

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
AVANT-PROPOS.....	vii
1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
2 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	1
3 CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	8
3.1 Apports de la psycholinguistique à la recherche sur la compréhension en lecture en L1.....	8
3.2 Apports de la psycholinguistique à la recherche sur la compréhension en lecture en L2.....	14
3.3 Synthèse.....	16
4 ÉTAT DE LA QUESTION.....	18
4.1 Études en langue seconde.....	18
4.1.1 Études portant sur les connaissances antérieures.....	19
4.1.2 Étude portant sur l'intérêt.....	22
4.1.3 Études portant sur l'intérêt et sur les connaissances antérieures.....	23
4.2 Étude de Carrell et Wise (1998)	28
4.3 Synthèse.....	29
5 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	32
5.1 Modèle de recherche retenu.....	32
5.2 Population.....	32
5.3 Instruments de mesure.....	35
5.3.1 Questionnaire d'intérêt.....	36
5.3.2 Questionnaire des connaissances antérieures.....	37
5.3.3 Épreuve de compréhension en lecture en L2.....	38
5.4 Déroulement des passations.....	44
5.5 Modalités de traitement des données.....	49
6 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	51
6.1 Description générale des résultats.....	51

6.2 Synthèse des résultats.....	56
7 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	58
7.1 Discussion des résultats obtenus.....	58
7.2 Limites de la recherche et recherches à venir.....	63
7.3 Retombées pédagogiques.....	65
8 CONCLUSION.....	67
RÉFÉRENCES.....	70
ANNEXE A.....	76
Questionnaire d'intérêt	
ANNEXE B.....	79
Épreuve portant sur les connaissances antérieures (consignes)	
Questionnaire des connaissances antérieures (épreuve vierge)	
Corrigé	
ANNEXE C.....	83
Épreuve de compréhension en lecture (consignes)	
Épreuve de closure (version 1/5)	
Épreuve de closure (version 1/7)	
ANNEXE D.....	87
Grille de correction (thème : Samuel de Champlain)	
ANNEXE E.....	89
Formulaire de consentement	
ANNEXE F.....	93
Exemplaires de questionnaires d'intérêt et des connaissances antérieures remplis	
ANNEXE G.....	97
Deux exemplaires d'épreuves de closure remplies	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1A	Pourcentage de réussite aux épreuves de closure versions 1/5 et 1/7 pour l'ensemble des textes	41
Tableau 1B	Pourcentage de réussite aux épreuves de closure versions 1/5 et 1/7 par texte pour l'ensemble des apprenants allophones	41
Tableau 2	Caractéristiques linguistiques des textes sélectionnés selon la formule courte de Henry (1975)	44
Tableau 3	Nombre d'apprenants par catégorie	47
Tableau 4	Fréquence des thèmes par catégorie	48
Tableau 5	Compréhension écrite selon le niveau d'intérêt	52
Tableau 6	Compréhension écrite selon le niveau de connaissances	52
Tableau 7	Résultats de l'analyse de variance (ANOVA) avec les facteurs intérêt intérêt et connaissances séparément	55
Tableau 8	Résultats de l'analyse de variance à deux facteurs (ANOVA)	55
Tableau 9	Moyennes ajustées par le modèle	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Relation entre la compréhension et l'intérêt	53
Figure 2	Relation entre la compréhension et les connaissances	54

AVANT-PROPOS

Quoique le long processus aboutissant à la rédaction de ce mémoire se soit avéré souvent difficile, rempli d'obstacles à surmonter, d'épreuves à subir et de sacrifices à endurer, je ne peux pas omettre le fait que l'expérience de la recherche a été grandement enrichissante et passionnante. C'est en travaillant comme professeur de français langue seconde que j'ai senti le besoin de savoir si, en donnant aux apprenants des thèmes pour lesquels ils avaient des connaissances préalables et de l'intérêt, leur compréhension en lecture serait facilitée et améliorée. Il est évident que je l'avais moi-même essayé avec mes apprenants et que j'avais obtenu de meilleurs résultats que lorsque le thème leur était inconnu ou ne présentait aucun intérêt à leurs yeux. Toutefois, l'idée restait toujours latente dans mon esprit jusqu'au jour où j'ai eu la possibilité de mener ma propre recherche sur ce sujet.

J'aimerais donc exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame Zita De Koninck qui a été ma source d'inspiration et mon modèle à suivre. Son souci de précision, à la limite de la perfection, sa disponibilité à toute épreuve, la confiance absolue qu'elle m'a toujours témoignée, sa constance inébranlable et sa compréhension infinie m'ont permis de mener à bien mon projet. Je remercie également les deux professeures évaluatrices, Madame Diane Huot et Madame France H. Lemonnier, pour leurs remarques et conseils m'ayant permis d'apporter des précisions au texte soumis.

Même s'il n'est plus là pour recevoir ces remerciements, je tiens absolument à remercier mon père qui m'a permis de suivre des études en français et de maîtriser cette langue qui n'est pas la mienne. Je dois le remercier parce qu'il m'a toujours encouragée à poursuivre mes études, à persévérer dans mes efforts et, surtout, à ne pas me laisser vaincre par les difficultés. Ses paroles optimistes, ses mots d'encouragement et son amour de père m'accompagneront toujours.

Finalement, je n'aurais pas pu y parvenir toute seule, sans la force et le soutien de ma belle famille. Heureusement, j'ai la chance d'être entourée d'un mari et de deux enfants extraordinaires : Antonio, Matías et Celina, et c'est grâce à eux que j'ai persévéré dans

l'accomplissement de cette tâche. Je dois absolument les remercier de leur appui inconditionnel. Car je suis consciente des énormes sacrifices consentis comme l'annulation de sorties et le peu de temps dont je disposais pour eux ainsi que les soucis financiers auxquels nous avons dû faire face. C'est grâce à eux que j'ai réussi l'accomplissement de cette tâche.

À la mémoire de mon père, José María Satriano,
à qui je dois ce que je suis.

La compréhension en lecture en français langue seconde chez des adultes allophones en processus de francisation

1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Devenue une constante de l'histoire du Québec, l'immigration de personnes de diverses origines constitue un élément essentiel du développement d'une société « ouverte au pluralisme et propice au rapprochement interculturel » (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MICC], 2007, p. III). Étant donné que presque 50 % des immigrants sont non francophones et que l'apprentissage du français représente une condition nécessaire pour faciliter et assurer leur intégration à la communauté d'accueil, le gouvernement du Québec offre un service de francisation au terme duquel l'immigrant adulte devrait être en mesure de communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne québécoise. Parmi les quatre habiletés langagières concernées par ce programme d'intégration linguistique, dans le cadre de la présente recherche nous nous intéressons particulièrement à celle de la compréhension en lecture en français langue seconde.

2 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

« Terre d'accueil », « patrie d'adoption », « société d'accueil », c'est ainsi que différentes personnalités politiques telles M. Robert Bourassa (premier ministre du Québec de 1970 à 1976 et de 1985 à 1993), entre autres, ont nommé le Québec, puisque « l'immigration de personnes d'origines diverses a été une constante de l'histoire du Québec » et qu'« elle a, de plus, constitué un élément moteur de son peuplement et de son développement » (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec [MCCI], 1990, p. I et II).

Depuis sa création en 1981, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles se donne comme mission de « promouvoir l'immigration au Québec, sélectionner des personnes immigrantes et faciliter l'intégration linguistique, sociale et économique des nouveaux arrivants

au sein de la société québécoise » ainsi que de « favoriser une société ouverte au pluralisme et propice au rapprochement interculturel » (MICC, 1990, p. III). En conséquence, le Québec reçoit chaque année des milliers de personnes immigrantes d'origines ethniques très diverses (des Asiatiques, des Européens, des Américains, des Latino-américains) selon des catégories d'immigration définies, par la législation canadienne, comme : l'immigration économique (soit les travailleurs qualifiés et les gens d'affaires), le regroupement familial (les membres de la famille) et l'immigration humanitaire (les personnes en situation de détresse ou réfugiés) (MICC, 1990, pp. 10-11).

Or, d'après le dernier rapport 2006-2007, 43 % de ces immigrants sont non francophones. Étant donné que l'un des objectifs prioritaires du gouvernement du Québec est l'« intégration harmonieuse de nouveaux arrivants de toutes origines à la communauté francophone » (MCCI, 1990, p. 6), il en résulte que l'apprentissage de la langue française, « langue commune de la vie publique » (p. 17), constitue une condition nécessaire pour faciliter et assurer cette intégration à la communauté d'accueil, c'est-à-dire la société québécoise. Le français représente alors l'« instrument essentiel qui permet la participation, la communication et l'interaction avec les autres Québécois » (p. 17), d'où l'importance du *Programme d'intégration linguistique* ou appelé, plus communément, *francisation* offert par le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Ce programme consiste en des cours de français à temps plein, à temps partiel ou sur mesure donnés dans des établissements d'enseignement en milieu communautaire et en milieu de travail. En plus, pour les cours d'apprentissage du français, une aide financière est assurée aux immigrants adultes. Ce programme constitue donc un outil permettant à l'immigrant adulte d'apprendre le français afin de communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne.

Tel que nous l'avons signalé ci-dessus, l'objectif primordial visé par le programme de francisation est l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise. Cet objectif implique que, à la fin de son stage de formation, l'immigrant doit être capable :

1. d'interagir oralement et par écrit en français dans des situations de la vie quotidienne ;
2. d'interpréter les contenus et les règles de comportement sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée (MRCI, 1999, p. 26).

Ainsi, l'objectif général dépasse les simples contenus linguistiques et a donc une portée socioculturelle.

En ce sens, ce programme d'intégration linguistique vise le développement des quatre habiletés langagières : compréhension et production orales (appelées également, dans le contexte de la francisation, *interaction orale*) et compréhension et production écrites. Parmi ces habiletés, celle qui nous intéresse, dans le cadre de la présente recherche, est celle de la compréhension en lecture décrite, selon le Programme d'intégration sociolinguistique pour les populations immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées (février 1998), comme la « capacité de comprendre, au moyen de la lecture, les pictogrammes, les groupes de mots et les énoncés exprimant les intentions d'un scripteur ». Étant donné que, dès leur arrivée au Québec, les immigrants sont en contact permanent avec la langue française et la culture québécoise, l'apprentissage de cette langue devient une nécessité pour celui qui souhaite fonctionner de manière autonome – sans interprète – dans la société d'accueil. Dans ce processus d'intégration, la compréhension de textes simples, au début, comme un horaire, des formulaires, des petites annonces, des lettres, des notes, des invitations, etc. de même que celle de textes de complexité moyenne, à la fin de la formation, tels des textes d'opinion, des textes informatifs, des textes d'actualité, etc. joue un rôle très important dans la vie de tous les jours de la personne immigrante.

La *compréhension en lecture* est une opération qui, depuis plus de trois décennies, est étudiée par de multiples auteurs et dont l'importance, d'après ce qu'indiquent des recherches récentes, est toujours d'actualité. Legendre (2005) l'a définie comme suit :

Opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture. (p. 262)

Depuis les années 70, de nombreuses études (Carrell, 1987 ; Carrell & Wise, 1998 ; Hammadou, 2000 ; Hudson, 1982, pour n'en citer que quelques-unes) se sont intéressées à la compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère et ont tenté de comprendre les facteurs qui permettaient d'expliquer la réussite plus ou moins grande de la compréhension des textes. Dans un domaine

aussi vaste que celui de la lecture en langue seconde ou étrangère, plusieurs modèles se sont succédé (ascendant, descendant, interactif, psycholinguistique), essayant tous, à leur tour, de rendre compte des habiletés mises en œuvre à l'intérieur de ce processus et des facteurs y intervenant.

Les écrits, très prolifiques dans ce domaine, nous révèlent comment, au cours des trente dernières années, les études ont permis de mettre en lumière le rôle de différents facteurs en accordant, dans un premier temps, de l'importance à l'influence des *connaissances antérieures* des lecteurs (Carrell, 1981, 1983a, 1983b, 1983c, 1987 ; Carrel & Wallace, 1983 ; Hudson, 1982 ; Levine et Haus, 1985, par exemple). Au fur et à mesure que les recherches dans le domaine se multipliaient, l'interaction d'autres variables telles que : a) les *habiletés de lecture* dans la langue maternelle (L1) liées au niveau de la *compétence linguistique en langue seconde (L2)* (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Carrell, 1991 ; Taillefer, 1996), de même que b) l'*intérêt* porté à l'égard du thème du texte à lire (Baldwin *et al.*, 1985 ; Carrell & Wise, 1998, entre autres) ont été examinées. D'après les résultats obtenus, il en résulte que les facteurs ci-dessus contribuent, de manière plus ou moins significative, à faciliter la compréhension en lecture en L2. Bien que plusieurs auteurs aient démontré le rôle facilitateur de ces facteurs, les résultats ne sont pas toujours concluants (Carrell, 1983a ; Carrell & Wallace, 1983 ; Carrell & Wise, 1998) et les causes de l'effet « bénéfique » de l'intérêt et des connaissances antérieures restent incertaines : Est-ce que nous comprenons plus parce que nous lisons un sujet qui nous intéresse ou parce que nous avons des connaissances antérieures sur le sujet (Baldwin *et al.*, 1985), ou les deux ? Est-ce que nous avons toujours plus de connaissances sur les sujets liés à nos intérêts ? Les variables *intérêt* et *connaissances antérieures* seraient-elles corrélées ou indépendantes l'une de l'autre ?

Certaines études comme celle de Baldwin *et al.* (1985) ont permis de prouver que les deux variables, connaissances antérieures et intérêt à l'égard du thème à lire, affectent la compréhension de façon autonome et additive. Par contre, ces auteurs affirment également que plus les lecteurs sont d'âge adulte et spécialisés, plus les connaissances antérieures et l'intérêt vont être étroitement liés. Ceci expliquerait, probablement, la variété des résultats obtenus dans le cadre de ces différentes études, étant donné la diversité des échantillons retenus en fonction de l'âge, de la L1 et de la L2, de l'origine, du sexe, du niveau de compétence linguistique en L2, etc.

Plusieurs facteurs interviennent de façon différente. À cela pourrait également s'ajouter la situation de lecture qui joue aussi un rôle considérable car, sinon, comment expliquerait-on que les apprenants en milieu scolaire ou formel comprennent des textes et possèdent des connaissances sur certains sujets pour lesquels ils n'ont aucun intérêt ? Ou, au contraire, qu'une personne qui lit un texte par plaisir sur un sujet de son intérêt et pour lequel elle a des connaissances puisse échouer dans sa compréhension ? Quoiqu'il semble logique que nous ayons plus de connaissances sur les thèmes qui nous intéressent ou que nous soyons intéressés par les thèmes sur lesquels nous avons plus de connaissances (Carrell & Wise, 1998) et qu'il ait été démontré par de nombreuses recherches le rôle facilitateur des connaissances antérieures et de l'intérêt sur la compréhension, nous ne savons pas encore ce qui fait en sorte que certains lecteurs n'activent pas leurs connaissances antérieures sur le sujet afin de faciliter la compréhension du texte en langue seconde (Bernhardt, 2005 ; Carrell, 1983a ; Carrell & Wallace, 1983 ; Carrell & Wise, 1998).

La lecture des écrits portant sur la recherche en lecture en L2 nous révèle que tous les aspects considérés ont une influence plus ou moins significative sur la compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère, sans toutefois en faire ressortir explicitement le rôle. D'après ce qui ressort des écrits, les auteurs insistent sur l'importance de poursuivre les recherches avec d'autres échantillons de langues, de groupes d'âge, de niveaux linguistiques dans une étude à multiples variables.

D'ailleurs, à notre connaissance, la seule étude ayant examiné la relation entre les connaissances antérieures et l'intérêt sur le thème de lecture avec des sujets adultes d'origines diverses est celle de Carrell et Wise (1998) où la langue seconde des participants était l'anglais. En s'appuyant sur l'étude de Baldwin *et al.* (1985) et celle de Leloup (1993), les auteures ont analysé les effets relatifs sur la compréhension en lecture des deux facteurs, soit les connaissances antérieures et l'intérêt pour le sujet, en introduisant la variable « niveau de compétence linguistique en L2 » et la variable « sexe », auprès d'apprenants universitaires, étudiants internationaux et immigrants, d'anglais langue seconde (AL2) d'origines diverses (des Vietnamiens, des Coréens, des Russes, des Japonais, des Thaïlandais, des Zaïrois, des Taïwanais, des Indiens, des Chinois, des Vénézuéliens, des Somaliens, des Roumains, des Iraniens, des Français, des Haïtiens, des

Péruviens, des Colombiens et des Éthiopiens) et de 25 ans en moyenne. À la suite des analyses statistiques, Carrell et Wise (1998) signalent dans leurs conclusions l'absence de corrélation entre les connaissances antérieures des participants et leur intérêt pour le sujet. En d'autres mots, la croyance à l'effet que le lecteur devrait avoir plus de connaissances sur un sujet qui l'intéresse ou qu'il devrait être plus intéressé par un sujet sur lequel il a plus de connaissances n'est pas confirmée dans cette étude portant sur des apprenants adultes d'AL2. Les résultats ont également révélé que la compréhension est légèrement facilitée quand le degré de connaissance sur le sujet est élevé, mais qu'elle est surtout difficile quand le niveau des connaissances antérieures et de l'intérêt est faible. En ce qui concerne les résultats des études menées par Baldwin *et al.* (1985) et par Leloup (1993), les auteures ont noté que, dans leur étude, il n'y a pas de différence significative entre les connaissances antérieures et l'intérêt lorsque traités séparément. En effet, tel que mentionné précédemment, les résultats de certaines études ont permis d'établir que les lecteurs de L2 n'activent pas toujours ou nécessairement leurs connaissances antérieures qui leur faciliteraient la tâche de compréhension (Carrell, 1983a ; Carrell & Wallace, 1983). Compte tenu des différences significatives entre les résultats de cette recherche et de ceux obtenus dans les recherches antérieures dans le même domaine, les auteures soulignent l'importance de continuer les recherches avec des échantillonnages différents, considérant des groupes plus homogènes, de chercher des thèmes pour lesquels la différence entre les niveaux d'intérêt serait plus marquée et d'envisager également d'autres types de mesure de la compréhension de lecture en L2 comme les questions ouvertes, les questions à réponses courtes ou les protocoles de rappel, entre autres.

Étant donné les résultats obtenus par Carrell et Wise (1998), notre souhait de pousser plus loin l'examen de cette question dans le contexte pluriculturel de la société québécoise et la présence du programme d'immersion offert aux immigrants, nous considérons pertinent d'examiner le rôle des variables telles que les connaissances antérieures ou la familiarité vis-à-vis du contenu et l'intérêt à l'égard du thème du texte dans le processus de compréhension. À cet effet, nous comptons contrôler la compétence linguistique en langue seconde, dans ce cas le français, et essayer de surmonter les limites sur le plan méthodologique – soulevées par divers chercheurs et reprises par Dejamonchai (1999) – limites rencontrées dans de nombreuses études en ce qui a trait aux instruments de mesure utilisés, notamment le recours unique à des questionnaires à choix

multiplés pour vérifier la compréhension. En ce sens, nous appuyant à notre tour sur l'étude de ces auteures, notre objectif de recherche sera donc de déterminer :

- ❖ Quel rôle jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture en français langue seconde chez des immigrants adultes allophones en processus de francisation ?

3 CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous tenterons de cerner le processus de compréhension en lecture tel qu'il a été décrit par les psycholinguistes. Étant donné que les premières recherches en compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère se sont appuyées sur les travaux réalisés en langue première (Bernhardt, 2005), nous allons, en premier lieu, faire une synthèse des apports de la psycholinguistique à la compréhension de l'apprentissage de la lecture en L1 et, en deuxième lieu, en L2. Plus précisément, dans le cadre de la présente étude, nous nous intéresserons, tout particulièrement, à ce qui se passe en langue seconde.

3.1 Apports de la psycholinguistique à la recherche sur la compréhension en lecture en L1

Entre les années 1970 et 1990, la recherche en lecture en langue seconde ou étrangère a été fortement influencée par la Théorie des schémas et la Psycholinguistique (Bernhardt, 2005). Plusieurs auteurs ont essayé de mettre en lumière le fonctionnement de la compréhension dans le processus de lecture en langue seconde (L2) ou langue étrangère (LE). Avant de procéder à la recension d'études ayant examiné ce processus complexe de traitement de l'information, il importe de se pencher sur la signification de cette notion. Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation* de Legendre (2005), dans les modèles psycholinguistiques contemporains, le lecteur possède un rôle actif dans l'interaction avec le texte et le contexte. Dans son ouvrage, Legendre met en évidence que :

La compréhension devient alors une opération dans laquelle un *lecteur* utilise les informations syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques contenues dans un *texte*, pour appréhender le message proposé par l'auteur et, au-delà des faits et de l'information, pour construire ses propres significations, dans un *contexte*. (p. 263)

En d'autres termes, le lecteur, le texte et le contexte constituent les trois composantes fondamentales du processus de compréhension. Lors de cette opération interactive, le lecteur interprète le texte à partir de ses connaissances, de ses sentiments, de ses opinions, de sa personnalité et de son intention de lecture (Legendre, 2005). De cette façon, non seulement la compétence linguistique en L2/LE et les connaissances antérieures sont nécessaires, voire

indispensables, pour qu'il y ait compréhension, mais aussi interviennent des facteurs affectifs comme l'attitude, les émotions ainsi que des facteurs liés aux intentions de lecture comme l'intérêt.

Dans la perspective de la psycholinguistique textuelle, Fayol (1992) considère que la compréhension d'un texte résulte de l'interaction entre le traitement de l'information du texte et la mise en œuvre des connaissances conceptuelles et linguistiques préalables du lecteur. Or, cette compréhension est contrainte par une limite de la capacité de traitement de l'information. Ces connaissances conceptuelles, appelées *schémas*, correspondent à des réseaux sémantiques organisés hiérarchiquement et dont les éléments peuvent être activés plus ou moins automatiquement en fonction de la nature de leurs relations. En ce sens, il a été démontré que la connaissance préalable dont dispose le sujet conditionne la compréhension. Prouvé par Birkmire (1985) et rapporté par Fayol (1992) dans le chapitre intitulé « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle » dans *Psychologie cognitive de la lecture* : « la connaissance antérieure concernant le domaine évoqué par le texte est un déterminant essentiel de la compréhension de ce texte, y compris au cours même de la prise d'information » (p. 77). De même, les résultats des recherches ont permis de démontrer que l'organisation et l'ordre de présentation de l'information jouent également un rôle facilitateur dans la compréhension, alors que le manque de connaissances aurait des effets négatifs sur la compréhension.

