

Stratégies de lecture en français L1 et en anglais L2 chez des universitaires diplômés : aspects quantitatifs

Linda de Serres

Université du Québec à Trois-Rivières

Cet article présente les résultats d'une étude sur les stratégies de lecture déployées par des universitaires francophones diplômés étant tous de bons lecteurs. Des variables telles que la compétence linguistique et la compétence en lecture ont été considérées, en français (L1) et en anglais (L2). Par le biais de protocoles oraux introspectifs, deux groupes distincts de bons lecteurs ont exprimé leurs stratégies mises en œuvre lors de la lecture de résumés de textes scientifiques, l'un présenté en L1 et l'autre, en L2. Tous les lecteurs ont fait montre d'un recours certain à une variété de stratégies. Les stratégies ont été compilées selon une grille composée de cinq catégories : globale, locale, technique, diverse et parallèle. Le nombre total de stratégies auxquelles recourt chaque groupe n'est pas significativement différent. Toutefois, à la catégorie locale, en L2, une différence significative est relevée entre les groupes. Des explications sont avancées pour expliquer cette différence dont un manque d'automatisation et une compensation liée à une compétence linguistique en L2 relativement faible.

This paper reports on a study investigating reading strategies used by 16 French-speaking university students, all of whom were good readers. Variables such as linguistic proficiency and reading proficiency were considered in French (L1) and in English (L2). Through introspective verbal reports, two different groups of eight readers expressed their strategies while reading abstracts of expository texts, one in L1 and one in L2. All readers evidenced familiarity with a variety of strategies. Five different categories were considered: global, local, technical, diverse and parallel. Overall, the total number of strategies reported in each group did not differ significantly. However, in L2, under the category of *local* strategies, we notice a significant difference between the two groups. Some explanations are provided for this difference, including a low level of English proficiency and a lack of automatization of strategies.

Adresse pour correspondance : Linda de Serres, Département de français, 3009-R, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Qc G9A 5H7. Courriel Linda_de_Serres@uqtr.ca

Introduction

Dans le domaine de la lecture, les chercheurs sont préoccupés par diverses questions dont celle entourant l'utilisation de stratégies. Par « stratégie de lecture », nous entendons — dans un spectre large — les opérations mentales utilisées délibérément en vue de comprendre, c'est-à-dire de créer du sens à partir d'un texte (Fayol et Monteil, 1994; Paris, Wasik et Turner, 1991). En termes plus précis, la locution « stratégie de lecture » renvoie à une situation où le lecteur est en quelque sorte sur un pied d'alerte : il formule des prédictions propres aux indices repérés dans un texte lu ; il s'ajuste au type de texte qui lui est soumis ; il décide consciemment de recourir à un moyen ou à une séquence de moyens pour parvenir à son objectif ; par exemple, il peut s'agir de comprendre un texte, de garder en mémoire l'information lue ou encore, de compléter une tâche de compréhension (Giasson, 1999).

Avant d'aller plus avant, décrivons brièvement en quoi consistent les principaux modèles de lecture recensés à ce jour. D'abord, il importe de noter l'utilité même des modèles, qui est de décrire, selon l'acception de Deschênes (1988), le fonctionnement mental d'un individu qui lit. Zagar (1992) parle quant à lui d'étapes de traitement de l'information chez le lecteur ; en d'autres mots, un modèle rend une illustration de la façon dont l'information est diffusée dans un système — de façon sérielle ou parallèle — ainsi que de la direction unique ou non des flux d'information. Généralement, c'est en fonction de la direction du flux d'information, soit ascendant soit descendant, que sont classés les modèles. Ecalle et Magnan (2002), dans un volume qu'ils consacrent à l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement au fonctionnement et au développement cognitifs, signalent que « [d]epuis la fin des années 1980, la conception de l'apprentissage de la lecture a évolué d'une approche strictement sérielle vers une approche plus interactive des différents processus mis en jeu. »

En ce sens, nous pouvons évoquer les modèles suivants :

- (i) ascendants, où l'information est traitée selon un mouvement allant du bas vers le haut (*bottom-up*), ce qui renvoie à un traitement fondé sur la microstructure du texte ;
- (ii) des modèles descendants où l'information s'inscrit sur une ligne qui va depuis le haut jusqu'en bas (*top-down*), ce qui constitue un traitement axé sur la macrostructure du texte ; et
- (iii) d'autres recevant l'appellation interactifs (*interactive*) et qui supposent un rapport réciproque entre les deux mouvements, c'est-à-dire où sont prises en compte tant la microstructure que la macrostructure d'un texte (Barnett, 1989; Deschênes, 1988; Grabe, 1991; Samuels et Kamil, 1984; Swaffar, Arens et Byrnes, 1991; Zagar, 1992).

En d'autres mots, «[...] les mécanismes de traitement des stimuli physiques (traitement ascendant) et le contexte constitué par nos attentes et nos connaissances préalables (traitement descendant), [...]» exercent une interaction particulièrement prégnante lorsqu'il s'agit de comprendre un texte (Matlin, 2001).

Quelques exemples suffiront à illustrer nos propos. Selon Carrell (1989), le bon lecteur adulte au niveau universitaire ferait usage en langue seconde (L2) d'un nombre important de stratégies globales, soit les stratégies qui touchent l'ensemble du texte, autrement dit sa macrostructure. Le moins bon lecteur quant à lui recourrait à un nombre considérable de stratégies dites locales, c'est-à-dire celles appliquées aux indices du texte ou, en d'autres mots, celles ayant trait à sa microstructure. D'autres études consacrées à la problématique de la lecture en L2 (Anderson, 1991; Barnett, 1989) montrent qu'en général plus un lecteur multiplie les stratégies au moment de lire un texte, mieux il s'en représente les idées. Certains chercheurs (Block, 1992; Carrell, 1998; Fitzgerald, 1995; Grabe, 1991) soutiennent quant à eux que le bon lecteur aurait automatisé les stratégies locales et qu'il favoriserait les stratégies globales.

Bien que généralement acceptées par la communauté scientifique, les conclusions d'études menées tant en L2 (Bossers, 1991) qu'en langue première (L1) (Grabe, 1991; Fitzgerald, 1995) revêtent un caractère provisoire compte tenu, notamment, de diverses limites d'ordre méthodologique. Sur le plan de la mesure, nous relevons des répertoires variés de stratégies selon l'outil retenu, que ce soit le questionnaire d'autoperception de stratégies (en L2 : Carrell, 1989), la technique de l'analyse des méprises (en L1 : Kleitzien, 1991; en L2 : Clarke, 1979; Cziko, 1978; Devine, 1987) ou encore, l'analyse du contenu de protocoles oraux (en L1 : Afflerbach, 1990; Garner, 1988; Olshavsky, 1977; en L2 : Anderson, 1991; Block, 1986, 1992; Hosenfeld, 1977; Sarig, 1987; Young, 1993). Une fois les stratégies répertoriées et comptabilisées, celles-ci font parfois uniquement l'objet d'analyses relativement sommaires (Clarke, 1979). Dans les études menées en L2, il y a aussi lieu de s'interroger sur le bien-fondé du recours au groupe-cours en ce qui touche la compétence linguistique en langue cible (débutant — intermédiaire — avancé) pour déterminer le niveau de compétence en lecture des sujets (Carrell, 1989). Plus important encore, dans les études destinées à comparer la lecture en L1 et la lecture en L2, certains chercheurs font un parallèle entre les stratégies d'individus à qui l'on demande de lire en L1 et les stratégies d'autres personnes, placées dans une situation de lecture en L2 (Carrell, 1989; Clarke, 1979; Cziko, 1978).

