutrices d'apprentissage et de lecture dont dispose le sujet, ainsi que sa sphère affective. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, ces trois pôles peuvent s'influencer réciproquement : par exemple, la compétence du sujet en tant que lecteur (en général et/ou d'un idiome en particulier) et la maîtrise d'une langue donnée sont reliées ; l'attitude, la motivation et les croyances de l'individu peuvent déterminer ses capacités cognitives et le déploiement de procédures d'apprentissage et d'utilisation (dont la lecture) d'une LE. Pour établir cette **tripartition** du capital du lecteur en **savoirs** et **savoir-faire** langagiers, en **capacité exécutrice** pour apprendre et utiliser une langue et en **affects** concernant l'ensemble, nous nous sommes inspirée, comme cela a été souligné, du modèle de lecture qui est actuellement en vigueur dans la RALE et qui bénéficie du plus grand consensus. Nonobstant cette grande acceptation, nous sommes consciente que la modélisation en question est révisable et non seulement par définition, de par sa qualité de proposition théorique, mais aussi parce que comme le soulignent C. Golder et D. Gaonac'h "*Dans la mesure où les mécanismes en jeu dans la lecture, leur fonctionnement, leur acquisition et leur évolution ne sont pas encore totalement élucidés, on ne peut se prévaloir de détenir le modèle de fonctionnement du lecteur*" (1998 : 12).

Puisque nous travaillons dans un cadre où la LC, la LM et éventuellement l'une des LE connue de nos informateurs sont typolinguistiquement apparentées, et de façon

particulièrement étroite, nous nous attendons à ce que ces lecteurs débutants maximalisent, avant toute autre, **la composante linguistique (romane)** de leur patrimoine. Néanmoins, puisque ces sujets méconnaissent la langue dans laquelle nous leur faisons lire-comprendre un article de presse, ils vont aussi, probablement, essayer de compenser leur déficit linguistique par la mise en place de leur savoir-faire d'apprenants et de lecteurs. De par le défi non seulement cognitif, mais aussi psychologique, que suppose la lecture-compréhension d'un texte dans une langue méconnue, la prédisposition et les représentations de nos apprentis lecteurs vont sans doute avoir aussi une incidence déterminante dans leur démarche de construction de sens.

Notre **objectif ultime** étant de tirer les leçons didactiques pertinentes de l'incidence que nous aurons attribuée à la connaissance de l'ELE dans la façon dont un sujet francophone aborde un texte en catalan langue voisine inconnue (désormais CLVI) et réussit à le comprendre, et puisque nous préconisons que l'espagnol aura un effet bénéfique dans une telle situation surtout parce qu'il est typolinguistiquement proche du catalan et parce que, de surcroît, ces deux langues sont génétiquement liées au français, nous allons maintenant aborder le sujet des **relations interlinguistiques** depuis les trois perspectives qui, à notre avis, viennent imposées par notre problématique : psycholinguistique, pédagogique et linguistique.

2.4. LES PRÉ-ACQUIS LANGAGIERS DE L'APPRENANT DANS L'ABORD D'UNE NOUVELLE LANGUE : DIMENSIONS PSYCHOLINGUISTIQUE, PÉDAGOGIQUE ET LINGUISTIQUE

En vertu du **principe de subsomption**, dans tout apprentissage cognitif les informations nouvelles sont perçues et assimilées par rapport à celles dont on dispose au préalable, et avec lesquelles on établit des analogies (VOGEL, K., 1995), c'est pourquoi nous pouvons considérer la procédure analogique comme un processus cognitif universel¹⁰². Ainsi, lorsqu'un apprenant/acquéreur entre dans une nouvelle langue, en dépit des conditions d'appropriation, il va, **indéfectiblement**, tisser des liens entre la LC et la/les langue/s composant son bagage langagier, telle/s qu'il la/les a intériorisée/s et parmi laquelle/lesquelles la LM constituera par excellence, l'objet de référence. Somme toute, l'établissement de liens intersystémiques constitue, par essence, un phénomène immanent à l'acte d'apprentissage/acquisition d'une LE, et c'est la raison pour laquelle il nous semble de rigueur de commencer par les aborder sous un **éclairage psycholinguistique** (cf. 2.4.1.).

D'autre part, du fait que la mise en relation de la/des langue(s) source(s) des apprenants avec la LC peut aussi constituer une **stratégie d'enseignement** pouvant adopter des moyens et poursuivre des objectifs différents, nous nous attarderons aussi à relever et à analyser les différents positionnements linguistico-applicationnistes, méthodologiques ou didactiques qui, au long de l'histoire de l'enseignement des LE, ont revendiqué une modalité donnée de comparativisme linguistique (cf. 2.4.2.). **L'Analyse Contrastive** (désormais AC) étant par excellence le modèle d'enseignement qui a proposé à des fins pédagogiques la comparaison systématique de la langue de départ de

¹⁰²D'après le concept de "transversalité" (LADMIRAL, J. R., 1983 in CARRIERE, C., 1991) tout apprentissage d'une langue est "traversé" par les réalités référentielles d'ordre civilisationnel et par tous les apprentissages non seulement précédents mais aussi parallèles.

l'apprenant et de la LC, elle devient une référence théorico-méthodologique incontournable. Nous nous entretiendrons sur ses présupposés fondationnels, ses objectifs pédagogiques, les faiblesses qui lui ont valu les plus vives critiques, ainsi que sur le mouvement qui est né comme complément de l'AC et a fini par s'y substituer, **l'Analyse des Erreurs** (désormais AE). Enfin nous évoquerons ces orientations didactiques qui, plus récemment, se déclarent en faveur d'une **nouvelle perspective de la contrastivité** au nom et au bénéfice d'une pédagogie spécifique des **langues parentes**.

Les liens intersystémiques peuvent également être abordés *in abstracto*, en amont de tout processus d'appropriation/enseignement et de la mission dont les partenaires de l'acte pédagogique peuvent les charger. Les langues, en tant qu'instanciations langagières, possèdent une identité et des propriétés intrinsèques qui sont scientifiquement descriptibles. Envisagés comme des objets d'étude, les idiomes sont comparables entre eux et les relations (génétiques et/ou typologiques) qu'éventuellement ils entretiennent, peuvent faire aussi l'objet de descriptions scientifiques qui, en tant que telles, sont considérées comme étant objectives. Ce **regard linguistique contrasté** peut constituer une **propédeutique à la réflexion didactique**, et plus concrètement à l'enseignement et à l'élaboration de matériel. Dans notre cas, nous avons eu recours à la comparaison interlinguistique apprioristique pour présenter dans leurs grandes lignes la structure et le fonctionnement du catalan comparativement au français et à l'espagnol (cf. 2.4.3.). De cette manière, loin de prétendre à une exhaustivité descriptive dépassant les limites et les objectifs de notre étude, nous envisageons d'illustrer les spécificités d'un réseau de parenté et de similitudes interlinguistiques à base ternaire. Cette structure tripartite offrant également la possibilité d'établir des sous-comparaisons binaires, i.e. en ne confrontant alternativement que deux des trois langues en cause, nous permettra également de

vérifier la nature et l'intensité des relations analogiques en fonction du couple de langues et de la composante linguistique retenus¹⁰³. En partant de considérations d'ordre généalogique (historique) et typologique (synchronique), nous ne pouvons que dissocier définitivement, le niveau de parenté du degré de ressemblance. Le fait que plusieurs langues soient alignées sur le même pallier dans la hiérarchie généalogique ne suppose pas qu'elles soient typologiquement équidistantes ni entre elles ni par rapport à leur souche¹⁰⁴. Or, **l'enjeu** consistera aussi à déterminer la faisabilité, la validité scientifique, ainsi que la **rentabilité didactique** d'une échelle graduelle de similitudes qui modéliserait les **différents degrés** existant à l'intérieur d'une même famille linguistique et qui tiendrait compte en même temps de critères qualitatifs, quantitatifs, diachroniques et synchroniques. En tout état de cause, en marge de sa fonction illustratrice, notre caractérisation par niveau d'organisation du *voisinage triangulaire franco-catalano-espagnol*, nous guidera dans **l'analyse de notre corpus** (cf. Chapitre 4). Nous pourrions calibrer un fait de langue donné de la LC selon la distance le séparant de ses hétérologues français et espagnol, et le faire correspondre ensuite avec les traitements que nos informateurs lui ont appliqués et avec la composition du socle langagier de ces derniers. Nous espérons ainsi mieux dégager la nature des **corrélats**, si corrélation il y a, entre le **degré de proximité interlinguistique** d'un fait de langue donné, le **traitement** que l'élément linguistique en question a provoqué chez les sujets observés et les langues romanes de référence dont ces derniers disposent. Nous pensons

¹⁰³Les résultats d'un travail préalable sur la compréhension écrite d'une langue inconnue mais voisine non de la LM des sujets mais des deux LE apprises préalablement (CARRIERE, C., idem), des étudiants francophones ayant étudié l'allemand et l'anglais et étant confrontés à la lecture d'un texte en suédois langue inconnue, prouvent non seulement que le niveau de maîtrise dans les langues apparentées de référence procure de meilleures performances, mais que ces langues intermédiaires semblent être attachées chacune d'entre elles à des transferts particuliers.

¹⁰⁴De toute manière, malgré cette équidistance génétique séparant les langues romanes, leur proximité typolinguistique n'est pas perçue comme un réseau équilatéral. Des travaux conduits au sein des projets Galatea (BILLIEZ, J., 1996) et Eurom-4 (SIMONE, R., 1997) ont mis en évidence que dans une tâche de reconnaissance de différentes langues latines, les sujets ont tendance, en se basant sur leur perception subjective de la distance interlinguistique, à établir des sous-ensembles à l'intérieur de la famille romane, se basant sur leurs propres barèmes de proximité linguistique.

arriver, de cette manière, à cerner avec plus de précision la portée de la variable ELE dans les cheminements cognitifs empruntés par notre échantillon.

2.4.1. La mobilisation des pré-acquis langagiers, procédure d'apprentissage universelle : LM, langue intermédiaire, langue de référence ? (dimension psycholinguistique)

Avant tout, nous devons partir de la base de quelques faits établis : le recours au bagage linguistique préalable est un **phénomène évolutif**, présent surtout durant les **premiers stades** du parcours d'acquisition/apprentissage (FÆRCH, C., KASPER, G., 1987, GRAINGER, J., 1991, VOGEL, K., 1995), dont le **statut change** durant cet itinéraire (GAONAC'H, D., 1990) et dont l'acquéreur n'est pas nécessairement conscient et n'en a pas forcément le contrôle (ROOS, E., 1991). Pendant longtemps on a essayé de hiérarchiser ces variables en fonction de leur importance. C'est notamment le **statut de la langue de référence** sur lequel l'on a porté le plus d'intérêt.

Si au début des années soixante-dix **F. Debyser** (1970) affirmait de façon catégorique que l'influence de la **L1 est déterminante**, plus durable et moins ponctuelle que celle d'une LE déjà connue, les résultats des études ultérieures ont amené leurs auteurs à adopter des **positions moins tranchées** (CHUMBOW, B. S., 1984, WILLIAMS, S. S. HAMMARBERG, B. 1998) et à affirmer que la langue servant de référence ou de base dans l'appropriation d'un nouvel idiome n'était pas nécessairement la première acquise ou LM (CHANDRASEKHAR, A., 1978, FRAUNDELFER, U., PORQUIER, R., 1979). Dans la même optique, L. Dabène (1975) considère la **langue de référence** comme celle dans laquelle le sujet a construit sa **conscience métalinguistique**, qui correspond à celle dans laquelle il a été **scolarisé**,

mais pas nécessairement à celle que l'on surnomme couramment LM. En effet, quand bien même il y a des auteurs comme H. Besse (1986) pour qui la LM constitue le vecteur d'une "*habitude culturelle de réflexion sur la langue*", nous tenons à noter que cette *habitude*, dans la mesure où justement elle est *culturelle*, n'est pas inhérente à une langue donnée mais à une culture et par conséquent, elle n'est pas transmise par la LM en soi, mais principalement par l'institution scolaire. Par conséquent, la condition de locuteur d'une langue donnée ne suffit pas pour accéder au modèle de réflexion culturellement marqué lui étant rattaché, encore faut-il que l'individu en question soit/ait été scolarisé dans cette langue/culture. Enfin, E. Kellerman (1979) et S. P. Corder (1983) arrivèrent à affirmer que **les langues antérieurement apprises/acquises** ne déterminent pas l'abord d'une nouvelle langue en fonction de leur statut mais selon leur **degré de proximité formelle** par rapport à la LC. Ce postulat est en ligne avec notre problématique : dans le cas où la LM et la LC sont génético-typologiquement proches entre elles, ainsi qu'avec une LE préalablement apprise/acquise, laquelle des deux langues sources voisines deviendra la langue de référence ? Cela dépendra-t-il de l'interprétation contrastée des proximités subjectivement perçues par l'individu LM/LC vs LE/LC? De l'habileté visée dans la LC, du niveau de connaissances acquises dans la LE voisine . . . ? Comme nous allons le voir par la suite, l'expérience langagière préalable est un conglomérat complexe et composite dont la valeur opératoire est assujettie à l'interaction de nombreuses variables. C'est pourquoi, les réponses qu'éventuellement nous apporterons aux questions ci-dessus n'auront pas une validité universelle mais relative.

2.4.1.1. La place que la RALE reconnaît à la LM de l'apprenant dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une LE

*"L'homme a besoin des idées que
lui suggèrent les mots de la langue maternelle"*

(A. Barrera-Vidal, 1991 : 94)

La question de l'influence de la LM dans l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue et ses retombées pédagogiques constituent l'une des questions les plus controversées de la théorie et de la pratique de l'enseignement des LE. **Deux tendances** opposées sont perceptibles dans la **RALE** : celle qui n'accorde pas un rôle majeur à la LM dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue et celle qui, par contre, lui reconnaît une influence prépondérante, conjointement aux autres idiomes connus de l'apprenant (LAUFER, B., ELIASSON, S., 1993). C'est au nom de la deuxième position que les difficultés d'apprentissage furent exclusivement attribués à l'incidence de la base langagière de l'individu : aux similitudes trompeuses et aux différences existant entre les codes linguistiques en cause. De cette **surestimation** des phénomènes interlinguistiques en vigueur durant les années soixante et soixante-dix, à laquelle a adhéré l'AC, on passe dans les années quatre-vingts, à une prise de **position plus mitigée** : bien que l'on reconnaisse que la LM de l'apprenant occupe une place prioritaire et omniprésente dans la construction de son IL, on admet également l'existence de principes cognitifs universaux d'apprentissage. Le **courant cognitiviste**, sous l'influence des études sur l'interlangue IL, considérant l'apprentissage/acquisition d'une LE comme un processus mental actif, attribue à l'apprenant **un rôle créatif** dans la découverte des propriétés formelles de la LC. De ce fait, l'opération de transposition de savoirs interlinguistiques n'est plus envisagée sous un angle purement

comportemental (SCHMID, S., 1994) comme l'avait fait au préalable l'AC, sous l'influx de la psychologie behavioriste (cf. 2.4.2.2.).

2.4.1.1.a. De l'apport du cognitivisme : l'avancée dans l'étude de l'inter-langue (IL)

Le cognitivisme n'a plus questionné la **place prééminente** occupée par la **LM** dans l'apprentissage/acquisition de nouvelles langues mais il a contribué à relativiser son impact, en avançant que **les autres idiomes** qui ont jalonné l'itinéraire acquisitionnel du sujet ont aussi une incidence dans la construction de l'IL. Selon le modèle cognitiviste d'acquisition/apprentissage des LE, le processus acquisitionnel et l'automatisation de l'utilisation d'une langue se basent sur **deux processus** : la formation d'hypothèses et leur vérification¹⁰⁵. Lorsque l'apprenant bâtit son système intermédiaire à travers ces deux procédés, il prend appui sur ses connaissances préalables, qui peuvent porter soit sur ces langues connues préalablement (ce qu'on appelle *transfert interlingual* et *interférence interlinguale* selon que l'apprentissage en résulte facilité ou entravé) soit sur la LC et donner lieu à des *(sur)généralisations intralinguistiques* à l'intérieur de la LE (DABENE, L., 1979, BOGAARDS, P., 1991).

En **début d'apprentissage**, à la quête de stabilité de son IL, l'apprenant fait surtout appel à sa LM qui constitue le cadre interprétatif par excellence (GIACCOBE, G., LUCA, M., 1980). Par conséquent, ce sont les mécanismes et les stratégies de nature interlinguistique qui vont être mobilisés durant ces premiers stades. Si la **LM** de l'apprenant, en tant que **cadre linguistique et conceptuel** à partir duquel le sujet va déduire les hypothèses de fonctionnement de la LC, peut constituer l'outil heuristique

¹⁰⁵Pour l'analyse détaillée des avantages que présente ce modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses, et qui fait apparaître l'acquisition d'une LE comme un processus mental actif, nous renvoyons à K. Vogel (1995).

de découverte pouvant accélérer l'apprentissage de la LC (*stratégie cognitive*), celui-ci sera d'autant plus facilité que les langues en présence partagent des caractéristiques structurelles et fonctionnelles (CORDER, S. P., 1979, VOGEL, K., idem). Plus la LC est perçue comme formellement transparente par rapport à la LM et plus l'apprenant aura recours à celle-ci pour vérifier des hypothèses sur le fonctionnement de celle-là (GAONAC'H, D., idem). Corollairement, si la solidité de la **compétence en LM**, à part le temps d'exposition à la LC, détermine la performance atteinte dans cette dernière, le niveau de connaissances que le sujet aura de sa LM sera **encore plus déterminant** dans le cas où les **langues** en cause sont **parentes**.

Au fur et à mesure que **I'IL se consolide**, la LC gagnant progressivement du terrain dans le cadre cognitif de l'apprenant, ce sont surtout des opérations de surgénéralisation qui sont déployées. De ce fait, comme le font remarquer G. Giacobbe et M. A. Cammarota (1983), au fil de la progression de l'apprentissage, le nombre et le statut des occurrences de la/des langue/s de départ vont changer. Ainsi, si par exemple en production, l'apprenant débutant se sert de sa LM surtout pour assurer la communication (*stratégie communicative compensatoire*), **l'étudiant avancé** peut en user pour pouvoir exprimer des significations compliquées (GAONAC'H, D., ibidem)¹⁰⁶, et les éventuelles erreurs qu'il commet seront induites, presque exclusivement, par la LC. Mais, quels rôles précis remplit la LM dans l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue ?

¹⁰⁶Comme l'ont fait remarquer U. Fraundelfer et R. Porquier (1980), devant l'impossibilité d'effectuer une tâche langagière à cause d'un niveau de connaissances linguistiques défaillant, l'apprenant peut soit adapter les finalités aux moyens et prendre peu de risques, soit adapter les moyens aux fins et mettre en place une stratégie de haut risque. Si les tâches peu structurées suscitent le déploiement du premier type de démarche, par le biais des stratégies d'éludage, les tâches très concrètes qui obligent le sujet à prendre des risques, l'induisent à emprunter le deuxième type de procédures dont par exemple, le recours à la LM.

2.4.1.1.b. Caractérisation de l'impact de la LM dans la structure et le fonctionnement cognitifs de l'apprenant d'une LE

La plupart des études portant sur le rôle de la LM dans l'appropriation d'une nouvelle langue, se font sur des **critères cognitifs** : elle est conçue comme le filtre de perception, le modèle d'une pratique langagière, l'objet et le prétexte par excellence de la réflexion métalinguistique (BERTHOUD, A. C., PY, B., 1993, SCHMID, S., 1994). En effet, à travers sa LM, l'individu acquiert un savoir et un savoir-faire langagier, un cadre conceptuel, une identité socioculturelle, un développement cognitif et une conscience métalinguistique qui vont contraindre les apprentissages parallèles et ultérieurs.

En tant que lieu privilégié de la mise en place d'une **notion grammaticale**, voire d'une "*habitude culturelle de réflexion sur la langue*" (BESSE, H., 1986)¹⁰⁷, la LM peut véhiculer soit des outils métalinguistiques facilitant l'apprentissage d'une LE, soit des **préjugés** et des **stéréotypes** pouvant y faire obstacle (GERMAIN, C., 1983, FOERSTER, C., 1993)¹⁰⁸. Par exemple, comme le fait remarquer H. Walter (1988), les **Français** conçoivent la langue en général comme quelque chose de non malléable et leur abord des LE est fortement marqué par une approche très grammaticalisée de leur LM. Ayant hérité de leur apprentissage du français une conception normative de la langue, les Français accordent beaucoup d'importance aux notions de norme, de correction et de faute (GERMAIN, C., 1983, BERTHOUD, A.-C., PY, B., 1993)¹⁰⁹, ce

¹⁰⁷A condition, comme nous l'avons souligné plus haut, que l'individu ait été scolarisé dans sa LM.

¹⁰⁸E. Roulet (1983) rajoute deux autres difficultés spécifiques à l'apprentissage d'une LE : le fait qu'elle puisse être en même temps objet et moyen d'étude et que son apprentissage ne soit pas contemporain, contrairement à celui de la LM, à la découverte du monde et au développement cognitif, perceptuel et mental de l'individu.

¹⁰⁹Cette attitude nous est illustrée par la formule correctivo-sommative "*ça ce n'est pas français*". En employant le nom de la langue française comme un épithète synonyme de "correct", il nous semble que l'on atteint le paroxysme de la vision normée que les Français ont de leur LM.

qui sans doute les amène à considérer souvent l'apprentissage/utilisation d'une LE comme un but difficilement accessible.

En définitive, la **LM** ayant été la première à avoir **façonné** le cadre perceptif, langagier, métalinguistique, cognitif, conceptuel et socioculturel de l'individu, elle constitue le passage obligé de tous les apprentissages langagiers subséquents. D'après K. Vogel (idem), l'effet de la LM sur l'apprentissage d'une LE s'étend sur trois domaines : la durée de l'apprentissage, les erreurs commises et les difficultés rencontrées. En tout état de cause l'efficacité et la persistance du recours à la LM est un phénomène extrêmement **fluctuant** soumis à l'interaction de **variables diverses et variées** : le stade de l'apprentissage de la LC, la perception de la distance entre les langues en cause, l'habileté langagière ciblée, le degré de maîtrise de la LM, mais aussi la présence dans la biographie langagière d'autres langues apprises/acquises entre la LM et la LC qui peuvent, par exemple, altérer la perception que le sujet a de la distance LM/LC. Mais quelle incidence peut/peuvent avoir la/les langue/s de référence autre/s que la LM dans une nouvelle acquisition langagière ?

2.4.1.2. L'incidence des langues intermédiaires dans un nouvel apprentissage langagier

Dans le cadre de la **RALE** l'impact que peuvent avoir d'autres langues que la LM dans l'apprentissage/acquisition d'un nouvel idiome a éveillé relativement **peu d'intérêt**. Par exemple, en ce qui concerne la lecture, on a longtemps estimé que les résultats des travaux conduits à propos de la L2 étaient extensibles au phénomène de la compréhension d'une L3¹¹⁰ (SINGH, R., CARROLL, S., 1979). Mais, le peu d'études

¹¹⁰Dans la bibliographie consultée traitant sur l'incidence qu'a la base langagière de l'apprenant dans l'appropriation d'une nouvelle langue, dans la nomenclature employée la L1 correspond à la LM du sujet, la L2 à la première LE apprise/acquise (ou à la langue de la scolarisation dans les pays où l'anglais a le statut de langue co-officielle) et la L3 à la LC. Cette taxonomie "L1, L2, L3", établissant une hiérarchie

spécifiques s'étant penchées sur la question mettent en évidence **l'importance** de la portée **des langues intermédiaires**, i.e. celles apprises/acquises après la LM et avant la LC, dans l'appropriation d'une nouvelle LE (KLEIN, E. C., 1995).

2.4.1.2.a. Le bagage langagier : une réalité composite, un effet multi-conditionné

Depuis longtemps, il est communément admis qu'une **expérience langagière variée** peut contribuer à améliorer les **comportements métalinguistique et cognitif** des individus, et faciliter de ce fait, l'appropriation ultérieure de nouveaux idiomes. D'une part le contact avec des principes de fonctionnement linguistique nombreux et variés pourvoit le sujet d'un répertoire d'hypothèses "*tout fait et prêt à l'emploi*" (*ready-made*) qu'il peut tester dans le traitement des données d'une nouvelle langue (CORDER, P. S., 1979). D'autre part, les individus multilingues font preuve d'une plus grande **flexibilité cognitive** car ils disposent d'un plus large éventail de stratégies (communicatives, acquisitionnelles), qu'ils savent mieux adapter à la tâche (NAYAK, N., 1990). *L'expérience plurilingue* met le sujet en condition d'atteindre non seulement une plus grande souplesse et acuité perceptives mais également lui procure une **sensibilisation** au fonctionnement de la langue en tant que **système** : une plus grande familiarité avec l'altérité linguistique facilitant l'assimilation du caractère arbitraire du signe linguistique et du relativisme culturel et (méta)linguistique¹¹¹.

numérique suivant l'ordre chronologique d'acquisition, ne s'accommode pas aux variables de notre étude. Puisque seule l'incidence du bagage langagier roman de notre échantillon nous intéresse, des LE connues par nos informateurs, nous ne retiendrons que l'effet des langues romanes. Quand bien même nos sujets ont étudié une LE romane, comme c'est le cas des trinômes qui ont appris l'espagnol, celle-ci ne constitue pas leur première LE. Par conséquent, selon un critère chronologique, elle ne peut être considérée comme leur L2. De surcroît la LC en cause dans notre travail, le catalan, ne représente pas la deuxième LE à laquelle est confronté notre échantillon, et partant, elle ne peut pas être non plus qualifiée de L3.

¹¹¹En ligne avec B. Py (1991), nous entendons par *plurilinguisme* la pratique de plusieurs langues sans supposer pour autant une maîtrise ou un statut égaux de ces langues.

Cependant, on constate que la **connaissance** préalable de **plusieurs langues** n'a pas toujours été interprétée comme un facteur favorable dans l'abord d'une LE. Nombreux sont les auteurs qui y perçoivent l'origine d'un accroissement de la **confusion interlinguistique**, notamment dans les activités langagières de production (AHUKANA, J. G. W., LUND, J. N., GENTILE, J. R., 1981, MAGISTE, E., 1984, THOMAS, J., 1988). En récapitulant les travaux que nous avons consultés traitant sur le rôle des langues intermédiaires, il ressort que la nature, la fréquence, le moment d'apparition et la portée effective de l'actualisation des connaissances langagières préalables dans l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue, dépendent des **variables endogènes**, liées à la personne, tels que l'âge ou mieux dit, le développement cognitif (VOGEL, K., 1995), ainsi qu'**exogènes**, en rapport avec la situation. Nous avons regroupé ces dernières en :

PSYCHOLINGUISTIQUES : celles qui font référence

- au **niveau de performance** atteint dans la LC (CHUMBOW, B. S., 1984, KLEIN, E. C., 1995, VOGEL, K., 1995) ou dans **toutes les langues** composant le répertoire langagier de l'individu (WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B., 1998) ;
- au caractère **passif** ou **actif** des connaissances acquises dans la langue intermédiaire (MAGISTE, E., 1984) ;
- au fait que les langues déjà connues aient servi ou non pour en **apprendre d'autres** (idem) ;

SOCIOLINGUISTIQUES : celles qui concernent

- le **rôle fonctionnel** de la/des langues de référence (CHUMBOW, B. S., 1984), leur fréquence d'emploi (WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B., idem), leur statut général (idem) ou dans le milieu socioprofessionnel (MAGISTE, E., idem) ou leur contexte d'acquisition (HAMMARBERG, B., WILLIAMS, S., 1993, KLEIN, E. C., 1995) ;

- le **temps écoulé** entre les différents apprentissages langagiers (KLEIN, E. C., idem) ;
- les **relations** géographiques, culturelles et ethniques entre les populations des langues en cause (CHUMBOW, B. S., 1984) ;
- la qualité et la fréquence du **contact** avec la LC (VOGEL, K., idem) ;

CONTEXTUELLES : par rapport à **la nature de la tâche**, car selon P. Bogaards (1991) c'est dans les activités de nature communicative que les connaissances linguistiques antérieures se font sentir davantage, ou en relation au **stade d'apprentissage** (FÆRCH, C., KASPER, G., 1987, GRAINGER, J., idem, VOGEL, K., ibidem) ;

LINGUISTIQUES : selon

- le **niveau d'organisation** visé et la nature du code de l'input dans la LC (HAMMARBERG, B., WILLIAMS, S., idem) ;
- le **statut des règles**, des structures et des morphèmes de la langue de référence, (VOGEL, K., ibidem)¹¹²;
- la **relation** structurelle et phonétique de l'ensemble de langues en présence (CHUMBOW, B. S., 1984) et leurs **similitudes formelles et fonctionnelles** (HAMMARBERG, B., WILLIAMS, S., 1993).

Plus concrètement, dans le domaine de la **compréhension de l'écrit** nous avons déjà souligné le fait que selon la théorie du **court-circuit**, il faut que le sujet ait atteint un seuil minimal de connaissances dans la LC pour qu'il puisse transférer des compétences de lecture depuis sa LM (cf. 2.3.1.2.). Par conséquent, les possibilités qu'a l'apprenant débutant d'investir ses habiletés et ses compétences de lecture préalables dans la LC restent limitées. Toutefois, **si** les langues en question sont **apparentées**, la similitude formelle contribue au transfert des pratiques de lectures de la LM. Comme le

¹¹²Car selon cet auteur, les morphèmes autonomes ou non flexionnels, les règles et structures très productives et les structures non marquées sont plus facilement intégrés dans l'IL.

nota E. Kellerman (1979), ce ne sont pas tant les ressemblances interlinguistiques objectivement mesurables qui déterminent la fréquence avec laquelle un sujet a recours à sa LS que la perception subjective qu'il a de cette distance et l'interprétation qualitative qu'ils ont de leur LM. Par exemple, ces traits de la LM que l'individu considère comme les plus spécifiques, sont souvent les moins transférés vers la LC. De même, la perception subjective de la distance interlinguistique détermine aussi le rôle de la/des langue/s intermédiaire/s, et **réciroquement**, la présence de cette/ces dernière/s dans le parcours acquisitionnel de l'apprenant infléchit la perception qu'il a de la distance LM/LC¹¹³.

Il est certain que la plupart des travaux traitant sur l'apprentissage/acquisition d'une L3 auxquels nous avons eu accès, concernent des **approches maximalistes** de la LC (toutes les compétences langagières étant visées), se situent souvent dans des contextes de **multilinguisme social** et ont trait pour la plupart des **langues anglo-saxonnes, africaines ou asiatiques**. Toutes ces caractéristiques sont **loin** de celles de **notre problématique** : l'approche d'une langue voisine inconnue (désormais LVI) par compétence dissociée en milieu monolingue. D'après M. V. Calvi (idem), s'est intéressée aux particularités de l'apprentissage d'une langue voisine (romane), bien que la connaissance d'autres langues favorise la formation de stratégies linguistico-cognitives résultant de la comparaison entre les différents systèmes linguistiques connus du sujet, les conséquences psychologiques qu'entraîne l'apprentissage répercuté ne sont **pas claires** : aux doutes concernant les processus d'acquisition en général s'ajoutent ceux des variantes individuelles qui, selon elle, handicapent l'étude

¹¹³Des études empiriques ont démontré que les sujets ont tendance à considérer plus proche la LC d'une LE préalablement apprise que de la LM, et que par conséquent les transferts sont plus nombreux à partir de cette LE (BOGAARDS, P., 1991). Certes, la LC et la/les LE déjà connue/s ont en commun, d'emblée, leur statut d'étrangères. Ainsi, si lors de l'analyse de nos données (Chapitre 4) nous relevons que nos informateurs trinômes opèrent plus de passages à partir de l'espagnol que du français, et qu'à travers leurs discours ils qualifient le catalan de plus proche de l'espagnol que de leur LM, cette perception de la distance linguistique étant subjective n'est évidemment pas gage de la proximité réelle et objective existant entre les langues en question.

scientifique. Pour cet auteur, l'intervention d'une LE préalablement acquise/apprise semble être soumise à l'action de mécanismes acquisitionnels universels mais aussi à des facteurs de nature extra-linguistique (tels que les variations interindividuelles, sociales, contextuelles) ou purement linguistiques, comme l'affinité typologique des langues en présence et dont la perception détermine l'actualisation de connaissances linguistiques préalables et l'exploitation ou l'ignorance des ressemblances interlinguistiques¹¹⁴. Somme toute **l'expérience langagière préalable** est une **notion très large** qui embrasse des facteurs **cognitifs, linguistiques, extra-linguistiques** (situationnels et socio-culturels) et des **variables personnelles** (intellectuelles ou affectives) qui représentent autant d'éléments déterminant l'actualisation des langues préalablement connues dans l'abord d'une nouvelle langue.

¹¹⁴Car, comme l'a fait remarquer K. Vogel (idem), pour qu'il y ait recours à une langue de référence quelconque il faut que l'individu ait perçu des traits rapprochables entre celle-ci et la LC.

2.4.2. L'instrumentalisation des pré-connaissances langagières de l'apprenant dans l'enseignement des LE (dimension pédagogique)

Nous avons déjà noté que les relations entre la LC et celle(s) préalablement connue(s) de l'apprenant peuvent faire l'objet d'une **exploitation pédagogique** plus ou moins systématique. Nous commencerons par retracer l'historique des différents rôles dont la pédagogie des LE a investi la/les LS de l'apprenant. Nous nous occuperons ensuite des diverses orientations didactiques qui depuis une perspective ou une autre ont réclamé la comparaison interlinguistique. Nous finirons par établir des précisions terminologiques autour des **concepts clés** que la mouvance comparativiste a apportés à la RALE.

2.4.2.1. L'attention portée à la LM de l'apprenant : histoire d'une fluctuation

En jetant un regard rétrospectif sur les différentes méthodologies d'enseignement des LE il devient patent que le traitement qu'elles ont réservé à **la LM** de l'apprenant a été constamment soumis à des **fluctuations**. La doyenne de ces méthodes pédagogiques, la **méthode naturelle**, visait à reproduire certaines conditions par lesquelles on acquiert un idiome en contact avec ses locuteurs, et restreignait la présence de la L1 de l'apprenant/acquéreur aux traductions auxquelles le maître, toujours de façon ponctuelle et s'il en avait la compétence, pouvait avoir recours (BESSE, H., 1985).

Postérieurement, lors de la **MT**, influencée par l'enseignement du latin et du grec, on réservait à la LM des élèves une triple fonction dans les cours des LE (DABENE, L., 1987) : relais sémiotique, métalangage descriptif et langue véhiculaire. La comparaison LM-LE étant explicite et systématique, elle développait la capacité réflexive de l'apprenant aux dépens, néanmoins, de la compétence communicative de ce

dernier. Plus tard, "**la méthode lecture-traduction**" allait prévoir pour la LM des apprenants la même mission. La LM allait toutefois être moins présente en cours, car les explications et la terminologie grammaticales allaient être supprimées ou introduites tardivement (BESSE, H., idem).

Ultérieurement, les méthodes **AO** et **AV**, plaidant pour l'accès directe à la LC, reconnaissent en la LM "*un phénomène parasitaire et nuisible*", "*un détour inutile voire dangereux*" (DABENE, L., idem : 92) car depuis l'approche structuraliste et formelle dominant les années 60 et 70, les langues sont perçues comme des catégorisations spécifiques de la réalité, dont les différences s'avèrent être sources de difficulté et d'erreurs. Les trois rôles, ayant été remplis par la LM durant les périodes pédagogiques précédentes, vont être supprimés ou assurés par d'autres moyens comme par exemple la LE¹¹⁵. Pour essayer d'atténuer les effets nocifs imputés à la LM dans l'apprentissage d'une autre langue, à part sa proscription de la salle de cours, afin de réduire les surfaces en contact avec la LC, la Linguistique Contrastive en vigueur à l'époque, pourvoit une deuxième voie à la pédagogie des LE. Celle-ci consiste à prédire les zones de divergences LM/LE susceptibles de handicaper l'apprenant, élaborer des exercices correctifs, (PORQUIER, R., 1984) et se référer à la LM uniquement pour mettre en exergue ses différences structurelles par rapport à la LC (ROULET, E., 1980).

L'ère communicative en vigueur à partir des **années 70-80**, représente la poursuite de la voie initiée par les méthodes directes. En s'orientant vers l'enseignement

¹¹⁵Pour ce qui est du dialogue pédagogique, puisqu'il se déroulait dans la LE, l'enseignant n'était pas contraint de connaître la LM de ses apprenants, ce qui a convenu à la diffusion de l'anglais et du français "*que l'Histoire imposait alors aux nations des quatre continents du monde*" (BESSE, H., 1985 : 53). Concernant les tâches réalisées en cours, la manipulation des modèles remplacera les exercices de traduction, dont le bannissement, ne garantit aucunement que l'apprenant, lors des opérations de décodage d'une LE, cesse de traduire vers sa LM (BESSE, H., 1992). De même, le fait que l'enseignant ne recoure pas à la LM de l'apprenant ne signifie pas que ce dernier n'y fasse pas appel silencieusement (idem, 1985).

fonctionnel des langues et en portant l'accent plutôt sur l'acquisition d'une compétence communicative que sur un abord réfléchi, conscient et structuré du système linguistique étranger, on évite avec l'approche communicative la référence à la LM de l'apprenant et les démarches réflexives explicites de la LE (BOURGUIGNON, C., 1993). Par ailleurs, le **recentrage sur l'apprenant** et ses stratégies d'appropriation, qui commence à occuper le devant de la scène du discours didactique dans les années 70, suppose la prise en compte non seulement des besoins, des souhaits et des motivations de l'individu mais aussi de ses acquis préalables (BARRERA-VIDAL, A., 1991) et dont la LM est considérée comme un constituant essentiel déterminant les mécanismes acquisitionnels et de fonctionnement chez l'apprenant et qui de ce fait doit être prise en compte.

Cette **reconsidération** et cette **revalorisation de la LM** seront renforcées par l'éclairage conceptualisant de l'apprentissage/enseignement des LE, dans la mesure où l'on reconnaît qu'il existe une certaine interdépendance entre la réflexion à propos d'un nouveau système linguistique et sa comparaison avec celui/ceux déjà connu/s (BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M., 1984). Ce sont surtout les travaux en psycholinguistique, de source **cognitiviste**, qui ont montré que le sujet est capable de gérer l'altérité, que l'importante activité structurante et constructive de l'apprenant ne se réalise pas sur un terrain vierge et qu'en matière de langage c'est principalement la LM qui constitue ce "déjà connu" qui va déterminer ce que l'individu peut apprendre (idem : 1988). La reconnaissance de **l'effet "miroir"** qu'a la LM dans le processus d'apprentissage d'une LE fait de la première un support auquel l'enseignant de la deuxième peut se référer (idem : 1984).

Cet environnement va rendre propice, courant des années quatre-vingts, un changement d'optique de ce sujet au sein des débats didactiques et de la pratique de

l'enseignement des langues vivantes en France, où la LM de l'élève avait été **évacuée** des méthodologies et des pratiques pédagogiques depuis les années 50¹¹⁶. Cette mouvance se cristallisera par les journées d'études que l'A.P.L.V. consacra en 1986 à l'articulation LM-LE (DABENE, L., idem)¹¹⁷.