En résumé, « la connaissance conceptuelle antérieure et son organisation conditionnent la compréhension de textes, notamment la prise d'informations et l'intégration en une représentation globale cohérente » (Fayol, 1992, p. 77). Cet auteur signale que l'activation de ces concepts et des schémas se fait directement ou indirectement à partir des éléments linguistiques présents dans le texte. Toutefois, les connaissances lexicales et syntaxiques que le lecteur possède de la langue véhiculée par le texte à lire vont activer sa compréhension laquelle sera facilitée ou complexifiée en fonction de ses connaissances linguistiques tant sur le plan lexical que sur le plan morphologique, grammatical, syntaxique et fonctionnel.

D'après Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), la psycholinguistique textuelle considère la compréhension comme un ensemble d'activités s'inscrivant toujours dans une situation

langagière donnée et faisant intervenir des interlocuteurs particuliers avec leurs intentions de communication, leurs buts et leurs connaissances. « Dans une perspective de psychologie cognitive, la différenciation de *types de textes* doit se faire en référence à la variété des activités en jeu dans le traitement des textes » (Coirier *et al.*, 1996, p. 39). Selon ces chercheurs :

...chaque type de texte est susceptible de déclencher d'emblée des schémas de traitement différents : mobiliser les connaissances préétablies du domaine, mettre en œuvre des compétences d'ordre logique, activer des scripts, des structures motivationnelles, ou même se préparer à ne traiter dans le texte que ce qui est strictement nécessaire à la réalisation d'un objectif donné. (p. 41)

À l'instar de Fayol (1992), Coirier *et al.* considèrent que lors du processus de compréhension, une partie des connaissances qui composent la mémoire à long terme serait activée, comme dans le cadre d'un modèle en réseau (modèle de Kintsch, 1988) où les différents nœuds qui le composent seraient interconnectés. Ainsi, lorsqu'on lit un mot, non seulement la forme graphique et/ou phonologique est activée, mais aussi l'ensemble des significations qui lui sont associées. Cette activation se propage dans le réseau, ce qui fait qu'un élément peut être activé soit directement, soit indirectement par le biais d'autres nœuds. Selon ces auteurs, le sens d'un mot ou d'une phrase est « conçu comme *la partie momentanément activée du réseau sémantique* et la signification doit alors être considérée comme toujours incomplète et provisoire » (p. 55). Ainsi, tel que mentionné par Coirier *et al.* (1996), les recherches montrent que lorsqu'on lit un mot ambigu, situé à la fin d'une phrase qui lève l'ambiguïté, les différents sens possibles du mot sont, dans un premier temps, simultanément activés (processus de construction) et ce n'est qu'après quelques secondes que le sens conforme au contexte reste seul activé (processus d'intégration sémantique) à la suite de l'élimination des éléments non pertinents. Le mérite de cette approche d'inspiration connexionniste repose sur le fait de considérer la construction de la représentation du sens de l'énoncé comme uniquement contrainte par la nature et la force des liens unissant les différents éléments du réseau de connaissances activées en mémoire à long terme, ce qui permet d'expliquer un certain nombre de phénomènes tels l'élaboration automatique de certaines inférences au cours de la lecture ou l'accessibilité accrue d'unités appartenant au même réseau de connaissances que les unités directement activées (Coirier *et al.*, 1996).

Pour Coirier *et al.*, le processus d'intégration sémantique comprend donc deux composantes interreliées : a) une composante « horizontale » à partir de laquelle chaque élément nouveau du

texte est intégré aux éléments déjà traités ; et b) une composante « verticale », fortement liée aux connaissances du sujet (schémas, scripts) et à ses objectifs. Ces auteurs (Coirier *et al.*, 1996) conviennent que :

Construire la signification du texte suppose de procéder à l'articulation des propositions élémentaires présentes dans la base de texte, puis d'élaborer progressivement la macrostructure hiérarchisée définissant l'organisation globale du texte. Ces opérations ne suffisent toutefois pas à rendre compte complètement de la représentation qui sera finalement établie. À des degrés divers, tout texte comporte en effet une quantité importante d'informations implicites. Le lecteur doit alors reconstruire ces dernières en faisant intervenir dans le traitement sa connaissance générale du monde. (p. 61)

En conséquence, pour comprendre un texte il est nécessaire de mettre en œuvre toute une série de traitements cognitifs permettant de : 1) « rétablir les informations implicites » et 2) « gérer la construction macrostructurale » grâce à l'intervention de différents types de schémas existants dans les représentations préalables du lecteur tels les connaissances générales sur l'organisation du monde, les relations logiques, les séquences chronologiques stables dans la vie quotidienne, les normes socioculturelles relatives à la structure plus ou moins spécifique de différents types de discours ou de textes. Ainsi, Coirier *et al.* (1996) concluent que « la représentation du texte est donc construite dans le cadre d'une interaction complexe entre les caractéristiques du texte, les connaissances du lecteur et les éléments pertinents de la situation de lecture » (p. 62).

Pour Gaonac'h et Golder (1998), dans leur ouvrage *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, lire c'est interpréter, inférer, intégrer. Ils considèrent que :

La compréhension est une interprétation : nous interprétons en permanence l'information que nous lisons. En d'autres termes, la signification du texte ne peut pas être extraite de ce dernier ; elle doit nécessairement être construite par un lecteur actif qui, pour cela, fait intervenir ses connaissances afin d'élaborer des inférences. (p. 96)

Décrite par Gaonac'h et Golder dans le même ouvrage, selon un modèle componentiel de la lecture/compréhension, la compréhension peut être conçue comme une activité cognitive composée d'un ensemble de processus. Quand le lecteur rencontre un mot, simultanément il le reconnaît (accès lexical) et active les caractéristiques sémantiques correspondantes (codage sémantique), ce qui correspond à des traitements lexicaux. Ensuite, il regroupe les mots selon leur organisation syntaxique (découpage syntaxique), assemblage qui conduit à la formation de

propositions (intégration sémantique) et qui satisfait aux traitements syntaxiques. Finalement, l'assemblage des propositions conduit à la constitution d'une représentation du texte, c'est-à-dire à des traitements textuels.

Ce processus de lecture/compréhension comporte alors deux composantes étroitement liées : le texte – qui peut varier quant à sa forme et à son contenu – et le lecteur – qui peut varier quant à ses connaissances et aux opérations cognitives mises en jeu. De façon générale, d'après Gaonac'h et Golder (1998) :

...comprendre un texte consiste à construire un « modèle mental de situation » dans lequel l'information du texte est élaborée, interprétée à partir des connaissances préalables des lecteurs, et intégrée dans celles-ci. Ces connaissances préalables facilitent la mise en œuvre d'un certain nombre de processus essentiels à la compréhension du texte : inférences pour rétablir l'implicite, mise en relation des différentes informations du texte pour construire une représentation cohérente, etc. (pp. 82-83)

De façon schématique, le lecteur décode les mots tout en ayant recours à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau afin de rétablir les informations implicites et construire ainsi une représentation cohérente à partir de ses connaissances préalables, soit ses connaissances générales sur l'organisation du monde, sur les relations logiques entre les événements, sur la structure des textes, etc. En ce sens, les auteurs nous font savoir qu'un domaine familier, dans la mesure où il permet l'activation de connaissances spécifiques, facilite l'activation des processus inférentiels lesquels facilitent, à leur tour, l'intégration des éléments de la phrase (p. 82). Tout n'est pas dit dans un texte et le lecteur doit inférer des renseignements lors de la lecture afin de rétablir la cohérence du texte initial. Gaonac'h et Golder distinguent donc deux types d'inférences : 1) les inférences logiques, permettant l'intégration de l'information concernant les relations de condition, de conjonction, de disjonction, etc. ; 2) les inférences pragmatiques, fondées sur des enchaînements probables en fonction des buts du lecteur, de la situation de lecture, etc. Également, les inférences peuvent être *nécessaires*, sinon la compréhension échoue, ou *élaboratives*, c'est-à-dire, non indispensables à la cohérence. L'ensemble de ces processus inférentiels dépend, d'une part, de l'âge des sujets et, d'autre part, du contenu des textes.

D'après le modèle de Kintsch (1978) repris par Gaonac'h et Golder (1998), lors de la phase d'interprétation, le lecteur devra sélectionner l'information importante. Lorsqu'il lit,

l'information est décomposée en éléments microstructurels (des blocs de propositions) et, ensuite, en éléments macrostructurels (plus ou moins un résumé du texte). Au niveau microstructurel, la forme littérale du message est conservée en mémoire à court terme, ce qui correspond à l'intégration intra-phrastique. Quand le lecteur arrive à la fin d'une proposition, il relie l'information lue avec celle retenue dans sa mémoire à court terme. S'il ne parvient pas à établir des relations, si cette information n'est pas recouverte par celle de sa mémoire à court terme, alors il devra établir des inférences, ce qui signifie qu'il devra chercher dans sa mémoire à long terme « les informations nécessaires pour *accrocher* les informations actuellement lues aux informations précédemment lues » et construire ainsi la continuité du texte. Parallèlement, le lecteur réalise un traitement macrostructurel des informations textuelles en établissant l'information importante du texte par généralisation, suppression, etc. Ceci ressemblerait approximativement à un résumé du texte.

En bref, « la lecture implique la réalisation d'une série de traitements de différents niveaux » (signification des mots, interprétation des groupes de mots, intégration des informations nouvelles aux informations anciennes) que le lecteur doit réaliser au fur et à mesure qu'il lit, tout en gardant en « mémoire permanente » l'information qu'il juge importante et en mémoire de travail (MT) l'information qui va lui permettre d'intégrer les informations suivantes (Gaonac'h & Golder, 1998, p. 86). Or, ce processus suppose une *négociation* entre le coût cognitif du traitement et la capacité de stockage de la mémoire de travail. En fait, pour comprendre il faut mettre en œuvre plusieurs activités simultanées qui représentent une charge cognitive importante pour la capacité fonctionnelle de la MT, ce qui alourdit la tâche et rend difficile la compréhension laquelle se révèle alors insatisfaisante. Cependant, en allégeant la charge qui pèse sur l'activité de lecture, soit en simplifiant le vocabulaire, la syntaxe, en rendant certaines informations plus saillantes, le lecteur économiserait les ressources cognitives qu'il aurait normalement dû consacrer à ces traitements de bas niveau et le niveau de compréhension serait meilleur. On sait également que certains facteurs textuels tels la familiarité du domaine et le type de texte « permettent de réduire le coût global de l'activité en rendant certaines opérations plus faciles ». De ce point de vue, plus certains processus seront automatisés (par exemple, le décodage), plus le lecteur disposera d'autres ressources cognitives pour les autres opérations, lui permettant de réaliser efficacement l'ensemble de son activité. Toutefois, l'automatisation du décodage n'est

pas un facteur suffisant et déterminant d'une bonne compréhension. Gaonac'h et Golder (1998, p. 89) précisent que « le niveau de compréhension des textes écrits dépend du décodage et des facultés de compréhension en général, en relation avec le coût cognitif de l'activité de lecture. Ce coût cognitif dépend d'un certain nombre de facteurs textuels » tels que les connaissances conceptuelles (les types textuels et les connaissances du domaine évoqué par le texte) qui interviennent fortement dans l'activité de compréhension. Évidemment, lire c'est comprendre, mais pour cela il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension, les traitements de bas et de haut niveau.

3.2 Apports de la psycholinguistique à la recherche sur la compréhension en lecture en L2

Selon Bernhardt (1991), il faut considérer la lecture en L2 comme l'accès à une littératie nouvelle et différente, comme un processus social et psycholinguistique complexe lequel ne peut pas être divisé, d'une part, en composantes de lecture et, d'autre part, en composantes linguistiques. En effet, Bernhardt souligne qu'on peut émettre comme hypothèse que la lecture en L2 est en quelque sorte dépendante de la littératie et d'autres opérations linguistiques en L1 (p. 32).

C'est pour cette raison que l'auteure reprend la question posée par Alderson (1984) : « Lire en LE (langue étrangère) : un problème de lecture ou un problème de langue ? » Pour essayer de répondre à cette question, elle postule qu'il existe deux catégories d'apprenants : a) ceux qui ont une littératie dans leur L1 et pour lesquels la lecture en L2 constituerait uniquement un problème linguistique ; et b) ceux pour qui la lecture en L2 serait leur première littératie et, en conséquence, pour qui lire en L2 présenterait un double défi : un défi linguistique et un défi de lecture. « L'apprentissage de la littératie implique nécessairement l'apprentissage du système de valeurs, de la littératie en tant que processus de groupe, ainsi que celui des stratégies de lecture et le désir d'apprendre à lire et à écrire » (Bernhardt, 1991, p. 32) [notre traduction].

D'après l'auteure, dans toute activité de lecture, il y a interaction entre trois variables : 1) *les variables linguistiques* (la structure phrastique, la reconnaissance des mots, certains aspects phonologiques, la connaissance lexicale, la syntaxe et la morphologie) ; 2) *les variables propres*

à la lecture (l'objectif/l'intention de lecture, le niveau de compréhension) ; et 3) *les variables liées aux connaissances* (les connaissances antérieures) (p. 32). Afin de mieux comprendre chacune de ces trois variables, nous allons procéder à une explication détaillée.

En premier lieu, concernant *les variables linguistiques*, les études en L2 – ainsi que celles en L1 – ont montré que plus le niveau de performance linguistique est élevé, plus la reconnaissance des mots sera un mécanisme automatisé et, en conséquence, le traitement du texte sera mieux effectué et plus rapidement. La connaissance lexicale serait, également, cruciale. En revanche, en ce qui a trait à la syntaxe, les études en L1 et en L2 diffèrent quant à la perspective d'analyse, d'où découlent des résultats non concluants pour la L2. Cependant, l'auteure fait ressortir, à partir des résultats des recherches, l'importance du système linguistique, à la fois nécessaire mais insuffisant pour comprendre le processus de lecture en L2 car, d'une part, il existe des lecteurs avec une bonne connaissance de la L2 qui n'atteignent pas une bonne compréhension et, d'autre part, on trouve des lecteurs avec une faible connaissance linguistique en L2 qui parviennent à une bonne compréhension (p. 35).

En deuxième lieu, quant aux *variables propres à la lecture*, à l'instar de Alderson (1984), Bernhardt signale que toute recherche en lecture en L2 devrait examiner l'importance de l'habileté de lecture dans la langue maternelle, mais qu'il n'en est pas toujours ainsi. Pourquoi ? Parce que plus un lecteur a des stratégies de lecture en L1, plus il serait en mesure de les transférer pour une tâche de lecture en L2. Ainsi, si un apprenant se montre moins compétent qu'un autre, ceci pourrait être dû à une littératie limitée dans sa L1 plutôt qu'à de faibles connaissances linguistiques dans la L2. Dans ce cas aussi, les résultats des recherches ne sont pas concluants mais, par contre, l'auteure relève un trait commun à toutes ces études : le fait que « les connaissances en lecture jouent, de toute évidence, un rôle important en compréhension de lecture » (Bernhardt, 1991, p. 36) [notre traduction].

En troisième lieu et par rapport aux *variables liées aux connaissances*, les résultats des recherches diffèrent aussi selon qu'elles analysent les connaissances antérieures, les « expériences antérieures » (*background experiences*) ou les connaissances culturelles. Néanmoins, elles coïncident sur un point : que les connaissances représentent une variable

significative en lecture en L2 et que la lecture peut être améliorée si les lecteurs possèdent les éléments de connaissances nécessaires ou on fournit s'ils les ont déjà.

En somme, Bernhardt (1991, p. 37) constate que toutes ces recherches émettent les mêmes hypothèses, c'est-à-dire qu'elles assument que : 1) les connaissances fournies par le chercheur avant la lecture constituent l'élément nécessaire à la compréhension du texte en L2 ; 2) les lecteurs utilisent les connaissances fournies ou qu'ils possèdent déjà lors du traitement du texte en L2 ; 3) lorsque des interférences apparaissent, elles sont dues au manque de connaissances appropriées ; et 4) que les connaissances du thème ont plus d'importance que les connaissances linguistiques en L2.

3.3 Synthèse

D'après l'analyse des apports de la psycholinguistique à la recherche sur la compréhension en lecture en L1 et L2 (Bernhardt, 1991 ; Coirier *et al.*, 1996 ; Fayol, 1992 ; Gaonac'h & Golder, 1998), il ressort que la *compréhension en lecture* constitue un processus complexe de traitement de l'information dans lequel les connaissances antérieures jouent un rôle crucial puisqu'elles permettent au lecteur d'activer ce réseau de connaissances composant sa mémoire à long terme ainsi que d'inférer et de rétablir les éléments implicites ou non dits dans le texte afin de se construire une représentation mentale du texte. Cette activité cognitive de traitement textuel est donc réalisée par un lecteur actif qui intègre l'information fournie par le texte dans celle qu'il possède déjà.

Plus particulièrement dans le contexte de la langue seconde, Bernhardt (1991, p. 32) identifie, dans toute activité de lecture, différentes variables en interaction, à savoir : 1) les variables linguistiques ; 2) les variables liées à la lecture ; et 3) les variables liées aux connaissances. Ainsi, ces trois groupes de variables propres au lecteur sont tous les trois nécessaires, mais individuellement insuffisants pour garantir une bonne compréhension. Le lecteur est en interaction permanente avec le texte et doit donc faire appel aux trois afin de réussir sa compréhension.

Par ailleurs, bien que la compétence linguistique en langue seconde soit un facteur nécessaire quoiqu'insuffisant pour atteindre une bonne compréhension, il s'avère que plus la reconnaissance du système linguistique est automatisée, plus le traitement du texte sera meilleur et rapide. Autrement dit, la connaissance lexicale en L2 constitue également un élément essentiel dans ce processus complexe qu'est la compréhension en lecture.

Finalement, Bernhardt souligne l'importance de s'intéresser, dans les études à venir, à une variable qui, à tort, n'est pas toujours considérée, celle de l'habileté de lecture en L1. En effet, un lecteur ayant de bonnes stratégies de lecture en L1 pourrait les transférer en L2, atteignant ainsi une meilleure performance qu'un autre dont la littératie en L1 serait limitée. Toutefois, les conclusions des recherches à ce sujet ne sont pas toutes convergentes et beaucoup de travail reste encore à faire dans ce domaine d'étude.

En définitive, notre objectif était de décrire le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre recherche. Étant donné que notre étude porte sur la compréhension en lecture en français langue seconde chez des adultes allophones en processus de francisation, le terme *compréhension en lecture* représente le concept clé de notre étude et c'est à travers l'ensemble des fondements théoriques exposés précédemment que nous le considérerons.

4 ÉTAT DE LA QUESTION

Tel que mentionné précédemment, à notre connaissance, depuis la parution de l'article de Carrell et Wise (1998) dans lequel les chercheuses ont examiné les effets relatifs des connaissances antérieures et de l'intérêt à l'égard du thème sur la compréhension en lecture en anglais langue seconde auprès d'étudiants internationaux et d'immigrants d'origines diverses, aucune autre étude n'a été menée dans le but d'aborder le problème soulevé par les chercheuses avec une population semblable d'adultes allophones. Au cours de ce chapitre, nous allons, dans un premier temps, faire état de quelques-unes des études ayant tenté de comprendre le rôle de deux facteurs qui, entre autres, influencent notamment la compréhension en lecture en langue seconde (L2), à savoir les connaissances antérieures et l'intérêt, respectivement. Dans un deuxième temps, nous procéderons à la présentation de l'étude de Carrell et Wise (1998), laquelle a permis de mettre en lumière l'importance des connaissances antérieures et de l'intérêt sur la compréhension en lecture en anglais langue seconde chez des étudiants internationaux et des immigrants d'origines diverses.

4.1 Études en langue seconde

De nombreuses recherches dans le domaine de la compréhension en lecture en langue seconde nous laissent entrevoir l'importance des variables individuelles liées au lecteur impliquées dans ce processus de compréhension (Cornaire, 1991). Selon Brantmeier (2003a, 2005), malgré le fait qu'il n'existe toujours pas de théorie exhaustive déterminant les différences individuelles qui entrent également en jeu dans le processus de lecture en acquisition d'une L2, diverses variables liées au lecteur ont néanmoins fait l'objet d'une attention particulière. Parmi celles-ci, Brantmeier (2003a) relève, par exemple : ses croyances, ses états affectifs, sa capacité, les traits de sa personnalité, ses connaissances antérieures, sa motivation, ses attitudes, ses stratégies de lecture, sa compétence en lecture en L1, son âge, son sexe. En effet, la majorité des chercheurs ont tenté de mieux comprendre comment une ou plusieurs de ces variables interagissent, favorisant ou non la compréhension en lecture (Alderson & Urquhart, 1983, 1985, 1988 ; Baldwin, Peleg-Bruckner, & McClintock, 1985 ; Brantmeier, 2003a, 2005 ; Bügel & Buunk, 1996 ; Carrell, 1981, 1983a,

1983b, 1983c, 1987; Carrell & Eisterhold, 1983 ; Carrell & Wallace, 1983 ; Daneman, 1991 ; Johnson, 1982 ; Lee, 1986b ; Levine & Haus, 1985 ; Skehan, 1989 ; Steffensen, Joag-dev & Anderson, 1979, entre autres).

Nous ne comptons pas, dans le cadre de cette revue des écrits, nous attarder à la recension de l'ensemble des études ayant porté sur les différentes variables mentionnées précédemment. Nous nous en tiendrons à l'analyse détaillée des principales études qui se sont intéressées aux facteurs des connaissances antérieures et de l'intérêt, respectivement.

4.1.1 Études portant sur les connaissances antérieures

Selon Armand (1994) :

De nombreuses recherches ont démontré que ce que les sujets savent avant la lecture d'un texte a un effet sur la façon dont ils traitent les informations et, par conséquent, sur leur performance à des tâches de compréhension et de rappel du texte. (p. 116)

Ainsi, l'une des premières chercheuses à s'être intéressée à l'influence des connaissances antérieures sur la compréhension en lecture en langue seconde est Patricia L. Carrell. Pionnière dans ce domaine depuis 1981, cette chercheuse a mené de nombreuses études portant sur la compréhension en lecture en langue seconde et les différents facteurs pouvant influencer cette compréhension. Il semble que l'étude de Carrell et Wallace (1983) ait été la première à inclure en même temps des lecteurs anglophones et des lecteurs allophones ainsi qu'à analyser comment les deux composantes des connaissances antérieures – contexte et familiarité – interagissent avec la compréhension. Afin de déterminer si ces deux variables interagissent, les chercheurs ont élaboré trois textes différents en anglais : le texte A était supposé être nouveau pour tous ou, du moins, pour la majorité des lecteurs ; le texte B était supposé être familier pour quelques-uns, mais non pour tous les lecteurs ; et le texte C était supposé être familier pour tous les lecteurs. Dans le but d'examiner le rôle de la variable « contexte », certains de ces textes étaient précédés d'une page initiale avec un titre et une image faisant allusion au contenu du texte ; les autres étaient également précédés d'une page sur laquelle était indiquée la mention « sans contexte ». Ainsi, après avoir reçu une enveloppe avec les trois textes présentés de façon aléatoire, les 36 lecteurs

anglophones et les 76 lecteurs allophones ont été soumis à des tâches de lecture et, par la suite, à des tâches de protocole de rappel libre ayant comme unité de mesure le nombre d'idées retenues pour chacun des textes, soit 10 pour le texte A, 13 pour le texte B et 14 pour le texte C. Les sujets n'avaient pas de restriction de temps pour lire et comprendre le texte ainsi que pour écrire les idées retenues mais, par contre, une fois la lecture d'une page terminée, ils ne pouvaient pas revenir en arrière. En outre, les chercheurs ne tenaient pas compte de l'orthographe ou de la façon dont les idées étaient rédigées, mais plutôt de ce qui avait été retenu. Même les paraphrases étaient acceptées.

