
La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive

Daniel Gaonac'h



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/970>

DOI : 10.4000/aile.970

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

Pagination : 5-14

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Daniel Gaonac'h, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aile/970> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.970>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Tous droits réservés

La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive

Daniel Gaonac'h

- 1 S'intéresser à la lecture, en tant que telle, dans le cas d'une langue seconde, est quelque peu paradoxal. En effet, l'apprenant d'une langue seconde – tout au moins lorsqu'il s'agit d'un adulte ou d'un adolescent – a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère poser de problème lorsque ce code repose sur les mêmes principes que celui utilisé pour la langue maternelle mais qu'il représente les éléments signifiants d'une langue seconde. C'est sans doute en se référant – explicitement ou implicitement – à ce raisonnement qu'il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus un objet) de l'apprentissage, le recours à l'écrit constituant un médium particulièrement pratique pour présenter les matériaux de langue soumis à entraînement.
- 2 L'intérêt pour la lecture s'est développé tout d'abord pour des raisons d'ordre didactique, qui tiennent à l'évolution des objectifs de l'enseignement des langues secondes : parallèlement au mouvement de prise en compte des objectifs de communication à l'oral, on a vu apparaître la prise en compte de différents types d'activités de langage – dont la lecture – pouvant correspondre à des besoins de communication spécifiques. Mais l'intérêt pour la lecture en langue seconde tient aussi à des évolutions marquées dans les conceptions de la lecture ; ces évolutions ont été particulièrement fortes depuis maintenant une vingtaine d'années en psychologie cognitive, et ce que l'on peut d'abord relever, c'est que les tournants théoriques qui ont

marqué cette période à propos de la lecture en langue maternelle ont pris une signification très particulière dans le domaine des langues secondes.

- 3 L'influence du courant théorique représenté en particulier par Goodman (1971) et Smith (1971) a été très grande pour ce qui concerne la lecture en langue seconde. Ces auteurs en effet défendaient l'idée que la lecture n'était pas fondamentalement une activité de prise d'information à partir de lettres et de mots, mais qu'elle consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies – pas nécessairement de manière systématique – dans le texte lu. C'est dire qu'on insistait, dans cette perspective, sur la contribution fondamentale du lecteur lui-même, à travers notamment les connaissances initiales qu'il peut mettre en œuvre face au texte. Ceci explique qu'on ait été conduit, à partir de ces analyses théoriques, à mettre l'accent sur les stratégies du lecteur (rôle du contexte, des attentes, des références...), ainsi que sur ses connaissances métatextuelles (utilisation des « approches textuelles » en linguistique et psycholinguistique comme contenus scientifiques pouvant servir de référence à une « transposition » vers des activités didactiques). Les « exercices de lecture » ont donc pris alors surtout, et ce de manière tout à fait logique par rapport aux discours théoriques ambiants, l'allure d'entraînements à la prise en compte de la dimension textuelle de la lecture.
- 4 Cette tendance forte présentait un aspect assez paradoxal, puisque la dimension textuelle est justement celle que l'on pouvait a priori considérer comme le plus aisément transférable de la langue maternelle vers une langue seconde. La justification de tels exercices en langue seconde pouvait s'appuyer sur deux raisonnements, qui ne sont pas nécessairement incompatibles : soit on considère que la prise en compte de la dimension textuelle dans l'usage de la langue maternelle n'est pas suffisamment forte, ou suffisamment explicite, tout au moins pour la plupart des apprenants, et que les besoins de la lecture en langue seconde nécessitent de renforcer cet aspect (la prise en compte de la dimension textuelle dans les exercices de langue maternelle changerait-elle alors les choses pour ce qui concerne la lecture en langue seconde ?) ; soit on considère que les spécificités de la langue seconde – maîtrise insuffisante de la langue au plan lexical, syntaxique... – justifient que l'on mette l'accent, à titre de compensation en quelque sorte, sur des aspects que le lecteur de langue seconde est susceptible de bien maîtriser, de par justement son expérience de la lecture en langue maternelle.
- 5 La psychologie cognitive actuelle ne rejette pas l'idée que les connaissances antérieures et les connaissances textuelles puissent jouer un rôle dans la lecture. Mais elle n'en fait plus le déterminant fondamental des performances de lecture. On sait maintenant (Voir par exemple Perfetti, 1985) que la différence entre bons et mauvais lecteurs porte surtout sur l'efficacité des mécanismes « de bas niveau », dont le principal, dans l'état actuel de nos connaissances, semble être la reconnaissance des mots. Non que l'on réduise ainsi la lecture à la reconnaissance des mots isolés : le raisonnement de la psychologie cognitive est au contraire que l'efficacité de la reconnaissance des mots (ce que l'on appelle « l'accès lexical »), c'est-à-dire pour l'essentiel la vitesse de cette reconnaissance, constitue une condition nécessaire pour que des processus de plus haut niveau puissent être mis en œuvre par le lecteur. Si les mécanismes de reconnaissance sont déficitaires, trop lents, exécutés de façon non automatique, le risque est grand qu'ils accaparent l'essentiel des ressources cognitives du lecteur, et donc que d'autres mécanismes, non automatisables (et même pour certains d'entre eux, comme ceux qui

