

Habilités de décontextualisation en situation trilingue : le cas des définitions

Sonia El Euch

Université du Québec à Trois-Rivières

Zita De Koninck

Université Laval

Cet article rend compte d'un aspect d'une étude plus vaste qui visait l'exploration du lien entre les habiletés de décontextualisation (HD) développées chez des adolescents en situation trilingue où se côtoient l'arabe (L1), le français (L2) et l'anglais (L3). À partir de définitions écrites produites en L1, L2, et L3, nous avons examiné les HD chez 195 élèves âgés de 16–17 ans. Notre but était de voir si ces habiletés étaient reliées entre les trois langues et si la distance linguistique et la compétence linguistique avaient un effet sur les résultats. Les HD se sont avérées interdépendantes entre les langues et indépendantes de la distance linguistique. La compétence linguistique a affecté la qualité des HD sans pour autant être un prédicteur majeur. Nos résultats appuient l'hypothèse de l'interdépendance (Cummins, 1991) selon laquelle il y aurait chez un individu une compétence commune sous-jacente à travers les langues malgré leurs différences formelles.

This article draws upon one aspect of a larger study that aimed at exploring the relationship between decontextualization skills developed by teenagers in a trilingual context involving Arabic (L1), French (L2) and English (L3). We examined the decontextualization skills (DS) of 195 students aged 16–17 years through their written definitions in L1, L2 and L3. Our objective was to investigate whether these skills were related between the three languages and whether language distance and language proficiency had an effect on the results. DS proved to be interdependent across languages and independent of language distance. Language proficiency was a significant predictor of DS without being their mainstay. The interdependence of DS across languages supports the interdependence hypothesis (Cummins, 1991) according to which there is an inherent cognitive/academic proficiency common across languages despite their different surface aspects.

Adresse pour correspondance : Sonia El Euch, Département des langues modernes et de traduction, Pavillon Ringuet, bureau 2069, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), Canada, G9A 5H7
Courriel: sonia.eleuch@uqtr.ca.

Introduction et problématique

La pluralité des langues dans le monde et l'accroissement des échanges internationaux et interculturels encouragent les gens à apprendre en plus de leur langue première/maternelle (L1) une deuxième langue (L2) importante dans leur région ou pays et une troisième langue (L3) qui, elle, serait une langue internationale. Cette situation a suscité l'intérêt des chercheurs (Cenoz *et al.*, 2001; Clyne, 1997; Herdina et Jessner, 2002) à l'égard des processus mis en œuvre dans l'apprentissage de trois langues. Notre recherche se situe dans ce cadre théorique et a pour objet d'étude les liens entre certaines habiletés de littératie¹, notamment les habiletés de décontextualisation (HD) à l'écrit, et plus particulièrement les habiletés de définition décontextualisées développées dans trois langues différemment distantes l'une de l'autre, en l'occurrence l'arabe, le français et l'anglais. Notre questionnaire porte sur la présence ou l'absence de liens entre ces habiletés, sur la nature de ces liens et sur les facteurs pouvant influencer le développement de ces habiletés.

Contexte de la recherche

Le contexte de notre recherche est la Tunisie, pays où l'apprentissage d'au moins trois langues est obligatoire. La Tunisie est un pays bilingue car, en plus de l'arabe, langue première (L1) et langue officielle du pays, le français est exigé à tous les niveaux. Le français est donc la langue seconde (L2). Il est valorisé sur les plans social et académique de par le rôle important qu'il joue dans la scolarisation. En fait, le français est enseigné à partir de la deuxième année du primaire puis il devient la langue de la transmission des savoirs dans plusieurs matières au secondaire alors que son utilisation est quasi-exclusive dans l'enseignement supérieur (*Atlas encyclopédique mondial*, 1998). À l'arabe et au français s'ajoutent, vers la troisième année du secondaire, l'obligation de l'apprentissage d'une troisième langue, soit l'anglais (L3) et, à la cinquième année du secondaire, le choix ou non de l'apprentissage d'une quatrième langue parmi les suivantes : l'espagnol, l'allemand ou l'italien. Ce contexte présente donc une dynamique des langues particulière qui fait en sorte que la L1 (l'arabe) n'est pas une langue très prisée par les élèves, du moins dans certaines régions. La compétence en arabe a donc connu un déclin, ce qui a poussé les instances gouvernementales à prendre des mesures afin de revitaliser l'arabe. Bien que louables, les actions entreprises avaient pour seul but la protection de la langue arabe, sans présupposer que la compétence en L1 pourrait affecter la compétence en L2 et LE (langue étrangère).

Problématique

La problématique que le contexte éducatif tunisien soulève repose sur les facteurs en jeu dans le développement de la compétence bilingue. En fait, Carroll