Une autre mesure également considérée par les chercheurs a été le degré de compréhension fourni par chaque sujet après la lecture de chacun des textes et avant la tâche de rappel, d'après une échelle de 1 à 7 (1 = très difficile à comprendre et 7 = très facile à comprendre). D'après l'analyse des résultats obtenus, les chercheurs ont conclu que les lecteurs non natifs ne lisaient pas comme les lecteurs natifs. Alors que ces derniers se servaient du *contexte* afin de prédire sur quoi ils allaient lire – ce qui joue un rôle essentiel dans la compréhension et le rappel ultérieur –, les premiers (de niveau avancé ou intermédiaire avancé) semblaient ne pas utiliser le *contexte* pour faire des prédictions appropriées quant au sens du texte à lire. Ces résultats tendent à montrer que les lecteurs non natifs étaient tellement dépendants du texte que, même lorsque le *contexte* était explicite, ils ne réussissaient pas à établir les « connexions nécessaires » entre l'information du texte et leurs connaissances préalables à l'égard du thème de lecture.

Levine et Haus (1985) ont à leur tour examiné l'effet de *connaissances antérieures pertinentes* sur la compréhension en lecture en espagnol langue étrangère. Les 203 sujets ayant participé à l'étude étaient des élèves du secondaire de trois écoles publiques de la Californie du Sud inscrits en deuxième et en troisième niveau d'espagnol langue étrangère. Il nous paraît important de préciser qu'il s'agit des premiers chercheurs à analyser si des connaissances préalables *pertinentes* peuvent influencer la lecture d'élèves de niveau secondaire apprenant l'espagnol langue étrangère. Pour les fins de leur étude, les chercheurs ont utilisé un texte authentique de 450 mots sur la Ligue Majeure de Baseball extrait de la rubrique *Sports* du journal hispanophone *La Opinión* publié à Los Angeles. Leur choix reposait sur le fait que le baseball pouvait éveiller un intérêt intrinsèque chez les sujets, assurant ainsi une grande probabilité d'obtenir des

participants pour les deux catégories suivantes : « beaucoup de connaissances » et « peu de connaissances ». Afin de faire correspondre la lisibilité du texte choisi avec la capacité de compréhension en lecture des sujets, les chercheurs ont utilisé le graphique *Frase* (*Fry Readability Adaptation for Spanish Evaluation*) conçu et validé par Vari-Cartier (1981) ainsi que le jugement du professeur, résultant un texte de niveau de difficulté « intermédiaire ». Pour mesurer la compréhension du texte, Levine et Haus se sont servis d'un questionnaire à choix multiples à 12 items – en espagnol – comprenant quatre *questions directes* (*reading the lines*), c'est-à-dire que l'information était présentée explicitement dans le texte, et huit « questions à inférer » (*reading beyond the lines*), c'est-à-dire que le lecteur devait faire appel à l'information contenue dans le texte ainsi qu'à ses connaissances afin de trouver la bonne réponse. Finalement, lors d'une autre période, les connaissances antérieures en baseball des 203 sujets ont été testées grâce à un questionnaire à choix multiples à 9 items en anglais – afin de ne pas interférer avec leurs connaissances linguistiques de la L2. Finalement, les données recueillies ont permis aux chercheurs de classer les 90 sujets formant dorénavant le groupe expérimental dans les deux catégories mentionnées précédemment, soit « beaucoup de connaissances » et « peu de connaissances ». De façon générale, les auteurs ont conclu que le degré de connaissances antérieures affecte significativement la performance de la compréhension en lecture des participants en espagnol langue étrangère pour les deux sortes de questions, soit implicites et explicites. Par conséquent, cette étude a montré à quel point il est important que les enseignants suscitent ou enrichissent les connaissances antérieures concernant le thème de lecture en langue seconde ou étrangère afin que ce dernier soit, au moins, partiellement connu des apprenants.

Ce constat revêt un grand intérêt pour notre recherche et il apparaît donc essentiel de préciser à quel point le facteur des *connaissances antérieures* intervient dans le processus de compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère. Toutefois, ont paru ensuite des travaux qui mettaient de l'avant un autre facteur tout aussi primordial : *l'intérêt*. Dans la section qui suit nous faisons donc état de l'étude de Leloup (1993) portant sur l'intérêt et sur laquelle Carrell et Wise (1998) se sont appuyées.

4.1.2 Étude portant sur l'intérêt

Leloup (1993) souligne le manque d'études en L2 centrées sur l'effet de la variable *intérêt* en tant que « facteur primaire et essentiel » dans le processus complexe de compréhension en lecture, notamment lorsqu'il s'agit de lire en langue seconde (L2) ou étrangère (LE). Il note que toutes les recherches réalisées antérieurement ont considéré *l'intérêt* comme un facteur secondaire favorisant la performance des quatre habiletés d'apprentissage, à savoir la compréhension et la production écrites et orales (Bacon, 1985, 1990 ; Mueller, 1980 ; Tedick's, 1988 ; dans Leloup, 1993). Son défi consiste donc à déterminer le rôle que joue ce facteur affectif en compréhension en lecture en langue étrangère dépendamment des variables *sexe* et *connaissances antérieures* – contrôlées grâce à une procédure d'association libre développée par Langer (1980, 1981, 1982) –, et du *niveau de performance en LE* – mesuré au moyen d'une épreuve sur les habiletés générales en espagnol. Rappelons que Carrell et Wise (1998) comparent leurs résultats concernant le facteur *sexe* à ceux obtenus par Leloup (1993).

Dans ces conditions, les 206 participants anglophones de niveau secondaire apprenant l'espagnol langue étrangère (niveaux II à V) devaient compléter un questionnaire d'intérêt en classant les cinq thèmes arbitrairement sélectionnés par le chercheur (les mannequins, l'alimentation/cuisiner, la musique/le jazz, les sports/le soccer et les vacances rurales en Espagne) selon une échelle de Likert allant du « plus intéressant » (1) au « moins intéressant » (5). Les données ainsi recueillies ont permis de regrouper les thèmes choisis par chacun des sujets dans les deux catégories suivantes : fort intérêt et faible intérêt. Par la suite, le chercheur a eu recours à une activité d'association libre d'une minute dans le but de mesurer les connaissances préalables des participants sur les thèmes des textes à lire. Au cours d'une troisième séance, le chercheur : 1) a fait lire aux sujets les deux textes authentiques (environ 250 mots) correspondant respectivement à chacune des deux catégories (fort intérêt / faible intérêt) en fonction des résultats obtenus dans le classement des thèmes lors du questionnaire d'intérêt ; 2) s'est servi d'une tâche de rappel écrit en L1 (anglais) pour chaque texte afin d'en évaluer la compréhension ; et 3) a demandé aux participants de se positionner sur une autre échelle d'intérêt après la lecture de chacun des deux textes allant de « sans intérêt » (1) à « très intéressant » (5).

Dans ses conclusions, le chercheur souligne que : 1) le niveau de performance en L2 constitue « un facteur extrêmement important en compréhension de lecture en L2 » (p. 96) [notre traduction] – on ne peut pas lire correctement en langue seconde ou étrangère sans un minimum de connaissances de la L2 ; 2) les lecteurs de LE manifestant un intérêt élevé à l'égard du contenu du texte comprennent mieux que ceux qui y accordent un faible intérêt ; un faible niveau d'intérêt empêche même la compréhension ; 3) concernant le *sexe* des participants, les sujets de sexe féminin réussissent une meilleure performance en compréhension que ceux de sexe masculin dans l'ensemble des niveaux d'intérêt manifestés, ce qui rejoint l'une des conclusions de Baldwin *et al.* (1985), entre autres ; et 4) les connaissances antérieures, dans cette étude, ne représentent pas un facteur important dans le processus de compréhension en lecture en L2. Étant donné les résultats obtenus, Leloup conclut que toutes ces variables devraient être considérées par les enseignants de langue seconde ou étrangère afin que les apprenants puissent s'en servir au maximum dans leur façon d'aborder le texte à lire.

Enfin, le fait que nous n'ayons recensé qu'une seule étude concernant le facteur intérêt, s'ajoutant à cela les propos de Leloup (1993) sur le manque d'études ayant examiné cette variable, nous indique l'importance de poursuivre la recherche dans cette perspective. Jusqu'à présent, les études analysées se distinguent par le fait qu'elles portent sur les connaissances antérieures ou sur l'intérêt traités séparément. Cependant, les études empiriques tiennent compte de plus en plus de ces deux variables traitées de manière conjointe. Tel que Kamil (1984) l'a mentionné, cette tendance reflète « une prise de conscience du fait que pour arriver à décrire ou à expliquer le processus de lecture, il faut étudier un ensemble de variables » (p. 50, dans Bernhardt, 1991, p. 32) [notre traduction]. À la lumière de cette remarque, nous allons faire état de quelques-unes des études ayant considéré à la fois les connaissances antérieures et l'intérêt en compréhension de lecture en L2/LE.

4.1.3 Études portant sur l'intérêt et sur les connaissances antérieures

Notons que plusieurs auteurs ont entrepris aussi des études à *multiples variables* dans le but de comprendre quels sont les facteurs qui entrent en jeu lors du processus de compréhension de

lecture en langue seconde ou étrangère ainsi que pour mettre en lumière la façon selon laquelle ces facteurs agissent afin de favoriser la compréhension.

En effet, Baldwin, Peleg-Bruckner et McClintock (1985) se sont intéressés à la relation entre les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* pour le thème de lecture. Rappelons que Carrell et Wise (1998) ont mené une étude en s'appuyant sur cette dernière. Se basant sur l'hypothèse généralisée dans le domaine de la lecture que les apprenants réussissent mieux la compréhension d'un texte quand le thème de lecture les intéresse fortement (Asher, Hymel & Wigfield, 1978 ; Belloni & Jongma, 1978 ; Bernstein, 1955 ; Cecil, 1984 ; Estes & Vaughan, 1973 ; Stevens, 1980, dans Baldwin *et al.*, 1985), Baldwin *et al.* (1985) ont tenté de découvrir si la relation entre ces deux variables était de type *causal* ou *corrélational* puisque ce lien restait incertain. Pour ce qui est de leur premier objectif, les auteurs se sont demandé si les apprenants comprennent mieux un thème correspondant à leur intérêt à cause de leur motivation ou à cause du fait qu'ils possèdent plus de connaissances préalables sur ce sujet d'intérêt. Quant à leur deuxième objectif, celui-ci était de déterminer si l'influence de l'intérêt sur la compréhension différait en fonction du *sexe* des sujets. Car, selon une autre croyance dans le domaine de la lecture constatée par un certain nombre d'études, le sexe masculin serait davantage influencé par le facteur *intérêt* que le sexe féminin (Asher & Markell, 1974 ; Walker, Noland & Greenshields., 1979, dans Baldwin *et al.*, 1985). Or, Baldwin *et al.* (1985) et Brantmeier (2003a) ont souligné que les recherches empiriques ayant examiné le facteur *sexe* en compréhension de lecture en L2 sont pauvres et ambiguës et qu'il est important de continuer les études dans cette même perspective.

Pour ce faire, 52 élèves de 4^e et de 5^e années du primaire (27 garçons et 25 filles) de niveau intermédiaire et considérés comme des lecteurs aisés, ont été soumis à trois épreuves : la première consistait en un inventaire d'intérêt de dix thèmes extraits de la *Britannica Junior Encyclopedia* de 1977 (l'exploration spatiale, les chiens, les cow-boys, la photographie, les Indiens américains, le basket-ball, la musique, les chevaux, le baseball et la vie en Chine) et dans lequel les apprenants devaient indiquer leur intérêt pour chacun des thèmes selon une échelle de préférence allant de 1 (faible) à 10 (élevé) ; la deuxième, un questionnaire pour tester les connaissances antérieures, comprenait dix questions par thème à cinq distracteurs chacune et indépendantes du texte, c'est-à-dire que ceux qui connaissaient le sujet pouvaient y répondre sans

avoir recours au texte ; et la troisième, une épreuve de compréhension en lecture, qui s'est déroulée quelques semaines plus tard, une fois que les chercheurs eurent obtenu les résultats des deux premières épreuves, identifiant ainsi les 41 sujets restants (21 garçons et 21 filles) correspondant aux quatre catégories suivantes : a) beaucoup d'intérêt et beaucoup de connaissances antérieures ; b) beaucoup d'intérêt et peu de connaissances antérieures ; c) peu d'intérêt et beaucoup de connaissances antérieures ; et d) peu d'intérêt et peu de connaissances antérieures. Chaque sujet a donc été soumis à une épreuve pour laquelle les apprenants devaient lire quatre textes – de 300 mots chacun – sélectionnés selon les quatre catégories ci-dessus et répondre, pour chacun des textes, à un questionnaire de dix questions à choix multiples dépendantes du texte – explicites et implicites. En outre, une onzième question avait été ajoutée pour mesurer l'intérêt à l'égard du texte après la lecture. Finalement, afin de vérifier l'étroite dépendance textuelle entre les questions et les passages du texte, chaque participant du groupe expérimental a reçu trois autres questionnaires de compréhension, différents des quatre déjà remplis et aléatoirement assignés, sans le texte correspondant.

Les données recueillies ont été soumises à des analyses de variance (ANOVA) selon un plan factoriel 2x2x2 (sexe x connaissances antérieures x intérêt à l'égard du thème) ainsi qu'à des analyses de mesure répétées ANOVA. Les résultats obtenus confirment les hypothèses avancées dans le domaine de la lecture par un bon nombre de chercheurs : 1) des connaissances préalables élevées favorisent la compréhension ; 2) un fort intérêt pour un thème favorise la compréhension ; 3) le sexe masculin est plus sensible à l'effet de l'intérêt alors que le sexe féminin est plutôt sensible au facteur des connaissances antérieures, ce qui semble être fort raisonnable puisque qu'aucune étude n'a prouvé le contraire.

Les chercheurs concluent que, dans cette étude, les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* sont des facteurs indépendants, « autonomes », en compréhension en lecture. Cette conclusion va à l'encontre de ce que Guthrie (1981) (dans Baldwin *et al.*, 1985, p. 502) avait signalé, à savoir que les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* sont fortement corrélés : « les personnes ont tendance à avoir plus de connaissances sur des thèmes pour lesquels ils éprouvent un grand intérêt » [notre traduction]. Toutefois, Baldwin *et al.* expliquent ces résultats en disant que les facteurs *connaissances antérieures* et *intérêt* deviennent *interdépendants* en fonction de l'âge et du niveau

de spécialisation, alors que la situation est complètement différente pour les enfants d'âge scolaire qui sont obligés d'étudier un grand nombre de thèmes même si ceux-ci ne les intéressent pas. Les résultats leur permettent de conclure que l'interdépendance de ces deux variables, *connaissances antérieures* et *intérêt*, est faible chez les enfants, mais augmente avec l'âge. Les chercheurs notent également que les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* ont un « effet additif » sur la compréhension, ce qui vient appuyer les conclusions tirées par Weber (1980) et par Entin (1981).

Plus récemment, Brantmeier (2003a) a examiné la façon dont les *différences individuelles* telles que le sexe des lecteurs, la familiarité à l'égard du thème, l'intérêt et le plaisir interagissent et favorisent la compréhension en lecture en L2. Selon Patterson (1995) et tel que rapporté par Brantmeier dans son article, très peu d'études incluent dans leur analyse la variable *sexe*. Quelques-unes de ces études (Bügel & Buunk, 1996 ; Chavez, 2001 ; Doolittle & Welch, 1989) ont examiné les stratégies utilisées par les hommes et les femmes face à une tâche de compréhension écrite selon différents types de tests (questions à choix multiples, questions fermées à réponses courtes, questions ouvertes, etc.). D'autres études (Brantmeier, 2002 ; Schueller, 2000 ; Young & Oxford, 1997) se sont centrées sur la façon dont les hommes et les femmes comprennent des textes divers selon la thématique proposée.

Dans l'étude qui nous intéresse, 86 sujets anglophones (34 hommes et 52 femmes) étudiant l'espagnol L2 de niveau intermédiaire, ont été soumis, en deux séances différentes, à un protocole de rappel écrit libre dans leur L1, à la suite de la lecture de deux textes tirés de la littérature, l'un à thématique masculine et l'autre à thématique féminine. Ils devaient également remplir un questionnaire sur les différences individuelles (le sexe ; l'âge ; les études ; la L1 ; les années d'apprentissage de l'espagnol au secondaire ou à l'université ; si oui ou non, quand et combien de temps ils avaient vécu dans un pays hispanophone), ainsi que répondre à des questions à choix multiples, selon une échelle de cinq points de Likert sur le degré de familiarité, d'intérêt et de plaisir envers les thèmes choisis. Une fois les données recueillies et analysées au moyen d'analyses de variance ANOVA et ANOVA non-paramétrique Kruskal-Wallis, il est ressorti que : 1) pour les hommes et les femmes, la performance à la tâche de rappel est meilleure quand le sujet du texte est connu et orienté en fonction du sexe ; 2) plus le sujet est connu, plus l'intérêt

et le plaisir sont importants pour les deux sexes ; 3) l'effet de la familiarité à l'égard du thème du texte est plus important que le plaisir et l'intérêt pour ce texte ; 4) les seuls résultats significatifs trouvés correspondent à ceux des effets de l'interaction du sexe et de la familiarité sur la compréhension pour le texte suscitant l'intérêt des femmes. S'appuyant sur ces résultats, Brantmeier démontre ce qu'elle avait déjà avancé comme hypothèse en 2002, soit que les habiletés linguistiques ne sont pas le seul facteur limitant la compréhension. À ceci elle ajoute, pour des apprenants de niveau intermédiaire, que le contenu d'un texte peut augmenter la charge cognitive en lecture en L2, que la familiarité avec le thème du texte influence la compréhension en L2 et que de faibles niveaux de plaisir et d'intérêt n'entravent pas la performance du rappel.

Au sujet des implications pédagogiques, la chercheuse met l'accent sur l'importance de : a) considérer les différences individuelles traitées dans cette étude pour le choix du matériel pédagogique ; et b) prévoir des activités de pré-lecture afin d'activer les connaissances antérieures des apprenants (Lee & VanPatten, 1995) et les familiariser avec le thème et le contexte (Floyd & Carrell, 1987 ; Hudson, 1982).

Brantmeier expose aussi les limites de son étude dues au fait que celle-ci n'ait été menée qu'avec des étudiants de niveau intermédiaire. Elle propose, qu'à l'avenir, une telle recherche inclut des étudiants appartenant à divers niveaux de compétence. Elle envisage également d'autres questions de recherche susceptibles d'être étudiées dans le but d'approfondir la connaissance du processus complexe de lecture en L2/LE.

En effet, les résultats de ces études soutiennent clairement le rôle crucial que jouent les connaissances antérieures et l'intérêt dans le processus de compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère. Cependant, toujours en contexte de langue seconde, la relation entre ces deux variables n'est pas encore très évidente et il paraît donc essentiel d'insister dans ce sens. Nous allons ainsi présenter l'étude de Carrell et Wise (1998) à l'intérieur de laquelle les chercheuses ont tenté de cerner le type de relation existant entre les connaissances antérieures et l'intérêt.

4.2 Étude de Carrell et Wise (1998)

Ayant soulevé le manque de résultats qui corroborent le lien entre les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* en compréhension en lecture en langue seconde, et en s'appuyant sur l'étude de Baldwin *et al.* (1985), Carrell et Wise (1998) ont examiné, chez 104 apprenants universitaires d'anglais langue seconde (AL2), étudiants internationaux et immigrants d'origines diverses (28 Vietnamiens, 14 Coréens, 9 Russes, 6 Japonais, 5 Thaïlandais, 4 Zaïrois, 3 Taïwanais, 2 Indiens, 1 Chinois, 1 Vénézuélien, 1 Somalien, 1 Roumain, 1 Iranien, 1 Français, 1 Haïtien, 1 Péruvien, 1 Colombien et 1 Éthiopien) de 25 ans en moyenne, les effets relatifs de ces deux variables en ajoutant la variable du *niveau de compétence linguistique* et la variable *sexe*. Pour les fins de leur étude, les auteures ont eu recours à : a) un questionnaire à choix multiples sur les connaissances antérieures portant sur dix thèmes présélectionnés dans une encyclopédie sur CD-ROM afin d'inclure des thèmes pour lesquels les participants auraient peu d'intérêt et peu de connaissances, beaucoup d'intérêt et peu de connaissances, et vice versa ; b) un questionnaire sur les thèmes d'intérêt conçu sous forme de grille dans laquelle les participants énuméraient les dix thèmes présélectionnés suivant une échelle allant du plus intéressant (1) au moins intéressant (10) en passant par le moyennement intéressant (5) ; et c) une épreuve de compréhension en lecture consistant en dix questions à choix multiples – à cinq distracteurs chacune – liées au texte et mesurant la compréhension textuelle explicite et implicite. Une fois les résultats des questionnaires sur les connaissances antérieures et l'intérêt obtenus, les auteures ont pu classer les thèmes choisis par les participants selon quatre catégories, soit : 1) beaucoup d'intérêt et beaucoup de connaissances antérieures ; 2) beaucoup d'intérêt et peu de connaissances antérieures ; 3) peu d'intérêt et beaucoup de connaissances antérieures ; et 4) peu d'intérêt et peu de connaissances antérieures afin de distribuer convenablement à chaque participant un ensemble de quatre textes accompagnés de dix questions à choix multiples chacun. Pour chaque participant, les données recueillies lors des deux premiers questionnaires ont été soumises à une analyse du coefficient de corrélation Pearson dont les résultats ont corroboré le choix des thèmes des sujets présélectionnés. À la suite des analyses statistiques descriptives et des analyses de variance à trois facteurs ANOVA, Carrell et Wise (1998) signalent, dans leurs conclusions, l'absence de corrélation entre les connaissances antérieures des participants et leur intérêt à l'égard du thème. En d'autres termes, la croyance à l'effet que le lecteur devrait avoir plus de connaissances sur un

thème qui l'intéresse ou qu'il devrait être plus intéressé par un thème pour lequel il a plus de connaissances n'a pas été confirmée dans cette étude portant sur des apprenants adultes d'AL2. Par contre, les résultats ont révélé que la compréhension est légèrement facilitée quand le degré de connaissance concernant le thème est élevé, alors qu'elle devient plus difficile quand le degré des connaissances antérieures et de l'intérêt est faible. En comparant leurs résultats à ceux des études menées par Baldwin *et al.* (1985) et par Leloup (1993), les auteures ont noté que, dans leur étude, il n'y avait pas de différence significative entre les connaissances antérieures et l'intérêt lorsque traités séparément ou conjointement. En effet, certaines recherches ont permis de démontrer que « les lecteurs de L2 n'activent pas toujours ou nécessairement leurs connaissances antérieures alors que ceci leur faciliterait la tâche de compréhension » (Carrell, 1983a ; Carrell & Wallace, 1983, dans Carrell & Wise, 1998) [notre traduction]. Toutefois, en ce qui concerne la variable *sexe*, l'analyse des résultats met en évidence une interaction intéressante entre l'intérêt et le sexe des participants : les hommes ont eu une meilleure performance pour les textes à intérêt élevé et, les femmes, pour les textes à faible intérêt, ce qui appuie encore une fois les constats effectués par Baldwin *et al.* (1985) et par Leloup (1993).