sont invoqués dans les entraînements métatextuels, impliquant des stratégies explicites), ne puissent plus être mis en œuvre. Ce n'est donc pas l'impossibilité de reconnaissance des mots qui est invoquée, mais plutôt le coût prohibitif que celle-ci aurait pour certains sujets au regard des autres contraintes de l'activité de lecture (Stanovich, 1980). On voit donc que la psychologie cognitive, à travers cette analyse, ne renie pas l'importance des processus « de haut niveau », qui impliquent les connaissances générales et les connaissances textuelles du lecteur, mais au contraire qu'elle cherche à leur accorder toute leur importance, non pas en forçant leur mise en œuvre, mais en créant les conditions de leur mise en œuvre. Les conséquences d'une telle analyse sont évidemment importantes, notamment au plan didactique.

- 6 La psychologie cognitive analyse l'activité de lecture en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations. Chacun de ces mécanismes peut faire l'objet d'un entraînement spécifique ; l'interaction elle-même entre ces mécanismes peut relever d'un entraînement spécifique. Dans le cas d'une langue seconde, ces mécanismes et cette interaction sont supposés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle – nous ne prendrons pas en compte ici le cas d'apprenants de langue seconde qui auraient des déficits de lecture dans leur langue maternelle – et la question centrale est donc de repérer en quoi lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle. Nous analyserons séparément une telle spécificité d'une part pour ce qui concerne les mécanismes « de bas niveau » – pour l'essentiel l'accès lexical – et d'autre part pour ce qui concerne des mécanismes de plus haut niveau et pour ce qui concerne l'interaction entre l'ensemble des mécanismes impliqués.

Le déficit des mécanismes de base

- 7 On sait maintenant (voir Golder et Gaonac'h, 1998, ou Gaonac'h, 1998, pour une présentation synthétique) que la reconnaissance des mots en lecture passe par différentes « voies », qui peuvent avoir des poids différents, selon le stade d'apprentissage chez l'apprenti-lecteur, selon les situations de lecture, selon les stratégies du lecteur. Trois codes différents sont supposés être en jeu :
- 8 – un code logographique, qui permet une reconnaissance des mots à travers leur forme globale ; on sait que cette reconnaissance s'appuie fortement sur le contexte ;
- 9 – un code phonologique, qui permet la reconnaissance des mots à travers l'établissement d'une correspondance entre les formes graphémiques et les représentations phonologiques stockées en mémoire ; on sait que cette forme de reconnaissance implique des mécanismes très subtils de mise en correspondance grapho-phonémique, qui impliquent un apprentissage coûteux, et qui peuvent être en difficulté de manière assez tardive chez certains enfants ;
- 10 – un code orthographique, qui permet la reconnaissance des mots à travers la prise en compte des suites de lettres qui les composent.
- 11 Ces mécanismes, s'ils apparaissent comme « transparents » au lecteur expert, relèvent cependant d'habiletés complexes, qui sont l'objet d'apprentissages implicites (dans les trois cas) ou en certains cas explicites (dans le cas du codage phonologique). Ils peuvent de plus apparaître comme aisément transférables d'une langue à l'autre ; on sait pourtant que, pour chacun de ces trois types de codage, des difficultés peuvent apparaître lorsqu'on doit travailler en langue seconde :