(1993) et Cummins (1991) ont identifié des facteurs d'ordres individuel et contextuel qui influenceraient le développement de la compétence en L2. Cummins, par exemple, a tenté de clarifier dans quelle mesure la compétence en L1 et la compétence en L2 sont interreliées dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Il a affirmé que les habiletés scolaires en L1 et en L2 sont interdépendantes, c'est-à-dire qu'elles sont des manifestations d'une compétence commune sous-jacente même si les langues sont différentes en surface (prononciation, grammaire, etc.). Selon Cummins, cette compétence permet le transfert des habiletés de littératie à travers les langues. Dans cette même perspective, Snow (1987), qui a entrepris la plupart des recherches sur les HD, a émis l'hypothèse qu'une fois les habiletés de littératie acquises en L1, elles sont disponibles pour la L2, permettant ainsi un transfert de la L1 à la L2. En fait, voulant voir si les connaissances linguistiques derrière la production de définitions de haut niveau sont spécifiques à la langue dans laquelle la définition est donnée, Snow (1987) a administré une tâche de définition en français et une autre en anglais à dix enfants francophones, anglophones ou locuteurs d'une autre langue âgés de six à 11 ans. Snow a trouvé des corrélations significatives entre les HD entre la L1 et la L2. Elle a alors émis l'hypothèse que le niveau atteint en L1 dans ces habiletés déterminait le niveau atteint en L2. Par ailleurs, en examinant les définitions produites par des enfants bilingues de 2^e et 5^e année, Snow *et al.* (1991) ont montré que l'habileté à produire une définition formelle se développe avec l'âge. Ce développement n'est pas une question de meilleure connaissance du concept à définir mais plutôt une question de meilleure connaissance de la tâche de définition et de ses contraintes, c'est à dire des aspects contenu et forme. Toutefois, étant donné que les résultats obtenus ont montré des corrélations faibles et parfois négatives, Snow *et al.* n'ont pas pu confirmer l'hypothèse de Snow (1987) selon laquelle l'habileté de définition acquise dans une langue se transférerait à une langue apprise ultérieurement.

À part les recherches entreprises par Snow, un très petit nombre d'études a porté sur les habiletés de décontextualisation à l'écrit. Ces recherches ont examiné les habiletés de définitions dans seulement une langue, le français (Gagné, 2004) ou l'anglais (Kurland et Snow, 1997). Elles n'ont donc pas examiné le lien entre les HD développées en deux langues (ou plus) ni l'effet que pourrait avoir la distance linguistique sur ce lien.

Elder et Davies (1988) se sont intéressés à l'effet de la distance linguistique sur l'apprentissage de l'anglais L2. À cette fin, ils ont examiné le lien entre la L1 et la L2 chez les immigrants en Australie et ont conclu que lorsque la distance linguistique est petite — comme c'est le cas entre l'anglais et le français — la mesure de littératie en anglais est influencée principalement par la compétence en L1 ; et lorsque la distance linguistique est grande — comme c'est le cas entre l'anglais et le japonais — la compétence en L1 n'influence

pas la mesure de littératie en anglais. Ce qui importe, c'est plutôt le niveau de littératie en anglais à la maison. Elder et Davies ont alors conclu que la contribution de la L1 à l'acquisition de la littératie en anglais L2 n'est pas encore très claire.

Ainsi, les recherches sur les HD à l'écrit et celles sur l'effet de la distance linguistique sur la performance en L2 n'ont pas fourni de réponse quant au lien entre les habiletés de définition décontextualisées développées en trois langues différemment distantes l'une de l'autre chez des sujets adolescents. Nous avons donc décidé d'examiner les habiletés de définition décontextualisées auprès d'une population adolescente apprenant trois langues en Tunisie. Notre choix était motivé par trois raisons principales. La première est liée à l'importance des HD dans l'apprentissage (Snow, 1987, 1991). La seconde au fait qu'il n'y avait pas d'études ayant porté sur les HD chez les adolescents. Ce point est encore plus pertinent si l'on considère le fait que le développement de ces habiletés en L2 et en L3 s'échelonne sur plusieurs années (Snow, 1987, 1991). Enfin, la troisième raison consiste en l'absence de recherches portant sur ces habiletés en trois langues dont l'une (l'arabe) est d'origine différente, en l'occurrence d'origine afro-asiatique sémitique (Fromkin et Rodman, 1993). Par notre recherche, nous voulions examiner le lien entre les HD, et plus précisément entre les habiletés de définition décontextualisées, en arabe, en français et en anglais, et les facteurs pouvant influencer le lien entre ces habiletés à travers les langues. Pour atteindre ces objectifs, il fallait répondre aux questions suivantes : y a-t-il un lien entre la qualité des définitions décontextualisées en L1, en L2 et en L3 ? Si un lien existe, est-il déterminé par la distance linguistique ? Le niveau de développement des HD dépend-il du niveau de développement de la compétence linguistique ? Avant de répondre à ces questions, quelques clarifications s'imposent.

Habiletés de décontextualisation et habiletés de définition

Les habiletés de décontextualisation s'opposent aux habiletés de contextualisation et chacune de ces habiletés reflète l'utilisation d'un certain niveau de langue. Alors que la langue contextualisée est de nature conversationnelle, s'appuie sur un contexte immédiat, et est soutenue par des connaissances et des expériences communes ou partagées ; la langue décontextualisée est explicite, elle n'est pas interactive et concerne un sujet qui n'est pas dans le contexte immédiat et pour lequel il n'existe pas de connaissances partagées (Snow, 1987). Ainsi, la définition suivante de *bicyclette* :

- (1) C'est comme une moto mais sans moteur. (sujet 1086)

est une définition contextualisée alors que la définition :

- (2) C'est un moyen de transport qui a deux roues, deux pédales, des freins et un guidon. (sujet 1026)

est une définition décontextualisée.