Dans la présente étude, nous avons tiré à divers égards des leçons de pareilles limites. Nous avons, entre autres, eu recours à une mesure objective pour discriminer des groupes de lecteurs. Aussi, chaque participant a pris part à deux situations de lecture, une en L1 et une autre en L2. Les données recueillies ont été analysées rigoureusement par le biais de la statistique inférentielle.

Enfin, pour élargir la portée de notre étude, nous avons retenu d'autres variables telles la compétence en lecture en L2 et la compétence langagière en L2.

Objectifs de l'étude

L'objectif général de notre recherche consistait à étudier les stratégies de lecture utilisées en L1 et en L2 auprès des mêmes individus, soit des universitaires ayant entrepris des études supérieures. L'objectif spécifique était d'examiner les différences pouvant exister en ce qui touche l'utilisation de stratégies en L1 et en L2 au moment de lire des résumés d'articles scientifiques. Nous avons aussi voulu cerner les différences possibles sur le plan de la compétence en lecture, en L1 et en L2, de même qu'en ce qui a trait à la compétence langagière en L2. Nous avons formulé quatre questions de recherche :

1. Est-ce qu'un bon lecteur en L1 se révèle être aussi un bon lecteur en L2 ?
2. Est-ce qu'un bon lecteur recourt à un nombre équivalent de stratégies en L1 et en L2 ?
3. Est-il possible d'établir des différences entre une situation de lecture en L1 et une en L2, auprès de bons lecteurs ?
4. Y a-t-il des disparités en ce qui touche l'utilisation de stratégies, la compétence en lecture et la compétence langagière au sein d'un échantillon de bons lecteurs ?

Sujets

Les sujets de la présente recherche étaient des étudiants inscrits à temps plein à l'Université Laval (Québec) à un programme de maîtrise comprenant la rédaction d'un mémoire. Au total, 64 étudiants ont répondu à l'appel et ont complété divers instruments de mesure (voir *infra*) ainsi qu'un questionnaire de renseignements généraux. Les sujets avaient en moyenne 27 ans et possédaient tous le français comme langue première. Parmi eux, certains se sont portés volontaires pour prendre part à des rencontres individuelles consécutives à la rencontre initiale de groupe. Seize personnes ont été retenues. Toutes étaient des étudiants de 2^e cycle, avec une moyenne de 18 ans de scolarité. Nous pouvions par conséquent les considérer comme de bons lecteurs, à l'instar d'Afflerbach (1990) qui a notamment étudié les stratégies de lecture utilisées pour dégager l'idée principale de textes non familiers auprès d'étudiants de 3^e cycle: "[...] doctoral students were assumed to be expert readers" (p. 36). Dans le déroulement, nous exposerons plus en détail ces rencontres.

Déroulement

Au cours de la première rencontre, 64 personnes ont complété diverses épreuves dont des tests de compétence en lecture (un en L1 et un autre en L2) et un test

de compétence langagière en L2 (pour la description, voir *infra*). À partir de la note obtenue au test de compétence en lecture en français langue première (telle que mesurée par un test de closure), nous avons réparti les sujets en trois strates. Nous les désignons sous les acceptions suivantes : la strate supérieure (LS1, n = 22) ; la strate centrale (LS2, n = 20) et la strate inférieure (LS3, n = 22). Tous ces sujets ont rempli un questionnaire de renseignements généraux de même qu'une fiche sur laquelle ils pouvaient indiquer, le cas échéant, leur intérêt à prendre part à une deuxième phase de l'étude. Cette phase comportait deux rencontres individuelles. Lors de chacune d'entre elles, les sujets lisaient deux résumés d'articles scientifiques (*abstract*) et rapportaient leurs stratégies de lecture. La première rencontre avait pour but de familiariser le participant quant à la tâche à accomplir, et la seconde visait la cueillette des données mêmes.

Seize sujets ont pris part à ces rencontres : 8 participants classés dans la strate supérieure (LS1) et 8 autres, issus de la strate inférieure (LS3). Les rencontres individuelles donnaient lieu à la verbalisation de stratégies de lecture. Ainsi, toutes les données présentées ici proviennent d'un sous-échantillon de 16 personnes¹.

Instruments de mesure

Compétence en lecture en L1 et en L2

Dans un article ayant trait à l'utilisation du test de closure pendant un semestre auprès d'universitaires qui apprenaient l'anglais langue seconde, Isaac (2002) a observé que non seulement le closure incite l'apprenant à élaborer du sens à partir d'un texte lacunaire, mais de surcroît il l'amène à combiner des stratégies de bas et de haut niveaux dans sa quête pour créer du sens à partir d'un écrit, dans ce cas de nature littéraire. Ainsi, bien que le niveau de compétence en lecture puisse être mesuré de diverses façons dont la technique de rappel libre ou le questionnaire de compréhension, à l'instar d'autres chercheurs (Block, 1986; Clarke, 1979; Koda, 1989), notre choix d'outil s'est arrêté sur le test de closure. Pour ce faire, nous avons choisi deux textes, un en français et un autre en anglais.

Les deux textes sélectionnés étaient de type informatif. Le texte en français portait sur le Sida et s'intitulait « *Malgré tout, l'espoir* »². Ce texte comportait 251 mots. Le texte en anglais traitait du thème de l'obésité (« *On being fat in America* »)³ ; on y comptait 322 mots. Les deux closures étaient à ratio fixe. Chaque texte comprenait six paragraphes dont le premier et le dernier étaient conservés intacts. Pour les autres paragraphes, un mot sur cinq était supprimé de façon systématique, d'où un total de 40 lacunes à combler. Les sujets étaient invités à remplir à l'aide d'un mot les espaces laissés libres. Ils indiquaient aussi l'heure à laquelle ils commençaient et terminaient l'épreuve. Le temps alloué pour chacun des closures était de 20 minutes, laps de temps en deçà duquel

tous ont terminé. En ce qui concerne la correction, nous avons privilégié la méthode dite « par réponses acceptables », plus fiable que celle requérant la réponse « exacte » (Koda, 1989). Ainsi, en plus de considérer le mot figurant à l'origine dans le texte, nous avons tenu compte d'une liste de synonymes jugés acceptables (voir Annexe 1)⁴.

Compétence langagière en L2

Afin d'obtenir une mesure de la compétence en anglais L2, nous avons eu recours au *English Language Placement Test* (Kwasney *et al.*, 1985) validé et utilisé à l'École des langues vivantes de l'Université Laval à Québec. Ce test d'une durée de 46 minutes comprend trois parties. Sans pouvoir entrer dans une description détaillée accompagnée d'extraits (ce test est encore utilisé au sein d'écoles de langue), nous nous contenterons de décrire sommairement le contenu de chacune des trois parties le composant.