2.4.2.1.a. Une proposition de convergence : la pédagogie intégrée LM/LE

Depuis les **années quatre-vingts**, on a assisté aussi bien **en** Europe qu'aux **EU** au débat croissant sur la convergence nécessaire entre la pédagogie de la LM et celle des L2 ou LE (ROULET, E., 1983)¹¹⁸. Ce dernier auteur est l'un des principaux défenseurs de l'enseignement intégré de la LM et des LE dans la zone francophone. Il fonde sa conception de pédagogie intégrée LM/LE sur deux prémisses : primo, certains faits de langue du code étranger sont plus facilement et durablement acquis si le sujet en a compris préalablement les principes dans sa LM et secundo, les outils heuristiques ayant servi à une telle compréhension peuvent être réutilisés dans l'apprentissage d'une LE. D'après **E. Roulet** ce deuxième postulat a été largement validé en milieu francophone non seulement par des travaux ponctuels comme des thèses de doctorat mais aussi par l'ensemble de recherches empiriques conduites au Centre de Didactiques des Langues de l'Université Stendhal Grenoble III, depuis sa création en 1975¹¹⁹. Ces études avaient déjà mis en évidence à l'époque que l'apprentissage de certaines

¹¹⁶Bien que la comparaison systématique LM-LE ne disparaisse pas complètement car l'enseignant y aura recours pour le relevé et la correction des erreurs de ses élèves (DABENE, L., 1992). De même, l'expérience pratique du terrain démontrant aux enseignants que la LM des apprenants est incontournable, malgré les directives officielles en vigueur à l'époque et les dogmes pédagogiques sous-jacents, ces praticiens, comme le fait remarquer le dernier auteur cité, n'hésitaient pas à recourir à la LM de leurs élèves s'ils en ressentaient le besoin [souvent comme dernier recours et en désespoir de cause] et même si en ce faisant ils avaient l'impression de commettre un acte illicite.

¹¹⁷Cette même association avait déjà organisé six ans auparavant des journées d'étude dont le thème était en quelque sorte prémonitoire et préparatoire "Langue maternelle, langue vernaculaire, langue seconde, langue étrangère" (1983, in *Les langues modernes*, n° 3).

¹¹⁸De même, les instructions pour le collège du Ministère de l'Éducation Nationale de décembre 1985 instituent un objectif proprement linguistique impliquant la réflexion sur la LE par comparaison avec la langue française (CANDELIER, M., 1986).

¹¹⁹Par exemple, la thèse d'A.-C. Berthoud (1982a) a montré que l'apprentissage du système déictique en allemand pouvait être facilité par la réflexion préalable en classe sur la deixis en FLM.

structures des LE était facilité par une **pré-sensibilisation sur la LM**¹²⁰. Des voix comme celles de M. **Candelier** et C. **Bourguignon** (1984), se sont levées en faveur de l'articulation de la réflexion sur les diverses langues, et des expériences pédagogiques en ayant fait l'élément central, comme le projet Charlirelle pour l'enseignement de l'anglais LE, ont vu le jour (HUOT, D., SCHMIDT, R., 1996). Si traditionnellement l'enseignement de la grammaire a privé l'apprenant de réflexion et d'activité cognitive réelle (TREVERSE, A., 1993), cette nouvelle approche prône pour une réflexion à propos du système linguistique étranger qui prenne appui sur une **activité réflexive** à propos de la LM¹²¹. La raison étant que c'est surtout avec sa LM que l'apprenant met en relation, de façon spontanée, ses observations à propos de la LC et que, comme le soulignent A. Trévisse et F. Demaizière (1991), c'est dans sa LM que l'apprenant a accumulé un savoir et des représentations métalangagiers car c'est à travers elle qu'il a eu accès au langage¹²².

Pour bâtir son système linguistique intermédiaire l'individu se sert d'outils cognitifs universaux comme l'établissement d'**analogies** (avec le déjà connu) ou de

¹²⁰Depuis, cet axe d'investigation n'a cessé de se prolonger dans le CDL au sein duquel il a suscité la création d'équipes-projets de recherche comme AMIE (Activités Métalangagières et Interlangues à l'École), représentant grenoblois du courant britannique "Language Awareness" (traduit par "Éveil au langage") et qui plus tard est devenu EVLANGUES ; la parution de thèses de doctorat (cf. C. Nagy, 1996) et la mise en chantier de matériel pédagogique comme le didacticiel PASSLANGUES (cf. C. Bourguignon, 1993). De par sa pérennité, dynamisme et prodigalité cet axe de recherche s'est constitué en l'une des thématiques emblématiques du CDL (DABENE, L., 1979, BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M., 1984, 1988).

¹²¹Dans cet esprit, au début des années soixante-dix H. Besse proposa des "exercices de conceptualisation" qui, en sortant selon lui du faux dilemme grammaire explicite vs implicite, essayaient de répondre aux besoins de grammaire exprimés par les apprenants tout en prenant appui sur leur grammaire intériorisée à propos de la LC et sur le potentiel métalinguistique qu'ils ont accumulé dans leur L1 et, le cas échéant, dans les LE antérieurement apprises/acquises (1986 : 28). Plus tard R. Porquier proposa une démarche de conceptualisation contrastive, "*une pratique inductive et réflexive consistant à explorer, à expliciter et à structurer des systèmes de correspondance entre la LM et la LE sur la base d'une compétence déjà développée en LE afin de la consolider, la catalyser et la rendre plus autonome et opératoire*" (1991 : 16).

¹²²Pour ce qui est des activités métalangagières, elles semblent être très liées au degré de scolarisation de l'individu (TREVERSE, A., 1993) et tout particulièrement à l'apprentissage de la lecture en LM (GOMBERT, J. E., 1990).

généralisation (à l'intérieur du code linguistique étranger)¹²³. S'il est exposé de manière indiscriminée à la LE, ces mises en relation entre le nouveau et son "déjà connu" risquent d'handicaper son apprentissage (BOURGUIGNON, C., 1993)¹²⁴. Si ces hypothèses à propos de la LC sont dues au hasard ou à l'intuition du sujet elles peuvent s'avérer fausses, créer des malentendus et entraîner, en production, des formes déviantes. D'après ce courant, c'est là que **l'intervention pédagogique** se doit d'intervenir, afin de faire le point sur le savoir métalinguistique préalable de l'apprenant, de préciser des notions¹²⁵ et **d'aiguiller ses activités métalangagières et relationnelles**, en prenant comme point de départ la réflexion sur sa LM et les notions grammaticales qu'il a acquises dans cette dernière (idem). De cette manière, la LM, longtemps considérée comme une source d'interférences et d'erreurs devient "*un stimulateur d'hypothèses et un appui décisif (bien que non exclusif) dans l'activité cognitive de l'apprenant*" (DABENE, L., 1994c : 184), un "auxiliaire précieux" de l'apprentissage d'une LE (ROULET, E., 1980 : 26).

Puisqu'en adoptant cette perspective interdisciplinaire la métalangue est le point de rencontre obligé entre les enseignements de la LM et des LE (BOURGUIGNON, C., DABENE, L., 1983), afin de faciliter à l'apprenant, l'établissement de liens

¹²³Ce qui d'après P. S. Corder (1986) distingue les stratégies d'apprentissage de la LM de celle des LE. Tout en se centrant aussi bien les unes que les autres autour de la vérification d'hypothèses sur l'organisation et le fonctionnement de la langue visée, l'apprenant de la LE est avantagé car il n'aura qu'à vérifier ce en quoi cette langue se rapproche ou s'éloigne de celle(s) qu'il connaît déjà. La preuve irréfutable de cette démarche la constitue, d'après ce spécialiste, le fait que la plupart d'erreurs en LE sont liées à la LM et qui selon lui il ne faut plus attribuer, à la persistance des habitudes acquises en L1, mais à l'activité exploratoire et comparative qu'entraîne tout apprentissage d'une LE.

¹²⁴Ou, tout au moins, une absence de guidage pédagogique explicite dans cette activité structurante, n'apportera pas nécessairement les effets bénéfiques pronostiqués par certains courants méthodologiques. Comme le démontrent empiriquement J. Giacobbe et M. Lucas (1982), l'apprenant n'applique pas nécessairement sur ses productions les règles qu'il a préalablement induites à partir de l'input auquel il a été exposé. C'est qui amène ces auteurs à renoncer définitivement aux "illusions inductivistes" des méthodes AV.

¹²⁵D'autant plus que, comme le font remarquer C. Bourguignon et L. Dabène (1983), il existe souvent un écart considérable entre l'input métalinguistique et le savoir vraiment inculqué (cf. 2.3.1.2.b.) et que ce dont dispose l'apprenant n'est souvent qu'un agglomérat d'étiquettes dont la plupart vides de signifiants consistants (BOURGUIGNON, C., 1979 in BOURGUIGNON, C., 1993), des "*fossilisations métalinguistiques*", "*une métalangue de bois*", des métadiscours "*régurgités*" tournant à vide (TREVISE, A., 1996).

interlinguistiques corrects, il est nécessaire d'**harmoniser** au minimum **la nomenclature** et les outils heuristiques métalinguistiques concernant la LM et les LE (BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M. 1988, DABENE, L., 1996). Chaque culture, en fonction de ses traditions intellectuelles et de la spécificité de sa langue, a développé des éléments descriptifs qui lui sont propres (DABENE, L., idem), et même à

l'intérieur d'une même langue-culture chaque terme peut être chargé d'une histoire différente selon l'individu (TREVISE, A., idem). Cette harmonisation et cet éclaircissement des concepts et des taxonomies de nature autonymique sont nécessaires même dans le cas de l'enseignement de langues apparentées, pour lequel les bénéfices d'une approche réflexive deviennent évidents tant l'abord inductif et spontané de la langue voisine (désormais LV) stimule l'apprenant au transfert des concepts et de taxonomies de nature métalinguistique (CALVI, M. V., 1995)¹²⁶.

2.4.2.2. L'Analyse Contrastive (AC) ou la première tentative de systématiser la prise en compte de la LM des apprenants

C'est en 1957 que **R. Lado** théorise et développe dans le cadre de la **Linguistique Appliquée**, une pédagogie des LE basée sur la comparaison systématique entre la LM de l'apprenant et la LC¹²⁷. Cet auteur prône les descriptions contrastives à des fins pédagogiques : en se basant sur la théorie behavioriste de l'apprentissage et sur la **linguistique structurelle** en vigueur à l'époque aux EU, il préconise que l'individu a tendance à transférer dans la LE les caractéristiques lexico-sémantiques de sa LM et que ce qui est similaire est transféré et facilite l'apprentissage tandis que ce qui est différent s'avère difficile et conduit à l'**interférence**, i.e. à la production d'erreurs. Au moyen de la confrontation LM/LC, l'AC prétend prédire et décrire le comportement des

¹²⁶Concernant les trois langues-cultures qui nous incombent nous avons des exemples de non coïncidence sémantique (totale ou partielle) entre des méta-termes homo ou paronymes : "barbarisme" n'a pas la même signification dans le métalangage français que "barbarisme" dans le catalan ou que "barbarismo" dans l'espagnol. Ce phénomène de fausse-amitié entre les terminologies grammaticales savantes devient particulièrement tangible dans le domaine de la morphologie verbale de ces trois langues. Si le temps du passé de l'Indicatif formé à partir du présent de l'auxiliaire avoir (en français)/haber (en catalan)/haber (en espagnol) et du participe passé du verbe conjugué, on l'appelle "passé composé", "pretèrit indefinit" et "pretérito perfecto" respectivement, le temps simple du passé de l'Indicatif se caractérisant par son aspect perfectif, est nommé "passé simple", "pretèrit perfecte" et "pretérito perfecto simple" ou "pretérito indefinido" respectivement. Ces divergences taxinomiques se rajoutent aux écarts d'ordre pragmatique qui séparent ces trois systèmes verbo-temporels dont c'est le français qui s'écarte le plus.

¹²⁷Néanmoins cette idée était déjà en germe dès 1945 chez C. C. Fries, dans certains travaux de l'École de Prague et dans la tradition européenne de la linguistique comparée (BESSE, H., PORQUIER, R., 1991).

apprenants et surtout, **anticiper** et **éviter** l'émergence d'**erreurs** car d'après la théorie behavioriste, lorsqu'une erreur est commise elle est renforcée.

Bien que l'interdépendance qui relie les différents niveaux d'organisation des langues exigerait une approche multidisciplinaire des descriptions qui les rende plus pratiques (ROOS, E., 1991), les travaux qui se sont produits au sein de l'AC ont surtout concerné des **objets isolés**. Ils se sont centrés autour de la **phonétique** car sa régularité et sa systématisme, comme le souligne J. Rousseau (1995), rendent plus facile une description rigoureuse¹²⁸. Comme l'avait fait aussi remarquer E. Coseriu (1969), il est certain que les différences interlinguistiques au niveau de la phonétique, voire de la morphologie, sont les mieux connues et s'avèrent plus facilement comparables que les relationnelles ou les fonctionnelles, comme la **composante morpho-syntaxique**, dans laquelle les éléments sont nombreux, leurs relations structurelles multiples et la structure du signifié incontournable (DEBYSER, E., 1971). C'est pourquoi les travaux conduits par l'AC en matière de morpho-syntaxe et de sémantique sont décevants comparativement à ceux d'ordre phonétique (PY, B., 1984). En effet, la théorie phonologique étant suffisamment générale de par l'utilisation de procédures d'analyse identiques et constantes, elle a permis à l'AC de mieux atteindre ses objectifs. Si à l'époque, comme l'a souligné E. Debyser (1970) on ne disposait pas d'un modèle satisfaisant pour décrire les langues, comment pouvait-on ambitionner de les comparer d'une façon exhaustive sans disposer d'une théorie grammaticale suffisamment cohérente ?

Par ailleurs, les recherches contrastives se sont surtout focalisées sur la **production langagière**, bien que des processus de passage de la LM vers la LE aient aussi lieu en compréhension. Ce **désintérêt** tient surtout au fait que les données de

¹²⁸Comme le nota F. De Saussure (1916/1995), c'est probablement parce que sur l'axe diachronique l'évolution phonétique des langues est limitée par certaines données constantes, phoniques et psychiques.

transférabilité et d'interférence ne sont pas directement observables dans les **activités langagières perceptives**. Qui plus est, étant donné le but pratique que l'AC s'était fixé, et les prémisses dont elle partait, elle s'était surtout intéressée au prélèvement des divergences intersystémiques, en laissant de côté les analogies, considérées comme non problématiques pour l'apprentissage. Néanmoins, plus tard on allait démontrer que les **similitudes** peuvent s'avérer aussi **perturbatrices** (DEBYSER, F., 1970) et encore un peu plus tard, E. Kellerman (1979), prenant appui sur ses résultats empiriques, assurait que l'erreur n'est pas nécessairement l'indice d'une difficulté et que la difficulté (potentielle ou réelle) n'induit pas forcément en erreur (puisqu'on peut les éviter) et enfin que la facilité peut faire échouer. De cette manière le syllogisme

différence = difficulté = erreur/parallélisme = facilité = réussite
--

n'a plus de validité. En effet, ce ne sont pas tant les structures des langues en contact qui déterminent l'établissement ou non d'un processus de transfert ou d'interférence que l'activité de **l'apprenant** qui, comme l'a déclaré B. Py (idem), est le **médiateur absolu** entre les divergences ou les parallélismes LM/LC et les difficultés d'apprentissage. C'est au nom de ces constats que les limites théoriques et pédagogiques de l'AC ont commencé à être "dénoncées".

2.4.2.2.a. Les leçons à tirer des limites d'une approche prétendument prédictive et plus contrastive que comparative

Durant les **années 70** c'est la **centration sur l'apprenant** plutôt que sur les méthodologies, fruit d'une réflexion psychopédagogique et psycholinguistique, ainsi que les **critiques** de facture **chomskienne** à la théorie béhavioriste du processus

d'acquisition d'une LE¹²⁹ qui sont à l'origine des objections formulées à l'égard de l'AC (COSTE, D., GALISSON, R., 1975)¹³⁰.

Dans la mesure où ils ne tiennent plus compte de la langue de l'apprenant, les critères comparatifs de l'AC ne semblent pas pertinents (PY, B., 1977). En faisant abstraction de l'activité créative du sujet, l'AC a conçu l'appropriation d'une nouvelle langue comme une série de transferts et d'interférences qu'une certaine manipulation pédagogique pouvaient encourager, corriger ou éviter. En fait, à travers ce modèle théorique, on avait **confondu** la conception béhavioriste de **l'activité langagière** avec une **théorie linguistique** de base structuraliste. Or, en admettant que c'est **l'apprenant** qui **gère** les similitudes et les divergences qu'il perçoit des systèmes linguistiques en présence, telles qu'il les a intériorisées (et non en tant qu'identités linguistiques absolues) et en reconnaissant que dans la construction de son IL l'individu ne se limite pas à prendre appui sur sa LM (ou sur d'autres LE connues)¹³¹ mais qu'il peut aussi opérer des généralisations concernant la LC, la prétendue **valeur prédictive** des erreurs potentielles de l'AC reste **invalidée**. En appliquant la grammaire structuraliste, l'AC se limitait à corroborer ce que les enseignants expérimentés, comme l'a dit B. Py (1984), constataient en cours et même parfois les prédictions étaient en contradiction avec celles effectivement relevées sur le terrain (VOGEL, K., 1995). Pour ce dernier auteur ce sont justement les défauts théoriques et méthodologiques de l'AC qui ont favorisé l'évolution du concept d'IL. Aujourd'hui il est communément admis que les erreurs ne

¹²⁹Sous l'influence de la théorie innéiste de N. Chomsky (1957), l'apprentissage d'une L2 et l'acquisition langagière sont conçus comme un apprentissage cognitif et l'appropriation d'une LE est plus vu comme une compétence que comme une série de réponses à des stimuli (CORDER, S. P., 1981).

¹³⁰Toutefois, les principaux représentants de ce courant critique, H. Dulay et M. Burt, continuèrent à maintenir malgré eux, d'après J. Giacobbe (1982), l'amalgame contrastif consistant à confondre les processus et les produits. D'après leur "théorie de l'équité" l'acquisition de la LM et d'une LE passent par les mêmes processus.

¹³¹Par ailleurs la LM n'est pas la seule source d'erreurs. La preuve étant que des apprenants de LM différentes peuvent commettre les mêmes erreurs (appelées de ce fait *universelles*), tandis que d'autres erreurs peuvent être répertoriées mêmes chez des locuteurs natifs (BESSE, H., PORQUIER, R., idem, VOGEL, K., idem).

sont pas vraiment prédictibles car elles dépendent des individus, des circonstances, des méthodologies, des exercices (BESSE, H., PORQUIER, R., 1991).

A partir de **1968**, cette **hypothèse forte de l'AC** qui est la tentative de prédiction et de hiérarchisation des erreurs et des difficultés d'apprentissage sur des bases linguistiques, **cédera la place à une version faible** consistant à expliquer et à interpréter les difficultés d'apprentissage à la lueur des erreurs commises (CORDER, S. P., 1981).

2.4.2.2. b. Une reconversion applicationniste : l'analyse des erreurs (AE)

Née comme un **complément ou substitut de l'AC**, l'**AE** marquera une étape importante dans la RALE. Son objectif méthodologique étant plus l'appréhension et la compréhension des processus d'acquisition d'une LE que le pronostic des erreurs, elle est présentée comme moins ambitieuse et plus opératoire que l'AC, dont elle mettra en cause la validité, l'utilité et les fondements (PY, B., 1977). La **théorie innéiste** de N. Chomsky, cherchant à vérifier l'universel du développement de l'acquisition langagière (LAD, Linguistic Acquisition Device), fut déterminante pour la parution de l'AE. Les **erreurs** étant considérées à partir de ce moment comme la preuve d'une procédure d'apprentissage, et de ce fait inévitables voire nécessaires (CORDER, S. P., 1981), elles acquièrent une **dimension didactique** en même temps qu'elles sont **dépénalisées**. Or, comme l'a fait remarquer le dernier auteur cité, l'AE avait aussi ses limites : si d'une part l'absence totale d'erreurs peut être le résultat d'une stratégie de contournement de la difficulté (**stratégie d'évitement**), d'autre part une formulation fautive ou une compréhension défailante peuvent répondre à la volonté d'éviter la difficulté (**stratégie de l'hypercorrection**) ou, avoir un caractère ponctuel lié à la difficulté intrinsèque de la tâche ou au caractère anxiogène de la situation (**la ré-émergence de la faute** ou la

réapparition d'erreurs que le sujet ne commettait plus depuis longtemps). Pour K. Vogel (idem), l'AE ne tient pas compte, comme auparavant l'AC ni de l'apprenant ni de la situation d'apprentissage. Toutefois, c'est au travers de l'AE que l'apprentissage d'une LE a commencé à être considéré comme une **succession d'étapes** durant lesquelles l'apprenant construit un système intermédiaire entre la langue de départ et la LC, son IL¹³².

Mis à part cette *évolution* à l'échelle internationale de l'AC, dans sa version faible, débouchant sur l'AE, **en France** le devenir de la linguistique contrastive a emprunté des **voies propres**. Il suffit de jeter un regard rétrospectif sur la littérature française spécialisée en linguistique et en DLE de ces trente dernières années, pour prendre acte du fait que la linguistique contrastive, sa révision d'abord et son application pratique à l'enseignement ensuite, ont constitué l'un des débats récurrents du domaine français de la RALE : en **1970** la revue *Les langues modernes* y consacre un numéro monographique, aux alentours de **1980** apparaît la revue *Contrastes*, enfin durant les **années 90** la revue *Études de Linguistique Appliquée* et *Le Français dans le monde* éditent des numéros spéciaux sur l'enseignement des langues romanes et sur la subséquente révision d'une grammaire comparée à des fins pédagogiques, qui en France commençait à se matérialiser dans des dispositifs pédagogiques (cf. 1.2.).

¹³²Si jusqu'au milieu des années quatre-vingts l'objet d'étude de l'AE avait été l'identification de l'origine des erreurs (qui furent classées en transfert, interférence et fossilisation), à partir de cette époque, l'interprétation et la définition des erreurs intéresseront en termes de "*pertinence et d'adéquation au contexte textuel et extra-textuel*" (PERY-WOODLEY, M.-C., 1993 : 20). Ainsi, le développement de la pragmatique et de la linguistique du discours ont donné naissance à de nouvelles formes d'AC : la pragmatique contrastive, la rhétorique contrastive et la linguistique du texte contrastive (idem).

2.4.2.3. Le bien-fondé d'une nouvelle mission didactique pour la linguistique contrastive : l'optimisation de la proximité (génético)-typolinguistique

La **comparaison interlinguistique** est pratiquement née avec les sciences du langage car jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle la linguistique s'est pratiquement limitée à faire de l'histoire des langues en les comparant (ROUSSEAU, J., 1995). La linguistique historique, comparative par définition, confrontait les langues naturelles pour en établir des familles¹³³ et des types et pour mettre en évidence les liens de parenté, afin de corroborer la parenté génétique ou pour reconstruire la mère hypothétique (ROUVERET, A., 1980)¹³⁴. La **linguistique plus moderne**, notamment la Grammaire générativo-transformationnelle (désormais GGT) a cherché au travers de la confrontation interlinguistique plutôt à déceler les différentes façons à travers lesquelles les langues manifestent particulièrement les universaux du langage. Par exemple Di Pietro incorpora, au début des années soixante-dix les apports de la GGT à l'Analyse Contrastive de base structuraliste : le degré de similitude de deux langues dépendant selon lui du nombre et de l'ordre hiérarchique des règles qu'elles partagent. Ce courant n'avait cependant **aucune finalité pédagogique** car il refusait toute relation entre les descriptions des idiomes et les processus et structures cognitives que leur apprentissage et utilisation allaient mettre en jeu (DEBYSER, F., 1971).

¹³³Ce terme est normalement réservé en Linguistique historique aux grands groupes de langues, on parle par exemple de la famille indo-européenne, à l'intérieur de laquelle on dénombre, entre autres, la sous-branche ou le groupe italique, i.e. les langues romanes, auquel nous appliquons aussi l'appellatif "famille".

¹³⁴C'est précisément dans ce contexte des activités philologiques du XIX^{ème} siècle et plus concrètement des investigations comparativistes de l'époque, dont la finalité était la reconstruction de la langue originelle (en l'occurrence indo-européenne), que la linguistique romane s'est forgée comme une discipline basée sur l'observation empirique de certains faits linguistiques. A la différence des travaux comparativistes autour de l'indo-européen, la linguistique romane comptait depuis le début avec un énorme atout : la connaissance claire de l'axe chronologique d'où dérivent les langues romanes, le latin. C'est justement grâce à la pratique de l'exercice comparatif (des correspondances et de constantes phonétiques) et au précieux soutien qu'offre l'accès au point de départ latin et à une grande partie de l'histoire des langues romanes, que les études en linguistique romane se sont consolidées dans le cadre du constructivisme positive du XIX^{ème} siècle (GARGALLO GIL, J. E., 1989b).

Depuis le **XIX^{ème} siècle**, du matériel pédagogique et des manuels ont été élaborés à partir de **techniques comparativistes**. C'est surtout **la phonétique** qui a intéressé depuis le début, la méthodologie contrastive (ROUVERET, A., idem)¹³⁵. Même si depuis, la linguistique moderne semble avoir toujours approché la comparaison linguistique à visée didactique depuis la perspective de R. Lado (CALVI, M. V., idem), à partir des années 70 des voix se sont levées en faveur d'une approche de la pédagogie des LE se focalisant plus sur l'exploitation du **fonds commun interlinguistique**¹³⁶ que sur les divergences intersystémiques. Pour ce qui est des **langues latines**, quand bien même la philologie romane a contribué à mettre en évidence leurs corrélations typologiques, celles-ci ont été très **tardivement** mises au service d'une approche didactique spécifique¹³⁷.

Si en 1971 **F. Debyser** déplorait ce **manque de connexion** entre la linguistique romane et l'enseignement des langues néo-latines, **L. Dabène** plaidait encore en **1975** pour une exploitation pédagogique du voisinage typolinguistique latin. Depuis, il y a eu **en France** des initiatives didactiques pour la mise à profit de la proximité des langues romanes. Nous tenons à évoquer un travail mené au début des années quatre-vingt, celui de E. Ferrario et E. Galazzi Mastaci, dont l'une des conclusions les plus prometteuses est que l'insertion de l'analyse contrastive explicite, ne se limitant pas à faire ressortir les contrastes mais aussi les analogies, a une incidence positive dans l'intérêt et la **motivation** des apprenants (1984 : 36). Au long des années quatre-vingt-dix, comme il a déjà été souligné, commencent à apparaître en France des **productions**

¹³⁵Comme l'a noté C. Camproux (1974) le phonique est l'élément linguistique se prêtant le mieux à la promulgation des lois, les sons étant définis uniquement par leurs propriétés physiologiques et physiques.

¹³⁶Dans le milieu anglo-saxon le travail le plus complet semble être celui de P. Hammer et G. S. Giaque (1989), qui après l'analyse de la littérature spécialisée traitant sur le rôle des congénères interlinguaux dans l'acquisition d'une LE, démontrent empiriquement l'efficacité d'une exploitation pédagogique particulière (dont ils fournissent les consignes) de l'aire lexicale commune au français et à l'anglais, dans l'acquisition de vocabulaire français de la part d'un public anglophone.

¹³⁷En France, où tout au moins elles ont eu lieu car en Espagne, l'offre d'enseignement des LE étant bien plus limitée, une approche spécifique de l'enseignement de LE romane n'a, malheureusement, raison d'être.

méthodologiques intégrant des considérations contrastives et précédées éventuellement de travaux d'investigation *ad hoc*. L'intérêt étant en même temps l'exploitation du patrimoine commun interlinguistique et des pré-acquis langagiers des apprenants (cf. 1.2.).

Cette **nouvelle approche de la contrastivité** ne confère pas une valeur prédictive à la comparaison des systèmes linguistiques en cause. Tout en étant nécessaire en tant que propédeutique de l'enseignement, celle-ci doit être complétée par une **perspective** de type **psycholinguistique** qui prenne en compte le processus d'apprentissage et l'activité créatrice de l'apprenant d'une LE. Par exemple, contrairement à l'AC, ce ne sont pas tant les divergences intersystémiques qui font l'objet d'un traitement spécial mais plutôt **les ressemblances**, afin de les mettre en évidence et de favoriser leur optimisation de la part des apprenants. Sinon, **la perception des similitudes** interlinguistiques n'ira pas de soi (HAMMER, P., GIAUQUE, G. S., 1989, TREVILLE, M.-C., 1996), d'autant plus qu'à cause d'un principe de fonctionnement cognitif universel on aurait tendance à relever **d'abord les différences** (DABENE, L., 1995).

Par ailleurs, alors que l'AE avait mis l'accent sur l'effet nocif des ressemblances trompeuses en stimulant des pratiques pédagogiques mettant en garde les apprenants face à ces fausses similitudes, cette contrastivité revisitée va réexaminer les **congénères** sous un **éclairage positiviste**¹³⁸, après avoir constaté que les cas de "véritable fausse-amitié" s'avéraient minoritaires, et n'étaient pas la principale cause d'erreurs. Ainsi, selon la distinction établie par le projet Galatea, si d'une part les explications pédagogiques doivent contenir des **règles de vigilance** (visant la mise en exergue de ressemblances formelles qui ne se correspondent pas avec des analogies fonctionnelles

¹³⁸Car les congénères interlinguaux étant des mots qui ont une origine commune, leurs aires sémantiques coïncident souvent tout au moins partiellement, ce qui les érige en vrais-amis/faux-amis partiels.

et/ou sémantiques), elles devront également inclure des **règles de passage** qui, à travers de la mise en évidence des correspondances interlinguistiques encouragent le transfert interlingual¹³⁹.

C'est précisément la **perception subjective de la distance** (inter)linguistique qui semble être **la clé de voûte** des notions telles que le transfert ou l'interférence qui tout en étant originellement redevables à l'AC, sont inhérentes à toute approche contrastée de l'enseignement des LE, c'est pourquoi nous allons maintenant en présenter quelques **précisions**.

2.4.2.4. Précisions et actualisation du legs conceptuel et terminologique contrastif : transfert, interférence, perception de la distance (inter)-linguistique

Les **concepts de transfert et d'interférence** furent systématisés par l'AC. A travers eux, on tentait d'expliquer, dans un amalgame entre les produits et les processus, entre le **linguistique** et le **psycholinguistique**, l'influence qu'exerce la LM dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plus tard grâce notamment à la notion psycholinguistique de **transférabilité** de **E. Kellerman** (1979), on cessera de considérer le sujet comme un agent passif qui sous l'influx des écarts ou des parallélismes existants entre sa LM et la LC transfère de façon automatique et invariable des habitudes langagières déjà établies dans la première vers l'apprentissage de la seconde.

La notion de **transfert** a occupé pendant très longtemps une place centrale dans la RALE¹⁴⁰. La question la plus importante que ce sujet a soulevé a consisté à se

¹³⁹La complémentarité de ces consignes semble pallier les effets pervers que selon H. Besse et R. Porquier (1991) peut entraîner une méthodologie qui insisterait uniquement sur les ressemblances interlinguistiques, sur la surgénéralisation indiscriminée, i.e. sur la systématisation du transfert sans tenir compte des similitudes formelles qui ne s'accompagnent pas d'autres ressemblances plus profondes.

demander ce qui était transférable et ce qui ne l'était pas (KODA, K., 1990). C'est E. Kellerman (1980) qui a avancé la notion de transférabilité depuis une perspective psycholinguistique. D'après cet auteur, il y a des **contraintes de transfert** qui ne sont pas déterminées par les structures des langues mais par l'apprenant : par sa **perception de la distance** LM/LC, par l'état de ses connaissances réelles dans la LC, par le **sentiment de marque** de sa LM (plus certaines données sont perçues comme spécifiques, moins elles sont transférées), par le **degré de parenté** (ou de marque) des différentes acceptions d'un mot polysémique par rapport au sens de base, et par la **fréquence** de ce sens dans le répertoire verbal du sujet¹⁴¹. Ce spécialiste insiste sur la nécessité de distinguer entre la notion linguistique de différence interlinguistique et celle d'origine psychologique, c'est pourquoi pour lui le transfert constitue un **processus complexe de décision** absolument pas aléatoire. Plus tard l'éclairage cognitif a défini le transfert comme la résolution d'une tâche en tant que telle, comme une stratégie de communication ou d'apprentissage qui se sert de connaissances préalablement acquises dans une autre langue. D'autres spécialistes, dont C. Færch et G. Kasper (1986), ont ensuite rajouté la **dimension affective** et **socio-psycholinguistique** au versant cognitif du transfert.

Aussi bien le recours au transfert que son emploi massif sont stimulés essentiellement par la **proximité formelle et structurelle** entre les langues concernées car, comme l'a fait remarquer K. Vogel (idem), pour qu'il y ait **transposition interlinguistique** il faut que le sujet ait perçu des points de rencontre entre sa/ses LS et

¹⁴⁰D'après H. Ringbom (1992) le terme transfert est arrivé à recevoir 17 acceptions différentes, tellement il y a eu d'approches qui en ont avancé des définitions. Pour cet auteur ce sont E. Kellerman et S. Smith qui à la fin des années 80 en ont fourni l'acception la plus large car ils il conçoivent l'influence translinguistique au niveau de la production langagière et des processus d'apprentissage.

¹⁴¹Il ne faut pas confondre les deux notions de "marque" utilisées chez E. Kellerman : d'une part celle qui se rapporte à l'évaluation qualitative que fait le sujet de sa LM (en considérant certaines formes, structures ou fonctions de cette langue comme étant plus "marquées" que d'autres, i.e. plus idiosyncratiques) et d'autre part celle qui se réfère aux rapports entretenus entre les différentes acceptions d'un mot polysémique par rapport au sens de base (étant les plus marquées celles qui sont les plus éloignées du sens de base, donc les plus particulières).

la LC. L. K. Heilenman et J. L. McDonald (1993) ont démontré que la compréhension d'un texte est plus aisée dans le cas de langues proches. En effet, la présence de congénères [des mots historiquement liés] rend particulière la dialectique entre **le connu et le non-connu** dans l'apprentissage d'une LV (GAJO, L., 1996). Le grand nombre de structures et de catégories communes entraînera davantage de transferts et accélèra l'apprentissage, c'est à dire, le facilitera (VOGEL, K., idem). Or, en accord avec la théorie kellermanienne, nous devons préciser que c'est plutôt la perception de la distance et non la divergence objective entre les systèmes linguistiques en cause qui détermine le déclenchement du transfert de connaissances linguistiques préalables.

Quant au concept d'**interférence**, il a beaucoup évolué depuis son émergence dans les années 50¹⁴². Dans un premier temps il a été l'objet d'étude par excellence de l'AC car il était identifié comme la principale source d'erreurs, dont l'origine était l'influence de la LM. C'est pour cette raison que la linguistique de l'acquisition s'est pendant longtemps désintéressée du rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une LE. Cependant, des observations de sujets bilingues et d'enfants acquérant de façon précoce une L2, ont montré que les interférences étaient toujours présentes chez ces sujets et qu'en tant que **trace d'apprentissage** elles sont un bien. Au même titre que le transfert a été catalogué comme une stratégie de communication ou d'apprentissage, certains auteurs ont subdivisé les interférences en linguistiques et en métalinguistiques (BERTHOUD, A. C., 1982b).

Somme toute, depuis une **perspective psycholinguistique**, et non plus purement linguistique, de l'activité du sujet apprenant une LE en tant que médiateur

¹⁴²Dans la littérature anglo-saxonne on a souvent eu tendance à utiliser le terme *transfert* de façon indiscriminée, pour faire référence à l'activation de connaissances langagières préalables dans l'acquisition ou dans l'utilisation d'une nouvelle langue, indifféremment de l'effet facilitateur ou perturbateur d'un tel processus. Néanmoins, la plupart du temps on établit une distinction entre le transfert positif (facilitateur) et le transfert négatif ou interférence (perturbateur).

interlinguistique (cristallisée à travers les opérations de transfert et d'interférence), en admettant avec E. Kellerman (1983) que la recherche de transparence constitue le principe gouvernant toute acquisition langagière, et en ligne avec L. Dabène (idem), pour qui il peut avoir un décalage entre les proximités interlinguistiques effectives et celles perçues, **la perception de la distance/proximité** des langues en contact apparaît comme une **notion clé**. De sa représentation, comme le souligne le dernier auteur cité, découle un degré de confiance/méfiance. La généralisation indiscriminée de ces deux attitudes opposées peut se révéler préjudiciable : si la **proximité** est **surestimée** elle peut entraîner un déclenchement automatique, et parfois indiscriminé, du passage des règles de la /des LS vers la LC, tandis qu'une **méfiance extrême** des correspondances entre les langues en contact peut induire le sujet à éviter toutes les ressemblances voire celles qui pourraient l'aider¹⁴³. En définitive la perception et la gestion de la distance interlinguistique est sujette à de multiples facteurs,

- **endogènes**, comme le **développement cognitif de l'apprenant** (les adultes étant d'après P. Hammer et G. S. Giauque (ibidem) mieux à même d'exploiter les congénères, d'établir des correspondances entre les terminaisons ou de repérer les morphèmes lexicaux et grammaticaux communs), la **motivation** du sujet, ses **stratégies** d'apprentissage, sa pratique dans le **traitement** de congénères, le nombre de **langues connues** au préalable, leur statut et le niveau de **connaissances** disponibles dans chacune d'entre elles¹⁴⁴ ;

¹⁴³La méfiance peut être le fait d'un enseignant ou d'une méthodologie pédagogique donnés ou bien encore le résultat d'une expérience, d'une rencontre malheureuse avec des similitudes interlinguistiques formelles trompeuses. E. Kellerman avait déjà noté en 1977 que ce sont plutôt les étudiants néerlandais de 2ème année d'allemand que ceux de 1ère année qui se montrent particulièrement méfiants vis-à-vis de la correction de certaines expressions de la L2 qui ressemblaient à d'autres de la L1.

¹⁴⁴Comme nous l'avons souligné plus haut, certains travaux ont mis en évidence que puisque les sujets ont tendance à considérer plus proche la LC d'une LE préalablement apprise que de la LM, les transferts sont souvent plus nombreux à partir de cette LE que de la LM (BOGAARDS, P., 1991). Sans doute la similitude des situations ou des modes d'apprentissage des différentes LE contribue à ce que l'apprenant intensifie l'établissement de rapports entre ces systèmes linguistiques.

- **exogènes**, comme le type de tâche langagière en cause (l'habileté sollicitée) ou le niveau d'organisation de la langue retenu. Par exemple, en **phonétique** et en **phonologie**, comme l'a souligné M. V. Calvi (idem), dans la perception du degré d'exotisme des sons joue non seulement la **LM** mais aussi une **échelle universelle de fréquence**. Par ailleurs, la phonologie peut cacher des similitudes que l'écrit garde intactes. Sur le plan de la perception écrite, au niveau du lexique, **plusieurs paramètres** interagissent dans la perception de la proximité : la structure du mot (longueur), le degré d'affinité morphologique interlinguistique, la partie du mot affectée par une telle similitude (la totalité, la racine ou le morphème grammatical) et le degré de familiarité avec le mot correspondant dans la/les LS, c'est-à-dire la fréquence et le domaine d'emploi (SEGUIN, M., TREVILLE, M. C. 1992). Pour ce qui est des divergences interlinguistiques au niveau de la **composante morpho-syntaxique**, il a été prouvé que la plupart du temps elles passent inaperçues (ULIJN, J., 1980).

Or, entre des langues généalogiquement et typolinguistiquement voisines, partageant un "**patrimoine génétique**" commun, comme c'est le cas des romanes, la superposition exacte ou approximative entre formes et fonctions ou entre signifiants et signifiés tout en étant très élevée est **irrégulièrement symétrique** selon le couple de langues retenue. Nous allons maintenant justement aborder l'enjeu qu'entraîne une comparaison linguistique triangulaire depuis une perspective didactique de l'intercompréhension. Mais la parenté linguistique, constitue-t-elle un paramètre objectivement mesurable ?¹⁴⁵ Quelle valeur opératoire aurait pour notre entreprise comparative une hypothétique échelle de la proximité à l'intérieur de la famille latine ? Dans quelle mesure la philologie romane dans son ensemble et la linguistique historique de la Romania en particulier pourront nous seconder ?