- 12 – Le recours au contexte est gêné ou ralenti, du fait du ralentissement général de la construction de la signification, ce qui rend difficile la reconnaissance globale des mots.
- 13 – Le code phonologique est souvent peu disponible (d'autant plus que l'utilisation de l'écrit précède souvent la bonne maîtrise de la langue orale) ; on sait que la lecture dans une langue seconde peut conduire chez chaque lecteur à l'émergence d'un système phonologique idiosyncrasique, fondé en grande partie sur le système de la langue maternelle. Le recours au codage phonologique, s'il n'est pas un passage obligé, constitue cependant un mode de traitement de l'écrit particulièrement efficace, d'une part dans le cas de mots non familiers (c'est-à-dire moins susceptibles de pouvoir être traités à travers les deux autres types de code), d'autre part lorsque la complexité des traitements syntaxiques fait peser des contraintes sur la mémoire de travail (le code phonologique étant alors le plus efficace, pour des raisons qui tiennent au fonctionnement de la mémoire humaine). On peut de plus évoquer le cas des apprenants qui ont eu une première expérience d'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture idéographique, ou même dans un système d'écriture syllabique (comme le système Katakana du japonais), et pour qui, face aux systèmes d'écriture phonémiques, des difficultés peuvent se présenter, qui relèvent de celles éprouvées par les jeunes enfants à propos de la prise de conscience du système phonologique induite par ce type d'écriture.
- 14 – On sait que les redondances orthographiques de chaque langue nécessitent un apprentissage spécifique, et que la faiblesse des connaissances implicites sur ces redondances induit, en langue seconde, un ralentissement des mécanismes de reconnaissance. Les représentations orthographiques pertinentes peuvent être différentes selon les langues : les informations orthographiques peuvent être saisies sur la base de découpages incluant des lettres composant, selon les cas, un phonème, une syllabe, ou encore un morphème. Deux facteurs interviennent donc en langue seconde, et peuvent se cumuler : d'une part les connexions entre lettres qui peuvent être traitées ensemble sont plus faibles que celles qui existent pour la langue maternelle ; d'autre part, certaines connexions utiles en langue maternelle peuvent être inutiles dans la langue seconde étudiée, et vice versa, ce qui constitue donc une source de transfert négatif.
- 15 Ces points concernent de manière générale le problème du degré d'automatisation des processus de ce type dans l'utilisation d'une langue : il ne s'agit pas là directement d'un problème d'acquisition de la langue seconde en général, mais plutôt d'un problème de niveau de maîtrise des processus impliqués. On sait d'ailleurs qu'il existe entre apprenants de même niveau des différences importantes dans la maîtrise de ces processus, et ce y compris pour des apprenants avancés, et y compris chez des sujets bilingues, dont le degré « d'équilibre » – c'est-à-dire de maîtrise de la langue seconde par rapport à la langue maternelle – peut être aisément évalué à travers des épreuves portant par exemple sur la rapidité des processus de reconnaissance lexicale (Favreau et Segalowitz, 1982, 1983 ; voir Gaonac'h, 1990, pour une synthèse).
- 16 L'importance de l'automatisation des processus de base de la lecture a été prise en compte par tout un secteur de recherche particulièrement prolifique, y compris en langue seconde (McLaughlin, 1990). Ces recherches ont conduit notamment à changer totalement la perspective des psychologues quant à ce qui constitue la compétence en lecture : on considère maintenant que la compétence du bon lecteur ne tient pas à ce que celui-ci se reposerait moins sur les informations visuelles – les « données » du

texte ; elle tient surtout à ce que les mécanismes d'analyse visuelle du bon lecteur utilisent moins de ressources. Une bonne illustration de ce raisonnement est illustrée par ce qu'on sait maintenant de l'évolution des mécanismes de fixation oculaire au fur et à mesure que la compétence de lecture s'accroît : Bernhardt (1987), par exemple, a montré, à propos de la lecture en langue seconde, que le nombre de fixations oculaires en lecture diminue peu quand la maîtrise de la langue seconde augmente, et que ce qui change principalement, c'est la durée de chaque fixation oculaire, autrement dit le temps passé à la réalisation des processus de traitement, et notamment de reconnaissance lexicale.