La distinction langue contextualisée/langue décontextualisée a été avancée par d'autres chercheurs qui ont utilisé des terminologies différentes : langue communicative vs. langue analytique (Bruner, 1975), BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) vs. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1979), langue conversationnelle vs. langue académique (Cummins, 1991), etc. Nous avons retenu la distinction faite par Snow (1987) car c'est celle qui illustre le mieux les caractéristiques des deux modes en ce sens qu'elle se base sur les processus cognitifs des apprenants. Dans ses divers travaux (Snow, 1987, 1990, 1991; Snow *et al.*, 1989, 1991), Snow a affirmé que l'habileté de définition est le meilleur exemple de l'utilisation de la langue décontextualisée. En effet, les habiletés de définition de haut niveau, telles que celles requises dans la production de définitions formelles, impliquent l'utilisation d'une langue décontextualisée. En fait, la tâche de définition de mots est une tâche qui commence par être linguistique pour devenir métalinguistique puisqu'au début, l'attention est portée sur le contenu et se dirige ensuite progressivement vers la forme qui est souvent selon le modèle « un X est un Y (hyperonyme) qui est/a Z (caractéristiques particulières) » (Snow, 1987, p. 8; notre traduction). Ainsi, une définition de haut niveau exige de l'apprenant, d'une part, l'analyse de ses propres connaissances et, d'autre part, le contrôle de la forme conventionnelle d'une définition. Ces deux conditions font de la tâche de définition une tâche métalinguistique.

Facteurs qui influenceraient le lien entre les HD à travers les langues

Des facteurs d'ordres linguistique, cognitif et psychosocial pourraient influencer le lien entre les habiletés de définition décontextualisées développées en trois langues.

Parmi les facteurs linguistiques, la compétence linguistique n'est pas le seul facteur qui pourrait avoir une incidence sur le lien entre les habiletés de littératie à travers les langues. En effet, différents chercheurs (Corder, 1981; Kellerman, 1983; Ringbom, 1987) ont soutenu que la distance linguistique a un effet sur la relation entre les habiletés langagières, et ce, en termes de transfert. Selon eux, le transfert a lieu à partir d'une langue déjà apprise et qui est reliée à la nouvelle langue en cours d'apprentissage. Une fois que les chercheurs ont reconnu l'effet de la distance linguistique sur l'acquisition d'une L2, ils ont tenté de mesurer cette distance linguistique. Rutherford (1983) a proposé un classement typologique de certaines langues, notamment l'espagnol, l'arabe, le mandarin, le japonais et le coréen, par rapport à l'anglais. Selon elle, l'espagnol est la langue la plus proche de l'anglais alors que le japonais est la langue la plus éloignée, et que l'arabe et le mandarin sont au milieu du continuum.

Parmi les facteurs cognitifs qui pourraient influencer la relation entre les habiletés de littératie à travers les langues l'on retrouve l'interdépendance entre les langues et le développement des habiletés métalinguistiques. Cummins (1991) a émis l'hypothèse de l'interdépendance selon laquelle il y aurait une compétence commune sous-jacente à toutes les langues laquelle mènerait à un transfert d'habiletés. Cette hypothèse de l'interdépendance est reliée aux notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif et débouche sur l'hypothèse d'un niveau seuil de compétence au-dessus duquel une langue pourrait avoir des effets positifs sur l'apprentissage de langues subséquentes et au-dessous duquel une langue aurait des effets négatifs sur l'appropriation d'une autre langue.

Quant au développement des habiletés métalinguistiques, il est facilité par les expériences de littératie, de bilinguisme et de scolarisation (Bialystok, 2001; Bialystok et Ryan, 1985; Hamers et Blanc, 2000). Ces habiletés métalinguistiques consistent en la connaissance explicite des éléments structuraux de la langue (mots, phonologie, structures syntaxiques) et la capacité de voir la langue en tant qu'objet d'étude (Hamers et Blanc, 2000). D'après le modèle cognitif du développement métalinguistique proposé par Bialystok et Ryan (1985), le développement des habiletés métalinguistiques implique deux dimensions de la cognition : la connaissance analysée et le contrôle cognitif de cette connaissance. Ainsi, le développement de la connaissance analysée chez le bilingue se traduirait par son habileté croissante à structurer et classifier la connaissance, à représenter la structure de la connaissance en plus de sa signification et de sa fonction. De ce fait, ce qui est analysé n'est pas la connaissance en soi mais sa représentation (Bialystok, 2001). Cette représentation analysée permet l'usage intentionnel de la connaissance pour résoudre des problèmes exigeant une compréhension analytique. Quant à la seconde dimension du modèle, celle du contrôle cognitif, elle est étroitement liée à la notion de mémoire exécutive, laquelle repose sur la sélection et la coordination de l'information. Le développement de cette dimension implique l'habileté du sujet à opérer la sélection de l'information et à la coordonner dans une solution, et ce, sous la pression du temps. L'habileté de définition semble se situer dans ce cadre. Produire des définitions dans trois langues différentes pourrait refléter le niveau de développement métalinguistique des sujets.

Le lien entre les habiletés de littératie à travers les langues pourrait aussi être influencé par des facteurs psychosociaux. L'espace alloué à cet article ne nous permet pas de considérer l'effet de ces facteurs sur le lien entre les habiletés de définition formelle. Nous nous contentons, toutefois, de mentionner que ces facteurs englobent des aspects tels que l'âge auquel a débuté l'acquisition de la langue (Fathman, 1975; Harley, 1986), la personnalité de l'apprenant (Onwuegbuzie, 2000), l'aptitude linguistique (Casallar et Arnold,

2001; Ushioda, 2003), les attitudes envers l'apprentissage d'une L2 (Kells, 2002) et le milieu socio-économique (Reese *et al.*, 2000).

Méthodologie

Sujets

Cent quatre-vingt quinze sujets, soit le total de six groupes classes, âgés de 16 ans et dix mois en moyenne, ont participé à notre recherche. Ils étaient des élèves de 5^e année secondaire fréquentant un lycée d'une banlieue de Tunis, la capitale du pays. Les sujets avaient appris l'arabe moderne² pendant 11 ans, le français³ pendant 9 ans, et l'anglais pendant 2 ans, et ce, en milieu scolaire en Tunisie. L'exposition des sujets aux définitions formelles se limitait aux définitions écrites dans les manuels scolaires.