¹⁴⁵Mis à part le paramètre psychologique que nous venons d'évoquer et celui de nature objective ou linguistique que nous aborderons ci-après, la parenté linguistique peut aussi être approchée sous l'angle sociolinguistique, i.e. des raisons historiques ou conjoncturelles pouvant conforter ou amoindrir le paramètre linguistique (CARRIERE, C., ibidem).

2.4.3. Une comparaison trilinguistique synchronique au service d'une pédagogie spécifique des langues voisines (latines) (approche linguistique)

Nous avons déjà fait remarquer que **la comparaison linguistique** est une pratique **inhérente à la science du langage** et que les tenants et les aboutissants des différentes mouvances comparativistes n'ont pas toujours coïncidé. Pour ce qui est de la définition de la **parenté**, la linguistique est arrivée, à partir de comparaisons bi- ou multilinguistiques, à en établir **trois sortes** en fonction de leur origine : **génétique**, i.e. une ascendance commune qui se reflète dans des correspondances plus ou moins régulières et éventuellement dans des similitudes formelles et/ou fonctionnelles entre les langues parentes¹⁴⁶ (c'est ainsi que par transposition terminologique de la généalogie humaine on parle de familles de langues, de filiation linguistique ou de langues soeurs, cousines, etc) : **typologique**, pour des systèmes linguistiques ayant des mécanismes de fonctionnement comparables (on distingue par exemple les langues isolantes des flexionnelles ou des agglutinantes) et **géographique** ou **aérale** étant le fruit de contacts¹⁴⁷. Pour les deux premiers types de parenté, comme le fait remarquer J. M. Klinkenberg (1994), c'est le facteur historique qui intervient. L'objectif originel de la comparaison des langues génétiquement apparentées était d'établir si toutes les ressemblances avaient une motivation historique ou étaient par contre dues au hasard (MANZAK, W., 1961).

¹⁴⁶Il peut y avoir aussi une ressemblance entre des éléments linguistiques épars, qui d'après J. M. Klinkenberg (idem) peut être le fruit d'emprunts mutuels que les langues se font les unes les autres, de la dépendance que les signes peuvent avoir à l'égard de leurs signifiés par exemple dans le cas des onomatopées et de ses dérivés, ou du hasard tout simplement.

¹⁴⁷En effet, la coexistence historique et géographique provoque une influence mutuelle entre les langues en contact, même si elles n'entretiennent pas de liens génétiques. Par exemple, les affinités entre les langues slaves et baltes sont dues à leurs relations de voisinage. Tout contact entre des langues serait susceptible, d'après J. M. Klinkenberg (idem) d'affecter non seulement leur structure mais aussi leurs conditions d'utilisation.

En ce qui concerne **les langues latines**, différentes tentatives de classement se sont succédées au long de l'histoire de la **Philologie Romane**. C'est justement le **rattachement typologique du catalan** qui a constitué l'un des principaux pôles d'intérêt à l'intérieur de cette orientation classificatrice. Si comme l'avait souligné l'un des plus grands spécialistes dans la matière, P. Bec (1970/1), toute classification est arbitraire car dépendante des critères choisis, il n'est pas étonnant que la filiation de la langue catalane ait constitué un terrain propice à la spéculation : les uns ont invoqué son idiosyncrasie pour la détacher/rattacher d'à un sous-groupe donné, les autres ont avisé dans toute sous-classification du catalan une volonté subreptice de subordination généalogique aux principaux représentants des aires linguistiques adjacentes, et de ce fait le catalan a été érigé en prototype de langue romane typologiquement intermédiaire.

2.4.3.1. Repérage philologique préliminaire : l'apport de la Linguistique Historique Romane et des études diachroniques

Dans le **groupe italique**, contrairement à d'autres sous-ensembles appartenant aussi à la famille de langues indo-européennes, toutes les langues occupent **le même rang de filiation** par rapport à la langue mère, le latin, c'est pourquoi il nous est possible, en retenant uniquement le critère généalogique, de leur appliquer indistinctement les épithètes soeurs/parentes/apparentées/proches/voisines¹⁴⁸. Néanmoins, lorsque nous retenons des paramètres typologiques et/ou géographiques, des sous-classifications sont possibles.

¹⁴⁸Il en est autrement pour le groupe des langues germaniques qui se subdivise en trois branches : occidentale, septentrionale et orientale (WALTER, H., 1988). C'est la raison pour laquelle à l'intérieur de ce groupe linguistique, seul en retenant le paramètre généalogique, il est possible d'arrêter une échelle de parenté, comme C. Carrière (idem) qui a fait la différence entre langue apparentée (applicable à l'ensemble de langues germaniques) et langue voisine (seul pour ces idiomes appartenant au même sous-groupe).

2.4.3.1.a. Les sous-classifications typolinguistiques de la Romania

La **fragmentation** historico-politico-economico-linguistico-culturelle de la **Romania** trouve ses racines dans les **différences ethniques** des peuples autochtones conquis. Si les provinces romanes présentaient des variations considérables aux niveaux ethnographique, économique et culturel, la division territoriale finira d'être façonnée par les invasions germaniques postérieures et par l'aménagement du territoire que supposèrent les unités ecclésiastiques ultérieures. Plus concrètement la parcellisation linguistique du domaine roman répond :

- aux différentes **conditions de vie** dans chacune des provinces, à la chronologie et au divers degré d'intensité de la **romanisation** (phénomène s'étalant sur six siècles et entraînant la restructuration politique, sociale et culturelle des zones conquises par l'empire romain) ;
- au **type de latin** imposé (qui malgré son unité d'ensemble était par essence hétérogène) ;
- à l'influence et à la composition du **substrat** linguistique pré-romain, des adstrats, du superstrat linguistique post-romain et à l'apport latin ultérieur ou **re-romanisation** (IORDAN, I., 1958, REINHEINER, S., TASMOUSKI, L., 1997).

Au long de l'histoire de la **linguistique romane** se sont succédées diverses **propositions de classification**, les critères retenus étant à chaque fois différents. D'abord, "le père" de la Philologie Romane, l'allemand F. Diez, divisa au XIXème siècle les langues romanes selon leur différences et leurs similitudes en orientales (l'italien et le roumain) et en occidentales (le reste), faisant appel à un paramètre en

apparence **géographique** (la Spezia Rimini constituant la ligne de démarcation) mais qui effectivement tient compte de faits de phonétique historique et morphologiques¹⁴⁹ et postule l'existence de deux proto-romans (in C. Camproux, 1974)¹⁵⁰.

Ultérieurement d'autres classifications ont été dessinées en vertu des **différences chronologiques** de la colonisation latine, selon une échelle graduelle du plus conservateur (le sarde) au plus innovateur (le roumain). Dans des classifications plus récentes la Romania a été divisée en blocs et en mélangeant des **approches synchroniques et diachroniques**, certaines langues romanes comme les gallo-italiennes ou le catalan ont été rangées dans des situations transitoires (GARGALLO, J. E., idem).

2.4.3.1.b. La filiation du catalan : question récurrente, question pertinente ?

La classification du catalan à l'intérieur de la cartographie romane constitue l'une des plus **anciennes questions** que la linguistique romane, dans son versant historiciste, s'est posée et l'une de celles qui **a fait couler le plus d'encre**. Premièrement, pour des raisons principalement littéraires, **le provençal** ayant été la langue de la littérature et de la culture de la Catalogne durant les premiers siècles de la poésie médiévale (XIème-XIIème), le catalan fut englobé sous la sphère de la langue des troubadours. Des philologues de la taille de F. Diez (1836) ou de Meyer Lübke (1901) cataloguèrent la langue catalane comme étant un **dialecte du provençal** (in GARGALLO, J. E., 1994/1996)¹⁵¹.

¹⁴⁹Le traitement de certaines consonnes en position intervocalique (-P-, -T-, -K-) ou la présence/absence du -s final dans les pluriels, la dérivation nominale et adjectivale ou les flexions verbales.

¹⁵⁰Les principaux reproches formulés à l'encontre de cette division évoquent : l'arbitraire des faits choisis (selon W. Manczak 1961, il aurait été préférable un critère plus objectif comme celui de la fréquence d'emploi permettant de dégager un nombre considérable de faits) et leur anachronisme (le pluriel en -s ne concernant plus toutes les langues romanes dites occidentales) ou le fait que seules des langues littéraires [et encore !] aient été retenues (GARGALLO, J. E., ibidem).

¹⁵¹Toutefois, le deuxième de ces spécialistes se rétractera plus tard en alléguant l'individualité du catalan. Certes, des siècles durant, la Catalogne et la Provence entretenirent des rapports très étroits aux niveaux

Suite à cette première sous-filiation de la langue catalane, **d'autres catégorisations** furent avancées plus tard. Dès les **années 20** la **polémique** fut alimentée lors de la parution pratiquement concomitante des travaux de deux grands philologues qui développaient des thèses diamétralement opposées. D'une part, en 1925 le romaniste allemand **W. Meyer-Lübke** dans son *Das Katalanische* classait le catalan parmi les langues gallo-romanes. Un an plus tard, en 1926, l'hispaniste espagnol **R. Menéndez Pidal** soutenait implicitement dans son ouvrage *Orígenes del español*, que le catalan était par essence une langue ibéro-romane.

Des années durant, les spécialistes se sont divisés entre ces deux positions¹⁵². Les partisans de la **théorie gallo-romane** se basaient sur des études comparatives de nature diachronique du lexique et de la grammaire du catalan, de l'occitan et de l'espagnol. La constatation d'une **plus grande coïncidence des solutions lexico-grammaticales** entre les deux premières langues ainsi que d'une influence germanique et gauloise plus prononcée dans la langue catalane que dans celles du reste de la Péninsule Ibérique, constituèrent les arguments à l'appui de la filiation gallo-romane du catalan. Parallèlement les défenseurs du **rattachement ibéro-romane de la langue catalane** étayèrent leurs argumentations sur des principes géographico-chronologiques

politique (du VI^{ème} au VII^{ème}), commercial, ecclésiastique (jusqu'à l'XI^{ème} siècle la Catalogne dépendait encore de la diocèse de Narbonne) et linguistico-culturel (du XII^{ème} au XV^{ème} siècle les poètes catalans écrivaient en provençal). Qui plus est, jusqu'au XIII^{ème} siècle, voire parfois jusqu'au XV^{ème}, des poètes catalans écrivaient encore en provençal. Ce n'est qu'avec le philosophe-littéraire R. Llull au XIII^{ème} siècle, le créateur de la prose rimée et de la narrativité catalanes, joua un rôle de "normalisateur" et grâce à qui "*la langue littéraire se dégagera définitivement de l'emprise occitane*" (BEC, P., 1970/1 : 469). Évidemment ces frottements ont contribué à la création d'un fonds culturel et linguistique commun et, renforçant les points de contacts entre ces deux langues, ils ont favorisé l'émergence d'une affinité typologique. Ainsi, le catalan et l'occitan se rapprochent dans la plupart de leurs particularités phonétiques et lexicales. Par contre, il faut mettre l'accent, à l'instar de I. Iordan (1958), sur le fait que ces deux langues se sont développées par la suite dans des conditions historiques différentes.

¹⁵²De cette manière comme l'illustre C. Camproux (1971) le catalan a été sous-catégorisé alternativement à l'intérieur du groupe ibéro-roman (comme le fit par exemple A. Monteverdi), et du gallo-roman (comme dans les classifications de la Romania avancées par C. Tagliavini ou par W. D. Elcock) ou dans un groupe à part aux côtés de l'occitan (comme le fit W. von Wartburg ou en s'y inspirant, le propre C. Camproux).

ou historiques, en mettant en exergue les coïncidences **phonétiques** ou **morphologiques** entre le catalan et l'espagnol. Ce seront finalement des philologues et des sociolinguistes catalans qui trancheront plus tard pour une classification intermédiaire.

Dans les années 50 **A. M. Badia i Margarit** (in BADIA I MARGARIT, A. M., 1984) forgea le célèbre qualificatif de *langue pont*. A travers cette métaphore il essayait d'embrasser simultanément la double connexion qui, de par sa formation et par son évolution, relie le catalan aux deux principales aires linguistiques romanes environnantes¹⁵³. Si d'une part le dialecte latin du nord-est de la Péninsule Ibérique, de par ses communications privilégiées avec le reste du domaine roman présentait des différences lexico-morphologiques, d'autre part cette variété latine pouvait être considérée comme étant essentiellement hispanique : elle n'avait pas reçu l'influx substratique atteignant les parlers gallo-romans mais le même que l'espagnol, i.e. les substrats indo-européen, le (pré)-celtique et l'ibéro-basque (qui est non-indo-européen) et qui influèrent sa constitution et son développement. Ce sont ces constatations qui conduisirent A. M. Badia i Margarit à considérer le catalan comme une "*Llengua hispànica amb majoria de trets lingüístics ultrapiurenencs*" (idem, 12)¹⁵⁴.

Cependant, les **avatars historico-politiques** ont fait que durant la période décisive de la formation des langues romanes (VIIIème-IXème siècle) le devenir du catalan, **forgé dans le territoire pyrénéen**¹⁵⁵, soit parallèle à l'évolution historique de la *Marca Hispanica*, i.e. des comtés carolingiens établis approximativement entre 759

¹⁵³Curieusement, les études menées sur le compte du programme Galatea à propos de la représentation qu'ont les locuteurs romanophones de l'identité de la famille linguistique romane (BILLIEZ, J., 1996), le catalan apparaît être perçu comme une passerelle aidant au décodage écrit d'autres langue romanes. Des étudiants lusophones tout en ayant déclaré que le catalan s'avérait aussi difficile que le roumain, ont mieux compris un texte en français (langue que pourtant ils avaient étudiée) grâce à la version catalane du même document. De même, des étudiants espagnols ont reconnu s'être servi du texte en catalan (et en italien) pour comprendre la version en portugais et en roumain.

¹⁵⁴"*Langue hispanique avec une majorité de traits linguistiques gallo-romans*" (notre traduction).

¹⁵⁵Ou plutôt des deux côtés des Pyrénées comme le souligne à très juste titre J. E. Gargallo Gil (1994/1996).

et 801 dans la partie la plus septentrionale de la Catalogne actuelle. De ce fait, le destin de cette aire linguistique apparaît associé à celui des langues gallo-romanes et accusera moins l'influence superstratique arabe que les variétés ibéro-romanes¹⁵⁶ (VALVERDÚ, F., 1981). Même si certains traits phonétiques en témoignent également, c'est notamment au **niveau lexical** qu'il devient patent que le catalan est plus proche du **diasystème latin gallo-roman** que de celui ibéro-roman, étant donné que le superstrat germanique fut le principal facteur conditionnant la différenciation du lexique catalan par rapport à ceux du portugais et de l'espagnol (COLON, G., 1993)¹⁵⁷. Bien qu'à la base le lexique catalan soit gallo-roman, son **évolution** a eu lieu en **parallèle** à celle du reste des **langues hispaniques** (LLEAL, C., 1990)¹⁵⁸. En coïncidant avec le rattachement politique de la Couronne d'Aragon et de la Castille, au XV^{ème} siècle, le vocabulaire catalan s'est démarqué pour des solutions proches au castillan/espagnol (tandis que jusqu'à cette époque le catalan avait souvent disposé de deux solutions lexicales, l'une ibéro-romane et l'autre gallo-romane comme par exemple pour le mot frère, qui pouvait se dire *frare* ou *germà*)¹⁵⁹. Depuis, l'évolution historico-politico-culturelle des siècles ultérieurs, n'a fait qu'accentuer l'influence lexicale d'origine castillane¹⁶⁰.

¹⁵⁶Toutefois, au sujet de l'influence arabe dans la langue catalane, la philologie semble présenter des lacunes à combler (COLON, G., 1973). D'après l'éminent étymologiste J. Corominas (1937) les arabismes ont été sous-estimés en catalan : beaucoup d'entre eux ont été catalanisés en remplaçant certains sons par d'autres sonorités, d'autres ne disposant pas de l'article agglutinant initial al- (comme en espagnol ou en portugais) n'ont pas été relevés et enfin, par manque de rigueur méthodologique, les étymologistes partant de l'idée préconçue que les arabismes ne foisonnaient pas en catalan, se sont souvent limités à les chercher par ressemblances avec ceux qui avaient été déjà répertoriés en espagnol ou en portugais.

¹⁵⁷Les germanismes ayant été introduits en catalan par une triple voie : d'abord par le latin même, ensuite, par les relations entretenues pendant longtemps entre la Marche Hispanique et l'Empire carolingien (les germanismes d'empreinte gothique ou francique) et enfin par l'intermédiaire de l'occitan (BRUGUERA I TALLEDA, J. 1996).

¹⁵⁸Et par exemple le XIV^{ème} siècle sera marqué par l'emprunt de latinismes et d'italianismes tandis que durant le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècles ce seront les gallicismes qui seront "importés".

¹⁵⁹Par exemple les verbes de changement et de permanence, dans le catalan médiéval étaient plus proches des solutions gallo-romanes (*esdevenir*, *fer-se*, *romandre*, *ésser*) tandis qu'à l'époque moderne ce système fut altéré, surtout dans la langue orale, par l'introduction de calques de l'espagnol : *posar-se* et *quedar* (de *ponerse* et *quedar* en espagnol) remplacèrent *esdevenir* et *romandre* (EBERRENZ, R., 1986).

¹⁶⁰Les moments marquants étant : le déclin de la culture catalane des XV^{ème} et XVI^{ème} siècles, coïncidant avec le siècle d'or de la littérature espagnole, l'interdiction de l'enseignement en catalan à

Bien que cette thèse de **langue pont** ait semblé faire l'**unanimité** pendant longtemps, durant les années soixante-dix le philologue valencien G. Colón consacre un ouvrage entier à la filiation du lexique catalan à l'intérieur de la Romania, en espérant finir avec "*le faux et célèbre problème*" de la sous-classification du catalan, qui selon lui a été toujours traitée, en tenant compte uniquement de **considérations lexicales**¹⁶¹. Or, le problème est que la classification du lexique catalan se prête d'emblée à une double interprétation, dans la mesure où sa formation a été simultanément ou alternativement marquée par l'influence ibéro et/ou la gallo-romane. Selon G. Colón (1993) le sous-classement du catalan répond d'une façon subreptice à la volonté de ne pas lui reconnaître le statut de langue à part entière. La preuve en serait que ni l'espagnol ni le français ne sont les voisins géographiquement contigus de la langue catalane, mais les principaux représentants de deux grandes aires linguistiques¹⁶². C'est pourquoi ce romaniste préfère éviter cette "**malheureuse métaphore**" de "langue pont", qui selon lui est applicable à toute langue par rapport à ses voisines lorsqu'elles font toutes partie du même groupe linguistique (1968). Le concept sous-jacent au postulat de G. Colón est celui de **continuum linguistique**, i.e. l'ensemble d'aires présentant une succession territoriale de faits linguistiques, et qui poussé à l'extrême, entraîne la négation des frontières linguistiques, mais au nom duquel nous pouvons imaginer, à l'instar de ce spécialiste, que par exemple l'aragonais

partir du *Decreto de Nueva Planta* au XVIIIème siècle, qui entraînera l'introduction de *castellanismes* dans le langage administratif et scientifique et enfin le manque d'activité académique et les événements historico-socio-politiques qui jalonnèrent la première moitié du XXème siècle (cf. Chapitre 1). La seule parenthèse à cette progressive influence lexicale castillanisante est constituée par l'effort de dépuración promu par la Renaixença au XIXème siècle (COLON, G., 1993). Même au niveau de l'orthographe, notamment concernant les normes d'accentuation graphique, l'influence du castillan/espagnol s'est laissée sentir. En effet, en 1953 l'unification de l'orthographe catalane s'est faite sur le modèle des règles d'accentuation graphique de l'espagnol (SOLA, J., 1973). Ceci pourrait s'expliquer en partie par le fait que les deux langues ont un accent d'intensité.

¹⁶¹P. Bec refusera aussi la classification du catalan entre le gallo et l'ibéro-roman, préférant inscrire la langue catalane dans l'ensemble occitano-roman, ce qui d'après lui simplifie les choses dans la mesure où ce groupe est par définition intermédiaire entre le gallo-roman et l'ibéro-roman (1970/1).

¹⁶²Certes, les variétés romanes géographiquement contiguës au catalan sont l'aragonais d'un côté et les langues d'oc les plus méridionales de l'autre.

annonce le catalan, que celui-ci annonce à son tour l'occitan et ainsi de suite. La notion qui en découlerait est, à notre sens, celle de "**parenté en dégradé**", qui en l'occurrence s'étendant tout au long d'une *Romania continua*, expliquerait des faits linguistiques attestés qui prouvent de l'existence d'une échelle graduée d'affinité à l'intérieur du domaine roman : et par exemple que le degré de proximité lexicale existant entre l'espagnol et le portugais soit seulement comparable à celui liant les lexiques catalan et occitan.

Depuis la perspective didactique qui est la nôtre, les langues en jeu étant le français et l'espagnol en tant que langues romanes de référence et le catalan en tant que LC, qui de par sa position géographiquement intermédiaire et de par le devenir historico-politique de son territoire, s'est qualitativement et quantitativement différemment rapprochée à certains moments de son histoire, aussi bien du groupe ibéro-roman que de celui gallo-roman¹⁶³, ce concept de **parenté graduée** devient **essentiel**. De cette manière, tout en souscrivant que dans toute triade de langues romanes contiguës, celle géographiquement centrale peut être vue comme une transition typologique entre les deux autres, nous pouvons aussi soutenir que tous ces "ponts linguistiques" ne sont pas nécessairement comparables et que celui reliant l'Ibérie et la Galie du côté des Pyrénées, figure sans doute parmi les plus solides de la Romania, tant il a été consolidé pendant des siècles par les circonstances historiques, politiques et culturelles.

Nous allons maintenant tenter de **caractériser** cette **parenté génético-typologique** à base ternaire. L'intérêt étant de préparer **à court terme** le terrain pour notre **analyse des données** (cf. Chapitre 4), à travers laquelle nous étudierons le

¹⁶³Cette localisation intermédiaire non seulement n'a pas empêché au catalan de garder son individualité mais elle lui a permis de jouer un rôle de *corridor*, selon I. Iordan (idem), d'une part entre la Gaule et la Péninsule Ibérique et d'autre part entre celle-ci et l'Italie : grâce à sa position géographique mais aussi à une situation politique favorable, la Catalogne est devenue durant les XIII^e et XIV^e siècles, une zone de transition qui a favorisé l'introduction de gallicismes, de germanismes et d'italianismes dans les langues espagnole et portugaise.

traitement que notre échantillon a réservé à ces relations d'analogie interlinguistiques, la façon dont ils les a perçues et dont une telle perception a pu infléchir les cheminements cognitifs empruntés, et parmi lesquels c'est l'optimisation de la 2ème langue romane de référence qui nous intéresse au premier chef. D'autre part, à **long terme**, ce sont les balises d'une réflexion didactique qui en quelque sorte seront posées, à laquelle nous pourrons ajouter ultérieurement, les leçons tirées de nos constats empiriques.

2.4.3.2. L'enjeu d'une comparaison de trois langues soeurs dans la perspective didactique de l'intercompréhension (catalan LC)

Une fois que nous avons admis que **les liens de parenté génétique** ne présupposent pas en soi un degré de **proximité typologique** donné, que la distance interlinguistique tout en étant un phénomène évolutif, est objectivement descriptible et **mesurable** et peut se manifester sur les plans formel, sémantique ou fonctionnel et sur les différentes composantes linguistiques (phonétique, grapho-phonologique, morpho-syntaxique, lexical et pragmatico-culturel), et après avoir reconnu que la proximité linguistique peut être différemment perçue selon l'individu et suivant l'input linguistique retenu, il nous paraît aller de soi qu'une pédagogie spécifique des langues parentes visant l'optimisation de leur patrimoine commun, doit prendre en compte à la fois des **considérations d'ordre linguistique** (depuis une optique contrastive) et **psycholinguistique**.

C'est en partant de ces prémisses que nous avons abordé, depuis la perspective de la compréhension écrite du catalan LVI, et sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, une **analyse synchronique des relations analogiques** entretenues entre cette langue, **le français et l'espagnol**. Les axes directeurs de cette comparaison trilinguistique sont constitués par les trois niveaux d'organisation qui nous semblent

être principalement impliqués/sollicités dans la lecture-compréhension d'une LE apparentée : le morpho-syntaxique, le morpho-sémantique et le graphico-phonologique.

2.4.3.2.a. Des travaux préalables

A notre connaissance, le français, le catalan et l'espagnol n'ont **jamais** fait l'objet d'une **description contrastée synchronique à visée didactique**¹⁶⁴. Cependant, nous avons relevé quelques études à vocation comparativiste qui depuis une perspective pédagogique ont abordé, dans leur globalité ou sur des aspects ponctuels, la comparaison de deux de ces langues. C'est **surtout le couple espagnol/catalan** qui a été le plus souvent mis à l'étude. Ceci s'explique, certes, par les interrogations et les constats empiriques de nature didactique qu'ont soulevés les origines communes de ces deux langues, leur proximité typologique, leur cohabitation séculaire, et enfin la mise en place relativement récente de la normalisation du catalan¹⁶⁵.

Néanmoins, dans le **domaine de la linguistique** (romane), et depuis peu, sont apparues des **descriptions contrastées du catalan, du français et de l'espagnol**¹⁶⁶. Ce

¹⁶⁴Il existe, néanmoins, des études qui depuis cette perspective se sont intéressées à un aspect particulier du fonctionnement linguistique et qui incluent non seulement ces trois langues mais une quatrième "soeur". Nous nous référons notamment à "La négation, une approche interlinguistique" de M. A. Tost et R. Gauchola (1996), où l'italien constitue la 4^{ème} variété romane comparée.

¹⁶⁵A titre d'exemple, nous pouvons citer le "petit traité comparatif" de C. A. Jordana, *El català i el castellà comparats* (1968) dont l'objectif est d'aider les Catalans scolarisés en castillan/espagnol et les castillanophones résidant en Catalogne, bien que ce soit surtout le catalan la langue ciblée ; et plus récemment la *Morfosintaxi comparada del català i el castellà* de N. Farràs i C. Garcia (1993), adressée à ces lycéens bilingues catalan/castillan dont la plupart des erreurs grammaticales commises sont dues, d'après les auteurs, à la co-présence de ces deux langues dans le même territoire, à leur contact. Quant au binôme français/espagnol nous n'avons connaissance que de l'ouvrage *Elementos de Gramática Contrastiva* (1995) de P. Moreno qui dans le cadre du programme latino-américain Lingua Sur, a réalisé cette grammaire élémentaire contrastive à l'usage d'étudiants hispanophones de FLE, où seule la compréhension est ciblée et où non seulement on met en garde face aux risques de certaines divergences interlinguistiques mais on essaye surtout de mettre les apprenants en condition de tirer parti des analogies LS/LC.

¹⁶⁶Mis à part le fait que certains travaux consacrés principalement à la comparaison de ces deux langues, comme *Le catalan et le français comparés* de P. Verdaguer (1976) ou *Comparative constructions in spanish and french syntax* de S. Price (1990), contiennent certaines allusions contrastives qui sporadiquement impliquent les trois langues en cause.

sont des études dépourvues de toute prétention didactique et focalisées sur des **aires** de fonctionnement de ces langues bien **précises**. D'une part R. Gauchola Gamarra (1991) a comparé le système de **subordination adverbiale temporelle** de ces trois langues. Elle est arrivée à la conclusion que la temporalité constitue l'un des piliers sur lesquels prend appui l'argumentation dans les trois systèmes linguistiques en question et que si le catalan et l'espagnol n'apparaissent pas très éloignés en matière de subordination temporelle, **le français** semble constituer **un cas à part**. D'autre part, M. Camprubi (1999), s'inscrivant aussi dans une perspective contrastive mais s'intéressant particulièrement au français, et adoptant une approche sémantico-fonctionnelle très largement inspirée de B. Pottier¹⁶⁷, s'est attaché à une **analyse sémique comparative des prépositions** en français, catalan et espagnol. Tout en reconnaissant que la DLE n'est ni son domaine de compétence ni sa principale matière de réflexion, cet auteur affirme que l'observation des régularités intralinguistiques est un bon moyen de contrebalancer la totale imprédictibilité qui caractérise le choix opéré dans chaque langue pour l'emploi des prépositions¹⁶⁸.

2.4.3.3. Typification des relations d'analogie morpho-syntaxique du catalan LC avec le français et l'espagnol

En partant d'une approche à la fois structurelle et notionnelle-fonctionnelle de la composante morpho-syntaxique de la langue catalane, nous avons recensé ces mécanismes et ces structures qui sont communs, de façon exclusive ou inclusive, au français et à l'espagnol (cf. Annexe n° 1). C'est ainsi que nous sommes arrivée à en distinguer des zones

¹⁶⁷Car le contenu des prépositions est envisagé comme composé de traits sémantiques différents déterminant leur fonction linguistique et leur valeur ou emploi.

¹⁶⁸Ce fut en 1988 que cet auteur publia pour la première fois un article concernant ce sujet, ce dont l'essentiel a été intégré dans son ouvrage de 1999.

- de **coïncidence bilinguistique** : d'une part entre le français et le catalan et d'autre part entre ce dernier et l'espagnol ;

- "**carrefour**" : des faits de langue qui en catalan présentent soit des solutions alternatives (les unes proches de l'espagnol et les autres du français) soit une seule solution où convergent de façon concomitante des traits communs au français et d'autres partagés avec l'espagnol ;

- d'**individualité typologique** : des phénomènes linguistiques que le catalan a résolu différemment par rapport aux deux autres langues en cause¹⁶⁹.

En comparant les recouvrements morpho-syntaxiques bilatéraux, il se dégage que le catalan partage **plus de traits avec l'espagnol** qu'avec le français. Ceci devient patent dans : l'inexistence d'un morphème particulier de partitif¹⁷⁰, la **morphologie nominale** (l'affectation des genres), l'**adjectivale** (les suffixes, l'emploi des possessifs et des numéraux), les **articles** définis et indéfinis (leurs conditions

¹⁶⁹Néanmoins, puisque nous avons répertorié les similitudes interlinguistiques, et non les divergences, l'individualité de la langue catalane apparaît confinée à sa moindre expression dans notre grille des recouvrements morpho-syntaxiques résultante (cf. Annexe n° 1).

¹⁷⁰Or, la préposition *de* remplit une fonction de partitif en catalan lorsqu'elle est placée devant un adjectif et qu'elle remplace le substantif qualifié, p. ex. *Tinc quatre pomes vermelles et dos de grogues* (= j'ai deux pommes rouges et deux jaunes).

d'emploi), les pronoms¹⁷¹ ; le **système verbo-temporel**¹⁷², l'adverbial (une plus grande coïncidence morpho-sémantique entre le catalan et l'espagnol qu'entre le premier et le français), les **prépositions**, les **conjonctions** et les **connecteurs logiques** ; la structure de **l'exclamation** et de **la comparaison** (exception faite de l'explétif négatif *ce en* qui le catalan se rapproche du français) ; l'expression de **l'interdiction directe** (à travers un subjonctif négatif) et de la négation (les recouvrements morpho-syntaxiques étant légèrement plus nombreux entre l'espagnol et le catalan qu'entre celui-ci et le français)¹⁷³.

En somme, **la morpho-syntaxe catalane** se rapproche de **l'espagnole** dans ces aspects qui posent souvent **problèmes aux étudiants francophones d'ELE** -non tant pour la compréhension que pour la production- et qui concernent prioritairement **la sphère verbale** : la variété des périphrases verbales et de verbes de changement, l'existence de deux verbes être (*ésser/estar* en catalan, dont les emplois différenciés ne coïncident pas exactement avec ceux de *ser* et *estar* en espagnol respectivement)¹⁷⁴ et la fréquence d'emploi, comparativement au français, des temps du subjonctif et des prétérits du mode indicatif. Tout compte fait, même si ces secteurs de la langue catalane deviennent des **sources potentielles de difficultés** pour des

¹⁷¹Leur combinaison avec certains adverbes, l'éliision des pronoms personnels de sujet, la coïncidence formelle et fonctionnelle de la plupart des pronoms relatifs de ces deux langues.

¹⁷²L'emploi de la voix passive, qui est plus restreint en catalan et en espagnol qu'en français, n'étant pas utilisée ni pour les actions momentanées ni pour les verbes perceptifs ; la variété et la fréquence d'utilisation des formes progressives ; l'abondance de périphrases verbales -comparativement au français- et la ressemblance structurelle et morpho-sémantique de la plupart d'entre elles avec leurs équivalents en espagnol ; le recouvrement morphologique et fonctionnel des auxiliaires ; l'existence de deux verbes *être* et la traduction d'*avoir* par deux verbes différents ; le phénomène de l'enclise et de la proclise des pronoms (bien qu'en catalan l'enclise soit graphiquement marquée par un trait d'union ou par une apostrophe *admetre-la, veure'l*) ; l'emploi différencié des modes indicatif et subjonctif et des temps du passé ; la formation de l'impératif négatif.

¹⁷³A partir de l'inventaire interlinguistique comparatif, réalisé par M. A. Tost et R. Gauchola (1996) à propos de la négation en français, espagnol, catalan et italien, nous avons comparé les recouvrements (morpho-sémantico-syntaxiques) d'une part franco-catalans et d'autre part hispano-catalans. Dans le deuxième couple ces aires de coïncidence sont légèrement plus nombreuses que parmi le premier. Or, puisque le recensement nous ayant servi de base de calcul n'était pas exhaustif notre constatation n'a pas valeur de vérité absolue mais elle témoigne d'une tendance.

¹⁷⁴Ce que nous avons comparé dans la note de bas de page n° 21 de l'annexe n° 1.

apprenants francophones, primo, elles affecteront plutôt la réalisation d'**activités langagières productives** que les réceptives, et secundo, leur effet inhibiteur aura une incidence relative chez ces sujets ayant appris préalablement l'ELE. Ceux-ci, en étant familiarisés avec la langue espagnole, sont en mesure de mieux gérer ces spécificités que la morpho-syntaxe catalane partage avec l'espagnole en opposition à la française. Par conséquent, la **connaissance préalable de l'ELE** peut faciliter/accélérer l'apprentissage/acquisition du catalan, tout au moins pour ce qui relève de la composante morpho-syntaxique.

Quant aux convergences morpho-syntaxiques **entre le catalan et le français**, tout en étant moins nombreuses qu'entre le couple catalan/espagnol, elles couvrent aussi différentes sphères : le **cycle nominal** (la coïncidence dans le genre de certains substantifs, par opposition à l'espagnol) ; l'**adjectival** (les formes atones des possessifs)¹⁷⁵ ; le **verbal** (l'accord des participes passés précédés du COD, l'existence d'un semi-auxiliaire traduisant falloir, *caldre*) ; le **pronominal** (quelques pronoms indéfinis et les adverbiaux *en* et *hi* qui tout en étant morpho-syntaxiquement très proches de leurs homologues français *en* et *y*, embrassent un spectre de valeurs plus large) ; la **deixis spatiale** (les adjectifs et les pronoms démonstratifs ainsi que les adverbes appartiennent à un système bi-locatif binaire comme en français)¹⁷⁶ ; le **système prépositionnel** (des prépositions et des locutions prépositionnelles dont la forme et la valeur sont très similaires en catalan et en français, bien qu'il y ait plus de cas de **similitudes formelles trompeuses** souvent entre ces deux langues qu'entre le catalan et l'espagnol), certaines **particules et structures négatives** et enfin les **adverbes temporels**¹⁷⁷. Ce sont justement ces **particularités morpho-syntaxiques** des

¹⁷⁵Dont l'emploi est néanmoins restreint et en voie d'extinction : il se limite aux noms de parenté et concerne pratiquement exclusivement les variétés baléare et valencienne du catalan.

¹⁷⁶Bien que dans la variété valencienne du catalan soit en vigueur un système ternaire comme celui de l'espagnol.

¹⁷⁷Mis à part un phénomène orthographique qui obéit à des raisons phonologiques, l'apostrophe des articles définis et de quelques pronoms (le catalan apparaissant sur ce point plus complexe que le français

langues catalane et française qui entravent souvent l'apprentissage/acquisition de ces langues de la part de locuteurs hispanophones (les pronoms adverbiaux *en/hi* et *en/y*, l'emploi différencié de prépositions formellement identiques, ainsi que le système de la négation). Or, la connaissance préalable du catalan facilitera la compréhension/appréhension de ces aspects "conflictuels" du français LC et viceversa.

Pour ce qui est de ces micro-systèmes morpho-syntaxiques dans lesquels **le catalan se démarque de deux autres langues** retenues, nous notons : au niveau de la morphologie, mis à part morphèmes nominaux et adjectivaux lui étant propres, une grande quantité et variété d'infexes dérivationnels, comparativement au français ou à l'espagnol ; certains emplois d'**articles** définis, la **combinatoire abondante des pronoms atones**¹⁷⁸ ; quant au **système verbo-temporel**, en marge des flexions et des voyelles thématiques particulières, l'existence de **deux prétérits**¹⁷⁹, d'une **périphrase durative de gérondif** n'existant pas dans les deux autres langues, l'expression de l'interdiction impersonnelle ou indirecte ; et enfin, l'emploi différencié de **certaines prépositions** existant aussi dans les deux autres langues ainsi que l'existence de nombreux connecteurs logiques et locutions conjonctives, prépositionnelles et adverbiales qui sont propres au catalan.

Enfin, les parties de la morpho-syntaxe catalane où se concrétise la parenté qui lie cette langue à la fois au français et à l'espagnol concernent :

car il prévoit des modifications dans le pronom adverbial *en* et dans le COI à la 3ème personne qui n'ont pas lieu en français). L'espagnol résout le problème de la cacophonie entre le seul article défini finissant par voyelle, *la*, lorsqu'il est placé devant un mot commençant par *a* tonique, en le remplaçant par son allomorphe masculin *el* : *el alma*.

¹⁷⁸Car contrairement au français, non seulement le catalan prévoit l'enclise du pronom adverbial *en* mais également sa combinaison par le biais de l'apostrophe, ou du trait d'union, avec d'autres pronoms atones. Chaque couple de ce type de pronoms peut se combiner jusqu'à un total de 4 façons différentes suivant l'environnement linguistique immédiat.

¹⁷⁹Le périphrastique et le simple, le premier se formant à partir de la même structure que le futur proche en français ce qui à la 2ème et à la 3ème personnes du singulier et à la 3ème du pluriel donne des formes aussi équivoques pour un francophone que *vas/va/van sortir*. C'est surtout le prétérit périphrastique qui est aujourd'hui en vigueur, le prétérit simple étant réservé à un registre soutenu de l'écrit.

— d'une part ces micro-systèmes où **s'entrecroisent des éléments structurels et/ou fonctionnels** qui sont prévus pour le même fait de langue, en partie par l'espagnol et en partie par le français. C'est le cas par exemple de

- **la construction d'infinitif** représentant un complément circonstanciel de temps, qui en catalan se forme à partir de la préposition *en* suivi d'un infinitif (tandis qu'en espagnol c'est *al* + infinitif et en français *en* + gérondif présent) ;

- l'expression de **la comparaison**, qui se fait à partir de particules très similaires à leurs équivalents en espagnol (*que, tan et com*), et en utilisant d'une part des tournures de relatif très souvent, comme en espagnol, et d'autre par en ayant recours à l'explétif négatif, comme en français ;

- **la combinaison du COD et du COI**, dont l'ordre est similaire à celui du français (COD + COI) mais dont le COI à la 3ème personne du singulier, a deux allomorphes qui de même qu'en espagnol, sont soumis à des contraintes distributionnelles ;

- les recoupements partiels des **valeurs** d'une même **proposition** d'un côté avec le français et de l'autre avec l'espagnol (comme c'est le cas de *a, en, de*)¹⁸⁰.