La première partie comporte un test de closure. Ce test est présenté sous la forme d'un dialogue où deux personnes discutent de leurs vacances. Ce texte de quelque 200 mots compte 30 lacunes. Les mots supprimés sont de natures variées. Il peut s'agir, par exemple, d'une préposition, d'un verbe conjugué, d'un auxiliaire ou d'un adverbe. Un maximum de 6 minutes est alloué pour le compléter. Seul le mot exact est accepté, sans tenir compte des erreurs d'orthographe. Quant à la deuxième partie, elle consiste en un test de compréhension orale. Ce test implique l'audition d'une cassette qui comporte 25 questions à choix multiple. Certaines questions sont inspirées d'une image et d'autres sont destinées à évaluer les habiletés de discrimination phonétique, syntaxique et sémantique du participant. Le participant indique à l'écrit, parmi les choix proposés à l'oral, celui qui lui semble le plus approprié. Cette partie dure 20 minutes.

La dernière partie comprend un test de compréhension écrite. D'une durée de 20 minutes, celui-ci compte 45 questions à choix multiple qui portent sur la grammaire. Les questions sont présentées sous la forme de phrases à compléter ou encore de questions ayant trait à une situation donnée.

Outre les mesures recueillies en compétence en lecture et en compétence langagière, nous avons aussi fait appel à la technique du protocole oral.

Protocole oral

Afin de recueillir les stratégies de lecture utilisées par les participants, nous avons eu recours à une technique désignée en anglais par les termes *think-aloud* ou *think-aloud protocol* (voir Cohen et Hosenfeld, 1981; Ericsson et Simon, 1987; Pressley et Afflerbach, 1995). Cette technique consiste à demander à un individu d'exprimer, généralement dans sa L1, ce qui lui vient à l'esprit lors d'une tâche donnée. Dans les études sur la lecture, cette technique a été utilisée, notamment en L1 par Olshavsky (1977) et en L2 par Hosenfeld (1977). Comme

d'autres chercheurs (Block, 1986, 1992; Hosenfeld, 1977; Knight *et al.*, 1985; Sarig, 1987), nous avons utilisé le protocole oral de manière introspective, l'individu commentant sa manière de procéder au fur et à mesure qu'il accomplit une tâche donnée.

La consigne spécifiait que le participant devait lire en silence et à son rythme. Il était invité à raisonner à voix haute, à tout moment durant la lecture, à propos des moyens mis en œuvre pour comprendre l'information donnée dans le texte. Tous les participants ont pu s'y initier lors d'une séance d'entraînement. De plus, ils ont été priés de s'exercer, dans les jours suivants cette séance, à la double tâche qui consiste en l'alternance entre lecture et verbalisation. La rencontre formelle a eu lieu une semaine plus tard. Dans le texte même, aucune indication n'était ajoutée afin de susciter la verbalisation puisqu'une étude pilote nous avait montré que la présence d'arrêts imposés amenait le lecteur à retourner en arrière ou, en d'autres mots, à effectuer une rétrospection (de Serres, 1993). Ainsi, lorsqu'un sujet cessait de verbaliser pendant plus de 15 secondes, nous lui rappelions de commenter sa façon de faire. Les commentaires des participants étaient recueillis à l'aide d'un magnétophone, puis transcrits pour donner lieu à des « protocoles oraux introspectifs » (POI)⁵.

Choix des textes à lire

Les textes lus par les participants lors des POI consistent, faut-il le rappeler, en des résumés d'articles scientifiques ou "*abstract*". Ce type de texte a été retenu pour diverses raisons. D'abord, il s'agit tant d'un mode de présentation simple et direct que d'une forme de texte relativement connue des participants, tous des étudiants à la maîtrise.

Par ailleurs, le contenu des textes portait sur un sujet ne leur étant pas familier. Ce faisant, nous souhaitons, entre autres choses, favoriser la désautomatisation des stratégies généralement déployées par le lecteur (Afflerbach, 1990). Les résumés retenus avaient donc trait au domaine de l'apprentissage des langues et de la linguistique appliquée⁶. Par conséquent, l'échantillon était exempt d'étudiants relevant des départements de langues et linguistique, psychologie, psychopédagogie et didactique.

Stratégies : grille d'analyse

Une grille nous a permis de répertorier les propos recueillis des participants lors des POI sous forme de stratégies. Cette grille a été inspirée en partie de plusieurs études dont celles de Block (1986), Carrell (1989), Hosenfeld (1977), Knight *et al.* (1985) ainsi que Sarig (1987). Notre grille dans sa forme finale comportait cinq catégories de stratégies⁷.

1. Les stratégies **globales** correspondent à un traitement de haut niveau. Elles servent, entre autres, à extraire la macrostructure du texte (p. ex. :

déterminer le type de texte ; regarder le titre ; faire un survol des sous-titres ; différencier les grandes lignes des détails ; etc.), à utiliser ses propres connaissances (anticiper le contenu ; relier l'information à son savoir ; etc.), et à auto-évaluer sa compréhension (relever les incompréhensions ; les surmonter ; etc.).

2. Les stratégies **locales** sont quant à elles liées à la microstructure du texte (p. ex. : se concentrer sur les détails ; utiliser le contexte pour deviner le sens d'un mot ; etc.) ou à la dimension linguistique (p. ex. : analyser sur le plan grammatical ; s'interroger sur le sens d'un mot ; etc.). Elles sont dites de bas niveau.
3. Les stratégies **techniques** réfèrent aux moyens utilisés pour repérer l'information, pour la mettre en valeur ou encore, pour en faciliter l'encodage (p. ex. : prendre des notes ; souligner ; faire un schéma ; etc.).
4. La catégorie des stratégies **diverses**, comme le nom l'indique, rassemble des stratégies touchant aussi bien la vitesse de lecture que la répétition ou la connaissance de soi (p. ex. : ralentir sa vitesse de lecture ; parler de ses faiblesses en lecture, etc.).
5. Enfin, les stratégies **parallèles** regroupent des stratégies appartenant aux catégories déjà mentionnées, mais rapportées par le lecteur comme étant utilisées les unes avec les autres, au moment où ce dernier traite un seul et même énoncé (p. ex. : commenter son processus de lecture + faire un retour en arrière + contrôler sa compréhension)⁸.

Afin de nous assurer de la fiabilité des résultats issus de la catégorisation des stratégies, nous avons effectué un accord interexamineurs. Deux étudiantes à la maîtrise du domaine de la didactique des L2 ont catégorisé le contenu de quatre POI, soit les POI de deux LS1 et de deux LS3 — un homme et une femme dans chaque cas — l'un en L1 et l'autre en L2⁹. Ces protocoles comptaient au total 326 énoncés, ce qui représente 12 % de tous les énoncés contenus dans les POI. Après une première comparaison visant à débattre des points de désaccords, nous avons compilé les choix des deux examinatrices ainsi que le nôtre, puis nous les avons corrélés. Les résultats indiquent un accord plutôt élevé entre l'examinatrice 1 et la chercheure ($r = 0,92$) et très élevé entre l'examinatrice 2 et la chercheure ($r = 0,99$) ; quant à l'accord entre les deux examinatrices, il est de 0,91. En nombres absolus, 294 accords sur 326 énoncés (ou 30 désaccords) ont été comptabilisés entre l'examinatrice 1 et nous, pour un taux de 90,8 %. L'accord entre l'examinatrice 2 et nous-même est encore plus éloquent ; nous avons dénombré 2 désaccords, pour un taux de 99,4 %¹⁰.