Les fonctionnements des autres processus et des processus interactifs

- 17 On sait que le ralentissement de la lecture en langue seconde peut être observé chez des apprenants avancés, y compris dans le cas de sujets quasi bilingues pour leur langue seconde. Plusieurs facteurs peuvent être invoqués, qui ne relèvent pas directement d'une automatisation insuffisante des mécanismes de base.
- 18 – On sait que le traitement de la signification d'un élément du lexique n'est pas indépendant des connaissances lexicales globales, notamment dans le champ conceptuel concerné. L'organisation du lexique, ou encore les connotations induites par chaque élément du lexique, peuvent être relativement différentes d'une langue à l'autre. La connaissance du vocabulaire est ici un élément qui peut jouer un rôle important, non seulement par l'impossibilité éventuelle de repérer la signification de tel ou tel mot, mais aussi et surtout par la difficulté à reconnaître rapidement le champ lexical concerné et à activer un ensemble de représentations qui peuvent être liées à ce champ (compétences de « reconnaissance » des éléments du lexique). Un élément spécifique, mais peut-être assez central, pourrait porter sur la capacité à distinguer rapidement les mots de contenu et les mots fonctionnels : on sait en effet que cette distinction joue un rôle important dans la gestion des mouvements oculaires durant la lecture.
- 19 – Dans le traitement du langage, les connaissances morphosyntaxiques ne jouent pas seulement à travers la connaissance explicite de telle ou telle structure, de telle ou telle forme ; elles jouent aussi, tout au moins si l'on raisonne en termes d'efficacité de la lecture, à travers la prise en compte des différents indices qui, de manière complémentaire ou en certains cas redondante, peuvent être utilisés pour aboutir à une interprétation correcte : l'ordre des mots, les indices morphémiques, les connecteurs, les données sémantiques et pragmatiques, contribuent à déterminer la nature des relations entre les éléments successifs dans la phrase, avec cependant des poids qui peuvent varier considérablement d'une langue à l'autre (Voir Kail, 1990). Lorsque l'ordre des mots est fortement contraint, c'est un indice qui peut être pertinent dans le traitement de la phrase, alors que dans des langues où l'ordre est très libre, les facteurs sémantiques et pragmatiques peuvent être prépondérants ; de même, les marques morphémiques ne peuvent être pertinentes que si la langue en dispose d'une variété suffisante. Les « connaissances » morphosyntaxiques portent donc à la fois sur ces caractéristiques, mais aussi sur le degré de confiance qu'on peut leur attribuer dans les traitements en cours, surtout lorsque des contraintes temporelles fortes pèsent sur l'activité en jeu, ce qui est notamment le cas dans la lecture efficace. Il n'est donc pas étonnant que ces facteurs, qui relèvent d'apprentissages assez subtils, et peu susceptibles d'entraînements systématiques, soient parmi les meilleurs prédicteurs de la lecture en langue seconde.

- 20 On est là sur un point important de la différence entre langue maternelle et langue seconde : de nombreux apprentissages précoces en langue maternelle restent implicites, et il s'agit notamment d'apprentissages qui concernent les stratégies cognitives de régulation du traitement de l'input. Les apprentissages de ce type relèvent d'une exposition répétée et régulière à la langue, ce qui n'est que très rarement le cas pour une langue seconde. Ces connaissances implicites ont un impact, tout autant sinon plus que la connaissance implicite des formes et structures de la langue, sur l'utilisation efficace de la langue dans des activités complexes.
- 21 – On table souvent, s'agissant de l'entraînement à la lecture en langue seconde, sur l'universalité des grammaires textuelles, supposées constituer un cadre déjà maîtrisé par l'apprenant, sur lequel il peut s'appuyer pour lire en langue seconde. Les choses ne sont pas toujours aussi simples. On peut sans doute en effet tabler sur le fait que beaucoup de connaissances peuvent être aisément transférées : des connaissances textuelles utilisables directement, mais aussi des connaissances pragmatiques, des stratégies de communication, des stratégies cognitives et métacognitives. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré qu'un tel transfert n'est jamais directement acquis (voir Carrell, 1990, à propos notamment de la théorie des schémas), soit que le lecteur ait des difficultés à repérer les structures textuelles, soit qu'il ait des difficultés à utiliser effectivement la structure textuelle repérée pour faciliter la mise en œuvre de l'ensemble des processus de lecture. En d'autres termes, les difficultés rencontrées relèvent alors de ce que la psychologie cognitive considère comme étant l'interactivité entre des processus de différents niveaux.