Instruments et procédure

En plus d'un questionnaire sociolinguistique, nous avons administré aux sujets, pendant leurs heures de classe, une tâche de définition à l'écrit dans chaque langue. Les sujets avaient à définir dix mots différents pour chacune des langues. Les dix mots ont été sélectionnés des différentes versions du test d'intelligence de Wechsler pour les enfants (1949, 1991, 2000) et les adultes (1955, 1997a, 1997b). Les dix mots à définir en arabe étaient la traduction de : *manteau, chien, canapé, camion, imitateur, phrase, automne, labeur, poésie, et compassion*. Les mots à définir en français étaient : *chapeau, âne, chaise, bicyclette, facteur, alphabet, été, persévérance, fable, et remords*. Les mots à définir en anglais étaient : *umbrella, cow, bed, ship, teacher, word, winter, behaviour, story, et love*. Nous avons veillé à ce que les tâches de définition soient contrebalancées d'un groupe classe à un autre (arabe–français–anglais, français–arabe–anglais, etc.). Les tâches de définition ont été entrecoupées par des tâches de distraction : un labyrinthe et un jeu des sept erreurs.

Concernant la mesure de la compétence langagière dans les trois langues, il nous était impossible de la réaliser puisque nous nous sommes vu limiter l'accès aux sujets. Cette contrainte contextuelle nous a amenée à négocier une solution de rechange qui consistait en l'accès à tous les dossiers des élèves et à tous les cahiers de classe, lesquels contenaient tous les instruments d'évaluation utilisés et tous les éléments enseignés. Notre objectif était d'examiner la possibilité d'utiliser les notes scolaires comme mesure de la compétence langagière. Nous avons donc examiné les tests de compétence langagière dans les trois langues afin de voir si, d'une part, les élèves étaient évalués de la même façon dans les trois langues, et d'autre part si les tests mesuraient les mêmes aspects de la compétence langagière. Nous avons noté une similitude dans la mesure de la compétence langagière en ce sens que, dans les trois langues, les aspects évalués étaient la compréhension écrite, la production écrite et les

connaissances lexicales et grammaticales. Cette similitude nous a amenée à prendre comme mesure de compétence langagière la moyenne annuelle en compétence langagière dans chacune des langues. Toutefois, afin de contrôler l'effet de l'enseignant ainsi que l'effet de toute autre variable psychologique et contextuelle, nous avons pris en compte les moyennes annuelles des cinq années des études secondaires des sujets.

Analyse

Codage

Nous avons adapté la grille de codage de Snow (1996a) aux besoins de notre recherche. La grille de Snow a été développée en anglais et elle a été adaptée au français par De Koninck et Gagné (Snow, 1996b). Nous avons ajusté les deux versions à notre recherche et nous avons développé une troisième version en arabe. Deux juges ont effectué le codage dans les trois langues. Chaque définition produite était identifiée comme formelle ou informelle. Une définition formelle se caractérise par le recours à une langue décontextualisée et une définition informelle se caractérise par l'utilisation d'une langue contextualisée. Chaque définition était ensuite analysée selon les catégories de définition formelle ou de définition informelle suivant une grille de codage détaillée⁴ qui permettait d'évaluer, dans le cas des définitions formelles, la maîtrise de la syntaxe définitionnelle. Les aspects évalués étaient donc la syntaxe, l'hyperonyme, la proposition relative, le synonyme, les éléments de définition, la fonction (ces aspects faisant la qualité de la définition formelle (QDF)), les éléments de description, les exemples, et la comparaison (ces aspects constituant le supplément de la définition formelle (SDF)). La QDF était calculée pour chaque mot défini formellement en additionnant les scores des six catégories et en divisant par le nombre de mots ayant obtenu une définition formelle. Le SDF était calculé pour chaque mot en additionnant les scores des trois catégories et en divisant par le nombre de mots ayant obtenu une définition formelle. Quant aux définitions informelles, elles étaient codées pour le synonyme, les éléments de définition, la fonction, les éléments de description, les exemples, et la comparaison (ces catégories constituant la qualité de la définition informelle (QDI)). La QDI était calculée pour chaque mot défini informellement en additionnant les scores des six catégories et en divisant par le nombre de mots ayant obtenu une définition informelle. Les coefficients de corrélation par rapport à l'accord inter-juges, et ce, pour les trois langues, se situaient entre 0,84 et 0,99, ce qui indique un accord presque parfait entre les deux juges.

Analyses statistiques

Nos variables dépendantes étant les trois tâches de définition et notre variable indépendante étant la compétence en L1, en L2 et en L3, nous avons opté

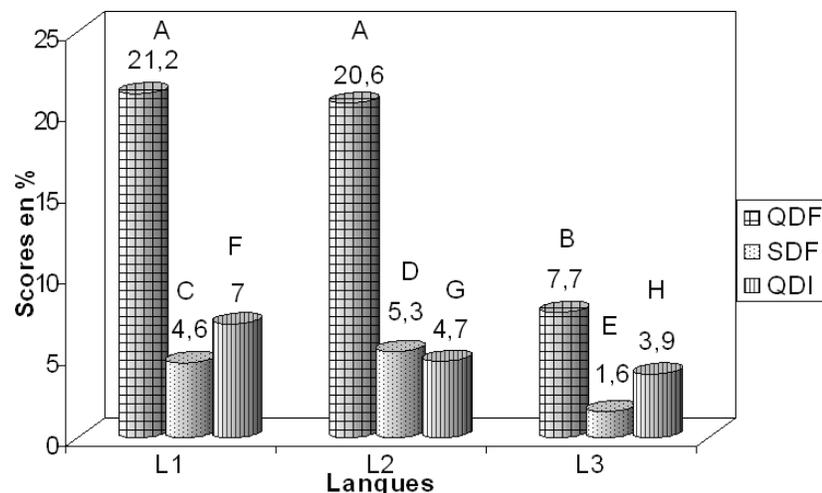


Figure 1 : Qualité des définitions en L1, L2 et L3

pour les analyses statistiques suivantes : les mesures répétées ANOVA et les corrélations de Pearson.