Résultats

Compétence en lecture en L1

A priori, nonobstant leur strate d'appartenance (supérieure ou LS1, inférieure ou LS3), rappelons que tous les participants pouvaient être considérés de bons lecteurs. D'ailleurs, des résultats le corroborent dont ceux obtenus par l'entremise d'un test de closure en français, utilisé pour déterminer la compétence en lecture en L1. Ces résultats s'avèrent relativement élevés¹¹. Les données ont montré que les 8 LS1 affichent un score moyen de 87,2 % (*é.t.* = 3,65) et les LS3, un score moyen de 72,5 % (*é.t.* = 5,83). Toutefois, bien que les deux groupes aient obtenu des scores élevés, un test *t* à échantillons indépendants a révélé la présence d'une différence significative entre eux ($t = 6,05, p < .0001$). En somme, les deux groupes de participants sont significativement distincts, tout en se situant — vraisemblablement — à l'extrémité supérieure du continuum représentant le niveau d'habileté à lire en L1.

Tableau 1 : Résultats au test de compétence en lecture en français (Lecture L1), au test de compétence en lecture en anglais (Lecture L2), au test de compétence langagière en anglais (Langagière L2) pour les 8 LS1 et les 8 LS3, et résultats des tests *t*

	<i>n</i>	LS1		LS3		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>é.-t.</i>	<i>M</i>	<i>é.-t.</i>		
Lecture L1 (100)	16	87.2	3,65	72.5	5,83	6.05	.0001
Lecture L2 (100)	16	69.4	13,15	29.7	22,55	4.30	.0007
Langagière L2 (100)	16	75.3	15,84	43.3	18,23	3.71	.0024

Compétence en lecture en L2

Pour ce qui est de la compétence en lecture en L2, une différence statistique peut également être constatée entre les groupes ($t = 4,30, p < .0007$). La moyenne des LS1 atteint 69,4 % (*é.t.* = 13,15), soit un peu plus du double de celle observée chez les LS3, soit 29,7 % (*é.t.* = 22,55). Les LS1, en comparaison aux LS3, se montrent donc non seulement plus compétents en lecture en français, mais aussi plus compétents en lecture en anglais¹².

Compétence langagière en L2

Les résultats vont dans le même sens quant à la compétence langagière en L2. La moyenne des 8 LS1 au test d'anglais s'élève à 75,3 % (*é.t.* = 15,84) tandis que celle des LS3 n'atteint que 43,3 % (*é.t.* = 18,23). Les résultats au test *t* permettent d'affirmer que, par rapport aux LS3, les LS1 possèdent un niveau de compétence en L2 significativement plus élevé ($t = 3,71, p < .0024$).

En somme, bien qu'il s'agisse d'universitaires de 2^e cycle et bien qu'ils soient tous de bons lecteurs, nous pouvons constater entre les deux strates

de lecteurs identifiés (strate supérieure et strate inférieure) des différences significatives relativement à la compétence en lecture en L1, à la compétence en lecture en L2 et à la compétence langagière en anglais L2. Il importe maintenant de savoir si ces 18 participants ont recours ou non aux mêmes stratégies de lecture.

Stratégies de lecture

Les stratégies dégagées des protocoles issus de la verbalisation à laquelle se sont soumis les deux groupes ($N = 16$) qui ont lu deux textes scientifiques (l'un en L1 et l'autre en L2) nous mènent à exposer tant des similitudes que des différences d'ordre quantitatif, intergroupes.

Comparaison intergroupes

Les données présentées au tableau 2 montrent qu'en français (L1), les LS1 font appel à des stratégies à 771 reprises alors que les LS3 y recourent à 785 occasions. Un test t indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes en L1 ($t = -0.06, p = 0.96$).

En ce qui a trait aux stratégies adoptées en L2, le tableau ne présente qu'une tendance ($t = -2.03, p = 0.07$), c'est-à-dire que les LS3 tendent à recourir plus souvent à l'ensemble des stratégies répertoriées, en l'occurrence à 1256 occasions, comparativement aux LS1 chez qui sont compilés 627 recours. Il importe de souligner que notre choix de présenter les tendances est inhérent d'une part à la nature même de l'activité de lecture, qu'il est difficile de circonscrire sans de multiples mesures, et au fait qu'il soit fastidieux d'administrer de nombreuses mesures auprès d'un échantillon important (Tricot et Lafontaine, 2002). Ainsi, la taille réduite de notre échantillon, la somme des mesures prises, le temps requis de la part des participants pour compléter le tout, le temps exigé par l'équipe de recherche pour la compilation des données, et plus particulièrement pour le traitement des protocoles oraux effectués dans les deux langues (français, anglais), nous semblent constituer autant d'éléments concourant à expliquer la raison pour laquelle nous mentionnons non seulement les différences significatives, mais aussi les tendances. Tout cela nous mène également, sans contredit, à traiter les résultats observés de façon nuancée.

En examinant les données obtenues pour chacune des catégories étudiées, il ressort que la différence relevée en L2 entre les LS1 et les LS3 émerge des stratégies locales, et, dans une moindre mesure, des stratégies parallèles et globales. De fait, les résultats des tests t indiquent la présence d'une différence significative à la catégorie locale ($t = -2.27, p < 0.05$) et la présence de deux tendances, l'une à la catégorie parallèle ($t = -2.16, p = 0.06$) et l'autre, à la catégorie globale ($t = -1.88, p = 0.08$). Ainsi, au moment de lire en anglais, les LS3 adoptent significativement plus de stratégies locales que les LS1 ne

Tableau 2 : Nombre total de stratégies (TOTAL) utilisées par les 8 LS1 et les 8 LS3, moyenne (*M*) de stratégies par sujet et écart type (*é.t.*) pour chacune des catégories étudiées, en L1 et en L2 et résultats des tests *t*

Catégorie	LS1			LS3			<i>t</i>	<i>p</i>
	Total	<i>M</i>	<i>é.t.</i>	Total	<i>M</i>	<i>é.t.</i>		
L1 (français)								
globale	302	37,75	33,68	260	32,50	12,32	0,41	,69
locale	155	19,38	10,86	161	20,13	9,34	-0,15	,88
technique	17	2,13	2,42	28	3,50	8,72	-0,43	,68
diverse	116	14,50	13,09	146	18,25	15,93	-0,51	,62
parallèle	181	22,63	28,28	190	23,75	24,56	-0,09	,93
TOTAL	771	96,38	74,00	785	98,13	51,68	-0,06	,96
L2 (anglais)								
globale	216	27,00	18,36	386	48,25	26,16	-1,88	,08*
locale	149	18,63	9,44	316	39,50	24,24	-2,27	,05**
technique	31	3,88	3,56	56	7,00	13,47	-0,63	,54
diverse	125	15,63	8,65	232	29,00	31,80	-1,15	,28
parallèle	106	13,25	10,05	266	33,25	24,23	-2,16	,06*
TOTAL	627	78,38	40,09	1256	157,00	102,20	-2,03	,07*

p* < 0,10 *p* < 0,05

le font (316 contre 149) et ils tendent à recourir davantage aux stratégies parallèles (266 contre 106) ainsi qu'aux stratégies globales (386 contre 216). En revanche, en L1, tous les participants effectuent, toutes proportions gardées, un usage comparable de stratégies : d'abord un grand nombre de stratégies globales (302 et 260), suivies des stratégies dites locales (155 et 161) et de celles appelées parallèles (181 et 190). En L2 toutefois, après les stratégies globales et locales, ce sont les stratégies diverses qui sont utilisées dans une forte proportion par les LS1 (125) alors que les LS3 font appel de façon notable aux stratégies parallèles (266). Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin. Avant de ce faire, il importe de s'arrêter sur une comparaison entre les stratégies déployées lors de la lecture en français et en anglais.