Étant donné les différences significatives observées à l'intérieur de cette étude par rapport à ce qui avait pu être noté dans les études antérieures, les auteures soulignent alors l'importance : 1) de poursuivre les recherches avec des échantillons différents, soit des groupes plus homogènes ; 2) de chercher des thèmes pour lesquels la différence entre les niveaux d'intérêt serait plus marquée ; et 3) d'envisager également d'autres types de mesure de la compréhension en lecture en L2 comme les questions ouvertes, les questions fermées à réponses courtes ou les protocoles de rappel. Au sujet des implications pédagogiques, Carrell et Wise considèrent que les enseignants doivent être « sensibles » à ces différents facteurs lorsqu'ils donnent des tâches de lecture et que des activités comme des situations de lecture extensive [notre traduction pour *extensive reading situations*], des lectures silencieuses ou des lectures volontaires auraient des effets bénéfiques.

4.3 Synthèse

Nous avons fait état de quelques-unes des études portant sur deux des différences individuelles « non-cognitives » (Daneman, 1991) – connaissances antérieures et intérêt – impliquées dans le processus complexe de compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère. De façon générale, nous constatons un consensus sur l'hypothèse acceptée dans le domaine et confirmée par les résultats de diverses études à l'effet que les connaissances antérieures et l'intérêt facilitent la compréhension en lecture en L2/LE. En effet, l'examen des travaux de Levine et Haus (1985) et de Brantmeier (2003a) fait ressortir l'importance des *connaissances antérieures* comme facteur facilitateur de la compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère. Par ailleurs, les résultats des études de Baldwin *et al.* (1985) et Carrell et Wise (1998) ont permis de dégager que la compréhension est surtout favorisée lorsque le niveau des connaissances concernant le thème de lecture est *élevé*. Nonobstant, comme nous pouvons le constater à partir des résultats de l'étude de Carrell et Wallace (1983) ou de ceux de l'étude de Leloup (1993), certains résultats ne se révèlent pas aussi concluants. Selon Carrell et Wallace, ces résultats pourraient être attribuables au fait que les lecteurs en langue seconde ou étrangère n'activent pas nécessairement leurs connaissances antérieures sur le thème de lecture afin d'en faciliter la compréhension.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la variable *intérêt*, les résultats obtenus par Leloup (1993) ainsi que ceux de Baldwin *et al.* (1985) viennent appuyer l'hypothèse acceptée dans le domaine en soutenant que, lorsque l'intérêt à l'égard du contenu du texte à lire est *fort*, le lecteur réussit mieux sa compréhension. En plus, Leloup ajoute qu'un faible niveau d'intérêt peut même entraver la compréhension. En revanche, dans ses conclusions, Brantmeier (2003a) souligne que, dans son étude et pour la population choisie, l'intérêt ne constitue pas un facteur majeur et déterminant pour la compréhension.

Dans l'ensemble, nous pouvons dégager de cette recension des écrits que la corrélation entre ces deux variables n'est pas toujours concordante. D'une part, contrairement à l'assertion de Guthrie (1981) selon laquelle les facteurs *connaissances antérieures* et *intérêt* sont fortement corrélés, Baldwin *et al.* (1985) notent, à partir des résultats obtenus dans leur étude, que ces deux variables sont indépendantes l'une de l'autre et, qu'en plus, leur effet est « additif ». Dans l'étude menée par ces derniers, la corrélation entre ces deux variables devenait d'autant plus marquée avec l'âge et le niveau de spécialisation du lecteur. Rappelons que cette étude avait été réalisée auprès d'un

échantillon d'élèves du primaire. D'autre part, Carrell et Wise (1998) parviennent au même résultat avec des apprenants adultes d'origines diverses. Cependant, les chercheuses considèrent important de souligner que, malgré le fait que les sujets de leur étude sont des adultes dont la moyenne d'âge est de 25 ans, ils se trouvent quand même en milieu scolaire. Autrement dit, la situation pour ces adultes en processus de scolarisation en anglais langue seconde serait comparable à celle d'enfants d'âge scolaire. Le parallèle entre leurs résultats et ceux de Baldwin *et al.* les amène à conclure que « *connaissances antérieures et intérêt* ne sont pas nécessairement corrélés pour tous les groupes de lecteurs » (p. 298) [notre traduction] et que cette corrélation dépend tout particulièrement des lecteurs et des thèmes de lecture.

En conclusion, le thème lié aux facteurs intervenant dans la compréhension en lecture en langue seconde ou étrangère est loin d'être épuisé. Bien que, tel que le rapporte Cornaire (1989), nombreux sont ceux qui affirment que « l'intérêt pour un sujet et les connaissances que l'on possède dans ce domaine particulier sont des facteurs déterminants en lecture » (p. 226) et que les données empiriques des études recensées tendent à indiquer qu'il existe une relation entre ces deux variables, à la lumière des remarques observées, les chercheurs insistent sur la nécessité de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre de quelle façon interviennent ces deux facteurs identifiés comme importants lors d'activités de compréhension en lecture. Pour cette raison, nous avons considéré pertinent de reproduire l'étude de Carrell et Wise (1998) afin d'élucider le rapport entre les *connaissances antérieures* et l'*intérêt*, et de vérifier si les résultats obtenus seraient convergents avec ceux obtenus par ces deux chercheuses.

C'est donc après la présentation des principales recherches qui mettent en évidence l'importance de considérer les connaissances antérieures et l'intérêt en compréhension en lecture en L2/LE que nous jugeons pertinent de rappeler notre question de recherche :

- ❖ Quel rôle jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture en français langue seconde chez des immigrants adultes allophones en processus de francisation ?

5 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Tel que nous l'avons signalé dans le chapitre dédié à l'état de la question, notre recherche se veut une réplique de l'étude transversale menée par Carrell et Wise en 1998, recherche intitulée : « The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading ». L'objectif poursuivi est donc le même, soit celui de mettre en lumière le rôle que jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture. Notre population est cependant légèrement différente puisqu'il s'agit d'adultes immigrants allophones en processus de francisation. En conséquence, la langue seconde à l'étude sera le français alors que dans la recherche que nous répliquons les chercheuses ont travaillé avec l'anglais langue seconde.

Le présent chapitre sera donc consacré à la présentation des aspects suivants de notre recherche : le modèle de recherche retenu (5.1), la population (5.2), les instruments de mesure (5.3), le déroulement des passations (5.4) et les modalités de traitement des données (5.5).

5.1 Modèle de recherche retenu

Afin de cerner s'il existait un rapport entre le facteur des connaissances antérieures et celui de l'intérêt dans le processus complexe de compréhension en lecture en français langue seconde, nous avons également eu recours, à l'instar de Carrell et Wise (1998), à une étude transversale et nous avons repris les mêmes étapes que celles adoptées par ces chercheuses. Néanmoins, nous avons adapté les instruments à notre échantillon de population et nous avons tenu compte des mises en garde formulées par les auteures relativement à l'utilisation des questions à choix multiples comme seul instrument de mesure de l'activité de compréhension de textes.

5.2 Population

En ce qui concerne le choix des sujets de cette étude, il est important de signaler les deux aspects qui sont intervenus dans notre décision : 1) le fait que nous allions reproduire l'étude de Carrell et Wise (1998) – ces chercheuses ayant elles-mêmes travaillé avec des étudiants internationaux et des immigrants d'origines diverses – et, qu'à notre connaissance, aucune autre étude n'avait abordé le sujet avec ce type de population ; 2) la réalité sociale de l'immigration au Québec pour laquelle le gouvernement offre un programme d'intégration linguistique.

Ainsi, comme nous l'avons indiqué dans notre problématique, les sujets visés par cette étude sont des immigrants adultes non francophones ou allophones qui apprennent le français dans le but de communiquer et de s'intégrer à la société québécoise. À Québec, ces immigrants, de diverses origines et de statuts d'immigration différents (immigrant reçu, immigrant réfugié), suivent un programme de francisation dispensé au Cégep de Sainte-Foy et à l'Université Laval selon le niveau de scolarité atteint dans leur langue maternelle. Nous avons donc retenu des participants de ces deux établissements. Étant donné le nombre réduit de groupes de niveau 3 en francisation à Québec au moment de la recherche – seulement deux groupes –, nous avons décidé de mener notre étude aussi à Montréal afin de constituer un échantillon plus important. Or, à Montréal, nous n'avons eu accès qu'aux immigrants inscrits en francisation à l'UQAM (Université du Québec à Montréal), car les autres établissements d'enseignement parmi lesquels figurent l'Université de Montréal, le Cégep du Vieux Montréal et le Cégep André Laurendeau ont refusé ou n'ont pas répondu à notre sollicitation.

Pour la présente recherche, nous nous sommes centrées sur les apprenants plus scolarisés (douze années et plus de scolarisation) qui avaient atteint le dernier niveau du programme de francisation, c'est-à-dire le niveau 3. Celui-ci est considéré par le Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration comme le niveau avancé, étant donné que, après 660 heures de cours, les étudiants ayant atteint ce niveau sont déjà en mesure de : 1) converser dans des situations diverses ; 2) comprendre divers types de textes de complexité moyenne ; 3) rédiger de courts textes structurés et des textes formels simples. Puisque notre étude allait porter sur l'habileté de lecture, nous nous sommes intéressées tout particulièrement à l'objectif du programme qui touche la compréhension de textes.

Nous n'avons pu recourir à un mode de sélection aléatoire puisque l'accès aux étudiants nous a été donné par le biais de « groupes-classes ». Afin de satisfaire les besoins de l'étude, nous souhaitions retenir au-delà de 100 sujets sélectionnés en fonction des critères suivants : 1) leur compétence linguistique en L2 et 2) leurs stratégies de lecture atteintes en L2, à savoir des stratégies de prédiction, de questionnement, de résumé et de clarification suffisantes pour assurer la compréhension de textes. Dans les deux cas, nous avons considéré ces deux compétences (linguistique et stratégique) comme acquises du fait qu'il ne leur restait qu'environ deux semaines avant l'examen de fin de niveau.

Au départ, la population multiethnique à l'étude devait comporter 103 sujets inscrits aux cours de francisation soit 15 au Cégep de Sainte-Foy, 17 à l'Université Laval et 71 à l'UQAM. Malheureusement, les absences à l'une ou l'autre des deux passations (la participation étant tout à fait volontaire), les départs (certains immigrants trouvent un emploi et quittent la francisation avant de compléter le processus) ainsi que le refus de certains de participer à l'étude ont réduit considérablement le nombre de participants. Finalement, pour l'ensemble des deux passations, notre échantillon comptait 44 sujets dont 13 du Cégep de Sainte-Foy, 12 de l'Université Laval et 19 de l'UQAM.

Dans le groupe du Cégep de Sainte-Foy, les treize sujets possédaient des langues maternelles très diverses, soit majoritairement l'espagnol (6 sujets), l'ukrainien (2 sujets), le russe (2 sujets), le roumain (1 sujet), le bulgare (1 sujet) et le portugais (1 sujet). Dans le groupe de douze sujets de l'Université Laval, les sujets étaient aussi majoritairement de langue espagnole (6 sujets). Le groupe comprenait également des sujets parlant le roumain (2 sujets), l'ukrainien (1 sujet), le russe (1 sujet), le mandarin (1 sujet) et l'arabe (1 sujet). Enfin, dans le groupe de dix-neuf sujets de l'UQAM, la langue maternelle était aussi majoritairement l'espagnol (10 sujets), suivie par le portugais (3 sujets), le roumain (3 sujets), l'anglais (2 sujets) et le thaï (1 sujet). Tel que les professeurs nous l'ont mentionné, les groupes en question étaient très hétérogènes tant du point de vue des origines que du niveau et du rythme d'apprentissage.

Également, il est important de signaler que, pour cette étude, nous aurions pu tenir compte de la langue maternelle des apprenants, mais nous avons décidé de nous limiter à leur compétence

linguistique en français langue seconde étant donné l'ampleur que cette recherche aurait pu prendre si nous avions considéré cette autre variable.

5.3 Instruments de mesure

Tel que nous l'avons exposé lors de la présentation de l'étude de Carrell et Wise (1998) dans la section consacrée à la revue des écrits, les auteures ont choisi les textes servant à vérifier la compréhension en lecture en L2 dans une encyclopédie sur CD-ROM (Funk & Wagnalls, 1994). Ce choix a été fait en fonction de leurs sujets, à savoir des apprenants adultes – étudiants internationaux et immigrants – inscrits dans un programme d'anglais langue seconde et d'anglais à des fins académiques (English for academic purposes) ayant des connaissances antérieures ainsi que des intérêts divers. Leur objectif était de trouver des thèmes susceptibles d'intéresser ou non les apprenants et pour lesquels ces derniers auraient beaucoup ou peu de connaissances antérieures.

Pour les fins de notre étude, les textes utilisés comme instruments de mesure pour vérifier la compréhension en lecture en français langue seconde (L2) ont été choisis pour leur appartenance à des thèmes faisant partie des objectifs du troisième niveau, soit : la presse écrite ; les normes du travail ; l'office de protection du consommateur ; la recherche d'emploi ; la lettre de présentation et le CV ; la culture québécoise ; l'histoire, la géographie et l'organisation politique du Québec. Nous avons exploré les différentes encyclopédies comparables à celle qu'avaient utilisé Carrell et Wise (1998). Pour cette raison, les textes retenus ont été extraits de l'*Encyclopédie Encarta* sur CD-ROM (2003). Il est important de signaler, à ce stade de notre travail, que certains des thèmes sélectionnés avaient été étudiés en profondeur par les étudiants au cours de leur stage à ce dernier niveau de la francisation, alors que d'autres avaient été à peine effleurés ou, encore, pas du tout traités.

Dans le but de mesurer l'importance relative de variables telles les *connaissances antérieures* et l'*intérêt* sur la compréhension en lecture en français L2, nous avons utilisé différents instruments

décrits séparément dans les sous-sections suivantes : 1) questionnaire d'intérêt ; 2) questionnaire des connaissances antérieures ; et 3) épreuve de compréhension en lecture en L2.

5.3.1 Questionnaire d'intérêt

Nous avons repris le questionnaire d'intérêt élaboré par Carrell et Wise (1998) dans le cadre de leur recherche, nous l'avons traduit et ensuite nous l'avons modifié à partir des remarques et commentaires de trois évaluatrices qui l'ont revu de manière à ce que les consignes soient clairement formulées en L2 et que le format du tableau utilisé pour que les apprenants consignent leurs appréciations ne leur pose aucune difficulté sur le plan de la compréhension des deux tâches à accomplir (voir Annexe A).

Ce questionnaire visait à obtenir de l'information sur le degré d'intérêt des apprenants adultes allophones à l'égard des dix thèmes arbitrairement choisis et susceptibles d'intéresser beaucoup ou de ne pas intéresser du tout ce type de lecteurs. Ainsi, dans un premier temps, les apprenants devaient remplir la première colonne de la grille avec le titre correspondant aux différents thèmes, selon leur niveau d'intérêt pour chacun des thèmes, en les classant du plus intéressant au moins intéressant. Dans un deuxième temps, dans les colonnes de droite, ils devaient entourer le numéro convenant le mieux à leur niveau d'intérêt pour chaque thème grâce à une échelle d'appréciation de 10 points allant de 1 (très intéressant) à 10 (sans intérêt).

Par conséquent, les thèmes de même que le type de texte sélectionnés étaient en lien direct avec le contenu thématique et typologique du syllabus relatif au troisième niveau du programme de francisation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour le choix des textes, nous nous sommes servies de l'*Encyclopédie Encarta* (2003) sur CD-ROM et nous avons retenu les textes suivants :

- 1) Samuel de Champlain
- 2) Le fleuve Saint-Laurent
- 3) Le Nunavik
- 4) Jean Chrétien

- 5) Le Bouclier canadien
- 6) Les Appalaches
- 7) Société Radio-Canada
- 8) Musée canadien des Civilisations
- 9) Robert Bourassa
- 10) Histoire de la francophonie

5.3.2 Questionnaire des connaissances antérieures

Ce questionnaire, élaboré sur la base des thèmes inventoriés ci-dessus, avait pour but de vérifier les connaissances antérieures des sujets à l'égard de ces thèmes. Tel que signalé par Carrell et Wise (1998), même si les questions faisaient référence aux dix thèmes sélectionnés, chaque question pouvait être répondue sans avoir recours à l'information fournie dans le texte. Selon ces chercheuses, « lorsque le thème est connu par le sujet, ce dernier peut répondre aux questions sans avoir à se référer au contenu du texte » (p. 290) [notre traduction]. Ainsi, à l'instar de Carrell et Wise, notre questionnaire des connaissances antérieures comprenait dix questions à choix multiples pour chacun des dix textes. Toutefois, alors que ces deux chercheuses proposaient cinq choix de réponses par question, nous avons décidé de n'en proposer que trois, ce qui est plus habituel en langue seconde (Bolton, 1987). Aussi, tout comme chez Carrell et Wise, il n'y avait qu'une seule réponse correcte par question. Nous avons demandé aux apprenants de lire attentivement chacune des questions ainsi que leurs choix de réponses – même si le thème ne leur était pas familier –, d'essayer de répondre au maximum de questions et d'entourer la réponse qu'ils considéraient correcte ou qu'ils croyaient être la meilleure réponse même s'ils n'étaient pas certains (voir Annexe B).

En ce qui a trait aux questions à choix multiples, selon Legendre (2005), elles auraient des avantages ainsi que des limites. D'un côté, le choix de ce type de questions permet une correction facile et rapide, et le risque de choix au hasard reste limité, soit de 20 % pour cinq réponses suggérées – néanmoins en langue seconde on n'utilise la majorité du temps que trois alternatives. D'un autre côté, l'élaboration des questions constitue une tâche difficile puisqu'il faut s'assurer

que la question soit formulée de manière à ce que l'apprenant soit obligé de lire toutes les réponses suggérées avant de faire son choix (p. 1120).

En effet, d'après Bolton (1987), « Plus il y a de distracteurs dans la question, plus la probabilité de deviner la bonne réponse au hasard est faible » (p. 8). Cependant, il en résulte qu'il n'est pas facile de trouver des distracteurs représentant tous des alternatives plausibles pour les apprenants. C'est pour cette raison, en général, que les tests à choix multiples ne comprennent que deux ou trois distracteurs.

En tenant compte de ces remarques et dans le but de mesurer les connaissances antérieures de nos sujets à l'égard de chacun des dix thèmes sélectionnés, nous avons procédé à l'élaboration de dix questions à choix multiples à trois distracteurs chacune.

5.3.3 Épreuve de compréhension en lecture en L2

Précisément, tel que signalé par Dejamonchai (1999), s'appuyant sur les nombreuses critiques formulées à l'égard d'une utilisation trop fréquente de la technique des choix multiples pour mesurer la compréhension (Bolton, 1987 ; Brantmeier, 2005 ; Cohen, 1994 ; Henry, 1975 ; Shohamy, 1985 ; Wolf, 1993a), il s'avère que cette dernière présente plusieurs failles. En effet : 1) elle est limitative pour certains étudiants qui ne sont pas habitués à ce type de test ; 2) elle ajoute une exigence à la tâche de compréhension du texte ; 3) les questions ne dépendent pas toujours du texte, c'est-à-dire que le lecteur n'a pas besoin de lire le texte pour choisir la réponse correcte ; 4) quand la personne se trompe, on ne peut pas savoir si c'est parce qu'elle a mal compris le texte ou la question.

De leur côté, Carrell et Wise (1998) soulignent, à l'instar d'autres chercheurs, qu'il serait préférable d'utiliser de multiples instruments de mesure comme les questions ouvertes, les réponses courtes, les protocoles de rappel, etc., de manière à mieux vérifier les stratégies de compréhension en jeu. Par conséquent, afin de pallier les limites rencontrées dans les études

précédentes, nous avons décidé d'utiliser la technique de closure pour mesurer la capacité de compréhension en lecture en L2.

Tel que le signalent Henry (1975) et Jonz (1990), il a été démontré que le *test de closure* est une épreuve de lecture très complexe servant à mesurer l'interaction entre le texte et les habiletés de traitement de bas et de haut niveau du lecteur, à savoir : 1) utiliser les informations lexicales ; 2) appréhender certaines structures syntaxiques ; et 3) s'éloigner du contexte immédiat afin de repérer les références lointaines (p. 54). Weir (1990) considère cette technique comme la plus naturelle, car le candidat n'a pas à comprendre des questions extérieures au texte, et aussi parce qu'elle le place dans une situation réelle de lecture où il tente d'anticiper le sens de ce qu'il lit. Aussi, De Landsheere (1973) soutient que :

Contrairement aux tests à n choix multiples où un certain nombre de réponses correctes sont dues simplement au choix aveugle, une réponse correcte au test de closure résulte d'un choix correct parmi des mots existant dans l'esprit du sujet ou d'indices fournis par le contexte proche de la lacune. Comme l'éventail des réponses possibles à partir de l'expérience du sujet et des indices existant dans le test est grand, l'erreur due à la possibilité de deviner la réponse au pur hasard est petite. (p. 20)

Étant donné ces multiples raisons, le test de closure nous a semblé le moyen le plus fidèle pour mesurer la capacité de compréhension en lecture en langue seconde auprès de nos sujets. Ces épreuves leur ont donc été assignées à partir des réponses obtenues dans les deux questionnaires précédents et ont été regroupées selon les quatre catégories déterminées par Carrell et Wise (1998), à savoir :

- 1) beaucoup de connaissances / beaucoup d'intérêt ;
- 2) peu de connaissances / peu d'intérêt ;
- 3) beaucoup de connaissances / peu d'intérêt ;
- 4) peu de connaissances / beaucoup d'intérêt.