Résultats et discussion

Afin de répondre aux questions posées plus haut, nous avons examiné la qualité des définitions dans les trois langues, le lien entre les habiletés de définition formelle dans les trois langues, et le lien entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique.

Qualité des définitions en L1, L2 et L3

Les analyses de variance (ANOVA) ont montré qu'il n'y a pas de différence significative entre la qualité des définitions formelles (QDF) en L1 et en L2 ($F = 4,10, p = 0,39$) mais qu'il y en a une entre L1/L2 et L3 ($F = 4,10, p < 0,05$). La QDF en L1 et en L2 est donc supérieure à celle en L3 (voir Figure 1). Par contre, pour le supplément de définition formelle (SDF), les analyses de variance ont montré des différences significatives entre SDF dans les trois langues ($F = 4,38, p < 0,05$). Le SDF est meilleur en L2 qu'en L1 et il est très faible en L3 (voir Figure 1). La qualité de définition informelle (QDI) diffère aussi significativement d'une langue à une autre ($F = 6,44, p < 0,05$). Elle est à son plus haut niveau en L1 et à son plus bas en L3 (voir Figure 1).

Tableau 1 : Les corrélations de Pearson entre la qualité des définitions formelles (QDF) en L1, L2 et L3

Langues	QDF		
	L1–L2	$r = 0,3730$	$p = 0,0001$
L1–L3	$r = 0,1588$	$p = 0,0265$	$r^2 = 0,0252$
L2–L3	$r = 0,4186$	$p = 0,0001$	$r^2 = 0,1752$

Note : Les corrélations significatives sont ombragées.

Lien entre les habiletés de définition formelle

Étant donné que notre recherche porte spécifiquement sur le lien entre les HD développées en trois langues, nous ne considérerons dans les sections qui suivent que les résultats impliquant les définitions formelles.

Les corrélations de Pearson ont permis de montrer la présence de corrélations significatives, bien que relativement faibles, entre la QDF en L1 et en L2, entre la QDF en L1 et en L3, et entre la QDF en L2 et en L3 (voir Tableau 1). Il ressort donc des résultats que les habiletés de définition formelle sont reliées dans toutes les combinaisons de langues.

Un examen de l'effet de la distance linguistique sur le lien entre les habiletés de définition formelle nous permet de voir une différence significative entre QDF en L2–L3 (langues apparentées) ($r = 0,41$, $r^2 = 0,17$) et QDF en L1–L3 (langues distantes) ($r = 0,15$, $r^2 = 0,02$). Ce résultat nous aurait permis d'avancer qu'il y aurait un avantage en faveur des langues apparentées si la corrélation QDF en L1–L2 (langues distantes) ($r = 0,37$, $r^2 = 0,13$) était significativement différente de la corrélation QDF en L2–L3 (langues apparentées) ($r = 0,41$, $r^2 = 0,17$). En d'autres termes, les résultats ne sont pas clairs quant à l'importance de la distance linguistique dans le développement des habiletés de définition formelle en trois langues.

Ainsi, les résultats ont montré que les habiletés de définition formelle sont interdépendantes entre les langues et indépendantes de la distance linguistique puisqu'il n'y a pas de différences significatives claires entre les corrélations impliquant des langues apparentées (L2–L3) et les corrélations impliquant des langues distantes (L1–L2, L1–L3).

Le fait que malgré la différence significative entre QDF en L1 et en L2 d'une part et celle en L3 d'autre part (voir Figure 1), il y ait des corrélations significatives entre QDF dans toutes les combinaisons des langues nous a amenée à examiner le rôle de la compétence linguistique dans le développement des habiletés de définition formelle.

Lien entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique

Les analyses de variance (ANOVA) ont montré que les sujets maîtrisaient aussi bien leur L1 (l'arabe) que leur L2 (le français). Par contre, leur maîtrise de la

Tableau 2 : Moyennes et écarts types en compétence linguistique (à partir de mesures répétées d'ANOVA)

Variables	Moyennes (écarts types)	Différences entre les langues (<i>p</i>) (<i>p</i> <0,05)	
L1 (arabe)	56,7 (0,4)	L1-L2	0,28
L2 (français)	56,0 (0,4)	L1-L3	0,0001
L3 (anglais)	50,3 (0,4)	L2-L3	0,0001

Note : Les corrélations significatives sont ombragées.