— d'autre part il faut mentionner certains phénomènes linguistiques pour lesquels **plusieurs réalisations** sont **possibles**, les unes similaires à celle(s) prévues par l'espagnol pour le même fait linguistique et la/les autre(s) plus proche(s) du français. C'est le cas de

¹⁸⁰Le problème des prépositions est, comme le souligne M. Camprubi (1999), qu'étant des marqueurs casuels et ayant remplacé certaines d'entre elles les désinences casuelles latines, elles ont hérité l'ambiguïté et la polysémie des cas latins. Ainsi une même proposition peut correspondre à plusieurs cas conceptuels et linguistiques comme le *por* en espagnol qui serait en même temps la marque de la cause et de l'agent (ce qui en français est exprimé par deux propositions différentes, *pour* et *par* respectivement). C'est l'analogie formelle des prépositions ne se trouvant pas dans la même position qui rend difficile leur apprentissage dans les langues apparentées.

- **la formation de l'impersonnel** qui peut se réaliser, entre autres, à travers le pronom *se* ou à travers le pronom *hom* suivis d'un verbe conjugué à la troisième personne du singulier (comme en espagnol et en français respectivement) ;

- la grammaticalisation du **traitement de politesse** (à partir soit de la 3ème personne du singulier, comme en espagnol, soit de la 2ème du pluriel, comme en français) ;

- le **régime prépositionnel** de certains verbes (comme les perlocutifs *prometre* ou *aconsellar* qui admettent, sans aucune obligation d'emploi, la préposition *de* comme en français) ;

- l'expression de la **condition**, à travers la conjonction *si* suivie soit du subjonctif imparfait, comme en espagnol, soit de l'indicatif imparfait comme en français.

En résumé, à la lumière de notre analyse, **le catalan apparaît objectivement plus proche de l'espagnol** sur le plan **morpho-syntaxique** que du français. On peut donc s'interroger sur la **répercussion** qu'aura cette étroite parenté dans la lecture-compréhension du catalan CLVI chez des lecteurs francophones ayant étudié préalablement l'espagnol LE. Dépendra-t-elle du **niveau de connaissances** atteint dans cette langue et/ou du poids qu'a la composante morphosyntaxique dans la compréhension écrite de la LC ? A partir de quel degré d'appréhension, la morpho-syntaxe espagnole devient-elle optimisable dans la lecture du CLVI ? Tout d'abord, il faut remarquer que dans les activités langagières perceptives, il n'est pas aisé de cerner la portée qu'a le phénomène de transfert interlinguistique et encore moins sur le plan morpho-syntaxique, compte tenu du fait qu'à ce niveau-là, même en production, comme l'a souligné M. V. Calvi (idem), le transfert interlinguistique est difficilement discernable.

Quant à l'**impact** qu'a la **structure morpho-syntaxique** de la LC dans la compréhension écrite, il paraîtrait qu'il est minime, et que de toute manière les divergences morpho-syntaxiques sont moins préjudiciables pour la construction sémantique que celles d'ordre lexical (ULIJN, J., 1980). Qui plus est, selon cet auteur, puisque l'analyse du texte dépend plus du concept que de la syntaxe, le lecteur reste indifférent aux dissemblances/ressemblances interlinguistiques d'ordre syntaxique, une fois les difficultés sémantiques surpassées. Nous pouvons en déduire que dans le cas de langues typologiquement apparentées, les caractéristiques syntaxiques de la LC ne s'avérant pas très "exotiques", elles feront encore moins l'objet d'une attention spéciale et entraveront encore moins la compréhension. Or, pouvons nous en dire autant de la morphologie ? Si les caractéristiques syntaxiques de la LC ne semblent pas représenter une difficulté majeure dans la compréhension de la LVI, ce sera plutôt grâce aux ressemblances morphologiques rapprochant le catalan de l'espagnol que les sujets trinômes pourront mettre à profit leurs connaissances en ELE dans l'abord écrit du CLVI ?

Nous allons maintenant aborder, justement, toujours depuis la perspective de la compréhension de l'écrit et sur l'axe synchronique, les **rapports analogiques qu'au niveau morpho-sémantique** entretiennent les trois langues retenues. Certes, mis à part les **difficultés intrinsèques** que peut présenter la LC (comme par exemple, dans le cas du catalan, la combinaison des pronoms personnels) et en marge de l'opacité lexicale que toute LE peut revêtir pour le lecteur débutant, le défi le plus spécifique qu'entraîne l'apprentissage/acquisition d'une langue apparentée (et corollairement son enseignement !) est constitué par le fait que la **coïncidence interlinguistique morphologique** d'une part **et sémantique** de l'autre, ne vont pas nécessairement de pair ni ne sont directement proportionnelles. Plus particulièrement, notre comparaison étant tricomposite elle va nous permettre de typifier les rapports d'analogie catalan/français

et/ou espagnol en fonction de leur qualité morphologique et/ou sémantique relative ainsi que par leur nature binaire ou ternaire. Nous serons ainsi mieux à même de jauger la valeur opératoire potentielle de telles analogies dans la compréhension du CLVI et, tout particulièrement, la portée de la LR2.

2.4.3.4. Contribution à la caractérisation d'une analogie morpho-sémantique trilinguistique romane

C'est surtout au niveau du **lexique** que les descriptions et les tentatives de typologisation des analogies interlinguistiques ont le plus avancé, et au sein desquelles le concept de **congénère** demeure central. Cette notion a été définie suivant des critères diachroniques, par exemple par S. Granger (1993) qui considère les congénères comme des mots historiquement reliés en marge de leurs coïncidences sémantiques, ou selon un paramètre synchronique, comme P. Bogaards (1995) pour qui les congénères ont à peu près la même forme et le même sens.

Depuis une perspective psycholinguistique et didactique, c'est justement dans le domaine de la **compréhension de l'écrit** que les mots morpho-sémantiquement reliés s'avèrent particulièrement rentables, car ils accélèrent les processus de construction du sens et l'apprentissage/acquisition en stimulant l'acquisition de vocabulaire par association (SEGUIN, M., TREVILLE, M.-C., 1992). Selon ces derniers auteurs, les congénères servent dans le meilleur des cas pour appréhender le sens de l'item de la LC ou, tout au moins, pour mettre sur la piste d'une interprétation approchante satisfaisante car même dans les cas où la coïncidence sémantique n'est que partielle, c'est souvent le sens de base de l'item en LE et de son congénère de la/des LS qui est partagé. De cette manière des glissements sémantiques à partir du sens de base de la L1, éventuellement échafaudés par la mobilisation des indices contextuels de la L2, rendent possible l'interprétation de l'acception actualisée par le mot ciblé. En outre, la nature graphique

du code écrit neutralise les idiomatismes articulatoires qui peuvent rendre imperceptibles à l'oral ces similitudes interlinguistiques des congénères qui à l'écrit demeurent intactes.

Si les items inconnus d'une LE peuvent être sémantiquement interprétés grâce à leur affinité formelle avec des mots de la/des LS du sujet, c'est parce que les vocables qui partagent des **relations de similitude orthographique et phonologique** sont groupés ensemble dans les voix d'**accès au lexique** (SANDRA, D., 1991). Or, la reconnaissance d'un mot dépendra aussi de sa fréquence et de ceux qui lui ressemblent (RUBENSTEIN, H., LEWIS, S. S., RUBENSTEIN, M. A., 1971), car les mots partageant la même racine ont une incidence dans l'organisation du lexique mental de l'individu (BEAUVILLAIN, C., 1991). Mais, comme l'a souligné ce dernier auteur, **la fréquence** n'est pas un critère absolu car elle peut affecter soit la racine du mot (*fréquence de base*), soit son ensemble (*fréquence de surface*), la première l'emportant généralement sur la seconde. Certes, c'est surtout le **début du mot** que la vue du lecteur retient, là où, par ailleurs, la plupart du temps se concentre l'information sémantique autour de la racine, tandis que la fin des unités lexicales, les suffixes, a tendance à passer inaperçue, là où réside l'information syntaxique, grammaticale et sémantique apportée par les suffixes dérivationnels et flexionnels. Or, nous tenons à distinguer d'une part la fréquence de base et de surface que peut avoir un mot donné soit dans une langue déterminée soit dans le répertoire verbal de l'individu. En définitive **l'accessibilité d'un vocable** donné dépendra de l'interaction entre ces deux indices de fréquence. Ainsi, le taux d'accessibilité d'un item de la LC variera suivant si le congénère de la/des LS dont il faut le rapprocher relève d'un registre soutenu ou spécialisé, d'une locution archaïque ou si en revanche il appartient à une famille lexicale hautement productive dans la/les LS, et/ou s'il est récurrent dans le répertoire langagier du sujet, dans son idiolecte. A cet égard il faut signaler que les langues

romanes, sont surtout unies par leurs mots savants, ceux qu'elles ont hérités du latin (COLON, G., 1989) car comme le dit Ll. López del Castillo, "*allà on el romànic ens separa, ens junta el cultisme o semicultisme*" (1991 : 36)¹⁸¹.

Plus particulièrement, pour ce qui est des **trois langues néolatines nous intéressant**, ayant commencé à déchiffrer leur "code génétique partagé" par niveau d'organisation, et en prenant le catalan comme LC, nous avons déjà pu constater les chassés-croisés de leur parenté :

- premièrement au niveau du **lexique catalan** où convergent, pour des raisons historiques diverses et variées, des influences provenant aussi bien du diasystème latin gallo-roman que de celui d'empreinte ibéro-romane (cf. 2.4.3.1.b.), le premier l'emportant sur le second¹⁸² au moment de la genèse du roman catalan mais l'influence lexicale espagnole s'étendant tout au long de l'histoire ultérieure de la langue catalane ;
- deuxièmement, sur le **plan morpho-syntaxique**, où les croisements interlinguistiques incombent plus souvent l'espagnol et le catalan que ce dernier et le français.

En définitive il nous semble être devant un **triangle linguistique** non équilatéral et à géométrie variable, car la distance éloignant/rapprochant les trois sommets semble dépendre du point de mire, i.e. de la composante linguistique retenue. En tout état de cause cet **entrecroisement** entre **analogie, langue** et **niveau d'organisation**, n'est pas

¹⁸¹"Là où les langues romanes divergent, ce sont les mots savants ou "semi-savants" qui les rassemblent" (notre traduction).

¹⁸²A ce propos, les résultats de l'étude réalisée par Ll. López del Castillo en lexicologie romane comparée, sont très significatifs. Cet auteur a contrasté les listes du lexique de base d'origine latine des variétés standards actuelles de 7 langues et variétés romanes (aragonais, catalan, espagnol, français, italien, occitan et portugais), qu'il a confectionnées suivant un critère de fréquence d'utilisation et en faisant abstraction des mots savants. De cette manière il a été possible de calculer, entre autres, l'index de coïncidence par couples de langues face au reste : ce sont le portugais et l'espagnol qui arrivent en tête de liste avec 126 mots communs sur 147 retenus ; le catalan et le français viennent bien après avec 61 vocables communs, le catalan et l'espagnol sont encore plus loin avec seuls 40 items partagés et ce dernier avec le français occupent la dernière place avec un taux 0 de coïncidence.

un indice en soi des conséquences cognitives qu'il peut entraîner dans la lecture-compréhension du CLVI chez des locuteurs francophones connaissant ou pas l'ELE.

Plus concrètement, pour ce qui est de la "mesure" des **similitudes interlinguistiques morpho-sémantiques** romanes, à notre connaissance très peu d'auteurs se sont appliqués à en établir des **typologies** synchroniques à visée didactique : M. V. Calvi (idem) pour l'italien LS/espagnol LC, et M. Masperi (idem) pour le français LS/italien LC. C'est ce dernier travail qui en offre, à notre avis, l'approche la plus aiguisée, la plus appropriée et la plus approfondie : sous l'angle de la compréhension écrite et en les considérant d'un point de vue synchronique, les relations d'analogie morpho-sémantiques français/italien ont été classées sur un **continuum** allant du congénère graphiquement et sémantiquement coïncident jusqu'aux cas de parenté/proximité considérés comme étant réellement trompeurs. Comme M. Masperi le fait remarquer, cette **échelle graduelle de parenté** apparaît artificielle en ce sens qu'elle est coupée de tout environnement énonciatif mais en aucun cas elle n'a prétention de pronostique, car la reconnaissance et l'exploitation des convergences morphologiques et/ou sémantiques ne vont pas de soi. Il n'en demeure pas moins que ce **calibrage qualitatif de la proximité morpho-sémantique** constitue une référence dans la mesure où il assoit les bases d'une catégorisation du voisinage typologique roman, l'enjeu étant, à notre sens, d'appréhender par la suite la validité de ladite classification à l'heure de rendre compte des liens de parenté tissés entre d'autres couples/triades de langues soeurs. Précisément, quant au degré d'adaptabilité de ce dispositif classificatoire aux comparaisons d'ordre trilinguistique, nous disposons déjà d'une mise à l'épreuve, celle que F. Galastro (1998) a réalisée en ajoutant à la confrontation français LS/italien LC de M. Masperi (idem), un troisième élément comparatif, l'espagnol en tant que LR2 (désormais ELR2). C'est probablement parce que cette actualisation suppose l'inclusion seulement d'une nouvelle langue et puisqu'elle ne couvre que les trois quarts du continuum d'analogies morpho-

sémantiques avancé par M. Masperi, qu'elle n'a pas suscité un grand nombre d'aménagements ni des paramètres retenus, ni des classifications résultantes.

En ce qui nous concerne, afin de caractériser les **analogies de nature morpho-sémantique** unissant les trois langues qui nous incombent, nous avons aussi pris comme point de départ la taxonomie établie par M. Masperi, que nous avons dû, chemin faisant, réajuster aux besoins et aux possibilités de notre comparaison tricomposite, au degré d'imbrication de la proximité typolinguistique reliant les trois langues en cause et à la problématique qui nous est propre, l'incidence de la LR2.

Pour présenter les **tendances typologiques** que renferme le noyau de parenté français/catalan/espagnol au niveau morpho-sémantique, nous allons suivre un ordre décroissant de recoupement : en commençant par ces congénères interlinguistiques anagrammatiquement et sémantiquement coïncidents, en passant par ceux dont les recouvrements graphiques et les similitudes sémantiques ne sont que partiels et en finissant par ces items dont la proximité interlinguistique au niveau des signifiants ne s'accompagne pas de la moindre intersection de leurs signifiés¹⁸³.

2.4.3.4.a. De l'idiosyncrasie d'une comparaison triangulaire, de la parenté français/catalan/espagnol et du rôle de la langue intermédiaire

I. Emprunts et congénères homographes sémantiquement coïncidents

I.1. Emprunts intégraux

Pour ce qui est des **coïncidences morpho-sémantiques totales** dont l'origine s'explique par l'importation/exportation lexicale interlinguistique mutuelle, le premier constat que nous faisons est qu'en matière d'**emprunts**, les échanges entre les trois

¹⁸³Les appellatifs *homographes* et *parographes* seront appliqués, respectivement, selon la coïncidence graphique des congénères interlinguistiques est totale ou partielle.

langues retenues sont loin d'être univoques. Le français est la langue qui de loin a le plus, et le plus récemment, apporté du vocabulaire aux deux autres idiomes qui nous occupent (les mots d'origine française sont arrivés parfois aux deux autres langues, même par voie indirecte, i.e. au catalan par l'intermédiaire de l'espagnol et vice versa). Cette supériorité numérique des emprunts français vers les deux autres langues en présence devient un atout pour les apprenants francophones potentiels d'espagnol ou de catalan, qui de ce fait disposent d'un certain nombre de pré-connaissances d'ordre lexical dans ces langues, contrairement aux locuteurs hispanophones ou catalanophones s'initiant au français, langue dans laquelle les mots d'origine espagnole mais surtout catalane, sont moins nombreux.

En français, la plupart des **emprunts espagnols** sont plutôt anciens, ils se situent aux alentours du XVIème et du XVIIème siècles, après la découverte du Nouveau Monde, l'espagnol constituant à l'époque le vecteur par excellence de diffusion des mots désignant les nouvelles réalités que le continent américain offrait. L'apport de l'espagnol au catalan, qui est même plus important qu'envers le français, se développe aussi à partir du XVIème siècle (le rattachement politique de la Catalogne actuelle à la Castille étant pratiquement concomitant à la découverte de l'Amérique par C. Colón), et s'étend par vagues successives des siècles durant, compte tenu des avatars historico-politiques. Enfin, les emprunts catalans dans les deux autres langues sont les moins nombreux, et ont tous été orthographiquement assimilés (parfois même sémantiquement et phonologiquement) : pour le français (*gambas* et *misaine*)¹⁸⁴ et pour l'espagnol (*alioli*, *chafardear*, *peseta*)¹⁸⁵.

¹⁸⁴Ces deux mots seraient arrivés au français par l'intermédiaire de l'espagnol (WALTER, H. et P., 1991), ce qui expliquerait que le morphème pluriel de *gambas* est espagnol et non catalan.

¹⁸⁵Néanmoins, la véritable étymologie de *peseta* est incertaine et deux filiations semblent envisageables : soit la catalane, l'étymon étant *peceta*, le diminutif de *peça*, qui fut le nom d'une ancienne pièce castillane du XVIIIème ou d'une autre frappée à Barcelone au début du XIXème ; soit la castillane, l'étymon étant alors *peso*, nom qui désignait le poids d'une certaine quantité d'or, et qu'on aurait dérivé au moyen du suffixe *-eta*, sous l'influence des terminaisons *-eta*, *-ete* des nombreux termes catalanisés ou francisés à l'époque (BRUGUERA i TALLEDA, J., 1996). En revanche, pour le grand étymologiste (du

I.2. Emprunts assimilés

A l'intérieur de notre triangle linguistique, très peu sont les emprunts n'ayant pas été adaptés aux systèmes graphique et/ou phonologique de la langue d'accueil¹⁸⁶. Ceci pourrait s'expliquer par les écarts qui séparent le français, le catalan et l'espagnol à ces niveaux d'organisation linguistique (ce phénomène étant moins généralisé, par exemple, entre le français et l'italien, étant donné leur plus grande proximité phonologique)¹⁸⁷. Or, ce sont les emprunts ayant été sémantiquement intégrés qui sont les moins nombreux : de l'espagnol vers le français (*patio*), du français vers l'espagnol (*necesar*, *boutique*, *chaqueta*) ou vers le catalan (*necesser*, *jaqueta*) ; et du catalan vers le français (*misaine*). Enfin, une catégorie spécifique de ce type de congénères a été relevée : l'**emprunt partiel d'un homonyme** de la langue de départ comme c'est le cas de *canapé*, qui actualise aussi bien en catalan qu'en espagnol, l'acception culinaire de l'item français *canapé* mais non la mobilière.

I.3. Congénères homographes trilinguistiquement coïncidents

catalan et de l'espagnol) J. Corominas, l'origine espagnole de *peseta* ne fait pas l'ombre d'un doute (1977/1997, 1980/1991). En comparant l'orthographe actuelle qu'a ce mot dans les trois langues qui nous intéressent (*peseta*, *peseta*, *peseta*), il apparaît clairement qu'en marge de l'origine espagnole ou catalane de ce vocable, il serait arrivé au français via l'espagnol. Ceci expliquerait la coïncidence graphique dans ces deux langues. A l'inverse, si c'était par le catalan que ce mot était arrivé au français, comment pourrait-on justifier le passage du catalan *peseta* au français *peseta* qui comporte la sonorisation de l'alvéolaire fricative sourde /s/ vers sa variante sonore /z/ plus la conséquente simplification graphique de -ss- à -s- ?

¹⁸⁶Par exemple, le taux d'emprunts espagnols qui ont conservé leur intégrité graphique en français, représentent à peine entre 10 et 27% du total (selon que l'on prenne comme base de calcul le recensement de P. Guiraud (1965), qui contient 320 emprunts espagnols, ou celui de H. et P. Walter (1991) qui n'en comprend que 200).

¹⁸⁷La disparition au XVIème siècle des palatales fricatives [j] et [j] en espagnol en faveur de la vélaire [x] a provoqué l'intégration phonologique de beaucoup d'emprunts français, dont la prononciation originelle incluait des palatales (*bijouterie*, *chauffer*, *garage*, *jardin*, *pigeon*) et arrivant la plupart du temps à être aussi graphiquement assimilés (LAPESA, F., 1980/1995) afin de l'accommoder aux normes espagnoles de correspondance grapho-phonologique. En revanche, pour ce qui est des emprunts d'origine espagnole en catalan, même en ayant été tous adoptés phonologiquement, leur orthographe originelle est demeurée très souvent intacte, car elle est conforme aux règles de correspondance grapho-phonologique catalanes (par ex. *casar* prononcé [kasar] en espagnol et [k'za] en catalan). Ce sont en définitive des emprunts homographiés mais hétérophones.

Il s'agit de ces mots dont la forme graphique -exception faite, parfois, de l'accent graphique- est identique entre 2 ou 3 des langues nous occupant, et pour lesquels les **aires sémantiques** sont trilinguistiquement **coïncidentes**. Compte tenu des similitudes morphologiques rapprochant l'espagnol et le catalan face au français (cf. 2.4.3.3.), ce type de congénères est plus fréquent entre ces deux langues¹⁸⁸ : nous en trouvons dans la morphologie verbale (par exemple dans la terminaison d'infinitif *-ar* : *comprar*) mais surtout dans la nominale et l'adjectivale¹⁸⁹. Pour ce qui est des recoupements exclusifs français/catalan, nous relevons les suffixes dérivationnels nominaux *-isme*, *-ment* (*réalisme*, *aliment*)¹⁹⁰ et les adjectivaux *-ent*, *-ant* : *compétent*, *arrogant*. Seuls certains mots finis par *-able*, *-uble*, *-ible* et *-al* sont communs aux trois langues retenues : *réglable*, *soluble*, *comestible* et *central*. Enfin, entre l'espagnol et le français, aucune convergence bilatérale n'a été relevée.

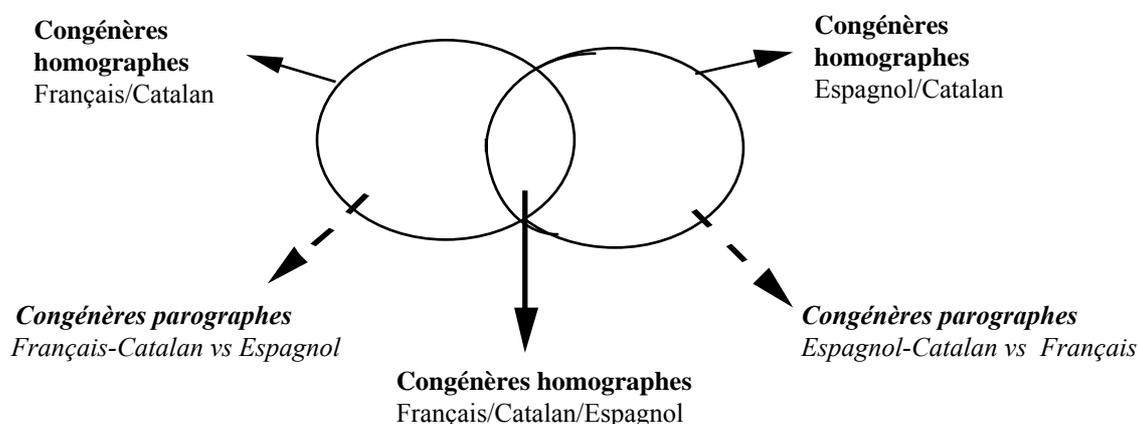
En définitive, même si le recoupement hispano-catalan semble l'emporter sur le franco-catalan, vu que l'écart graphique entre les solutions analogues bilinguistiques (hispano-catalanes ou franco-catalanes) et celles de la langue romane de référence restée à l'écart (le français et l'espagnol respectivement) est minime, nous pouvons considérer que les **congénères homographes bilatéraux** sont **des congénères paroglyphes** par rapport à la 3ème langue non retenue, ce que nous avons visualisé ci-dessous :

¹⁸⁸Il y aurait aussi une version paroglyphique de ces congénères, ce sont les noms et les adjectifs dont une lettre ou deux de leur suffixe dérivationnel à peine change. Ce type de congénères graphiquement quasi-coïncidents et sémantiquement identiques, présentent en plus une correspondance de distribution interlinguistique assez régulière. Ainsi au *-té* en français correspond le plus souvent *-tat* en catalan et *-tad* en espagnol et ainsi de suite : *-ité/-té*, *-tat*, *-tad/-dad* ; *-té/-esse*, *-esa/-essa*, *-ez/-eza* ; *-té*, *-ia*, *-ía* ; *-oire*, *-ori*, *-orio* ; *-itude*, *-itut*, *-itud* ; *-tion*, *-ció*, *-ción* ; *-(s)ion*, *-ssió*, *-sión* ; *-ose*, *-osi*, *-osis*.

¹⁸⁹Comme par exemple : *-a*, *-al*, *-ància*, *-ar*, *-encia*, *-era*, *-eria*, *-ia*, *-ista*, *-itis*, *-or*, *-dor*, *-tor*, *-sor* (*plana*, *central*, *elegància*, *circular*, *resistència*, *primavera*, *loteria*, *antipatia*, *comunista*, *bronquitis*, *calor*, *mirador*, *refractor*, *ascensor*).

¹⁹⁰Même si *-ment* est le morphème adverbial par excellence dans ces deux langues, la grande majorité d'adverbes catalanes sont paroglyphes par rapport à leurs homologues français car leur graphie varie en au moins une lettre et leur racine lexicale est la plupart du temps plus proche de l'espagnol : *difficilment*, *atentament*, *clarament*, *lògicament*, *tranquil.lament*.

Figure n° 2 : Visualisation des congénères homographes bilatéraux sémantiquement coïncidents



II. Congénères parographiques et sémantiquement coïncidents (désormais C.P.S.)

II.1. C.P.S. accessibles par une "règle de passage"

Ce sont des items sémantiquement coïncidents et **rapprochables par conversion vocalique ou consonantique**, étant donné la correspondance fréquente et quasi-régulière entre certaines des lois d'évolution phonétique propres à chacune des langues en présence,

- au niveau **vocalique**, des 11 évolutions de référence que nous avons retenues, 8 solutions sont communes à l'espagnol et au catalan, 2 à ce dernier et au français et 1 seule à celui-ci et à l'espagnol (*miel*).

LATIN	Français	Catalan		Espagnol
a libre	<i>mer</i>	<i>mar</i>	=	<i>mar</i>
a libre + v	<i>clé</i>	<i>clau</i>		<i>llave</i>
e libre	<i>toile</i>	<i>tela</i>	=	<i>tela</i>
	<i>croire</i>	<i>creure</i>		<i>creer</i>
e libre + K/G	<i>loi</i>	<i>lleï</i>	≈	<i>ley</i>
i libre	<i>poil</i>	<i>pèl</i>	=	<i>pelo</i>
o libre long	<i>fleur</i>	<i>flor</i>	=	<i>flor</i>

u libre	<i>jeune</i>		<i>jove</i>	=	<i>jove</i>
u entravé	<i>bouche</i>		<i>boca</i>	=	<i>boca</i>
o libre	<i>peuple</i>		<i>poble</i>		<i>pueblo</i>
	<i>œuvre</i>		<i>obra</i>	=	<i>obra</i>
e bref	<i>miel</i>		<i>mel</i>		<i>miel</i>
e brer tonique	<i>temps</i>	=	<i>temps</i>		<i>tiempo</i>
o bref	<i>port</i>	=	<i>port</i>		<i>puerto</i>
s implusif	<i>côte</i>		<i>costa</i>	=	<i>costa</i>

= (coïncidence morpho-sémantique totale) ≈ (ou presque)

- au niveau de l'évolution **consonantique**, en revanche, le catalan s'est tantôt aligné sur le français tantôt sur l'espagnol.

LATIN	Français		Catalan		Espagnol
CL-	<i>pleurer</i>	=	<i>plorar</i>		<i>llorar</i>
FL-	<i>flamme</i>	=	<i>flama</i>		<i>llama</i>
PL-	<i>pleurer</i>	=	<i>plorar</i>		<i>llorar</i>
CA-	<i>chanter</i>		<i>cantar</i>	=	<i>cantar</i>
-D-	<i>sueur</i>	=	<i>suor</i>		<i>sudor</i>
-P-	<i>savoir</i>		<i>saber</i>	=	<i>saber</i>
-T-	<i>vie</i>		<i>vida</i>	=	<i>vida</i>
ST-	<i>état</i>		<i>estat</i>	=	<i>estado</i>
SP-	<i>spécialiste</i>		<i>especialista</i>	=	<i>especialista</i>
	<i>spirituel</i>		<i>espiritual</i>	=	<i>espiritual</i>
F-	<i>farine</i>	=	<i>farina</i>		<i>harina</i>
QU-	<i>quand</i>	=	<i>quan</i>		<i>cuando</i>
AL-	<i>aube</i>		<i>alba</i>	=	<i>alba</i>

= (évolution consonantique analogue depuis le latin)

En définitive, la connaissance de l'**espagnol** en tant que **LR2** rend la plupart du temps ces **conversions vocaliques** et **consonantiques** du catalan vers le français **superflues**, car il est possible d'établir des mises en équivalence morpho-sémantiques catalan/espagnol directes. Néanmoins, pour que ces transferts aboutissent il faut que le sujet connaisse préalablement le sens des congénères espagnols en question. Sinon,

l'apprenant francophone débutant de catalan qui dispose de l'ELR2 est quand même toujours avantagé, dans la mesure où la plupart de ces correspondances phonétiques interlinguales sont valables non seulement pour le catalan et le français mais aussi pour ce dernier et l'espagnol. Ceci veut dire que ce sujet est en condition de **transférer ces mécanismes de conversion** du couple espagnol/français vers celui formé par le français et le catalan, ce qui lui permettra d'établir ensuite des rapprochements morpho-sémantiques pertinents entre ces deux langues. Dans ce cas de figure l'espagnol n'est pas à l'origine d'une mise en équivalence directe avec le catalan mais **indirecte**, ayant servi de médiateur pour qu'un rapport analogique soit établi entre la LC et la LM.

II.2. C.P.S. indirectement rapprochables

Ce sont des mots catalans dont les congénères français sont formellement fort éloignés à cause des évolutions phonologiques propres à chacune de ces deux langues. Or, ces parents catalans deviennent accessibles par l'**intermédiaire d'autres mots français** dérivant du même étymon et formellement plus proches (bien qu'ils puissent relever d'un registre argotique, soutenu, spécialisé ou archaïque). Néanmoins, **la plupart** des congénères catalans de cette catégorie sont **rapprochables** de congénères **quasi-homographes espagnols**. Ce qui signifie que si par exemple l'item catalan ciblé est *calv*,

- il peut être compris grâce à la médiation du substantif français *calvitie* et de là, grâce à des indices contextuels accessibles, les ajustements syntaxiques nécessaires pour arriver à *chauve* peuvent être réalisés,
- il peut être directement rapproché de *calvo* en espagnol, l'intervention de l'intermédiaire français s'avérant ainsi inutile.

Même si cette **intervention médiatrice de l'espagnol** est envisageable pour un grand nombre de congénères¹⁹¹, elle est plus difficilement imaginable pour certains d'autres comme à *estiu*/(catalan)/*estival* (français)>*été* (*verano* en espagnol), *nas/nas, nasal*>*nez* (*nariz* en espagnol) ou à *molt/mult*>*beaucoup* (*mucho* en espagnol), non pas parce que l'espagnol ne dispose pas de mots de la même famille de mots (car ils existent : *estival, nasal* et *multitude*) ni même parce que ceux-ci sont méconnus par l'apprenant francophone qui disposerait pourtant de l'ELR2, mais parce qu'il est prévisible que pour ce sujet, ce sont les mots de la même famille qui existent dans sa LM qui s'avèrent plus accessibles/disponibles, car plus fréquents dans son idiolecte.

II.3. C.P.S. différemment dérivés

Quand bien même la plupart du temps il y a une correspondance (quasi)-régulière entre la distribution des suffixes de dérivation nominale et adjectivale entre les trois langues qui nous occupent, il y a certains congénères sémantiquement coïncidents qui ne partagent pas la même **distribution affixes/bases**, et dont la mise en équivalence peut exiger une segmentation morphologique du signifiant en LC suivie d'une recombinaison morphologique dérivationnelle de son équivalent en LS. Pour ce type de rapport d'analogie, la médiation de l'ELR2 peut s'avérer utile car le catalan présente plus de regroupements lexico-morphologiques identiques ou presque avec l'espagnol qu'avec le français¹⁹² :

<i>Français</i>	<i>Catalan</i>		<i>Espagnol</i>
<i>actionnaire</i>	<i>accionista</i>	=	<i>accionista</i>

¹⁹¹Comme c'est le cas pour *festa* (catalan)/*festival* (français)>*fête* (*fiesta* en espagnol), *matrimoni/matrimonial*>*mariage* (*matrimonio* en espagnol), *mirar/mirettes/mirador*>*regarder* (*mirar* en espagnol), *fals/falsifier*>*faux* (*falso* en espagnol), *gust/gustatif*>*goût* (*gusto* en espagnol), *boca/bucal*>*bouche* (*boca* en espagnol), *vocal/vocalique*>*voyelle* (*vocal* en espagnol), *últim/ultime*>*dernier* (*último* en espagnol).

¹⁹²Bien que les trois langues en cause partagent la plupart de leurs préfixes, qui sont d'origine latine ou grecque, le catalan en a trois qui lui sont propres : *ben-*, *menys-* et *mig-*.

<i>apport</i>		<i>aportació</i>	=	<i>aportación</i>
<i>mécontent</i>		<i>descontent</i>	=	<i>descontento</i>
<i>méfiant</i>		<i>desconfiat</i>	=	<i>desconfiado</i>
<i>malhonnête</i>		<i>deshonest</i>	=	<i>deshonesto</i>
<i>perpétuel</i>		<i>perpetu</i>	=	<i>perpetuo</i>
<i>enneigé</i>		<i>nevat</i>		<i>nevado</i>
<i>durable</i>	=	<i>durable</i>		<i>duradero</i>
<i>musicien</i>		<i>músic</i>	=	<i>músico</i>
<i>annuel</i>	<i>anual</i>		=	<i>anual</i>
<i>roman</i>		<i>romànic</i>	=	<i>románico</i>
<i>osmose</i>	<i>osmosi</i>	=	<i>osmosis</i>	

= (coïncidence anagrammatique quasi-totale)

II.4. C.P.S. bivalents en LC et en LR2

Lorsqu'à un item catalan et à un autre espagnol correspondent 2 mots français d'une même catégorie grammaticale mais qui tout en ayant une base commune ont des acceptions différentes :

<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
<i>original, originel</i>	<i>original</i>	<i>original</i>
<i>familial, familial</i>	<i>familiar</i>	<i>familiar</i>
<i>matériel, matériau</i>	<i>material</i>	<i>material</i>
<i>part, partie</i>	<i>part</i>	<i>parte</i>
<i>surface, superficie</i>	<i>superficie</i>	<i>superficie</i>
<i>physicien, physique</i>	<i>físic</i>	<i>físico</i>
<i>venimeux, vénéneux</i>	<i>venenós</i>	<i>venenoso</i>
<i>fond, fonds</i>	<i>fons</i>	<i>fondo</i>
<i>figer, fixer</i>	<i>fixar</i>	<i>fijar</i>
<i>partial, partiel</i>	<i>parcial</i>	<i>parcial</i>

Le lecteur francophone de CLVI qui dispose de l'**ELR2** et qui rencontre ces bivalents catalans, peut connaître ou non les bivalents espagnols correspondants. Mais en tout cas, en ayant appris une langue apparentée à sa LM, il est sans doute **sensibilisé**

au fait que les rapports interlinguistiques, même entre des systèmes typologiquement proches, peuvent être **non-bijectifs**. Ayant expérimenté cet "**aléa**", ce sujet sera mieux à même d'établir un rapport non univoque entre l'item catalan et ces deux congénères français. Après quoi, suivant l'accessibilité des indices contextuels, il lui sera plus facile d'aboutir au transfert sémantique adéquat. De toute manière ces paragraphes catalans bivalents ne posent **pas de problème pour la compréhension** (voire pour la production), mais c'est plutôt dans le sens inverse que ce phénomène linguistique peut complexifier l'apprentissage/acquisition i.e., lorsque le français est la LC et les apprenants sont des locuteurs hispanophones ou catalanophones, et ceci notamment dans l'accomplissement des tâches langagières productives qui obligent ces sujets à établir une distinction sémantique accompagnée d'un "dédoublement onymique" que leur LS ne prévoit pas¹⁹³.

II.5. C.P.S. bivalents en LM et en LC

Considérons les bivalents catalan et français *qualitat/qualité* dont les congénères espagnols sont *calidad* et *cualidad*. Du fait que la LC et la LM coïncident dans l'intégration sémantique des congénères en question, il nous semble que la médiation de l'espagnol en tant que **LR2** ne peut qu'**entraver la compréhension** de l'item catalan. En effet, la proximité morphologique étant très étroite entre le bivalent catalan et l'un de ses deux congénères espagnols (*qualitat/cualidad*), le lecteur francophone de CLVI peut croire que ces mots sont sémantiquement coïncidents et que par conséquent, *qualitat* ne couvre que partiellement l'aire sémantique de *qualité*, en ignorant que cet item catalan est en fait aussi un bivalent partageant toutes ses acceptions avec *qualité*.

¹⁹³Toutefois, dans les cas où la distinction sémantique est doublée d'une différenciation syntaxique, la catégorie grammaticale n'étant pas la même entre les deux paronymes français en cause (comme pour *partial/partiel*) la tâche du locuteur catalanophone ou hispanophone devient plus aisée.

II.6. C.P.S. bivalents en LM

C'est le cas par exemple de *bénéfique*, d'*être* et de *parents* qui **en catalan et en espagnol** ont **deux congénères** : *beneficiós/benèfic*, *ésser/estar*, *parents/pares* et *beneficioso/benéfico*, *ser/estar*, *parientes/padres* respectivement. Pour la compréhension de ces congénères catalans, la médiation de l'ELR2 s'avérera fructueuse, à condition que le sujet connaisse l'existence des deux congénères espagnols correspondants. Autrement ce sujet, comme le lecteur francophone ne disposant pas de l'ELR2, pourra rapprocher ces items catalans de leur parent français bivalent respectif et si les indices contextuels le lui permettent, réaliser le glissement sémantique pertinent (rapprochement qui sera plus aisé entre *benèfic* et *bénéfique* qu'entre celui-ci et *beneficiós* ou entre *parents* et *parents* qu'entre ce dernier et *pares*). C'est dans les activités langagières productives que ce type de congénères catalans pourrait poser problème chez un locuteur francophone, qui devrait effectuer une "décantation" sémantique inexistante dans sa LM. Qui plus est, le recours à l'ELR2 pourrait venir en aide pour l'emploi différencié en catalan de *benèfic* et de *beneficiós* mais pas tellement pour *ésser* et *estar*, car leurs domaines d'emploi respectifs ne coïncident pas exactement avec à ceux de *ser* et *estar* en espagnol.

II. 7. C.P.S. bivalents en LC par rapport à la LM et à la LR2

C'est le cas du substantif catalan *compliment* qui équivaut à *accomplissement* et à *compliment* en français et à *cumplimiento* et à *cumplido* en espagnol. Pour les mêmes raisons évoquées que pour le cas précédent, ce type des relations interlinguistiques ne nous semble pas représenter un **problème majeur** dans la compréhension écrite du CLVI chez un locuteur francophone. Celui-ci pourra rapprocher l'item catalan en question de ses deux congénères français et en veillant à sauvegarder la cohérence syntaxico-sémantique contextuelle, opérer le choix sémantique pertinent. L'intervention de l'ELR devient de ce fait inutile.