Dans un premier temps, nous avons élaboré deux versions de closure pour chacun des dix textes : dans l'une nous avons supprimé un mot sur cinq et dans l'autre un mot sur sept. Chaque mot supprimé a été systématiquement remplacé par un trait de longueur égale sans tenir compte de la longueur du mot supprimé (voir Annexe C). Tel qu'il est énoncé par De Landsheere (1973) et par Legendre (2005), afin de fournir aux lecteurs plus de contexte, nous avons laissé intacts la

première et la dernière phrase du texte ainsi que les noms propres, les chiffres et les dates. Effectivement, pour chaque texte, les mots supprimés étaient au nombre de : 49 pour Samuel de Champlain ; 50 pour Le fleuve Saint-Laurent ; 52 pour Le Nunavik ; 53 pour Jean Chrétien ; 50 pour Le Bouclier canadien ; 48 pour Les Appalaches ; 48 pour Société Radio-Canada ; 42 pour le Musée canadien des Civilisations ; 51 pour Robert Bourassa et 49 pour Histoire de la francophonie. Les apprenants devaient donc compléter les espaces vides avec un mot approprié à la phrase et au contexte. Ce mot pouvait appartenir à diverses catégories grammaticales : un nom, un verbe, un pronom, un adjectif, etc. mais, ce qui était très important, c'est qu'un seul mot pouvait convenir à chaque espace vide. À cet effet, sur la feuille des consignes, nous leur avons fourni des exemples de mots qui comptaient pour deux mots (par exemple, « l'intérieur ») ou pour un seul mot (par exemple, « aujourd'hui » ou « lui-même ») (voir Annexe C).

Dans un deuxième temps, nous avons mis à l'essai les deux versions de closure auprès de deux étudiants universitaires francophones de premier et de deuxième cycle de l'Université Laval, ainsi qu'auprès d'un groupe d'apprenants – de niveau semblable à celui du groupe expérimental – qui avaient déjà terminé la francisation et qui suivaient à ce moment-là un cours de français écrit à l'Université Laval. Ceci nous a permis d'opter pour la modalité de suppression d'un mot sur sept étant donné le pourcentage de réussite obtenu dans chacun des cas (voir tableaux 1A et 1B page suivante). Cependant, il reste que la différence obtenue entre les deux versions de closure était très faible, ce qui a été mis en évidence par De Landsheere (1973). Naturellement, le taux de réussite était beaucoup plus élevé pour les francophones (89,5 % en moyenne) que pour les allophones (56,5 %), car il s'avère évident que la performance en lecture est supérieure pour des locuteurs natifs dans un tel contexte. En outre, d'après Bormuth (1968) et signalé par De Landsheere, « un score de 55 % de réussite en closure correspondrait à 90 % de réussite au test de compréhension » (p. 16).

Tableau 1A
Pourcentage de réussite aux épreuves de clôture versions 1/5 et 1/7 pour l'ensemble des textes

PARTICIPANTS	MOYENNE (en pourcentage)	
	1/5	1/7
Francophone 1	81	84
Francophone 2	93	95
Allophones (n=14)	55	56,5

Tableau 1B
Pourcentage de réussite aux épreuves de clôture versions 1/5 et 1/7 par texte pour l'ensemble des apprenants allophones

PARTICIPANTS allophones (N=14)	MOYENNE (en pourcentage)	
	1/5	1/7
Samuel de Champlain	68	44
Le fleuve Saint-Laurent	65	34
Le Nunavik	60	71
Jean Chrétien	53	49
Le Bouclier canadien	37	56
Les Appalaches	46	70
Société Radio-Canada	71	45
Musée canadien des Civilisations	66	73
Robert Bourassa	54	66
Histoire de la francophonie	30	57

Quant au mode de correction, nous avons considéré que la compréhension était réussie lorsque l'apprenant fournissait le mot exact qui se trouvait dans le texte original ainsi que tout autre synonyme accepté. Aussi, à l'instar de Henry (1975) et de Dejamonchai (1999) respectivement, nous avons également accepté les erreurs d'orthographe lexicale mineures pourvu qu'elles ne causent pas d'ambiguïté ou, plus précisément, qu'elles ne nuisent pas à la lisibilité de la réponse. Dans le but de faciliter la correction et grâce à la contribution de plusieurs personnes (notre directrice de recherche, un chargé de cours, une étudiante francophone native et un étudiant anglophone natif de deuxième cycle, un étudiant francophone natif de premier cycle, six hispanophones ainsi que moi-même), nous avons conçu, pour chacun des textes, une grille de

correction avec tous les mots acceptables compte tenu de la phrase – syntaxiquement acceptables – et du contexte – sémantiquement acceptables – (voir Annexe D). C'est ainsi que nous avons procédé à la correction des quatre textes assignés à chaque apprenant en lui attribuant une note (en pourcentage) correspondant aux mots exacts ou acceptables trouvés (voir Annexe G). C'est-à-dire que le *score* était égal au pourcentage d'*items* réussis (De Landsheere, 1973, p. 15). Il nous paraît important de signaler que les quatre textes assignés à chaque apprenant étaient différents d'un participant à l'autre, dépendamment des résultats obtenus aux questionnaires d'intérêt et des connaissances antérieures, et qu'ils ont été choisis à partir des quatre catégories établies par Carrell et Wise (1998), à savoir : 1) beaucoup de connaissances / beaucoup d'intérêt ; 2) peu de connaissances / peu d'intérêt ; 3) beaucoup de connaissances / peu d'intérêt ; 4) peu de connaissances / beaucoup d'intérêt.

Évidemment, étant donné que le lecteur est en interaction constante avec le texte qu'il lit, il est nécessaire que ce dernier soit d'une lisibilité optimale, c'est-à-dire que son fond et sa forme soient susceptibles d'être lus et compris par le lecteur. En ce sens et du fait que dans notre recherche nous voulions examiner la compréhension en lecture en L2 chez des immigrants adultes ayant tous des littératies en L1 différentes (variables liées au lecteur), nous avons considéré deux aspects essentiels : 1) que ces apprenants – rendus à la fin de leur processus de francisation – avaient acquis les compétences linguistiques nécessaires et suffisantes en français pour comprendre les textes fournis (variables linguistiques) ; et 2) que le contenu thématique de ces textes reprenait le contenu du syllabus se rapportant à ce troisième niveau de la francisation (variables liées aux connaissances).

D'une part, le niveau de compétence linguistique en français langue seconde a pu être déterminé grâce au test passé à la fin du niveau 2, nommé « évaluation d'étapes ». Ce dernier consiste en une évaluation des apprentissages réalisés, après une période donnée, permettant de déterminer le niveau de compétence de l'immigrant adulte en français langue seconde sur une échelle d'évaluation descriptive des apprentissages à douze niveaux pour chacune des habiletés. Cette échelle d'évaluation est présentée dans le document *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (1998). Cela signifie que, rendus au dernier niveau de la francisation, ils ont tous réussi, d'une façon ou d'une autre, cette évaluation d'étapes.

D'autre part, c'est donc à partir de textes authentiques de type informatif que nous avons mesuré le niveau de compréhension de ces apprenants adultes allophones en tenant compte des effets relatifs du facteur *connaissances antérieures*, concernant le thème de lecture, ainsi que d'un facteur relatif à l'intention de lecture (Legendre, 2005), soit l'*intérêt* à l'égard du thème. Car même s'il est reconnu et prouvé dans le domaine que les connaissances antérieures constituent un déterminant essentiel de la compréhension, très peu de recherches ont examiné l'effet de cette variable sur la compréhension conjointement avec le facteur intérêt et, à notre connaissance, aucune auprès d'une population d'adultes allophones en processus de francisation.

Pour revenir à l'importance de la lisibilité, dans le cadre de notre recherche, les apprenants ont été confrontés à des textes de longueur et de niveau de difficulté comparables, c'est-à-dire de niveau de difficulté optimale¹ pour ce groupe d'apprenants. En effet, nous avons procédé à l'analyse des textes selon les critères retenus par la formule de lisibilité de Henry (1975), adaptée à la langue française et également applicable, d'après Cornaire (1988, 1989), au français langue seconde. Pour chacun des textes, nous avons établi le score de lisibilité à partir des cinq variables à considérer (voir Tableau 2), à savoir : 1) le nombre de phrases ; 2) le nombre de mots ; 3) le nombre de mots par phrase (MP) ; 4) le nombre de mots différents absents du vocabulaire fondamental de Gougenheim (AG) ; et 5) le nombre d'indicateurs de dialogue (DEXGU). Nous avons ainsi recueilli toutes les informations nécessaires nous permettant de trouver le score de lisibilité grâce aux tables proposées par Henry (1975). Étant donné que la formule de Henry varie en fonction du niveau scolaire du lecteur, nous avons retenu, pour notre échantillon de population, le niveau correspondant selon Cornaire (1989), dans le système scolaire québécois, à la deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire supérieur (général et technique). Il est important de noter que, d'après cette formule, le score de lisibilité pour l'ensemble des textes à l'étude est supérieur au seuil maximal correspondant à la zone de lisibilité optimale selon Henry. En effet, le score de lisibilité de nos textes varie entre 51 % et 62 %, soit un écart de 11,5 % par rapport au seuil de 45 % établi par Henry (1975).

¹ La zone de lisibilité optimale correspond à l'intervalle 35 % - 45 %. Au-dessus de ce seuil, les textes peuvent être considérés, selon l'écart, comme faciles ou comme trop faciles pour une population donnée. En dessous, on peut admettre qu'ils seront soit difficiles, soit trop difficiles.

Tableau 2
Caractéristiques linguistiques des textes sélectionnés selon la formule courte de Henry (1975)

THÈME	PHRASES	MOTS	MOTS/PHRASE	AG ² (%)	DEXGU ³	SCORE DE LISIBILITÉ ⁴ (%)
1. Samuel de Champlain	21	422	20,09	14,93	0 %	62
2. Le fleuve Saint-Laurent	20	449	22,45	15,88	0 %	59
3. Le Nunavik	21	433	20,62	20,32	0 %	57
4. Jean Chrétien	19	450	23,68	18,44	0 %	57,5
5. Le Bouclier canadien	19	438	23,05	19,72	0 %	56
6. Les Appalaches	18	446	24,77	17,52	0 %	58
7. Société Radio-Canada	15	437	29,13	17,70	0 %	56
8. Musée canadien des civilisations	15	450	30	17,04	0 %	56
9. Robert Bourassa	16	425	26,56	18,82	0 %	55
10. Histoire de la francophonie	12	439	36,58	21,18	0 %	51

5.4 Déroulement des passations

Avant l'étude expérimentale, nous avons procédé à une mise à l'essai de nos deux versions des épreuves de closure avec des étudiants de niveau comparable. Rappelons ici que la participation à l'étude était volontaire et que, le jour même de la présentation de l'étude, les apprenants devaient signer un formulaire de consentement ayant été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) le 1^{er} décembre 2006 (voir Annexe E).

Le groupe d'apprenants du cours de français écrit à l'Université Laval a accepté de compléter, de façon aléatoire, les deux versions des dix thèmes sélectionnés. Par la suite, nous avons remis les mêmes deux versions à deux collègues francophones qui ont réalisé la même tâche. Une fois les deux versions des textes corrigées au moyen des grilles de correction (voir Annexe D), nous

² AG = nombre de mots absents du vocabulaire fondamental de Gougenheim.

³ DEXGU = nombre d'indicateurs de dialogue (points d'exclamation, guillemets ou tirets, prénoms employés seuls).

⁴ Ce chiffre correspond au niveau de l'enseignement secondaire supérieur.

avons adopté pour mener notre procédure d'évaluation la version pour laquelle, dans notre cas, le pourcentage de réussite avait été supérieur à la fois pour les francophones et pour les allophones.

À la suite de la mise à l'essai de l'épreuve de closure en français L2, nous avons entrepris l'étude expérimentale qui s'est déroulée en deux séances : une première rencontre pour la présentation de l'étude, la signature du formulaire de consentement et l'administration du questionnaire d'intérêt et de celui des connaissances antérieures ; et une deuxième rencontre, environ deux semaines plus tard, pour la passation des épreuves de closure. En respectant l'ordre des disponibilités et des rendez-vous fixés, nos deux premières rencontres se sont tenues au Cégep de Sainte-Foy et à l'Université Laval et, en dernier lieu, à l'UQAM. Les deux séances ont duré entre 1h30 et 2h – la durée plus longue correspondant au groupe du Cégep de Sainte-Foy avec moins d'années de scolarité – alors que dans l'étude de Carrell et Wise (1998) les deux séances ont été un peu plus courtes, soit de 1h30 à 1h45 pour la première partie et de 45 minutes à 1h15 pour la deuxième.

Au Cégep de Sainte-Foy, les deux rencontres ont eu lieu pendant les périodes de cours avec la présence du professeur. À l'Université Laval, elles se sont déroulées en présence de la monitrice de francisation en charge du groupe pendant les périodes destinées aux activités de soutien à l'apprentissage et à l'intégration. À l'UQAM, elles se sont tenues aussi lors des périodes de monitorat, mais aucun responsable des quatre groupes rassemblés n'était présent.

Une fois les deux questionnaires – questionnaire d'intérêt et questionnaire des connaissances antérieures – complétés par les trois groupes (voir Annexe G), nous avons attribué un numéro à chaque participant afin d'anonymiser sa participation. Dans le but de procéder à l'attribution des groupes selon les quatre catégories mentionnées précédemment (beaucoup d'intérêt / beaucoup de connaissances ; peu d'intérêt / peu de connaissances ; peu d'intérêt / beaucoup de connaissances ; beaucoup d'intérêt / peu de connaissances), nous avons considéré que lorsque le sujet avait indiqué comme choix les classes d'intérêt 1, 2 et 3, celles-ci correspondaient à « beaucoup d'intérêt » et lorsqu'il avait marqué 8, 9 et 10, ces dernières concordaient à « peu d'intérêt ». De leur côté, Carrell et Wise avaient été plus exigeantes dans l'établissement des bornes puisqu'elles avaient considéré uniquement 1 et 2 pour « beaucoup d'intérêt », et 9 et 10 pour « peu d'intérêt ». Dans notre étude, il s'avère que la mesure adoptée était plus adéquate, étant donné notre échantillon de population, et elle allait nous permettre ainsi de maintenir un nombre suffisant de sujets. En ce qui a trait aux réponses fournies aux questionnaires sur les

connaissances antérieures, tout comme Carrell et Wise, nous avons défini que les scores entre 70 et 100 % correspondaient à « beaucoup de connaissances » et ceux situés entre 0 et 40 %, à « peu de connaissances ».

À partir des données relevées et des bornes fixées tel que nous venons de l'expliquer, nous avons obtenu, pour chaque participant, des textes correspondant aux catégories suivantes :

- 1) BEUCOUP D'INTÉRÊT et BEUCOUP DE CONNAISSANCES (BB)
- 2) BEUCOUP D'INTÉRÊT et PEU DE CONNAISSANCES (BP)
- 3) PEU D'INTÉRÊT et PEU DE CONNAISSANCES (PP)
- 4) PEU D'INTÉRÊT et BEUCOUP DE CONNAISSANCES (PB)

Ainsi, nous avons retenu les 66 sujets ayant complété la première expérimentation et, pour chaque participant, les résultats étaient présentés de la manière suivante :

code*	groupe	textes**
1022	BB	B
1022	BP	H J
1022	PP	D F I

code*	groupe	textes**
2010	BB	B
2010	BP	C
2010	PB	D
2010	PP	I

*Le code 1000 correspond aux participants du Cégep de Sainte-Foy et le code 2000 aux participants de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Montréal.

**Afin de faciliter l'analyse des données, nous avons attribué une lettre à chacun des textes. En effet : A=Samuel de Champlain ; B=Le fleuve Saint-Laurent ; C=Le Nunavik ; D=Jean Chrétien ; E=Le Bouclier canadien ; F=Les Appalaches ; G=Société Radio-Canada ; H=Musée canadien des Civilisations ; I=Robert Bourassa ; J=Histoire de la francophonie.

Toutefois, le résultat des choix des thèmes ne correspondait pas toujours aux quatre catégories mentionnées précédemment. Autrement dit, certains sujets avaient plus ou moins de quatre textes pour une ou plusieurs de ces catégories. Par conséquent, afin que tous les sujets reçoivent la même quantité de textes pour que la tâche soit identique pour tous, nous sommes retournés, quand cela s'avérait nécessaire, aux « données brutes ». Nous avons donc toujours choisi quatre textes par personne, même si, dans la plupart des cas, une ou deux des catégories n'étaient pas couvertes, alors que les catégories restantes accaparaient plusieurs textes. Par exemple, le sujet

2010 du tableau de la page précédente faisait partie d'une minorité de cas pour lesquels les résultats étaient optimaux puisque les quatre catégories ont été remplies par un texte chacune. C'est-à-dire que nous pouvions facilement attribuer, au sujet 2010, les quatre textes de closure nécessaires pour chacune des quatre catégories. Hormis ces quelques cas, comme nous disions précédemment, minoritaires, la plupart des choix des sujets correspondaient plutôt à l'exemple du sujet 1022. Effectivement, à la suite de l'analyse des résultats obtenus lors des questionnaires sur l'intérêt et sur les connaissances antérieures vis-à-vis des thèmes retenus, il résulte que seulement trois des quatre catégories ont été couvertes et que six textes parmi les dix textes à l'étude pouvaient être utilisés pour le test de closure. Or, le fait de revenir sur les données brutes nous a permis de mieux sélectionner les textes pour lesquels le sujet avait obtenu les scores les plus élevés ou les plus bas, dépendamment de la catégorie. Ainsi, sur les deux textes correspondant à la catégorie BP (beaucoup d'intérêt et peu de connaissances), nous avons opté pour le texte H et, sur les trois textes de la catégorie PP (peu d'intérêt et peu de connaissances), pour les textes D et F. Précisément, afin de mieux représenter le nombre d'apprenants ayant rempli chacune des quatre différentes catégories, nous avons élaboré le tableau 3. Grâce à ce dernier, il est possible de constater que seulement 3 apprenants sur 66 (5 %) ont obtenu des textes pour les quatre catégories, 17 pour trois des quatre catégories (26 %), 32 pour 2 des quatre catégories (49 %) et 14 pour une seule des quatre catégories (21 %). Autrement dit, ceci signifie que, par exemple, ces quatorze derniers apprenants ont passé quatre tests de closure sur quatre textes appartenant à la même catégorie.

Tableau 3
Nombre d'apprenants par catégorie

CATÉGORIES	NOMBRE D'APPRENANTS	POURCENTAGE
4	3	5
3	17	26
2	32	49
1	14	21

Dans l'intention de fournir un aperçu plus concret du nombre de fois que chacun des thèmes a été choisi pour chacune des quatre catégories, nous avons construit le tableau suivant dans lequel figurent les résultats classés par catégories.

Tableau 4
Fréquence des thèmes par catégorie

TEXTES		catégorie 1 BB*	catégorie 2 BP*	catégorie 3 PP*	catégorie 4 PB*	TOTAL (épreuves)
A	Samuel de Champlain	10	1	1	5	17
B	Le fleuve Saint-Laurent	19	12	0	2	33
C	Le Nunavik	3	18	6	1	28
D	Jean Chrétien	0	6	27	2	35
E	Le Bouclier canadien	3	19	8	2	32
F	Les Appalaches	0	26	7	0	33
G	Société Radio-Canada	2	17	4	1	24
H	Musée canadien des Civilisations	2	23	3	1	29
I	Robert Bourassa	2	8	24	2	36
J	Histoire de la francophonie	3	23	2	1	29
TOTAL (épreuves)		44	153	82	17	296

* BEAUCOUP D'INTÉRÊT et BEAUCOUP DE CONNAISSANCES (BB) ; BEAUCOUP D'INTÉRÊT et PEU DE CONNAISSANCES (BP) ; PEU D'INTÉRÊT et PEU DE CONNAISSANCES (PP) ; PEU D'INTÉRÊT et BEAUCOUP DE CONNAISSANCES (PB).

La lecture de ce tableau nous révèle que le thème le plus choisi a été celui traitant de Robert Bourassa (36 sujets) et le moins choisi, celui ayant pour objet Samuel de Champlain (17 sujets). Pour les autres thèmes, le nombre de fois que ces derniers ont été choisis oscille entre 24 et 35.

Pour la deuxième expérimentation, qui a eu lieu environ deux semaines après la première, chaque sujet recevait quatre épreuves de closure en français L2 – retenues en fonction de ses propres

choix aux deux questionnaires de la première étape – accompagnées d’une première page réservée aux consignes (voir Annexe C). Malheureusement, lors de cette deuxième rencontre, nous avons fait face à l’une des grandes limites de notre étude : l’absence des participants. Au total, 22 sujets ne se sont pas présentés pour cette deuxième partie dont 2 du Cégep de Sainte-Foy, 1 de l’Université Laval et 19 de l’UQAM. Nous reviendrons sur cette question dans la section consacrée aux limites de la recherche.

5.5 Modalités de traitement des données

Une fois tous les textes corrigés à partir des grilles de correction (voir Annexe D) et toutes les données correspondant aux deux étapes de l’étude compilées dans un fichier de format Excel, nous avons procédé à des analyses statistiques. Celles-ci, réalisées par deux professionnelles du Service de Consultation Statistique du Département de mathématiques et de statistique de la Faculté de sciences et de génie de l’Université Laval, ont été ajustées en fonction de nos objectifs et de nos questions de recherche. En effet, afin d’étudier les relations entre la compréhension en lecture, l’intérêt et les connaissances antérieures chez des adultes allophones en processus de francisation, un modèle d’ANOVA à deux facteurs avec interaction a été ajusté à l’aide de la procédure MIXED du logiciel SAS, et ce, en tenant compte de la corrélation intra-sujet à partir d’un énoncé RANDOM. En outre, les statisticiennes ont jugé pertinent de procéder aussi à une analyse de variance à un seul facteur (ANOVA univariée) dans le but d’avoir une idée du lien que les variables *intérêt* et *connaissances* pouvaient avoir séparément à l’égard de la compréhension sans que l’autre variable soit dans le modèle comme dans le cas de l’ANOVA à deux facteurs.