Tableau 3 : Les corrélations de Pearson entre la compétence linguistique et les habiletés de définition formelle

	L1	L2	L3
QDF-L1	$r = 0,2295$	$r = 0,2268$	$r = 0,1910$
	$p = 0,001$	$p = 0,001$	$p = 0,007$
	$r^2 = 0,0526$	$r^2 = 0,0514$	$r^2 = 0,0364$
QDF-L2	$r = 0,2859$	$r = 0,3883$	$r = 0,3700$
	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$
	$r^2 = 0,0817$	$r^2 = 0,1507$	$r^2 = 0,1369$
QDF-L3	$r = 0,2400$	$r = 0,2745$	$r = 0,3401$
	$p = 0,0007$	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$
	$r^2 = 0,0576$	$r^2 = 0,0753$	$r^2 = 0,1156$
SDF-L1	$r = 0,1339$	$r = 0,0937$	$r = 0,0710$
	$p = 0,06$	$p = 0,19$	$p = 0,32$
SDF-L2	$r = 0,3266$	$r = 0,4220$	$r = 0,4488$
	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$
	$r^2 = 0,1066$	$r^2 = 0,1780$	$r^2 = 0,2014$
SDF-L3	$r = 0,2143$	$r = 0,3111$	$r = 0,3638$
	$p = 0,0026$	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$
	$r^2 = 0,0459$	$r^2 = 0,0967$	$r^2 = 0,1323$

Notes : Les corrélations significatives sont ombragées.

Les corrélations intra-langues sont encadrées.

L3 (l'anglais) était significativement inférieure à celle de la L1 et de la L2 (voir Tableau 2). Cet écart est probablement dû au nombre d'années d'apprentissage de l'anglais.

Le lien entre la compétence linguistique des sujets et leur habileté à produire des définitions formelles a été examiné par le biais d'analyses de corrélations. Les corrélations de Pearson ont donné lieu à des corrélations significatives entre la compétence linguistique dans les trois langues et les habiletés de définition formelle (voir Tableau 3).

QDF et SDF (excepté SDF-L1) sont corrélés significativement avec la compétence linguistique non seulement lorsque les habiletés de définition et la compétence linguistique se rapportaient à la même langue (corrélations intra-langues) mais aussi lorsqu'elles se rapportaient à deux langues différentes (corrélations inter-langues). Concernant les corrélations intra-langues, les résultats ont montré que le français est la langue qui a corrélié le plus avec les habiletés de définition formelle ($r = 0,38$, $r^2 = 0,15$ (QDF) et $r = 0,42$, $r^2 = 0,17$ (SDF)) suivi par l'anglais ($r = 0,34$, $r^2 = 0,11$ (QDF) et $r = 0,36$, $r^2 = 0,13$ (SDF)) et enfin par l'arabe ($r = 0,22$, $r^2 = 0,05$ (QDF)). Ainsi, le lien entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique est relativement plus fort en L2 et en L3 qu'en L1. Ces résultats paraissent surprenants étant donné que la L3 est la langue la moins maîtrisée et que la L1 est aussi bien maîtrisée que la L2.

Ces résultats peuvent s'expliquer d'une part par le contexte de l'apprentissage, en l'occurrence un contexte d'apprentissage intentionnel et, d'autre part, par le mode impliqué dans l'étude, à savoir le mode écrit. Pour ce qui est de la première explication, De Temple *et al.* (1991) et Snow (1987, 1990) ont émis l'hypothèse que l'utilisation optimale des HD dépendrait d'un apprentissage intentionnel et que :

les habiletés de décontextualisation passent plus ou moins automatiquement de la langue la plus maîtrisée à la langue la moins maîtrisée. Une fois que les habiletés de décontextualisation sont acquises, que ce soit intentionnellement ou accidentellement dans la L1, elles sont disponibles pour la L2. (Snow, 1987, p. 14 ; notre traduction)

Nos résultats semblent confirmer cette hypothèse puisque dans notre étude la relation entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique est plus forte en L2 et en L3, langues apprises surtout dans un contexte d'apprentissage intentionnel, qu'en L1, langue apprise à la fois dans des contextes d'apprentissage intentionnel et accidentel. Par ailleurs, les résultats ont montré des corrélations positives significatives entre chacune des trois langues et les HD, et ce, peu importe le niveau atteint dans la langue. En fait, ayant été probablement acquises en L1 en premier, les HD seraient par la suite passées de la langue la plus maîtrisée à la langue la moins maîtrisée.

Le fait que le lien entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique soit plus fort en L2 et en L3 qu'en L1 peut aussi s'expliquer par l'effet du mode écrit. En effet, Uzawa et Cumming (1989) ont soutenu que le mode écrit implique une interaction entre les stratégies cognitives et la compétence en langue seconde. Ainsi, les apprenants qui sont moins compétents en L2 utilisent une variété de stratégies pour s'adapter aux exigences linguistiques qui leur sont imposées durant le processus d'écriture. Uzawa et Cumming ont démontré que lorsque des apprenants de niveau intermédiaire

écrivent dans une langue seconde/étrangère, ils « composent principalement dans leur langue maternelle et ensuite [...] transposent leur texte dans la langue étrangère » (Uzawa et Cumming, 1989, p. 184 ; notre traduction). Ces apprenants semblent utiliser deux types de stratégies pour surmonter les contraintes qu'ils rencontrent. La première consiste à « garder le standard » de leur écriture en L1. Ainsi, ils organisent l'information dans leur L1, demandent de l'aide et révisent leurs textes considérablement — ce que nous avons effectivement noté dans notre recherche à partir des ratures et des corrections. Quant à la seconde stratégie, elle consiste à « baisser le standard » en réduisant la quantité d'information, et ce, en utilisant une syntaxe simplifiée et en évitant l'élaboration sémantique (donc dans le cadre de notre recherche les sujets fournissaient moins d'éléments de définition, moins d'éléments de description, moins d'exemples, etc.) afin de pouvoir produire un *bon* texte dans un laps de temps limité.