Conclusion

- 22 Dans le cas d'une activité qui implique un très fort degré d'interactivité entre des processus très nombreux et très variés, le problème majeur de la didactique revient à déterminer où il est préférable d'agir dans cet ensemble. Ce problème se trouve amplifié, pour ce qui concerne la lecture, dans le cas d'une langue seconde, puisqu'il n'y a plus là vraiment de « début » dans la mise en œuvre d'une activité souvent déjà largement entraînée à propos de la langue maternelle.
- 23 Un principe d'action général peut être d'agir là où les processus les plus spécifiquement déficitaires sont particulièrement mis en cause. La référence à la faible automatisation des processus de base – reconnaissance lexicale, et sans doute aussi, bien qu'on dispose encore de peu de données à ce sujet, traitements syntaxiques – peut sans doute conduire à des hypothèses didactiques. Il est sans doute difficile d'envisager des exercices qui conduisent directement à améliorer l'automatisation de tels processus. Mais on peut envisager deux types d'intervention :
- 24 – Avec effet immédiat, on peut penser que la double lecture systématique des textes est une technique qui doit permettre l'exercice séparé des processus de bas niveau, dont la mise en œuvre en première lecture serait susceptible de libérer les ressources cognitives suffisantes pour la mise en œuvre efficace des processus de haut niveau en seconde lecture. On est là dans une logique de dissociation des difficultés potentielles rencontrées par l'apprenant de langue seconde.
- 25 – A long terme, une réelle automatisation des processus de base ne semble pouvoir passer que par l'acquisition de connaissances implicites, dont la seule source réelle est un contact intense avec les éléments de la langue qui peuvent être objet d'apprentissage : les suites de lettres qui constituent les mots, les constructions syntaxiques les plus courantes, etc.

- 26 Une question didactique corollaire encore peu étudiée est celle de la nécessité d'un « niveau seuil » dans la maîtrise orale de la langue cible, niveau qui devrait correspondre à des connaissances lexicales suffisantes, et à une maîtrise suffisante des traitements syntaxiques, pour que des processus spécifiques de l'activité de lecture puissent être efficacement transférées de la langue maternelle vers la langue seconde.
- 27 On peut noter enfin qu'on connaît encore mal l'impact que peut avoir la maîtrise de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde. Certains travaux font état d'une corrélation entre langue maternelle et langue seconde pour ce qui concerne la lecture. En fait, il faut d'abord relever qu'il y a relative indépendance entre les processus de reconnaissance des mots et les processus généraux d'acquisition de la langue : les différences entre bons et mauvais lecteurs ne recouvrent pas totalement – loin s'en faut – les différences de compétence verbale globale (verbal skills). On peut donc alors être amené à considérer – ce qui est encore à l'état d'hypothèse – que des compétences spécifiques sont en jeu pour ce qui concerne la lecture, tant au niveau des processus de base (connaissances implicites des éléments de langue et des structures syntaxiques) qu'au niveau des processus plus complexes, et que ces compétences peuvent avoir comme prérequis nécessaire – mais pas forcément suffisant – une maîtrise globale de la langue cible.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNHARDT, E. (1987). Cognitive processes in L2 : an examination of reading behaviors. In J. Lantolf & A. Labarca (Eds.), *Research on second language acquisition in classroom settings*. Norwood, NJ : Ablex.
- CARRELL, P. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).
- FAVREAU, M., & SEGALOWITZ, N.S. (1982). Second language reading in fluent bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 3, 329-341.
- FAVREAU, M., & SEGALOWITZ, N.S. (1983). Automatic and controlled processes in the first – and second-language reading of fluent bilinguals. *Memory and Cognition*, 11, 565-574.
- GAONAC'H, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).
- GAONAC'H, D. (1998). Le langage. In J.L. Roulin (Ed.), *Psychologie cognitive*. Rosny : Bréal (collection Grand Amphi)
- GOLDER, C., & GAONAC'H, D. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette (collection Profession Enseignant).

- GOODMAN, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge : Harvard University Press.
- KAIL, M. (1990). Le traitement des données de langage : la prise des indices et leur utilisation. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).
- MCLAUGHLIN, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- PERFETTI, C.A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- SMITH, F. (1971). *Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- STANOVICH, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

AUTEUR

DANIEL GAONAC'H

Université de Poitiers