II.8. C.P.S. (ou homographes) doublés d'un homonyme dans la LR2¹⁹⁴

Il y en a de deux sortes : ne concernant que le catalan et l'espagnol ou aussi le français.

	<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
<i>Trilinguistiques</i>	<i>cube</i>	<i>cub</i>	<i>cubo</i>
	<i>seau</i>	<i>galleda</i>	"
	<i>voile</i>	<i>vela</i>	<i>vela</i>
	<i>cierge</i>	<i>espelma</i>	"
	<i>verveine</i>	<i>berbena</i>	<i>verbena</i>
	<i>fête, kermesse</i>	<i>revetlla</i>	"
<i>Bilinguistiques</i>	<i>cheville ("tige de bois . . .")</i>	<i>tac</i>	<i>taco</i>
	<i>gros mot</i>	<i>renec</i>	"

Évidemment ces homonymes espagnols ne peuvent avoir une incidence dans la compréhension écrite de leurs congénères catalans que si le lecteur francophone

¹⁹⁴Dans le cas de l'homonyme espagnol *red* son congénère français *réseau* ne coïncide pas sémantiquement avec le congénère catalan *ret*, c'est pourquoi cet exemple n'a pas été retenu dans cette catégorie.

débutant les a rencontrés auparavant et même dans ce cas, **plusieurs cas de figure** sont envisageables :

1. pour les **congénères trilinguistiques** (*cub, berbena, vela*),

1.a. le sujet peut établir le rapport d'équivalence avec sa **LM**, soit par défaut, parce qu'il méconnaît le congénère espagnol, soit sciemment (de façon exclusive ou en complément de la mobilisation du congénère espagnol), et aboutir ainsi à une **interprétation monosémique** et juste du mot catalan¹⁹⁵.

1.b. le lecteur peut invoquer d'emblée le **congénère espagnol**, et en connaître son acception, celle de son homonyme ou les deux. Dans le premier cas, le sens de l'item catalan peut être dévoilé sans risque d'**ambiguïté**. Dans les deuxième et troisième cas, le sujet peut tomber dans le piège de la "**fausse amitié**" et dans l'ambiguïté de la polysémie respectivement, ce qu'il pourra déjouer en mettant à contribution des indices contextuels.

2. pour le congénère **bilatéral** *tac*, le sujet pourra mobiliser le congénère espagnol correspondant et, soit il en connaît sa signification, soit celle de son homonyme, soit les deux. Dans tous les cas, les cheminements de décodage seront analogues à ceux décrits ci-dessus. La différence étant que pour contrecarrer la "fausse amitié" ou la polysémie - 2ème et 3ème cas de figure respectivement- le lecteur pourra juste valider son hypothèse sémantique par rapport aux indices contextuels, mais il ne pourra aucunement avoir recours à sa **LM** dans laquelle *tac* ne dispose d'**aucun congénère**.

¹⁹⁵Sauf pour *vela*, étant rapprochable de deux congénères homographes morphologiquement identiques en français, qui ont la même catégorie grammaticale (des noms) mais qui n'ont pas le même genre ni le même sens : la *voile* et le *voile* (le premier étant le congénère sémantiquement coïncident de *vela* et le deuxième le parent sémantiquement divergeant).

II.9. C.P.S. (ou homographes) bilatéraux (espagnol/catalan) ou trilinguistiques (espagnol/catalan/français) partiellement synonymes car polysémiques dans la LR2

Ce type de rapports d'analogie est apparemment **plus courant entre le catalan et l'espagnol** qu'entre ce dernier et le français. Qui plus est, les rapports de similitudes catalano-espagnols sont **parfois doublés** : comme dans le cas de *carrera*, qui partage avec son parent espagnol plus d'une acception ou, comme *mitjà*, qui a un congénère intralinguistique *-medi-* morphologiquement encore plus proche du polysème espagnol *medio* (mais sémantiquement divergent)¹⁹⁶. De leur côté, **le catalan et le français** peuvent aussi entretenir des relations d'analogie morpho-sémantique bilatérales, soit totales (*adreça/adresse*), soit partielles (*cursa/course*). Parfois les différentes traductions catalanes et françaises du polysème espagnol peuvent dériver toutes du même étymon et être morpho-sémantiquement apparentées (comme dans le cas *escuadra*) ou peuvent entretenir, au niveau intralinguistique, des rapports sémantiques : d'appartenance au même champ sémantique (comme pour *bodega*), de dérivation métaphorique (comme pour *carrera, direcció* ou *red*) ou encore n'avoir aucun lien de ce type (comme c'est le cas de *lata*)¹⁹⁷.

¹⁹⁶C'est pourquoi *medi/medio* sont considérés comme des "*fals sinònims*" (des faux-amis) dans la tradition pédagogique du catalan L2 (à l'intention des hispanophones), bien qu'il s'agisse plutôt d'un cas de (fausse)-amitié partielle, vu que l'aire sémantique de *medi* couvre l'une des acceptions de *medio* (*el medi ambient/el medio ambiente, l'environnement* en français). Depuis la perspective de l'apprentissage/acquisition du catalan de la part de locuteurs hispanophones, ce type de rapports interlinguaux fait partie de ceux dont la valeur opératoire change selon la nature productive ou réceptive de l'habileté visée : d'une part ils peuvent représenter un obstacle dans l'accomplissement des tâches langagières productives, mais d'autre part ils facilitent la compréhension en catalan LC.

¹⁹⁷Même si le substantif français *latte* provient du même étymon celtique ou germanique que *lata* en espagnol, leurs évolutions sémantiques respectives les ont tellement éloignés, qu'il y a peu de possibilités que l'un de ces deux vocables puisse être morpho-sémantiquement rapproché de l'autre.

	<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
<i>Trilinguistiques</i>	<i>carrière</i>	<i>carrera</i>	<i>carrera</i>
	<i>cursus</i>	<i>carrera</i>	"
	<i>course</i>	<i>cursa</i>	"
	<i>direction</i>	<i>direcció</i>	<i>dirección</i>
	<i>adresse</i>	<i>adreça</i>	"
	<i>escadre</i>	<i>esquadra</i>	<i>escuadra</i>
	<i>équerre</i>	<i>escaire</i>	"
	<i>moyen</i>	<i>mitjà</i>	<i>medio</i>
	<i>milieu</i>	<i>medi</i>	"
	<i>résille</i>	<i>ret</i>	<i>red</i>
<i>Bilinguistiques</i>	<i>réseau</i>	<i>xarxa</i>	"
	<i>cale</i>	<i>bodega</i>	<i>bodega</i>
	<i>cave à vins</i>	<i>taverna</i>	"
	<i>ennui</i>	<i>lata</i>	<i>lata</i>
	<i>boîte métallique</i>	<i>llauna</i>	"

Pour ce qui est du traitement que peuvent recevoir ces analogies morpho-sémantiques, de la part de lecteurs francophones débutants, depuis la perspective de la compréhension écrite du catalan, plusieurs cas de figure se présentent. Premièrement, **pour les congénères trilingues**, la mise en équivalence avec leurs parents français s'avère plus rentable car ces derniers n'étant pas polysémiques comme les espagnols, ils permettent la mise en place d'un transfert sémantique univoque : c'est le cas de *carrera* (en tant que carrière professionnelle), *direcció*, *esquadra*, et *escaire*. En revanche, pour *carrera* (dans le sens de cursus universitaire), *ret* et *medi*, c'est l'invocation de leurs congénères espagnols qui facilitera l'attribution d'un sens. D'autre part, pour le dévoilement du sens des congénères bilingues (*lata*, *bodega* et *medi*), seul le recours à l'espagnol peut être utile. Enfin, pour *mitjà*, vu son opacité anagrammatique, tout rapprochement interlinguistique morpho-sémantique semble peu probable.

II.10. Para-congénères

Ce sont des items de la LC qui deviennent **accessibles par l'intermédiaire** de mots de la LM appartenant à la **même famille de mots**. C'est le cas par exemple de *perruqueria*, de *curar* et de *somniar*.

- dans le cas de *perruqueria*, la base de ce mot est proche des mots français de la même famille *perruque*, *perruquier*, mais son morphème dérivationnel *-ia* est graphiquement quasi-identique (à un accent graphique près) et sémantiquement analogue à *-ía* en espagnol. Si le lecteur francophone connaît le congénère espagnol de cet item catalan, *peluquería*, il pourra réaliser un rapprochement morpho-sémantique directe. Autrement dit, seulement en connaissant le sens du suffixe espagnol *-ía*, il dispose au moins de l'information morphologique nécessaire pour mettre en connexion l'item catalan *perruqueria* avec son para-congénère français *salon de coiffure*, par l'intermédiaire de *perruque* et/ou *perruquier*. De toute manière le suffixe catalan *-ia* n'est pas graphiquement très éloigné de son équivalent français *-ie*, c'est pourquoi ce type de congénères peut être aussi accessible uniquement à partir de la LM. En tout état de cause le cheminement de base de décodage peut être schématisé comme suit : *perruqueria/perruque, perruquier* > salon de coiffure.

- dans le cas de *curar* ou de *somniar*, si le lecteur francophone débutant ne dispose pas de l'espagnol en tant que LR2, il ne pourra pas les rapprocher des congénères homographes espagnols et grammaticalement identiques *curar*, *soñar*, mais il devra d'abord établir un rapport d'analogie avec un/des mot/s de la même famille en français, qui ayant une catégorie grammaticale différente (*cure* et *somnifère* respectivement) nécessite des ajustements sémantiques et syntaxiques. Les itinéraires d'accès au sens

seraient : *curar/cure, curable, curatif* >soigner et *somniar/faire un somme, somnifère*>rêver.

III. Congénères homographes/parographes avec des recoupements sémantiques partiels

III.1. Congénères homographes ou parographes "à double tranchant"

Ce sont ces mots "parents" dont les coïncidences sémantiques n'étant que partielles et bilatérales, il y a des **fausses similitudes latentes** qui néanmoins sont souvent compensables par la sollicitation de la LR2 (espagnol). Nous constatons que dans le triangle linguistique nous occupant, plusieurs configurations de ce type sont possibles :

i. lorsque l'**item catalan** est **bisémiq**ue et partage l'une de ses acceptions avec un congénère monosémique français et l'autre avec un congénère monosémique espagnol. C'est le cas de *demorar, embaras, embotit, enervar, respect* et *equipatge*. Ce sont en définitive des faux-amis franco-espagnols qui "s'entendent" néanmoins, chacun de leur côté, avec le même congénère catalan. La figure n° 3 ci-dessous schématise cet entrecroisement morpho-sémantique trilinguistique :

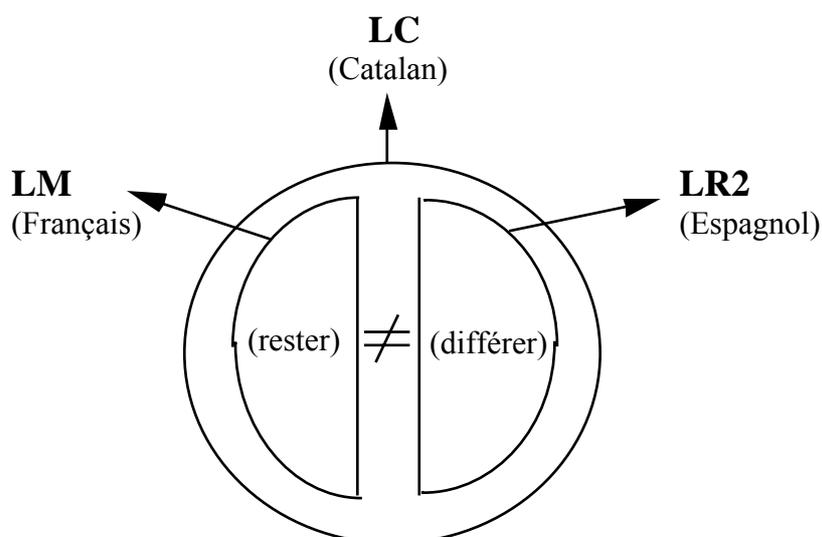


Figure n° 3 : *demorar* (LC) /
demeurer (LM) / *demorar* (LR2)

Compte tenu de cette spécificité, nous envisageons deux démarches plausibles dans le traitement de ce type de congénères :

1. si le lecteur débutant **rapproche l'item catalan** du **congénère sémantiquement coïncident**, il risque de croire que ce rapport d'équivalence est infaillible. Qui plus est, si c'est le congénère espagnol qui a été rapproché, le sujet taxera l'item catalan en question de faux-ami par rapport au français, sans suspecter en aucun cas qu'en fait ce vocable catalan est bisémique et partiellement synonyme de son congénère français ;
2. en revanche, si le lecteur débutant établit une **mise en équivalence** avec ce congénère qui est **sémantiquement divergeant** de l'acception actualisée par l'item de la LC, et que par le biais de la validation contextuelle il s'aperçoit de l'incohérence de son interprétation, il pourra corriger en évoquant le congénère dans l'autre langue de référence, à condition qu'il en dispose. Ainsi, si l'acception actualisée de *demorar* est celle partagée avec l'espagnol et que le sujet ne connaissant pas cette langue, a recours à sa LM et invoque *demeurer*, le transfert n'aboutira pas. Par conséquent, ce sont les sujets connaissant au préalable les congénères espagnols en question qui, ayant deux cordes à leurs arcs, disposeront d'une solution de rechange : si c'est l'espagnol qu'ils ont à actualiser ils pourront faire une nouvelle tentative avec le français et vice versa. En

somme, pour accéder au sens de ces congénères catalans la **médiation de l'espagnol** apparaît plutôt **bénéfique**.

ii. lorsque l'aire sémantique de l'**item catalan** couvre celle d'un congénère paragraphe **monosémique espagnol** et le sens de base (première entrée figurant dans le dictionnaire) d'un congénère paragraphe **français polysémique** (qui dispose d'acceptions périphériques lui étant propres). C'est le cas de *portar-se* dont nous schématisons la relations par rapport aux deux autres congénères :

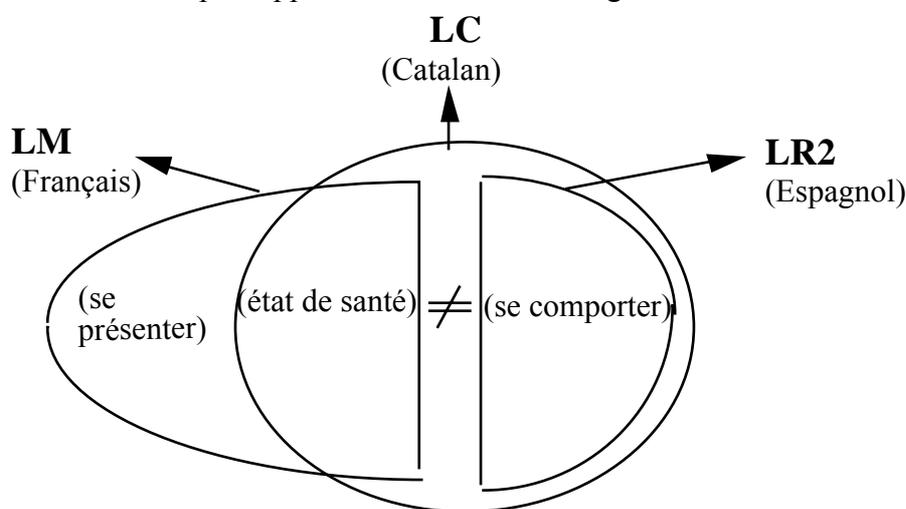


Figure n° 4 : *portar-se* (LC) /
se porter (LM) / *portarse* (LR2)

- Si l'acception actualisée par l'item catalan est celle partagée avec le **congénère français**, pour établir un rapprochement interlingual pertinent, le recours à la LR2 ne sera point nécessaire, le sujet pouvant établir une mise en équivalence directe et fructueuse à partir de sa LM¹⁹⁸.

¹⁹⁸Qui plus est, le transfert depuis le congénère en LM a plus de chances d'aboutir lorsque ce mot partage son sens de base ou le plus fréquent, avec l'item de la LC (comme c'est le cas de *portar-se*). En effet, d'après E. Kellerman (1978, 1979) la potentialité de transfert d'une acception donnée d'un mot polysémique dépend de son statut (centrale vs périphérique, rare, spécialisée, métaphorique, etc.) et de sa fréquence. Ces deux critères ne coïncident pas nécessairement, le sens de base n'étant pas toujours ressenti comme étant le plus usuel ou fréquent. Soit le substantif *ampoule* dont la première acception figurant dans *Le Petit Robert* (1991), son sens de base, est "*petite fiole à col long et à ventre renflé*". Cette acception est loin d'être plus usuelle que "*globe de verre vide d'air contenant le filament de lampes à incandescence . . .*", "*tube de verre destiné à la conservation d'une dose déterminée de médicament liquide*" ou voire "*cloque sur la peau*".

- En revanche, si c'est l'acception partagée avec le **congénère espagnol** celle que le vocable catalan actualise (qui n'est pas incluse dans l'aire sémantique du congénère français), la médiation de l'espagnol devient souhaitable. Mais, faute de connaître le sens du congénère espagnol en question, *portarse*, le lecteur français pourra néanmoins se tourner vers sa LM et réaliser une **mise en équivalence** en contexte de nature **transitionnelle**, i.e. en évoquant d'autres congénères paragraphes français sémantiquement coïncidents comme *se comporter* et en effectuant ensuite le glissement sémantique pertinent.

iii. lorsque l'item catalan est sémantiquement coïncident avec un congénère paragraphe espagnol qui à son tour, partage une deuxième acception avec un congénère paragraphe français. C'est le cas du substantif catalan *polissó*, dont nous schématisons ci-dessous les rapports analogiques entretenus avec ses congénères français et espagnol.

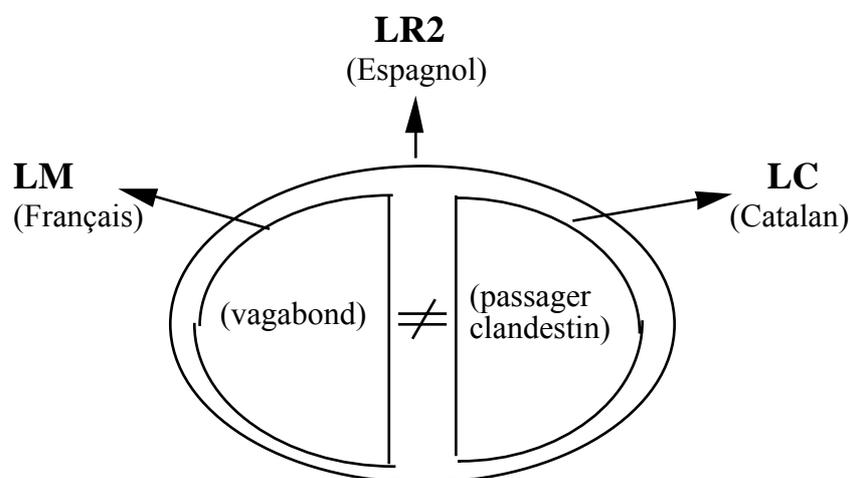


Figure n° 5 : *polissó* (LC) /
polisson (LM) / *polizonte* (LR2)

De même que pour les cas précédents, **la connaissance du congénère espagnol** en question nous semble se révéler **un atout** pour le lecteur francophone de CLVI, car il met le sujet en condition de faire un rapprochement et un transfert sémantiques

directs. Autrement, à partir uniquement du congénère français (*polisson* = vagabond), et en évoquant éventuellement d'autres de la même famille de mots mais d'une catégorie grammaticale différente (l'adjectif *polisson* = espiègle), l'acception actualisée par l'item catalan (*polissó* = passager clandestin) pourrait être dévoilée à la limite, à condition que les indices contextuels soient suffisamment évocateurs pour réaliser les glissements sémantiques nécessaires.

iv. Lorsque l'item catalan partage le sens de base avec un congénère paragraphe espagnol et avec un autre français qui lui, dispose d'autres sens périphériques lui étant propres. C'est le cas d'*aprendre* et de *defendre*. L'aire sémantique du congénère en LM étant plus étendue que celle de l'item dans la LC, l'acception actualisée par ce dernier peut être rendue accessible uniquement à partir de la LM, sans que le recours à la LR2 semble indispensable. Ci-dessous, la figure représentant ces liens de parenté :

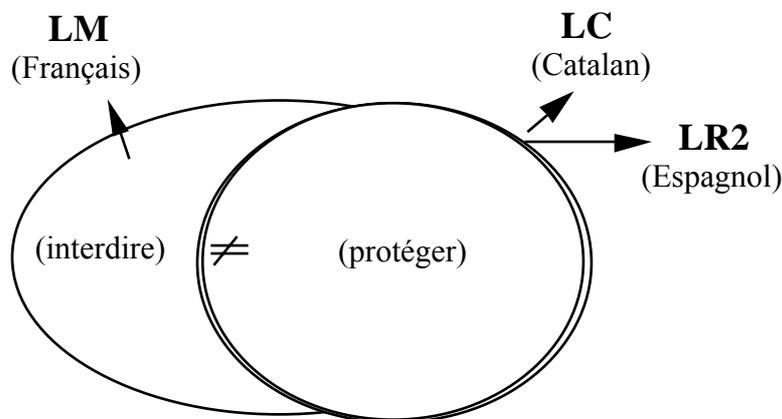


Figure n° 6 : *defendre* (LC) /
défendre (LM) / *defender* (LR2)

v. Congénères paragraphes polysémiques dont seule **1 acception** est partagée par les **trois langues**. Soit le nom catalan *ampolla* et ses congénères homo-/paragraphes espagnol et français, *ampolla* et *ampoule*. Ci-après le schéma des différentes zones d'inclusion/exclusion sémantique entre ces trois congénères,

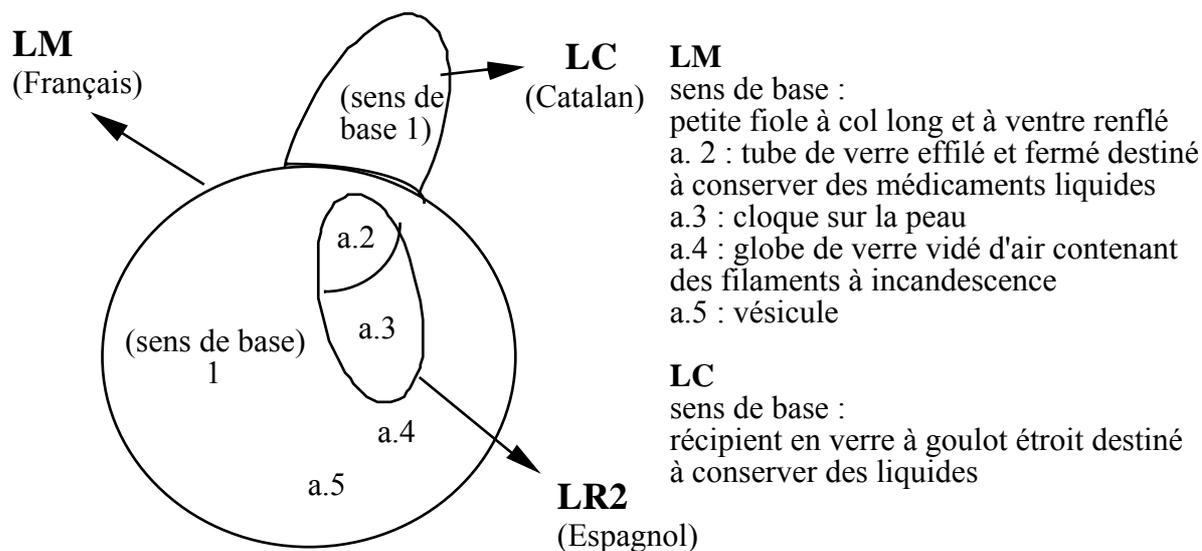


Figure n° 7 : *ampolla* (LC) /
ampoule (LM) / *ampolla* (LR2)

Si l'acception actualisée par l'item catalan est celle lui étant exclusive (*bouteille*), c'est surtout dans **la langue française**, à partir de l'acception de base d'*ampoule* ("*petite fiole . . .*"), même si elle a une faible fréquence d'emploi et à condition qu'elle soit disponible pour le sujet, que ce dernier pourra établir des rapports d'équivalence avec l'item catalan, et par extension sémantique en contexte, réussir à l'interpréter correctement.

III.2. Congénères homographes LM/LC doublés d'un homonyme en catalan

Ce type de parenté n'est pas compensable par glissement sémantique (étant donné l'inexistence d'un lien sémantique entre les différentes acceptions de l'homonyme catalan) :

homographes sens partagé catalan/français

sens spécifique LC

<i>cap</i>	- pointe de terre qui s'avance dans la mer (= aucun/-e) - tête, chef (dans des locutions en français) - direction	
<i>mon</i>	- (= mon)	<i>món</i> (= monde)
<i>os</i>	- (=os)	<i>òs</i> (=ours) ¹⁹⁹
= (traduction en français)		

Vu la distance sémantico-syntaxique qui sépare ce type de congénères catalans de leurs homonymes, malgré la ressemblance morphologique de ceux-ci avec les parents français de ceux-là, il y a peu de risques qu'un lecteur francophone de CLVI tombe dans le piège des similitudes trompeuses en transférant à l'homonyme catalan en question le sens de ce vocable français formellement identique (par exemple en prenant le *cap* de "*No he vist cap llibre que m'agradi*" comme un substantif). Quant à **la LR2**, elle reste **hors jeu** dans ce type de relation d'analogie.

III.3. Congénères homographes bilatéraux français/catalan

Ces congénères sont doublés respectivement d'un **homonyme** sémantiquement distant et par conséquent non accessible par voie étymologique, glissement sémantique ou médiation de la LR2

	<i>Sens partagé français/catalan</i>	<i>sens spécifique</i>
<i>son</i>	adjectif possessif 3ème personne du singulier, masculin	(fr.) sensation auditive (cat.) sommeil

Les mêmes remarques que nous avons faites pour la typologie de congénères précédente sont extensibles à celle-ci.

III.4. Congénères doublés d'un paronyme dans la LR2

¹⁹⁹L'orthographe catalane, à l'instar de l'espagnole, a recours à l'accent nommé diacritique pour distinguer graphiquement certains homonymes (*te/té, mon/món, deu/déu, os/òs*, etc.). Certes, *món* ou *òs*, de par leur accent, peuvent s'avérer moins familiers pour un lecteur francophone débutant que *mon* ou *os* non accentués, ce qui pourrait altérer le traitement que nous envisageons pour ce type de congénères chez un public francophone néophyte.

Cette variante de parenté (de nature homo- ou parographique en fonction du couple de langue retenu), inclut des mots qui sont **doublés d'un homonyme** dans la LM et dans la LC et d'un paronyme dans la LR2 qui sont aussi morpho-sémantiquement reliés entre eux :

<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
<i>grue</i>	<i>grua</i>	<i>grúa</i>
<i>grue</i>	<i>grua</i>	<i>grulla</i>

La connaissance préalable du substantif *grúa* en **espagnol** peut amener le lecteur francophone de CLVI à transférer le sens de ce mot à son congénère catalan *grua* (la machine) mais aussi à l'homonyme de ce dernier (*grua*, l'animal), avec le risque de quiproquo que cela entraîne. Néanmoins, étant donné la **disparité des domaines de références extralinguistiques** auxquels ces deux mots catalans se rapportent, les possibilités qu'il y ait une concurrence en contexte entre ces deux acceptions sont quasi nulles. Par ailleurs, ces items catalans peuvent être rapprochés uniquement de leurs congénères français sans qu'il y ait besoin de faire appel à la LR2.

III.5. Congénères homographes ou parographes trilingues disposant d'homonymes en catalan et en espagnol

Ces parents sont sémantiquement coïncidents mais doublés d'un **homonyme** en LC et d'un autre en LR2 qui sont entre eux morphologiquement proches et sémantiquement coïncidents.

<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
<i>cartel</i>	<i>càrtel</i>	<i>cártel</i>
<i>affiche</i>	<i>cartell</i>	<i>cartel</i>

L'item catalan *cartell* peut être rapproché par un lecteur francophone débutant de son faux-ami français *cartel*. Étant donné la distance séparant les sens respectifs, pour peu que le sujet comprenne l'environnement linguistique du vocable catalan, il finira sans doute par rejeter ce transfert. Si ce lecteur ne connaît pas l'existence et la signification du congénère espagnol *cartel*, il pourra difficilement interpréter le substantif catalan en cause (même si en segmentant la base une mise en équivalence d'ordre étymologique serait possible avec *carte*, *carton*) en français. En définitive si *càrtel* peut être interprété grâce au français ou à l'espagnol, pour accéder au sens de *cartell* seule **l'évocation de l'espagnol** sera efficace.

III.6. Des congénères par graphèmes polysémiques en catalan et en espagnol

Ce sont des congénères partageant un sens commun dans les trois langues et ayant un **sens ajouté en LC et dans la LR2**. Ceux-ci, sémantiquement éloignés, sont difficilement compensables par glissement sémantique, métaphorisation du sens de base ou par voie étymologique. Seule l'évocation de la LR2 semble s'avérer fructueuse pour l'accès aux sens spécifiques.

	<i>Sens partagé</i>	<i>Sens spécifique</i>
	LM/LC/LR2	LC/LR2
<i>aprovar/approuver/aprobar</i>	approuver	réussir
<i>succeir/succéder/suceder</i>	succéder	arriver
<i>animar/animer/animar</i>	animer	encourager
<i>constància/constance/constancia</i>	constance	preuve
<i>atac/attaque/ataque</i>	atac	crise
<i>competència/compétence/competencia</i>	compétence	concurrence

III.7. Congénères par graphèmes doublés d'un homonyme en français

Ce sont des "parents" trilinguistiques sémantiquement coïncidents (en gras) mais qui en français disposent d'un **homonyme**. Par exemple :

<i>Français</i>	<i>Catalan</i>	<i>Espagnol</i>
avocat	advocat	abogado
avocat	alvocat	aguacate
facteur	factor	factor
facteur	carter	cartero
rate	rata	rata
rate	melsa	bazo
judas	judes	judas
judas	espiera	mirilla
enceinte (adjectif)	encinta	encinta
enceinte (nom)	muralles	murallas

L'interprétation de ces congénères catalans est parfaitement envisageable **uniquement** à partir de leurs congénères en **LM**, sans qu'il n'y ait de risques d'ambiguïté, vu qu'entre les parents français en cause et leurs homonymes, aucune relation sémantique n'existe.

III.8. Congénères parographe dont l'acception partagée a un statut différent en LM

Ce sont des mots morphologiquement proches mais dont la signification étant commune aux trois langues en cause, est périphérique dans la LM.

	<i>Sens partagé LM /LC/LR2</i> (périphérique LM, de base LC et LR2)	<i>Sens spécifiques LM</i> (de base)
<i>apeler/apel.lar/apelar</i>	= faire appel en justice, <i>en apeler</i>	=
interpeller		
= (traduction en français)		

Seul si le contexte s'avère ambigu, le sens de base du congénère dans la LM l'emportera, à tort, sur l'acception périphérique que la LM partage avec la LC et avec la LR2. L'expérience préalable de **l'apprentissage/acquisition d'une LE voisine**, ayant pu sensibiliser le sujet connaissant l'espagnol à la non-univocité qui caractérise parfois les rapports morpho-sémantiques interlingaux, met cet individu en condition de réaliser le transfert adéquat depuis sa LM, i.e. en faisant prévaloir l'acception périphérique sur celle de base. Pour pouvoir mettre à profit la LR2 encore faut-il que ce sujet connaisse le sens du verbe espagnol *apelar*.

IV. Congénères morphologiquement proches, sémantiquement divergents

IV. 1. Congénères paroglyphes bilatéraux (catalan/espagnol) ayant des "parents éloignés" en français

Ce sont des congénères catalano-espagnols sémantiquement coïncidents qui partagent avec leurs congénères français **uniquement des sèmes** mais aucune signifié. Ils appartiennent à la même catégorie grammaticale et sont paradigmatiquement **commutables** à l'intérieur d'un même champ sémantique : *bombó*, *compota*, *constipat*, *gasosa*²⁰⁰, *llimonada* et *llegum*. Vu le recoupement catalano-espagnol, pour ce type de relations morpho-sémantiques, la médiation de l'espagnol LR2 ne peut que s'avérer bénéfique (à condition, évidemment, que le sujet connaisse le sens des congénères espagnols correspondants).

IV.2. Des ressemblances trompeuses

Des similitudes formelles entre des vocables, de la même catégorie ou pas, sémantiquement éloignés et qui ne sont **pas accessibles par rattachement** à une même

²⁰⁰En tant que nom seulement, car l'adjectif homonyme *gasosa*, coïncide sémantiquement avec son congénère français *gazeuse*.

famille de mots, mais dont les domaines d'emploi sont tellement disparates que les risques de **concurrence en contexte** sont pratiquement **nuls**.

IV.2.1. Entre des mots de la même catégorie grammaticale

Même si notre recensement n'a aucunement prétention d'inventaire exhaustif, notre confrontation linguistique étant triangulaire, elle nous a permis de relever des divergences/recoupements binaires et ternaires, dont le croisement fait paraître en négatif les tendances qui à notre avis régissent la parenté lexicale reliant le français, le catalan et l'espagnol.

- D'une part il y a des **faux-amis triangulaires purs**, i.e. des mots formellement très proches ou identiques en catalan, en français et en espagnol mais ayant un sens différent dans chacune de ces langues :

<i>Français</i>	≠	<i>Catalan</i>	≠	<i>Espagnol</i>
<i>entourer</i>		<i>entornar</i>		<i>entornar</i>
<i>grappe</i>	<i>grapa</i>		<i>grapa</i>	
<i>pis</i>		<i>pis</i>		<i>pis</i>
<i>verge</i>		<i>verge</i>		<i>verja</i>
<i>diviser</i>	<i>divisar</i>	<i>divisar</i>		
<i>piquer</i>		<i>picar</i>		<i>picar</i>

≠ ("fausse amitié")

- Par **couple de langues** nous avons constaté que c'est entre **le français et l'espagnol** qu'il y a le plus grand nombre de **similitudes formelles trompeuses** (*creer, exprimir, pepino, flema, bobo, príncipe, deponer, rasurar*) et ensuite c'est entre **l'espagnol et le catalan** (*cama, cotilla, més, trucar, grifó, petó*). En revanche, entre le français et le catalan nous n'avons pas trouvé de **"vrais faux-amis"** (à part ceux dont la catégorie grammaticale change et que nous avons déclinés ci-après en IV.2.2). En effet, ces deux langues n'entretiennent pratiquement que des rapports de "(fausse)-amitié" partielle qui en tant que tels, sont la plupart des fois compensables par les moyens que nous avons progressivement avancés.

- Pour ce qui est **des recoupements binaires en opposition à une troisième langue** "2 contre 1", nous avons pris acte du fait qu'il y a plus de cas où **l'espagnol et le catalan vont de pair en opposition au français**²⁰¹ que l'inverse, c'est-à-dire lorsque le français et le catalan vont à l'unisson face à l'espagnol²⁰².

A la lumière de ces constats, le lexique espagnol et le français apparaissent les plus discordants (ce qui rejoint les résultats obtenus par Ll. López del Castillo, cf. note de pas de page n° 182) tandis que le lexique **catalan** apparaît "**le moins éloigné du français et le plus proche de l'espagnol**" ou vice versa. Cette "maxime" en apparence paradoxale ne l'est point mais elle reflète en fait la position intermédiaire dans laquelle il faudrait situer le catalan par rapport aux deux autres langues dans une échelle graduelle de parenté qui tiendrait compte des rapports morpho-sémantiques intersystémiques : le fait que le catalan soit plus près du français (que l'espagnol) ne l'empêche pas d'être aussi plus près de l'espagnol (que le français). En effet, les rapports de parenté n'obéissent pas à une logique dichotomique dans le sens où l'on peut partager des traits avec des parents qui entre eux ne se ressemblent guère ou point. Par conséquent, **l'espagnol** devient **la LR2 idoine** pour des locuteurs francophones abordant le **catalan à l'écrit**, tant elle permet de mettre à profit ces parcelles de parenté typologique que seuls les rapprochements à partir du français LM ne permettent pas d'exploiter (ou que partiellement).

²⁰¹Comme *bufar/bufar#bouffer, colocación/col.locació#collocation, deporte/deport#déport, detonar/detonar#détonner, disgustar/disgustar#déguster, estilarse/estilsar-se#se styler, fracaso/fracàs#fracas petulencia/pétulència#pétulence, pinar/pinar#pinard, potencia/potència#potence, recelar/receclar#receler, repicar/repicar#repiquer, retrato/retrat#retrait, ribete/ribet#rivet, rótulo/ròtul#rotule, tapar/tapar#taper, tarjeta/targeta#targette, tergiversar/tergiversar#tergiverser, truculento/truculent#truculent.*

²⁰²Par exemple : *acostar-se/acoster#acostarse, sortir/sortir#sortir, azot/azote#azote, botar/botre#botar, galèna/galène#galeno, engreixar/engrasser#engrasar, apercebre/apercevoir#percibir.*

IV.2.2. Entre des mots de catégorie grammaticale différente

Ce type de "fausse-amitié" est le **moins courant**. Nous en avons trouvé un exemple bilatéral français/catalan : *on* (pronom impersonnel en français et adverbe ou pronom relatif en catalan), et des recoupements binaires face à une troisième langue,

- du catalan et du français en opposition à l'espagnol : *os* qui est substantif pour les deux premières langues (doublé d'un "homonyme diacritique" en catalan *òs*) et pronom personnel de COD/COI ou réfléchi en espagnol.

- et du **catalan avec l'espagnol** vs le français :

Français	Catalan	=	Espagnol
<i>disparate</i> (adjectif)	<i>disbarat</i> (nom)		<i>disparate</i> (nom)
<i>plancher</i> (nom)	<i>plantxar</i> (verbe)		<i>planchar</i> (verbe)
<i>salade</i> (nom)	<i>salada</i> (adjectif)		idem
<i>saquer</i> (verbe)	<i>saquer</i> (nom)	-----	
<i>sole</i> (nom)	<i>sola</i> (adj.)		idem
<i>sobre</i> (adjectif)	<i>sobre</i> (nom, préposition)		idem

= (même sens, même catégorie grammaticale, forme analogue ou identique)

C'est justement parce que ces mots n'ont pas la même catégorie grammaticale dans les langues en cause, et que de ce fait ils ne sont **pas soumis aux mêmes contraintes distributionnelles et combinatoires**, que leur similitude trompeuse peut être facilement dévoilée dans un environnement linguistique permettant la mobilisation d'indices contextuels. Or, pour l'interprétation adéquate des items catalans en question, dans la mesure où le catalan semble converger davantage avec l'espagnol qu'avec le français, **le recours à l'espagnol** se révélera une **grande aide**.

IV.2.3. Parmi des articulateurs du discours

Les similitudes formelles entre des articulateurs logiques fonctionnellement distincts ont lieu **seulement par couples** de langues : entre le catalan et le français (*encara que ≠ encore que, puix que ≠ puis, dons ≠ donc*) ou entre ce dernier et l'espagnol (*puis ≠ pues, pourtant ≠ por lo tanto*). Compte tenu de l'absence de cas de recoupements catalano-espagnols en opposition au français, le recours à l'espagnol en tant que LR2 ne semble pas s'avérer d'une grande utilité dans le traitement de cette typologie de faux-amis.

2.4.3.4.b. En récapitulant . . .