Dans notre recherche, les sujets semblent avoir eu recours aux deux stratégies « maintenir le standard » et « baisser le standard » en L2 et en L3. Les sujets qui ont maintenu le standard de leur écriture en L1 étaient ceux dont le niveau de compétence linguistique était intermédiaire/avancé en L2 et L3. Ils ont donc tenté d'utiliser une syntaxe définitionnelle formelle comme ils l'avaient fait en L1. Toutefois, ceux dont le niveau de compétence linguistique était bas en L2 et en L3 ont baissé le standard en utilisant une syntaxe très simplifiée et en évitant l'élaboration sémantique.

L'autre aspect du paradoxe consiste dans le fait que la L1 (l'arabe) était le *standard* et, par conséquent, la langue la mieux maîtrisée (si l'on considère le fait qu'elle soit la langue maternelle des sujets et qu'elle ait été étudiée plus longtemps que la L2 et la L3) et pourtant la corrélation entre la compétence linguistique et la qualité de définition formelle était la plus basse ($r = 0,22$, $r^2 = 0,05$). Ce résultat nous mène à la question du développement des HD. En fait, nous estimons qu'une fois que les HD sont bien maîtrisées, d'autres facteurs que la compétence linguistique entrent en ligne de compte. D'ailleurs, le fait que QDF ait corrélié significativement avec la compétence linguistique non seulement dans le cas de corrélations intra-langues mais aussi de corrélations inter-langues, et le fait que les corrélations QDF-compétence linguistique aient été relativement stables quels que soient la langue et le niveau de compétence linguistique, suggèrent que les HD impliquent bien plus que la compétence linguistique. D'ailleurs, le niveau des corrélations justifie notre hypothèse car même si elles sont significatives, les corrélations ont donné lieu à des variances communes (r^2) faibles.

En se basant sur ces résultats, nous avons émis l'hypothèse que plus les HD se développent, plus le nombre de facteurs impliqués augmente et se diversifie. Ainsi, l'importance de l'effet de la compétence linguistique sur le développement des HD diminue graduellement en faveur de facteurs cognitifs

et psychosociaux qui modèlent l'acquisition d'une L2. Les résultats de notre recherche nous portent à croire que la compétence linguistique joue un rôle dans la qualité des définitions décontextualisées jusqu'à ce que le niveau en langue atteigne un plafond. Les expériences de littératie, de bilinguisme, et de scolarisation auront alors contribué au développement d'habiletés métalinguistiques, c'est-à-dire de la connaissance analysée et du contrôle cognitif de cette connaissance (Bialystok et Ryan, 1985). Ces deux dimensions de la cognition sont en effet nécessaires à la production d'une définition formelle de haut niveau.

Conclusion

Les habiletés de définition formelle reflétant des HD, et celles-ci étant un exemple d'habiletés de littératie, nous avons tenté d'examiner le lien entre ces habiletés en trois langues différemment distantes l'une de l'autre. Les corrélations significatives entre QDF entre les trois langues (Tableau 1) ont montré que les HD sont reliées dans toutes les combinaisons de langues. Les HD sont donc interdépendantes entre la L1 (arabe), la L2 (français) et la L3 (anglais). Le fait que ces corrélations aient été significatives autant entre langues apparentées (L2–L3) qu'entre langues distantes (L1–L2, L1–L3) suggère que les HD se développent indépendamment de la distance linguistique. La compétence linguistique a affecté la qualité des HD sans pour autant être un prédicteur majeur.

L'interrelation des HD dans toutes les combinaisons de langues suggère que si un sujet est capable de décontextualiser dans une langue, il est capable de le faire dans une autre langue. Nos résultats soutiennent donc l'hypothèse de l'interdépendance avancée par Cummins (1991) selon laquelle il y aurait une compétence commune sous-jacente à travers les langues malgré leurs différences formelles, c'est-à-dire au niveau de la prononciation, de la grammaire, etc. Dans notre recherche, les trois langues diffèrent au niveau de la prononciation. De plus, l'anglais diffère du français et de l'arabe au niveau de la compétence car c'était la langue la moins maîtrisée. Pourtant, les corrélations entre les HD à travers les langues étaient significatives, et plus fortes lorsque la L2 et la L3 étaient impliquées que lorsque la L1 l'était. Ces résultats sont expliqués d'une part par l'effet de l'apprentissage intentionnel et, d'autre part, par l'effet du mode écrit. Par ailleurs, le fait que la L1 ait donné lieu aux corrélations les plus faibles entre la compétence linguistique et la qualité des définitions formelles nous a amenée à suggérer qu'une fois les HD bien maîtrisées, d'autres facteurs que la compétence linguistique entrent en ligne de compte. En d'autres termes, il nous semble que plus les HD se développent, moins grand est le rôle joué par la compétence linguistique. D'autres facteurs, notamment les habiletés métalinguistiques, semblent jouer un rôle dans le développement de HD de haut niveau.

Notes

Cette recherche ne représente qu'un volet d'une recherche plus importante qui a été menée grâce à l'appui financier du QFRSC et du Ministère de l'enseignement supérieur de la Tunisie. Nous tenons à remercier ces deux organismes. Nous remercions également les lecteurs anonymes qui ont lu les versions ultérieures de cet article et qui nous ont permis d'en améliorer le contenu.