Comparaison interlangues

Nous comparons à présent les données relativement à la lecture en L1 et en L2, pour chacun des groupes de lecteurs. Tel que présenté au tableau 3, les résultats obtenus suite à diverses analyses ne nous permettent de faire ressortir qu'une seule tendance significative. Celle-ci se trouve en L2 ($t = 2,10, p = 0,06$). Les LS3 tendraient à faire appel aux stratégies locales plus souvent en L2 (à 316 reprises) qu'ils ne le font en L1 (à 161 occasions). Outre cette observation, en L2, à la catégorie locale, il nous faut reconnaître que les stratégies auxquelles

recourent les LS1 et les LS3 suivent une fréquence relativement comparable peu importe la langue lue.

Tableau 3: Nombre total de stratégies (TOTAL) utilisées en L1 et en L2, moyenne (M) de stratégies par sujet et écart-type (é.t.) pour chacun des groupes de lecteurs (LS1 et LS3) et résultats des tests t.

Catégorie	L1			L2			t	p
	Total	M	é.-t.	Total	M	é.-t.		
LS1								
globale	302	37,75	33,68	216	27,00	18,36	-0,14	,44
locale	155	19,38	10,86	149	18,63	9,44	-0,15	,88
technique	17	2,13	2,42	31	3,88	3,56	1,14	,27
diverse	116	14,50	13,09	125	15,63	8,65	0,20	,84
parallèle	181	22,63	28,28	106	13,25	10,05	-0,88	,40
TOTAL	771	96,38	74,00	627	78,38	40,09	-0,60	,56
LS3								
globale	260	32,50	12,32	386	48,25	26,16	1,54	,15
locale	161	20,13	9,34	316	39,50	24,24	2,10	,06*
technique	28	3,50	8,72	56	7,00	13,47	-0,61	,54
diverse	146	18,25	15,93	232	29,00	31,80	0,85	,41
parallèle	190	23,75	24,56	266	33,25	24,23	0,77	,44
TOTAL	785	98,13	51,68	1256	157,00	102,20	1,45	,17

*p < 0,10

En somme, chez les LS1, le nombre de stratégies se révèle passablement comparable d'une langue à l'autre ; par contre, chez les LS3, nous notons qu'ils tendent à employer plus de stratégies locales au moment de lire en anglais qu'ils ne le font lorsqu'ils lisent en français. De ces résultats qui montrent tantôt des similitudes tantôt des différences, que pouvons-nous tirer ? Il est certes trop hâtif d'émettre des conclusions générales, notamment en raison de la taille de notre échantillon, mais nous pouvons cependant avancer certaines explications.

Discussion et conclusion

Les questions auxquelles nous avons voulu apporter des réponses avaient trait à la compétence en lecture en L1 et en L2 et à l'utilisation de stratégies chez le lecteur adulte francophone. Nos sujets, hautement scolarisés et donc considérés *a priori* comme de bons lecteurs, ont été regroupés suivant une stratification établie à partir de la note obtenue à un test de closure visant à déterminer leur niveau de compétence en lecture en français. L'une des questions posées était la suivante : *repère-t-on des disparités au sein d'un échantillon de bons lecteurs ?* La réponse est affirmative. De fait, les analyses statistiques effectuées à partir des résultats au closure en L1 ont révélé des différences significatives entre

les lecteurs de la strate supérieure et les lecteurs de la strate inférieure. Des différences significatives ont aussi pu être constatées en L2 tant à partir des résultats au test de compétence en lecture que de la note obtenue au test de compétence langagière. Ces données peuvent-elles nous permettent de supposer que la compétence en lecture est indissociable de la compétence langagière ? Alderson (1984) a été l'un des premiers à soulever une interrogation semblable, dès le titre du chapitre qu'il a consacré au sujet : "*Reading in a foreign language : A reading problem or a language problem?*". Cette question pourrait, nous semble-t-il, se poser en ces termes : quels rôles l'habileté à lire en L1 et la compétence linguistique en L2 jouent-elles par rapport à l'habileté à lire en L2 ? À ce sujet, Carrell (1991) conclut que les variables indépendantes — habileté à lire en L1 et compétence linguistique en L2 — exercent toutes deux un effet sur cette variable dépendante qu'est l'habileté à lire en L2. Bernhardt et Kamil (1995) décrivent les travaux de Brisbois (1992) où on conclut que l'habileté à lire en L1 compte pour 14 % de la variance de l'habileté à lire en L2, mais que la compétence en L2 est toutefois davantage influente. Après avoir mené leur propre étude auprès d'adultes américains qui apprennent l'espagnol, Bernhardt et Kamil (1995) concluent que l'habileté à lire en L1 est responsable de la variance de l'habileté à lire en L2 dans une proportion qui oscille entre 10 et 16 % tandis que les connaissances en L2 le sont dans une proportion de beaucoup supérieure, celle-ci variant entre 30 et 38 %. L'habileté à lire joue donc un rôle, mais les résultats indiquent aussi que c'est la connaissance de la langue cible qui est la plus déterminante sur l'habileté à lire en L2.

Mais en quoi de tels résultats nous autorisent-ils à dire qu'un bon lecteur en L1 serait un bon lecteur en L2 ? Peut-être faudrait-il étendre la question et se demander, par exemple, quels résultats nous obtiendrions en comparant des lecteurs avec un niveau de compétence linguistique comparable en L1 et en L2. Est-ce que ces lecteurs afficheraient une compétence en lecture semblable dans les deux langues ? Cela demeure à être exploré.

Une autre des questions à laquelle la présente étude tentait de répondre se lisait comme suit : *est-ce qu'un bon lecteur adulte francophone recourt à un nombre équivalent de stratégies lorsqu'il lit en français (L1) et en anglais (L2) ?* La réponse est non étant donné que les nombres de stratégies obtenus d'une langue à l'autre ne sont pas comparables pour chacune des catégories relevées. Les LS3 tendent effectivement à faire appel aux stratégies locales plus souvent en L2 qu'ils ne le font en L1. De surcroît, ces lecteurs de la strate inférieure (LS3) emploient un nombre significativement plus élevé de stratégies locales en L2 que ne le font les lecteurs de la strate supérieure (LS1). Ces résultats, à l'instar de ceux signalés dans d'autres recherches (Carrell, 1989; Fitzgerald, 1995; Sarig, 1987), pourraient s'expliquer par le fait que les LS3 affichent en anglais un niveau de compétence peu élevé, les forçant, peut-on penser, à chercher le sens du texte à partir d'éléments lexicaux et syntaxiques.

Cette différence dans l'utilisation des stratégies locales pourrait attester que les LS3 sont aux prises avec une situation de lecture où intervient notamment leur connaissance de l'anglais. Ils savent certes recourir à une gamme de stratégies, mais un élément semble porter atteinte à cet élan. Des analyses supplémentaires effectuées au sein de ce groupe de lecteurs nous fournissent un éclairage plus précis relativement aux recours à certaines stratégies locales mêmes. Ces analyses, sans prétendre fournir une quelconque réponse, nous mènent à penser que la difficulté émergerait du traitement local de l'information.