A la lumière de cette **caractérisation** des **relations analogiques** morpho-sémantiques interlinguales, depuis la perspective de la compréhension écrite du catalan LC, du français LM et de l'espagnol LR2, nous constatons que tous ces **cas de figure** de rapports morpho-sémantiques qui avaient été recensés à partir d'une **comparaison linguistique binaire** romane, français LM/italien LC (M. Masperi, 1998) ou ternaire (en rajoutant l'espagnol LR2 par F. Galastro, 1998) ont lieu aussi entre les trois langues qui nous incombent. Cependant, un grand nombre **de rapports de proximité typologique** est apparu à partir de notre confrontation trilinguistique, ce que nous imputons

- au caractère **ternaire** de notre comparaison, qui procurant plus de possibilités combinatoires comparables, nous a permis de relever des recoupements/divergences non seulement binaires ou ternaires mais également des coïncidences bilatérales en opposition à la troisième langue en présence ;

- à l'idiosyncrasie **de la parenté** qui relie les trois langues soeurs analysées, et qui devient manifeste, par exemple, dans le cas des termes bivalents dans deux langues en opposition à une troisième ;
- à l'**approche** que nous avons donnée à notre confrontation trilinguistique. Puisque c'est le rôle de la **LR2** qui nous intéresse au premier chef, nous avons porté une attention particulière aux relations/divergences qu'elle entretient avec la LC et/ou avec la LM, ce qui nous a conduite à relever par exemple des congénères trilinguistiques doublés d'un homonyme dans la LR2, ou ceux qui dans la LR2 sont polysémiques.

En tout état de cause, au vu de notre classification, et depuis la perspective de notre problématique didactique, le rôle opératoire de l'ELR2 s'annonce potentiellement, positif, neutre ou négatif (par ordre décroissant d'importance). Ainsi, l'espagnol, en tant que langue romane intermédiaire peut, en fonction du degré de maîtrise que le sujet en a, **faciliter** la compréhension écrite du CLVI :

- i.** dans les cas où **le catalan entretient des rapports analogiques avec l'espagnol** mais non avec le français, et de ce fait les rapprochements morpho-sémantiques à partir de la LM sont improbables ;
- ii.** lorsque les liens morpho-sémantiques catalan/français sont de second plan ou partiellement coïncidents, alors qu'ils sont **directs et/ou totalement coïncidents entre le catalan et l'espagnol**, et le recours à cette dernière langue permet l'établissement de mises en équivalence morpho-sémantiques directes (grâce à un plus grand recoupement morpho-sémantique catalan/espagnol (cf. III.5.) ou à une plus grande coïncidence dans la distribution de leurs bases/affixes (cf. II.3.)). Ceci peut rendre inutile l'évocation d'un congénère intermédiaire (cf. II.2.), ou peut permettre de brûler des étapes dans le rapprochement des para-congénères (cf. II.10.) ;

iii. si la **relation analogique existant** entre le français et le catalan a lieu aussi entre le français et l'espagnol, mettant le lecteur en condition de transférer des règles de passage ou de vigilance valables pour le couple **français/espagnol** vers le couple **français/catalan** (par exemple au niveau des correspondances interlinguales vocaliques ou consonantiques (cf. II.1.), des congénères bivalents en LC et en LR2 face à deux monovalents français (cf. II.4.), des relations entre des polysémiques français face à des monosémiques espagnols et catalans (III.1.), ou pour ce qui est des faux-amis espagnol/catalan vs français (cf. IV.2.1./2)).

- En revanche, l'ELR2 peut aussi **n'avoir aucune incidence** dans la compréhension écrite du CLVI. C'est notamment le cas lorsque **l'espagnol reste à l'écart** de certains rapports typologiques reliant les deux autres langues ; ou lorsque les similitudes français/catalan sont trompeuses et que le recours à l'ELR2 s'avère stérile voire nuisible (comme dans le cas des faux-amis (cf. IV.2.1) ou des fausses ressemblances entre les articulateurs du discours IV.2.3.); ou lorsque les relations analogiques existant entre les trois langues, des rapprochements à partir de la LM suffisent à établir des mises en équivalence fructueuses avec la LC (cf. III.7.)) ou enfin dans les cas de fausses ressemblances trilinguistiques pures (cf. IV.2.1).

- Les connaissances en **ELE** peuvent aussi constituer un **obstacle** pour le lecteur débutant de CLVI. Par exemple, lorsque les rapports d'analogie entre le français et le catalan tout en étant plus étroits qu'entre ce dernier et l'espagnol, le sujet aurait tendance à croire le contraire et de ce fait, soit à laisser inexploitées des voies de parenté existant entre la LM et la LC soit à en surexploiter d'autres que cette dernière entretient avec la LR2 (comme dans le cas des congénères partiellement coïncidents (cf.II.1.), des faux-amis qui seulement existent entre le français et l'espagnol (cf.IV.2.1) ou des bivalents catalan/français vs monovalents espagnols (cf.II.5.)).

Par ailleurs nous avons signalé à deux reprises dans notre analyse que l'espagnol peut avoir un impact positif dans la démarche cognitive du lecteur francophone de CLVI, non pas tant par sa proximité typologique à la LC que par **son statut de 1ère langue LE apprise/acquise apparentée à la LM**. En effet, l'expérience préalable de l'apprentissage/acquisition d'une LV de la LM peut **sensibiliser** le sujet à certains phénomènes propres aux rapports existant entre **systèmes linguistiques** typologiquement **voisins** (des correspondances quasi-régulières, des conversions quasi-systématiques, des rapports parfois non univoques (cf. III.8., IV.1.)). Par ailleurs, étant donné que la représentation de la proximité interlinguistique dépend du répertoire linguistique de l'individu (GAJO, L., 1996), et que souvent la langue intermédiaire est ressentie comme plus proche de la LE que de la LM (BOGAARDS, P., idem), compte tenu que l'espagnol et le catalan partagent un grand nombre de leurs traits morpho-syntaxico-sémantiques, nous n'écartons pas la possibilité que les lecteurs francophones de CLVI disposant de l'ELR2, puissent sous-estimer la portée opératoire de la parenté franco-catalane et surestimer celle de la proximité hispano-catalane, à cause de la représentation/perception qu'ils ont des distances séparant/rapprochant les langues en présence²⁰³.

Enfin, quant à la classification des trois langues en cause sur une **échelle graduelle de parenté**, il apparaît assez clairement que le français et l'espagnol se dessinent comme les sommets les plus distants de ce triangle linguistique roman tandis que **le catalan** se trouverait **au milieu**. Toutefois il nous paraît impossible, et même de toute manière inutile, de comparer quantitativement dans l'absolu les distances qui rapprochent/éloignent le catalan de deux autres langues, car il sera plus proche parfois du français, parfois de l'espagnol, suivant le niveau d'organisation de la langue retenu.

²⁰³Qui plus est, l'espagnol et le catalan cohabitent en Catalogne, cette contiguïté géographique s'ajoute à leur parenté génétique et à leur étroite analogie typologique. De ce fait les liens rapprochant ces langues peuvent être représentés comme encore plus serrés.

En tout étant de cause, depuis la perspective d'une approche didactique des LEV visant l'optimisation de leur patrimoine commun, **l'espagnol** semble s'ériger comme **la langue romane intermédiaire idéale** pour des locuteurs francophones confrontés à la **lecture** du **CLVI**, car elle met le sujet en condition de compléter cette exploitation du fonds patrimonial latin déjà mis à disposition par le français en tant que LM.

Nous allons maintenant nous attarder sur la comparaison du **troisième niveau d'organisation linguistique** qui peut entrer en jeu dans la lecture-compréhension de toute langue -LM, LE, langue inconnue, langue voisine inconnue-, la composante **(grapho-)phonologique**.

2.4.3.5. Intersections et spécificités des systèmes (grapho)-phonologiques catalan LC/français LM/espagnol LR2

Étant donné que la médiation phonologique non seulement est inhérente à l'acte de lecture-compréhension, même en LE, mais qu'elle peut s'ériger en facteur de sémantisation, et puisque le **matériau écrit** est le **stimulus** qui déclenche la diaphonologisation²⁰⁴ de la LC, est la seule assise dont dispose le lecteur débutant pour sonoriser cette langue, nous avons conçu une comparaison trilinguistique qui tient compte à la fois des statuts pédagogiques des langues en cause et de paramètres en même temps graphiques, phonologiques et graphico-phonologiques.

Nous espérons ainsi non seulement **nous équiper** à long terme pour notre **orientation didactique** mais également, pour notre objectif de recherche plus

²⁰⁴Ce qu'E. Beaumatin a défini comme "le système phonologique opérant en lieu et en place de celui visé par le mouvement de phonologisation produisant ainsi un résultat partiellement non conforme à celui que le système visé eût engendré." (1992 : 12).

immédiat, c'est-à-dire pour **l'analyse des médiations phonologiques du CLVI** de notre échantillon (cf. 4.2.3.).

En effet, si nous nous appliquons à caractériser **l'actualisation** que fait un public adulte francophone **de sa/ses langue/s latine/s de référence** lorsqu'il est confronté à la lecture-compréhension d'un texte en CLVI, nous attendons que les **oralisations intuitives** de cette langue que notre échantillon mettra en place, dans leur condition d'indices révélant certains traitements des données graphiques, constitueront une **donnée précieuse**. Certes, de par leur caractère appréhensible, elles faciliteront et valideront notre tâche d'observateur²⁰⁵, car, si nous admettons que le transfert joue un rôle dans l'acquisition d'une LE, étant donné que ceci est vrai au moins dans le domaine phonologique (BROSELOW, E., 1984), les réalisations phonétiques de la LC deviennent le domaine par excellence où le patrimoine langagier des lecteurs débutants laisse son empreinte. Son identification devient, de ce fait, aisément décelable.

Avant de présenter la **comparaison tri-linguistique** que depuis la perspective de notre problématique particulière nous avons prévue des **composantes (grapho)-phonologiques** des trois langues qui nous intéressent (cf. 2.4.3.5.d.), nous allons aborder la **littérature spécialisée**, afin de légitimer la façon dont nous avons approché ladite comparaison.

²⁰⁵Nous faisons référence aux productions audibles de nos lecteurs, bien qu'elles puissent s'écarter de la prononciation imaginée de la LC dont elles relèvent. Plusieurs auteurs ont voulu rendre compte, au moyen de diverses taxonomies, des différents degrés d'explicitation que peut revêtir la médiation phonologique. Les principes définitionnels les plus souvent retenus sont les organes phonatoires sollicités et l'émission ou non d'une masse acoustique : si seules les cordes vocales sont en mouvement et il n'y pas d'émission de voix, C. Golder et D. Gaonac'h (1998) parlent de *codage phonologique*, si les lèvres et le larynx interviennent sans qu'il y ait articulation, L. Sprenger-Charolles (1986) et M. Dabène (1987) le dénomment *subvocalisation* tandis que s'il y a émission de voix, ils l'appellent *oralisation* et C. Golder et D. Gaonac'h (op. cit.) *codage articulatoire*. Enfin, M. Dabène (idem) propose encore un degré au dessus de réalisation phonétique (pour la lecture en LM), la *vocalisation* i.e. l'articulation non seulement d'éléments phonémiques, mais aussi de phénomènes suprasegmentaux (accent, rythme et intonation).

2.4.3.5.a. De l'importance et de l'omniprésence du facteur phonologique dans la lecture

L'époque est révolue où pédagogues et psychologues s'évertuaient à élucider si l'accès au sens des mots écrits s'effectue de façon directe ou indirecte, i.e. si la lecture est *idéovisuelle* (une signification est appariée directement à une forme graphique) ou *phonogrammatique* (entre la perception visuelle du signe graphique et son interprétation sémantique, une médiation phonologique a lieu)²⁰⁶. Aujourd'hui, la lecture est conçue comme une **activité polymorphique** mettant en jeu des processus rapides et complexes de nature visuelle, auditive, sémantique ou articulatoire qui, comme le soulignent C. Golder et D. Gaonac'h (idem) peuvent soit être présents dans d'autres compétences langagières (au même titre que l'analyse syntaxique ou l'intégration sémantique), ou bien être spécifiques à l'écrit, car liés à la forme physique du signal, au traitement des signes graphiques et à leur utilisation en vue de la compréhension.

L'impact de la **relation établie entre la chaîne graphémique et phonématique** dans l'activité de lecture-compréhension a fait pendant longtemps l'objet d'interprétations opposées dans les études en pédagogie de la LM, en psychologie expérimentale ou en didactique des LE (DABENE, M., 1987, KEIKO, K., 1990, BERNHARDT, E. B., 1991). **La médiation phonologique**, i.e. la "*représentation mentale fabriquée à partir d'un mot écrit qui spécifie comment le mot s'entend et se prononce et qui est un stade préalable à la conscience phonologique*"²⁰⁷ (VIGNER, G., 1999 : 96) qui peut se trouver, certes, en décalage avec la prononciation effectivement restituée par le lecteur, et qui peut être plus ou moins non-conforme au système

²⁰⁶Cette deuxième position fut défendue par la psychologie cognitive durant les années soixante-dix.

²⁰⁷Ce qu'à leur tour, C. Golder et D. Gaonac'h (idem) définissent comme la réflexion (et ses résultats) sur les propriétés phonologiques.

phonologique visé, a été taxée aussi bien de facteur **inutile**, voire **nuisible**, à la compréhension, que d'**élément de base** de la lecture qui s'avère nécessaire pour comprendre mieux et plus vite soit dans un premier ou dans un deuxième stade de l'apprentissage (selon les auteurs consultés)²⁰⁸.

En revanche, **aujourd'hui**, la reconnaissance de la médiation phonologique en tant que processus de **traitement décisif** dans le processus de lecture est acquise (SOUCHON, M., 1992, GOLDER, C., GAONAC'H, D., 1998), et de ce fait sont mis en cause ces choix pédagogiques, notamment l'approche communicative, qui, subordonnant la compétence linguistique à la pragmatique, ont considéré les indices de haut-niveau comme étant les plus efficaces. En voulant reléguer le peu attrayant concept de lecture-déchiffrage, les indices et les processus de bas niveau ont été minorés et relégués au nom de l'approche communicative (VIGNER, G., idem).

Parallèlement aux études théoriques, les résultats de travaux expérimentaux ont mis en évidence non seulement le **rôle essentiel et indispensable de la représentation sonore** (en arrivant ou non à la subvocalisation ou à l'articulation) pour la mise en œuvre d'autres opérations qui visent directement la compréhension, mais aussi son omniprésence dans la lecture en LE²⁰⁹. Ce fait rallie aujourd'hui un large consensus parmi les psychologues de l'apprentissage (COURTILLON, J., 1999) et les méthodologues des L2 (SOUCHON, M., idem, BERQUIST, B., 1997, HEDIARD, M., 1997). Le seul "problème" qui demeure est que compte tenu de la production mécanique des habitudes de prononciation et d'intonation de la LM (CONTENT, A.

²⁰⁸Par exemple, A. K. Pugh (1980), constata que le fait d'entendre l'oralisation d'un texte en même temps qu'on le lit rend sa compréhension plus fluide.

²⁰⁹C. Golder et D. Gaonac'h (ibidem) citent l'exemple des enregistrements électromyographiques, consistant à recueillir les signaux électriques liés à l'activité neuro-musculaire. Ceux-ci ont démontré que même durant la lecture nommée silencieuse, il y a toujours activité musculaire des cordes vocales (idem). C'est ce que ces auteurs dénomment *codage phonologique* et qu'ils distinguent du *codage articulaire* mettant en jeu le larynx et la bouche.

1991), la voix innée sera selon les sons de la L1 (RAYMOND, P., 1988). Toutefois, puisqu'on accepte que la médiation phonologique (quelque soit son degré d'extériorisation) est intrinsèque à la lecture, car omniprésente, on admet en même temps qu'elle n'est nullement aléatoire. Peut-on sous-entendre que son émergence obéira invariablement aux mêmes mécanismes et qu'elle remplira constamment la même fonction ?

2.4.3.5.b. Que révèle le recours à l'image sonore ?

Nombreuses sont les études empiriques qui pointent la présence systématique de la subvocalisation lors de **lectures difficiles** (BOURQUIN, J., idem, RAYMOND, P. idem). Ceci, d'un point de vue psycholinguistique, pourrait se justifier par le fait que la subarticulation procure une représentation en mémoire de travail (ou MCT) des mots qu'on ne peut comprendre ou traiter immédiatement (SMITH, F., 1986). Ceci étant posé, non seulement l'existence de la médiation phonologique serait symptôme de non-compréhension mais, en même temps, sa valeur opératoire dans l'accès au sens reste prouvée (déterminant, de ce fait, la vitesse et la précision à laquelle on peut accéder à l'identité sémantique et syntaxique, BARROW, R. W., 1981). C'est probablement pour cette **dimension mnémotechnique** que le recours à l'information phonologique est classée dans la taxonomie des stratégies d'apprentissage de R. Oxford (1990), parmi les stratégies de lecture qui mettent en jeu la mémoire (cf. tableau n° 2). Elle est également considérée par F. Cicurel (1991) comme une stratégie transformant le texte en aide-mémoire. Par ailleurs, la subvocalisation peut s'avérer nécessaire en cas de surcharge de la mémoire (RAYMOND, P. 1988) ou être un signe de la saturation cognitive caractérisant la lecture en L2 et qui fait que le sujet utilise les schémas minimaux et/ou la subvocalisation (SOUCHON, M., 1992). Ce serait précisément parce que le traitement dans la MT est plus lourd dans la lecture d'une LE [faute d'automatisation de

certaines procédures], qu'elle est plus lente mais non, comme le soulignent N. Segalowitz et M. Hebert (1990), parce que la dépendance de la reconnaissance phonologique dans une telle situation est plus grande.

Dans la **LM** le codage phonologique a été souvent considéré comme étant propre aux **lecteurs peu habiles**, aux **novices** qui ont des problèmes de décodage (BROWN, A. L., et alii, 1986) tandis que chez les lecteurs chevronnés, on lui a traditionnellement reconnu un rôle très limité pour accéder à la signification (VIGNER, G., 1999) n'apparaissant que lorsque figurent des mots inconnus ou difficiles (CARPENTIER, P. A., ADAM J., M.1986) ou dans des tâches de décision lexicale (BARROW, R. W. ibidem), dans lesquelles l'information phonologique intervient si l'ortho-visuelle est lente et s'avère inefficace dans l'identification d'un mot.

En revanche, **l'exploration auditive** dans la lecture **en LE** peut être **mécaniquement induite** par les techniques scolaires imposées (BOURQUIN, J., ibidem, SMITH, F., idem), **ou**, comme le montrent des travaux d'observation relativement récents, elle peut être intentionnelle car ressentie comme **un réel besoin** par les lecteurs, **une stratégie** mise en place lors de difficultés de compréhension, tant que la maîtrise de la LC n'a pas atteint un **certain niveau** (DEVELOTTE, E., 1990). En effet, à mesure que la performance dans la LE augmente, les problèmes de compréhension liés au son et à la forme diminuent (BERNHARDT, E. B., 1991). Plus particulièrement dans le cas de la **lecture d'une LV**, ce sont les lecteurs **débutants** qui se montrent particulièrement attirés par le paysage sonore des langues et qui spontanément associent une image sonore à l'image visuelle (HEDIARD, M., 1997). Il est évident que ne connaissant pas les règles de correspondance grapho-phonologique, l'individu lisant une **langue inconnue**, fera appel à ses habitudes articulatoires lorsqu'il s'évertuera à la prononcer, i.e. il appliquera, selon un principe d'analogie, les

correspondances grapho-phonétiques de sa/ses langue/s sources²¹⁰. De même, lorsqu'on rencontre un mot nouveau dans la LM, on remarque une tendance à oraliser spontanément par analogie avec un autre mot connu (CHEVROT, J.-P., 1996, BOURQUIN, J., 1979). Le lecteur novice en LE aura recours à ces règles de conversion grapho-phonologique qu'il connaît et qu'il considère intuitivement applicables à des graphies de la LC (BOURQUIN, J., idem, GAONAC'H, D., 1991). Ainsi, l'**analogie morphologique** influençant la mise en relation grapho-phonémique, le filtre phonologique avec lequel une LE inconnue donnée va être "sonorisée" dépendra : du degré de familiarité/exotisme graphémique que le sujet perçoit dans la LC (ce qui est déterminé par le nombre et le type des langues composant le répertoire langagier de l'individu), des modèles phonologiques dont dispose le lecteur (qui "l'arment" de certaines connaissances grammophoniques), et comme le note E. Beaumatin (1992), de la représentation que l'apprenant se fait de la LC [sur le plan phonologique notamment] et des LE en général. Comptant **les sujets trinômes** de notre échantillon, en principe, sur deux langues romanes de référence (le FLM et l'ELE), l'analyse de leurs restitutions phonologiques (cf. 4.2.3.) et leur confrontation avec celles provenant de la population binôme nous aideront à mettre en évidence les principes régissant l'interaction de deux modèles phonologiques concomitants (celui de la LM et celui de la LE, toutes les deux voisines de la LC). E. Beaumatin, qui est l'une des rares personnes (et l'un des pionniers) à s'être intéressé, au sein de la circonscription romanophone de la RALE, à la question du filtrage phonologique d'une LE²¹¹, se demande si les **modèles**

²¹⁰L'influence d'autres langues que la maternelle dans la médiation phonologique d'une LE a été largement attestée par des études empiriques telles que celle d'E. Beaumatin (1992) dont les résultats amènent cet auteur à envisager qu'il "*n'est même plus sûr qu'au regard de la question des modèles interférants le statut intouché de la langue maternelle ait indéfiniment lieu d'être perpétué*" (1992 : 6).

²¹¹A la même époque M. Souchon (1992) dénonçait le fait qu'en France les problèmes que pose la mise en relation de la chaîne graphémique et de la chaîne parlée n'avaient encore jamais fait l'objet d'étude (ni pour le FLE ni pour les LE) bien que selon lui, il est nécessaire de le prendre en compte et non les ignorer sous prétexte de vouloir rapprocher la lecture en L2 de cette lecture silencieuse maîtrisée des adultes en L1. Un peu plus tard C. Champagne-Muzar et J. S. Bourdages (1993) notaient le stade embryonnaire dans lequel se trouvaient les recherches sur l'apport des faits phonétiques aux habiletés langagières en général.

phonologiques de référence dont dispose un sujet agiront de manière séparée ou simultanée (en superposition ou en intersection) dans la réalisation phonétique d'une LE.

2.4.3.5.c. De l'incidence de l'image graphique perçue : l'enjeu de la représentation de la distance (inter)-linguistique (le cas des langues voisines)

D'emblée nous pouvons supposer que si le déclenchement des transferts morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques est fortement dépendant de l'idée que l'individu se fait de **la distance interlinguistique** (cf. 2.4.2.4.), celle-ci pourrait aussi prédéterminer le système phonologique de référence qui va prédominer au moment de l'exploration acoustique d'une nouvelle LE. Or, plus concrètement, si la perception des **ressemblances graphiques extrêmes**, qui s'avère être l'un des indicateurs les plus puissants (mais non infaillible !) de la proximité typolinguistique, peut provoquer chez le lecteur d'une LVI le blocage des transferts d'ordre morpho-sémantique, par la crainte plus ou moins justifiée et inculquée des faux-amis (DABENE, L., 1992, 1995), elle pourrait également avoir, soit un effet inhibiteur sur les transferts phonologiques, soit un effet stimulateur. Puisque l'information phonologique est fortement tributaire du stimulus ortho-visuel (BARROW, R., W., 1981), et la perception d'analogies entre l'input écrit et les distributions graphémiques propres au/x système/s connu/s du lecteur détermine le déclenchement de la médiation phonologique, dans la lecture d'une langue typolinguistiquement proche, même inconnue, **l'information ortho-visuelle**, s'avérant **familière**, activera la mise en correspondance graphie-phonie²¹². Cependant, depuis notre perspective de la didactique de l'intercompréhension, ce qui est important n'est pas tant l'identification du modèle phonologique opérant, que sa **valeur opératoire**

²¹² Bien que faute d'une réelle connaissance phonologique de la LC de la part des sujets, les oralisations résultantes ne soient pas conformes au système phonologique visé.

effective en tant que **facteur de sémantisation**. Nous importe également la valeur que le sujet confère éventuellement (d'une manière plus ou moins consciente et explicite) au système phonologique de référence. Celle-ci pouvant le faire agir en conséquence (d'une façon plus ou moins intentionnelle), et contraindre en même temps les conditions d'activation de la restitution sonore de la LC.

2.4.3.5.d. Comparaison de la composante (grapho)-phonologique français/catalan/espagnol depuis la perspective de la compréhension écrite du catalan

La perspective (grapho-)phonologique de notre comparaison tri-linguistique se justifie aussi par le fait que le traitement par analogie de la LC varie si l'image retenue de l'input linguistique est sonore ou visuelle, car la perception de la distance interlinguistique n'est pas nécessairement la même suivant la nature orale ou écrite de l'input linguistique. Par conséquent, les liens analogiques que ce dernier suscite avec la/les LS n'invoquent pas forcément les mêmes items. Par exemple le substantif catalan "gos" (=chien) n'est pas susceptible de provoquer la même ambiguïté à l'écrit qu'à l'oral car c'est surtout son image acoustique qui le rapproche de son homophone hétéronyme français "gosse". De même, le substantif catalan "anys" (= ans, années) rencontré à l'écrit, peut être oralisé de façon intuitive par un francophone débutant comme [anis]. Si ce nom n'est pas enclavé dans un environnement linguistique suffisamment transparent (comme par exemple à côté d'un chiffre), cette diaphonologisation peut s'avérer trompeuse pour un lecteur casuel en évoquant plutôt la boisson anisée (l'anis) que le vrai sens de "anys".

Nous avons tenté de circonscrire des aspects phonologiques et grapho-phonologiques qui rapprochent ou éloignent la langue catalane du français et/ou de

l'espagnol, en essayant de d'évaluer en amont les effets relatifs que peuvent avoir de telles convergences alternatives et inégalement distribuées entre la LC et la/les langues romanes de référence, dans l'activité de médiation phonologique du CLV.

i. Nous avons commencé par relever **les particularités graphiques de la langue catalane**, qui de par leur exotisme peuvent dérouter le lecteur néophyte, lequel en les articulant mettra en évidence son interprétation phonologique de l'altérité graphique ainsi que l'éventuel modèle phonologique de référence utilisé.

- d'une part nous avons prélevé des lettres et des digrammes ou des trigrammes²¹³ dont la distribution en finale absolue est particulière au catalan. C'est le cas de -ç, -ch, -ll, -g, -ig (*lluç, March, cartell, pròleg et maig*).

- d'autre part nous avons recensé des combinatoires consonantiques ou vocalico-consonantiques en catalan qui n'existent ni en français ni en espagnol (exception faite de "-ny-" pour le français et de "cua" et de "gü" pour l'espagnol) : cua-, gü +e, i, -l.l-, -ld, -ny(-), -rn, qü+e, i, -tj-, -tg-²¹⁴, -tll-, -tx-, -xs (*cuada, pingüi, col.legi, Arnald, canya, any, carn, qüestió, viatjar, viatge, ametlla, cotxe, indexs*).

Nous présumons que la lecture d'un texte en entier, comme c'est le cas dans notre enquête, n'incite pas à une **exploration** ni **visuelle** ni **acoustique** éclatée, par

²¹³Des groupes de deux ou trois lettres, respectivement, qui son articulés en un seul coup de voix : *rr, ss, sc, ix, ts, tg, tj, ll, gu, qu, ny, ll*.

²¹⁴Entre les spécialistes il y a controverse quant au caractère mono- ou biphonématique de ce digramme catalan. D'une part pour D. Recassens i Vives (1991) la combinaison articulo-occlusive de l'occlusive "t" et de la fricative "g", débouche sur une pré-palatale mi-occlusive [dJ]. D'autre part J. Carreres, J. Comes i J. Pi (1992) classent la graphie "tg" à l'intérieur du "*grup difonemàtic*" car d'après eux son articulation, tout en impliquant un seul son, [dJ], invoque deux phonèmes. Selon ces auteurs, pendant longtemps on a confondu phonétique et phonologie, et corollairement son et phonème, le premier constituant en fait une émission sonore en un seul coup de voix, et le second l'unité phonologique minimale indivisible et ayant une valeur discriminante. Néanmoins il faut souligner que dans le catalan actuel, le digramme "tg" (ainsi que son allographe "tj") reçoit une double articulation, car dans la variété orientale du catalan la réalisation [dJ] tend à être remplacée par la variante sourde de la pré-palatale mi-occlusive, i.e. pour [tʃ] (articulation correspondant aussi aux graphies catalanes -tx- et -g).

unités isolées minima, mais au contraire nous croyons qu'elle stimule plutôt un traitement sonore (ou autre) au niveau lexical voire supra-lexical. Ceci veut dire que l'image graphique de l'item en entier que le lecteur perçoit, doit sans doute avoir une incidence dans les mécanismes articulatoires qu'éventuellement il mettra en place. Par voie de conséquence quand bien même une **graphie insolite** est susceptible de soulever un certain sentiment d'étrangeté, celui-ci peut être **neutralisé** par le fait que ce graphème se trouve inséré dans un item perçu dans son ensemble comme familier et transparent (par exemple le "tg" de *garatge*).

En définitive, à la lumière de ces constats et compte tenu du fait que seules la variante vélaire catalane du phonème /l/, la voyelle neutre [ʔ] et l'articulation [dJ] constituent les traits phonologiques spécifiques au catalan par rapport aux deux autres langues soeurs²¹⁵, nous pouvons soutenir que **le catalan** présente une plus **grande spécificité graphique** que phonologique comparativement au français et à l'espagnol.

ii. Ensuite nous avons recensé ces graphies qui tout en existant dans les trois langues qui nous occupent, sont différemment articulées dans chacune d'entre elles.

ii.a. Nous avons ainsi relevé des corrélats **grapho-phonologiques** par couple de langues,

- premièrement nous avons recensé des recoupements entre les règles de correspondances grapho-phonologiques **catalanes** et **françaises** (par opposition à l'espagnol), que nous présentons sur le tableau n° 3 ci-après.

²¹⁵Mis à part des traits prosodiques particuliers et des phénomènes combinatoires idiosyncratiques, comme par exemple le redoublement des consonnes "b", "c" et "g" devant "l" (p.ex. *poble, spectacle, regla*).

Tableau n° 3 : Recouvrements grapho-phonologiques catalan/français

Graphie	réalisation phonétique commune catalan/français	réalisation phonétique en espagnol
c + e, i	[s]	[Q]
ç	[s]	inexistante en espagnol
j	[J]	[x]
ny	[^]	inexistante en espagnol
-s-	[z]	[s]
ss	[s]	[s]
sc	[s]	ce n'est pas un digramme
-ts-	[dz]	inexistante en espagnol
-xp-	[ks]	[s]
z	[z]	[Q]

- deuxièmement il existe aussi des **coïncidences grapho-phonologiques** entre le **système catalan et l'espagnol** qui ne sont pas partagées par le français : la non discrimination phonologique entre les consonnes *b* et *v* (qui apparemment serait un vestige de l'ibéro-basque), la prononciation spirante sonore des occlusives sonores -b-, -d- et -g- en position intervocalique, et les prononciations identiques du *r* initial, du -rr- intervocalique et du "r" en début de syllabe et précédé de consonne (alvéolaire vibrant sonore multiple [rr]) et du "-r-" intervocalique (alvéolaire vibrant sonore simple [r])¹.

ii.b. Enfin, seuls deux distributions consonantiques existent dans les trois langues en cause mais sont différemment articulées dans chacune d'entre elles : le "-d" en finale absolue et le "x-" en initiale absolue qui se prononcent respectivement en français, catalan et espagnol : *froid* [ø], *solitud* [t], *soledad* [D] et *xerographe* [ks], *xiular* [j], *xilofón* [s].

En somme, nous notons une **plus grande** aire de **coïncidence grapho-phonologique** entre le **français** et le **catalan** qu'entre ce dernier et l'espagnol, ce qui veut dire qu'une phonologisation intuitive du CLVI "à la française" s'avérera moins déviante qu'une autre prenant comme système phonologique de référence l'espagnol. Toutefois on peut se demander lequel de ces modèles romans de référence, va prévaloir lorsque les sujets disposant de l'ELR2 rencontreront ces graphies se prononçant différemment en espagnol et en français (comme c, j ou v). Quels principes vont gouverner de tels choix ? Dépendra-t-il du niveau d'espagnol ? Nous supposons que devant ces cas d'hétérophonie espagnol/français ce sont surtout la perception et la représentation de la distance interlinguistique entre les langues en cause qui vont entrer en jeu. C'est aussi, ou surtout, la validité opérationnelle, en termes de construction du sens, des systèmes phonologiques espagnol et français en qualité de modèles de référence pour la diaphonologisation du CLVI qui nous importe. Nous présumons également qu'un facteur purement linguistique comme la fréquence et la distribution de ces graphies hétérophonétiques dans les langues espagnole et française, ainsi que leur disponibilité dans les répertoires verbaux des sujets, vont aussi être déterminantes.

Lors de l'analyse de nos données (cf. Chapitre 4) nous pourrions nous référer à des constats empiriques à propos du traitement phonologique que nos sujets auront accordé, si médiation phonologique il y a, à ces graphies et digrammes que le catalan partage tantôt avec le français tantôt avec l'espagnol et essayer de discerner le modèle phonologique de référence l'ayant emporté²¹⁶.

²¹⁶Par souci d'exhaustivité, nous tenons à faire remarquer qu'il y a une série de combinaisons consonantiques existant seulement en français et en catalan mais différemment articulées comme par exemple *qua-* ([ka] en français et [kwa] en catalan). Mais ces graphies sont souvent insérées dans des congénères homographes, et puisque de toute manière leur articulation bien que non identique, est similaire, nous présumons que même une prononciation déviante "à la française" ne peut que stimuler la perception de la similitude interlinguistique et corollairement, le transfert de signifiés depuis le français. C'est le cas de : -lt Renault/malalt, -mp *champ/camp*, -nt *tranquillement/tranquilament*, -nc *blanc/blanc*, ng *sang/sang*, ts- *tsar/tsar*, -x *index/index*, -x- à *axiome/axioma* (tandis qu'à *examen/examen* l'articulation est [gz] en français et en catalan).

iii. Nous avons aussi recensé ces **variantes consonantiques** (combinatoires ou distributionnelles) et ces digrammes qui tout en existant dans les trois langues admettent deux **articulations distinctes en français ou en espagnol**, pouvant ou non coïncider avec celles prévues par le système phonologique catalan, mais qui en tout état de cause fournissent des références grapho-phonologique plurivoques, car deux modèles entrent en concurrence par langue romane de référence. Lors de l'analyse des productions phonétiques de notre échantillon (cf. Chapitre 4), si certaines de ces graphies sont présentes dans le texte que nous avons utilisé pour notre enquête, et si certaines ont été oralisées par nos informateurs, nous pourrions tenter d'identifier les alternances phonologiques en concurrence (françaises ou espagnoles) ayant prévalu :

- en **français** nous avons répertorié : -l (*fusil/festival*), -gn- (*cognitif, cognac*) -ll- (*elle, travailler*), qua-/-qua- (*quatre, équateur*), -qui-/qui- (*équipe, quidam*), -r (*mer/ouvrier*)²¹⁷ -x (*six, doux*).

- en **espagnol**, les consonnes ou les suites consonantiques "polyphonétiques" sont soumises à des contraintes d'ordre distributionnel et combinatoire. Ainsi b, d, g, r et x peuvent donner lieu à deux articulations différentes selon leur position (à l'initiale absolue ou intervocalique) ou en fonction de leur combinatoire (si elles sont suivies de certaines voyelles ou consonnes). Par conséquent seuls des locuteurs francophones connaissant plus ou moins bien le système phonologique espagnol, pourront transférer éventuellement au catalan ces nuances grapho-phonologiques²¹⁸.

²¹⁷Dans la langue catalane le -r en finale absolue admet aussi deux réalisations phonétiques : soit, comme en français, il ne se prononce pas (en particulier dans les verbes à l'infinitif), soit il est articulé comme un [r] (dans certains substantifs comme par ex. *mar* ou *amor*).

²¹⁸Or, curieusement ces mêmes consonnes sont aussi contraintes en catalan à des principes de distribution orthographique phonologiquement ou phonétiquement pertinents. De surcroît, dans le cas de b, d et g ce sont les mêmes allophones qui sont en jeu dans ces deux langues (bien que pour le phonéticien B. Malberg (1971) le choix des différentes réalisations de ces trois consonnes tiennent non seulement à la combinatoire et à la distribution mais à la force et l'emphase du locuteur).

iv. Nous avons aussi comparé, à partir des considérations d'ordre grapho-phonétique, les **systèmes vocaliques** des trois langues en présence, et nous avons constaté que ceux du **catalan et de l'espagnol** sont en même temps bien **plus simples** que celui du français (8 et 5 voyelles respectivement face à 11 du français, très peu de muettes dans le cas du catalan et aucune en espagnol, aucune nasale dans aucune de deux langues), **mais** bien plus riches en **diphthongues**, la plupart d'entre elles étant communes aux deux langues²¹⁹. Celles-ci peuvent concerner parfois des représentations graphiques existant aussi en français mais étant différemment articulées. C'est le cas des diphthongues descendantes ai, au, eu, oi, ou (*aigua/agua, pausa/pausa, Europa/Europa, noi/sois, nou/COU*)²²⁰. Compte tenu de cette coïncidence hispano-catalane, et de la grande quantité de diphthongues existant en catalan, si les sujets francophones connaissant l'espagnol se servent du système phonologique de cette langue pour diaphonologiser le CLVI, ils articuleront correctement, d'emblée, une grande partie du vocalisme catalan. Néanmoins pour ce qui concerne la compréhension de l'écrit, l'enjeu réside, comme il a été déjà souligné, dans la valeur opératoire qu'une prononciation (quasi-correcte) des diphthongues catalanes revêt en tant que facteur de sémantisation.

v. Enfin, nous avons comparé en dehors de toute considération d'ordre grapho-phonétique, les systèmes phonologiques des trois langues qui nous intéressent. Notre objectif étant de relever les phonèmes **propres au français et à l'espagnol** dont la présence, éventuelle, dans les tâtonnements articulatoires de nos informateurs,

²¹⁹Bien que d'un autre côté, comme l'a fait remarquer P. Bec (1970/1), les systèmes phonétiques français et espagnol comprennent d'une part des articulations plus fixes et tendues que celles plus relâchées et mobiles du catalan et d'autre part ils aient expérimenté plus d'innovations par rapport au latin et à leurs propres solutions intérieures que le catalan, qui s'est montré plus conservateur de l'héritage latin et plus fidèle à lui-même.

²²⁰Toutefois les phonéticiens hispanistes (E. Alarcos, 1950/1976) ou romanistes (B. Malberg, 1971) ont convenu depuis longue date à propos du caractère biphonématique des diphthongues espagnols.

constitueront la trace discriminante du modèle phonologique roman de référence mobilisé. Or, l'identification du modèle n'est pas un indice en soi du stimulus ayant déclenché une telle activation, ni du degré d'intentionnalité et/ou de contrôle d'une telle activité ni encore moins de sa portée opératoire en tant que facteur de sémantisation.

- pour le français, nous avons recensé au niveau vocalique les voyelles nasales, la semi-voyelle /ʎ/, /y/ (u) et /π/ (π) et au niveau consonantique seules le /R/ (r) et le /v/ (v).

- pour l'espagnol seuls le /x/ (j et g+e, i) et le /Q/ (c et z)²²¹ ont été répertoriés.