- ¹ « L'état d'un individu ou d'une communauté quant à l'usage de la langue décontextualisée plus particulièrement dans le mode écrit ; une utilisation de la langue qui est rattachée, mais non exclusivement, à la lecture et à l'écriture » (Hamers et Blanc, 2000, p. 374; notre traduction).
- ² L'arabe moderne diffère de l'arabe parlé aux niveaux du lexique et de la grammaire. Pour les besoins de notre recherche, nous avons considéré les deux variétés comme étant une seule entité : la L1.
- ³ Le français et l'anglais sont enseignés dans une perspective communicative. L'enseignement porte sur les quatre habiletés langagières : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Beaucoup d'emphasis est mise sur le vocabulaire et la grammaire.
- ⁴ Pour des exemples de définition et pour les grilles de codage, veuillez contacter les auteures.

Références

- Atlas Encyclopédique Mondial*. 1998. Montréal, Libre Expression.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development : Language, literacy and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E. et E.B. Ryan. 1985. Toward a definition of metalinguistic skill. *Merill-Palmer Quarterly*, vol. 31, n°3, pp. 229–251.
- Bruner, J. 1975. Language as an instrument of thought. Dans A. Davis (dir.), *Problems of Language and Learning*. London, Heinemann, pp. 61–88.
- Carroll, J.B. 1993. *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cascallar, E.C. et J. Arnold. 2001. Second language acquisition. Dans J. Leon-Carrion et M. Ponton (dir.), *Neuropsychology and the Hispanic patient : A clinical handbook*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 59–74.
- Cenoz, J., B. Hufeisen et U. Jessner. 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition : Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Clyne, M. 1997. Some of the things trilinguals do. *The International journal of bilingualism*, vol. 1, n°2, pp. 95–214.
- Corder, S.P. 1981. Language distance and the magnitude of the language learning task. Dans S.P. Corder (dir.), *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, pp. 95–102.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, vol. 19, pp. 197–205.
- Cummins, J. 1991. Language development and academic learning. Dans L.M. Malavé-Lopez et G. Duquette (dir.), *Language, culture and cognition : A collection of studies*

- in first and second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 161–175.
- De Temple, J.M., H.F. Wu et C.E. Snow. 1991. Papa pig just left for pigtown : Children's oral and written picture descriptions under varying instructions. *Discourse Processes*, vol. 14, n^o4, pp. 469–495.
- Elder, C. et A. Davies. 1988. Performance on ESL examinations : is there a language distance effect ? *Language and education*, vol. 12, n^o1, pp. 1–17.
- Fathman, A. 1975. The relationship between age and second language learning productive ability. *Language Learning*, vol. 25, n^o2, pp. 245–253.
- Fromkin, V. et R. Rodman. 1993. *An introduction to language*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers.
- Gagné, J. 2004. Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés. Thèse de doctorat en linguistique (didactique des langues), Université Laval.
- Hamers, J.F. et M.H.A. Blanc. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Herdina, P. et U. Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism : Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 112–134.
- Kells, M.-H. 2002. Linguistic contact zones in the college writing classroom : An examination of ethnolinguistic identity and language attitudes. *Written-Communication*, vol. 19, n^o1, pp. 5–43.
- Kurland, B.F. et C.E. Snow. 1997. Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of child language*, vol. 24, n^o3, pp. 603–625.
- Onwuegbuzie, A.J., P. Bailey et C.E. Daley. 2000. Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 94, n^o1, pp. 3–15.
- Reese, L., H. Garnier, R. Gallimore et C. Goldenberg. 2000. Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, vol. 37, n^o3, pp. 633–662.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Rutherford, W.E. 1983. Language typology and language transfer. Dans S.M. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 358–370.
- Snow, C.E. 1987. Beyond conversation : Second language learners' acquisition of description and explanation. Dans J.P. Lantolf et A. Labarca (dir.), *Research in second language learning : Focus on the classroom*. Norwood, NJ, Ablex, pp. 3–16.
- Snow, C.E. 1990. The development of definitional skill. *Child language*, vol. 17, n^o3, pp. 697–710.

- Snow, C.E. 1991. The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, n°1, 5–10.
- Snow, C.E. 1996a. Codage des définitions de noms : une adaptation de « Coding of noun definitions » faite par Z. De Koninck et J. Gagné avec la permission de l'auteur. Manuscrit inédit, Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval.
- Snow, C.E. 1996b. Coding of noun definitions. Manuscrit inédit, Harvard Graduate School of Education.
- Snow, C.E., H. Cancino, J.M. De Temple et S. Schley. 1991. Giving formal definitions : a linguistic or metalinguistic skill ? Dans H. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children*. New York, Cambridge University Press, pp. 90–112.
- Snow, C.E., H. Cancino, P. Gonzalez et E. Shriberg. 1989. Giving formal definitions : An oral language correlate of school literacy. Dans D. Bloome (dir.), *Classrooms and literacy*. Norwood, NJ, Albex, pp. 233–249.
- Ushioda, E. 2003. Individual differences and instructed language learning. *First Language*, vol. 23, n°2, pp. 249–254.
- Uzawa, K. et A. Cumming. 1989. Writing strategies in Japanese as a foreign language : Lowering or keeping the standards. *Canadian Modern Language Review*, vol. 46, n°1, pp. 178–194.
- Wechsler, D. 1949. *Wechsler intelligence scale for children (WISC manual)*. New York, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 1955. *Wechsler adult intelligence scale (WAIS manual)*. New York, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 1991. *Manual for the Wechsler intelligence scale for children. (WISC III)*. 3^e éd. Toronto, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 1997a. *Wechsler adult intelligence scale revised (WAIS-R manual)*. New York, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 1997b. *WAIS.III. Manuel d'administration et de notation*. 3^e éd. Version pour francophones du Canada. Toronto, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. 2000. *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants*. 3^e éd. Adaptation canadienne-française. Toronto, The Psychological Corporation.