Nous relevons, en l'occurrence, deux stratégies locales non retenues en L1 par les LS3, mais utilisées en L2 par ces derniers. C'est dire qu'en L2, tel qu'ils en font montre lors de la verbalisation, le quart des LS3 (2/8) réévaluent le sens donné à un mot et la moitié d'entre eux (4/8) placent en contexte le sens d'un mot trouvé dans le dictionnaire. Nous pouvons nous demander si le fait de recourir à ces stratégies uniquement en L2 reflète chez ces lecteurs des lacunes sur le plan de leur capacité à traiter ou à mettre en contexte, à tout le moins, le vocabulaire relevé dans les résumés d'articles scientifiques lus dans le cadre de la présente recherche. On peut aussi supposer qu'un problème de compétence linguistique en L2 les mène, entre autres, à poser de tels choix pour traiter l'information. Un tel constat s'inscrit dans la lignée des propos tenus par Stanovich (1991a) quant à la reconnaissance de mots et à la charge cognitive qu'une pareille reconnaissance exige, même chez le lecteur adulte : "[...] word recognition, even in adult readers, is probably not completely free of capacity demands, [...]" De plus, il importe de mentionner qu'en ce qui touche à la microstructure, donc sur le plan lexical notamment, l'aisance s'acquiert progressivement, au fur et à mesure que se développe la lecture : "[...] word recognition becomes increasingly encapsulated with skill development" (Stanovich, 1991a). Au regard de ce développement, il importe de se rappeler que les LS3 possèdent une compétence langagière faible en anglais ainsi qu'une compétence faible en lecture en anglais.

Par ailleurs, est-il nécessaire ici d'ajouter que ces affirmations de Stanovich issues d'un contexte de lecture en L1 appellent une certaine modulation pour s'inscrire dans un contexte de lecture en L2 ? Cela étant, nous pouvons supposer que le lecteur dispose des moyens pour effectuer une lecture stratégique dans la mesure où il atteindra un niveau de confort dans la langue lue. Par conséquent, il nous est permis d'avancer qu'une amélioration de la compétence linguistique en anglais aurait des retombées non seulement sur la reconnaissance de mots, mais sur l'approche de lecture même du lecteur, autrement dit sur ses stratégies de lecture. Comme le signale Whitney (1998) au moment d'aborder le modèle de lecture compensatoire interactif (*interactive compensatory processing*) de Stanovich (1986, 1988), un traitement descendant de l'information (stratégies globales) peut servir à compenser un traitement ascendant inefficace (stratégies locales).

De fait, le recours aux stratégies locales n'empêche pas les LS3 de faire appel aux stratégies globales. Nous avons mis en évidence, rappelons-le, le fait que les stratégies globales étaient en proportion les plus utilisées, tant par les LS1 que par les LS3, et ce tant en L1 qu'en L2. De tels résultats nous permettent d'insister sur le fait que nos sujets sont des lecteurs expérimentés : ils utilisent des stratégies de lecture de haut et de bas niveaux ; ils y recourent au besoin, et peut-on supposer, selon leur intention de lecture et en fonction du type de texte lu. Tous font certes preuve de flexibilité stratégique en lecture, mais un aspect semble les diviser. En effet, bien qu'étant tous des étudiants diplômés, aux études avancées, au moment de lire en anglais, ceux qui affichent un niveau de compétence faible en anglais (soit le groupe identifié LS3, lecteurs de la strate 3) déploient non seulement des stratégies ayant trait au sens, en l'occurrence les stratégies globales, mais de plus, dans leur quête de sens, vont-ils recourir significativement plus souvent que ne le font ceux qui possèdent un niveau de compétence relativement élevé en anglais (en l'occurrence, les lecteurs de la strate 1, LS1), aux stratégies relevant de la microstructure du texte : les stratégies locales.

Tout bien considéré, nos résultats s'inscrivent dans le sens du modèle compensatoire de Stanovich (1980) où un lecteur soi-disant moins bon qu'un autre n'est pas nécessairement dépourvu de stratégies de haut niveau. Ce dernier peut éprouver des problèmes d'automatisme des habiletés de reconnaissance. Ce manque d'automatisme peut entraver son travail quant aux diverses ressources cognitives nécessaires à sa compréhension (voir aussi Stanovich, 1990, 1991b). En d'autres mots, la lecture chez un moins bon lecteur ne serait pas nécessairement entravée par un manque de processus de haut niveau, mais par la moindre efficacité de ceux de bas niveau.

Par ailleurs, nous pouvons évoquer une explication de nos résultats par le biais de l'hypothèse du niveau-seuil (*linguistic threshold hypothesis* ; voir, entre autres, Bernhardt et Kamil, 1995; Koda, 1994). Cette hypothèse stipule qu'un minimum de connaissances linguistiques en L2 rend possible le transfert de l'habileté de lecture acquise en L1 à une situation de lecture en L2. Rappelons ici que les LS3 sont *a priori* des lecteurs chevronnés, mais que par ailleurs ils affichent à certains égards des performances moindres en comparaison avec les LS1. Les données obtenues au test de compétence en lecture en L2, par exemple, montrent non seulement un écart important entre les LS1 et les LS3, mais de surcroît un écart significatif quand nous faisons appel à d'autres instruments de mesure. Ainsi, déjà en L1, les LS3 sont relativement de moins bons lecteurs et des données nous indiquent qu'ils semblent effectivement conscients de cette réalité. Des données issues d'un questionnaire de renseignements généraux montrent que les LS3 soutiennent avoir un besoin de relire significativement plus marqué que les LS1. De plus, les LS3 avancent que le vocabulaire et la compréhension sont pour eux des aspects relativement problématiques en

lecture. Enfin, seuls les LS3 indiquent saisir le sens de tous les mots d'un texte sans toutefois être en mesure de comprendre aisément ce qu'un auteur veut dire. Cela étant en lecture en L1, la lecture en L2 ne deviendrait-elle alors qu'une source entraînant dans son cours des difficultés supplémentaires chez le lecteur pour former du sens à partir d'un texte ? Sur cette lancée, nous sommes appelée à nous interroger quant au niveau minimal de compétence en L2 requis — le niveau-seuil — pour pouvoir traiter avec aisance le contenu d'un texte.

Bref, notre échantillon se compose de bons lecteurs qui manifestent non seulement des similitudes mais également des différences. Les stratégies de lecture sont d'autant plus difficiles à isoler que, à l'instar des stratégies d'apprentissage, leur nature est complexe. Les récents travaux de Pothier, Iotz et Rodriguez (2000) sur les stratégies d'apprentissage auprès de sujets en voie d'acquisition du français L2, par exemple, quoique dans un cadre multimédia, nous éclairent à ce propos. Parmi les neuf apprenants qu'elles ont observés, « les deux apprenants qui ont le plus gagné, notamment en vocabulaire [...] ont utilisé des stratégies radicalement opposées. » Ces auteurs vont plus loin lorsqu'elles affirment que leurs résultats « [...] semblent montrer que des stratégies [d'apprentissage] en tout point opposées peuvent aboutir à des résultats similaires. »

Ces résultats rejoignent d'une certaine manière des observations effectuées au sein de notre étude. Il en ressort que même au sein d'un groupe de lecteurs chevronnés — que nous aurions pu percevoir de prime abord comme plutôt homogène — il existe des différences significatives tant en L1 qu'en L2, tant d'ordre quantitatif que qualitatif. Une analyse plus approfondie de nos protocoles oraux pourrait être enrichissante. Serions-nous à même, par exemple, d'y déceler au sein des lecteurs de la strate inférieure, tous de bons lecteurs en L1 mais qui possèdent une compétence linguistique faible en L2, un patron de recours à des stratégies données pour compenser des problèmes éprouvés ? Ce manque toucherait-il les stratégies de bas niveau qui, en contrepartie, appelleraient en renfort certaines stratégies de haut niveau ? Cet aspect mériterait d'être approfondi plus avant.