Rappelons également que notre échantillon était composé de 66 sujets pour la première partie de l’étude – épreuves d’intérêt et de connaissances antérieures – et que, lors de la deuxième partie – épreuve de compréhension –, 22 sujets se sont absentes, ce qui nous fait un total de 44 sujets pour l’étude finale. Tel que nous l’avons mentionné dans la section précédente, lors de la dernière épreuve, chaque sujet a été soumis à une tâche de compréhension en lecture consistant à compléter quatre tests de closure correspondant à quatre thèmes différents. Toutefois, alors que nous aurions dû obtenir un total de 176 épreuves à analyser, nous n’en avons eu que 154, étant

donné que certains apprenants, malgré les recommandations faites au début de chaque épreuve, n'ont pas bien géré leur temps et les tâches sont restées incomplètes ou, encore, qu'ils sont arrivés en retard et que, par conséquent, ils n'ont pas eu suffisamment de temps pour compléter le tout.

Dans ce qui suit, nous présenterons l'analyse descriptive des résultats obtenus à la tâche de compréhension écrite dans le but d'examiner la performance de notre échantillon de population – les trois groupes confondus – en compréhension en lecture en français L2 en fonction de l'intérêt à l'égard du thème de lecture et des connaissances antérieures concernant le contenu du texte.

6 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette étude transversale, la tâche de compréhension en lecture en français langue seconde avait pour objectifs de déterminer :

- a. Si le niveau d'intérêt vis-à-vis du thème était en lien avec le niveau de performance en compréhension et vice-versa.
- b. Si le niveau des connaissances antérieures concernant le thème de lecture était en lien avec le niveau de performance en compréhension et vice-versa.
- c. Ce qui permettait de prédire la performance en compréhension.

Effectivement, les résultats des analyses statistiques effectuées nous ont permis de mettre en lumière et de mieux comprendre ces relations.

6.1 Description générale des résultats

Avant d'exposer les résultats des ANOVAs, nous allons présenter, à partir de deux tableaux, des statistiques non ajustées pour la compréhension en lecture selon le niveau d'intérêt à l'égard du thème de lecture (voir Tableau 5, page suivante) et des connaissances antérieures concernant le contenu du texte (voir Tableau 6, page suivante). Rappelons aussi que notre variable dépendante, soit la compréhension en lecture, a été considérée comme une variable continue selon une échelle de 0 à 100 et que les deux variables indépendantes, à savoir l'intérêt et les connaissances, ont été mesurées selon deux niveaux, c'est-à-dire « peu » et « beaucoup ». D'autre part, comme la variable dépendante a été mesurée plus d'une fois pour chaque sujet – un même sujet a toujours complété quatre épreuves de closure correspondant à quatre textes différents –, ceci a dû être considéré dans l'analyse puisqu'il était possible qu'il existe une corrélation entre les mesures prises auprès d'un même sujet. En d'autres termes, les mesures prises auprès d'un même sujet ne sont pas indépendantes, ce qui revient à dire qu'il existe une corrélation entre ces mesures appelée « corrélation intra-sujet ». Un sujet qui réussit bien à un test va probablement bien réussir

aux autres tests. L'inverse pourrait aussi être vrai, un sujet qui ne réussit pas bien à un test ne va probablement pas bien réussir aux autres tests.

Afin de mieux comprendre ces résultats, il est également important de signaler que « N » correspond au nombre d'épreuves analysées pour chacune des quatre catégories identifiées dans la section sur la méthodologie.

Tableau 5
Compréhension écrite selon le niveau d'intérêt

Intérêt					
Beaucoup			Peu		
Compréhension			Compréhension		
N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
108	45,84	18,84	46	56,39	18,94

Tableau 6
Compréhension écrite selon le niveau de connaissances

Connaissances					
Beaucoup			Peu		
Compréhension			Compréhension		
N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
42	52,86	18,65	112	47,54	19,59

De façon générale, les résultats dégagés des tableaux ci-dessus montrent que, pour ce qui est de l'intérêt, la compréhension est meilleure lorsque le sujet en a peu alors que, pour ce qui est des connaissances, elle est meilleure lorsque le sujet en a beaucoup. D'après ces résultats, les

moyennes pour la compréhension sont plus élevées – 56,39 % avec un écart-type de 18,94 – lorsque le niveau d'intérêt est faible. Par rapport aux connaissances antérieures, les moyennes pour la compréhension sont plus élevées – 52,86 % avec un écart-type de 18,65 – lorsque le niveau de connaissances est élevé. Même si ce constat peut sembler illogique, nous verrons plus loin, au moment de la discussion, l'explication fournie par des auteurs tels que Baldwin et *al.* (1985) et reprise par Carrell et Wise (1998).

Par ailleurs, nous pouvons constater que le nombre d'épreuves pour lesquelles les sujets ont signalé avoir beaucoup d'intérêt est supérieur (N = 108) à celui des épreuves pour lesquelles ils ont exprimé avoir peu d'intérêt (N = 46). Par contre, en ce qui a trait aux connaissances, nous remarquons que le nombre d'épreuves est supérieur pour la catégorie « peu de connaissances » (N = 112) et inférieur pour la catégorie « beaucoup de connaissances » (N = 42).

Dans le but de mieux comprendre les résultats consignés dans les deux tableaux précédents, nous vous présentons les deux graphiques ci-dessous.

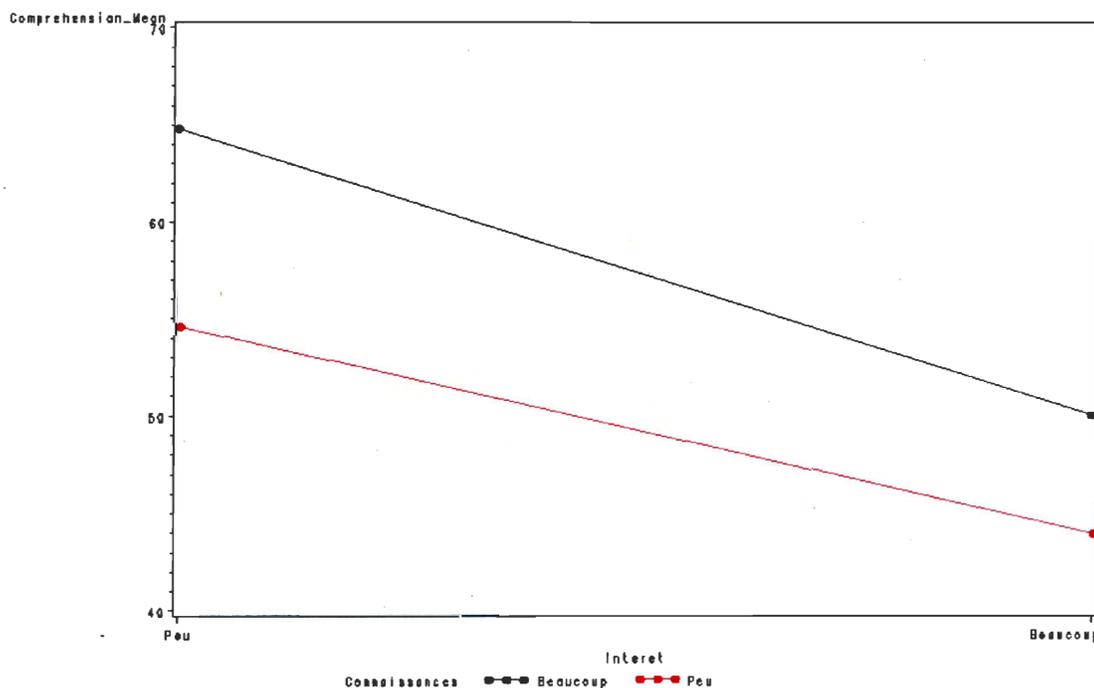


Figure 1 : Relation entre la compréhension et l'intérêt

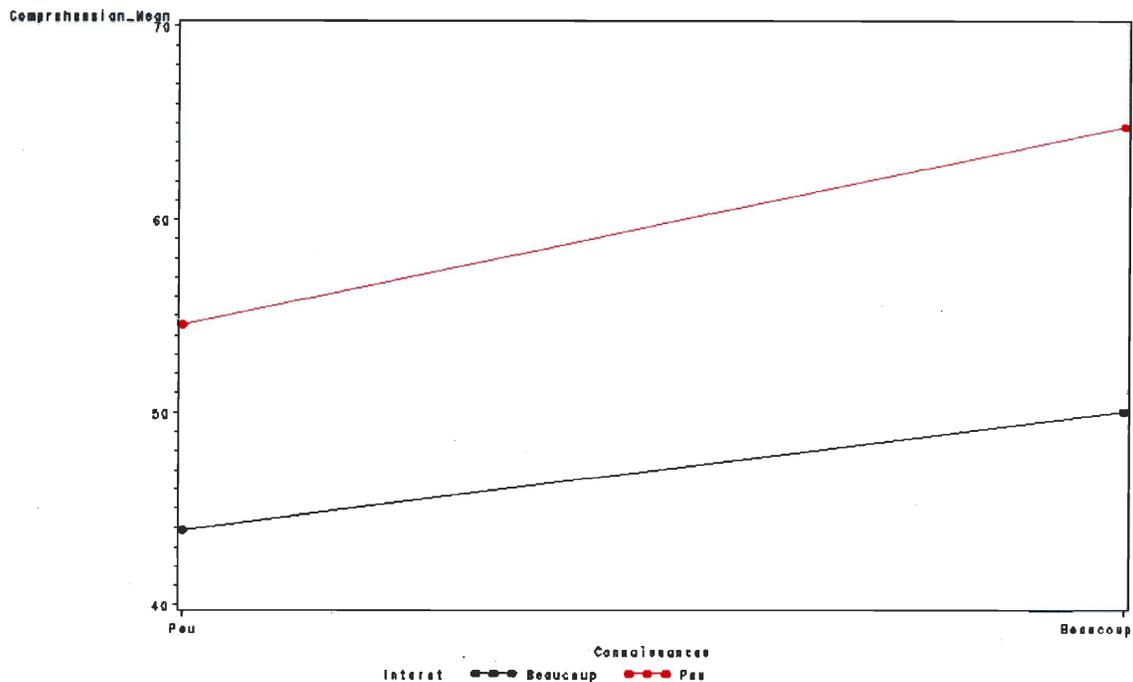


Figure 2 : Relation entre la compréhension et les connaissances

Ainsi, dans le premier graphique (Figure 1, page précédente), nous pouvons voir que la relation entre la compréhension (axe des y) et l'intérêt (axe des x) ne semble pas dépendre du niveau de connaissances antérieures puisque les droites pour rendre compte des niveaux de connaissances « beaucoup » (noir) et « peu » (rouge) sont parallèles, c'est-à-dire qu'elles ne se croisent jamais. De même, à partir du deuxième graphique (Figure 2), il ressort que la relation entre la compréhension (axe des y) et les connaissances antérieures (axe des x) ne semble pas dépendre du niveau d'intérêt. Ceci nous indique qu'il n'existe probablement pas d'interaction entre les facteurs *intérêt* et *connaissances*.

Tel que mentionné précédemment, il convient à présent d'aborder, dans le tableau 7 de la page suivante, les résultats des ANOVAs univariées, c'est-à-dire des ANOVAs avec un seul facteur, pour mieux comprendre la relation entre la variable dépendante (compréhension en lecture) et chacune des deux variables indépendantes (intérêt et connaissances) étudiées séparément.

Tableau 7
Résultats de l'analyse de variance (ANOVA) avec les facteurs intérêt et connaissances séparément

Effet	Numérateur DF	Dénominateur DF	Valeur F	p > F
Intérêt	1	109	1,83	0,1787
Connaissances	1	109	0,92	0,3385

À partir de l'analyse des résultats présentée dans le tableau ci-dessus, nous pouvons observer qu'aucune relation significative ne se manifeste entre le facteur intérêt ($p = 0,1787$) et le facteur connaissances ($p = 0,3385$).

Considérons maintenant, à l'aide du tableau 8, les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) à deux facteurs. Nous croyons pertinent de préciser que les hypothèses de normalité et d'homogénéité de la variance des résidus sont respectées, ce qui indique que le modèle d'ANOVA ajusté est valide.

Tableau 8
Résultats de l'analyse de variance à deux facteurs (ANOVA)

Effet	Numérateur DL	Dénominateur DL	Valeur F	p > F
Intérêt	1	107	2,86	0,0939
Connaissances	1	107	0,00	0,9734
Intérêt *Connaissances	1	107	1,55	0,2165

En examinant le tableau précédent, nous remarquons que l'interaction entre les facteurs *intérêt* et *connaissances* n'est pas significative au seuil de 0,05 ($p = 0,2165$). Par conséquent, la relation entre la compréhension et l'intérêt ne dépend pas du niveau de connaissances.

Les facteurs *intérêt* ($p = 0,0939$) et *connaissances* ($p = 0,9734$) ne sont pas significatifs au seuil de 0,05. Relativement au facteur intérêt, nous pourrions dire qu'il y a une tendance à ce que la relation entre l'intérêt et la compréhension soit significative puisque la valeur de p est inférieure à 0,10. Toutefois, la relation n'est pas très forte.

Tableau 9
Moyennes ajustées par le modèle

Effet	Intérêt	Connaissances	Moyenne	Erreur type	DL	Valeur t	$p > t $
Intérêt	B		47,6020	2,7516	107	17,30	<0,0001
Intérêt	P		51,9387	3,3634	107	15,44	<0,0001
Connaissances		B	49,8127	3,3704	107	14,78	<0,0001
Connaissances		P	49,7280	2,7299	107	18,22	<0,0001

La lecture du tableau 9, présentant les moyennes ajustées par le modèle d'ANOVA, nous permet de constater que les moyennes sont très similaires pour les deux niveaux de connaissances (peu = 49,7 % vs beaucoup = 49,8 %). Ce qui veut dire que les sujets atteignent un niveau de compréhension presque identique indifféremment de leur niveau de connaissances antérieures sur le contenu à lire. À propos du facteur intérêt, on voit que la moyenne est un peu plus élevée lorsqu'il y a peu d'intérêt (peu = 51,9 % vs beaucoup = 47,6 %). Cela ne nous surprend pas non plus étant donné que les sujets étaient des apprenants en situation d'apprentissage. Autrement dit, ils sont habitués à travailler avec des textes pour lesquels ils ont peu ou même aucun intérêt.

6.2 Synthèse des résultats

À la suite de l'analyse des résultats relatifs au niveau d'intérêt vis-à-vis du thème, il ressort que le niveau de performance en compréhension en lecture en français langue seconde pour l'ensemble

de nos sujets, ne dépend pas de celui-ci puisque les moyennes sont supérieures lorsque le niveau d'intérêt est faible. Plus précisément, le facteur intérêt n'a pas d'effet significatif sur la compréhension. En revanche, le fait que le seuil observé, à savoir la valeur de p , soit inférieur à 0,10 laisse entrevoir une certaine tendance, même si cette relation n'est pas forcément significative.

Quant au lien entre le niveau des connaissances antérieures concernant le thème de lecture et le niveau de performance en compréhension en lecture en français langue seconde, les résultats des analyses statistiques ne révèlent aucune différence significative entre les deux niveaux de connaissances analysés, c'est-à-dire « peu de connaissances » et « beaucoup de connaissances ». En effet, lorsque le niveau de connaissances est peu important, la moyenne obtenue en compréhension en lecture est de 49,73 %. Alors que pour un niveau de connaissances élevé, la moyenne atteinte est de 49,81 %. Ceci nous amène à conclure que le facteur *connaissances* n'a pas eu d'effet significatif sur la compréhension.

Enfin, en nous basant sur les résultats obtenus, nous pouvons conclure que la relation entre les facteurs *intérêt* et *connaissances* n'est pas significative, ce qui ne nous permet pas d'aller plus loin dans les analyses. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de prédire la performance en compréhension en lecture en français L2 pour l'ensemble de nos sujets.

7 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans le cadre de la présente recherche, notre objectif était de déterminer le rôle que jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture en français langue seconde chez des immigrants adultes allophones en processus de francisation. Pour donner suite à la présentation des résultats effectuée dans la section précédente, nous procéderons, en premier lieu, à une discussion des principaux résultats obtenus tout en les examinant à la lumière de ceux obtenus dans les études antérieures. En deuxième lieu, nous signalerons les limites de notre recherche et ce qui pourrait être fait dans des recherches ultérieures. Et, en troisième lieu, les retombées pédagogiques que nous sommes en mesure de dégager. Finalement, nous tirerons la conclusion de notre étude.

7.1 Discussion des résultats obtenus

Comme nous en avons déjà fait mention dans notre section consacrée à la revue des écrits, il s'avère que la littérature portant sur la compréhension en lecture en langue seconde met en évidence la complexité des facteurs pouvant intervenir dans le processus de compréhension. Plus précisément, en contexte de langue seconde, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de comment ces différents facteurs peuvent influencer la compréhension. Il nous apparaît donc primordial de rappeler les résultats des travaux ayant porté sur deux facteurs en particulier, soit les connaissances antérieures et l'intérêt, avant de procéder à la discussion pouvant émerger d'une confrontation de nos résultats avec ces derniers.

Étant donné que nous nous sommes appuyées, pour notre étude, sur celle de Carrell et Wise (1998), il nous semble essentiel de rappeler, en premier lieu, les résultats obtenus par ces deux chercheuses. En effet, lors de leur étude comportant 123 étudiants universitaires – étudiants étrangers et immigrants – en anglais langue seconde, les résultats dégagés révélaient une très faible corrélation – voire un manque – entre le facteur *connaissances antérieures* et le facteur *intérêt*. Pour la population choisie, la relation entre les facteurs *connaissances* et *intérêt* et la

compréhension n'était pas statistiquement significative que les variables soient traitées séparément ou ensemble. Pourtant, il semblerait que lorsque le niveau des connaissances antérieures est élevé, la compréhension est légèrement facilitée, alors que celle-ci devient plus difficile lorsque le niveau des connaissances et d'intérêt est faible. Ayant elles-mêmes basé leur étude sur celle de Baldwin *et al.* (1985) et comparé leurs résultats à ceux de Leloup (1993), elles constatent, dans leurs conclusions, la discordance de leurs résultats par rapport à ceux obtenus par ces autres chercheurs.

De leur côté, à partir des données recueillies auprès de 41 très bons lecteurs de niveau secondaire d'anglais langue première, Baldwin *et al.* concluent que *connaissances* et *intérêt* ont un effet significatif sur la compréhension en lecture autant traités séparément que conjointement. Sans aucun doute, le fait que, d'un côté, ces deux facteurs soient autonomes, s'oppose à la notion de « bon sens » (*common sense notion*) soutenue par Guthrie (1981) dans Baldwin *et al.* (1985), selon laquelle on a plus de connaissances à l'égard de thèmes pour lesquels on a plus d'intérêt, ce qui revient à dire que les deux facteurs sont fortement corrélés. Par ailleurs, l'effet additif aussi corroboré et signalé dans l'étude de Baldwin *et al.* confirme les résultats obtenus par Weber (1980) et Entin (1981).

Leloup (1993), dont l'étude a été menée auprès de 206 apprenants d'espagnol langue seconde de niveau secondaire, affirme, quant à lui, que le facteur *intérêt* a un impact sur la compréhension en lecture en L2 puisque, dans son étude, il compte pour 9 % de la variance des résultats, alors que le facteur *connaissances antérieures* n'a eu aucun impact. Ses résultats suggèrent que l'intérêt contribue à la compréhension en lecture en L2, car celle-ci est entravée lorsque l'intérêt est faible ou inexistant, alors qu'elle est facilitée lorsque le degré d'intérêt est élevé. D'après ce chercheur, dépendamment des personnes, les connaissances antérieures sur le thème de lecture pourraient faciliter la tâche de compréhension, surtout lorsque le niveau d'intérêt et de compétence en langue seconde est faible.

Toutefois, malgré ces résultats parfois contradictoires variant d'une étude à l'autre, les chercheurs fournissent des explications pertinentes justifiant ces discordances. Un des premiers aspects précisé par Baldwin *et al.* et retenu par Carrell et Wise consiste à affirmer que plus une personne

est âgée et spécialisée, plus les facteurs *connaissances* et *intérêt* seront interdépendants. Cette constatation serait également vraie pour de jeunes lecteurs qui, en situation d'apprentissage, sont obligés de lire des textes sur des thèmes pour lesquels ils ont peu ou aucun intérêt. Par conséquent, Carrell et Wise soutiennent qu'il ne faut pas partir du principe que *connaissances* et *intérêt* sont nécessairement corrélés pour tous les groupes de lecteurs. Ces deux chercheuses affirment que cette observation dépendrait des particularités des sujets, des thèmes de lecture ainsi que du niveau de compétence acquis en langue seconde. Selon elles, le fait que leurs sujets aient manifesté un faible intérêt pour des thèmes pour lesquels ils avaient des connaissances antérieures et un fort intérêt pour des thèmes pour lesquels ils n'avaient pas beaucoup de connaissances antérieures serait attribuable à l'encadrement académique dans lequel s'inséraient leurs sujets. Aussi, il est important de préciser qu'il a été démontré (Carrell, 1983a ; Carrell & Wallace, 1983), qu'en langue seconde, les lecteurs n'activent pas nécessairement ou même n'activent pas du tout leurs connaissances antérieures en vue de faciliter leur compréhension en lecture en L2 (Carrell & Wise, 1998, p. 299) [notre traduction].

Même si le facteur *sexe* ne fait pas partie des variables considérées dans notre étude, nous trouvons important de mentionner que ce facteur a été étudié par les trois chercheurs dont les études ont été exposées précédemment. Ainsi que pour les autres résultats présentés, ceux concernant cette variable ne font pas non plus l'unanimité. Dans l'étude de Carrell et Wise (1998), les résultats montrent une interaction significative entre les variables *intérêt* et *sexe*. C'est-à-dire que les hommes ont une meilleure compréhension de textes pour lesquels ils ont un fort intérêt, alors que les femmes obtiennent une meilleure performance en compréhension pour des thèmes à faible intérêt pour elles. De leur côté, Baldwin *et al.* (1985) ont trouvé que les hommes sont plus performants que les femmes en compréhension en lecture en AL2 (anglais langue seconde). Or, des analyses plus poussées leur ont permis de constater une triple interaction entre le sexe, les connaissances antérieures et l'intérêt. En effet, les résultats obtenus indiquent que le facteur *intérêt* est plus important pour les hommes que pour les femmes, alors que celui des connaissances antérieures l'est plus pour les femmes que pour les hommes. Par ailleurs, Leloup (1993) n'observe aucune corrélation significative entre les facteurs *sexe* et *intérêt*, bien que les femmes aient obtenu une meilleure performance que les hommes en compréhension en lecture en L2. Pourtant, cette interaction ne représenterait que 6 % de la variance, ce qui est,

évidemment, négligeable. D'après ce chercheur et à partir des résultats obtenus à la suite d'une analyse de régression hiérarchique (*hierarchical regression analyses*), les facteurs contribuant à la compréhension en lecture en L2, selon leur ordre d'importance seraient : le niveau de compétence en L2, l'intérêt, le sexe et, en dernier lieu, les connaissances antérieures.