Même si ce sont **les lecteurs** francophones débutants de CLVI (casuels ou certains) qui ont "**le dernier mot**", dans la mesure où ce sont eux qui gèrent les ressemblances/divergences graphiques franco-catalanes et/ou franco-espagnoles et en invoquant leur(s) modèle(s) phonologique(s) roman(s) de référence dans leur diaphonologisation de la LC, en tireront ou pas un bénéfice pour leur construction sémantique (peut être à leur insu), à partir de ces considérations contrastives trilinguistiques d'ordre grapho-phonologique, nous serons mieux à même, justement, d'explorer, de caractériser et d'expliquer les médiations phonologiques empiriques de notre échantillon, afin d'en tirer les leçons didactiques pertinentes, d'autant plus que notre public est formé d'apprenants-type potentiels de CLVI.

²²¹Ce phonème fait partie de la variété standard de l'espagnol qui tout en constituant le modèle linguistique d'enseignement par excellence, la castillane, ne représente qu'une infime minorité des locuteurs hispanophones.

CHAPITRE 3 :

DESCRIPTION ET FINALITÉ DU RECUEIL DE DONNÉES

MISE AU POINT DE L'ANALYSE

**3.1. QUESTIONS LIMINAIRES : VUE PANORAMIQUE ET JUSTIFICATION
DU RECUEIL DE DONNÉES**

Notre problématique et nos objectifs s'inscrivent dans le courant d'investigation de la DLE qui s'interroge sur les spécificités propres à l'apprentissage/enseignement des langues parentes. Plus particulièrement, en résonance avec l'approche que le Projet Galatea confère à ce champ de recherche circonscrit au domaine roman, nous avons adopté le protocole commun de recueil de données que fut mis au point au sein de ce groupe par ces équipes travaillant sur la compréhension de l'écrit (cf. 1.2.3.).

A partir de cet outil méthodologique, nous avons conduit notre enquête, qui vise l'observation des variations qu'engendre l'espagnol, en tant que langue romane intermédiaire, dans les parcours cognitifs entrepris par un public adulte français engagé dans la lecture-compréhension d'un texte en CLVI. Afin d'affiner notre analyse, nous avons constitué un échantillon de nature dichotomique, i.e. divisé en deux sous-groupes : celui des sujets "**binômes**", pour qui seules deux langues romanes entrent en jeu, le français en tant que LM et le catalan en tant que LC, et celui des "**trinômes**" pour lesquels une troisième langue romane intervient, l'espagnol en tant que LE apprise en milieu institutionnel. Le critère distinctif de cette subdivision étant la variable dont nous

souhaitons mesurer la portée (les connaissances en ELE), en confrontant les données provenant de chacune des deux populations en question, nous espérons mieux cerner le rôle que joue l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence (ELR2) dans les comportements de locuteurs français débutants placés en situation de lecture-compréhension d'un texte en catalan¹.

¹Bien qu'évidemment nous ne pourrions attribuer tous les écarts observés entre ces deux sous-groupes à l'effet de la variable "connaissances en ELE".

3.2. LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON, LE CHOIX DU TEXTE ET LA SOLLICITATION DES DONNÉES

Nous exposerons premièrement, en guise d'introduction, les lignes directrices établies par le **protocole de recueil de données du Projet Galatea**, que nous avons adopté pour notre recherche. Dans un deuxième temps nous étayerons les tenants et les aboutissants des principes qui sous-tendent ce protocole et nous décrirons plus précisément les choix que nous avons opérés pour l'application de ces consignes méthodologiques.

3.2.1. Le cadre méthodologique de référence

Le protocole de recueil de données fabriqué par les équipes du Projet Galatea consacrées à l'étude de la compréhension de l'écrit, a été conçu pour guider l'observation des conduites de décodage d'un public romanophone confronté à la lecture d'un texte dans une langue romane inconnue. Les résolutions de base qui furent prises sont les suivantes :

- **Le public** visé est adulte (étudiant ou inséré dans la vie active)², avec un niveau de formation universitaire ou assimilé dont le domaine de spécialisation ne soit pas de préférence linguistique (car le niveau de conscience métalinguistique et l'intérêt par les phénomènes d'ordre linguistique propres au futur spécialiste risquent de se révéler une

²Puisqu'un public adulte, non seulement apprécie davantage un défi cognitif et a besoin de réfléchir de façon consciente et explicite sur la langue mais il a une meilleure maîtrise des processus de compréhension liés aux pré-connaissances (BALBONI, P., 1994 in MASPERI, M., 1996). En outre, comme le souligne ce dernier auteur, un public psychologiquement et socialement adulte semble particulièrement indiqué pour la cause de notre recherche car il est plus à même de se livrer "*avec disponibilité voire avec aisance aux verbalisations sollicitées par la technique introspective retenue pour le recueil de données*" (1996 : 259).

source supplémentaire de variations). L'échantillon ciblé doit être de langue maternelle romane [français en l'occurrence] et éventuellement, peut avoir à sa disposition une autre langue latine de référence (auquel cas on le surnomme *trinôme*, par opposition au *binôme* pour qui la seule langue latine disponible est sa LM).

- **La tâche** autour de laquelle se centre la situation expérimentale, consiste à confronter les sujets, pris individuellement et en présence de l'enquêteur, à la lecture d'un texte tiré de la presse en langue romane inconnue³. La seule consigne donnée étant celle d'en comprendre l'information.

- Une fois finalisée cette lecture silencieuse, pour laquelle les sujets disposent d'un temps illimité, le chercheur-observateur, **à l'aide d'un guide d'entretien** (cf. 3.2.4.3.a.), soumet l'individu à une série de tâches et de questions visant à déterminer les procédures et stratégies de décodage auxquelles il a eu recours et dont la nature est **sémantique** (l'interprétation du texte), **métacognitive** (en explorant par introspection les modes de lecture, les ancrages sémantiques, les procédés de construction du sens, le type de raisonnements suivis, les zones d'opacité, les connaissances préalables investies, etc.) et **métalinguistique** (invoquant de la part du sujet des considérations explicites sur la langue comme la catégorisation grammaticale ou fonctionnelle de l'unité, l'identification des temps verbaux, etc.). L'objectif étant de mettre en évidence des constantes au niveau des conduites de lecture et d'évaluer avec précision le rôle joué par la perception de similitudes. A la fin on autorise le sujet à poser quelques

³Puisque le style journalistique se voulant concret, vivant et simple, (et sur le plan lexical par le biais de la suppression systématique des adjectifs et des adverbes vagues et inutiles, et sur le plan syntaxique au moyen de phrases courtes et indépendantes), un article de presse doit être en principe compréhensible par tout un chacun (GAILLARD, P., 1971). Dans le cadre de notre enquête cette concision et simplicité stylistiques et discursives viendraient pallier la difficulté qu'entraîne la méconnaissance de la langue du texte. En outre, comme l'a fait remarquer C. Degache (idem), ce type de texte et de discours présentent un avantage supplémentaire pour nous autres chercheurs "galatéens" : la plupart de ses caractéristiques sont isolables au moment de l'analyse des données (l'organisation temporelle, les micro-systèmes verbaux, la suite des événements, etc.).

questions destinées à l'aider dans son travail d'exploration. L'expérimentation, après accord de l'enquêté, est entièrement **enregistrée** sur bande audio. Une fois l'entretien terminé et le micro fermé, le sujet ayant fait l'objet de nos observations devait remplir par écrit une fiche d'identité sociolinguistique (cf. Annexe n° 2) afin de nous aider à mieux saisir sa trajectoire langagière et les différentes composantes la jalonnant, susceptibles d'avoir influencé la tâche de lecture qui venait d'être exécutée.

- Le **texte** servant de support à la lecture doit être un document authentique (dont la création ne répond pas à des fins pédagogiques), un **article tiré de la presse** (de préférence quotidienne), préférablement présenté intégralement, d'une longueur de 200 à 300 mots et traitant une thématique susceptible de motiver la lecture. Le type de discours doit être narratif, le fait ou événement qui est à l'origine du texte doit être inconnu, le scénario fortement prévisible et la chronologie textuelle aussi proche que possible du déroulement réel des épisodes. Au niveau linguistique le pourcentage d'opacité lexicale devra représenter entre 20 et 25% des mots du texte et le niveau de complexité morphosyntaxique doit rester *raisonnable*.

- Durant le déroulement des observations **l'enquêteur** ne doit pas fournir d'indices au sujet quant à la validité de ses réponses. Par contre, il est fortement conseillé d'encourager l'informateur à verbaliser ses procédés et, si besoin est, de récapituler ses réponses.

3.2.2. La composition de l'échantillon

Dans la mesure où nous nous efforçons de caractériser la portée que peut avoir l'espagnol, en tant que LE apprise, dans la façon dont un adulte français d'un niveau de

formation supérieure, va aborder la lecture-compréhension en CLVI, lors de la constitution de notre échantillon, notre souci d'"hygiène méthodologique" a été surtout porté sur la nature des pré-acquis langagiers romans composant le vécu langagier de nos informateurs. Nous avons veillé tout particulièrement à ce que le public visé, ne dispose d'aucune connaissance formelle dans une LE romane, ou que le cas échéant elles se rapportent exclusivement à l'espagnol.

Nous avons constitué un échantillon de **20 personnes** qui, n'ayant jamais été initiés au catalan en milieu institutionnel, sont considérés comme des **débutants** dans cette langue. Pour les raisons que nous avons évoquées dans l'introduction de ce chapitre, cette population s'équi-divise en deux groupes :

- celui des **10 binômes**, qui ne disposent pas d'autre langue romane de référence que leur LM, le français⁴.

- celui des **10 trinômes**, qui à part le français en tant que LM, comptent sur l'espagnol comme deuxième langue romane d'appui. Ces sujets ont tous acquis des connaissances en espagnol en milieu institutionnel mais leur niveau de compétence effectif⁵ présente

⁴Certes, la notion de LM, renvoie aujourd'hui à des réalités acquisitionnelles les plus variées, et figure de ce fait parmi les plus polysémiques dont dispose la RALE. Par exemple, L. Dabène reconnaissant que le concept de LM est "*composite*" et "*ambigu*", en propose trois autres pour désigner autant des "*réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant en dehors de la (ou des) langue(s) objet(s) d'enseignement/apprentissage*" : parler vernaculaire, langue de référence et langue d'appartenance (1994b : 19). Toutefois, à l'exception de l'un de nos sujets trinômes (T6), qui revendique le français et le créole guadeloupéen comme ses LM, lorsque nous soutenons que l'ensemble de notre échantillon est de LM française, nous utilisons une seule et même acception. En effet, le français a constitué pour ces 19 sujets l'instrument de leur socialisation, de leur éducation/scolarisation, du développement de leurs capacités cognitives et langagières originelles, de leur conscientisation métalinguistique, de la découverte du monde, de la construction de leur base conceptuelle et de leur identité socioculturelle.

⁵Nous avons préféré parler de *niveau effectif* que *déclaré* car étant nous même à l'époque de l'enquête le professeur d'espagnol de ces sujets, nous avons une connaissance certaine de leur maîtrise de la langue espagnole. Par ailleurs, les jugements de valeur que les étudiants français avancent à l'égard de leur compétence en LE s'avèrent souvent d'une relative fiabilité, tant leur sévérité est frappante : à plusieurs reprises, aussi bien des binômes que des trinômes, ont déclaré avoir un niveau faible, très médiocre ou simplement des bases, après 7, 8 voir 9 ans d'étude d'une LE (notamment dans les cas des langues

une forte variabilité inter-individuelle : cela va du faux-débutant (n'ayant suivi que 50 heures de cours en présentiel)⁶ au très avancé *quasi*-bilingue (qui à part une longue formation académique en espagnol a bénéficié de contacts informels réitérés avec des locuteurs hispanophones et de séjours longs et fréquents en Espagne). Si cette gradualité dans les niveaux de maîtrise de l'espagnol se révèle être un source de variabilité, elle nous aidera à évaluer qualitativement l'effet relatif de l'ELR2.

Mis à part ces variables linguistiques romanes "recherchées", l'expérience langagière de nos informateurs comprend d'autres paramètres. Les informations que nous avons récoltées à partir de la fiche de caractérisation sociolinguistique prévue dans notre protocole de recueil des données (cf. Annexe n° 2), nous ont servi pour brosser l'identité sociolinguistique de notre échantillon (cf. Annexes n° 3 et 3 bis), et en dégager les tendances dominantes que nous allons maintenant présenter.

3.2.2.1. Identité linguistique : le bagage langagier roman binôme vs trinôme

Nous avons tenu à analyser la composante romane des répertoires verbaux de l'ensemble de notre échantillon d'une façon contrastée binômes vs trinômes. L'intérêt étant de mieux appréhender l'existence éventuelle d'autres critères discriminants pouvant prononcer davantage le clivage existant entre nos deux sous-groupes et ce de fait, relativiser la portée de la principale variable les différenciant : l'ELR2.

germaniques). Bien que nous ne puissions fournir les éléments de réponse objectifs nécessaires à la réfutation de ces discours, nous présumons que ces sujets se sous-estiment. Cette attitude auto-dévalorisante serait tributaire de la représentation plutôt négative qu'ont la plupart des Français à l'égard de leurs capacités pour l'apprentissage/utilisation des LE, et qui à notre sens a été induite en grande partie par leur approche de l'apprentissage de leur propre LM (cf. 2.4.1.1.b.).

⁶Qui dans une certaine mesure pourraient être qualifiés d'*ex-binômes* ou de *faux-trinômes*, tellement leurs connaissances formelles en espagnol sont limitées et nouvellement acquises.

3.2.2.1.a. L'étude du latin et les contacts informels avec des langues et des variétés romanes

Dans notre mise en parallèle des composantes romanes des trajectoires langagières de nos deux sous-groupes, nous avons commencé par constater que ce sont surtout **les sujets binômes** qui ont reçu une **formation classique** qui par ailleurs s'étend, en moyenne, sur une plus longue période de temps : ainsi 7 binômes ont étudié le latin face à seulement 4 trinômes⁷. Il nous restera à essayer de discerner, lors de l'analyse des données, si les lecteurs observés bénéficiant de connaissances en latin ont fait preuve des procédures de décodage particulières et si celles-ci sont à l'origine de meilleures performances en compréhension du CLVI. De même, nous nous demandons quelle est la valeur opératoire d'une formation en latin dans la compréhension écrite du CLVI, proportionnellement à celle de l'ELR2.

Également nous avons relevé que c'est surtout du côté de notre échantillon binôme que les **contacts informels romanophones** touchent le plus de langues et se sont produits plus fréquemment : tandis qu'aucun des trinômes ne semble avoir été confronté de façon informelle à l'italien ou au portugais, certains sujets binômes reconnaissent être entré en contact avec ces deux langues et/ou avec l'espagnol (2 avec l'italien, 1 avec l'italien et l'espagnol, 1 autre avec l'italien et le portugais et 1 autre seul avec le portugais). Nous prenons ainsi conscience du fait que l'apprentissage d'une LE romane en milieu institutionnel, en l'occurrence de l'espagnol, ne s'accompagne pas nécessairement de la fréquentation informelle, aussi superficielle soit elle, d'autres

⁷De surcroît le seul sujet de notre échantillon ayant suivi des cours de grec ancien est aussi un binôme.

langues soeurs. Tout au moins dans le cas concret de notre échantillon, c'est le sous-groupe des trinômes qui en disposant de connaissances formellement acquises en espagnol, n'a quasiment jamais abordé d'autres langues romanes en dehors du milieu institutionnel. Pouvons-nous, de ce fait, présupposer que nos sujets trinômes sont moins familiarisés à la diversité linguistique romane, ce qui pourrait ne pas faciliter leur abord à l'écrit d'une langue latine inconnue ? En tout état de cause, vu que le nombre de sujets binômes ayant rencontré des locuteurs romanophones non-francophones ou ayant séjourné dans d'autres pays de langue romane reste limité, et étant donné que la plupart de ces contacts n'avaient pas comme but l'acquisition langagière et n'ont pas été très longs, l'éventuelle optimisation de ces frottements dans la lecture-compréhension du CLVI nous semble être d'avance fortement compromise : ce sont plutôt les représentations de ces sujets à propos des traits identitaires d'une partie de la famille latine qui ont dû en être influencées.

De même, pour ce qui est des contacts romanophones découlant des variétés linguistiques qui ne bénéficient pas du statut officiel de langue, le sous-groupe des binômes l'emporte à nouveau (quantitativement et qualitativement) : 3 de ces sujets ont maintenu pendant longtemps des contacts périodiques avec **des dialectes ou des "patois" romans** (l'un avec un dialecte/patois franco-provençal, celui de la Chartreuse et les deux autres avec l(e) (haut)occitan)⁸. A l'opposé, seuls 2 trinômes ont reconnu avoir eu des contacts linguistiques, d'ailleurs occasionnels, de ce genre : avec des variétés franco-provençales dans les deux cas (d'une part celle de Montréal dans l'Ardèche et de l'autre part celle de la Valdaine dans l'Isère). Attendu l'affinité formelle et structurelle qui rapproche le catalan de l'occitan, nous estimons que c'est notamment la fréquentation de celui-ci qui, sous certaines conditions, peut s'avérer profitable dans

⁸Curieusement c'est seulement dans ce sous-groupe que des contacts avec des dialectes non-romanophones ont eu lieu, comme dans le cas de B4 et B6 avec le normand.

le décodage du CLVI (d'autant plus si, comme dans le cas de B7 ces contacts ont été périodiquement répétés pendant des années durant).

3.2.2.1.b. La langue ciblée : le catalan

Curieusement, il en est tout autrement pour ce qui est des contacts informels avec **le catalan** et des connaissances effectives résultantes : aucun binôme ne semble avoir rencontré cette langue auparavant, alors que la moitié des trinômes (5/10) s'y est déjà frotté, avec un niveau d'intensité et des résultats acquisitionnels très disparates. La raison de cet écart interindividuel réside dans la qualité et la diversité des contacts, qui ont pu être générés de façon directe ou incidemment :

- d'une part nous avons relevé un type de fréquentation avec la langue catalane qui obéit à des raisons endogènes, **d'ordre biographique**, comme pour T2 et T5 qui, ayant des grand-parents catalans ont, depuis l'enfance, été présents à des discussions catalanophones. Cette familiarisation à la langue orale a été doublée, dans le cas de T5, par une scolarisation primaire suivie dans le Roussillon (surnommé *la Catalogne française* de l'autre côté des Pyrénées!) : cette personne garde encore en mémoire, de cette époque, des chansons infantiles catalanes. Ce sont aussi les paroles d'une chanson que T10 évoque intégralement lorsqu'il remémore les contacts qu'il a eus, de par les origines valenciennes de ses grand-parents, avec le valencien/catalan.

Or, ces sujets comptant sur ces pré-acquis et habiletés en catalan (notamment T2 et T5), peuvent-ils être considérés d'avance comme avantagés par rapport au reste de l'échantillon ? Se singulariseront-ils dans leur démarche de lecture en CLVI ? Si oui, en termes de traitement du matériau écrit et/ou de performance de compréhension ?

- d'autre part nous avons remarqué un type de contact avec la langue catalane auquel les sujets ont eu accès subsidiairement. Vu que les connaissances préalables dont disposent T8 et T9 en catalan, sont quelques vocables appartenant au lexique de la signalisation autoroutière/hôtelière ("*sortida*" et "*bon dia*", "*sortida*" et "*entrada*" respectivement), nous concluons qu'elles sont le fruit d'un **contact frugal** avec le catalan, i.e. s'étant produit de passage par la Catalogne. C'est la position géographiquement intermédiaire de cette région qui à notre avis favorise ce type de frottement incident, la Catalogne étant l'une de deux régions frontalières par lesquelles on peut entrer en Espagne par voie terrestre en provenance de la France.

Compte tenu de l'exiguïté et du caractère fragmentaire de ces pré-aquis en catalan, pouvons-nous nous attendre à ce qu'ils modifient un tant soit peu les comportements lectifs de ces sujets en CLVI ? Contribueraient-ils, au moins, à modifier la perception de la distance de ces sujets à l'égard du catalan ?

3.2.2.1.c. L'apprentissage de l'espagnol LE et les contacts avec le catalan

Si auparavant nous faisons remarquer qu'il n'y a pas nécessairement d'interrelation entre l'étude d'une langue latine donnée et la prise de contacts informels avec d'autres langues romanes, à la vue des caractéristiques de notre échantillon qui viennent d'être exposées, nous devons maintenant préciser un point : ce sont surtout ces sujets qui ont appris **l'ELE** qui sont les plus enclins à entrer en **contact informel avec le catalan** (ou à l'avoir fait auparavant). A notre avis ce sont des raisons d'ordre sociolinguistique qui expliquent ce phénomène, comme celles se dégageant du profil socio-langagier de T2, T5 et T10 (les deuxième et troisième générations des Catalans qui jadis émigrèrent en France optent la plupart du temps pour l'étude de l'espagnol LV2 dans leurs parcours scolaire), historico-culturel (à travers l'apprentissage de la langue-culture espagnole les étudiants étrangers d'espagnol peuvent prendre conscience,

au moins, de l'existence du catalan), voire géographico-physique (la Catalogne étant linguistiquement cohabitée par l'espagnol et le catalan, et occupant une place géographiquement intermédiaire entre la France et l'Espagne, les contacts informels bilingues espagnol/catalan ou les frottements fortuits avec le catalan deviennent pratiquement incontournables pour ces personnes qui visitent ou traversent la Catalogne). En tout état de cause, notre échantillon illustrant de façon spontanée, que ce sont surtout les étudiants d'ELE qui sont prédestinés à entrer en contact d'une façon informelle avec le catalan, il authentifie la facette de passerelle linguistique et culturelle que nous préconisons pour l'espagnol envers le catalan (cf. 1.4.2.) et qui constitue déjà une réalité tangible par exemple aux EU (cf. 1.3.1.). Corollairement, notre démarche expérimentale et notre perspective didactique s'en trouvent accréditées.

3.2.2.1.d. Et pour conclure sur ce point . . .

En guise de **conclusion**, en mettant en balance les *bilans positifs* des bagages langagiers romans moyens de nos deux sous-groupes,

- **les binômes** étant plus nombreux à avoir étudié le **latin** (et pendant une plus longue durée) et ayant côtoyé en dehors du milieu institutionnel plus de **langues et de variétés romanes** (et de façon plus extensive et régulière),

- **les trinômes**, en revanche, disposant de connaissances formalisées en ELE, et étant les seuls (seulement trois d'entre eux) à avoir déjà rencontré la **langue catalane**,

il y a tout lieu de se demander quelles seront les conséquences respectives de ces deux catégories de pré-connaissances romanes dans les attitudes à l'égard de la langue catalane de ces sujets et dans leur abord du CLVI à l'écrit. Certes, la nature (formelle ou informelle), la variétés (des langues et des contacts) et les paramètres chronologiques de l'expérience langagière (durée, fréquence, actualité) ne constituent pas un indice en soi du niveau de compétence général atteint dans une langue donnée, ni de la

probabilité qu'ont les savoirs et savoir-faire accumulés d'être mobilisés dans le décodage d'une LVI. La lecture en général, et celle en LE (inconnue) en particulier, étant une activité mentale complexe, elle implique de multiples connaissances et habiletés. En définitive les compétences langagières (dans d'autres langues soeurs) ne sont pas les seules à prédestiner la modalité et la performance d'une instanciation lecturale donnée.

Précisément, nous allons montrer maintenant qu'il existe dans les profils sociolinguistiques de notre échantillon d'autres critères distinctifs, à part ceux d'ordre purement linguistique, qui peuvent **creuser l'écart** entre les profils type **binôme vs trinôme** et de ce fait marquer de leur influence respective l'action de ces lecteurs-casuels de CLVI.

3.2.2.2. Le profil socioprofessionnel

Comme le prévoit le protocole de recherche que nous avons suivi, le public que nous avons visé est composé des personnes **adultes** (âgées de 18 à 58 ans), étudiants ou exerçant une activité professionnelle, et disposant d'un niveau d'**instruction supérieur**⁹.

Au moment de notre enquête, la **population estudiantine** était majoritaire dans notre échantillon, 16 de nos informateurs étaient engagés dans des études universitaires : dans des filières scientifiques (9), dans l'étude des langues modernes (5)¹⁰, des

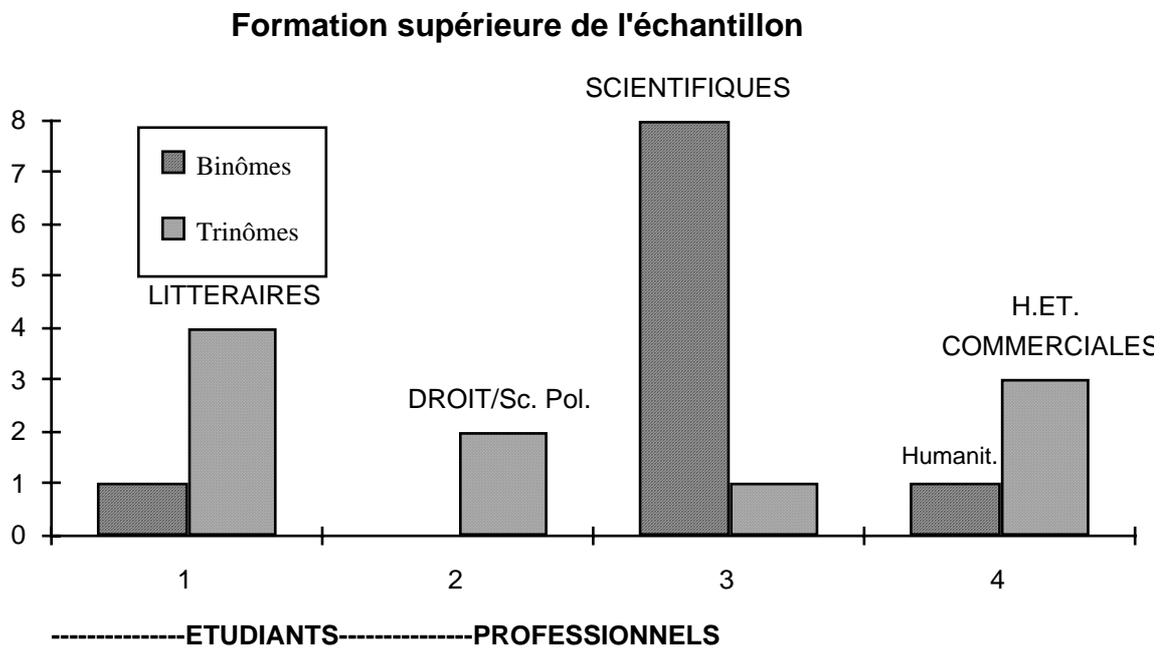
⁹Ce n'a pas été chose aisée que de "recruter" une vingtaine de personnes réunissant les caractéristiques prévues dans le protocole de recherche. Notre échantillon provient principalement :

- des Écoles d'Ingénieurs de l'Institut Polytechnique National de Grenoble (8/10 binômes).
- de la Maison des Langues et des Cultures de l'Université Stendhal Grenoble 3, centre inter-universitaire d'enseignement des LE aux non-spécialistes (7/10 trinômes).
- de l'École Supérieure de Commerce de Grenoble (3/10 trinômes).
- de connaissances indirectes (2/10 binômes).

¹⁰De ce fait nous nous sommes écartée des consignes de départ prévues dans le protocole commun de recueil de données du Projet Galatea. Plus loin nous exposerons les motifs d'une telle décision (cf. 3.2.2.2.a.).

sciences politiques (1) ou du droit (1). Des nos 4 enquêtés insérés dans la vie active, l'un d'entre eux avait reçu une formation universitaire relevant des humanités et les trois autres, réalisaient des hautes études commerciales. En somme, comme l'illustre le graphique ci-dessous, dans lequel nous avons départagé nos deux sous-groupes en fonction de la spécialité dans laquelle s'inscrit la formation supérieure des sujets, il devient patent que les **études scientifiques** constituent une majorité écrasante parmi la population binôme (8 sur 10) tandis que la spécialité la plus fréquentée parmi les trinômes c'est l'étude des **langues modernes** (4 sur 10)¹¹.

¹¹A travers cette corrélation contrastée *cursus scientifique/LE non-romanes vs humanités/LE romanes*, notre échantillon exemplifie, actualise et perpétue, de façon fortuite, la correspondance distributionnelle, très répandue dans le système éducatif français, entre la série suivie par l'élève et la LV2 pour laquelle il a opté. La facilité de l'apprentissage des langues romanes ayant été décrétée en raison de leur proximité typolinguistique avec le français (cf. 2.1.3. De nouveaux horizons pour la recherche appliquée (L. Dabène, 1984)), leur apprentissage est conseillé dans l'enseignement secondaire aux élèves obtenant des résultats académiques plutôt modestes, qui par ailleurs sont dissuadés de suivre des études scientifiques. Inversement, les élèves jugés les plus performants sont orientés vers d'autres LV, notamment l'allemand qui, comme autrefois le grec ou le latin, est considérée comme une langue complexe et difficile à apprendre et bénéficie, de ce fait, d'un statut informel très valorisé. Qui plus est, la plupart des étudiants binômes scientifiques ont étudié le latin (5/8) ce qui renforce cette corrélation entre les filières scientifiques et le choix de langues (mortes ou vivantes) estimées compliquées. Or, bien que cette partition foncièrement sélective et élitiste de l'enseignement des LV2 (et du choix des filières!) prédomine et soit profondément ancrée dans la culture française, elle va sans doute évoluer dans l'avenir.



Graphique n° 1 : profil éducationnel contrasté de l'échantillon

3.2.2.2.a. La formation universitaire : une charnière supplémentaire entre les sous-groupes binôme et trinôme

La nette suprématie du profil scientifique parmi les sujets binômes (8/10) face à la prééminence des humanités dans la formation post-secondaire des trinômes (6/10), devient un critère discriminant, fortuit mais réel, qui particularise davantage chacun des deux sous-groupes de notre échantillon. Cette nouvelle démarcation est à même d'entraîner des variations supplémentaires et de dévier l'interprétation confrontée des corpus binôme *vs* trinôme. C'est pourquoi, lors de l'analyse de nos données, nous devons tenir compte de ce nouveau trait distinctif, ne serait-ce que pour **relativiser** la portée supposée de la principale variable différenciant nos populations binôme et trinômes, i.e. **l'espagnol** en tant que **LE** apprise.

Si en accord avec A. de La Garanderie (1993) nous admettons que les gestes mentaux s'acquièrent à travers la scolarisation, durant laquelle chaque discipline a ses lois et impose ses exigences rationnelles, et nous acceptons le "*paradoxe chronologique*" selon lequel l'habitude précède et conditionne l'aptitude, nous avons tout droit de penser que la disparité existant entre les spécialisations professionnalisantes dominant dans chacun de nos deux sous-groupes ne sera pas sans conséquence.

Si **la scolarisation façonne le style intellectuel** du sujet, la formation post-secondaire continuera de le faire car chaque spécialité conditionne une certaine démarche réflexive et privilégie certains outils d'enseignement/apprentissage. Si pour les scientifiques les calculs sont les manipulations méthodologiques de base, la lecture/écriture est l'instrument épistémologique et l'outil heuristique de découverte du savoir par excellence pour les humanités. Cette constatation suffit-elle pour avancer que les scientifiques du sous-groupe des binômes, qui constituent une majorité (8/10), sont

des lecteurs moins expérimentés parce qu'ils ont été "officiellement" moins entraînés à la lecture tout au long de leurs cursus ? Par opposition, pouvons-nous pronostiquer que les sujets trinômes ayant suivi des études universitaires relevant des humanités (6/10), se montreront plus habiles dans la résolution d'une tâche de lecture d'une LE inconnue ?

- Tout d'abord, nous ne pouvons émettre des jugements qualitatifs en nous basant uniquement sur des critères quantitatifs, i.e. estimer **le degré d'expertise effectif en lecture** (soit en LM soit en LE) en prenant comme référence uniquement le volume approximatif des pratiques lectorales que l'individu a réalisées dans le cadre de ses études.

- Ensuite, dans la mesure où l'activité que nous allons observer et évaluer se rapproche d'une pratique officiellement scolaire, les traits présentés par nos lecteurs néophytes découleront de l'expérience scolaire de l'apprentissage guidé des langues (dont la LM) et des outils d'apprentissage tels que la lecture (BOUCHARD, R. : 1994).

En somme, même si l'on présuppose, vu le contraste des spécialisations dominant respectivement dans nos deux sous-groupes, que les sujets binômes ont été en moyenne moins accoutumés à l'exercice de la lecture en milieu institutionnel, nous ne nous autorisons pas pour autant à prédire une moindre performance de leur dans la lecture du CLVI.

3.2.2.2.b. L'enjeu de la présence des étudiants en langues

Mis à l'écart cette variable accidentelle mais véritable, qu'est la prédominance de sujets scientifiques parmi notre sous-groupe de binômes, le profil des spécialisations

supérieures de notre échantillon présente une autre caractéristique qui n'a pas été intentionnellement recherchée ni, malgré sa potentialité variationiste, évitée : la présence de **futurs spécialistes en langues**.

Certes, l'inclusion d'étudiants de langues modernes génère l'introduction d'un **nouveau facteur de variabilité** dans les données rassemblées (cf. 3.2.2.1.), c'est pourquoi ils ne figuraient pas en tant que public prioritairement ciblé dans le protocole de recherche nous ayant servi de cadre de référence (*idem*). Étant consciente de cet inconvénient, nous n'avons pas été à l'affût, lors de la construction de notre échantillon, de linguistes en herbe mais ce n'est pas pour autant que nous les avons refusés systématiquement lorsque certains se prêtaient volontiers à notre étude et réunissaient les conditions nous paraissant primordiales (adulte francophone, débutant en catalan, d'un niveau d'instruction supérieur et n'ayant pas étudié de LE romanes ou en l'occurrence l'espagnol). Compte tenu du fait qu'aujourd'hui pratiquement **seules les universités de langues et lettres** dispensent en France des **cours de catalan** à des adultes (principalement à l'attention de leurs étudiants, cf. 1.3.1., note de bas de page n° 24), nous pouvons déduire que **l'apprenant français potentiel de catalan** est principalement, et le sera pendant longtemps, l'étudiant littéraire. Par conséquent nous avons trouvé légitime que ce collectif soit **représenté dans notre échantillon** par quelques étudiants en langues. Qui plus est, eu égard à notre cause scientifico-didactique particulière, et en dépit d'une des prescriptions contenues dans le protocole du projet Galatea, nous sommes arrivée à la conclusion que nous ne pouvions pas faire complète abstraction d'un public littéraire sous prétexte qu'il allait entraîner de nouvelles variables.

3.2.3. Le choix des textes

Lors de la confection du protocole commun de recueil des données du projet Galatea, après la réalisation de quelques travaux de pré-enquête, il fut accordé que le type de texte répondant le mieux à nos attentes expérimentales était **le fait divers**. Pour les raisons que nous exposerons ci-dessous, ce genre journalistique à dominante discursive narrative, nous avait semblé idoine pour favoriser chez un sujet romanophone confronté à la lecture d'une langue voisine inconnue, la mise à contribution du maximum de procédures et de stratégies de construction de sens.

3.2.3.1. Les atouts du fait divers pour les besoins de notre recherche

Grâce à l'essor de la **linguistique textuelle** le fait divers a constitué durant ces vingt dernières années l'un des genres textuels ayant suscité le plus d'intérêt tant au niveau théorique que didactique (ADAM, J. M., 1984, BRONCKART, J. P., 1985, MOIRAND, S., 1979, 1990, PETITJEAN, A., 1987) ce qui constitue pour notre recherche un **solide cadre de référence**.

D'emblée nous avons supposé que comme l'un des genres textuels les plus **universellement représentés** dans la culture journalistique occidentale, l'identification du fait divers par un public de lecteurs adultes en LVI, doit non seulement s'avérer relativement aisée mais c'est aussi un facteur qui peut conduire ces sujets à la mobilisation de conduites lectorales supplémentaires, notamment celles de nature descendante, dont le transfert depuis les habitudes lectorales en LM tend à être court-circuité dans la lecture en LE (cf. 2.3.1.2.). En outre, le type de séquence dominant dans le fait divers étant **le narratif**, et celui-ci s'avérant plus concret et universel que par

exemple le type argumentatif, son appréhension est d'autant plus facilitée que les langues en cause sont voisines (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., 1992) typologiquement et culturellement. Le fait divers actualisant le type de discours narratif, il s'apparente au récit et comme l'a noté G. Vigner (1979) lire un récit signifie l'inscrire dans une de ces grilles de valeurs que le lecteur a accumulées tout au long de ses lectures. Ainsi, **familiarisé** avec ce type de texte le lecteur adulte, même débutant dans une LE, est potentiellement prédisposé à y repérer :

- un **contenu** strictement **référentiel**, se caractérisant par un ancrage spatio-temporel organisé autour des questions *quoi ? qui ? quand ? où ? pourquoi ? et comment ?* désignant les liens et les moments (MOIRAND, S., 1990)¹² ;

- une **information** perçue comme **anormale** ou **extraordinaire**, essentiellement des accidents ou des incidents, des faits surprenants ou exemplaires, des crimes ou des délits (PETITJEAN, A., idem), tout en appartenant à l'ordinaire de l'existence, un fait ordinaire qui n'est pas ordinaire (BARILLAUD, M. C., BIEQUE, J., DAHLET, P., 1985 in MASPERI, M., idem) et qui par conséquent soulève en même temps la curiosité et reste moyennement prévisible¹³.

- une **structure prototypique** répondant en même temps à des contraintes rédactionnelles et au principe de construction journalistique qui est **la clarté** : l'information est présentée par ordre décroissant d'importance, ce qui d'une part vise à

¹²Ce sont les ingrédients narratifs prescrits par l'ancienne rhétorique latine (PETITJEAN, A., idem) par Cicéron et Quintilien il y a plus de vingt siècles et qui sont passés dans le domaine journalistique anglosaxon d'abord et dans l'universel ensuite. Selon ces préceptes l'information doit répondre aux six questions *quis, quid, ubi, cur, quibus, auxilium* -en anglais "les 5 w plus un h" : *what, when, who, why, where* et *how*- (MATHIEN, M., 1992).

¹³Comme l'a fait remarquer C. Degache (idem) le caractère en partie inusité du fait divers s'avère d'autant plus intéressant pour notre expérimentation que tout en aiguisant d'une part la curiosité du lecteur, il peut aussi court-circuiter l'effet des procédures d'anticipation à partir de ses propres scripts, ce qui demande "un effort d'imagination et/ou des stratégies d'élucidation ascendantes plus diversifiées" (1996 : 163).

faciliter la lecture et d'autre part permet accessoirement, de simplifier d'éventuels remaniements à la dernière heure. D'une part le lecteur peut, en lisant juste le début de l'article, en appréhender l'information essentielle et d'autre part, en cas de nécessité de réduction, la secrétaire de rédaction peut supprimer les derniers alinéas. C'est le canevas qu'on schématisé habituellement à l'aide de l'image de la pyramide inversée, que selon P. Gaillard (idem) est surtout valable pour les articles inférieurs à 300 mots (la longueur maximale prévue dans notre protocole de recherche).

- sa nature narrative le rapportant du récit, du roman, de la nouvelle, sa macro-structure correspondant à la superstructure narrative, son plan de rédaction suit le **schéma canonique narratif**, i.e. une histoire avec une situation initiale, un développement et un dénouement (CICUREL, F., MOIRAND, S., 1990, SOUCHON, M., 1994-1995). Les nombreuses études en linguistique textuelle et en psychologie cognitive qui se sont focalisées sur le récit ont révélé que sa super-structure narrative, ce que J. M. Adam (1984) surnomme le schéma canonique quinaire (orientation, complication, action/évaluation, résolution, situation finale et morale facultative) étant intériorisé par la plupart des individus, elle facilite la compréhension (SMITH, F., 1986) et aide à la mémorisation de l'information (LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., idem). En abordant la lecture du récit avec un **schéma pré-construit** le lecteur est mieux à même d'activer des scripts ou des scénarios qui l'aident par un traitement descendant à découvrir le sens des unités lexicales et à opérer des réajustements sémantiques.

Or, bien que le récit puisse être considéré comme un **genre transculturel** (RUI, B., 1994) pour que tous ces indices d'ordre structurel soient effectivement mobilisés dans la lecture d'un texte en LVI encore faut-il, comme le fait noter M. Masperi (idem), que le lecteur soit d'abord sensible à leur existence en LM et qu'ensuite il les estime transférables à la LC. Des travaux menés auprès d'un public d'élèves natifs du primaire

et du secondaire ont reflété que les propriétés structurelles textuelles nous intéressant ne sont pas citées par ces sujets en tant que critères discursifs servant à l'identification du fait divers ni en tant que caractéristiques définissant ce genre textuel (in DEGACHE, C., 1996). Cependant, nous avons toutes raisons de penser qu'il peut en être autrement dans le cas d'un public adulte, même lorsqu'il est confronté à la lecture d'une LE inconnue.

3.2.3.2. Notre texte : "*Habeas massa corpus*"

Le texte que nous avons sélectionné pour conduire notre enquête, "*Habeas massa corpus*"¹⁴ (Annexe n°4), a été tiré du journal catalan *Avui* du 08-02-1992. Dans sa configuration originelle (Annexe 4 bis)¹⁵ cet article dépassait la longueur prévue par notre protocole et incluait des séquences de type narratif (le récit), expositif (le discours rapporté de la protagoniste et les explications de l'auteur) et *pseudo-argumentatif*¹⁶(commentaires de l'auteur), les premières n'étant pas quantitativement

¹⁴Ce titre résulte de l'insertion de l'homonyme "*massa*" (= trop ou masse) au milieu de la formule juridique "*Habeas corpus*" (= que tu aies le corps), se rapportant à la conception britannique de la protection de l'individu selon laquelle tout citoyen arrêté a le droit de comparaître devant un juge ou une cour qui statue de la validité de son arrestation. Précisément d'après L. Pettiti (1984), c'est sous la sphère latine que s'est dégagée pour la première fois la notion de protection individuelle, contrairement à ce que soutiennent certains critiques pour qui la configuration originelle de ce droit est britannique. En tout état de cause, au moyen de ce jeu de mots, le titre de cet article renvoie en même temps au monde de la jurisprudence (qui est évoqué dans le corps du texte) et, par l'inférence de l'adverbe/substantif "*massa*", à la vraie cause des ennuis de la protagoniste du récit.

¹⁵Cet article présentait deux coquilles : l'omission d'un article déterminé et l'affectation erronée d'un accent graphique ("de exàmen" au lieu de " de l'examen", ligne n° 32 du texte recomposé).

¹⁶Puisque l'auteur, en simulant une argumentation du bien-fondé de la résolution d'un jury de concours, dont l'inconsistance l'érige en fait divers, il se livre en fait à l'étayage de sa réfutation. Au travers de l'ironie ce journaliste réussit à inverser la portée pragmatique qu'en apparence ont ses propos. En définitive en partant d'un fait divers l'auteur construit un article d'opinion. En revanche, en le recomposant, nous avons mis en relief le récit (occupant la première moitié de l'article et incluant le discours rapporté de la protagoniste) et nous l'avons agrémenté du commentaire de l'auteur et d'une "morale" conclusive. Le ton ironique du journaliste étant inhérent à son discours, il rajoute, à notre avis une difficulté supplémentaire pour la compréhension non seulement du texte dans son ensemble mais du récit lui-même. Comme le soutient M. Lambert "*les prises de position propres aux séquences argumentatives sont plus difficiles d'interpréter que la suite chronologique de changement d'état fondées sur des relations causales et exprimées sous forme de propositions individuelles qui sont ainsi plus facilement récupérables*" (1994 : 89). Nonobstant, quand bien même l'argumentation doit occuper une

majoritaires. Lorsque pour les besoins de la méthodologie de recherche, il a fallu y opérer des suppressions, nous avons opté pour préserver l'intégralité des séquences narratives, le récit à proprement parler. Puis, guidée par un souci d'authenticité d'abord et de cohérence sémantique et de cohésion textuelle ensuite, nous avons agrémenté ce noyau narratif avec d'autres types de séquences discursives qui figuraient dans l'article originel. Le texte résultant (long de 280 mots)¹⁷, nous semblait ainsi rester fidèle à l'essentiel de l'intention communicative de l'auteur et remplir, en même temps, les conditions posées au protocole¹⁸ :

1) Sur le plan **textuel et discursif**,

- tout en présentant une typologie textuelle hétéroclite, la séquence **dominante** demeure **narrative** : quand bien même le récit proprement dit, qui d'ailleurs reproduit l'ordre chronologique événementiel, occupe la première moitié du texte (incluant à la fin le discours rapporté de la protagoniste)¹⁹, dans la deuxième partie de cet article, le commentaire du journaliste, contient aussi du discours narratif (la reconstitution hypothétique du détail des événements)²⁰ et une morale finale. De toute manière,

place limitée dans un fait divers et ne relever que du discours rapporté (LEPRI, S., 1991 in MASPERI, M., 1998), de toute manière le journaliste fait toujours entendre sa voix, il ne se contente pas de poser les faits (GAILLARD, P., idem). Cependant, le journaliste se devant de préserver prioritairement l'objectivité de l'information, la position classiquement adoptée consiste à présenter par séparé la nouvelle du commentaire (LEPRI, S., idem). C'est cet agencement que présente notre texte définitif (cf. annexe n° 4).

¹⁷Si lors de l'élaboration du protocole commun du projet Galatea la longueur des textes fut arrêtée dans une fourchette d'entre 200 et 300 mots c'est parce qu'il nous semblait être un bon compromis : comme le souligne C. Degache (1996), il ne fallait pas décourager d'emblée le lecteur en lui présentant un texte tellement long dont la lecture aurait pu paraître impossible, ni lui en proposer un autre tellement court qu'au moyen d'un traitement global et d'une bonne inférence il serait arrivé à résoudre pratiquement dans sa totalité.

¹⁸Certes, il n'est pas aisé de trouver un document authentique qui satisfasse parfaitement un ensemble donné de contraintes protocolaires. Néanmoins, pour ce qui concerne l'article de presse que nous avons retenu pour notre enquête, il nous semble que son taux de perfectibilité le rend propice à notre recherche.

¹⁹C'est cette double polyphonie énonciative du fait divers qui accroît l'effet de vérité et de complétude de l'information (PETITJEAN, A., 1987).

²⁰La délimitation scripto-visuelle de ce segment ainsi que l'appréhension de sa visée illocutoire nous semblent être facilitées par deux types d'indices : d'une part typographique, puisque ce flash-back est marqué par des alinéas, et d'autre part lexico-syntactico-sémantique, du fait que les deux propositions juxtaposées qui l'intègrent débutent par un congénère franco-catalan homographe et sémantiquement coïncidant ("Probablement"), qui assure l'introduction du sème de la virtualité.

l'**hétérogénéité discursive** devient un gage d'authenticité car, comme l'a fait remarquer J. M. Adam, "*tout discours réel se caractérise par sa dominante et par le mélange de séquences textuelles différentes*" (1984 : 10) ;

- la suite des faits relatés dans le récit suit l'ordre de la **chronologie réelle**, l'événement à l'origine est inconnu des lecteurs et *susceptible* de motiver la lecture.

- quant au **scénario**, puisque nous ne nous hasarderons pas à pronostiquer un taux de perceptibilité, tellement il y a des facteurs entrant en ligne de compte, nous préférons dire qu'il devient *relativement* prévisible.

D'ailleurs, les faits narrés s'étant déroulés dans une ville italienne, le contenu de ce texte peut paraître d'emblée plus **culturellement marqué** par l'Italie que par la Catalogne. Compte tenu du fait que la thématique de fonds de cet article —la discrimination sexiste dans le monde du travail— n'est pas l'apanage exclusif de la société italienne, elle devient facilement exportable : il nous aurait suffi de permuter les deux toponymiques italiens *Siracusa* et *Itàlia* pour deux autres provenant d'un autre pays latin, et nous aurions ainsi téléporté les événements à une autre latitude romane sans pour autant perdre en vraisemblance. Plus concrètement, en choisissant un toponymique catalan nous aurions pu situer les faits en Catalogne. Néanmoins, il nous a semblé que l'essence du texte allait en être touchée et l'édifice textuel ébranlé. De surcroît une telle "adultération" serait allée à l'encontre du critère de choix de textes authentiques du protocole, qui était irrévocable et que nous tenions à respecter. En définitive, nous sommes restée fidèle aux faits réels et nous avons gardé leur localisation géographique originelle. En outre, puisque l'auteur de cet article ramène la polémique à la réalité sociopolitique catalane/espagnole, nous avons conclu que ce texte n'était pas complètement "aseptisé" par rapport à la culture catalane : tout compte fait il

traite/**interprète en catalan une problématique foncièrement latine** (en l'occurrence actualisée en Italie).

2) Du point de vue **linguistique**, le pourcentage d'opacité lexicale de cet article (dont le calcul nous a semblé mériter d'être développé plus loin, cf. 3.2.3.2.a.) reste inférieur à 20% pour nos sujets binômes lorsque pour le public trinôme le taux de mots opaques est sensiblement inférieur ; ce qui demeure au dessous du taux prévisionnel. Néanmoins, contrairement à ce qui était prévu dans le protocole commun, plusieurs de ces vocables opaques sont des mots-clés (*metgessa, pit, paps*). Or, le sens des mots n'étant pas uniquement dévoilé par leurs caractéristiques intrinsèques, il nous a semblé que l'opacité concernant ces quelques **mots-clés** allait pouvoir être déjouée, au moins en partie, par des mécanismes et des stratégies de compréhension de haut-niveau que le lecteur débutant serait à même de déclencher grâce à certaines particularités textuelles et discursives que présente cet article²¹ :

- **l'agencement** de ses paragraphes reproduit fidèlement sa **superstructure**, ce que J. P. Bronckart (1985) a défini comme l'organisation en paquets de propositions avec une place et statut fonctionnels ;

- le premier paragraphe constituant **l'attaque**, i.e. apportant en quelques lignes le maximum d'information, l'essentiel, le plus neuf, le plus important et significatif (GAILLARD, P., 1971), il constitue à lui tout seul un amorce sémantique en puissance²² ;

²¹Alors même que selon la théorie du court-circuit (cf. 2.3.1.2.) le déclenchement de ce type de procédures de haut-niveau est sujet, dans la lecture en LE, à un certain seuil de maîtrise de la LC, dans le cas de la lecture d'une LV, même inconnue, c'est l'affinité formelle et structurelle que la LC entretient avec la/les langue/s du lecteur qui joue en faveur de l'activation de ces mécanismes descendants, ceux que le sujet a l'habitude de déployer lorsqu'il lit dans sa LM et éventuellement dans d'autres LE.

²²Au niveau de la hiérarchisation de l'information l'attaque occupe le plus haut niveau, c'est-à-dire, la base de la *pyramide inversée* (3.2.3.1. Les atouts du fait divers pour les besoins de notre recherche).

- des cinq paragraphes que contient le texte, quatre commencent par des **phrases-thème** qui, dévoilant la super-structure sémantique simplifient la tâche du lecteur, qui n'aura qu'à évaluer les phrases suivantes en fonction de leur relation avec le thème dégagé (GOMBERT, J. E., 1990). De surcroît ces phrases-thème débutant par les mêmes unités lexicales (le nom propre de l'actant principal dans les deux premiers cas et un syntagme nominal aisément identifiable dans les deux autres cas) deviennent des *entailles scripto-visuelles*²³ récurrentes et de ce fait leur effet de soulignement, et corollairement celui de la facilitation de la formulation sémantique, sont doublés.

- la **permanence d'un sujet** comme actant principal, explicitement dénommé dans quatre des cinq paragraphes, constitue un gage de la simplicité de ce récit (VION, R., GIACOMI, A., 1987).

- enfin, nous avons tâché de reproduire, dans la mesure du possible, la **présentation et la mise en forme journalistiques originelles** (éléments introducteurs, typographie, disposition du texte, identification de l'auteur), car nous espérons que nos lecteurs seront ainsi mieux à même d'identifier le genre journalistique. Nous présumons que si le sujet reconnaît le genre textuel et le perçoit comme familier ceci peut affecter sa sphère affective sur deux fronts : d'une part en neutralisant l'éventuel sentiment d'incertitude que peut soulever la lecture d'une langue inconnue (cf. 2.3.3.) et d'autre part, en constatant qu'il s'agit d'un document authentique et d'une information véridique, car tirés de la presse, le lecteur néophyte peut voir accroître sa motivation.

- au niveau **morphosyntaxique**, cet article nous semble être d'une complexité, en moyenne, **abordable** : les propositions simples ou juxtaposées alternent avec quelques

²³Terme emprunté à J. Peytard et à S. Moirand (1992 in M. Masperi 1998).

subordonnées (étant donné que les composantes descriptivo-explicative et *pseudo-argumentative*), le présent de l'indicatif est le temps verbal dominant, suivi de près par les infinitifs et les temps du passé du mode indicatif²⁴, il n'y a pas de voix passive, et l'ordre SVO est majoritairement respecté. Néanmoins, pouvons-nous certifier de l'accessibilité de ces structures pour un lecteur français débutant ? Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer la **relativité et la subjectivité de la notion de difficulté** qui, pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, contrairement aux idées reçues, n'est pas en lien directe avec la complexité lexico-sémantique ou syntaxique (cf. 2.3.1.1., note de bas de page n° 21). Justement, nous allons maintenant nous attarder sur l'estimation de l'accessibilité lexicale d'un texte en LVI.

3.2.3.2.a. De la difficulté de prédire le recoupement transparence lexicale/facilité de compréhension

La **transparence/opacité lexicale** entre langues génétiquement et typologiquement proches est une question complexe d'un point de vue **psycholinguistique** mais fondamentale sur le plan **pédagogique**. Dans la mesure où la perception des similitudes est subjective (cf. 2.4.2.4.) et que par conséquent son incidence dans la construction sémantique peut varier au niveau inter-individuel, nous ne pouvons prédire que d'une façon approximative le pourcentage des mots d'un texte qui partageant une origine commune avec d'autres unités de la/les LS du lecteur, seront perçus comme tels et leurs sens appréhendés par transfert²⁵.

²⁴En particulier le passé simple analytique ou périphrastique, qui est le temps de récit par excellence. De par sa morphologie et formation, ce temps verbal peut confondre les lecteurs francophones car il est formé à partir de l'auxiliaire *anar* (= aller) et de l'infinitif du verbe constituant la base lexématique. C'est donc la même structure que le futur proche en français. Le catalan dispose aussi d'un prétérit synthétique, rarement utilisé dans la langue orale et jamais à la première personne du singulier (LLEAL, C., 1990).

²⁵Mis à part le fait que comme le souligne C. Degache (idem) la parenté peut être établie entre des formes lexicales ne partageant pas tous les traits sémantiques ou qui appartiennent à des registres d'emploi différents.

Sur le plan purement **linguistique** la grande interrogation demeure la définition du concept même de **congénère interlinguistique** selon le choix des critères de détermination graphico-phonético-sémantique. Les congénères (*cognat* en anglais) sont des mots qui dérivent d'une même souche (SEGUIN, H., TREVILLE, M.-C., 1992) et qui par conséquent présentent une affinité formelle (graphémique et/ou phonologique) et éventuellement sémantique. De là, les sous-classifications peuvent diverger d'un spécialiste à un autre, selon l'articulation établie entre les différentes propriétés : les derniers auteurs cités subdivisent les congénères en **homographes et parographes** selon leur forme graphique est entièrement ou partiellement partagée (et ils ont au moins une acception commune) ; en revanche pour J. Grainger (1991) les congénères homographes ont une même graphie mais des sens et des prononciations différents ; pour M.-C. Treville (1996) les congénères parographes sont très proches d'un point de vue graphique mais ils ont une prononciation éloignée et des aires sémantiques qui ne se recoupent pas nécessairement ; enfin M. Hédiard (1997) divise les homographes selon leur caractère **hétéro** ou **homophone**.

Pour ce qui est des trois langues qui nous incombent, en prenant comme base notre texte "*Habeas massa corpus*", nous avons relevé trois types de congénères selon les langues en cause : **franco-hispano-catalans**, **hispano-catalans** et **franco-catalans**²⁶. La distribution complémentaire de ces trois types de congénères, que nous venons de présenter par ordre décroissant de récurrence, étant propre à ce texte, elle n'a pas valeur de généralité mais d'illustration et d'indication. Si la première et la troisième de ces catégories rassemblent des unités susceptibles de s'avérer transparentes pour l'ensemble de notre échantillon, les sujets trinômes seront de toute évidence doublement outillés face à la première de ces typologies, alors que les mots apparentés entre l'espagnol et le catalan seront a priori plus difficilement appréhendés par le sous-groupe

²⁶L'ordre des langues va dans le sens de la compréhension : la dernière est la langue cible et la ou les deux précédentes, est/sont la/les LS romane/s dont dispose le lecteur.

des binômes. A l'intérieur de chacun de ces trois groupes de mots, en fonction de la relative distance graphémique qui les approche/éloigne de leurs parents espagnols et/ou français dérivant du même étymon et partageant au moins une acception, nous avons constaté :

- que parmi les **congénères franco-hispano-catalans** les plus nombreux sont ceux dont la morphologie grammaticale est plus proche de l'espagnol que du français. Ils sont suivis de très près des vocables qui ont des suffixes intrinsèquement catalans. Très peu des mots du texte s'écrivent d'une façon identique dans les trois langues en cause (3/280) et seule une unité a un suffixe commun au français et au catalan (*probablement*). Dans la mesure où parmi ce type de congénères ceux qui **se rapprochent morphologiquement de l'espagnol** sont légion, nous pouvons postuler que nos sujets trinômes sont d'emblée plus avantagés par rapport aux binômes. Néanmoins la perception de la proximité interlinguistique étant subjective et sa gestion interagissant avec de multiples facteurs, la valeur opératoire de cet *atout trinôme* nous semble imprévisible.

- entre les **congénères hispano-catalans** foisonnent ceux qui entretiennent une affinité lexico-morphologique entre les deux langues en question : principalement parmi les adjectifs et les verbes bien que d'autres catégories grammaticales soient aussi représentées (adverbes, connecteurs, articles, pronoms, prépositions, substantifs). Par ailleurs, étant donné qu'il y a deux faux-amis hispano-catalans dans le texte (*cotilla*, *més*) nous pouvons nous attendre à ce que les sujets trinômes soient les plus enclins à sombrer dans les analogies anagrammatiques trompeuses. Toutefois, encore faudrait-il d'une part, que ces sujets connaissent la signification de *cotilla* et de *mes* en espagnol, qu'ils la transfèrent vers ces items catalans formellement semblables et d'autre part, que ces lecteurs casuels ne fassent pas de recherches de cohérence, qu'ils n'essayent pas de

vérifier la concordance de ces signifiés obtenus par rapprochement interlinguistique avec leur contexte linguistique adjacent.

- pour ce qui est des **congénères franco-catalans**, la plupart d'entre eux sont **pratiquement identiques** d'un point de vue anagrammatique (à une lettre près parfois, *admettre, homes, exclusivement, fortament, cuirassa, davant*) et seuls deux ou trois d'entre eux se distinguent au niveau de morphèmes grammaticaux. Il y a aussi trois cas de "fausse amitié", *voler, dues, món* (exception faite de l'accent) qui, vu son environnement immédiat, a quand même peu de chances d'induire en erreur nos lecteurs novices.

En définitive notre texte offre une **palette variée de congénères**, de l'homographe bi- ou trilinguistique aux faux-amis bilinguistiques en passant par les différents types de "parographie" (lexématique et/ou morphologique bi- ou trilinguistique) qui nous permettra de sonder un peu plus dans les mécanismes de perception et de gestion des similitudes interlinguistiques.

3.2.4. La sollicitation des données

Si dans le protocole commun du programme Galatea nous avons opté pour une **étude qualitative** c'est parce que compte tenu de nos objectifs de recherche, plutôt qu'une évaluation quantitative des différentes variables, nous tenions à obtenir une analyse plus affinée et approfondie de leur incidence. C'est pour cette raison que nous avons constitué **des échantillons réduits**, de 20 personnes au plus, et que nous avons choisi de recourir aux techniques introspectives nous procurant en même temps des **données extrospectives ou textuelles** (sur le niveau de compréhension atteint par nos

informateurs) **et intuitionnelles ou introspectives** (à partir des remarques que ces sujets nous fournissaient à propos de la tâche langagière qu'ils venaient d'accomplir).

Afin de recueillir le plus grand nombre et variété de données concernant ces raisonnements introspectifs, sans que cela représente un accroissement considérable du coût cognitif à fournir par les enquêtés, **l'entretien oral** s'est imposé comme

l'instrument le plus rentable. Des travaux de pré-enquête menés à bien par d'autres membres de notre projet (DEGACHE, C., idem) dans lesquels on avait essayé de récolter ce même type de données par écrit, ont mis en évidence la pauvreté et le caractère elliptique et stéréotypé de la plupart des commentaires fournis. En revanche, l'immédiateté et le caractère interactif de l'oral offrent au chercheur-enquêteur la possibilité de suivre "dans le feu de l'action" ces pistes qui lui semblent prometteuses en demandant par exemple à l'informant d'argumenter, de reconsidérer, d'approfondir ou de préciser davantage certaines de ses réflexions.

Avant d'aborder plus précisément les implications méthodologiques des données introspectives et de présenter les conditions de déroulement de nos entretiens, nous commencerons par caractériser **l'idiosyncrasie** de notre situation d'expérimentation en tant qu'**exposition particulière à une LE**.

3.2.4.1. La spécificité de la situation de contact avec la LC

A partir d'un cadre synoptique reflétant la dispersion propre aux situations d'apprentissage/utilisation des LE, C. Degache (idem) qualifiait la situation d'exposition à la LE spécifique au protocole du programme Galatea comme un contact informel (car à caractère expérimental et dépourvu d'un quelconque objectif d'enseignement/apprentissage) se déroulant dans un **milieu alloglotte** (puisque la langue ciblée c'est une autre que celle dominant l'environnement de l'enquête).

Or, comme il a déjà été noté, nous avons vis-à-vis de notre sous-groupe d'informateurs trinômes non seulement le statut de **chercheur-enquêteur** mais avant tout, celui d'**enseignant d'espagnol LE**. Bien que la LC de notre enquête eut été le

catalan et non pas l'espagnol, nous supposons que notre condition d'enseignante a pu influencer la façon dont ces sujets ont perçu la situation d'expérimentation et par conséquent, leurs attitudes et leurs comportements. En effet, la nature de la relation enquêteur/enquêté semble être un important facteur infléchissant les données introspectives obtenues par interaction directe (ou indirecte) (FÆRCH, C., KASPER, G., 1987, MATSUMOTO, K., 1994) comme par exemple l'entretien rétrospectif que nous avons adopté dans notre protocole. A notre sens, notre condition d'enseignant d'ELE a pu rendre en quelque sorte la situation d'expérimentation **plus formelle** aux yeux des enquêtés en cause²⁷. Par conséquent, à la différence de nos "prédécesseurs galatéens" C. Degache (1996) et M. Masperi (1998) nous ne pouvons définir notre situation d'expérimentation comme purement informelle mais nous ne pouvons pour autant l'envisager comme pleinement formelle. En définitive nous optons pour situer ce contact des sujets trinômes avec le CLVI **dans le continuum** existant entre les deux pôles formel/informel (tandis que pour les sujets binômes cette exposition au catalan peut être cataloguée d'informelle). Par ailleurs, si l'individu étant sensible au fait d'être observé dans une situation expérimentale formelle, apporte davantage d'effort mental (attention) à la tâche exécutée (FRAUENDELFER, U., PORQUIER, R., 1980) nous pouvons supposer que nos sujets trinômes, pouvant se sentir observés avant tout par leur enseignant d'ELE, aient pu se livrer plus consciencieusement à la tâche devant laquelle nous les avons placés.

²⁷Lors d'une expérimentation préalable toujours pour le compte du programme Galatea (CARRASCO PEREA, E., 1994) dans laquelle la LC était l'espagnol et nous avons aussi le double statut de chercheur/enquêteur-enseignant d'ELE, certains discours de nos informateurs révélèrent que la situation d'expérimentation était ressentie comme un exercice évaluant leur niveau de compétence en espagnol. Tant et si bien qu'à plusieurs reprises certains de ces enquêtés s'étaient excusés parce qu'ils estimaient que leurs performances n'étaient pas à la hauteur de l'horizon des attentes supposé de l'enquêteur/enseignant.

3.2.4.2. De l'intérêt des données introspectives

En s'inspirant des méthodologies des sciences sociales afférentes à l'étude de l'acquisition des langues, la sociologie et la psychologie cognitive principalement, qui utilisent les verbalisations introspectives comme des données complémentaires aux données comportementales, dans le cadre de la RALE l'on commence à noter, vers **la fin des années soixante-dix de l'utilité de l'auto-observation** des processus mentaux. Dès lors l'on considérera que les apprenants ont des intuitions et des points de vue à l'égard des processus internes impliqués dans l'appropriation d'une LE, qui vont aider le chercheur dans l'observation/appréhension des mécanismes et des stratégies d'appropriation langagière. Les **données verbales introspectives** ou intuitionnelles sont des indications de l'apprenant à propos des processus investis dans son activité cognitive (à l'opposé des **données textuelles** ou extrospectives sont des produits langagiers dans la LC)²⁸. L'**objectif** que depuis toujours se sont fixé les études appliquant les méthodologies introspectives, peut couvrir l'investigation des processus cognitifs des apprenants impliqués dans la réalisation d'une tâche spécifique donnée par le chercheur, les attitudes et les croyances que le sujet a accumulées au long de son vécu langagier ou l'exploration psychologique de l'appropriation d'une LE dans son ensemble (idem).

²⁸Comme le soulignent C. Færch et G. Kasper (1987), dans la contextualisation historique qu'ils ont faite de la parution de l'introspection dans la RALE, c'est précisément l'analyse des données de type textuel qui avait intéressée les chercheurs durant les années soixante-dix : d'abord seuls les productions fautives (l'Analyse des Erreurs) et ensuite les productions dans leur globalité (l'Analyse des Performances ou PA en anglais). Précédemment, le béhaviorisme refusant les données introspectives, l'Analyse Contrastive avait cherché durant les années 50-60 à prédire les processus psychologiques des apprenants dans une source externe : les différences formelles et structurelles entre la LC et la L1.

L'introspection en tant que méthode de recueil de données peut être **classée** en fonction de

- l'**objectif** ciblé : une activité langagière dans sa totalité (*la self-observation* de A. D. Cohen, idem), certaines de ses parties, ou encore la dynamique générale de l'apprentissage (*le self-reporting* de A. D. Cohen, idem).

- sa **concomitance** ou sa **postériorité** par rapport à l'activité langagière à laquelle se rapportent,

• l'introspection "on line" ou **en direct** qui se divise à son tour en : immédiatement disponible (*talk aloud* ou parler à voix haute) ou nécessitant une verbalisation intermédiaire (*think(ing) aloud* ou réfléchir à haute voix, la *self-revelation* pour A. D. Cohen, idem) ;²⁹

• l'introspection **immédiatement postérieure** ou **différée** après l'exécution de la tâche qui peut s'articuler au moyen : d'un questionnaire, d'un entretien ou d'un journal de bord pour ce qui est de l'écrit et d'un entretien, d'une conversation, d'une présentation pour l'oral ;

- la présence ou l'absence d'**interlocuteurs** (enquêteur-chercheur, pairs) ;

- du **croisement** postérieure ou non avec un autre type de données, dont particulièrement d'ordre extrospectif.

²⁹La psychologie cognitive (ERICSSON, A. K., SIMON, H. A., 1987) fait la différence entre parler à haute voix (*talk aloud reporting*) et penser à voix haute (*think(ing) aloud reporting*). Dans le premier cas le sujet vocalise ses pensées silencieuses et dans le deuxième il doit adapter le contenu de sa mémoire de travail et de son attention afin de le rendre verbalisable (l'activité mentale, en étant encodée verbalement, se voit ralentie).

Or, l'introduction au sein de la RALE de l'introspection en tant que technique de sollicitation de données n'a pas été exempte de **polémique**. En supposant que la plupart des procédures d'apprentissage sont de nature inconsciente et par conséquent inaccessibles à l'observation, et en sous-estimant les procédés conscients (COHEN, A. D., 1987) les principales objections formulées à l'égard du recours à l'introspection en tant que moyen d'observation des comportements d'apprentissage d'une LE, visent la relative **fiabilité** et **véridicité** de ce type de données. Il est certain comme l'a fait remarquer K. Matsumoto (1994), que l'information fournie par les enquêtés peut refléter d'une façon plus ou moins fidèle les processus cognitifs effectivement engagés et que par ailleurs il n'est pas aisé de faire la part entre la rétrospection explicative d'un raisonnement et sa reconstruction a posteriori par introspection et verbalisation spontanée (*think(ing) aloud*). Entre autres cette spécialiste fait remarquer deux types de comportements typiques à cet égard,

- lorsque l'enquêté **peut savoir plus qu'il ne le dit** à propos de sa propre cognition : à cause des oublis éventuels, d'une tâche trop vaste, de l'automatisme de certains processus, de la capacité variable d'un individu à l'autre pour la production de données rapportées verbalement, par le degré d'implication/attention . . .
- les cas où l'apprenant **peut dire plus qu'il ne sait** vraiment sur ses processus mentaux car il peut répondre en sorte de s'accorder avec l'image qu'il a de l'apprenant idéal ou pour satisfaire les attentes qu'il impute à l'enquêteur.

Certes, les apprenants n'ont **pas l'habitude** de réfléchir à propos de leurs activités et il a été prouvé depuis longtemps qu'en cours de LE, ils font souvent quelque chose d'autre qui ne correspond pas forcément à ce qu'ils disent faire (HOSENFELD, C., 1976, WENDEN, A., 1987b). P. Bogaards (1991) se montre aussi très réticent face

aux informations obtenues par introspection. Selon lui il est difficile d'établir l'importance effective de ces comportements auxquels les apprenants attribuent une certaine efficacité. De nombreux spécialistes se sont demandés jusqu'à quel point l'activité introspective ne modifie pas la nature de l'activité cognitive à laquelle elle est censée se référer. Nonobstant P. Bogaards conclut que les données fournies par l'auto-évaluation sont **précieuses** et peuvent être fiables. De même, A. D. Cohen (idem) et K. Matsumoto (idem) s'accordent sur l'utilité et la valeur potentielle significative et intéressante de l'information d'origine introspective : elles pourvoient des évidences sur les processus internes qui ne pourraient être obtenues par simple observation ainsi que des pistes pour faciliter les efforts des apprenants et améliorer leurs capacités, i.e. pour les aider à rentabiliser leur apprentissage. Pour ces auteurs, **la fiabilité** de ce type de données peut être **préservée** si à l'heure de leur recueil l'on veille à : réduire le délai d'introspection, cibler avec précision une tâche spécifique et varier le type des données en les puisant de sources différentes (observation, extrospection, etc.).

En ce qui concerne notre protocole commun, en choisissant le recours aux techniques introspectives au moyen d'un entretien semi-directif nous estimons être survenus à ce besoin de croisement des données provenant de sources multiples. Au travers de nos enquêtes nous avons récolté, en même temps, des **données textuelles** ou extrospectives, i.e. découlant de l'activité de construction du sens de nos informateurs, et des données introspectives ou **intuitionnelles** se référant aux démarches cognitives se trouvant à l'origine de cette activité langagière qu'est la compréhension de l'écrit. De surcroît, comme nous allons le voir de suite, nous avons fait appel aussi à **différentes techniques introspectives** (concomitantes, consécutives, différées).

3.2.4.3. L'entretien semi-structuré

Le mode d'interrogation choisi dans notre protocole a été l'**entretien semi-structuré** ou semi-directif. Il se situe entre d'une part l'entretien libre ou non-structuré, à forte dominante exploratoire, dans lequel la structuration est réduite au minimum l'enquêteur se limitant à introduire un thème en se réservant le droit de réagir le cas échéant, et d'autre part l'entretien structuré ou directif, qui cherche à exposer les informants devant les mêmes stimuli, s'apparentant du questionnaire et s'adressant à une large population (MATSUMOTO, K., *ibidem*). Selon cet auteur la première modalité étant très sensible au contexte de l'interaction verbale enquêteur/enquêté, le risque de biaiser les données est très élevé alors qu'en ce qui concerne la deuxième procédure, se présentant comme la plus systématique et objective, ce risque est moindre. En revanche, l'enquêteur qui conduit un **entretien semi-structuré** le fait en suivant un questionnaire pré-établi, un guide d'entretien qui se structure comme une série de pistes à exploiter, comme la préfiguration d'axes thématiques : quand bien même il faut en respecter la séquentialisation, il permet à l'enquêteur d'opérer les **ajustements** qui lui semblent pertinents en fonction du questionné et de la situation.

3.2.4.3.a. Notre entretien

Les entretiens conduits sur le compte du programme Galatea se sont déroulés dans la LM des informants, à **micro ouvert**, et ont été par la suite entièrement transcrits. L'objectif de ce dispositif méthodologique qui s'apparente à l'enquête est l'observation et l'exploration des conduites tenues par l'échantillon confronté à la lecture en LVI, le recueil de la compréhension et particulièrement de la gestion des **similitudes linguistiques**.

L'entretien semi-directif du protocole commun Galatea se subdivise en **3 phases**, en fonction des variations du rôle de l'enquêteur. La première d'entre elles se distingue à son tour en **5 séquences** selon la nature de l'activité cognitive suscitée chez l'informant (découpage que nous avons repris de C. Degache, idem). Chaque séquence peut contenir une **question** ou plus.

PHASE 1

Lors de cette première étape ce sont l'observation des procédures empiriques de décodage, **l'évaluation du niveau de compréhension** atteint et l'exploration des **compétences métalinguistiques** par l'exécution de tâches en relevant, qui sont ciblées. Le degré de contrainte des questions étant variable.

Séquence A : le sujet est invité à **lire** le texte silencieusement durant un temps libre. Une fois qu'il estime avoir fini, le questionnaire proprement dit commence.

Question 1 : "*Pouvez-vous résumer ce texte en donnant les informations essentielles ?*"

Ce sont donc des **données extrospectives** ou textuelles découlant de la production de l'activité langagière de compréhension que l'on recueille au moyen de cette première question.

Séquence B : elle est de nature **rétrospective** car nous invitons le sujet à revenir sur son activité de lecture pour inventorier les unités lui ayant servi d'**ancrage** à la compréhension ainsi qu'à expliciter ses processus exploratoires. Cette séquence est donc à dominante métacognitive et les données qui en découlent sont principalement introspectives ou intuitionnelles.

Question 2 : "*Quels sont les mots ou groupes de mots dont le sens vous a semblé essentiel pour la compréhension de ce texte ? Traduisez-les et dites-moi ce que vous a permis de les comprendre*"

Question 3 : *"Comment avez-vous procédé pour explorer ce texte : balayage global, série d'aller-retour, mot à mot . . . ?"*

Séquence C : séquence d'orientation directive, car c'est une **demande de traduction justifiée** de quelques unités isolées et d'un fragment du texte. Nous récoltons ainsi des données extrospectives d'une part et introspectives de l'autre (pouvant être rétrospectives ou concomitantes selon si le sujet avait ou non réfléchi auparavant aux unités ciblées).

Question 4a : *"Pouvez-vous traduire les mots suivants et expliquer le raisonnement que vous avez suivi pour parvenir à cette traduction ?"*

Question 4b : *"Pouvez-vous traduire la phrase suivante ?"*

Le protocole du programme Galatea prévoyait le choix des mots et de la phrase en fonction d'un critère de pertinence sémantique et lexicale (des mots récurrents, des congénères par graphèmes ou homographes) ou syntaxique. C'est par conséquent le chercheur-enquêteur qui avait le **libre choix des unités ciblées** dont l'intérêt heuristique effectif se confirmerait ensuite en fonction de l'individu (profil, performance, cheminements empruntés)³⁰.

Séquence D : elle est à **orientation** clairement **métacognitive** et **rétrospective**, le sujet devant remémorer ces zones du texte lui ayant résisté et recenser ces items préalablement connus.

Question 5 : *"Quels sont les mots ou passages qui vous paraissent complètement incompréhensibles ?"*

Question 6 : *"Hormis les mots d'une transparence complète (confirmée par le contexte) y a-t-il dans ce texte des mots que vous connaissiez au préalable ?"*

³⁰En ce qui nous concerne pour 4a nous avons demandé les mots *metgessa, convençuda, afers, previnguda, delinquir* et pour 4 b la phrase retenue a été *"Està convençuda que l'han rebutjada per l'excès de pit amb que la Natura l'ha dotada"*.

Séquence E : par le biais de l'exécution de trois tâches relevant de la **compétence métalinguistique** de l'enquêté, c'est cette dernière qui est visée.

Question 7.a. : *"Pouvez-vous donner un exemple pour chaque temps verbal utilisé dans le texte? Rationnez votre réponse"*

Question 7.b. : *"Pouvez-vous repérer dans le texte quatre couples de substantif + adjectif ?"*

Question 7.c. : *"Est-ce que vous trouvez dans le texte des équivalents de avec, pour et par ? Justifiez vos réponses"*

PHASE 2

C'est une étape à vocation métacognitive car le sujet doit **auto-évaluer son niveau de compréhension** et estimer ses besoins d'ordre lexical et morphosyntaxique afin d'améliorer sa performance. Néanmoins les commentaires métacognitifs et les données introspectives subséquentes peuvent demeurer à un niveau purement implicite.

"Posez-moi des questions qui vous semblent essentielles pour la compréhension du texte et justifiez-les"

PHASE 3

Pour clore l'entretien cette phase se présentait comme un **récapitulatif** de la part du sujet de sa compréhension finale du texte³¹.

³¹Puisque notre recueil de données auprès des sujets binômes, ainsi qu'une première analyse de ce corpus, avaient fait l'objet d'une étude préalable (CARRASCO PEREA, E., 1992), cela nous avait permis d'en tirer des leçons d'hygiène méthodologique. Par exemple, le protocole du projet Galatea prévoyant que cette Phase 3 devait se dérouler à l'écrit, nous avons demandé à notre sous-groupe des binômes de restituer par écrit l'essentiel de ce qu'ils avaient compris. La plupart de ces rappels ne reflétaient pas vraiment le niveau de compréhension atteint par ces individus à la fin de l'entretien. Attendu la longueur moyenne des entretiens (une heure et demi environ) et le coût cognitif subséquent, nous avons conclu que si nous tenions à obtenir une image fidèle de la compréhension globale de nos enquêtés il valait mieux *débarrasser* nos sujets de la contrainte de l'écriture et leur demander à la place des rappels oraux. C'est que nous avons fait pour l'ensemble de l'échantillon trinôme. De même, en constatant que le binôme le plus performant avait bénéficié des conditions matérielles de passation de l'entretien les plus favorables (dans son domicile le matin d'un (beau) jour férié), même si toute corrélation n'implique pas nécessairement une relation causale, afin de neutraliser l'effet potentiel de la variable "cadre de la

C'est donc à partir de ce questionnaire que nous avons interviewé notre échantillon, après quoi nous avons réuni environ **une trentaine d'heures d'enregistrement** que nous avons postérieurement **transcrit intégralement**. C'est ainsi que nous avons constitué le corpus servant de base à notre étude et que nous allons analyser par la suite.

situation d'expérimentation", nous avons veillée par la suite (avec le sous-groupe des trinômes) à égaliser dans la mesure du possible le cadre matériel de l'entretien.