Notes

¹ Des analyses statistiques ont été réalisées pour s'assurer que les 16 participants du sous-groupe étaient représentatifs du groupe plus imposant dont ils étaient issus. Pour chacune des mesures rapportées ici, nous n'avons relevé aucune différence significative aux *t*-test entre l'échantillon initial et le sous-groupe retenu de 16 participants.

² Texte tiré de la *Gazette des Femmes*, nov.-déc. (1991), p. 30.

³ Texte tiré du *Washington Post* et utilisé par Connor (1984).

⁴ Pour établir la liste des synonymes acceptables, nous avons fait compléter les closures par quatre personnes bilingues (deux professeurs et deux étudiants aux études

supérieures en langues et linguistique). À partir de leurs réponses, nous avons établi un ensemble de mots possibles pour combler les 40 espaces. Ensuite, nous avons soumis cet éventail de réponses possibles à ces mêmes personnes afin qu'elles déterminent celles qui leur semblaient les plus satisfaisantes. Enfin, nous avons retenu les réponses jugées acceptables par au moins 3 des 4 juges consultés (voir Annexe 1).

- ⁵ Pour plus de détails sur la technique en question, consulter de Serres (2001).
- ⁶ Ces résumés ont été sélectionnés à partir des quatre revues scientifiques suivantes : *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée* (texte de Compain, 1985 : 172 mots) ; *Journal of Memory and Language* (texte de Abbott *et al.*, 1985 : 171 mots) ; *Journal of Applied Psycholinguistics* (texte de Holobrow *et al.*, 1987 : 157 mots) ; *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* (texte de Da Silveira, 1989 : 139 mots).
- ⁷ Pour une présentation étayée de la grille d'analyse, le lecteur peut se reporter à l'article publié par de Serres (2001).
- ⁸ En consultant de Serres (1998), le lecteur pourra obtenir de plus amples renseignements et de nombreux exemples pour chacune des catégories de stratégies qui constituent la grille d'analyse.
- ⁹ Pour réaliser l'accord interexamineurs, nous avons fourni aux deux étudiantes un entraînement qui comprenait, notamment, une description de la légende utilisée pour la transcription des POI et des 90 stratégies comprises dans la grille. Nous avons aussi effectué plusieurs exercices visant à vérifier la concordance entre les trois examineurs (les deux examineurs et l'expérimentateur) quant à la façon de catégoriser les stratégies à partir d'extraits des POI dont les propos étaient déjà découpés en énoncés analysables. Pour plus de renseignements sur cette démarche, voir de Serres (2001).
- ¹⁰ En guise de comparaison, notons qu'Anderson (1991) rapporte obtenir un taux d'accord de 74 % entre trois examineurs ayant analysé 10 protocoles pour un total de 568 stratégies. En outre, Block (1986) obtient un degré d'accord de 85 % avec un juge et de 93 % avec un autre suite à une analyse d'une portion de ses POI ("several transcriptions"). En L1, Olshavsky (1977) a d'abord analysé une portion des protocoles obtenus (soit ceux de 6 des 24 sujets de son étude) pour les réanalyser ultérieurement et obtenir un degré d'accord de 88 %. Cette auteure a ensuite demandé à trois personnes d'analyser un des protocoles retenus pour obtenir un taux d'accord de 80 %.
- ¹¹ Comme le précisent Giasson et Thériault (1983), l'obtention d'une note de 55 % à un test de closure signifie en général que le texte est relativement facile à comprendre par rapport à la compétence en lecture de l'individu, ce qui serait vraisemblablement ici le cas.
- ¹² En L2, la moyenne est plus faible, voire en deçà de la moyenne arbitraire de 55 % évoquée *supra* et servant à déterminer la difficulté à comprendre le texte.

Références

- Abbott, V., J.B. Black et E.E. Smith. 1985. «The representation of scripts in memory.» *Journal of Memory and Language*, n° 24, pp. 179–199.
- Afflerbach, P.P. 1990. «The influence of prior knowledge on expert reader's main idea construction strategies.» *Reading Research Quarterly*, n° XXV, pp. 31–46.
- Alderson, J.C. 1984. «Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?» In J.C. Alderson et A.H. Urquhart (éd.), *Reading in a Foreign Language*. New York, Longman, pp. 1–24.
- Anderson, N.J. 1991. «Individual differences in strategy use in second reading and testing.» *Modern Language Journal*, n° 75, pp. 460–472.
- Barnett, M.A. 1989. *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Berndhardt, E.B. et M.L. Kamil. 1995. «Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses.» *Applied Linguistics*, n° 16, pp. 15–34.
- Block, E.L. 1986. «The comprehension strategies of second language readers.» *TESOL Quarterly*, n° 20, pp. 463–494.
- Block, E.L. 1992. «See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers.» *TESOL Quarterly*, n° 26, pp. 319–343.
- Bossers, B. 1991. «On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge.» In J.H. Hulstijn et J.F. Matter (éd.), *Reading in Two Languages. AILA Review*, n° 8, pp. 45–60.
- Brisbois, J. 1992. «Do first language writing and second language reading equal second language reading comprehension? An assessment dilemma.» Thèse de doctorat non publiée. Ohio State University.
- Carrell, P.L. 1989. «Metacognitive awareness and second language reading.» *Modern Language Journal*, n° 73, pp. 121–134.
- Carrell, P.L. 1991. «Second language reading: Reading ability or language proficiency?» *Applied Linguistics*, n° 12, pp. 159–179.
- Carrell, P.L. 1998. «Can reading strategies be successfully taught?» *Australian Review of Applied Linguistics*, n° 21(1), pp. 1–20.
- Clarke, M.A. 1979. «Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students.» *Language Learning*, n° 29, pp. 121–150.
- Cohen, A.D. et C. Hosenfeld. 1981. «Some uses of mentalistic data in second language research.» *Language Learning*, n° 31, pp. 285–313.
- Compain, J. 1985. «La prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant : expérimentation d'un modèle.» *Bulletin de l'ACLA*, n° 7(2), pp. 39–54.
- Connor, U. 1984. «Recall of text: Differences between first and second language readers.» *TESOL Quarterly*, n° 18, pp. 239–256.
- Cziko, G.A. 1978. «Differences in first- and second-language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints.» *Canadian Modern Language Review*, n° 34, pp. 473–489.
- Da Silveira, Y. 1989. «Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain.» In L. Laforge