Nous pouvons donc constater que, malgré la ressemblance des instruments de mesure utilisés (questionnaire d'intérêt sur les thèmes à lire, questionnaire à choix multiples sur les connaissances antérieures), les résultats obtenus diffèrent d'une étude à l'autre.

Toujours dans le cadre de la compréhension de texte, Brantmeier (2003a) considère primordial de mieux comprendre comment les différences individuelles telles que le sexe, la familiarité, le plaisir et l'intérêt interagissent et favorisent la compréhension. Étant donné que peu d'études ont analysé le rôle du sexe dans la compréhension en lecture en L2, son étude – menée auprès de 86 anglophones apprenants d'espagnol langue seconde dont trente-quatre hommes et cinquante-deux femmes – visait surtout à mettre en évidence le rôle des quatre facteurs mentionnés précédemment sur la performance en lecture selon qu'il s'agissait des hommes ou des femmes. Ainsi, grâce à un protocole de rappel écrit libre à la suite de la lecture de deux textes en espagnol tirés de la littérature et de niveau intermédiaire, l'un sur la boxe (à thématique masculine) et l'autre sur la frustration d'une femme au foyer (à thématique féminine), cette chercheuse a montré que : 1) tant pour les hommes que pour les femmes, la performance du rappel était meilleure quand le thème du texte était connu et orienté selon le sexe ; 2) plus le thème de lecture était connu, plus l'intérêt et le plaisir étaient importants pour les deux sexes ; et 3) l'effet de la familiarité vis-à-vis du thème du texte était plus important que le plaisir et l'intérêt à l'égard de ce texte. Toutefois, les seuls résultats significatifs trouvés étaient ceux des effets de l'interaction du sexe et de la familiarité sur la compréhension pour le texte orienté pour les femmes. C'est-à-dire que, pour ces dernières, de faibles niveaux de plaisir et d'intérêt n'entravaient pas la performance du rappel. La performance des hommes et des femmes dans la tâche de rappel était donc significativement affectée par le thème du texte et le sexe du lecteur. Ces données empiriques tendaient donc à indiquer que les habiletés linguistiques ne sont pas le seul facteur limitant la compréhension.

Finalement, il nous apparaît essentiel de présenter les résultats dégagés de notre travail et de préciser notre compréhension des facteurs en jeu. En effet, rappelons que, pour notre étude, nous nous sommes limitées à l'analyse de deux variables permettant d'expliquer la compréhension en lecture en français L2, à savoir l'*intérêt* et les *connaissances antérieures*. Tel que nous l'avons déjà signalé relativement aux variables, nous avons considéré comme acquises les compétences linguistiques en L2 étant donné qu'il ne manquait que deux semaines avant la fin du troisième et dernier niveau de la francisation ; nous n'avons pas non plus abordé la variable *sexe* étant donné l'envergure qu'une pareille étude à multiples variables aurait pu prendre. Malgré notre situation de déperdition de sujets, nous avons quand même mené une étude expérimentale auprès de 44 sujets immigrants adultes allophones qui étaient rendus à la fin de leur processus de francisation (660 heures) dans différents établissements scolaires du Québec, à savoir le Cégep de Sainte-Foy, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Une fois les données recueillies lors de deux séances d'environ une heure et demie chacune et grâce à un questionnaire d'intérêt, un questionnaire sur les connaissances antérieures et une tâche de compréhension en lecture, elles ont ensuite été soumises à des analyses statistiques.

Selon les résultats obtenus à partir d'un modèle ajusté d'ANOVA à deux facteurs avec interaction, nous notons l'absence de corrélation entre les deux variables étudiées, soit l'*intérêt* et les *connaissances antérieures*. À l'instar des résultats obtenus par Carrell et Wise (1998), pour cette étude et pour notre échantillon de population, l'interaction entre l'intérêt et les connaissances n'est pas significative au seuil de 0,050 ($p = 0,2165$). C'est-à-dire que peu importe le niveau des connaissances antérieures sur le thème de lecture, les sujets obtiennent un pourcentage de compréhension presque identique : 49,7 % pour de faibles niveaux de connaissances et 49,8 % pour un niveau de connaissances élevé. Cette observation rejoint l'idée soutenue par de nombreux chercheurs (Carrell, 1983a ; Carrell et Wallace, 1983) d'après laquelle, en langue seconde, les lecteurs n'activent pas nécessairement les connaissances qu'ils ont sur le sujet de lecture afin de faciliter sa compréhension. Tel que Carrell et Wise (1998) l'ont signalé dans leurs conclusions, nous croyons également qu'il se peut que nos sujets n'aient pas activé leurs connaissances antérieures sur les thèmes à lire, ce qui évidemment ne les a pas aidés à mieux comprendre les textes. En ce qui a trait à la variable *intérêt*, les résultats nous ont permis de constater que nos sujets obtiennent un pourcentage de compréhension plus élevé (51,9 %)

lorsque le niveau d'intérêt est faible, alors que le pourcentage est inférieur (47,6 %) quand le niveau d'intérêt est plus fort. Même si cette constatation peut paraître complètement incohérente ou contraire aux attentes selon lesquelles plus nous sommes intéressés par un thème plus notre compréhension de lecture serait réussie et, inversement, moins un thème nous paraîtrait intéressant, moins réussie serait notre compréhension après la lecture de ce thème, Baldwin *et al.* (1985) affirment que ce phénomène est tout à fait normal surtout pour des jeunes apprenants en situation d'apprentissage. Il ne serait donc pas surprenant que les apprenants puissent bien comprendre des textes pour lesquels ils ne possèdent aucun intérêt. Par conséquent, si nous extrapolons cette observation à nos sujets, il serait logique de déduire qu'ils ont essayé de comprendre peu importe le faible intérêt manifesté pour le thème de lecture.

En définitive, bien que les résultats obtenus varient d'une étude à l'autre, il nous paraît important de faire ressortir, à partir de cette discussion des résultats obtenus, l'assertion de Carrell et Wise (1998) d'après laquelle il ne convient pas de prétendre pouvoir obtenir une corrélation entre les facteurs *intérêt* et *connaissances antérieures* et la compréhension pour tous les groupes de lecteurs. Dès l'instant où chaque population possède ses particularités (par exemple le niveau de compétence acquis en langue seconde), il s'avère logique que ces dernières vont déterminer les résultats de l'étude. Cette façon d'entrevoir les choses nous permet de conclure qu'on aura autant de résultats que d'échantillons de population, car il est presque impossible de trouver des groupes de population avec des caractéristiques intrinsèques identiques, telles que les connaissances antérieures sur un thème en particulier, l'intérêt porté vis-à-vis de ce thème, les savoirs acquis en L2 ou même l'habileté de lecture en L1.

7.2 Limites de la recherche et recherches à venir

Avant de conclure notre travail, nous croyons pertinent de signaler les limites auxquelles notre recherche a dû faire face. Ainsi, au cours de notre étude, nous avons constaté certaines limites liées à la méthodologie, d'une part à notre échantillon de population, d'autre part au nombre de variables retenues et aux instruments de mesure utilisés.

En ce qui a trait aux premières, c'est-à-dire les limites concernant nos sujets, le nombre réduit de participants constitue la majeure faiblesse de notre étude. Si nous avions à refaire l'étude, nous sommes incontestablement convaincues qu'il faudrait prendre des mesures pour que l'activité soit intégrée au cursus afin de garantir la présence des participants lors de l'ensemble des passations.

Par rapport aux variables retenues, rappelons ce que Alderson (1984) ainsi que Bernhardt (1991, p. 36) signalent comme facteur essentiel à considérer dans toute recherche en lecture en L2 : l'habileté de lecture en L1. En effet, alors que cette variable est rarement considérée, il résulte, selon ces chercheurs, qu'elle est d'une importance capitale, car plus un lecteur a de stratégies de lecture en L1, plus il pourra les transférer pour une tâche de lecture en L2. Ainsi, le fait qu'un apprenant se montre moins compétent qu'un autre, pourrait être dû à une littératie limitée dans sa L1 plutôt qu'à de faibles connaissances linguistiques de la L2.

Outre ceci, le facteur *âge* constitue, selon Baldwin *et al.* (1985, p. 502), un autre facteur dont les incidences pourraient ne pas être négligeables étant donné que, selon ces chercheurs, plus un lecteur adulte est spécialisé, plus l'intérêt et les connaissances vis-à-vis d'un thème vont être interdépendants. En même temps, le fait de se trouver en situation d'apprentissage, les a fait agir comme les jeunes qui vont à l'école et qui comprennent quand même des textes pour lesquels ils ne manifestent aucun intérêt, ou encore pour lesquels ils ne possèdent aucune connaissance antérieure.

Afin de combler certaines lacunes présentes dans notre étude, il importerait, dans les recherches ultérieures, d'étudier plusieurs variables, mais principalement l'habileté de lecture en L1, laquelle, selon Bernhardt (1991, 2005), constitue une composante essentielle en lecture en langue seconde. Si nous n'avons pas inclus cette variable dans notre recherche, c'est parce que le fait de mesurer l'habileté de lecture en L1 chez des sujets de différentes langues aurait été une tâche sensiblement ardue et aurait dépassé les limites d'une étude de maîtrise. Également, il serait nécessaire de considérer et de mesurer le niveau de compétence en L2. Ainsi, il serait souhaitable que les chercheurs mènent des études à multiples variables dans le but de mieux cerner le poids relatif de chacun des facteurs dans la compréhension en lecture en langue seconde.

En ce qui a trait aux instruments de mesure, nous avons nous-mêmes tenté de pallier les limites des études antérieures en ayant recours au test de closure dans le but de mesurer la compréhension en lecture en L2. Carrell et Wise (1998, p. 301) suggèrent même qu'expérimenter différentes sortes de mesures comme des questions ouvertes, des questions à réponses courtes, des protocoles de rappel, etc. pourrait faire en sorte que l'effet non significatif d'une variable devienne significatif avec l'utilisation d'une autre mesure. Ainsi, les meilleures formes de mesures permettant de mesurer la compréhension en lecture en langue seconde pourraient être déterminées.

7.3 Retombées pédagogiques

Malgré le fait que les résultats obtenus ne sont guère concluants, Carrell et Wise (1998) ainsi que Leloup (1993) partagent la même opinion : lorsque la situation le permet, il est toujours préférable de choisir des textes pour lesquels les apprenants manifestent un certain intérêt et possèdent des connaissances antérieures. Même si *intérêt* et *connaissances antérieures* n'apparaissent pas comme des facteurs déterminants pour assurer une bonne compréhension en lecture, il est indiscutable, d'après Carrell et Wise, que le niveau de compréhension atteint par les apprenants est encore plus médiocre lorsque ces deux variables sont faibles, soit peu de connaissances et d'intérêt à l'égard du thème. Selon Cornaire (1991), le fait de donner à l'apprenant la possibilité de choisir les thèmes reproduirait les conditions de la « lecture naturelle » (p. 105) selon laquelle un lecteur fait ses choix de lecture en fonction de ses intérêts et de ses connaissances antérieures. Évidemment, cette chercheuse comprend que la tâche n'est pas du tout facilitée pour le professeur. En effet, dans la plupart des cas, contraints à suivre ou à atteindre les objectifs d'un programme, les professeurs ne peuvent pas planifier à chaque fois de nouvelles activités en fonction des connaissances et des intérêts particuliers de leurs apprenants. Toutefois, Leloup (1993) reconnaît qu'il est quand même important de vérifier le degré de connaissances antérieures des apprenants à l'égard des thèmes proposés ainsi que de vérifier, à l'aide d'activités variées, ce que chaque apprenant comprend afin d'éviter qu'il tire de fausses conclusions au moment de la lecture en raison de connaissances antérieures inappropriées ou insuffisantes.

Par ailleurs, Carrell et Wise (1998) ajoutent qu'il serait également nécessaire que les professeurs prennent en considération que les hommes et les femmes n'atteignent pas la même performance en compréhension en lecture, surtout lorsque le niveau d'intérêt est faible. Cependant, elles soutiennent aussi que le degré d'importance de chacune des variables à l'étude peut différer selon les différents niveaux de compétence linguistique. Effectivement, Leloup (1993) met en évidence l'importance du niveau de compétence linguistique atteint en langue seconde comme facteur déterminant de la compréhension en L2.

La tâche n'est pas du tout simple, ni pour le professeur qui doit tenir compte de plusieurs variables tout aussi significatives, ni pour les apprenants dont la compréhension des textes dépend d'autant de facteurs.

8 CONCLUSION

Dans une société dans laquelle le traitement de la plupart de l'information se fait grâce au visuel, plus précisément au moyen de la lecture, il résulte évident que la compréhension écrite joue un rôle essentiel dans la vie de tous les jours. Étant donné l'importance que plusieurs auteurs ont conféré à ce processus complexe de traitement de l'information (Alderson & Urquhart, 1983, 1985, 1988 ; Baldwin, Peleg-Bruckner, & McClintock, 1985 ; Brantmeier, 2003a, 2005 ; Bügel & Buunk, 1996 ; Carrell, 1981, 1983a, 1983b, 1983c, 1987 ; Carrell & Eisterhold, 1983 ; Carrell & Wallace, 1983 ; Daneman, 1991 ; Johnson, 1982 ; Lee, 1986b ; Levine & Haus, 1985 ; Skehan, 1989 ; Steffensen, Joag-dev & Anderson, 1979, parmi tant d'autres) ainsi que de l'intérêt précisé par grand nombre de ces auteurs de poursuivre la recherche en diversifiant les instruments de mesure et auprès d'un échantillon de population plus large et varié, la présente étude s'avère être une réplique de celle de Carrell et Wise (1998). En nous appuyant sur ce que ces chercheuses ont examiné, mais en ayant recours à un instrument de mesure différent, plus approprié pour cerner la compréhension en lecture (le test de closure) et, en même temps, en profitant de la particularité culturelle que présente la société québécoise, soit le nombre important d'immigrants d'origines diverses qui apprennent le français langue seconde, notre objectif était de déterminer le rôle que jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture en français langue seconde chez des immigrants adultes en processus de francisation.

La recension des écrits nous a permis de constater que les résultats portant sur le rôle des différents facteurs impliqués dans le processus de compréhension en lecture en langue seconde sont souvent contradictoires. En effet, Baldwin *et al.* (1985) s'accordent à dire qu'*intérêt* et *connaissances antérieures* ont un effet significatif autant séparément que conjointement. Par contre, pour Leloup (1993) seul le facteur *intérêt* a un impact sur la compréhension en lecture en langue seconde. De leur côté, Carrell et Wise (1998) obtiennent une très faible – voire un manque – de corrélation entre les deux facteurs à l'étude, soit l'intérêt et les connaissances antérieures. Néanmoins, Carrell et Wise soutiennent que la corrélation existante entre *connaissances* et *intérêt* varie sûrement en fonction de l'échantillon de population analysé

puisqu'elle serait liée aux particularités des sujets, aux thèmes de lecture ainsi qu'au niveau de compétence linguistique acquis en langue seconde.

Précisément, le but de notre étude consistait à déterminer le rôle des variables *connaissances antérieures* et *intérêt* auprès d'une population comparable à celle étudiée par Carrell et Wise (1998), à savoir des immigrants adultes apprenant le français langue seconde grâce à un *Programme d'intégration linguistique* offert par le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. En ce qui a trait au choix des textes de lecture, nous avons décidé de considérer des thèmes faisant partie des éléments culturels québécois présents dans leurs objectifs pour le troisième niveau d'études. Ainsi, les dix thèmes puisés dans l'*Encyclopédie Encarta* sur CD-ROM (2003) pouvaient être susceptibles d'intéresser ou pas nos sujets, ou bien de faire appel ou pas à leurs connaissances antérieures. À l'instar de Carrell et Wise, nous avons fait remplir à nos sujets un questionnaire d'intérêt et un questionnaire des connaissances antérieures à choix multiples par le biais desquels nous avons regroupé les résultats selon les quatre catégories déterminées par ces auteures, soit : beaucoup de connaissances et beaucoup d'intérêt ; peu de connaissances et peu d'intérêt ; beaucoup de connaissances et peu d'intérêt ; et peu de connaissances et beaucoup d'intérêt. Pour ce qui est de l'épreuve de compréhension en lecture en L2, ces deux chercheuses ont mesuré le niveau de compréhension de leurs sujets au moyen de questions à choix multiples. En revanche, dans l'intention d'ajouter un plus à notre recherche en palliant les limites rencontrées dans les études précédentes (Bolton, 1987 ; Brantmeier, 2005 ; Cohen, 1994 ; Henry, 1975 ; Shohamy, 1985 ; Wolf, 1993a), nous avons eu recours au test de closure qui est considéré comme l'instrument le plus approprié pour mesurer la capacité de compréhension en lecture en langue seconde (Henry, 1975 ; Jonz, 1990).

Néanmoins, nos résultats ne sont pas pour autant moins contradictoires étant donné que nous obtenons une absence totale de corrélation entre les deux facteurs examinés. Pour notre étude et pour notre échantillon de population, l'interaction entre l'intérêt et les connaissances antérieures n'est pas statistiquement significative. En effet, nos résultats montrent que nos sujets atteignent le même niveau de compréhension lorsqu'ils ont beaucoup ou peu de connaissances antérieures, et même un niveau de compréhension plus élevé lorsqu'ils ont peu d'intérêt. Cependant, Baldwin *et al.* (1985), repris par Carrell et Wise (1998), donnent deux explications à cela. La première

consiste à penser que chez des lecteurs d'âge adulte et spécialisés, l'intérêt et les connaissances à l'égard d'un thème sont interdépendants. La deuxième explication possible concerne le fait que nos sujets se trouvaient en situation d'apprentissage et, dans ce cas-là, il n'est pas étonnant qu'ils puissent bien comprendre des textes pour lesquels ils ne possèdent aucun intérêt. Aussi faut-il signaler que pour notre étude expérimentale notre échantillon comprenait un total de 44 sujets, ce qui constitue un échantillon très limité pour ce type d'étude et, pour cette raison, nous avons pris soin de l'énoncer dans la section concernant les limites de la recherche.

Enfin, beaucoup de travail reste encore à faire dans le domaine de la compréhension en lecture en langue seconde. Par exemple, tel que Carrell et Wise (1998) le signalent, il serait intéressant de mener des études à multiples variables et auprès de populations diverses afin de mieux cerner le poids relatif de chacun des facteurs intervenant lors de la compréhension en lecture en langue seconde. Aussi, serait-il pertinent, d'après Bernhardt (1991) de tenir compte principalement de l'habileté de lecture en L1 et de considérer également le niveau de compétence linguistique en L2. En ce qui concerne les instruments de mesure utilisés pour mesurer le niveau de compréhension, nous croyons qu'il serait également nécessaire d'utiliser le test de closure en combinaison avec d'autres mesures afin d'en vérifier la pertinence.

En définitive, un long chemin reste encore à faire afin de mieux comprendre ce processus complexe qu'est la compréhension en lecture. Un processus intérieur difficile à observer, mais dont l'importance est indéniable.

RÉFÉRENCES

- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson and A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1983). The effect of student background discipline on comprehension: A pilot study. In A. Hughes & D. Porter (Eds.), *Developments in language testing* (pp. 121-127). London: Academic Press.
- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1985). The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*, 2, 192-204.
- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 168-182). New York: Cambridge University Press.
- Armand, F. (1994). Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones. *AQEFLS*, 16(1-2), 116-126.
- Asher, S.R., & Markell, R.A. (1974). Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 66, 680-687.
- Asher, S.R., Hymel, S., & Wigfield, A. (1978). Influence of topic interest on children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 10, 35-47.
- Bacon, S.C. (1985). *The interaction of differentiated cognitive style and an oral interview for students of Spanish at the university level*. Thèse de doctorat inédite, The Ohio State University, Columbus.
- Bacon, S.C. (1990). On topic choice in oral proficiency assessment. In B. VanPatten & J.F. Lee (Eds.), *Second language acquisition—Foreign language learning* (pp. 170-180). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldwin, R.S., Peleg-Bruckner, Z., & McClintock, A.H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 497-504.
- Belloni, L.F., & Jongsma, E.A. (1978). The effects of interest on reading comprehension of low-achieving students. *Journal of Reading*, 22, 106-109.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.

- Bernhardt, E.B., & Kamil, M.L. (1995). Interpreting relationship between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic interdependence hypothesis. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Bernstein, M.R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Birkmire, D.P. (1985). Text processing: The influence of text structure, background knowledge, and purpose. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 314-326.
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif/ Hatier.
- Bormuth, J. (1968). Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores. *Journal of Educational Measurement*, 5(3), 189-196.
- Brantmeier, C. (2002). The effects of passage content on second language reading comprehension by gender across instruction levels. In J. Hammadou Sullivan (Ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner* (pp. 149-176). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brantmeier, C. (2003a). Beyond linguistic knowledge: Individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals*, 36(1), 33-43.
- Brantmeier, C. (2005). Nonlinguistic variables in advanced second language reading: Learners' self-assessment and enjoyment. *Foreign Language Annals*, 38(4), 494-504.
- Britannica Junior Encyclopedia*. (1977). Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Bügel, K., & Buunk, B.P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *Modern Language Journal*, 80, 15-31.
- Carrell, P.L. (1981). Culture-specific schemata in L2 comprehension. In R. Orem & J. E Haskell (Eds.), *Selected papers from the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention and the first Midwest TESOL Conference* (pp. 123-132). Chicago: Illinois TESOL/BE.
- Carrell, P.L. (1983a). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.
- Carrell, P.L. (1983b). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-203.
- Carrell, P.L. (1983c). Background knowledge in second language comprehension. *Language Learning and Communication*, 2, 25-34.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.

- Carrell, P.L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Carrell, P.L., & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-73.
- Carrell, P.L., & Wallace, B. (1983). Background knowledge: Context and familiarity in reading comprehension. In M. A. Clarke and J. Handscombe (Eds.), *TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 295-308). Washington, DC: TESOL.
- Carrell, P.L., & Wise, T.E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *SSLA*, 20, 285-309.
- Cecil, N.L. (1984). Impact of interest on the literal comprehension of beginning readers: A West Indian study. *The Reading Teacher*, 37, 750-753.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. New York: McGraw Hill.
- Cohen, A.D. (1994). Assessing reading comprehension. In A. D. Cohen (Ed.), *Assessing language ability in the classroom* (pp. 211-254). Boston: Heinle & Heinle.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Amand Colin.
- Cornaire, C.M. (1988). La lisibilité: essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère. *The Canadian Modern Language Review*, 44, 2, 261-273.
- Cornaire, C.M. (1989). Lisibilité et français langue seconde. In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette & H. Séguin (Eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: Recherches et pratiques* (pp. 219-229). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cornaire, C.M. (1991). *Le Point sur... La lecture en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 512-538). New York: Longman.
- Dejamonchai, S. (1999). Importance relative des variables liées au lecteur, au texte et à l'interaction lecteur/texte sur la compréhension écrite en français langue étrangère d'élèves thaï en fin du secondaire, Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- De Landsheere, G. (1973). *Le test de closure : Mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Paris : Fernand Nathan Éditeur.