- et L. Péronnet (éd.), *Bilinguisme et diglossie* (numéro spécial). *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 8, pp. 115–132.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- de Serres, L. 1993. « Le protocole oral introspectif (POI) en lecture: mise à l'essai et raffinements. » *Actes des VI^{es} Journées de linguistique (1992)*, Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL), Québec, publication B-186, pp. 51–59.
- de Serres, L. 1998. « Stratégies de lecture en langue maternelle et en langue seconde, motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise. » Thèse de doctorat non publiée. Université Laval, Sainte-Foy, Québec. 544 p.
- de Serres, L. 2001. « Déroulement et apport de la technique du protocole oral chez le lecteur adulte. » *Revue Mesure et Évaluation*, n° 24(1), pp. 1–24.
- Devine, J. 1987. « General language competence and adult second language reading. » In J. Devine, P.L. Carrell et D.E. Eskey (éd.), *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 73–86.
- Ecalle, J. et A. Magnan. 2002. *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, Armand Colin.
- Ericsson, K.A. et H.A. Simon. 1987. « Verbal reports on thinking. » In C. Færch et G. Kasper (éd.), *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia, Multilingual Matters, pp. 24–53.
- Fayol, M. et J.-M. Monteil. 1994. « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. » *Revue française de pédagogie*, n° 106, pp. 91–110.
- Fitzgerald, J. 1995. « English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. » *Review of Educational Research*, n° 65, pp. 145–190.
- Garner, R. 1988. « Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. » In C.E. Weinstein, P.A. Alexander et E.T. Goetz (éd.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. Toronto, Academic Press, pp. 63–76.
- Genesee, F., W.E. Lambert, J. Gastright et M. Met. 1987. « Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds. » *Applied Psycholinguistics*, n° 8, pp. 137–115.
- Giasson, J. 1999. « La métacognition et la compréhension en lecture. » In O. Doudin, P.-A. Martin et D. Albanese (éd.), *Métacognition et éducation*. Bruxelles, Peter Lang, pp. 211–224.
- Giasson, J. et J. Thériault. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Éditions Ville-Marie.
- Grabe, W. 1991. « Current developments in second language reading research. » *TESOL Quarterly*, n° 25, pp. 373–406.
- Hosenfeld, C. 1977. « A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. » *System*, n° 5(2), pp. 110–123.
- Isaac, A. 2002. « Opening up literary cloze. » *Language and Education*, n° 16(1), pp. 18–36.

- Kletzien, S.B. 1991. « Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. » *Reading Research Quarterly*, n° XXVI, pp. 67–86.
- Knight, S.L., Y.N. Padron et H.C. Waxman. 1985. « The cognitive reading strategies of ESL students. » *TESOL Quarterly*, n° 19, pp. 789–792.
- Koda, K. 1989. « The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. » *Foreign Language Annals*, n° 22, pp. 529–540.
- Koda, K. 1994. « Second language reading research: Problems and possibilities. » *Applied Psycholinguistics*, n° 15, pp. 1–28.
- Kwasney, J., L. Lagloire, R. Matte, L. Savoie et L. Weseloh. 1985. *ELAV English Language Placement Test*. Québec, Université Laval.
- Olshavsky, J.E. 1977. « Reading as problem solving: An investigation of strategies. » *Reading Research Quarterly*, n° XII, pp. 654–674.
- Matlin, M.W. 2001. *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles, De Bœck Université.
- Paris, S.G., B.A. Wasik et J.C. Turner. 1991. « The development of strategic readers. » In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal et P.D. Pearson (éd.), *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, pp. 609–691.
- Pothier, M., A. Iotz, et C. Rodrigues. 2000. « Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective. » n° 3(1), juin 2000, pp. 137–153. Consulté le 25 mars 2002. <http://alsic.u-strasbg.fr/>
- Pressley, M. et P. Afflerbach. 1995. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. New Jersey, Erlbaum.
- Samuels, S.J. et M.L. Kamil. 1984. « Models of the reading process. » In P.D. Pearson (éd.), *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, pp. 185–224.
- Sarig, G. 1987. « High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. » In J. Devine, P.L. Carrell et D.E. Eskey (éd.), *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 105–125.
- Stanovich, K. 1980. « Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. » *Reading Research Quarterly*, n° XVI, pp. 32–71.
- Stanovich, K. 1986. « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. » *Reading Research Quarterly*, n° XXI, pp. 360–406.
- Stanovich, K. 1988. « Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. » *Journal of Learning Disabilities*, n° 21, pp. 590–604.
- Stanovich, K. 1990. « Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity. » *Developmental Review*, n° 10, pp. 72–100.
- Stanovich, K. 1991a. « Word recognition: Changing perspectives. » In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal et P.D. Pearson (éd.), *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, n° 2, pp. 418–452.

- Stanovich, K. 1991b. « Changing models of reading and reading acquisition. » In L. Rieben et C.A. Perfetti (réd.), *Learning to Read: Basic Research and its Implications*. New Jersey, Erlbaum, pp. 19–31.
- Swaffar, J., K.M. Arens et H. Byrnes. 1991. « The practical differences between language learning and reading. » In J. Swaffar, K.M. Arens et H. Byrnes (réd.), *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. New Jersey, Prentice Hall, pp. 37–55.
- Tricot, A. et J. Lafontaine. 2002. « Évaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage. » In M.-J. Barbot et V. Pugibet (réd.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*. Numéro spécial. Janvier 2002. Paris, Clé International, pp. 45–57.
- Young, D.J. 1993. « Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input. » *Foreign Language Annals*, n° 26, pp. 451–468.
- Whitney, P. 1998. *The Psychology of Language*. New York, Houghton Mifflin Company.
- Zagar, D. 1992. « L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. » In M. Fayol, J.-É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (réd.), *Psychologie de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 15–72.

Annexe I

Étant donné l'espace alloué, nous ne présentons en guise d'exemples de réponses « acceptables » aux tests de clôture que les deux premiers paragraphes des textes utilisés. Est indiqué en caractère gras le mot même du texte d'origine. Entre parenthèses, nous avons placé les autres réponses considérées adéquates.

Malgré tout, l'espoir

Après avoir produit *Le sida au féminin*, l'an dernier, Vidéo-Femmes reprend le même thème cette année dans une nouvelle vidéo intitulée *La chaîne de la vie*.

« Cette fois, nous allons **beaucoup** (aller, encore, pousser) plus loin, relate Lise **Bonenfant**, la réalisatrice. Dans le **premier** (précédent) document, le message était : **même** (toutes) les femmes ne sont **pas** à l'abri de **cette** maladie. Il faut se **protéger** (sensibiliser). Mais au-delà du condom **cette** fois, nous avons voulu **découvrir** (comprendre, étudier, explorer, illustrer, montrer, présenter, relater) le drame humain auquel **les** victimes sont confrontées. Ce **drame** peut s'appeler auto-destruction **ou** (et) désespoir. »

On being fat in America

Fat people in American society are often discriminated against in their jobs and forced to degrade themselves publicly, sociologists find. Two sociologists, Dr. Ardyth Stimson of New Jersey's Kean College and Dr. Jack Kamerman, are currently studying fat people and their role in society.

According to Dr. Stimson, “**We** treat people who are **fat** as handicapped people but **we** don't give them **the** sympathy that we give **to** other handicapped people. Instead, **they** are completely rejected and **blamed** (isolated, ridiculed, degraded, forgotten, judged, humiliated, alienated, condemned, rejected) for their handicap. In **addition** (fact), they're expected to **participate** (give, join, go, enter, fit) in what we sociologists **call** (name, consider) degradation ceremonies.” In other **words**, you're supposed to **stand** (sit, stay) there and say, “Hee, **hee**, don't I **look** awful? Hee, hee, hee, **is** it not funny I **can** (do) not move around?”