- Doolittle, A., & Welch, C. (1989). *Gender difference in performance on a college-level achievement test* (ACT Research Report Series 89-9). Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Encyclopédie Encarta* (sur CD-ROM). (2003). Microsoft.
- Entin, E.B. (1981). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. *Dissertation Abstracts International*, 41, 3214B. (University Microfilms No. 8103029).
- Estes, T.H., & Vaughan, J.L. (1973). Reading interest and comprehension: Implications. *The Reading Teacher*, 27, 149-153.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-85). Paris : PUF.
- Floyd, P., & Carrell, P.L. (1987). Effects on ESL reading of teaching content schemata. *Language Learning*, 37, 89-108.
- Funk & Wagnalls New Encyclopedia. (1994). *Infopedia*. Spring Valley, NY: Future Vision Multimedia, Inc. (Licensed from Funk & Wagnalls Corporation to Future Vision Multimedia, Inc., a subsidiary of Future Vision Holding, Inc.)
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation.
- Gougenheim, G., Rivenc, P., Michea, R., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental* (pp. 89-113). Paris : Didier.
- Guthrie, G.T. (1981). Reading interests. *The Reading Teacher*, 34, 984-986.
- Hammadou, J.A. (2000). The impact of analogy and content knowledge on reading comprehension: What helps, what hurts. *The Modern Language Journal*, 84(1), 38-50.
- Henry, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Hudson, T. (1982). The effect of induced schemata on the short circuit in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading and performance. *Language Learning*, 32, 3-31.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.
- Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: What does cloze measure? *TESOL Quarterly*, 24(1), 61-83.
- Kamil, M. (1984). Current traditions of reading research. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 39-62). New York: Longman.

- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Langer, J.A. (1980). Relation between levels of prior knowledge and the organization of recall. In M.L. Kamil & A.J. Moe (Eds.), *Perspectives on Reading Research and Instruction* (pp. 28-33). Twenty-ninth Yearbook of the National Reading Conference. Clemson, SC: National Reading Conference Inc.
- Langer, J.A. (1981). From theory to practice: A prereading plan. *Journal of Reading*, 25, 152-156.
- Langer, J.A. (1982). Facilitating text processing: The elaboration of prior knowledge. In J.A. Langer & M.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap* (pp. 149-162). Newark, DE: International Reading Association.
- Lee, J.F. (1986b). Background knowledge and L2 reading. *Modern Language Journal*, 70, 350-354.
- Lee, J.F., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.
- Leloup, J. (1993). *The effect of interest level in selected text topics on second language reading comprehension*. Thèse de doctorat inédite, The Ohio State University, United States.
- Levine, M.G., & Haus, G.J. (1985). The effect of background knowledge on the reading comprehension of second language learners. *Foreign Language Annals*, 5, 391-397.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2006-2007). *Rapport annuel de gestion 2006-2007*.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. (1990). Gouvernement du Québec. *Au Québec, pour bâtir ensemble - Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration. (1998). Direction des politiques et programmes de francisation. Module de la formation linguistique. Gouvernement du Québec. *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (1999). Direction des politiques et programmes de francisation. Module de la formation linguistique. Gouvernement du Québec. *Cahier d'autoformation du moniteur de langue*.

- Mueller, G.A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *Modern Language Journal*, 64(3), 43-51.
- Patterson, A. (1995). Reading research methodology and the *Reading Research Quarterly*: A question of gender. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 290-98.
- Schueller, J. (2000). The effect of two types of strategy training on foreign language reading comprehension. An analysis by gender and proficiency. Thèse de doctorat inédite, The University of Wisconsin, Madison.
- Shohamy, E. (1985). *A practical handbook in language testing for the second language teacher*. Tel-Aviv : Tel-Aviv University.
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second-language learning. London: Edward Arnold.
- Steffensen, M.S., Joag-dev, C., & Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Stevens, K. (1980). The effect of topic interest on the reading comprehension of higher ability students. *Journal of Educational Research*, 73, 365-368.
- Taillefer, G.F. (1996). L2 reading ability: Further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80(4), 461-477.
- Tedick's, D.J. (1988). *The effects of topic familiarity on the writing performance of non-native writers of English at the graduate level*. Thèse de doctorat inédite, The Ohio State University, Columbus.
- Vari-Cartier, P. (1981). Development and validation of a new instrument to assess the readability of Spanish prose. *Modern Language Journal*, 65(2), 141-148.
- Walker, S.M., Noland, R.G., & Greenshields, C.M. (1979). The effect of high and low interest content on instructional levels in informal reading inventories. *Reading Improvement*, 16, 297-300.
- Weber, C.K. (1980). Cognitive and affective influences on text comprehension. *Dissertation Abstracts International*, 40, 5802A. (University Microfilms No. 8010310).
- Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. London: Prentice Hall.
- Wolf, D.F. (1993a). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 77(4), 473-489.
- Young, D.J., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and in a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'INTÉRÊT

Nom : _____

Objectif : L'objectif de ce questionnaire est de connaître votre niveau d'intérêt par rapport aux 10 thèmes présentés dans le Tableau 1.

Pour répondre correctement à ce questionnaire, voici les consignes à suivre :

Premièrement, lisez la liste des 10 thèmes figurant dans le Tableau 1.

Tableau 1

Liste des thèmes :	
- Samuel de Champlain	- Les Appalaches
- Le fleuve Saint-Laurent	- Société Radio-Canada
- Le Nunavik	- Musée canadien des civilisations
- Jean Chrétien	- Robert Bourassa
- Le Bouclier canadien	- Histoire de la francophonie

Deuxièmement, écrivez le nom des thèmes en commençant par celui qui vous intéresse le plus et en terminant par celui qui vous intéresse le moins, dans la première colonne du Tableau 2.

Tableau 2^s

THÈME										
1.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Troisièmement, utilisez l'échelle allant de 1 à 10 pour indiquer votre niveau d'intérêt pour chacun des 10 thèmes. Indiquez votre niveau d'intérêt en entourant le numéro approprié.

1
très intéressant

5
moyennement
intéressant

9
très peu
intéressant

10
sans intérêt

Exemple :

THÈME										
1. Histoire de la francophonie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Société Radio-Canada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Musée canadien des civilisations	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Le Bouclier canadien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Les Appalaches	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Le fleuve Saint-Laurent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Le Nunavik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Samuel de Champlain	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Robert Bourassa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Jean-Christien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANNEXE B

ÉPREUVE PORTANT SUR LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Nom : _____

Prénom : _____

Langue maternelle : _____

Endroit de la francisation : _____

Consignes

- ❖ Nous vous avons remis **10 questionnaires** à choix multiples portant sur les connaissances antérieures concernant les dix thèmes suivants :
 1. Samuel de Champlain
 2. Le fleuve Saint-Laurent
 3. Le Nunavik
 4. Jean Chrétien
 5. Le Bouclier canadien
 6. Les Appalaches
 7. Société Radio-Canada
 8. Musée canadien des civilisations
 9. Robert Bourassa
 10. Histoire de la francophonie

- ❖ Nous vous demandons de lire attentivement chacune des questions et leurs choix de réponse et d'entourer la réponse que vous considérez correcte. Il n'y a qu'**une seule réponse correcte** par question.

- ❖ Si vous n'êtes pas certains, choisissez ce que vous pensez être la meilleure réponse.

- ❖ Il est souhaitable que vous tentiez de répondre au maximum de questions. Sachez cependant que vos résultats à ce questionnaire seront utilisés uniquement aux fins de notre recherche et ne seront transmis à personne.

Merci beaucoup et bon travail !!!

QUESTIONNAIRE : Samuel de Champlain

1. Qui a fondé Québec ?
 - a) Jacques Cartier
 - b) Samuel de Champlain
 - c) Louis Jolliet

2. Quand a eu lieu la première expédition de colonisation de l'Amérique du Nord dans le but de s'établir ?
 - a) En 1599
 - b) En 1608
 - c) En 1603

3. Quand la ville de Québec a-t-elle été fondée ?
 - a) En 1608
 - b) En 1607
 - c) En 1609

4. Avec qui le fondateur de la ville de Québec a-t-il établi les premières alliances ?
 - a) Avec les Américains
 - b) Avec les Anglais
 - c) Avec les Amérindiens

5. Quel poste Samuel de Champlain a-t-il occupé en Nouvelle-France de 1633 jusqu'à sa mort ?
 - a) gouverneur
 - b) administrateur
 - c) cartographe

6. De quelle origine était Samuel de Champlain ?
 - a) américaine
 - b) anglaise
 - c) française

7. Par qui Champlain a-t-il été fait prisonnier en 1629 ?
 - a) Par les Américains
 - b) Par les Amérindiens
 - c) Par les Anglais

8. Pourquoi la plupart des colons qui ont accompagné Champlain en 1608 sont-ils morts ?
 - a) Parce qu'ils étaient constamment attaqués par les Iroquois.
 - b) Parce qu'ils n'avaient rien à manger.
 - c) Parce qu'ils étaient atteints du scorbut.

9. Quel a été le premier commerce développé par les premiers colons en Nouvelle-France ?
 - a) le commerce des fourrures.
 - b) le commerce de l'argent.
 - c) le commerce de l'or.

10. Qui était le roi de France au début de la colonisation ?
 - a) Louis XIII
 - b) Louis XIV
 - c) Henri IV

QUESTIONNAIRE : Samuel de Champlain (thème A)

1. Qui a fondé Québec ?
 - a) Jacques Cartier
 - b) Samuel de Champlain
 - c) Louis Jolliet

2. Quand a eu lieu la première expédition de colonisation de l'Amérique du Nord dans le but de s'établir ?
 - a) En 1599
 - b) En 1608
 - c) En 1603

3. Quand la ville de Québec a-t-elle été fondée ?
 - a) En 1608
 - b) En 1607
 - c) En 1609

4. Avec qui le fondateur de la ville de Québec a-t-il établi les premières alliances ?
 - d) Avec les Américains
 - e) Avec les Anglais
 - f) Avec les Amérindiens

5. Quel poste Samuel de Champlain a-t-il occupé en Nouvelle-France de 1633 jusqu'à sa mort ?
 - d) gouverneur
 - e) administrateur
 - f) cartographe

6. De quelle origine était Samuel de Champlain ?
 - d) américaine
 - e) anglaise
 - f) française

7. Par qui Champlain a-t-il été fait prisonnier en 1629 ?
 - d) Par les Américains
 - e) Par les Amérindiens
 - f) Par les Anglais

8. Pourquoi la plupart des colons qui ont accompagné Champlain en 1608 sont-ils morts ?
 - a) Parce qu'ils étaient constamment attaqués par les Iroquois.
 - b) Parce qu'ils n'avaient rien à manger.
 - c) Parce qu'ils étaient atteints du scorbut.

9. Quel a été le premier commerce développé par les premiers colons en Nouvelle-France ?
 - a) le commerce des fourrures.
 - b) le commerce de l'argent.
 - c) le commerce de l'or.

10. Qui était le roi de France au début de la colonisation ?
 - a) Louis XIII
 - b) Louis XIV
 - c) Henri IV

ANNEXE C

ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DE LECTURE

Nom : _____

Prénom : _____

Endroit de la francisation : _____

Consignes

- ❖ Nous vous avons remis un exercice à compléter. Il s'agit de quatre textes dans lesquels **un mot sur cinq / sept** a été supprimé.
- ❖ Vous devez compléter les espaces vides avec un mot approprié au contexte. Ce mot peut être de diverses catégories grammaticales comme un nom, un verbe, un pronom, un adjectif, etc. **Un seul mot** peut convenir à chaque espace vide.
- ❖ Il est très important pour notre étude que vous essayiez de compléter tous les espaces. Si vous trouvez que le texte devient trop difficile, vous indiquez avec une croix (X) là où vous n'avez pas réussi à compléter.
- ❖ Il est également très important que vous indiquiez, pour chaque texte, l'heure à laquelle vous commencez et à laquelle vous terminez de compléter les espaces vides.
- ❖ Nous n'allons pas évaluer vos connaissances en français à partir de vos réponses.

Important

Notez que dans chaque texte :

- les mots élidés (par exemple, « l'intérieur ») comptent comme deux mots séparés, soit un mot pour « l' » et un autre mot pour « intérieur » ;
- les mots tels que « aujourd'hui », « d'abord », etc. comptent comme un seul mot ;
- les mots composés (par exemple, « lui-même », « entente-cadre ») comptent comme un seul mot ;
- les noms propres, les chiffres et les dates ainsi que la première et la dernière phrase sont laissés intacts.

Merci beaucoup et bon travail !

ÉPREUVE DE CLOSURE EN FL2 (version 1/5)

indiquez l'heure de début : ___ h ___ m

SAMUEL DE CHAMPLAIN

Samuel de Champlain (v. 1567-1635), explorateur et administrateur colonial français, fondateur de Québec.

En 1599, Champlain fait son premier _____ dans le Nouveau Monde, visitant les Antilles _____ l'Amérique espagnole. Il déclare, _____ un rapport de ses _____ adressé à Henri IV, qu'un _____ creusé dans l'isthme _____ Panamá « raccourcirait le voyage vers _____ mer du Sud et _____ océan Pacifique de plus de 1 500 _____ marines ».

En 1603, Champlain part pour _____ Amérique du Nord, accompagnant une expédition _____ colonisation. Pendant ce voyage, _____ remonte le fleuve Saint-Laurent jusqu' _____ rapides de Lachine. À titre _____ géographe et de cartographe, _____ se joint, en 1604, à _____ expédition de Pierre du Gua de Monts, qui choisit _____ se diriger vers l'Acadie. _____ 1604 à 1607, Champlain explore la baie _____ Fundy et la côte de _____ Nouvelle-Angleterre, descendant vers le sud _____ au Massachusetts. Ses comptes rendus _____ ses cartes des territoires _____ auront une grande importance _____ les historiens et seront _____ intéressants pour les descriptions _____ mœurs et des coutumes _____ Amérindiens.

Au début de 1608, _____ devient le lieutenant du _____ Pierre du Gua de Monts, lui-même « lieutenant général de _____ Acadie, du Canada et autres lieux _____ la Nouvelle-France ». Peu après, il _____ embarque pour une troisième _____ à destination de la Nouvelle-France. _____ 3 juillet 1608, il fonde la _____ colonie européenne sur le _____ de la ville actuelle _____ Québec. Il conclut des alliances _____ les autochtones et les _____ dans leurs guerres contre _____ Iroquois du Nord de _____ actuel État de New York, établissant _____ des relations amicales entre _____ Français et les Amérindiens _____ dureront tant que les _____ domineront le Canada.

En 1609, lors _____ une attaque militaire avec _____ alliés amérindiens, Champlain arrive en _____ du lac qui portera _____ nom. Deux années plus _____, il fonde un poste _____ traite à Montréal. Il explore _____ les routes fluviales de _____ intérieur du pays, l' _____ province de l'Ontario et _____ nord de l'État de New York. _____ 1615, lors d'une expédition _____ le lac Ontario, l'explorateur _____ Étienne Brûlé l'accompagnera.

En 1629, lors _____ une attaque anglaise sur Québec, Champlain _____ fait prisonnier et ramené _____ Angleterre, où il sera retenu _____ en 1632. Il en profite _____ contester la prise de _____ ville qui, comme cela _____ confirmé, a été prise _____ temps de paix. Québec sera _____ restituée à la France. Ensuite, Champlain _____ en Nouvelle-France et en sera _____ de 1633 à sa mort. À Québec, l'emplacement exact de son tombeau demeure toujours un mystère.

Encyclopédie Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

indiquez l'heure de fin : ___ h ___ m

ÉPREUVE DE CLOSURE EN FL2 (version 1/7)

indiquez l'heure de début : ___ h ___ m

SAMUEL DE CHAMPLAIN

Samuel de Champlain (v. 1567-1635), explorateur et administrateur colonial français, fondateur de Québec.

En 1599, Champlain fait son premier voyage dans _____ Nouveau Monde, visitant les Antilles et l'Amérique espagnole. Il _____, dans un rapport de ses observations _____ à Henri IV, qu'un canal creusé dans _____ isthme de Panamá « raccourcirait le voyage vers _____ mer du Sud et l'océan Pacifique _____ plus de 1 500 lieues marines ».

En 1603, Champlain part _____ l'Amérique du Nord, accompagnant une expédition de _____. Pendant ce voyage, il remonte le _____ Saint-Laurent jusqu'aux rapides de Lachine. À titre _____ géographe et de cartographe, il se _____, en 1604, à l'expédition de Pierre du Gua de Monts, qui _____ de se diriger vers l'Acadie. De 1604 _____ 1607, Champlain explore la baie de Fundy et la _____ de la Nouvelle-Angleterre, descendant vers le sud _____ au Massachusetts. Ses comptes rendus et ses _____ des territoires explorés auront une grande _____ pour les historiens et seront particulièrement _____ pour les descriptions des mœurs et _____ coutumes des Amérindiens.

Au début de 1608, _____ devient le lieutenant du sieur Pierre du Gua de Monts, lui-même « _____ général de l'Acadie, du Canada et autres _____ en Nouvelle-France ». Peu après, il s'embarque _____ une troisième fois à destination de _____ Nouvelle-France. Le 3 juillet 1608, il fonde la première _____ européenne sur le site de la _____ actuelle de Québec. Il conclut des alliances _____ les autochtones et les soutient dans _____ guerres contre les Iroquois du Nord de _____ actuel État de New York, établissant ainsi des _____ amicales entre les Français et les _____ qui dureront tant que les Français _____ le Canada.

En 1609, lors d'une expédition _____ avec ses alliés amérindiens, Champlain arrive en _____ du lac qui portera son nom. _____ années plus tard, il fonde un _____ de traite à Montréal. Il explore également _____ routes fluviales de l'intérieur du _____, l'actuelle province de l'Ontario et _____ nord de l'État de New York. En 1615, _____ d'une expédition sur le lac Ontario, _____ explorateur français Étienne Brûlé l'accompagnera.

En 1629, lors _____ une attaque anglaise sur Québec, Champlain est fait _____ et ramené en Angleterre, où il sera _____ jusqu'en 1632. Il en profite pour _____ la prise de la ville qui, _____ cela sera confirmé, a été prise _____ temps de paix. Québec sera donc restituée _____ la France. Ensuite, Champlain revient en Nouvelle-France et en _____ gouverneur de 1633 à sa mort. À Québec, l'emplacement exact de son tombeau demeure toujours un mystère.

Encyclopédie Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

indiquez l'heure de fin : ___ h ___ m

ANNEXE D

Samuel de Champlain (1/7)

lacune	mots exacts	mots acceptables
1)	le	
2)	déclare	note / remarque / indique / écrit
3)	adressé	écrites / faites / rendues
4)	l'	
5)	la	
6)	de	
7)	pour	vers
8)	colonisation	
9)	fleuve	
10)	de	
11)	joint	
12)	choisit	tente / projette / décide
13)	à	
14)	côte	région / terre
15)	jusqu'	
16)	cartes	descriptions
17)	importance	valeur
18)	intéressants	riches / utiles / appréciés / utilisés
19)	des	
20)	il	Champlain
21)	lieutenant	le / gouverneur
22)	lieux	terres / territoires
23)	pour	
24)	la	
25)	colonie	ville
26)	ville	
27)	avec	
28)	leurs	les / des
29)	l'	
30)	relations	alliances / unions
31)	Amérindiens	autochtones
32)	domineront	posséderont / contrôleront / possèdent / gouverneront
33)	militaire	effectuée / maritime
34)	vue	amont / aval / bordure
35)	Deux	Quelques
36)	poste	bureau / lieu / comptoir
37)	les	des
38)	pays	
39)	le	
40)	lors	
41)	l'	
42)	d'	
43)	prisonnier	
44)	retenu	gardé / emprisonné / enfermé / captif / retenu
45)	contester	
46)	comme	et
47)	en	
48)	à	
49)	sera	est / devient

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : La compréhension en lecture en français L2 chez des adultes allophones en processus de francisation.

Chercheuse : Karina Satriano

Directrice de recherche : Zita De Koninck, Ph.D.
Professeure titulaire
Département de langues, linguistique et traduction
Faculté des lettres
Université Laval

Cadre de la recherche : mémoire de maîtrise

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à déterminer le rôle que jouent respectivement les connaissances antérieures concernant le contenu du texte et l'intérêt à l'égard du thème de lecture sur la performance en compréhension en lecture en français langue seconde chez des immigrants adultes allophones.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste pour les étudiants allophones à répondre, dans un premier temps, à deux questionnaires : l'un sur l'intérêt et l'autre sur les connaissances antérieures reliés à dix thèmes.

À partir des résultats obtenus grâce aux analyses statistiques, les sujets dont leurs choix correspondent aux quatre catégories suivantes : 1) beaucoup de connaissances / grand intérêt ; 2) peu de connaissances / faible intérêt ; 3) beaucoup de connaissances / faible intérêt ; et 4) peu de connaissances / grand intérêt seront retenus pour la suite de l'étude. Ainsi, dans un deuxième temps, chacun de ces sujets retenus recevra une pochette avec son choix de quatre textes, selon les catégories mentionnées précédemment, accompagnés chacun d'un test de closure.

3. Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- le nom des participants ne paraîtra dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls les chercheurs ou leurs représentants auront accès à la liste des noms et des codes de façon exclusive ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les épreuves, seront conservés pendant deux ans après quoi ils seront détruits ;
- un rapport faisant état des résultats globaux de la recherche sera diffusé dans les médias d'information et à des groupes s'intéressant à la problématique en cause ;

- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des activités pédagogiques offertes par les enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle. Enfin, il n'y a aucune incidence des résultats aux différentes épreuves sur l'évaluation académique du cours. Le seul inconvénient à participer à ce projet est le temps à y consacrer compte tenu du nombre d'épreuves à passer.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements vous concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Participation de l'étudiant aux différentes étapes de la recherche

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

CHERCHEUR

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Karina Satriano, étudiante de maîtrise à l'Université Laval, au numéro de téléphone suivant : (418) 658-4204 ou à l'adresse courriel suivante : karina.satriano.1@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
Université Laval
Québec (Québec)
G1K 7P4
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES