UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DU SYSTÈME D'ÉCRITURE DE LA L1 ET DE LA L2 SUR LES HABILETÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS L3 CHEZ DES APPRENANTS SINOPHONES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JOSIANE PETIT-LAFORTUNE

AOÛT 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice Caroline Payant pour sa patience, sa compréhension et son soutien. Merci également à ma co-directrice Andréanne Gagné pour ses conseils et son expertise. Je remercie également mes lectrices Philippa Bell et Min Sun pour leurs conseils. Je remercie également la collaboration des directrices des écoles de langue ainsi qu'à mes participants sans lesquels cette recherche n'aurait pas pu voir le jour. Merci à Bai Yanli, Jin Chen, Xiao Mei Gui, Cyncia Yang, Anne Moreau, Nathalie Wlodarski, pour leur précieuse collaboration dans la traduction des textes et correction des tests. Merci à mon conjoint Lajos pour son écoute et ses conseils. Merci à ma mère Josée et mon grand-père François pour leur soutien inconditionnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES vi

LISTE DES TABLEAUX vii

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES viii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 5

1.1 Les systèmes d'écriture 7

1.2 La lecture en contexte multilingue 8

1.3 Le vocabulaire 11

1.5 Le multilinguisme 13

1.6 La pertinence de la recherche 17

1.6.1 La pertinence sociale 17
1.6.2 La pertinence scientifique 18
1.6.3 La question générale 20

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE 21

2.1 La présentation des concepts 21

2.1.1 Les particularités des systèmes d'écriture alphabétique et logographique 21
2.1.2 Le principe de phonologie universelle et la conscience phonologique en chinois 28
2.1.3 La conscience morphologique 29
2.1.4 L'apprentissage de la lecture en L2 32
2.1.5 Les habiletés de lecture 37
2.1.7 Le vocabulaire 49
2.1.7 L'influence interlinguistique dans la lecture en L3 50

2.2 Le résumé de l'état actuel des recherches 55

2.4. Les questions de recherche 56

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 58

3.1. Le type de recherche 58

3.2. Les participants 58

3.3 Instruments de collecte de données : introduction 60

3.3.1 La sélection des textes 60
3.3.2 L'élaboration des questions de compréhension de lecture 61
3.3.3 Le test de vocabulaire du texte français 63
3.4 Le déroulement de la recherche 70

3.5 La méthode d'analyse de données 71

3.5.1 Les tests de compréhension de lecture 71
3.5.2 Le test de vocabulaire 72

CHAPITRE 4 RÉSULTATS 74

4.1 Les tests de compréhension de lecture 74

4.2 Le test de vocabulaire 79

4.2.1 Les résultats du test de vocabulaire par catégorie 80
4.2.2 Les résultats du groupe débutant et du groupe intermédiaire . 82

CHAPITRE 5 DISCUSSION 86

5.1 Les résultats aux tests de compréhension de lecture 86

5.1.1 Les niveaux de lecture 87
5.1.2 L'analyse intergroupe pour le texte français 91
5.2. Les congénères 92

5.3 Le sens de la phrase 95

5.4 Les affixes 97

CONCLUSION 105

ANNEXE A 108

ANNEXE B 110

ANNEXE C 113

ANNEXE D 116

ANNEXE E 121

ANNEXE F 124

ANNEXE G 130

ANNEXE H 133

RÉFÉRENCES 137

LISTE DES FIGURES

Figure Page

Figure 1. Résultats des tests de compréhension de lecture (moyenne en pourcentage) 75
Figure 2. Résultats des tests de compréhension de lecture des deux groupes (moyenne en pourcentage) 76
Figure 3. Résultats des tests de lecture selon les niveaux de compréhension en lecture (moyenne en pourcentage) 77
Figure 4. Résultats du test de français selon les niveaux de compréhension en lecture (moyenne en pourcentage) 78
Figure 5. Résultats du test de vocabulaire 80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

Tableau 1. Profil des participants retenus pour l'analyse des données 59
Tableau 2. Congénères 81
Tableau 3. Sens de la phrase 81
Tableau 4. Affixes 82
Tableau 5. Congénères (analyse intergroupe) 83
Tableau 6. Sens de la phrase (analyse intergroupe) 83
Tableau 7. Affixes (analyse intergroupe) 84

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Troisième langue
FLE	Français langue étrangère

RÉSUMÉ

La lecture efficace requière le développement de plusieurs habiletés et stratégies. Le décodage des nouveaux mots permet au lecteur d'enrichir son vocabulaire et par le fait même sa compréhension de lecture. Bien que le processus d'accès au sens des mots écrits soit universel, chaque système d'écriture encode la langue parlée de différentes façons. La nature des règles de transcription d'un système d'écriture fait appel à ses propres habiletés de décodage. Des recherches ont démontré que la distance entre les langues acquises et l'expérience de littératie peuvent influencer la lecture en contexte multilingue. Nous nous sommes alors intéressées aux apprenants chinois adultes du français L3 afin d'observer comment ils peuvent utiliser leurs habiletés de lecture en chinois mandarin L1, anglais L2 pour décoder de nouveaux mots en français L3. Nous avons ensuite observé s'il y avait un effet du niveau de maitrise de la langue cible sur le choix des stratégies de décodage et le niveau de lecture en français.

Dans le cadre de cette recherche de mémoire, nous avons conçu des tests de compréhension de lecture en chinois, anglais et français comportant des questions issues des trois niveaux de lecture de Webb (2002). Nous avons également conçu un test de vocabulaire avec des mots issus du test de lecture en français et présentés en contexte ainsi que les tests de compréhension de lecture dans les trois langues. Nous leur avons ensuite demandé de justifier leur choix de réponse pour le test de vocabulaire afin de savoir quelles stratégies de décodage ils avaient utilisés.

Nos résultats démontrent que le niveau de lecture et l'habileté à faire des inférences n'ont pas été transférés en anglais et en français. Il n'y avait pas de différence pour la moyenne des tests de lecture en L2 et en L3. La stratégie de décodage la plus utilisée était celle d'utilisation des congénères, également observée pour les faux-amis, peut-être dû à de fortes habiletés de reconnaissance visuelle influencées par la lecture de leur système logographique en L1. Les scores élevés pour la catégorie des affixes suggèrent que les participants ont peut-être transféré leurs connaissances des affixes en anglais pour reconnaitre les affixes français.

Mots-clés :
Lecture multilingue, décodage, chinois L1, anglais L2, français L3, inférence lexicale

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue seconde (L2), soit la première langue apprise après la langue maternelle, ou d'une troisième langue (L3) est une expérience enrichissante, tant sur les plans culturels, interpersonnels que cognitifs. Toutefois, elle peut comporter son lot de difficultés. Parfois, apprendre une langue additionnelle implique l'apprentissage d'un nouveau système d'écriture. Pour ce faire, l'apprenant doit se familiariser avec le système d'écriture de la langue cible, la langue qui est en cours d'apprentissage, et les lois qui le régissent. Cet apprentissage nécessite alors l'acquisition d'habiletés d'écriture et de lecture pour décoder ces nouvelles unités écrites et y attribuer un sens. Or, est-ce que ces habiletés doivent être acquises ou bien peuvent-elles être transférées de la langue maternelle, soit toute langue ayant été acquises dès la naissance (L1), à la langue cible, même si ces langues n'ont pas le même système d'écriture? Dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement des langues, ce sujet a suscité l'engouement de plusieurs enseignants et chercheurs depuis plus d'un demi-siècle. Lado a été le premier à proposer une hypothèse concernant l'apprentissage d'une L2 dont la typologie diffère grandement de la L1 avec son hypothèse d'analyse contrastive (1957). La typologie d'une langue se définit par la classification des langues selon leurs caractéristiques structurales, comme les systèmes phonologiques, les systèmes d'écriture et l'ordre des mots (Proctor, August, Carlo et Snow, 2006). Selon l'hypothèse de Lado, plus la typologie de la L2 est éloignée de la L1, plus grandes seront les difficultés à apprendre la L2 (Lado, 1957). Lado ajoute que les Chinois, ayant une L1 logographique, ne risquent pas de transférer leurs habiletés de lecture de la L1 vers l'anglais L2 parce que les différences entre la façon de lire en chinois et en anglais sont trop importantes. Chaque système d'écriture possède ses propres règles de fonctionnement. Ces différentes règles peuvent influencer la façon de lire qui peut varier selon les différents systèmes d'écriture.

Dans le domaine de la didactique des langues et de l'acquisition des langues secondes, la majorité des chercheurs ayant mené des recherches portant sur l'apprentissage d'une L2 ayant un système d'écriture différent de la L1 se sont principalement intéressés à des apprenants d'une L2 (Koda et Pooja, 2008). Effectivement, la recherche en L3 a longtemps été une sous-catégorie de la recherche en L2, mais elle connait une croissance importante depuis la dernière décennie (De Bot et Jaensch, 2015).

Or, notre société se métamorphose et la mobilité grandissante des gens fait en sorte qu'il est désormais commun de parler plusieurs langues. Selon Grosjean (2015), environ la moitié de la population mondiale utilise fréquemment deux langues ou plus. Le multilinguisme permet d'élargir le spectre de l'acquisition d'une langue seconde à l'acquisition des langues autres que la L1. En effet, le processus d'apprentissage d'une L3 ne peut se comparer à celui d'une L2, puisque l'apprenant possède déjà une expérience d'apprentissage d'une L2, des connaissances linguistiques et des stratégies d'apprentissage d'une L2 qu'il peut utiliser lors de son apprentissage de la L3 (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001; Leung, 2008). Selon De Angelis, Jessner et Kresic (2015), l'influence issue de l'interaction de plusieurs langues entre elles est souvent cumulative et nonprévisible. Les multilingues semblent développer de meilleures habiletés langagières d'apprentissage comparé aux monolingues et aux bilingues, comme la conscience métalinguistique (De Angelis, Jessner et Kresic, 2015).

Dans le cadre de ma carrière, j'ai observé des apprenants chinois de français L3 en Chine et au Canada et j'ai constaté qu'ils semblaient avoir davantage de difficultés en lecture que des apprenants ayant une L1 alphabétique. Ils semblaient éprouver de la difficulté à décoder le sens des nouveaux mots sans avoir recours au dictionnaire. Je me suis alors demandé si la distance typographique entre le chinois et le français était

trop grande pour permettre un transfert des habiletés de lecture, comme le mentionnait Lado (1957) ou bien si c'était une stratégie surutilisée. D'autres chercheuses ont également remarqué que les apprenants chinois ont beaucoup de difficultés à apprendre le français (Bhanji-Pittman, 1995; Bergeron, 2012; Wang, 1993a; 1993b; 1997). Wang (1993a) a rencontré des enseignants et des apprenants sinophones pour évaluer les difficultés linguistiques et culturelles (Wang, 1993b) des apprenants chinois au Québec. Les enseignants ont affirmé que peu de Chinois arrivent à se débrouiller en français, même après plusieurs mois de cours de français au Centre d'orientation et de formation pour les immigrants et que les Chinois semblent avoir davantage de difficultés à apprendre le français que les autres peuples dans les cours de francisation. Selon Wang (1993a), les Chinois considèrent que l'apprentissage du français est extrêmement difficile.

Je me suis alors demandé si ces difficultés apparentes étaient causées par la différence de système d'écriture et si les apprenants chinois utilisaient leurs habiletés de lecture en L1 pour lire en français. Ces apprenants avaient tous déjà appris l'anglais comme L2 avant de commencer leur apprentissage du français. Un apprenant de L3 possède un avantage sur l'apprenant de L2, puisque celui-ci peut se référer à deux langues plutôt qu'une. Puisque l'anglais et le français sont des langues alphabétiques (Cook et Bassetti, 2005), j'ai voulu savoir si la connaissance d'une L2 alphabétique pourrait influencer l'apprentissage de la lecture en français. Afin de mieux comprendre le phénomène d'apprentissage de la lecture en français L3 chez des apprenants chinois, nous allons d'abord définir les concepts de système d'écriture, de lecture, de la lecture en L2, des habiletés de lecture, du vocabulaire et de l'influence interlinguistique. Nous allons ensuite présenter notre recherche descriptive qui avait pour but d'observer l'influence du chinois L1 et de l'anglais L2 en compréhension de lecture en français L3 par des tests de lecture en chinois, anglais et français. De plus, une section du test de français était dédiée au décodage des nouveaux mots de

vocabulaire. Plus précisément, nous voulions savoir si les apprenants sinophones utilisent des stratégies pour accéder au sens des nouveaux mots en français dans un texte informatif. Afin de vérifier si un transfert est possible de l'anglais au français, nous avons choisi d'inclure des congénères de l'anglais et du français. Nous utiliserons également des « faux amis » afin de vérifier si les participants sauront distinguer les faux-amis des congénères en se basant sur le sens de la phrase. Nous avons également choisi des mots contenant des affixes pour vérifier si les participants pourront accéder au sens grâce à l'information sémantique ou grammaticale contenue dans ces affixes.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Plusieurs personnes à travers le monde lisent dans plus d'une langue (Grabe, 2009). L'apprentissage de la lecture dans une langue additionnelle ayant un système d'écriture différent de sa langue maternelle peut s'avérer être tout un défi. Le chinois, l'anglais et le français sont trois langues comportant un bon nombre de différences tant sur le plan phonétique que le plan orthographique. En effet, le chinois n'appartient pas à la même famille de langues que l'anglais et le français. Une famille de langues permet de regrouper les langues partageant plusieurs ressemblances (Zufferey et Moeschler, 2010). Le chinois appartient à la famille linguistique sino-tibétaine, tandis que l'anglais et le français appartiennent à la famille linguistique indo-européenne (Zufferey et Moeschler, 2010). La langue chinoise comporte plusieurs variétés ou dialectes comme le shanghaïen, le cantonais et le mandarin. Le mandarin est la variété utilisée comme langue officielle et langue d'enseignement en Chine (Wang et Yuang, 2001). Nous utiliserons le terme chinois pour désigner le mandarin de la Chine continentale dans cette étude. Le français, l'anglais et le chinois utilisent des systèmes d'écriture différents. Le chinois utilise un système d'écriture logographique alors que le français et l'anglais utilisent un système d'écriture alphabétique. Puisque chaque système d'écriture encode la langue orale en unités graphiques de différente façon, l'apprenant sinophone doit aussi apprendre les règles de fonctionnement du système alphabétique et ses unités graphiques dès son apprentissage de l'anglais L2.

Durant un stage d'enseignement en Chine et lors de mon expérience d'assistanat au sein des cours de français langue seconde d'une université montréalaise, j'ai remarqué que mes apprenants chinois semblaient éprouver des difficultés à décoder les mots en français durant la lecture d'un texte. Lorsqu'ils rencontraient un nouveau

mot, ils avaient systématiquement recours à leur dictionnaire bilingue chinois-français pour accéder à la sémantique du mot. L'utilisation systématique du dictionnaire en classe de langue seconde en Chine a intéressé plusieurs chercheurs (Bhanji-Pitman, 1995; Field, 1984; Wang, 1997; Zhang, 2012). Bhanji-Pitman (1995) a constaté que les Chinois utilisaient constamment le dictionnaire pour trouver le mot exact ou en comprendre le sens. Field (1984), ayant enseigné l'anglais en Chine, a également remarqué que ses apprenants avaient des difficultés à acquérir des habiletés de lecture abstraites en L2 et ainsi devenir des lecteurs avancés et autonomes. Elle a attribué ces difficultés à des facteurs socioculturels et orthographiques. L'enseignement de la lecture en L1 dans le curriculum des écoles secondaires en Chine prône la mémorisation de textes et l'exactitude des traductions plutôt qu'une compréhension générale. Cette recherche de l'exactitude lexicale proviendrait alors d'une longue tradition de traduction de textes et d'apprentissage de glossaires bilingues dans la Chine ancienne (Zhou, 2011). La volonté de trouver la traduction exacte d'un mot pourrait alors expliquer l'utilisation du dictionnaire par les apprenants chinois comme principal outil pour accéder au sens d'un mot. L'auteure a donc remarqué que la primauté du sens lexical sur la compréhension globale du texte a renforcé la stratégie d'utilisation du dictionnaire au détriment du développement de stratégies d'inférence lexicale qui permettent d'acquérir une certaine vitesse de lecture. Dans le cadre de son mémoire de maitrise, Wang (1997) a également remarqué que les étudiants universitaires chinois avaient comme premier réflexe de consulter le dictionnaire lorsqu'ils rencontraient un nouveau mot en français plutôt que d'utiliser le contexte pour inférer le sens. Zhang (2012) s'est aussi intéressée à cette question et a mené des entrevues auprès de douze étudiants universitaires chinois apprenants de français langue étrangère (FLE) en Chine et douze étudiants chinois de gestion et d'économie en France afin de noter leurs perceptions de la culture française, de l'enseignement et de l'apprentissage en classe de français langue étrangère. Zhang mentionne que les apprenants chinois préfèrent utiliser le dictionnaire bilingue pour comprendre un mot plutôt que d'utiliser le contexte. Elle

ajoute que cette préférence pour le dictionnaire peut s'expliquer par l'apprentissage des caractères chinois depuis l'enfance. La mémorisation des caractères chinois a développé la mémoire visuelle et la primauté de la compréhension détaillée. Lorsque la chercheuse a demandé aux participants s'ils préféraient les manuels de langue chinoise ou française, une participante a mentionné qu'elle préférait les manuels français pour ses textes et qu'elle les analysait ou utilisait le dictionnaire pour le comprendre. Zhang ajoute que la culture chinoise vise la perfection et ne laisse pas le droit à l'erreur. Ainsi, selon elle, afin d'éviter de « perdre de la face », l'apprenant chinois se tournerait alors vers le dictionnaire qu'il considère comme un outil de référence infaillible.

L'utilisation du dictionnaire peut s'avérer un outil de référence utile en classe de L2, mais l'utilisation exclusive de cet outil peut ralentir le processus de lecture et n'aide pas à développer d'autres habiletés de compréhension de lecture comme l'utilisation du contexte ou de la morphologie, lesquelles s'avèrent particulièrement utiles pour lire dans un autre système d'écriture que celui de sa langue maternelle, puisque le lecteur a besoin de mobiliser davantage d'habiletés pour compenser sa faible maitrise de la langue.

1.1 Les systèmes d'écriture

Chaque système d'écriture possède sa propre façon d'encoder la langue parlée (Perfetti, 1985). Selon Coulmas (1999), un système d'écriture est : « un ensemble de signes tactiles ou visibles utilisés pour représenter les unités linguistiques d'une façon systématique » (p. 560). Les types de systèmes se classent d'abord selon l'utilisation de la sémantique ou de la phonologie pour encoder la langue orale et ensuite selon l'unité linguistique utilisée pour transcrire la langue orale. Le système d'écriture du

chinois utilise les morphèmes, soit un système logographique. Chaque caractère renvoie à un morphème et comporte une composante sémantique et une composante phonologique qui donne un indice sur la prononciation du mot, mais il est possible de d'accéder au sens du mot sans connaitre sa prononciation (Cook et Bassetti, 2005). Le système d'écriture alphabétique encode les phonèmes de la langue orale. Le français et l'anglais sont des langues alphabétiques et utilisent donc un système d'écriture basé sur la phonologie et utilisent l'alphabet roman. Toutefois, le français et l'anglais n'utilisent pas les mêmes règles d'agencement des lettres de l'alphabet romanes. L'orthographe de chaque langue comporte des règles d'agencement qui lui sont propres. Dans un contexte d'apprentissage d'une L3, le lecteur sinophone doit apprendre l'orthographe française en plus de l'orthographe anglaise afin de pouvoir lire dans ces langues.

1.2 La lecture en contexte multilingue

Nous allons d'abord donner les caractéristiques de la langue en L2 pour ensuite présenter l'importance des facteurs du niveau de maitrise de langue et de la distance orthographique.

La lecture est un processus d'accès à l'information qui consiste à transformer des unités écrites en unités de langue pour accéder au sens ou bien associer directement un sens à ces unités écrites (Coltheart, 2005). Dans la littérature scientifique en lecture, les termes de reconnaissance des mots et de décodage sont parfois utilisés de façon interchangeable. Selon Koda (2005), la reconnaissance des mots renvoie au processus d'extraction du son et du sens du mot, alors que le décodage renvoie uniquement au traitement phonologique du mot. Nous utiliserons ces définitions de Koda dans ce mémoire. En L2, l'habileté à reconnaitre les mots dépendrait de

l'expérience antérieure de littératie, de la distance orthographique entre les langues préalablement acquises et la langue cible, mais aussi du niveau de maitrise de la langue cible (Koda, 2005).

Les différentes caractéristiques des systèmes d'écriture définissent le processus de lecture (Frost, 1994). Or, puisque chaque système d'écriture encode l'oral vers l'écrit de différentes façons, il est possible que le système d'écriture dans la L1 d'un apprenant conditionne celui-ci à lire d'une façon adaptée à ce système. Or, la reconnaissance des mots joue un rôle majeur dans la compréhension de lecture (Koda, 1996) et la distance orthographique entre la L1 et la L2 joue un rôle majeur dans l'efficacité de la reconnaissance des mots en L2 (Koda, 2005). Les apprenants sinophones d'une L2 alphabétique auraient donc davantage de difficultés à reconnaitre des mots français L2 que des apprenants ayant une L1 alphabétique. Dans le cadre d'une étude portant sur le décodage de mots en anglais L2, Wang, Koda et Perfetti (2003) ont demandé à des apprenants coréens (L1 alphabétique) et chinois (L1 logographique) de l'anglais langue étrangère de niveaux intermédiaire et avancé de réaliser une tâche de jugement de catégorie sémantique. La deuxième tâche était une tâche de conscience phonologique qui consistait à supprimer des phonèmes dans des mots en anglais pour en créer un nouveau. Les participants chinois ont obtenu des résultats inférieurs dans un délai plus long que les participants coréens dans les deux tâches de lecture. Ce résultat a été interprété par les chercheurs qu'une L1 alphabétique facilite la reconnaissance des mots en lecture d'une L2 alphabétique comparativement à une L1 logographique, puisque chaque système d'écriture demande un processus de lecture différent.

Le niveau de maitrise de L2 peut également être un facteur prédicteur de la capacité à décoder les mots dans un différent système d'écriture de la L1. Yamashita (2002) a réalisé une recherche afin d'évaluer l'effet compensatoire du niveau de lecture en L1

et du niveau de maitrise de L2 dans la compréhension de lecture en L2 auprès d'apprenants japonais adultes de l'anglais comme langue étrangère de trois niveaux de compétence (débutants, intermédiaires et avancés). Elle a observé que bien que le niveau de lecture en L1 soit relié à la compréhension de lecture en L2, l'effet du niveau de lecture en L2 était plus fortement relié à la compréhension de lecture et pouvait même compenser un niveau de lecture faible en L1. Bialystok, McBride-Chang et Luk (2005) ont également remarqué que le niveau de maitrise de la L2 influence la compréhension de lecture en L2. Les participants étaient des enfants de maternelle et de première année appartenant aux groupes suivants : monolingues anglais (au Canada), bilingues anglais-chinois (au Canada) et chinois apprenants de l'anglais L2 (à Hong Kong). Les habiletés de décodage en anglais L2 étaient meilleures chez les enfants de première année que chez ceux de maternelle. Les enfants bilingues cantonais-anglais canadiens ont obtenu de meilleurs résultats que ceux de Hong Kong. Pour ce qui est des apprenants chinois adultes, Miller (2011) a mené une recherche sur l'effet du niveau de maitrise de l'anglais L2 sur le transfert de reconnaissance visuelle des mots de la L1 chez des universitaires provenant d'un programme de deuxième cycle en linguistique et d'un programme d'anglais intensif. Ils ont divisé le groupe en trois niveaux pour ne garder que les participants les plus forts et les plus faibles. Les participants du groupe fort ont obtenu de meilleurs résultats et un processus plus rapide de reconnaissance de lettres dans une tâche de décision lexicale. Par contre, dans la deuxième tâche, où les mots étaient contextualisés, il n'y a pas eu d'effet de groupe. Les résultats de Bialystok, McBride-Chang et Luk (2005) et de Miller (2011) démontrent l'importance du niveau de maitrise de la L2 pour le décodage. Toutefois, le contexte semblerait pouvoir être utilisé par les apprenants de L2 et ce, même à un niveau faible.

La distance orthographique semble jouer un rôle majeur dans la reconnaissance des mots. Bien que cette influence orthographique d'une L1 logographique représente un

désavantage comparé aux apprenants d'une L1 alphabétique, celle-ci tend à diminuer avec une plus grande maitrise de la langue (Yamashita, 2002; Bialystok, McBride-Chang et Luk, 2005). Toutefois, le niveau de maitrise de la langue n'a pas été observé par Miller (2011) chez des apprenants adultes sinophones d'anglais L2 lorsque les mots étaient contextualisés dans une deuxième tâche de décision lexicale. L'auteur affirme que la plupart des études de reconnaissance des mots à travers différents systèmes d'écriture utilisent des tâches où les mots sont décontextualisés et vu le résultat de sa deuxième tâche, il suggère que davantage d'études sur le sujet devraient inclure des mots contextualisés. Les mots présentés en contexte seraient alors plus faciles à apprendre pour enrichir son vocabulaire que les mots décontextualisés.

En Chine, la L2 la plus répandue est l'anglais. En effet, l'anglais est la seule langue étrangère obligatoire dans le système éducatif chinois à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à la fin du secondaire (Zhang, 2012). Toutefois, des écoles offrent des programmes de spécialisation en d'autres langues étrangères, dont le français (Zhang, 2012). Puisque les enfants chinois apprennent l'anglais dès l'âge de six ans dans le système d'éducation, le français obtiendrait le statut de troisième langue ou langue aditionnelle pour la plupart des apprenants chinois. Voilà pourquoi, dans le cadre de ce mémoire de maitrise, nous utiliserons l'ordre chronologique d'apprentissage pour définir les trois langues observées dans cette étude, soit le chinois L1, l'anglais L2 et le français L3.

1.3 Le vocabulaire

Selon Schmitt (2010), l'apprentissage du vocabulaire serait probablement le plus gros défi auquel les apprenants de L2 doivent faire face durant leur apprentissage de la

langue. En effet, un vocabulaire étendu est nécessaire pour fonctionner dans la L2 et plusieurs types de connaissances de mot sont nécessaires pour pouvoir bien utiliser un mot (Schmitt, 2010). Schmitt affirme que l'étendue du vocabulaire nécessaire pour communiquer dans la vie quotidienne en anglais est de 2 000 à 3 000 familles de mots. Pour ce qui est de la lecture des textes authentiques, Nation (2006), affirme que 8 000 à 9 000 familles de mots sont nécessaires. De plus, le lecteur doit connaitre 98 % des mots du texte pour assurer une compréhension adéquate du texte (Koda, 2005; Schmitt, 2010). Puisqu'un vocabulaire étendu est un élément clé de la compréhension de lecture (Koda, 2005; Husdon, 2007), il importe alors que les apprenants peuvent acquérir du vocabulaire de façon autonome. Toutefois, la recherche concernant l'efficacité de l'apprentissage non-intentionnel du vocabulaire et l'inférence lexicale en L2 demeure un objet de recherche en L2 (Prior, Goldina, Shany, Geva et Katzir, 2014). Lorsque le vocabulaire de la langue cible comporte des similarités avec les langues préalablement acquises, il est plus facile pour l'apprenant de faire des liens entre ces langues et apprendre des mots de vocabulaire.

1.4 L'influence interlinguistique

Les termes d'influence interlinguistique et de transfert sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature scientifique vu l'émergence récente du terme d'influence interlinguistique et sont définis de plusieurs façons (Jarvis, 2012). Cette abondance de définitions traduit la réalité complexe de cette notion puisque celle-ci se manifeste dans plusieurs aspects de la langue et subit l'influence de plusieurs facteurs. Traditionnellement, en didactique des langues, le transfert positif facilite l'apprentissage alors que le transfert négatif y nuit (Dubois, 2007). Un nouveau concept a émergé depuis pour inclure toutes les langues du système langagier qui s'influencent entre elles. C'est le terme de l'influence interlinguistique. Selon De Angelis, Jessner et Kresić (2015), l'influence interlinguistique est : « un

phénomène dynamique déterminé et défini par la quantité et le type de savoir langagier contenu dans l'esprit et par l'usage que les multilingues font de ces connaissances en production et compréhension » (De Angelis, Jessner et Kresić, p. 1, 2015, traduction libre). Cette définition évolutive du terme de transfert permet d'évacuer les termes restrictifs de transfert positif, d'interférence et de transfert négatif et d'ouvrir le spectre du transfert à plusieurs langues. Cette nouvelle version du transfert introduite par Jarvis et Pavlenko permet de décrire le processus dynamique multidirectionnel du système langagier du locuteur multilingue où toutes les langues acquises s'influencent. Nous avons choisi de retenir cette définition pour cette étude, car elle offre une conception globale interlinguistique du transfert.

Or, les types de connaissances et leur développement peuvent déterminer le résultat du transfert qui sera fait entre les langues acquises et la langue cible. Dans cette étude, nous observerons l'influence de connaissances bien précises, soit les habiletés de lecture acquises dans une L2 alphabétique en guise d'aide à l'apprentissage d'une L3 alphabétique. De plus, nous évaluerons le niveau de lecture en chinois L1, en anglais L2 et en français L3 pour mieux comprendre comment le niveau de lecture dans une langue peut influencer celui dans une autre langue. Nous tenterons alors d'observer si les habiletés de lecture développées dans une L2 peuvent être transférées dans une L3 partageant le même système d'écriture. Ce type de transfert serait possible puisque : « plusieurs habiletés de lecture développées dans une langue peuvent être appliquées dans une autre langue » (Koda, 2005, p. 14).

1.5 Le multilinguisme

L'apprenant bilingue d'une L3 possède des habiletés d'apprentissage d'une langue que l'apprenant monolingue de L2 ne possède pas (Jessner, 1999 ; 2005). La langue

source n'est plus seulement la L1. Toute langue présente dans le système langagier d'un apprenant peut également jouer ce rôle dans l'apprentissage d'une autre langue cible. La langue source sera la langue activée dans le système linguistique de l'apprenant multilingue pour le transfert de connaissances linguistiques vers la langue cible, laquelle est la langue visée par le contexte d'apprentissage dans lequel se situe l'apprenant.

En effet, l'apprentissage d'une L3 implique des expériences antérieures d'acquisition d'une L2. Il y a plus de langues en jeu dans le système linguistique de l'apprenant et donc plus de relations linguistiques possibles (Jessner, Megens et Graus, 2016). Selon la théorie de la multicompétence de Cook (2003), l'apprenant multilingue possède des habiletés métalinguistiques supérieures à celles du monolingue qui s'enrichissent par l'acquisition de nouvelles langues puisque le système langagier de l'apprenant s'adapte en fonction de l'interaction entre les langues acquises et la langue cible et du contexte d'utilisation. L'apprenant multilingue possèderait alors davantage de ressources que l'apprenant d'une L2, puisque celui-ci peut puiser des connaissances linguistiques dans plus de deux langues. La conscience métalinguistique fait partie des habiletés métalinguistiques clés que peut développer un apprenant multilingue pour éventuellement lui permettre d'accélérer et d'améliorer le processus d'apprentissage d'une langue (Jessner, 1999). Selon De Angelis, Jessner et Kresić (2015), la conscience métalinguistique serait : « une propriété émergente de l'esprit du multilingue, qui non seulement exerce une influence sur d'autres variables dans le système, mais qui est aussi influencé simultanément par d'autres variables de son développement multilingue. » (p.1, traduction libre) Cette conscience métalinguistique a été observée par Tsang (2015) chez des apprenants universitaires à Hong Kong parmi deux groupes : un groupe ayant le cantonais comme L1, l'anglais comme L2 et un groupe ayant en plus le français comme L3 depuis en moyenne deux ans. Les participants devaient répondre à six questions ouvertes pour savoir si la

connaissance d'une langue facilite ou non leur compréhension de l'anglais ainsi qu'à propos des similarités entre le cantonais et l'anglais pour le premier groupe, entre le cantonais-anglais et le cantonais-français pour le deuxième groupe. Pour la question demandant s'il existe des similarités entre le cantonais et l'anglais, le groupe cantonais anglais-français (CAF) a fourni davantage de commentaires (1.04 commentaire par participant) que le groupe cantonais-anglais (CA) (0.81 par participant). De plus, les commentaires des CAF étaient plus précis et détaillés que ceux des CA. Le niveau de compétence en français L3 a également joué un rôle dans la perception linguistique des participants. Les participants du groupe CAF débutant ont indiqué un plus grand pourcentage de « non » pour la similarité cantonais-anglais, alors que les CAF intermédiaire et avancé ont indiqué un plus grand pourcentage de « oui » et les CAF avancé ont fourni les commentaires les plus détaillés. Une plus grande maitrise d'une L3 permettrait alors d'augmenter la conscience métalinguistique d'apprenants trilingues.

De plus, le statut et l'utilisation des langues acquises par un apprenant ne sont pas équivalents, mais dépendent de plusieurs facteurs comme le statut sociopolitique, le contexte socioculturel, le contexte d'utilisation (ex. : naturel et institutionnel), la typologie des langues et la quantité et la qualité de l'input (Safont Jordà, 2005). Ces facteurs influencent non seulement la performance linguistique et le choix des langues activées dans le système multilingue. Le développement du répertoire multilingue est en constante mouvance. Il n'est pas linéaire, change à travers le temps et peut être réversible, c'est-à-dire que l'apprentissage et l'exposition accrue à une des langues présentes dans le système langagier peuvent même mener à un appauvrissement des autres langues (Jessner, Megens, et Graus 2016).

En Chine, la L2 la plus répandue est l'anglais. En effet, l'anglais est la seule langue étrangère obligatoire dans le système éducatif chinois à partir de l'âge de 6 ans

jusqu'à la fin du secondaire (Zhang, 2012). Toutefois, des écoles offrent des programmes de spécialisation en d'autres langues étrangères, dont le français (Zhang, 2012). Puisque les enfants chinois apprennent l'anglais dès l'âge de six ans dans le système d'éducation, le français obtiendrait le statut de troisième langue ou langue aditionnelle pour la plupart des apprenants chinois. Voilà pourquoi, dans le cadre de ce mémoire de maitrise, nous utiliserons l'ordre chronologique d'apprentissage pour définir les trois langues observées dans cette étude, soit le chinois L1, l'anglais L2 et le français L3.

Une L3 peut également servir de langue source à la L2. Une étude de Vanhove et Berthele (2015) avec des apprenants suisses ayant comme L1 l'allemand, l'anglais comme L2 et le français comme L3 a démontré que deux langues typologiquement proches (l'allemand et l'anglais) facilitent la reconnaissance de congénères de langues germaniques inconnues des participants. Les apprenants chinois du français L3 pourraient alors utiliser l'anglais comme langue source puisqu'elle est aussi une langue alphabétique et que les deux langues partagent de nombreux congénères. Tsang (2015) a comparé un groupe de locuteurs bilingues cantonais L1 et anglais L2 et un groupe trilingue cantonais L1, anglais L2 et français L3 afin de déterminer si le français aurait une influence sur la perception des différences et ressemblances entre le cantonais et l'anglais. Le groupe trilingue a produit davantage de commentaires que le groupe bilingue et ces commentaires étaient plus précis, détaillés et comportant même des aspects grammaticaux propres au français comme l'absence de genre grammatical (présent en français) comme facteur de ressemblance entre le cantonais et l'anglais. Somme toute, toutes les langues présentes dans le système langagier de l'apprenant peuvent s'influencer entre elles ainsi que les connaissances et habiletés développées dans les langues préalablement acquises. Les apprenants sinophones peuvent non seulement puiser leurs habiletés de lecture générales issues de leur première expérience de littératie pour lire en français, mais

aussi dans leurs habiletés plus spécifiques de lecture de l'anglais L2 comme premier contact avec une langue alphabétique. De plus, l'anglais et le français partagent de nombreux congénères, ce qui peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire en français L3. Leung (2007) s'est également intéressée à cette population dans son étude sur l'acquisition des déterminants en français L3.

En bref, la nouvelle réalité de nos sociétés multiethniques et multilingues nécessite un changement de paradigme dans le domaine de l'acquisition des langues secondes vers une approche interlinguistique plutôt qu'exclusivement bilingue.

1.6 La pertinence de la recherche

1.6.1 La pertinence sociale

Le vocabulaire est une composante essentielle de la compréhension de lecture. Or, les apprenants chinois semblent avoir une préférence pour l'utilisation du dictionnaire pour accéder au sens des nouveaux mots. Bien que le dictionnaire soit un outil intéressant, l'utilisation systématique du dictionnaire ralentit la lecture et ne permet pas de développer d'autres habiletés de lecture. Le développement d'habiletés de lecture facilite la compréhension en lecture et permet une lecture autonome et fluide. De plus, les apprenants peuvent formuler des hypothèses, transférer leurs connaissances lexicales de congénères de l'anglais au français, inférer le sens à partir du contexte et des affixes sans devoir interrompre leur lecture pour chercher dans le dictionnaire. Nous voulons observer si la connaissance de l'anglais comme L2 alphabétique et les habiletés de lecture développées dans cette langue peuvent être transférées en français L3 et alors faciliter l'apprentissage de la lecture en français L3. Nous voulons également savoir si le chinois L1 peut également

influencer la façon de lire en français. Les résultats de cette recherche aideront à mieux comprendre le processus de transfert entre ces trois langues et ainsi proposer des pistes pédagogiques pour l'enseignement de la lecture aux apprenants chinois du français. La lecture est une composante essentielle du parcours scolaire et pour devenir un citoyen informé dans sa communauté (Koda et Zheler, 2008). En développant des pistes d'enseignement de la lecture pour les apprenants chinois du français au Québec, ceux-ci pourront alors développer des connaissances nécessaires à leur intégration à la communauté francophone québécoise.

1.6.2 La pertinence scientifique

La lecture en contexte multilingue et comportant plus d'un système d'écriture nécessite le développement d'habiletés de lecture propre à chaque système et permet l'influence des autres langues acquises sur le développement en lecture de la langue cible. Selon les recherches de Yamashita (2002), Wang, Koda et Perfetti (2003), Koda (2005) et Bialystok, McBride-Chang et Luk (2005), la proximité entre les langues acquises et la langue cible ainsi que le niveau de maitrise de la langue cible seraient deux composantes clés de la lecture en contexte multilingue. Toutefois, ces recherches comportaient des participants bilingues et n'ont pas observé la lecture en français.

Bien que la recherche en acquisition d'une troisième langue ait évolué de façon significative au cours des quinze dernières années (Jessner, Megens, et Graus, 2016), il existe peu de recherches étudiant l'apprentissage de la lecture en français L3 chez les apprenants chinois adultes ayant l'anglais comme L2, mais plusieurs concernant les enfants chinois apprenant l'anglais et le français (Koda, 1996; Moore, 2010; Bérubé et Marinova-Todd, 2012; Zhang et Koda, 2013). Selon notre revue de

littérature, il n'existe aucune recherche concernant la lecture chez des apprenants adultes universitaires ayant le chinois mandarin comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme L3. Aucun test en lecture n'a été mené en mandarin chez les apprenants multilingues, rendant incomplet le portrait des liens entre la lecture en mandarin, anglais et français. Selon Koda (2005), davantage d'études comparant la conscience intramot en L2 chez des apprenants ayant différentes orthographes en L1 ainsi que des études impliquant différents degrés d'expérience de processus de traitement de l'écrit en L2 permettrait de dresser un portrait plus net du rôle de la L1 et de la L2 dans la compétence lexicale. Notre recherche s'inscrit dans cette direction, puisque nous observons des apprenants sinophones ayant déjà eu une expérience du traitement de l'écrit dans une L2 alphabétique, l'anglais, qui pourrait influencer le traitement de l'écrit en français L3. De plus, Yamashita (2002) suggère que des recherches futures devraient explorer l'interaction entre plusieurs composantes reliées à la compréhension en lecture L2. Nous tenterons de répondre à cette suggestion de Yamashita en explorant l'influence du niveau de lecture en L1 et en L2 ainsi que le niveau de maitrise de la L2 et de la L3 sur les types de stratégies d'inférence lexicale utilisées par les apprenants et l'efficacité de ces stratégies.

1.6.3 La question générale

Quelle est l'influence de la typologie de la langue maternelle (L1) et le rôle facilitateur de l'anglais comme langue seconde (L2) sur le développement des habiletés de compréhension de lecture et de décodage de nouveaux mots en français comme troisième langue (L3) chez des apprenants sinophones adultes?

Notre recherche a pour objectif d'observer comment les apprenants sinophones du français arrivent à inférer le sens des nouveaux mots en français pour pouvoir ensuite proposer des pistes d'intervention pour améliorer l'enseignement de la lecture et du vocabulaire chez cette population.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

Afin de bien comprendre la complexité du transfert des habiletés de lecture en contexte multilingue et les pertinences scientifique et sociale de mener cette recherche, nous présenterons les systèmes d'écriture, le système d'écriture logographique, le système d'écriture alphabétique, l'apprentissage de la lecture en L2, le vocabulaire, les habiletés de lecture en L2 ainsi que le transfert de ces habiletés dans un système linguistique multilingue et les particularités de l'apprenant de L3. De plus, nous présenterons des recherches interlinguistiques pour donner un aperçu de l'état des connaissances à propos de la lecture chez des apprenants de L2 et de L3 dont la L1 possède un système d'écriture différent de la langue cible.

2.1 La présentation des concepts

2.1.1 Les particularités des systèmes d'écriture alphabétique et logographique

Les systèmes d'écriture se classent selon l'orientation du système, les unités représentées, le script et l'orthographe (Cook et Bassetti, 2005). Il existe deux types de systèmes, soit les systèmes basés sur le sens et ceux basés sur les sons. Ensuite, les systèmes d'écriture se différencient selon l'unité représentée par les graphèmes, par exemple les morphèmes, les syllabes ou encore les phonèmes. Le système d'écriture utilisé par les locuteurs du chinois est un système logographique basé sur le sens. Ce système décompose la langue en morphèmes. Puisqu'un morphème représente la plus petite unité linguistique ayant une signification (Zufferey et Moeschler, 2010), le script du chinois serait donc basé sur des idées. Chaque caractère renvoie donc directement à un sens et l'enfant qui apprend à lire le chinois doit apprendre ces

associations caractère-sens (Perfetti, 1985). Le développement de la mémoire visuelle facilite donc la reconnaissance des mots. Le degré de littératie d'un sinophone correspond au nombre de caractères mémorisés. Ainsi, un enfant connaitrait environ 3500 caractères à la fin de l'école primaire et un adulte en connait de 5 000 à 7 000 (Perfetti, 1985).

L'anglais et le français utilisent le système d'écriture alphabétique basé sur les sons d'une langue. Ce système encode les phonèmes de la langue en graphème, soit les lettres, puis les lettres en morphèmes qui s'agencent pour former des mots. Le système alphabétique représente tous les phonèmes de la langue où un symbole peut renvoyer à un ou plusieurs phonèmes selon la langue (Cook et Bassetti, 2005). Le français et l'anglais partagent également le même script. Le script est la forme des unités graphiques utilisées par un système d'écriture comme l'alphabet roman, cyrillique ou encore grec (Coulmas, 1999). Le français et l'anglais utilisent tous deux l'alphabet roman. Toutefois, chaque langue possède sa propre orthographe. Selon Cook et Bassetti (2005), l'orthographe se définit par l'ensemble de règles d'utilisation du script d'une langue en particulier. Le français possède ses propres règles de combinaison des lettres de l'alphabet romane qui diffèrent de celles de l'anglais. Bien que le lecteur sinophone ayant appris l'anglais comme L2 puisse utiliser ses connaissances du système d'écriture alphabétique, il doit aussi apprendre une nouvelle orthographe lorsqu'il apprend le français.

Ensuite, Cook et Bassetti (2005) affirment qu'il existe différents aspects qui caractérisent les différents systèmes d'écriture. Tout d'abord, la direction de l'écriture. En français et en anglais, les lettres s'écrivent de haut en bas alors qu'en chinois, les caractères peuvent s'écrire de haut en bas et de bas en haut. Ensuite, la direction des symboles varie également. En français et anglais, les mots s'écrivent de gauche à droite de façon linéaire, tandis qu'en chinois, les traits peuvent s'écrire de gauche à

droite, de droite à gauche, de bas en haut ou bien de haut en bas. Différentes contraintes orthographiques restreignent l'agencement des symboles. Par exemple, en anglais, il est possible de dupliquer le graphème « o » pour obtenir le digramme « oo », mais il n'est pas possible de le faire avec le graphème « a » pour obtenir le digramme « aa » qui n'existe pas en anglais. Ensuite, l'espace de formation des symboles varie entre les systèmes. Dans les langues alphabétiques, les mots s'écrivent de haut en bas dans un sens horaire dans un espace linéaire. Dans les systèmes logographiques, les caractères s'écrivent selon un ordre des traits précis dans un sens horaire dans un espace carré (Vinet, M., s.d).

Le système logographique

Le chinois utilise le système logographique qui encode les morphèmes de la langue parlée et utilise les caractères en tant qu'unités graphiques (Cook et Bassetti, 2005; Perfetti et Zhang, 1995). Chaque caractère chinois est monosyllabique et les caractères peuvent se combiner pour créer d'autres mots. Le chinois possède approximativement 7000 morphèmes et 400 syllabes avec quatre tons différents pour un total de 1 200 syllabes (Koda, 2005).

En Chine continentale, les caractères simplifiés sont enseignés et utilisés pour lire et écrire. À Hong Kong et à Taïwan, ce sont les caractères traditionnels qui sont utilisés (Wang et Yuang, 2001). Selon Wang et Yuang (2001), l'écriture d'un caractère consiste à tracer des traits selon un certain ordre dans une structure carrée. Il existe 8 traditionnellement traits de base. Certains de ces traits se combinent pour former des radicaux qui se retrouvent dans plusieurs caractères. Les radicaux sémantiques indiquent la catégorie sémantique du mot alors que les radicaux phonologiques donnent un indice sur la prononciation du mot. Par exemple, le mot bronze « tóng »

铜 est composé du radical sémantique « jīn » 金 qui signifie « métal » et du radical phonologique « tóng » 同 qui donne la prononciation du mot (Koda, 2005). Cette procédure de création de caractères sémantique-phonétique représente 80-90 % des caractères chinois (Koda, 2005). Toutefois, selon leur emplacement dans le mot, ils peuvent être une composante sans être le radical du mot. Selon le *Dictionnaire de Positionnement et fréquence des radicaux* de 1984, Il existe 541 radicaux en chinois (Wang et Yuang, 2001). Plusieurs radicaux sont des mots indépendants et servent aussi de composante à d'autres mots (Koda, 2005). Chaque radical a une position désignée dans chaque caractère. Par exemple, les radicaux sémantiques apparaissent généralement à gauche, comme dans l'exemple de Koda (2005) où le radical sémantique « jīn » 金 donne la catégorie sémantique du mot, soit ici un objet relié au métal.

La langue chinoise est une langue tonale. Le premier est haut, le deuxième est montant, le troisième est descendant-montant et le quatrième ton est descendant. De plus, il existe le ton neutre qui ne comporte pas de signe diacritique. Par exemple, la syllabe « ma » peut avoir quatre sens différents selon le ton : le premier ton : « mā» 妈 (maman), le deuxième ton : « má » 麻 (chanvre) le troisième ton « mǎ» 马 (cheval), le quatrième ton mà 骂 (insulter) et le ton neutre: « ma » 吗 (particule interrogative). De plus, la langue chinoise comporte plusieurs homophones où plusieurs caractères peuvent renvoyer à la même prononciation comme la syllabe «má» qui peut signifier cheval 马, fourmi 蚂 ou encore agate 玛.

La phonologie du chinois ne permet pas la suite de deux ou trois consonnes comme en français et en anglais, car la structure syllabique du chinois est moins complexe (Vinet, s.d.). Les quatre types de structure de syllabes sont les suivantes : V, CV, VC et CVC. Le chinois comporte aussi des consonnes, mais elles ne sont pas composées

comme en français (tr, dr, pr). Chaque syllabe est sonore et non liée Cette restriction de possibilité de syllabes limite la variété des syllabes et occasionne beaucoup d'homophones.

Selon Zhang et Wu (2014), les Chinois ont beaucoup de difficultés à apprendre le français puisque la distance avec le chinois s'avère importante, dont la flexion. Contrairement à l'anglais et au français, la conjugaison, l'accord des noms et des adjectifs n'existent pas en chinois.

Selon Wang (1993a), le temps est indiqué à l'aide d'adverbes de temps, suffixes verbaux ou particules modales. Par exemple, la particule « le » 了 sert à exprimer le une situation passée, comme dans la phrase « 我来了。 » (wo lai le : je suis arrivé). Le chinois possède également des affixes (Vinet, 2015). Toutefois, la suffixation en chinois n'est pas flexionnelle comme en français, mais elle est flexionnelle-diachronique et quasi flexionnelle (Van Tien Nguyen, 2006). En effet, selon l'auteur, le chinois possède quelques suffixes flexionnels-diachroniques dont le sens a évolué ou disparu. L'auteur donne l'exemple du suffixe – zi (子) comme dans « háizi » (enfant)孩子. Auparavant, il signifiait « fils », mais selon Van Tien Nguyen (2006), dans ces mots, il est devenu sémantiquement vide. Le chinois comporte un suffixe qui marque le pluriel défini – men (们) comme dans les mots 我们 « wǒmen » (moi+ — men =nous) et « nǐmen » 你们 (toi+ — men =vous).

En chinois, les noms et adjectifs qualificatifs sont parfois utilisés comme prédicat. Par exemple, pour exprimer « j'ai chaud » en chinois, on utilise le sujet, puis l'adverbe et ensuite l'adjectif : « wo hen re », qui signifie littéralement « moi très chaud ». En français, on peut utiliser plusieurs formulations pour dire la même chose (Wang, 1993a). Par exemple pour exprimer l'action de faire du sport : « pratiquer le football,

jouer au football, faire du football ». En chinois, chaque sport est exprimé avec la partie du corps impliquée dans le sport en question. Par exemple, les sports où l'on joue avec les mains utilise le verbe «da» et le nom du sport, comme le volleyball «páiqiú». Pour exprimer l'action de jouer au volleyball, l'on dit alors «da páiqiú». La syntaxe du chinois se fait essentiellement par juxtaposition. La fonction des mots dépend de leur position dans la proposition.

Le système alphabétique et ses particularités

Chaque langue alphabétique possède son orthographe comme un des nombreux facteurs de distinction, et ce, même au sein de la même famille linguistique et du même système d'écriture, comme le français et l'anglais. Les règles d'une orthographe dictent la correspondance graphème-phonème dans l'écriture d'une langue, soit la façon dont un symbole écrit représente un phonème (Cook et Bassetti, 2005). La correspondance graphème-phonème joue un rôle majeur dans la lecture d'une langue. Si les règles de représentation d'un phonème dans une langue sont récurrentes, il sera plus aisé d'apprendre à lire dans cette langue que dans une langue où les règles le sont moins. Cette régularité des règles de correspondance graphème-phonème s'intitule la transparence phonologique (Cook et Bassetti, 2005) qui relève de l'Hypothèse de la profondeur de l'orthographe.

Selon l'Hypothèse de la profondeur de l'orthographe de Katz et Frost (1992), la profondeur de l'orthographe des langues alphabétiques dépend du degré de fidélité de reproduction de la structure phonémique de leur langue orale respective (Katz et Frost, 1992). Plus une orthographe retranscrit fidèlement la phonologie de la langue, soit un graphème équivaut à un phonème, plus l'orthographe sera transparente. Selon Katz et Frost (1992), les orthographes transparentes impliquant la phonologie de la langue

sont plus susceptibles de soutenir le processus de reconnaissance de mots. En contrepartie, une orthographe plus opaque contient plusieurs règles de transcription inconsistantes et complexes comme celles de l'anglais et du français (Seymour, Aro et Erskine, 2003). Dans une orthographe opaque, la même lettre peut représenter différents phonèmes ou encore plusieurs lettres peuvent également représenter le même phonème (Frost, Katz et Bentin, 1987). Le français possède 26 lettres et 4 diacritiques pour représenter 38 phonèmes (Vinet, s.d) et l'anglais utilise les 26 lettres de l'alphabet romanes pour retranscrire 39 phonèmes. De plus, le français comporte une flexion morphologique des noms et une dérivation grammaticale plus complexe que l'anglais et absente en chinois (Grabe, 2009), ce qui pose un défi supplémentaire au lecteur chinois.

Malgré le rôle important de l'Hypothèse de la profondeur de l'orthographe dans la reconnaissance des mots, Katz et Frost (1992) ajoutent que l'expérience de lecture du lecteur joue également un rôle majeur. Frost, Katz et Bentin (1987) ont mené une étude auprès de quarante-huit participants universitaires locuteurs natifs de l'hébreu, de l'anglais et du serbo-croate afin d'observer l'influence de l'Hypothèse de la profondeur de l'orthographe dans la reconnaissance visuelle de mots. Le serbo-croate était la langue la plus transparente du groupe, suivit de l'anglais et l'hébreu était la langue la plus opaque. Pour la tâche d'élicitation, la différence de temps de réaction pour les mots très fréquents et les non-mots était 157 millisecondes (ms) pour l'hébreu, 101 ms pour l'anglais et 56 ms pour le serbo-croate. Pour la tâche de décision lexicale, le temps de réaction était de 217 ms pour l'hébreu, 192 ms pour l'anglais et 198 pour le serbo-croate. Les auteurs ont procédé à une analyse ANOVA pour séparer l'élicitation des mots et des non-mots selon la fréquence et la langue. Cette analyse a révélé que les mots hébreux étaient nommés significativement plus lentement que les mots anglais et serbo-croates. Ces résultats appuient l'Hypothèse de

la profondeur de l'orthographe où les langues les plus opaques requièrent davantage de temps pour reconnaitre les mots.

Seymour, Aro et Erskine (2003) ont mené une étude paneuropéenne concernant le développement de la lecture chez les enfants de première année, deuxième année et troisième année afin d'observer l'influence de la profondeur de l'orthographe de l'anglais comparativement au finnois, grec, italien, espagnol portugais, français, allemand, norvégien, islandais, néerlandais, suédois et danois. Les enfants écossais de première année ont été les plus lents à nommer les lettres en comparaison avec les enfants de première année des autres langues. Ces résultats suggèrent que le décodage de l'anglais serait un processus plus lent et ardu que le français vu son orthographe plus opaque. Toutefois, tout comme l'ont mentionné Katz et Frost (1992), il est possible que l'expérience de littératie de nos participants adultes surpasse les problèmes que peut poser le décodage en anglais comme langue opaque.

Après avoir présenté les systèmes d'écriture alphabétique et logographique ainsi que les différentes habiletés de décodage qu'ils requièrent, nous aborderons maintenant plus en détail la lecture, les habiletés de lecture, le vocabulaire et l'effet de l'influence interlinguistique sur ces composantes de la lecture.

2.1.2 Le principe de phonologie universelle et la conscience phonologique en chinois

Le principe universel de phonologie stipule que le processus d'activation de la phonologie est présent dans tous les systèmes d'écriture et que l'orthographe du système influencerait le type de processus phonologique (Perfetti et Zhang, 1995). Le processus phonologique des langues alphabétiques diffèrerait alors de celui des

langues logographiques. Puisque les langues alphabétiques encodent les phonèmes, le lecteur doit avoir une certaine sensibilité aux phonèmes de la langue parlée pour pouvoir associer au graphème le phonème correspondant. Les apprenants sinophones du français ayant appris l'anglais ont déjà eu cette expérience de littératie et pourraient la transférer en français. Toutefois, les lecteurs sinophones ont aussi accès à la phonologie lorsqu'ils décodent un caractère, puisque les caractères comportent des radicaux phonologiques qui indiquent la prononciation de la syllabe. Effectivement, la décomposition d'un caractère en ses composantes phonologiques et sémantiques serait automatique dans l'identification d'un caractère (Wang et Yuang, 2001). Toutefois, les règles de phonologie seraient moins fiables et moins systématiques que celles de l'anglais (Perfetti et Zhang, 1995). Le radical phonologique donne un indice sur la prononciation du mot ou d'une composante, alors que la phonologie de l'anglais et du français est représentée par la combinaison de graphèmes renvoyant à un phonème. Toutefois, les Chinois ne seraient pas conscients des phonèmes et ne pourraient alors pas réussir à segmenter les mots en phonèmes. Perfetti et Zhang (1995) ont mené une recherche afin d'observer si les Chinois utilisent la phonologie pour identifier les mots chinois et s'ils suppriment l'accès à la sémantique pendant une tâche de jugement phonologique et l'accès à la phonologie pendant une tâche de jugement sémantique. Les participants auraient alors pris plus de temps à juger un homophone et un synonyme que les contrôles dans les deux tâches. Les auteurs suggèrent que la phonologie serait une partie inhérente et automatique du processus d'identification des mots.

2.1.3 La conscience morphologique

La conscience morphologique se réfère à l'habileté de repérer et manipuler les morphèmes des mots (Zhang et Koda, 2013), une habileté particulièrement

importante pour le décodage à travers les langues, puisque le morphème est la plus petite unité de sens. Nos participants pourront alors utiliser leur conscience morphologique pour décoder les nouveaux mots en français L3 et choisir le bon item dans le test de vocabulaire. Pour les mots complexes, ceux comportant plus d'un morphème, la morphologie, de l'anglais peut être flexionnelle, dérivationnelle et compositionnelle (Zhang et Koda, 2013) ainsi que celle du français (Colé, Marec-Breton et Gombert, 2005). La morphologie dérivationnelle consiste à faire changer la catégorie grammaticale ou le sens ou encore les deux à l'aide d'affixes comme dans le mot « mangeable ». La morphologie flexionnelle ne change pas la catégorie grammaticale comme les marques du pluriel ou encore la conjugaison. La morphologie compositionnelle consiste à joindre deux morphèmes libres pour en créer un nouveau comme plusieurs mots composés, par exemple le mot « lève-tôt ». La racine porte le sens majeur du mot et peut comporter un préfixe ou un suffixe. Le préfixe peut ajouter un sens (re — signifiant « à nouveau »), mais ne change pas la catégorie grammaticale comme le fait le suffixe. Les affixes peuvent être des morphèmes lexicaux ou grammaticaux.

Contrairement à l'anglais et au français, le système d'écriture de la langue chinoise représente les morphèmes et non les phonèmes. La morphologie du chinois se fait principalement par union de composantes. Une composante peut-être un radical ou seulement une composante du mot. Nous rappelons que le radical sémantique indique la catégorie sémantique alors que le radical phonétique indique la prononciation, laquelle n'a aucun lien avec le sens contrairement aux langues alphabétiques dont un ou plusieurs phonèmes peuvent représenter un morphème. Zhang (2017) a observé les différences et similarités dans le processus des composantes en chinois chez des enfants de quatrième année d'une école chinoise à Singapour, dont un groupe d'enfants ayant le chinois comme L1 et un groupe d'enfants ayant l'anglais comme L1 et le chinois comme L2. Le chercheur a mené une série de tests sur le plan

orthographique, phonologique et morphologique. Les résultats ont démontré que l'habileté à analyser l'orthographe a contribué significativement à la lecture de mots chinois pour les deux groupes. La conscience phonologique a uniquement été un facteur de prédiction de la lecture chez le groupe de L2. Cette habileté serait alors peut-être plus importante que la conscience phonologique chez nos participants adultes vu leur expérience de littératie en L1. L'effet inverse a été observé pour la conscience morphologique des deux groupes, où elle a été significativement plus importante pour le groupe de L1 que pour le groupe de L2. Zhang et Koda (2013) ont observé la contribution de la conscience morphologique sur la compréhension de lecture d'enfants de sixième année chinois apprenants d'anglais L2 en Chine. Les chercheurs ont utilisé comme instruments une tâche de structure de composante de mots anglais, une tâche de relation morphologique où les participants devaient juger si le deuxième mot d'une paire était dérivé du premier, ainsi qu'une tâche de choix d'affixes à partir d'une racine en plus d'un test de vocabulaire, un test de connaissances grammaticales et un test de compréhension de lecture. Leurs résultats ont démontré que les participants ont obtenu de meilleurs résultats de conscience morphologique flexionnelle en anglais L2 ainsi que leur conscience des composantes des mots anglais. Zhang et Koda (2012) ont également mené une étude sur l'apport de la conscience morphologique et des habiletés d'inférences lexicales sur le vocabulaire et la compréhension de lecture en anglais L2 chez des apprenants chinois universitaires. Leurs résultats ont démontré que la conscience morphologique a contribué au vocabulaire L2 directement et indirectement par l'intervention de l'habileté d'inférences lexicales, mais que celle-ci n'a pas eu de conséquence directe sur la compréhension de lecture.

Ces études démontrent que les lecteurs sinophones possèdent une forte habileté à reconnaitre l'orthographe des mots dans leur L1 et une conscience morphologique importante en chinois (Zhang, 2017). Cette conscience morphologique serait

également transférable en anglais L2 pour la morphologie flexionnelle et dérivationnelle (Zhang et Koda, 2013). De plus, les apprenants sinophones pourraient également utiliser leur conscience morphologique pour inférer le sens en anglais L2 et cet enrichissement du vocabulaire pourrait avoir un effet direct sur la compréhension en lecture L2 (Zhang et Koda, 2012).

2.1.4 L'apprentissage de la lecture en L2

La définition de la lecture

Selon Urquhart et Weir (1998), la lecture : « est un processus de réception et d'interprétation d'information encodée dans une forme langagière par l'intermédiaire de caractères d'imprimerie. » (Urquhart et Weir, 1998, p. 22) La lecture serait donc un processus universel d'accès au sens. Selon Grabe (2009), tous les lecteurs utilisent un processus de reconnaissance des mots et l'information syntaxique pour la compréhension de lecture. Les lecteurs utilisent leur mémoire de travail pour reconnaitre rapidement les lettres et les mots et les associer à leur lexique mental. De plus, les lecteurs de toutes les langues utilisent des stratégies de lecture.

Selon Koda (2005), la compréhension en lecture intervient lorsque le lecteur extrait et intègre des informations du texte et les combine à ses connaissances antérieures. La lecture est une intégration complexe de différents processus.

Bien que la lecture soit un processus d'accès à l'information textuelle présent dans toutes les langues, le processus varie selon les langues (Grabe, 2009). Le processus de lecture en L2 partage certaines caractéristiques avec celui en L1, mais il possède ses

propres particularités et son propre champ de recherche. Nous allons présenter les différences et similarités entre la lecture en L1 et la lecture en contexte multilingue afin de dresser un portrait clair de ces processus apparentés.

Les niveaux de compréhension en lecture

Pour observer le niveau de compréhension en lecture, nous avons retenu les niveaux de profondeur de connaissance de Webb (2002). Selon Webb (2002), le premier niveau de compréhension implique une compréhension de base et littérale du texte et implique la mobilisation d'habiletés simples comme de réciter des informations contenues dans un texte. Les réponses aux questions du premier niveau doivent pouvoir être retrouvées textuellement dans le texte. Le deuxième niveau de compréhension implique une compréhension plus profonde du texte où le lecteur doit être capable d'inférer le sens du texte à partir de plusieurs sections du texte comme identifier les idées principales, résumer ou interpréter un passage. Le troisième niveau de compréhension mobilise une pensée stratégique chez le lecteur. Ce dernier doit répondre à des questions d'inférence extratextuelle où il devra identifier des sujets abstraits ou encore mobiliser ses connaissances antérieures en lien avec les idées du texte pour pouvoir répondre aux questions du troisième niveau de connaissances.

Les ressemblances et divergences entre la lecture en L1 et en L2

L'apprentissage de la lecture en L1 a pour objectif de décoder le système d'écriture associé à cette L1 dont les apprenants ont préalablement acquis un vocabulaire et certaines structures syntaxiques à l'oral (Koda, 2005). En effet, par leur exposition à l'oral de leur(s) langue(s) maternelle(s), ces apprenants ont déjà acquis des structures grammaticales et le vocabulaire nécessaires à une compréhension de lecture.

Les apprenants de L2 doivent relever des défis supplémentaires que les locuteurs en lecture puisqu'ils n'ont pas le même bagage de connaissances linguistiques à leur entrée dans l'écrit en L2. Le premier défi important relève de l'apprentissage simultané de l'oral et de l'écrit. Selon Koda (2005), les apprenants sont rapidement introduits à l'écrit alors que leurs connaissances linguistiques de la L2 sont peu développées, voire inexistantes. La lecture en L2 se focalise donc sur la construction de base linguistique plutôt que sur l'apprentissage du code écrit d'une langue déjà maitrisée à l'oral. Les apprenants en lecture L2 doivent aussi apprendre les règles de fonctionnement du système d'écriture ou de l'orthographe de la L2. Puisque chaque langue est écrite avec différentes formes graphiques et le lecteur L2 doit apprendre comment les unités graphiques encodent la langue orale dans la L2 (Perfetti et Dunlap, 2008). De plus, le vocabulaire et la grammaire diffèrent entre les langues et une langue peut privilégier un certain ensemble de stratégies selon son orthographe et sa culture littéraire (Grabe, 2009). Selon Grabe (2009), les lecteurs sinophones accorderaient davantage d'importance à la reconnaissance visuelle lorsqu'ils lisent en chinois. Puisque la lecture d'une langue alphabétique requière des habiletés de reconnaissance des phonèmes, il est possible que les lecteurs sinophones aient de la difficulté à analyser la structure phonémique d'une L2 ou L3 vu leur forte habileté de reconnaissance visuelle.

Une autre différence entre la lecture en L1 et en L2 est le nombre de langues impliquées dans le processus d'apprentissage. Contrairement à la lecture en L1, deux langues ou plus sont activées durant le processus de lecture. L'apprenant peut alors se référer à ses connaissances d'autres langues pour construire ses connaissances en L2. Les apprenants adultes ont accès à deux sources lorsqu'ils construisent leur système langagier en L2 : leurs connaissances de leur L1, leurs connaissances métalinguistiques et l'entrée de leur L2 (Hudson, 2007). La quantité de connaissances acquises en lecture dépend de l'expérience de littératie en L1 (Koda, 2005) ou dans

toute autre langue acquise avant la langue cible. La littératie se définit par : « L'habileté à lire, écrire, à calculer, à utiliser le code écrit de base. » (Legendre, 2005, p. 841) L'apprenant ayant déjà appris à lire dans une ou plusieurs langues peut alors utiliser ces connaissances et habiletés acquises pour lire dans la langue cible, par exemple le décodage d'une langue alphabétique et l'association graphème-phonème.

Les expériences de littératie antérieures

L'expérience de littératie en L1 est l'une des deux dimensions critiques du lecteur en L2 avec la maturité cognitive. Cette expérience varie d'un public d'apprenants à un autre et permet de classifier les apprenants en lecture de la L2 allant de l'enfant scolarisé dans sa L2 à l'adulte apprenant une L2 dans une université. Contrairement à l'enfant qui apprend à lire dans sa L1, l'adulte scolarisé apprenant de L2 a déjà développé des habiletés de lecture qui peuvent être transférées dans sa L2 pour faciliter son apprentissage, puisque la lecture dans toutes les langues consiste à décoder des unités écrites pour accéder au sens des mots et du texte (Hudson, 2007).

Masny (2001) ajoute une composante socioculturelle à sa définition de la littératie en affirmant que la littératie comporte des valeurs particulières issues du groupe socioculturel dans lesquelles elle s'inscrit. Or, la langue est étroitement reliée à la culture du peuple qui la parle. Masny (2001) précise que ces valeurs font partie de plusieurs dimensions comme la religion, le sexe, la culture, l'identité, les idéologies et le pouvoir. L'expérience de littératie en L1 logographique en Chine comporte certaines particularités culturelles. En Chine ancienne, les enfants apprenaient à lire et à prononcer les mots par la récitation orale des classiques (Zhou, 2011). Zhou (2011) affirme que l'enseignement du texte classique *Sanzijing* était utilisé jusqu'au 19^{e}

siècle pour enseigner la lecture aux enfants. Ce texte est écrit en vers de trois caractères et enseigne les caractères courants, la grammaire, l'arithmétique, la chronologie historique et les bases de la morale confucéenne. La récitation orale de textes a longtemps été la seule méthode d'enseignement de la lecture en L1 en Chine. De plus, l'apprentissage de mots de vocabulaire en L2 étaient souvent suivis de leur traduction en chinois. Ces différences culturelles peuvent causer des difficultés dans l'apprentissage d'une autre langue. Banji-Pittman (1995) a réalisé un mémoire à propos des difficultés d'apprentissage du français langue seconde chez les adultes sinophones au Québec. Après avoir mené des entrevues avec les enseignants et les apprenants sinophones, elle a constaté que les apprenants adultes sinophones rencontraient des difficultés linguistiques et culturelles dans leur apprentissage du français. Sur le plan linguistique, les déterminants et les verbes en français peuvent poser problème à l'apprenant sinophone. Les déterminants n'existent pas en chinois, ce qui entraine une confusion entre le genre et le nombre en français. Le système verbal est également différent en chinois, car la conjugaison et ses désinences verbales n'existent pas en chinois. Selon les observations en classe de l'étude Banji-Pittman, les apprenants chinois utilisent souvent des verbes à l'infinitif ou mal conjugués en plus de créer des phrases incomplètes vu les différences entre la syntaxe française et la syntaxe chinoise. En chinois, on peut omettre certains mots lorsque le contexte est clair pour les deux interlocuteurs, comme le sujet dans une réponse. Pour ce qui est de l'apprentissage du vocabulaire, l'apprentissage des mots en chinois dès l'enfance se fait principalement à l'aide de la lecture, laquelle s'inscrit dans un cadre socioculturel bien précis. La lecture en Chine s'inspire de la tradition confucéenne qui privilégie la mémorisation, comme traditionnellement les quatre classiques et les cinq œuvres de Confucius, et la reproduction des savoirs, et non la logique, le raisonnement et les règles mnémoniques. L'enseignement confucéen est axé sur la forme et non sur l'emploi de la langue cible. Les livres sont sacrés, car ils contiennent tout le savoir que les étudiants doivent apprendre par cœur. Ces différences culturelles peuvent influencer le processus de lecture des apprenants chinois adultes

en français, puisque les apprenants s'appuient sur leurs expériences antérieures de littératie.

Le processus de lecture diffère en L1 et en contexte multilingue par sa nature, les expériences de littératie antérieures, la culture de l'écrit dans la L1 et la langue cible qui influencent la manière dont le lecteur aborde le texte et s'approprie l'information. Nous présenterons ensuite plus en détail les habiletés de lecture nécessaire à la compréhension de lecture et à l'apprentissage de nouveaux mots.

2.1.5 Les habiletés de lecture

La lecture, comme toute autre compétence linguistique, requiert l'acquisition de certaines habiletés pour être maitrisée. Hudson (2007) mentionne qu'une habileté s'acquière par la pratique ou l'entrainement et que ce comportement serait toujours orienté vers un but à atteindre, lequel permettra d'accomplir une tâche donnée. Hudson propose également quatre catégories d'habiletés de lecture en L2. La première comporte les habiletés d'attaques de décodage qui convertissent les unités graphiques en langage comme les phonèmes, les syllabes et les mots. La deuxième comporte les habiletés de compréhension qui permettent d'utiliser le contexte et les connaissances pour extraire le sens du texte. Par exemple la compétence grammaticale, la connaissance de la morphologie, de la syntaxe et de l'utilisation du contexte sont des sous-habiletés de compréhension qui permettent d'accumuler de l'information pour la compréhension du texte. La troisième comporte les habiletés d'aisance qui permettent d'avoir une vision d'ensemble des phrases qui augmente la vitesse de lecture. Par exemple, les sous-habiletés comme la reconnaissance des mots, reconnaitre les regroupements de lettres fréquents et la possession d'un vocabulaire étendu en fait partie. La quatrième comporte les habiletés de lecture critique pour

analyser, synthétiser et analyser le texte. Des exemples de sous-habiletés sont par exemple de repérer les relations cause-effet ou encore comparer certains passages du texte. L'automatisation des habiletés de lecture et le passage des habiletés de bas niveau, comme le décodage, aux habiletés de haut niveau, comme la lecture critique, aident le développement de l'habileté à lire efficacement et rapidement. Nous présenterons plus en détail les habiletés de décodage, de reconnaissance de mots et d'accès lexical et d'inférences lexicales, car celles-ci sont primordiales dans l'apprentissage des mots nouveaux dans une langue autre que la L1 pour enrichir son vocabulaire et ainsi contribuer à la compréhension de lecture.

Le décodage

Koda et Zehler (2008) ont défini le décodage par l'extraction directe de l'information phonologique des mots imprimés. Premièrement, l'apprenant exposé à un texte reconnait la structure des unités écrites des mots pour en extraire l'information phonologique. (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001) La distance orthographique entre la L1 et la langue cible détermine l'efficacité du décodage (Koda, 2005). La conscience phonologique pourrait également jouer un rôle dans l'efficacité du décodage.

Selon le modèle de la route sémantique à deux voies de Coltheart (2005), l'apprenant qui emprunte la route lexicale reconnait le mot de façon globale et l'associe directement au sens. Celui qui emprunte la route phonologique consiste à passer de la forme écrite à la phonologie du mot pour finalement accéder au sens. Le lecteur doit alors reconnaitre les graphèmes pour ensuite accéder à la prononciation et à la sémantique du mot dans le lexique mental. Selon Cook et Bassetti (2005), les systèmes basés sur le sens, comme le système logographique du chinois, exploitent la route lexicale. Toutefois, selon le principe de phonologie universel de Perfetti : « La

lecture des mots active la phonologie dans toutes les langues au plus bas niveau permis par le système d'écriture : phonème, syllabe, morphème ou mot. » (Perfetti et Dunlap, 2008, p. 14)

Wang, Koda et Perfetti (2003) se sont intéressés à l'influence de la typologie de la L1 sur le processus de décodage des mots en anglais L2 chez 20 Chinois adultes et 21 Coréens adultes de niveaux intermédiaire et avancé. Les auteurs ont utilisé le modèle de la route sémantique à deux voies de Coltheart (2005) pour observer si les lecteurs chinois auraient davantage recours aux informations phonétiques et orthographiques que les lecteurs coréens. La première tâche était une tâche de jugement de catégorie sémantique par ordinateur et une tâche de suppression de phonèmes pour mesurer l'habileté à manipuler la structure phonologique de l'anglais. Les Coréens ont réussi la tâche plus rapidement et ont obtenu de meilleurs résultats que les Chinois dans les deux tâches. Plus précisément, dans la tâche de jugement de catégorie, les Chinois ont commis nettement davantage d'erreurs que les Coréens lorsque les mots présentés avaient une orthographe similaire. De plus, dans la tâche de suppression de phonèmes, les Chinois ont produit des mots dont l'orthographe était acceptable, mais pas la phonétique. Ces résultats suggèrent que les Chinois se réfèrent davantage à l'orthographe pour reconnaitre des mots en anglais L2 et que les Coréens se réfèrent à la phonétique. Les auteurs en concluent que l'expérience de littératie dans une L1 alphabétique donnerait un avantage aux apprenants d'une L1 alphabétique au processus de décodage dans une L2 alphabétique en comparaison avec des apprenants ayant une L1 logographique.

Bialystok, Luk et Kwan (2005) ont voulu observer le transfert des habiletés de décodage chez des enfants bilingues. Ils ont mené une étude auprès de quatre groupes d'enfants de première année dont un groupe anglophone monolingue anglophone et trois groupes bilingues : cantonais-anglais, hébreu-anglais et espagnol-anglais. Les

enfants ont participé à un test de vocabulaire, de portée de chiffres, de compte de phonèmes et une tâche de décodage de non-mots. La moyenne des résultats pour le test de vocabulaire a révélé un effet de groupe. Les bilingues hébreu-anglais ont obtenu un meilleur score que tous les autres groupes (16.40), alors que les anglophones unilingues (12.18) et les bilingues chinois (12.00) ont obtenu les résultats les plus faibles. Pour observer le transfert possible d'habiletés, ils ont observé la relation entre le décodage des non-mots dans les deux langues et les tâches en L1. Tous les groupes bilingues ont obtenu de meilleurs résultats dans le test de vocabulaire en anglais que celui dans leur L1. Pour le décodage des non-mots, les bilingues L1 hébreu ont obtenu les meilleurs scores suivis des bilingues espagnols L1 et, finalement, les bilingues L1 chinois. Se basant ainsi sur ces deux études, il semblerait que la distance typologique a un effet sur les habiletés de lecture en L2. Le lecteur d'une L1 alphabétique connait déjà la structure d'une langue alphabétique et les habiletés de décodage propres à ce système d'écriture et a une plus longue expérience de décodage d'une langue alphabétique que le lecteur d'une L1 logographique.

Dans le cadre de notre étude, les participants ont appris à lire dans une L1 logographique, laquelle diffère grandement du système d'écriture alphabétique de la L3. Toutefois, les participants auront préalablement acquis des habiletés de décodage d'une langue alphabétique en anglais L2. Nos participants seront des apprenants adultes ayant été scolarisés en Chine en chinois L1 et ayant eu des cours d'anglais obligatoire durant leur scolarité en Chine. Nous tenterons de savoir si une forte expérience de littératie L1 logographique et une expérience antérieure de littératie alphabétique dans une L2 auront une influence sur le décodage des mots en français L3 pour permettre la reconnaissance des mots et pouvoir finalement accéder au sens. Toutefois, Wang, Perfetti et Koda (2003) ont proposé de mener une nouvelle étude en incluant des mots très familiers et des mots peu familiers afin de vérifier

l'effet de la familiarité d'un mot sur l'implication phonologique dans le décodage. Nous utiliserons des mots français familiers et non familiers dans notre étude afin de vérifier l'efficacité du décodage.

La reconnaissance de mots

Après avoir associé les graphèmes aux phonèmes correspondants, l'apprenant doit combiner cette suite de phonèmes pour accéder à leur représentation lexicale. Koda définit la reconnaissance de mots par : « Le processus d'extraction de l'information lexicale des représentations graphiques de mots. » (Koda, 2005, p. 29) Deux processus de reconnaissance des mots sont activés pendant la lecture. Les processus ascendants traitent les plus petites unités comme les lettres, les morphèmes, les mots et les phrases pour construire le sens et les processus descendants traitent les plus grandes unités du texte à partir des connaissances antérieures pour formuler des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées au fil de la lecture (Hudson, 2007). Selon une approche interactive de la lecture, la reconnaissance des mots au niveau du mot (local) et au niveau du contexte (local) se complètent et interagissent pendant la lecture. Par exemple, le lecteur doit non seulement pouvoir reconnaitre le mot en soi, mais il doit aussi pouvoir se servir du contexte pour choisir la bonne acception du mot. Cette approche interactive combine les approches de processus ascendants et descendants.

L'habileté visuelle à reconnaitre et extraire efficacement l'information du texte permet de construire le sens du texte. Une extraction erronée du sens affecte grandement la compréhension du texte. Cette habileté dépendrait de plusieurs facteurs, dont la maitrise de la langue cible, l'expérience de littératie en L1 et la distance orthographique entre la L1 et la L2.

Koda (2005) mentionne à plusieurs reprises l'importance de l'expérience de littératie en L1 pour faciliter de transfert d'habiletés cognitives de décodage d'un système d'écriture. Cependant, certains chercheurs ont voulu tester l'hypothèse que la typologie serait un facteur plus important que le niveau de maitrise de la langue cible. Hamada et Koda (2011) ont mené une étude afin d'observer si la typologie de la L1 influence aussi la reconnaissance et ensuite l'apprentissage de la forme des mots, et plus particulièrement la sensibilité aux caractéristiques phonologiques et graphiques des mots de L2 en contexte. Les participants étaient des apprenants adultes avancés d'anglais langue étrangère aux États-Unis, dont 20 Chinois et 20 Coréens. Les chercheuses ont choisi un court texte de 756 mots extrait d'un manuel d'anglais langue étrangère et ont adapté cet extrait en y insérant 10 pseudomots apparaissant chacun trois fois dans le texte. Les participants devaient faire un résumé oral du texte, suivi immédiatement de la tâche de reconnaissance des particularités des pseudomots. Finalement, les participants ont réalisé une tâche de sémantique où ils devaient trouver un sens aux dix pseudomots parmi cinq choix de réponse. En général, les deux groupes ont obtenu des résultats similaires pour la tâche de reconnaissance des particularités des pseudomots quant au ratio de choix approprié des options phonologiques et graphiques et dans la tâche de sémantique. Il n'y avait donc pas de différence intergroupe quant à la sensibilité aux caractéristiques graphiques et phonologiques des pseudomots. Les chercheuses ont ensuite mené une corrélation partielle entre les résultats du TOEFL pour le niveau de maitrise de la langue, du test de mémoire phonologique et des paires de pseudomots ayant une phonétique similaire et ceux ayant une graphie similaire. Les résultats démontrent que les Coréens ont été plus distraits par la paire de pseudomot ayant une phonétique similaire et les Chinois à celles ayant une graphie similaire. Les résultats de cette étude contredisent l'idée que le niveau de maitrise de la langue serait un meilleur prédicteur que la typologie de la qualité du décodage en L2 chez des apprenants dont

la L1 possède un système d'écriture différent. En effet, le système d'écriture de la L1 semble demeurer très influent, et ce, même chez des apprenants de L2 de niveau avancé. Ces résultats corroborent avec ceux de l'étude de Wang, Koda et Perfetti (2003) quant à l'influence du décodage du système d'écriture de la L1 dans le décodage de mots en L2.

L'accès lexical

L'étape finale du processus de lecture de mot est l'accès au sens de ce mot. Selon Perfetti (1985), l'accès lexical est l'étape d'accès aux représentations mentales des mots. Le lecteur reconnait d'abord la forme et peut ensuite l'associer à une représentation extraite de son lexique mental. Pour accéder au sens lexical des nouveaux mots, un apprenant de L2 peut inférer le sens à partir du contexte ou à partir d'autres langues connues similaires à la langue cible.

2.1.6 Stratégie de lecture : L'inférence lexicale

Selon Bingham Wesche, Paribakht et Haastrup (2010), l'inférence lexicale en L2 représente l'habileté d'un lecteur à formuler des hypothèses à propos du sens d'un mot inconnu à partir du contexte. La capacité à inférer correctement le sens des mots inconnus dépend de l'habileté de l'apprenant à comprendre la majorité des mots du texte et est cruciale pour l'apprentissage du vocabulaire lors d'une lecture autonome. L'inférence lexicale permet à l'apprenant d'inférer le sens à partir du contexte, de ses connaissances antérieures de certaines composantes du mot ou encore à partir d'une de ses langues acquises. Selon Cook (1992), le lexique mental du multilingue comporterait le lexique de toutes les langues acquises et que ces lexiques seraient

interreliés. L'apprenant multilingue pourrait alors relier une représentation mentale, une caractéristique grammaticale ou encore une ressemblance orthographique d'une langue préalablement acquise pour traiter le nouveau mot dans la langue cible. Par exemple, un apprenant sinophone ayant appris l'anglais avant le français lisant le mot « immédiatement » pour une première fois peut utiliser ses connaissances orthographiques (immediate) et grammaticales (le suffixe adverbial — ment qui renvoie au suffixe adverbial anglais – tly) pour inférer le sens d'un mot. Singleton (2006) ajoute que l'apprenant arrive à différencier les différentes langues après avoir franchi le niveau débutant.

Chern (1985) a étudié l'utilisation d'indices contextuels pour accéder au sens des mots nouveaux en anglais L2 chez 10 étudiants chinois faibles et 10 forts de Taïwan. Les participants devaient lire un texte où 12 mots ont été remplacés par des non-mots répartis dans le texte. La première habileté d'inférence était le parallélisme, soit la sensibilité aux indices grammaticaux. La deuxième habileté d'inférence était l'utilisation d'indices au niveau de la phrase. La troisième habileté d'inférence était l'utilisation d'indices de projection en avant où l'indice se trouve après le mot dans le texte. La quatrième habileté était l'utilisation d'indices de retour en arrière où l'information qui vient avant le mot est nécessaire à la compréhension. Chaque participant devait faire une lecture rapide du texte pour accéder au sens général et repérer les éléments importants du texte. Les participants devaient ensuite faire un résumé du texte à l'oral et ensuite le chercheur lui demandait le sens de chaque non-mot. Les réponses des participants étaient ensuite catégorisées dans ces quatre catégories et ils devaient expliquer leur utilisation de la stratégie. Les participants recevaient ensuite une note pour l'explication de chaque non-mot selon son exactitude sémantique. Le groupe fort a obtenu un score moyen de 2.03/3 et le groupe faible de 1.78/3. Le groupe fort a utilisé le plus de stratégies de retour en arrière (7.4/9), suivies des stratégies d'indice au niveau de la phrase (7.0/9) et des stratégies

de projection en avant (5.1/9) suivies des stratégies de parallélisme (4.7/9). Le groupe faible a utilisé le plus de stratégies de retour en arrière (5.8/9), suivi des stratégies d'indice au niveau de la phrase (5.5/9), suivi des stratégies de parallélisme (4.1/9) et des stratégies de projection en avant (1.8/9). Le niveau de maitrise de la langue semble indiquer une plus grande utilisation de stratégies pour accéder au sens des nouveaux mots en anglais L2 pour les apprenants sinophones, mais les deux niveaux préfèrent utiliser d'abord la stratégie de retour en arrière et ensuite celle d'indice au niveau de la phrase. Cette étude confirme donc que les apprenants sinophones peuvent utiliser le sens de la phrase et des indices textuels avant le texte pour inférer le sens des nouveaux mots en anglais L2.

Prior, Goldina, Shany, Geva et Katzir (2014) ont observé le rôle des connaissances lexicales en L2 et des habiletés de lecture en L2 dans l'inférence lexicale en L2 chez 53 apprenants adolescents en Israël ayant le russe comme L1 et l'hébreu comme L2. Les chercheuses ont adopté le modèle *Simple View of Reading* de Gough et Tunmer (1986) selon lequel les habiletés de compréhension de lecture relèvent de l'interaction du décodage et de la compréhension orale. Bien que l'hébreu et le russe soient deux langues alphabétiques, leur orthographe et leur morphologie diffèrent. Le russe est une langue slave ayant une structure phonologique complexe et une morphologie dérivationnelle alors que l'hébreu est une langue sémitique ayant une morphologie complexe ayant diverses racines, dont plusieurs modèles de racines. Les chercheurs ont choisi comme instruments un test d'habiletés cognitives mesurant l'intelligence non verbale, un test de vocabulaire adapté du *Peabody Vocabulary Test* en hébreu et une version russe traduite de l'adaptation en hébreu, un test de lecture de mots comportant 50 mots indiquant les voyelles, une compréhension de lecture pour élèves hébreux de huitième année et une tâche expérimentale d'inférence lexicale en hébreu L2 à partir du texte. Dans cette tâche, chaque participant devait lire huit courtes histoires où un mot apparaissant plusieurs fois était remplacé par un non-mot

et le participant devait en donner une définition à l'oral. Les résultats démontrent que le résultat d'inférence lexicale était fortement corrélé au vocabulaire hébreu, à la justesse de lecture de mots et la compréhension de lecture. Dans une première analyse hiérarchique de régression concernant le rôle du vocabulaire et du décodage en compréhension de lecture, le décodage expliquait 24.2 % de la variance et le vocabulaire 15.8 %, totalisant 40 % de prédiction de la compréhension de lecture. Dans une deuxième analyse hiérarchique de régression concernant le rôle de l'inférence lexicale en hébreu, la compréhension de lecture expliquait 29.3 % de la variance. Lorsque le décodage était en deuxième position dans l'analyse de régression, il expliquait 16.7 % de la variance devançant la compréhension de lecture. Le décodage en hébreu a contribué significativement à l'inférence lexicale en hébreu L2. La différence orthographique entre ces deux langues suggère que des habiletés de décodage efficaces permettent aux apprenants de L2 ayant une L1 dont l'orthographe est différente d'inférer correctement plus facilement le sens des nouveaux mots.

Concernant l'utilisation des stratégies, Banji-Pittman (1995) affirme que les apprenants sinophones auraient peu recours aux stratégies d'inférences, car la tradition confucéenne privilégie la mémorisation et la mémorisation des savoirs. Cette tradition laisserait alors peu de places aux stratégies analytiques.

Bergeron (2012) a mené une recherche qualitative auprès d'étudiants chinois universitaires pour tenter de comprendre pourquoi certains ne parvenaient pas à s'exprimer couramment en français après plusieurs mois, alors que d'autres y arrivaient rapidement. Elle a donc mené des entrevues semi-dirigées portant sur l'apprentissage du français. Les stratégies cognitives ont été celles mentionnées le plus souvent par les participants dans les entrevues. Certains participants ont mentionné répéter les nouveaux mots appris ou des textes à voix haute pour apprendre. Elle a noté que lors d'entrevues semi-dirigées des participants ont affirmé

utiliser des stratégies cognitives de la sous-catégorie « analyser et raisonner » comme de comparer des mots semblables en anglais et en français pour en inférer le sens. Ces résultats concernant l'utilisation de stratégies d'inférence s'opposent à ceux de Banji-Pittman.

L'inférence lexicale est une stratégie qui permet de formuler des hypothèses sur le sens des nouveaux mots pour leur apprentissage. L'utilisation efficace de ces stratégies pourrait supplanter le désavantage apporté par le système logographique chez des apprenants sinophones. Banji-Pittman a affirmé que les Chinois utilisent peu de stratégies d'inférence en raison de leur culture pédagogique. Or, les résultats de Chern (1985) et de Bergeron (2012) contredisent cette affirmation en proposant des exemples d'utilisation de ces stratégies par des sinophones. Les participants de Bergeron (2012) ont mentionné avoir recours à l'anglais pour inférer le sens de mots en français. Effectivement, l'anglais et le français partagent plusieurs similarités, dont les congénères. L'utilisation de la stratégie de congénère peut avoir un effet facilitateur dans l'acquisition du vocabulaire du multilingue.

Les congénères

Selon Tréville (1996) le contact entre le français et l'anglais sur les plans politiques, culturels, scientifiques et littéraires ont mené à un partage de plusieurs mots de vocabulaire et ce partage continue avec les nouvelles avancées technologiques et les nouveaux concepts sociaux. Les congénères sont des mots communs entre deux langues (Tréville, 1996). Parmi les congénères, la plupart sont homographes (même graphie, mais différentes formes phonologiques comme « table ») ou parographes (graphie similaire et même sens comme « verb/verbe »), alors que moins de 10 % sont des faux amis, soit des mots ayant une forme graphique similaire, mais qui

diffèrent pour un ou plusieurs sens. L'auteure affirme que la connaissance des congénères contribue au développement du vocabulaire, et ce, surtout pour les mots non fréquents. L'association directe du sens français au sens français permet de faciliter l'acquisition de nouveaux mots pour enrichir le vocabulaire nécessaire à la compréhension de lecture.

Tréville (1996) a voulu observer si une séquence d'enseignement des congénères chez des apprenants universitaires débutants anglophones du français L2 pouvait répondre à leurs besoins de compréhension de lecture. Les 105 participants étaient répartis en six groupes expérimentaux et six groupes contrôles. Chaque groupe comprenait des débutants et des faux débutants. Les participants des groupes expérimentaux ont reçu un enseignement de systématisation des congénères dans le cadre de leurs cours de compréhension. Tous les groupes étaient inscrits dans un cours de compréhension orale et écrite et ont participé à la séquence pédagogique de 60 minutes par semaine durant neuf semaines. L'auteure a créé un test d'aptitude de reconnaissance des congénères (TARC) en guise de séquence pédagogique pour l'étude. Ce test a été passé deux fois et les scores entre les deux passations ont été comparés. Les gains des groupes expérimentaux étaient supérieurs à ceux des groupes contrôles. Ce résultat suggère qu'un enseignement des congénères améliore la reconnaissance et l'utilisation des congénères. La séance d'enseignement a eu un impact positif sur les résultats des tests de reconnaissance des congénères français, l'application de règle de correspondance interlexicale, l'identification des catégories grammaticales, la généralisation des règles interlexicales et la sélection adéquate de mots dans un contexte donné. Toutefois, le niveau des participants n'a eu aucun effet perceptible sur les résultats. L'auteure suggère que les apprenants ont déjà bénéficié d'un enseignement des stratégies de lecture auparavant.

Dans une étude, cette fois avec des apprenants d'une L3, Vanhove et Berthele (2015) ont observé la capacité à deviner le sens de congénères de langues germaniques inconnues des 98 participants locuteurs natifs du suisse allemand ayant l'anglais comme L2 et le français comme L3. Parmi ces 200 mots présentés sans contexte, 181 étaient des congénères fréquents soit de l'allemand (N=175) de l'anglais (N=84) ou du français (N=57). L'orthographe similaire entre un congénère d'une langue germanique, le suisse allemand et l'anglais était le facteur le plus important d'exactitude, mais pas en français. Les chercheurs expliquent ces résultats par le fait que les participants ont affirmé avoir une compétence langagière plus faible en français qu'en anglais et que le nombre de congénères français était moindre que ceux des deux autres langues. La graphie similaire entre deux langues serait donc un facteur déterminant dans la reconnaissance des congénères. Ces résultats démontrent que la langue source activée pour l'identification de congénères peut être celle dont l'orthographe est la plus près et dont la compétence langagière est plus élevée.

2.1.7 Le vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire est un élément clé en L2 qui facilite la compréhension en lecture. Selon Koda (2005), l'apprenant doit connaitre 98 % des mots contenus dans un texte pour bien le comprendre.

L'apprenant a besoin d'apprendre de 2 000 à 3 000 familles de mots pour communiquer dans la vie quotidienne (Schmitt, 2010) et 8 000 à 9 000 familles de mots pour la lecture de textes authentiques (Nation, 2006). Selon Schmitt et McCarthy (1997), une famille de mots comporte un mot de base ainsi que ses flexions et ses dérivés. La connaissance d'un mot ne se résume pas à l'association

forme-sens. En effet, la connaissance d'un mot comporte plusieurs composantes. Il existe 9 composantes de la connaissance d'un mot : l'orthographe, la morphologie, les éléments discursifs, la prononciation, le sens et ses variantes, les collocations, les associations sémantiques (synonymes et antonymes par exemple), les contextes d'utilisation et les registres de langues (Grabe, 2009). La fréquence du mot influence l'apprentissage du vocabulaire. Puisque l'apprenant a besoin de rencontrer un mot plusieurs fois avant de l'apprendre, les mots les plus fréquents ont tendance à être appris plus rapidement que les mots les moins fréquents (Milton, 2009).

2.1.7 L'influence interlinguistique dans la lecture en L3

Dans le système langagier multilingue où s'inscrit la L3, l'influence interlinguistique crée des interactions nombreuses et complexes entre les langues. Plusieurs facteurs influencent ces interactions entre les langues qui permettent de garder en mouvement le processus d'acquisition des langues. Selon Jessner, Megens et Graus (2016), la distance, l'aisance langagière, l'usage récent, la durée d'exposition à la langue et son environnement, l'ordre d'acquisition et la formalité du contexte d'apprentissage font partie des facteurs d'influence entre les langues acquises dans le système langagier de l'apprenant. Elles mentionnent également les facteurs individuels et contextuels suivants à prendre en considération dans le cadre d'une influence interlinguistique : l'âge, l'anxiété, la conscience métalinguistique, les caractéristiques de la tâche, les caractéristiques des interlocuteurs ainsi que les caractéristiques des langues impliquées dans l'acquisition. Cette influence entre les langues du multilingue peut se manifester autant à l'écrit que dans le lexique lors de la production orale (Lindqvist, 2010).

La distance serait un facteur important à prendre en considération, puisqu'il serait un facteur déterminant dans le choix de la langue source pour l'acquisition d'une langue cible similaire (Safont Jordà, 2005). Selon Jarvis et Pavlenko (2008), la compréhension de la langue est facilitée par la reconnaissance de la structure familière d'associer le sens à la forme écrite. L'apprenant sinophone de français L3 ayant acquis une L2 alphabétique aurait alors la possibilité de reconnaitre la structure d'encodage phonème-graphème propre au système d'écriture alphabétique et d'utiliser ce processus de décodage acquis en L2 pour lire la L3. D'où l'intérêt de vérifier si les habiletés à lire dans une L2 alphabétique aideront à développer les habiletés de lecture dans une L3 alphabétique.

Hudson (2007) mentionne que les habiletés de lecture d'une L1 ayant une orthographe similaire peuvent plus facilement se transférer de la L1 à la L2, alors que celles d'une L1 logographique seraient peut-être trop spécifiques pour être transférées à une L2 alphabétique. L'étude de Bérubé et Marinova-Todd (2012) s'est intéressée à cette question et a comparé des apprenants ayant une L1 alphabétique et une L1 logographique dans l'apprentissage de la lecture en français L3 en contexte d'immersion française. Cette étude incluait 90 enfants en immersion française en quatrième année du primaire, vivant dans une grande métropole anglophone canadienne, divisés en trois profils linguistiques : un groupe de 57 monolingues anglophones, un groupe de 20 multilingues ayant une L1 alphabétique autre que l'anglais et un groupe de 13 multilingues ayant une L1 logographique. Les chercheurs ont choisi de tester le vocabulaire, la compréhension orale et la compréhension de lecture en anglais L2 et en français L3 par des tests équivalents dans les deux langues. Ils ont découvert un effet de la distance du système d'écriture de la L1 sur la L3 pour les tests en français. Les monolingues anglophones et les multilingues L1 alphabétiques ont obtenu de meilleurs scores que les multilingues L1 logographique. Ces résultats appuient l'hypothèse qu'il y a des effets de la typologie de la L1 sur le

développement des habiletés de littératie en L2 et en L3 puisque les élèves de L1 logographique ont eu des résultats plus faibles que les deux autres groupes en L2 et encore plus faibles en L3.

Outre l'influence du système d'écriture, Jarvis et Pavlenko (2008) mentionnent que les apprenants plutôt habiles à discerner et à acquérir les structures d'une langue cible utiliseraient davantage ces habiletés que leurs connaissances linguistiques d'une autre langue durant leur processus d'apprentissage d'une langue. Le niveau de maitrise de ces habiletés mentionnées par Jarvis et Pavlenko dépend également du niveau de maitrise de la langue cible et de la proximité entre la langue source et la langue cible. L'étude de Bardel (2006) démontre qu'une connaissance d'une langue étrangère romane peut favoriser l'acquisition de la syntaxe d'une autre langue romane. La chercheuse a observé l'acquisition de la négation en italien chez 31 apprenants adolescents suédois débutants en italien L4. Les participants avaient tous l'anglais comme L2 d'autres L3 comme l'espagnol, le français et l'allemand. L'influence de l'espagnol comme langue la plus proche de l'italien en ce qui concerne la négation a été la plus fortement associée à un plus grand nombre d'occurrences exactes. Bien que le français soit également une langue romane, sa négation diffère de l'italien puisqu'elle est à la fois préverbale et postverbale en plus de permettre l'effacement de la particule négative préverbale.

L'interaction entre les langues a également été abordée du point de vue des modes langagiers bilingues et monolingues de Grosjean (2012). Selon Grosjean (2012), le mode langagier se définit par : « l'état d'activation des langues du bilingue et des mécanismes de traitement langagier à un moment donné. » (Grosjean, 2012, p. 1) Le mode langagier bilingue serait celui où la langue utilisée (langue de base) est la plus activée, alors que les autres langues demeurent activées à différents degrés. Un locuteur multilingue en mode monolingue pourrait alors inhiber ou désactiver ses

autres langues lors de l'utilisation d'une langue. L'auteur explique que les bilingues se retrouvent habituellement en mode monolingue lorsqu'ils interagissent avec des monolingues ou avec des bilingues avec lesquels ils ne partagent pas d'autres langues que celle utilisée pour l'interaction. Le mode bilingue serait activé lorsque les deux locuteurs se sentent à l'aise de le faire et partagent une autre langue que la langue de base de l'interaction. L'auteur mentionne plusieurs facteurs pouvant influencer le mode langagier et son degré d'activation : les interlocuteurs, leur relation, le niveau de maitrise de la langue de base, leurs attitudes envers l'alternance codique, la formalité de la situation d'interaction, l'environnement physique et la présence de monolingues. Dijkstra et van Hell (2003) ont voulu tester le modèle de Grosjean dans une tâche monolingue chez des participants néerlandais L1, anglais L2 et français L3. Les participants ont réagi différemment à des congénères L1-L2 et L1-L3 qu'aux mots contrôles néerlandais selon leur niveau de maitrise du français L3 en mode monolingue L1. Dans l'expérience 1, les participants devaient effectuer une tâche d'association de mots bilingues contenant des congénères L1-L2 et L1-L3. Les participants ont associé plus rapidement les paires de congénères L1-L2 que L1-L3. Un nouveau groupe trilingue a été choisi pour l'expérience 2 représentant une tâche de décision lexicale en L1 avec les mêmes stimuli que l'expérience 1. Le délai de décision lexicale pour les mots ayant un congénère L2 était plus court que pour les non-congénères ainsi qu'un avantage non significatif pour les congénères L1-L3. Les chercheurs ont répété l'expérience 2 avec des trilingues ayant un niveau comparable en L2 et L3. Ce groupe a obtenu non seulement un avantage temporel des congénères L1-L2 sur les contrôles non-congénères, mais aussi un avantage significatif des congénères L1-L3 sur les contrôles non-congénères. Un niveau plus élevé en L3 permettrait alors une influence lexicale de la L3 sur la L1 tout en maintenant la L2 activée, et ce, même dans une tâche L1 en mode monolingue.

Dunn et Fox Tree (2014) ont également voulu tester l'effet de l'interférence des autres langues en mode monolingue, mais cette fois-ci chez des bilingues. Les chercheurs ont comparé un groupe d'unilingues anglophones, un groupe de bilingues anglais L1 et espagnol L2 dans une tâche en mode monolingue et un autre groupe bilingue des mêmes langues dans une tâche en mode bilingue pour savoir si l'interférence est aussi active en mode monolingue qu'en mode bilingue. Premièrement, les participants ont effectué une tâche de décision lexicale en anglais (en ayant retiré préalablement des mots ayant des racines latines), ensuite ils visionnaient un extrait vidéo de la *Panthère rose* sans son et devaient relater la séquence et finalement les participants effectuaient une autre tâche de décision lexicale. Dans la tâche de rapport de la vidéo, le groupe de monolingues anglophones et un groupe de bilingue anglais-espagnol n'ont eu aucune mention de la possibilité de faire le résumé en espagnol et tous l'ont fait en anglais. Le deuxième groupe de bilingues a été accueilli par une assistante hispanophone leur demandant de faire le résumé en espagnol. Les chercheurs ont comparé la performance des trois groupes aux tâches de décision lexicale. Les bilingues en mode monolingue ont rejeté les non-mots dans le même délai que le groupe d'unilingues anglophones. Le groupe de bilingues en mode bilingue a pris plus de temps à rejeter les non-mots que les deux autres groupes. Toutefois, les trois groupes ont eu une performance similaire quant à la réaction aux mots, soit un délai court. Ces résultats démontrent que le mode de la tâche, les caractéristiques de l'intervieweur influencent l'activation du mode langagier dans une tâche de décision lexicale.

C'est pourquoi nous souhaitons mener des tests de lecture en chinois L1, en anglais L2 et en français L3 afin de vérifier quel est l'apport des deux langues sources (le chinois et l'anglais) dans la compétence en lecture des apprenants sinophones adultes ayant un niveau de littératie avancé en chinois et en anglais.

2.2 Le résumé de l'état actuel des recherches

Selon De Angelis, Jessner et Kresić (2015), de plus en plus de chercheurs se sont intéressés à l'influence interlinguistique en contexte multilingue. Toutefois, peu de recherches interlinguistiques se sont intéressées au rôle facilitateur d'une L2 alphabétique dans l'apprentissage de la lecture en français L3 chez des apprenants sinophones. La plupart des recherches interlinguistiques comparent des groupes d'apprenants ayant une L1 alphabétique et ceux ayant une L1 logographique ou syllabique dans l'apprentissage d'une L2. À notre connaissance, il n'existe aucune étude sur les apprenants de français L3 adultes ayant le chinois mandarin comme L1, l'effet d'une 2^{e} langue source alphabétique sur la compétence en lecture en français L3 et l'inférence interlexicale. Or, le processus d'acquisition de la lecture n'est pas le même chez les adultes ayant un haut niveau de littératie lettré dans leur L1 que les enfants qui apprennent à lire dans leur L2 alphabétique. Contrairement aux enfants, les apprenants adultes de L2 ont déjà maitrisé le système d'écriture de leur L1 ainsi que plusieurs habiletés de lecture à la suite d'une scolarisation dans leur L1 avant d'entamer leur apprentissage de la L2. Selon Cheung (2007), les expériences de littératie antérieures modifient la conscience phonologique, élément clé dans la lecture d'une langue alphabétique qui encode les phonèmes de la langue. L'étude de Tsang (2015) démontre qu'une connaissance d'une troisième langue, soit le français L3, permet d'accroître la perception linguistique entre le cantonais L1 et l'anglais L2. Il est possible que cette perception linguistique chez des locuteurs natifs du cantonais s'inscrive dans une plus grande compétence métalinguistique générale, laquelle pourrait également bénéficier à l'inférence interlexicale en français L3. Puisque le cantonais et le mandarin sont deux variétés de la langue chinoise, il est possible que cette conscience métalinguistique se développe également chez des locuteurs natifs du mandarin ayant l'anglais L2 et apprenant le français L3 malgré la distance typologique entre le mandarin, l'anglais et le français.

L'apprentissage préalable du pinyin en Chine continentale et de l'anglais L2 peuvent faciliter l'apprentissage de la lecture en français L3. L'apprentissage d'une langue romane peut favoriser l'acquisition d'une autre langue romane (Bardel, 2006; Lindvist, 2010), améliorer la conscience métalinguistique (Tsang, 2015) et la reconnaissance des congénères (Vanhove et Berthele, 2015).

Les études de Tréville (1996), de Vanhove et Berthele (2015) ont démontré que l'existence de congénères entre les langues acquises et la langue cible faciliterait l'apprentissage de nouveaux mots et augmenterait le vocabulaire. Les apprenants sinophones ont déjà appris l'anglais avant le début de leur apprentissage du français et pourraient alors transférer leurs connaissances lexicales de l'anglais à leurs congénères français. Puisque le vocabulaire est une composante essentielle de la compréhension de lecture (Koda, 2005), il importe de mieux comprendre les stratégies interlexicales des apprenants sinophones pour pouvoir proposer des pistes d'enseignement à cette population qui connait de grandes difficultés linguistiques en français (Wang 1993a; Wang 1993b; Bergeron 2012; Banji-Pittman, 1995).

2.4. Les questions de recherche

En réponse à ces lacunes scientifiques, nous proposons les questions de recherche suivantes :

Question 1 : Quelles sont les compétences en lecture développées dans une L1 logographique (chinois), une L2 alphabétique (anglais) et une L3 alphabétique (français)?

Question 2 : Quelles sont les stratégies d'inférence lexicale utilisées par les participants dans le décodage des nouveaux mots en français L3?

Question 3 : Est-ce que l'utilisation des stratégies d'inférence lexicale varie en fonction de la compétence en français L3?

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

3.1. Le type de recherche

Nous mènerons une recherche descriptive de type inductive et exploratoire (Thouin, 2014). Ce type de recherche nous permettra d'observer s'il existe un lien entre les habiletés de lecture d'une L1 logographique, d'une L2 alphabétique et celles de la L3 alphabétique.

3.2. Les participants

Nous avons recruté 24 étudiants chinois adultes, dont 16 femmes et 8 hommes. Toutefois, 3 participants ont été éliminés de notre échantillon puisque leurs résultats étaient trop élevés en français comparativement aux participants intermédiaires. Tous les participants provenaient de la Chine continentale et ont appris à lire en chinois mandarin et ont été scolarisés dans cette langue avant leur apprentissage de l'anglais et du français.

Les participants avaient tous étudié l'anglais au primaire et au secondaire, pendant une période moyenne de 10 ans, donc nous assumons qu'ils ont un niveau minimum d'anglais comparable. Parmi les 21 participants retenus pour l'analyse, 9 ont fait le IELTS et obtenu une moyenne de 6 sur 9, soit un niveau intermédiaire avancé.

Les participants ont ensuite été divisés en deux groupes selon leur maitrise du français, appris depuis une période moyenne de 1,8 an. Quatre participants avaient

déjà étudié le français dans des écoles de langue et trois étaient présentement inscrits à un cours de français dans ces écoles de langues. Dix participants étaient présentement inscrits à un cours de français dans une université. Deux autres participants avaient complété un programme de français langue seconde dans une université francophone québécoise. Deux participantes sont inscrites à un programme francophone de baccalauréat.

Tableau 1. Profil des participants retenus pour l'analyse des données

Nombre de participants	Débutants 8	Intermédiaires 13
Moyenne d'âge	28,8	26,1
L1	mandarin : 7 mandarin-cantonais : 1	mandarin : 12 cantonais : 1
Langue(s) d'usage à la maison	mandarin : 8	mandarin : 11 mandarin-anglais : 1 cantonais : 1
Utilisation du système pinyin	7	12
Âge début d'acquisition de la L2 en années (Moyenne)	10,6 (É.T : 4,2)	9,1 (É.T : 3,0)
Temps écoulé depuis le début d'acquisition de la L3 en années (moyenne)	0,7 (É.T : 0,7)	2,8 (É.T : 4,4)
Autres L2	allemand : 3	cantonais : 2 allemand : 1 coréen : 1 japonais : 1 mandarin : 1 (depuis l'âge de 6 ans)
Arrivée au Canada en années (moyenne)	1,5 (É.T : 1,6)	2,7 (É.T : 2,3)
Arrivée au Québec en années (moyenne)	1,3 (É.T : 1,7)	2,3 (É.T : 2,5)

3.3 Instruments de collecte de données : introduction

Nous avons d'abord conçu les questionnaires d'identification et d'habitudes de lecture afin de recueillir des informations à propos de leur profil éducatif, linguistique et de lecteur dans les trois langues. Nous avons ensuite choisi des textes informatifs pour les tests de compréhension de lecture et avons créé six questions de compréhension pour chaque texte. Ensuite, nous avons extrait du texte français des mots contenant des affixes, des faux-amis et des congénères pour le test de vocabulaire.

3.3.1 La sélection des textes

Nous avons choisi trois textes informatifs en chinois, en anglais et en français afin de mesurer leur niveau de lecture et leur compréhension des informations véhiculées un texte informatif dans leur L1, leur L2 et leur L3.

Le texte chinois provient d'une étude de Kong (2006) portant sur l'utilisation de stratégies de lecture en L1 et en L2 chez des apprenants sinophones de l'anglais L2. Le texte était un article de journal de Zhenhua (1995) issu du quotidien chinois *People's Daily*. L'article portait sur l'évolution de la situation socio-économique des artistes et des intellectuels de la Chine antique jusqu'à nos jours (voir Annexe B pour la version originale et Annexe C pour la traduction anglaise).

Le texte anglais (voir Annexe D) est un article de Joe Chidley (1996) tiré du magazine canadien *Maclean's*. L'article traite des problèmes sociaux associés au visionnement de la télévision.

Pour le texte français, nous avons choisi un texte anglais tiré du recueil *Reading and Vocabulary 1 : Focus* publié par National Geographic Learning (McEntire, 2014). Nous avons choisi ce texte, car la longueur du texte était similaire à celle des autres textes et que les articles de journaux que nous trouvions en langue originale française étaient trop fastidieux pour des apprenants débutants de français langue seconde. La chercheuse a alors librement traduit le texte de l'anglais au français (voir Annexe E) et l'a ensuite adapté pour assurer un certain degré de lisibilité pour des apprenants débutants, par exemple en enlevant certains marqueurs de relation ou encore en simplifiant certains mots de vocabulaire. Nous avons ensuite créé six questions de compréhension comportant deux questions de chaque niveau de compréhension de lecture.

3.3.2 L'élaboration des questions de compréhension de lecture

Afin d'évaluer le niveau de lecture des participants et ainsi répondre à notre première question de recherche portant sur le niveau de compétence en lecture dans les trois langues, nous avons créé six questions de compréhension pour chaque texte. Les résultats des tests de compréhension de lecture permettront également de répondre à notre deuxième question de recherche et de voir si le niveau de lecture en L1 et en L2 a une influence sur le décodage des nouveaux mots en français avec le test de vocabulaire. Nous avons ensuite créé des questions comportant trois niveaux de compréhension en lecture. Afin de créer des questions de compréhension équivalentes pour les trois textes, nous nous sommes basées sur les niveaux de profondeur de connaissance de Webb (2002) où chaque niveau exige la mobilisation d'habiletés de lecture de plus en plus complexes. Pour chaque texte, nous avons donc créé deux questions par niveau de compréhension pour un total de six questions. Les questions

pour le texte chinois ont d'abord été créées en français et traduites en chinois par l'assistante de recherche chinoise.

La première question de niveau 1 pour les trois textes exigeait de repérer textuellement une information et de la retranscrire. Par exemple, la première question du texte anglais était la suivante : « Combien de morts violentes un Canadien moyen aura vu à la télévision à l'âge de 12 ans? » et la réponse était « 12 000 morts violentes». Les questions de niveau 2 comportaient des questions d'inférences intratextuelles et d'interprétation d'extraits, ou encore d'interpréter l'opinion de l'auteur. Cette question du texte chinois (voir Annexe C) démontre le type d'inférence intratextuelle auquel les participants ont été confrontés : « Quelle évolution a connu la situation économique et le statut social des artistes et intellectuels en Chine jusqu'à nos jours? » Afin de répondre à cette question, le participant devait lier l'information contenue dans divers paragraphes afin de démontrer sa compréhension de l'évolution historique du phénomène. Pour les questions de niveau 3, nous avons créé des questions d'inférence extratextuelles où les participants devaient s'appuyer sur leurs connaissances antérieures en lien avec les informations du texte et combiner ces deux sources d'informations pour répondre aux questions et ensuite justifier leur réponse. Par exemple, une question de niveau trois du texte français (voir Annexe E) demandait aux participants de comparer les dangers présents en Australie et dans leur pays ou au Canada : « Est-ce que les dangers en Australie sont similaires aux dangers dans votre pays d'origine ou au Canada? Comparez et expliquez. » Les participants devaient alors relever les dangers présentés dans le texte et les comparer avec ceux qu'ils connaissent dans leur pays d'origine ou au Canada.

L'ordre des questions par niveau de compréhension, allant du niveau 1 au niveau 3, était le même pour les trois tests afin de créer des tests équivalents.

3.3.3 Le test de vocabulaire du texte français

La présentation des catégories

Ce test (voir Annexe F) a été créé par l'équipe de recherche afin de mesurer les stratégies de décodage des nouveaux mots français utilisées par les étudiants sinophones et ainsi répondre à notre deuxième et troisième questions de recherche portant sur les stratégies d'inférence lexicale utilisées et si cette utilisation varie selon le niveau de maitrise du français L3. Nous avons sélectionné dix-huit mots de vocabulaire dans le texte français selon trois caractéristiques : les congénères anglais-français, les faux-amis et les affixes. Nous avons décidé de choisir l'anglais pour les choix de réponse afin de vérifier la compréhension de ces mots pour les participants débutants. Après avoir lu le texte français, les participants devaient répondre aux dix-huit questions (une question par item) en choisissant le choix de réponse qui représentait mieux le sens de l'item.

La première catégorie de mots comprenait des congénères entre le français et l'anglais. Afin de guider notre sélection des mots cibles pour le groupe des congénères, nous avons utilisé la définition de congénère de Caid : « un vrai ami total est un mot homophone/homographe entre deux langues ayant une origine commune et qui est resté semblable dans les deux langues pour toutes ses acceptions» (Caid, 2008, p.67). Nous avons donc choisi dans le texte six congénères étant homophones ou homographes et ayant un sens commun pour toutes ses acceptions. Par exemple, nous avons choisi le mot « corail » en français comme un de nos items de cette catégorie puisqu'il possède un congénère anglophone ayant une graphie similaire : « coral ».

La deuxième catégorie de mots comportait des mots faux-amis. Selon la définition de Koessler (1975), les faux-amis sont les mots anglais d'origine romane qui ont conservé leur sens primitif ou bien ont adopté de nouveaux sens. C'est le cas du mot français « piqué » et du mot anglais « picked » (choisi) dans notre test. Un autre exemple d'évolution de sens entre les deux langues est le mot « journée ». Dans cette phrase issue de notre texte français : « des visiteurs vont sur les îles seulement durant une journée de la semaine. » Selon le sens de cette phrase, la traduction anglaise appropriée serait le mot « day » et non le mot « journey » (voyage).

La troisième catégorie de mots était constituée de mots comportant des affixes dont le sens ou la fonction est identique en français et en anglais. Nous voulions ainsi observer si les participants arrivent à décomposer un mot nouveau par ses affixes afin d'accéder au sens. Nous avons voulu savoir si les participants transfèreraient leurs connaissances des affixes en anglais à des mots français ou encore leurs connaissances des affixes des mots français pour les participants intermédiaires. Par exemple, nous avons choisi deux adverbes du texte français comportant le suffixe – ment : « immédiatement » et « heureusement » puisque leur traduction anglaise comporte le suffixe « ly » qui indique également que le mot est un adverbe. Nous avons aussi choisi deux mots comportant des préfixes, comme « raconter-relate », dont le préfixe signifie « à nouveau », ainsi que deux autres mots comportant des suffixes.

Chaque catégorie de mots contenait 6 items pour un total de 18 items. Chaque item contenait un choix de quatre réponses, soit la bonne réponse et trois contrôles. Les items ainsi que les choix de réponses étaient présentés dans le test de façon aléatoire et non regroupés par catégories (congénère, sens de la phrase et faux-amis) afin que les participants ne puissent pas deviner les catégories de bonnes réponses et de

contrôle. Nous avons choisi la formule de question à choix multiple, car ce type de test fournit une série de réponses aux participants et offre plusieurs avantages. Effectivement, selon Nation (2007), les questionnaires de vocabulaire comportant des questions à choix multiples réduit le nombre de sens possibles et permettent de focaliser l'attention du participant sur des sens donnés. Cette restriction des options nous permet de présenter exclusivement les choix de réponses que nous voulons observer chez les participants, soit leur tendance à choisir des faux amis, des congénères ou des mots comportant des affixes. Nation (2007) mentionne un inconvénient à utiliser ce type de questionnaire, car un doute subsiste quant à la connaissance réelle ou profonde du mot. Afin de minimiser cet effet et l'effet de hasard, nous avons ajouté un tableau comportant des degrés de certitude de 1 (très incertain) à 5 (très certain) que les participants devaient encercler pour indiquer leur degré de certitude de leur réponse à chaque item.

L'élaboration des contrôles

Trois catégories de contrôles ont été créées pour chaque question et le processus de création pour ceux-ci différait selon la catégorie d'items afin de mieux comprendre les stratégies utilisées par les apprenants. Afin de déterminer si les participants ont deviné le mot ou bien le connaissaient déjà avant de lire le texte français, nous avons comptabilisé le niveau de certitude des participants allant de 1 « très incertain » à 5 « très certain » pour chaque bonne réponse pour les 18 items.

Les congénères

Pour chaque item de la section « Congénère », nous avons créé trois catégories de contrôles. Premièrement, nous avons utilisé comme catégorie de contrôle un mot

ayant une graphie similaire à la bonne réponse (choix b. dans cet exemple). Pour la deuxième catégorie de contrôle, nous avons utilisé un mot ayant une signification plausible selon le sens de la phrase dans laquelle l'item est présenté (choix c. dans cet exemple). Finalement, nous avons utilisé comme troisième catégorie de contrôle un pseudomot anglais dont la phonétique était similaire à la traduction chinoise de l'item (choix d. dans cet exemple) afin de déterminer si le chinois jouait un rôle dans le processus de décodage des mots français. Par exemple, pour l'item 10, le mot item « corail » a été traduit en chinois par : « shānhú » 珊瑚. À partir de la phonétique de « shānhú », nous avons ensuite créé le pseudomot « shanhoo ».

Énoncé : Il a plongé le long de la barrière de corail.

a. coral (congénère – bonne réponse)
b. coracle (contrôle – graphie similaire)
c. wood — (contrôle-sens de la phrase)
d. shanhoo (contrôle chinois)

Les faux-amis

Pour chaque item de la section « Faux-amis », nous avons créé trois catégories de contrôles. La première catégorie de contrôle était un mot plausible selon le sens de la phrase dans laquelle l'item est présenté (item a. dans cet exemple). La deuxième catégorie de contrôle était un faux-ami ou vrai ami partiel de l'item (item b. dans cet exemple). La troisième catégorie de contrôle était un contrôle pseudomot (item d. dans cet exemple) ayant des lettres en commun avec la bonne réponse et de longueur similaire. Tous les pseudomots anglais sont issus de la liste de pseudomots du test standardisé WIAT-III (Wechsler, D., 2009). À titre d'exemple, voici la question élaborée pour l'item 2 « journée » :

Énoncé : [...] des visiteurs vont sur les îles seulement durant une journée de la semaine.

a. rain (contrôle sens de la phrase)
b. Journey (faux ami)

c. Day (sens de la phrase : bonne réponse)
d. Rinion (contrôle pseudomot)

Les affixes

Finalement, pour chaque item de la section « Affixes » nous avons choisi comme premier contrôle un mot de la même famille lexicale que la bonne réponse. Ensuite, nous avons choisi comme deuxième contrôle un pseudomot dont la graphie et la longueur étaient similaires à la bonne réponse. Finalement, notre troisième contrôle était un mot dont le sens concorde avec le sens de la phrase. Voici la question élaborée pour l'item 13 « immédiatement » :

Énoncé : Il a immédiatement enregistré une vidéo à propos de lui.

a. Immediatly (suffixe : bonne réponse)
b. Diminecial (contrôle pseudomot)
c. Immediate (sans suffixe)
d. Ready (contrôle : sens de la phrase)

Le questionnaire d'identification

Ce questionnaire (voir Annexe G) nous a permis de dresser le profil linguistique des participants et de récolter des informations personnelles servant à mieux connaitre les particularités de notre groupe de participants. Les premières questions portaient sur l'âge des participants, l'âge auquel ils ont commencé à apprendre la L2 et la L3, la langue la plus utilisée à la maison, la durée d'un séjour dans un lieu anglophone, la durée d'un séjour dans un lieu francophone, la durée du séjour au Québec et leur date d'arrivée au Canada. Ensuite, les participants devaient indiquer dans quelle langue ils ont appris à lire en premier. Cette question nous a permis de s'assurer que les participants aient appris à lire en chinois, soit dans un système d'écriture

logographique. Ensuite, les participants devaient indiquer s'ils utilisent régulièrement le système pinyin pour lire ou écrire en chinois. Selon Scholfield et Chwo (2005), le système de pinyin est systématiquement utilisé en Chine continentale conjointement aux caractères pour l'enseignement de la lecture. Nous voulions toutefois nous assurer que les participants l'utilisent toujours. Ensuite, les participants devaient indiquer s'ils ont fréquenté l'école primaire et secondaire en Chine. Les participants devaient ensuite indiquer le niveau du cours de français dans lequel ils sont présentement inscrits, leur université, leur programme ainsi que la langue d'enseignement de ce programme. Finalement, les participants devaient indiquer leur résultat obtenu au test *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) ou au test *The International English Language Testing System* (IELTS) afin d'assurer que les participants aient un niveau d'anglais similaire.

Le questionnaire d'habitudes de lecture

Afin de dresser un portrait plus complet des pratiques de lecture des participants, nous avons créé un questionnaire (Annexe H) comportant des questions sur leurs habitudes de lecture dans les trois langues où chaque participant devait noter, en minutes, le temps où il lit en chinois, en anglais et en français différents textes : messages sur les réseaux sociaux, lecture de textes sur internet, lecture de divertissement sur support papier comme les livres et les magazines et lecture scolaire. Ces quatre questions sont les mêmes pour le chinois, l'anglais et le français. Chaque participant devait noter le temps pour chacune des questions en minutes pour trois jours différents dans la semaine pendant deux semaines et ensuite retourner le document par courriel à l'étudiante-chercheure.

Ces informations ont servi à récolter des données numériques concernant les habitudes de lecture. Ces données ont été ensuite comptabilisées afin de mieux comprendre le profil de lecteur de chaque participant selon leur exposition à l'input écrit et l'influence que le temps d'exposition peut avoir dans leur niveau de littératie.

La mise à l'essai des tests

Nous avons d'abord demandé à deux étudiantes chinoises inscrites dans un programme de maitrise à Montréal, une dans un programme francophone et une dans un programme bilingue, de valider le texte chinois et de répondre aux questions de compréhension en chinois. Suite à leurs réponses et leurs commentaires, nous avons retiré quelques marqueurs de relation, retiré des adjectifs et autres phrases qui n'étaient pas essentiels à la compréhension du texte et simplifié des mots du texte français. Nous avons aussi précisé et simplifié la syntaxe des questions du texte français. Par exemple, la première question du texte français était : «Quel était l'objectif du département de tourisme de Queensland en proposant ce travail?» et a été simplifié : «Pourquoi le département de Queensland a créé ce travail?» L'assistante de recherche chinoise a retranscrit le texte issu d'une annexe de la recherche de Kong (2006) dans un fichier Word pour des raisons de lisibilité.

Nous avons ensuite demandé à deux étudiants chinois débutants en français et de niveau intermédiaire en anglais de faire une mise à l'essai de nos tests et questionnaires. Suite à leurs réponses et à leurs commentaires, nous avons à nouveau simplifié le texte en français, modifié la mise en page des textes et des questionnaires, décidé d'accepter que les participants puissent répondre en anglais aux questions de compréhension du texte français au besoin et allonger la durée de chaque test de 15 à 20 minutes et la séance de une heure à une heure trente.

3.4 Le déroulement de la recherche

Le recrutement s'est déroulé de mai à juillet 2017. La chercheuse a d'abord contacté les directrices des départements de français de trois universités et une école de langue de la région de Montréal. Après avoir obtenu l'autorisation des directrices de deux universités et des établissements, la chercheuse est allée dans les classes de français langue seconde de ces établissements où elle a invité les étudiants chinois à participer à la recherche. La collecte de donnée s'est déroulée de juillet à août 2017.

Les rencontres individuelles se sont déroulées dans trois universités de la région montréalaise. Chaque rencontre a duré entre une heure trente et deux heures. Après avoir lu et signé le formulaire de consentement, l'étudiante expliquait comment remplir le questionnaire d'habitudes de lecture que chaque participant devait lui envoyer par courriel deux semaines après la date de leur entrevue. Afin de minimiser l'effet d'ordre, les participants ont été répartis de façon aléatoire en six groupes selon l'ordre des tests dans chaque langue : chinois-anglais-français, chinois-français-anglais, anglais-chinois-français, anglais-français-chinois, français-anglais-chinois et français-chinois-anglais.

Chaque participant avait 20 minutes pour lire chaque texte et ensuite répondre aux six questions de compréhension. Chaque passation de test était chronométrée et le temps était ensuite retranscrit sur chaque test. La plupart des participants ont terminé le test de chinois entre 10 et 17 minutes. Cependant, 11 participants n'ont pas pu compléter les questions 5 et 6 du texte anglais et 6 participants n'ont pas pu compléter les questions 5 et 6 par manque de temps. La limite de temps était importante pour nous puisque nous voulions nous assurer que chaque participant ait la même période de

temps alloué pour des raisons non seulement d'équité, mais aussi de validité des résultats et comme indice du niveau de lecture de chaque participant. Pour le test de vocabulaire, les participants avaient 5 minutes pour répondre aux 18 questions à choix multiple et pour noter leur degré de certitude de leur réponse. Tous les participants ont pu répondre à toutes les questions en cinq minutes ou moins. Ensuite, la chercheuse leur a demandé pour chaque item pourquoi ils avaient choisi leur réponse.

3.5 La méthode d'analyse de données

3.5.1 Les tests de compréhension de lecture

Pour la correction des tests, nous avons procédé de la même façon pour chaque test. Nous avons d'abord établi une grille de correction par niveau. Les questions de niveau 1 valent 3 points (question 1 : 1 point; question 2 : 2 points), celles de niveau 2 valent 5 points (question 3 : 2 points; question 4 : 3 points) et celles de niveau 3 valent 5 points (question 5 : 2 points; question 6 : 3 points) pour un total de 13 points. Nous avons alors demandé la collaboration de cinq autres personnes pour assurer un accord interjuge et réduire les biais. Selon Mackey et Gass (2005), il est possible d'assurer une fiabilité des correcteurs avec aussi peu de 10 % des données codées par plus d'une personne. La chercheuse a corrigé dix-huit copies du test français et une étudiante de la maitrise en didactique des langues a corrigé six copies. Une autre étudiante de la maitrise en didactique des langues a corrigé trois copies du test anglais et la chercheuse en a corrigé vingt-et-une. Pour le test chinois, l'assistance chinoise a corrigé 11 copies. Ensuite, une étudiante au baccalauréat en enseignement

du chinois langue étrangère d'une université chinoise a relu les corrections de l'assistante chinoise pour limiter les biais et a corrigé les 23 copies restantes. Nous avons ensuite compilé les résultats des participants pour chacun des tests dans un fichier Excel. Nous avons d'abord calculé les points pour chaque niveau de compréhension pour chaque test. Ensuite, nous avons additionné les scores et fait une moyenne des résultats pour chaque test. Lorsque nous avons comptabilisé les résultats du test français, nous avons remarqué que trois participants se démarquaient par des notes anormalement élevées pour des étudiants débutants ou même intermédiaires. Nous avons donc décidé d'éliminer trois participants ayant obtenu une note supérieure ou égale à 10/13.

3.5.2 Le test de vocabulaire

Pour la correction des items sur le test de vocabulaire issu du texte français, nous avons d'abord regroupé les items selon leur catégorie : sens de la phrase, congénères et affixes dans un tableau. Dans chaque catégorie, nous avons fait un tableau comportant les trois types de contrôle possibles et la bonne réponse pour chaque item. Chaque choix de réponse recevait un point.

Nous avons ensuite comptabilisé le nombre de réponses pour les trois contrôles et la bonne réponse pour chaque item (voir Annexe A). Chaque item est présenté avec son taux de bonnes réponses réparties selon le niveau de certitude des participants ayant eu la bonne réponse. Après avoir observé les niveaux de certitude des participants ayant eu la bonne réponse pour chaque item, nous avons décidé de retirer les items ayant une bonne réponse et un total des taux de certitude 4 et 5 (certains et très certains) de 80 à 100 % des participants, puisqu'il était probable qu'ils connaissaient

déjà le mot avant le test. Les items suivants ont été retirés : «jour», «visiteurs», «îles» et «sélectionné».

CHAPITRE 4
RÉSULTATS

Nous rappelons d'abord nos questions de recherche afin d'observer comment les résultats y répondent. Notre première question de recherche porte sur les compétences en lecture de nos participants développées dans en chinois L1, anglais L2 et français L3. Notre deuxième question de recherche consiste à savoir quelles stratégies d'inférence lexicale ont été utilisées par les participants alors que la troisième question consiste à savoir si leur utilisation de ces stratégies varie en fonction de leur compétence en français L3. Cette section présentera les résultats aux tests de compréhension de lecture et au test de vocabulaire. Nous présenterons d'abord les résultats de tous les participants. Ensuite, nous présenterons les résultats de notre analyse intergroupe afin d'observer le rôle de la maitrise du français L3 dans le niveau de lecture en français ainsi que des habiletés de décodage.

4.1 Les tests de compréhension de lecture

Tout d'abord, les résultats aux tests de lecture nous permettent de dresser un portrait du niveau de lecture des participants dans les trois langues et ainsi répondre à notre première question de recherche. La figure 1 recense la moyenne en pourcentage des 21 participants aux tests de chinois, d'anglais et de français.

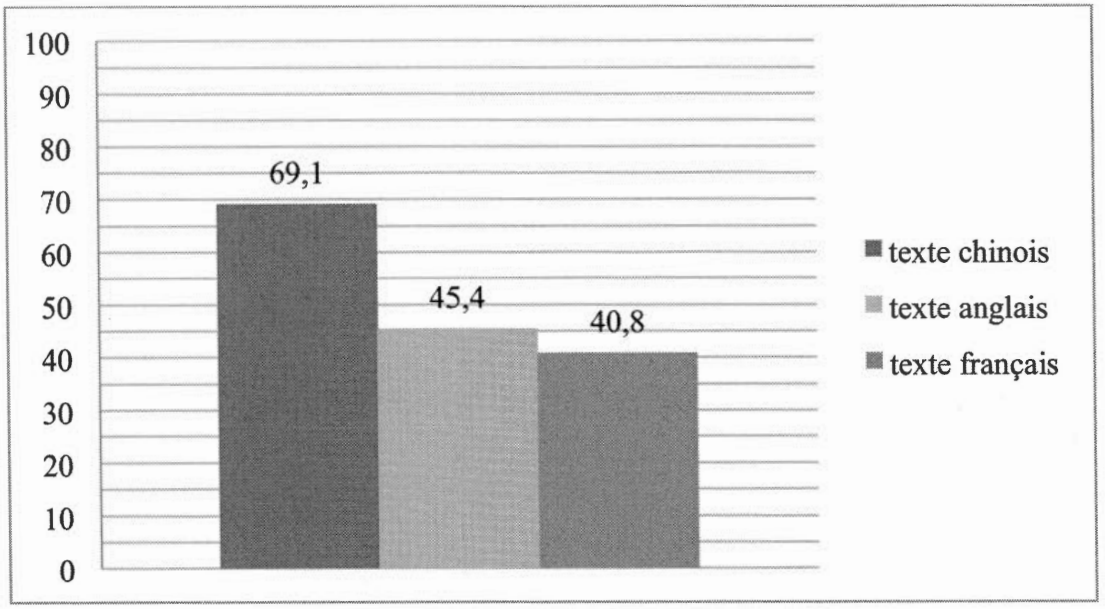

Figure 1. Résultats des tests de compréhension de lecture (moyenne en pourcentage)

Les participants ont obtenu un score moyen de 69,1 % (É.T : 3,1) au test de chinois, ce qui en fait le meilleur score des trois tests. Ils ont ensuite obtenu un score moyen de 45,4 % (É.T : 3,3) au test anglais et de 40,8 % (É.T : 1,9) au test français. L'écart entre le niveau de lecture en français et en anglais demeure minime, soit de 5,4 %, alors que l'écart entre le chinois et l'anglais est de 23,7 % et entre le chinois et le français de 28,3 %. Selon ces résultats, il semblerait que le niveau de lecture soit plus élevé en chinois L1, mais qu'il serait relativement comparable en anglais L2 et en français L3.

Puisque le niveau de maitrise de la langue cible peut influencer la compréhension en lecture, nous avons rassemblé les résultats des participants débutants et intermédiaires en français L3 selon le niveau de leur dernier cours de français atteint (voir Figure 2). Nous voulions ainsi savoir si le niveau de lecture était différent entre les débutants et intermédiaires de français L3. Le groupe de débutants comportait huit participants et le groupe intermédiaires 13 participants.

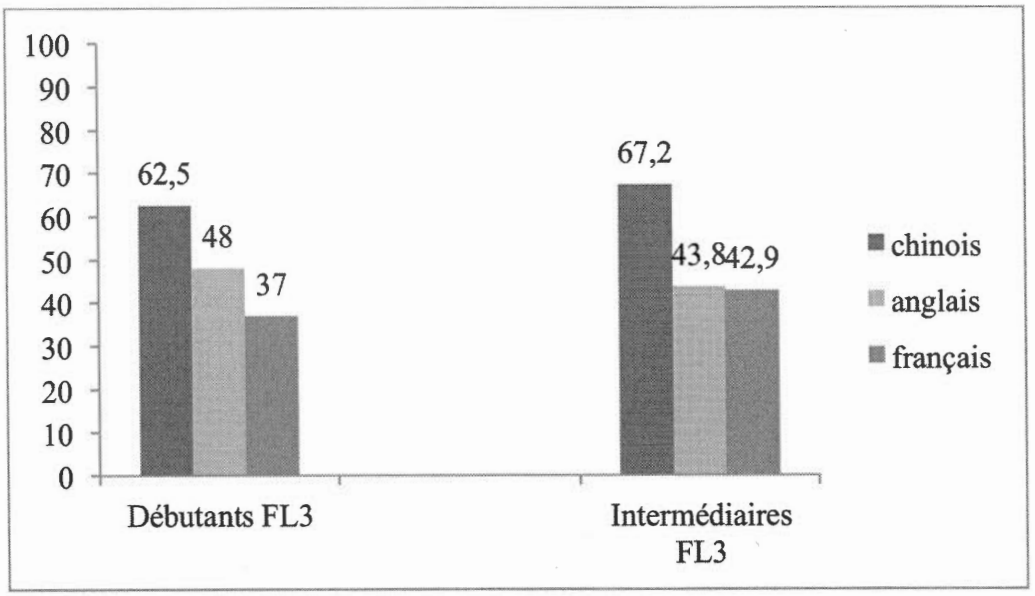

Figure 2. Résultats des tests de compréhension de lecture des deux groupes (moyenne en pourcentage)

Les débutants en français ont d'abord obtenu un meilleur résultat en L1 suivi de celui en L2 et celui de la L3 était le plus faible. Les intermédiaires en français ont également eu un meilleur résultat dans la L1, mais les résultats du test anglais L2 et du test français L3 étaient similaires, soit 43,84 (É.T : 2,1) en anglais et 42,9 (É.T : 3,2) en français.

Nous avons également regroupé les réponses de tous les participants par niveau de lecture. Nous avons juxtaposé les résultats pour les questions correspondant aux niveaux de compréhension de lecture 1, 2 et 3 pour les trois langues. La figure 3 présente les résultats en pourcentage par niveaux de lecture par langue de tous les participants.

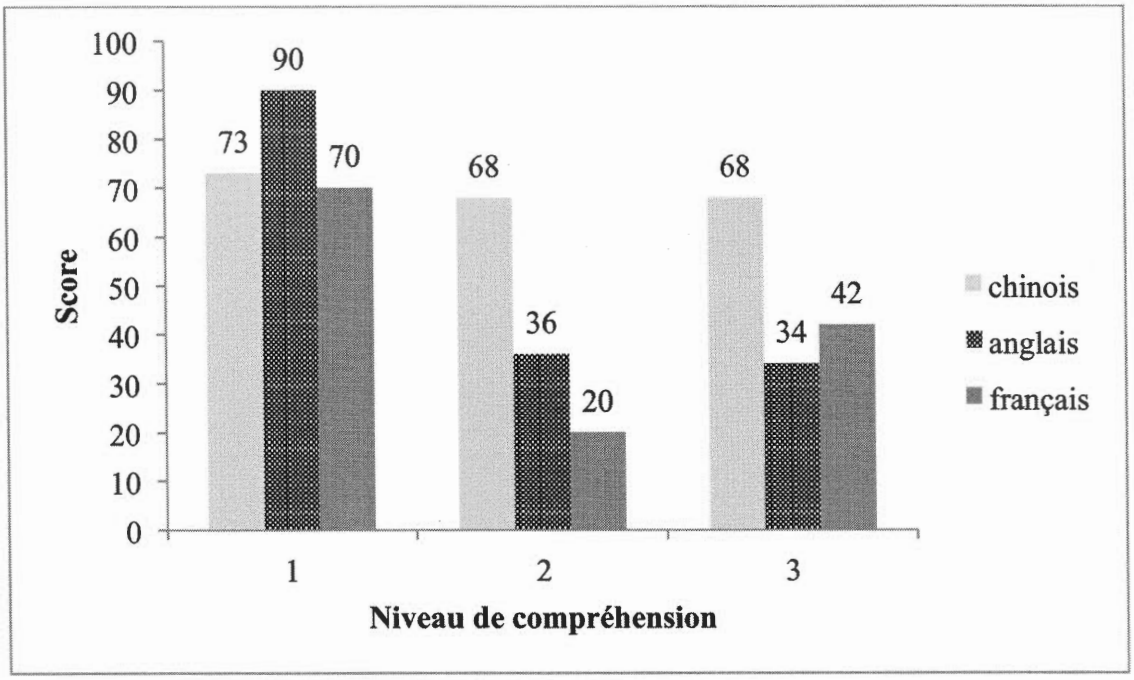

Figure 3. Résultats des tests de lecture selon les niveaux de compréhension en lecture (moyenne en pourcentage)

Les questions du niveau 1 ont été les mieux réussies pour les trois langues. Les résultats démontrent que les scores en anglais ont surpassé les scores en chinois et en français. Plus précisément, les réponses du test anglais ont été les mieux réussies pour le premier niveau (M= 90), suivies de celles en chinois (M=73) et en français (M=70). Les questions du niveau 2 ont été moins bien réussies que celles du niveau 1. Pour les questions du niveau 2, on remarque que les questions du test chinois ont été mieux réussies (M=68), suivies de celles en anglais (M=36) et finalement de celles en français (M=20). Les questions de niveau 2 en français ont été les moins bien réussies parmi les trois catégories.

Les scores du niveau 3 démontrent qu'ils ont mieux réussi en chinois. Mais, on remarque qu'ils ont obtenu un meilleur score en français qu'en anglais avec une différence de 8 %. Nous rappelons que ces données demeurent descriptives vu le petit nombre de participants.

Puisque notre recherche s'intéresse principalement au français L3, nous avons ensuite séparé les résultats des niveaux de lecture pour le test de français pour le groupe des débutants et des intermédiaires du français (Figure 4).

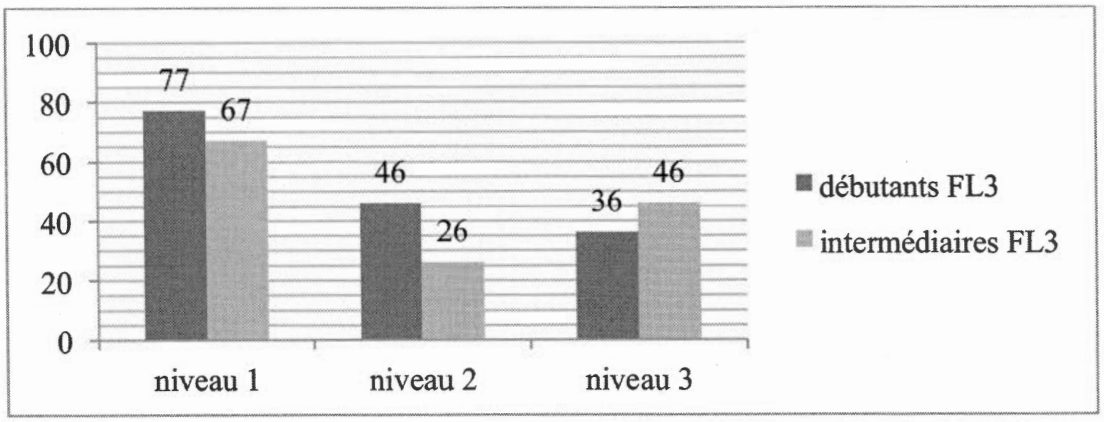

Figure 4. Résultats du test de français selon les niveaux de compréhension en lecture (moyenne en pourcentage)

Pour ce qui est des niveaux de lecture, les débutants ont d'abord obtenu de meilleurs résultats pour le niveau 1. Ils ont obtenu un faible résultat pour les questions de niveau 2 et un résultat encore plus faible pour les questions de niveau 3. Les intermédiaires ont obtenu de moins bons résultats pour les questions de niveau 2 que pour les deux autres niveaux.

En résumé, le niveau de lecture en chinois était le plus fort parmi les trois langues. Toutefois, ce score demeure relativement faible pour une lecture en L1 chez des adultes. Le niveau de lecture en anglais et celui en français étaient semblables et assez faibles, soit de 40,8 % et 45,4 %. L'analyse de la moyenne des trois tests de compréhension de lecture a révélé qu'il n'y avait pas de différence de niveau de lecture en chinois. La différence intergroupe réside dans la supériorité des débutants pour les tests en anglais, excepté pour le niveau 1, où les deux groupes ont eu un

résultat semblable. Les débutants ont également surpassé les intermédiaires pour le test de français pour les niveaux 2 et 3. Les intermédiaires ont surpassé les débutants pour les questions de niveau 3 du test français. L'analyse des trois niveaux de lecture pour les trois langues a révélé que les questions de niveau 1 ont été les mieux réussies dans les trois langues et plus spécialement pour l'anglais. Les questions de niveau 2 ont été moins bien réussies, et ce, particulièrement en anglais et en français, dont le score de 20 % a été le plus faible pour le français ainsi que parmi tous les autres niveaux et langues. Les questions du niveau 3 ont été les moins bien réussies pour l'anglais. Le français aussi obtient une faible moyenne au niveau 3. Cette tendance s'observe autant chez les débutants que chez les intermédiaires lorsque leurs moyennes sont comparées. Ces résultats laissent présager une certaine difficulté chez nos participants pour les questions d'inférences en anglais et en français.

4.2 Le test de vocabulaire

Afin de répondre à notre troisième question de recherche portant sur l'utilisation des stratégies de décodage utilisées par nos participants, nous avons recensé les résultats au test de vocabulaire pour tous les participants présentés dans la Figure 5. Le score maximum pour le vocabulaire était de 18 points. La note la plus élevée pour ce test est de 16 et la plus faible est de 9. La moyenne des résultats au test de vocabulaire est de 12.2, soit 67.8 %. Règle générale, les participants semblent avoir bien réussi le test de vocabulaire.

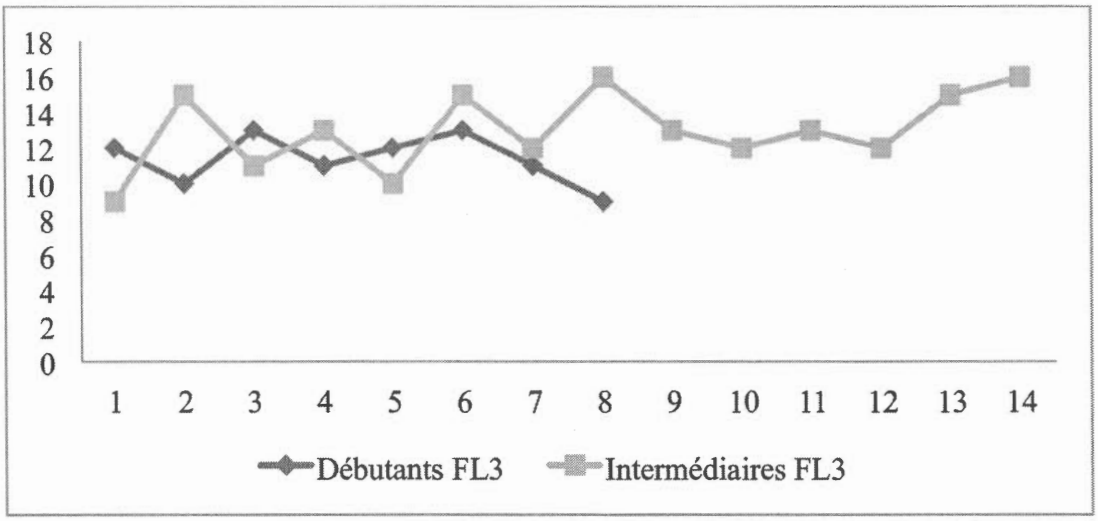

Figure 5. Résultats du test de vocabulaire

Les résultats des débutants présentés dans la figure démontrent que les deux notes les plus élevées pour ce test sont de 13 et la plus faible est de 9. La moyenne des résultats des débutants au test de vocabulaire est de 11.4, soit 63.3 %. Ensuite, observons les résultats des intermédiaires. La note la plus élevée chez les intermédiaires pour ce test est de 16 et la plus faible est de 9. La moyenne des résultats au test de vocabulaire est de 12.8, soit 71.1 %. Les intermédiaires ont mieux réussi le test de vocabulaire que les débutants.

4.2.1 Les résultats du test de vocabulaire par catégorie

Nous avons voulu savoir quelle était la valeur des bonnes réponses et des erreurs ainsi que la distribution des erreurs par catégorie des mots, à savoir congénères, faux-amis et affixes. Nous présenterons d'abord les résultats de tous les participants pour ensuite présenter les résultats des participants débutants et intermédiaires en français L3.

Le tableau 2 présente les résultats aux trois items de la catégorie « congénères » pour un total de 63 réponses possibles. Le taux de bonnes réponses est de 74.6 %. Ils ont été aussi induits en erreur par les contrôles de type sens de la phrase que ceux ayant une graphie similaire à l'item soit 12,7 % (N=8). Les participants n'ont choisi aucun contrôle en lien avec le chinois.

Tableau 2. Congénères

Chinois		Sens		Graphie similaire		Bonne réponse	
N	%	N	%	N	%	N	%
0	0	8	12.7	8	12.7	47	74.6

Le tableau 3 présente les résultats aux cinq items de la catégorie « sens de la phrase » pour 21 participants de la catégorie sens de la phrase pour un total de 105 réponses possibles. Les participants ont obtenu 51.4 % (N=54) de bonnes réponses pour cette catégorie. Les participants ont commis davantage d'erreurs de type faux-ami de l'anglais (41.9 % N=44) que pour les deux autres contrôles, qui ont obtenu de faibles taux de réponse : 4.8 % (N=5) pour les contrôles sens de la phrase et 2.2 % (N=2) pour les contrôles pseudomots.

Tableau 3. Sens de la phrase

Faux-ami		Sens		Pseudomot		Bonne réponse	
N	%	N	%	N	%	N	%
44	41.9	5	4.8	2	2.2	54	51.4

Le tableau 4 présente les résultats aux six items de la catégorie « affixes » pour un total de 126 réponses possibles. Cette catégorie a obtenu le meilleur taux de bonnes

réponses avec 77.8 % (N=98). Les contrôles de type sens de la phrase ont obtenu le plus grand taux d'erreurs (14.3 %, N=18), suivie des contrôles sans suffixe (6.3 %, N=8) et des contrôles pseudomots (1.6 %, N=2).

Tableau 4. Affixes

Sans suffixe		Sens		Pseudomot		Bonne réponse	
N	%	N	%	N	%	N	%
8	6.3	18	14.3	2	1.6	98	77.8

Les résultats indiquent donc que la catégorie « affixes » a été la mieux réussie, suivie de la catégorie « congénères » et la catégorie « sens de la phrase ». Le premier type de contrôles ayant posé le plus de problèmes aux participants était celui ayant une graphie similaire à l'item cible, soit les contrôles « graphie similaire » et les « faux-amis ». Le deuxième type de contrôle ayant récolté le plus de réponses était celui de type « sens ».

4.2.2 Les résultats du groupe débutant et du groupe intermédiaire

En plus d'évaluer les scores pour le groupe des participants, nous voulions comparer la performance des huit participants débutants et des treize participants intermédiaires sur les tests de vocabulaire du français. Cette analyse nous permettra d'isoler le niveau de compétence et d'ainsi observer si les types d'erreurs et le pourcentage d'erreurs seraient semblables ou différents pour ces derniers.

Le tableau 5 présente les résultats de la catégorie « congénères » pour les deux groupes. Puisque le nombre de participants était différent par groupe, il y avait un total de 24 réponses pour les débutants et de 39 réponses pour les intermédiaires.

Tableau 5. Congénères (analyse intergroupe)

	Chinois		Sens		Graphie similaire		Bonne réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Débutants (N=8)	0	0	5	20,8	2	8,3	17	70,8
Intermédiaires (N=13)	0	0	3	7,7	5	12,8	31	79,5

Pour la catégorie « congénère », les deux groupes ont obtenu un haut taux de bonnes réponses, soit 79,5 % pour les intermédiaires et 70,8 % pour les débutants. Les débutants ont commis davantage d'erreurs de type « sens de la phrase » (20.8 %) que pour les types « graphie similaire » (8,3 %) et « chinois » (0 %). Chez les intermédiaires, c'est le scénario inverse qui s'est produit. C'est la catégorie de « graphie similaire » (12,8 %) qui a obtenu le plus grand taux d'erreurs, devant la catégorie « sens » (7,7 %). Les deux groupes n'ont choisi aucun contrôle de type chinois.

Le tableau 6 présente les résultats de la catégorie « sens de la phrase » pour les deux groupes. Pour la catégorie « Sens de la phrase », il y avait un total de 40 réponses pour les débutants et de 65 réponses pour les intermédiaires.

Tableau 6. Sens de la phrase (analyse intergroupe)

	Faux-ami		Sens		Pseudomot		Bonne réponse	
Débutants (N=8)	N	%	N	%	N	%	N	%
	17	42,5	4	10	1	2,5	18	45
Intermédiaires (N=13)	27	41,5	1	1,6	1	1,6	36	55,4

Les résultats démontrent que chez les deux groupes, le taux de bonnes réponses surpasse ceux des contrôles. De plus, les deux groupes ont obtenu le même scénario d'erreurs. Ils ont d'abord choisi davantage de contrôles de type « faux-ami » (42,5 % pour les débutants et 41,5 % pour les intermédiaires) que pour les contrôles de type « sens » (10 % pour les débutants et 1,6 % pour les intermédiaires) et de type « pseudomot » (2,5 % pour les débutants et 1,6 % pour les intermédiaires). La catégorie « pseudomot » a obtenu seulement un choix de réponse par groupe.

La troisième catégorie des mots comprenait les mots de la catégorie « affixes » (Tableau 7). Pour cette catégorie, il y avait un total de 48 réponses pour les débutants et de 78 réponses pour les intermédiaires.

Tableau 7. Affixes (analyse intergroupe)

Débutants (n = 8)	Sans suffixe		Sens		Pseudomot		Bonne réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	10	20.8	4	8,3	1	2,1	33	68,8
Intermédiaires (n = 13)	9	11,5	3	3,8	1	1,3	65	83,3

Les débutants ont un taux de bonnes réponses de 68,8 %. Les intermédiaires ont mieux réussi avec un taux de 83,3 % de bonnes réponses. Le modèle d'erreurs est le même pour les deux groupes. Les participants ont produit davantage d'erreurs de type « sans suffixe » (20,8 % pour les débutants et 11,5 % pour les intermédiaires) que celles de type « sens » (8,3 % pour les débutants et 3,8 % pour les intermédiaires) et « pseudomot » (2,1 % pour les débutants et 1,3 % pour les intermédiaires). La catégorie « pseudomot » a obtenu seulement un choix de réponse par groupe.

En conclusion, les débutants ont utilisé davantage la stratégie de « congénères » que la stratégie «sens de la phrase» ou «affixes». Toutefois, la catégorie «congénères» a été la deuxième catégorie la mieux réussie pour les intermédiaires avec un taux de bonnes réponses relativement élevé, ce qui indique que cette stratégie est aussi utilisée par les intermédiaires. Les débutants ont commis davantage d'erreurs de type « sens de la phrase » que pour les types « graphie similaire » et l'inverse a été observé chez les intermédiaires. Pour la catégorie « sens de la phrase », les deux groupes ont d'abord choisi les contrôles de type « faux-ami » suivi des contrôles de type « sens ». Seulement deux contrôles pseudomots ont été choisis par groupe. La catégorie « affixes » a été la mieux réussie parmi les trois catégories pour les intermédiaires et la deuxième catégorie mieux réussie pour les débutants. Ces résultats laissent présager que les deux groupes utilisent les stratégies de « congénères » et de « sens de la phrase », mais le degré d'utilisation varie en fonction du niveau de maitrise du français.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous rappellerons d'abord nos questions de recherche pour pouvoir mieux y répondre.

Question 1 : quelle est la relation entre les habiletés de lecture développées dans une L1 logographique (chinois), d'une L2 alphabétique (anglais) sur le développement des habiletés de compréhension de lecture d'une L3 alphabétique comme le français?

5.1 Les résultats aux tests de compréhension de lecture

Les participants ont obtenu un meilleur score en chinois que pour les deux autres langues. Pour le test chinois, tous les participants ont pu lire le texte et répondre à toutes les questions durant le temps alloué (20 minutes pour chaque test). Une seule participante a répondu « je ne sais pas » à une des questions. Puisque le chinois est la L1 des participants, il semble évident que cette langue est la plus forte et justifie un meilleur score que pour la L2 et la L3. Toutefois, ce score demeure relativement peu élevé pour une lecture d'article de journal en L1. Notons toutefois que l'écart-type était de 3.1, ce qui laisse supposer une minime différence entre les participants. Ce faible résultat en chinois pourrait s'expliquer par le style classique du texte comportant plusieurs longues phrases et proverbes en chinois classique. Ce style non courant a alors pu poser problème aux participants. Une autre explication pourrait être le mode langagier de Grosjean (2012). Le facteur environnemental de Grosjean (2012) pourrait influencer le degré d'activation des langues et le mode. Les participants, bien qu'ils soient tous sinophones et ayant un niveau de littératie

minimum en chinois vu leurs études secondaires complétées en Chine, ils habitent tous dans un environnement majoritairement anglophone, francophone ou bilingue (études, vie quotidienne et travail), ce qui pourrait les placer en mode multilingue même en lecture L1. Dijkstra et van Hell (2003) ont également souligné que le fait de savoir que des éléments d'une autre langue seront présentés dans une expérience éloigne les participants du mode monolingue dans le continuum du mode langagier. Puisque les participants savaient que nous allions observer leur compétence dans les trois langues et que nous leur demandions s'ils avaient utilisé les deux autres langues pour comprendre le texte, ils étaient probablement en mode bilingue, ce qui expliquerait qu'ils n'aient pas inhibé les autres langues pendant le test de lecture en chinois.

La moyenne des tests de lecture en anglais et en français était similaire. Puisque les participants ont appris l'anglais depuis l'enfance, ils ont donc eu davantage de temps pour développer des habiletés de lecture en anglais. Il est possible que leurs habiletés de lecture acquises en anglais aient influencé celles en français, puisque leur apprentissage du français est plus récent.

5.1.1 Les niveaux de lecture

Nous avons observé cependant, des différences selon les trois niveaux de questions. En effet, les résultats ont démontré que les participants ont obtenu de meilleurs scores pour les questions du niveau 1 indépendamment de la langue. Ces résultats démontrent qu'un décodage de stage 1, le plus facile, ne serait qu'un élément et que ce seul élément serait insuffisant pour comprendre le sens d'un texte au complet, car selon Webb (2002), le niveau 1 mobilise une compréhension de base et littérale du texte. Le lecteur doit également utiliser des habiletés d'inférence du niveau 2 et 3

pour construire le sens du texte à partir des informations. Il n'est pas surprenant que l'anglais ait surpassé le français pour le niveau 1, puisque son apprentissage plus ancien que le français. Cependant, il est remarquable que les résultats des questions de niveau 1 en anglais aient surpassé ceux du chinois et du français. Afin d'expliquer ces résultats, nous nous tournons vers le modèle d'activation des langues de Grosjean (2012) où la langue la plus activée pour des textes informatifs serait l'anglais, car la p surpassant même leur langue maternelle. D'ailleurs, les participants ont rapporté avoir lu davantage de messages sur les réseaux sociaux en chinois (51 %) que de textes sur internet (23 %), de textes imprimés pour les loisirs (12 %) et de textes de nature scolaire (14 %). Selon ces informations, les participants seraient présentement peu exposés à des textes de nature informative en chinois.

Nous proposons une autre hypothèse pour expliquer que l'anglais ait obtenu un meilleur score du niveau 1 que le chinois. Lorsque le temps est limité, l'apprenant peut adopter une méthode sélective d'information plus sélective que pour un texte en L1 où ils comprennent la majorité des mots. D'ailleurs, une participante s'est mise à souligner les mots-clés dans les questions et les textes anglais et français. Quand je lui ai demandé pourquoi elle avait souligné ces mots, elle m'a répondu que c'était parce que le temps était limité. Pourtant, elle n'a souligné aucun mot dans le texte et le questionnaire chinois. Nous suggérons également que le repérage de mots ou expressions en anglais pourrait être plus simple que le repérage de mots chinois. En chinois, on rappelle que certains caractères peuvent être à fois un radical ou bien un caractère indépendant (Wang et Yuang, 2001; Koda, 2005). Or, puisque l'espace entre les caractères est facultatif, il est aisé de confondre un radical avec un mot et vice versa. Puisque la syntaxe chinoise se fait essentiellement par juxtaposition (Wang, 1993a), la fonction d'un mot dépend de sa place dans la phrase. Or, le lecteur doit lire toute la phrase et ne peut seulement repérer le mot pour accéder au sens du mot dans la phrase.

Si l'on analyse les résultats du test chinois selon les niveaux de lecture, l'on peut remarquer que les questions de niveau 1 ont été légèrement mieux réussies (73 %) que les questions de niveau 2 (68 %) et de niveau 3 (67,6 %). Il est possible que le facteur socioculturel joue un rôle dans l'explication de ce score peu élevé. Comme le mentionnait Field (1984), l'enseignement de la lecture dans les écoles secondaires chinoises priorise la mémorisation de texte et l'exactitude de traductions plutôt qu'une compréhension globale. Banji-Pittman (1995) mentionnait également que la culture chinoise priorise la reproduction des savoirs et qu'ils auraient peu recours aux stratégies d'inférence. Selon ce point de vue, il est possible que les types de questions d'inférences ne soient pas enseignés en Chine et que les participants ne soient pas habitués à formuler des inférences intratextuelles et extratextuelles en chinois, ces derniers ayant tous fait leurs études secondaires en Chine. Or, l'habileté d'inférence requiert une analyse des informations contenues dans le texte en plus de faire des liens entre ces informations, ce qui demande un effort cognitif supérieur au repérage de mots-clés dans un texte. Cependant, cette différence entre les 3 niveaux est très petite. Pourquoi les participants n'ont-ils alors pas mieux réussi en chinois? Il est possible que la L1 soit moins activée que la L2 et la L3 selon le modèle de mode langagier de Grosjean (2012) où l'environnement langagier serait un facteur d'activation. De plus, l'analyse de leurs habitudes de lecture révèle qu'ils lisent davantage en anglais et en français (61 %) qu'en chinois (39 %). Les participants ont obtenu les meilleurs résultats pour les questions de niveau 1 (70 %). Ces résultats démontrent qu'ils possèdent cette capacité de repérer l'information dans le texte, et ce, malgré un niveau inégal en français.

Pour les questions de niveau 2, le chinois surpasse l'anglais et le français. Bien que les questions de niveau 2 en chinois n'aient pas été très bien réussies, elles dépassent toutefois le seuil minimal du 60 %. Ce résultat démontre qu'ils peuvent

minimalement faire des inférences. Toutefois, cette habileté d'inférence n'a pas influencé celles en L2 et L3. Celle en L3 a obtenu le score le plus faible, soit 20 %. Il est possible que la distance entre la L1 et les L2 et L3 ait été trop grande pour permettre un transfert (Hudson, 2007). Ces résultats corroborent à ceux de Bérubé et Marinova-Todd (2012) où le groupe d'enfants d'une L1 logographique a obtenu des résultats inférieurs à ceux des anglophones et des groupes d'une L1 alphabétique. Nous proposons donc deux hypothèses qui pourraient expliquer le faible résultat en français. La première est qu'il est possible qu'ils n'aient pas assez de vocabulaire en français L3 pour comprendre le texte. Or, Koda (2005) a mentionné qu'un lecteur doit connaitre 98 % des mots d'un texte pour le comprendre et qu'un vocabulaire insuffisant ne permet pas d'inférer correctement le sens des mots (Bingham Wesche, Paribakht et Haastrup, 2010).

Les questions de niveau 3 en français ont été mieux réussies qu'en anglais. Ces résultats pourraient être dus à leur pratique actuelle de lecture en français et en anglais. Afin de corroborer cette hypothèse, nous avons fait une analyse post-hoc des réponses au questionnaire d'habitudes de lecture pour vérifier s'il y avait un lien entre leurs habitudes de lecture et les scores. Les résultats de ces questionnaires démontrent que les participants ont lu dans les trois langues pour un total de 899,12 heures, pour une moyenne de 42 heures par participant pendant six jours au courant de deux semaines consécutives. Les participants ont lu proportionnellement davantage en français (42,4 %) qu'en chinois (39,3 %) et en anglais (7,8 %). La majorité du temps de lecture en français était dédié à la lecture scolaire (75 %). Cette prépondérance de lecture scolaire peut s'expliquer par le fait que 14 participants sur 21 suivaient un cours de français au moment de la collecte de données. De plus, certains participants ont mentionné qu'ils se préparaient à passer des examens ou un test de français comme le Test écrit de français international (TEFAQ), d'où le grand nombre d'heures à étudier le français. Donc, il est possible que l'anglais fût, au moment de

l'étude moins activé que le français. De plus, Dunn et Fox Tree (2014) ont affirmé que le mode langagier est géré par le niveau de dominance des langues et que les bilingues peuvent perdre et gagner en compétence langagière de leurs langues au court de leur vie. Ce grand nombre d'heures de lecture scolaire en français pourrait expliquer les résultats supérieurs du niveau 3 en français qu'en anglais, puisque cette langue est plus activée et alors connait peut-être une progression plus rapide que l'anglais.

5.1.2 L'analyse intergroupe pour le texte français

Les participants débutants (37,46 %) ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des intermédiaires en français (45,38 %). Nous rappelons que les débutants ont d'abord obtenu un meilleur résultat pour le niveau 1, suivi du niveau 2 et ensuite du niveau 3. Les résultats des débutants en français représentent une tendance normale pour leur niveau, soit des résultats en ordre décroissant selon la difficulté du niveau de lecture. Les intermédiaires ont bien réussi les questions de niveau 1 et ont surpassé les débutants dans les questions de niveau 3, ce qui peut s'expliquer par un effet de maitrise de la langue. Toutefois, il est étonnant que les intermédiaires aient obtenu un très faible score pour le niveau 2, il est même plus faible que celui des débutants. Nous sommes retournés aux questionnaires afin de tenter de comprendre ce résultat. Les questions de niveau 2, soit les questions 3 et 4 (voir Annexe E), exigeaient non seulement de recueillir et d'inférer le sens à travers divers passages, mais la question 3 exigeait également de donner son opinion à partir des informations du texte. Or, il est possible que les participants n'aient pas osé ou su comment donner leur opinion sur le texte pour des raisons socioculturelles. Effectivement, la tradition confucéenne privilégie la reproduction des savoirs présentés dans le livre, donc les Chinois n'ont peut-être pas l'habitude de critiquer un texte et de l'analyser (Banji-

Pittman, 1995). De plus, nous avons remarqué que les participants n'ont peut-être pas compris le sens du mot-clé « candidat » dans la question 4. En effet, plusieurs participants ont mentionné que Ben Southall avait bien fait son travail et que beaucoup de gens lisaient son blogue, mais peu ont mentionné ses aptitudes évoquées lors du processus de sélection.

Question 2 : Quelles sont les stratégies de décodage utilisées par les participants dans le décodage des nouveaux mots en français L3?

Les deux groupes ont obtenu de bons résultats pour le test de vocabulaire. Les intermédiaires ont surpassé les débutants avec une légère avance de 7,8 %. Cette légère différence intergroupe corrobore le résultat de Miller (2011) où il n'a pas observé d'effet de maitrise de la langue lorsque les mots étaient contextualisés dans une deuxième tâche de décision lexicale. Or, les mots de notre test de vocabulaire étaient également contextualisés, ce qui appuie la théorie que la contextualisation des mots aurait un effet bénéfique chez tous les niveaux.

5.2. Les congénères

Les participants des deux groupes ont obtenu un 74,6 % de bonnes réponses pour la catégorie « congénère ». Les trois items ont obtenu comme niveaux de certitude 4-5 de 28,5 % à 48 %.

Ils ont choisi en majorité le congénère anglais de l'item français plutôt que les contrôles sens de la phrase et graphie similaire. Il est possible que l'habileté de

reconnaissance de mots en anglais ait influencé la reconnaissance de mots français. Or, nous pouvons supposer que l'anglais fût activé. En effet, lors des entrevues, nous remarquons que certains participants ont mentionné cette stratégie. Dans cet exemple, la participante a mentionné pendant la rencontre qu'elle a choisi le mot « coral » parce qu'il était similaire à l'item « corail » :

> this one just looks like the same word, just the final is different. Another problem is this word (coracle) and this word (shanhoo) in English I don't know the meaning. So this question is just a guess. This is also because they are same (souligne le *l* dans *corail* et *coral*).

Nos résultats corroborent ceux de Tréville (1996) où même les participants débutants ont pu bien identifier les congénères français-anglais, et ce même chez les débutants. Nos résultats sont également en lien avec ceux de Vanhove et Berthele (2015) où chez des participants germanophones, les congénères allemand et anglais de langues germaniques ont été mieux réussis que les congénères français vu leur orthographe similaire. En effet, puisque la graphie et le sens sont similaires, l'apprenant sinophone de français L3 ayant l'anglais comme L2 n'a pas besoin d'apprendre ces mots et peut transférer directement ses connaissances lexicales de l'anglais au français. Comme le mentionnait Grabe (2009), les Chinois ont développé une certaine habileté visuelle, laquelle aurait pu les aider à identifier les congénères.

Bien que la reconnaissance visuelle semble avoir été plus forte que la reconnaissance phonologique, deux participants ont mentionné avoir eu recours à la phonétique pour décoder les mots du test de vocabulaire. Par exemple, un participant débutant a tenté de prononcer le mot « venomous » pour deviner le mot, mais a échoué (animals) : « I tried to pronunce this word and it looks like an animal, maybe. » Ces résultats démontrent que certains participants ont donc emprunté la voie phonologique du

modèle de Coltheart (2005) en plus de la voie lexicale pour tenter d'accéder au sens du mot. Une autre explication serait l'expérience de littératie des participants, lesquels ont tous appris l'anglais et le pinyin, comme les participants post-entrée dans la lecture de l'étude de Cheung, Hsuan-Chih, Chun Yip, On Chi, et Hills (2001) qui ont obtenu de meilleurs résultats en identification et association des syllabes. Il est possible que nos participants aient développé leur conscience phonologique vu leur expérience avec le pinyin et l'anglais. Celle-ci les a peut-être aidés à découper en phonèmes les mots.

Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le principe de phonologie universel (Perfetti et Zhang, 1995; Perfetti et Dunlap, 2008) où toutes les langues activent la phonétique, mais de différentes façons. Puisque les Chinois activent également la phonétique dans la reconnaissance des radicaux phonologiques et des caractères en chinois (Perfetti et Zhang, 1995), ils peuvent également l'activer en français L3. Toutefois, notons que la prédominance de la route lexicale sur la route phonologique peut s'expliquer par le système d'écriture logographique (Cook et Bassetti, 2005). En effet, c'est le radical sémantique qui donne le sens d'un caractère, alors que le radical phonologique ne donne que la prononciation d'un caractère, dont les règles phonologiques ne sont pas constantes (Wang et Yuang, 2001) et la restriction de syllabes possible entraine la présence de plusieurs homophones (Wang, 1993a).

Grâce au contrôle chinois dans la catégorie des congénères du test de vocabulaire, nous pouvons proposer que la phonologie du chinois n'ait pas été activée lors du décodage. Or, nous rappelons qu'aucun participant n'a choisi de contrôle chinois, suggérant que la phonologie du chinois ne fut pas activée pendant cette tâche à caractère sémantique. Comme l'ont mentionné Jessner, Megens et Graus (2016), la distance entre les langues et les caractéristiques de la tâche sont des facteurs importants dans l'influence interlinguistique. Or, il est possible que la phonologie du

chinois n'ait pas été activée puisque la langue cible était le français et les autres choix de réponse étaient des mots anglais. Les participants n'auraient alors pas activé le chinois dans cette tâche parce que ce n'était pas une langue directement sollicitée par la tâche. Une deuxième hypothèse serait la distance entre les langues. Selon Odlin, le transfert (1989) résulte de similarités et de différences entre les langues acquises. Puisque le chinois est si éloigné du français et de l'anglais, il est possible que cette langue ne fût pas activée.

5.3 Le sens de la phrase

Pour la catégorie « sens de la phrase », les participants ont obtenu 51 % de bonnes réponses. C'est la catégorie la moins bien réussie des trois. La plus grande catégorie d'erreurs était celle des contrôles de type « faux-amis » avec 42 % de choix de réponses.

Dans la catégorie « congénères », les participants ont démontré qu'ils utilisaient la stratégie de congénère pour reconnaitre les mots français. Nous remarquons donc qu'ils ont surutilisé cette stratégie au lieu de deviner le sens en utilisant le contexte présenté dans la phrase. Les contrôles « faux-amis » sont de faux-congénères puisqu'ils ressemblaient aux mots en anglais, mais possèdent un sens différent. Nous proposons alors qu'ils aient surutilisé la stratégie de congénères dans des contextes où les deux mots ayant une graphie similaire n'étaient pas des congères, mais des faux-amis. Puisque les contrôles faux-amis anglais comportaient une orthographe similaire ou identique à l'item en français, il est plausible que la reconnaissance visuelle, développée en chinois pour mémoriser et reconnaitre les caractères, ait joué un rôle dans cette sélection de mots faux-amis ayant une orthographe similaire, mais un sens

différent. Quand nous avons demandé aux participants pourquoi ils avaient fait ce choix de réponse, plusieurs ont répondu que c'était parce qu'il était identique à l'item.

Vu le grand nombre d'erreurs de type « faux-ami », il est possible que les participants aient mémorisé la forme du mot anglais et qu'ils aient tenté de l'associer à un mot français ayant une forme similaire dès que celle-ci était présentée. Les participants auraient alors décodé le mot anglais et ensuite reconnu le mot et accédé à son sens lexical.

Pour mieux comprendre les stratégies activées, nous leur avons demandé en quoi ces mots étaient identiques, par le son ou l'orthographe. Les participants ont répondu en majorité que cette similitude était sur le plan orthographique. Par exemple, une participante a choisi le faux-ami « billet » pour l'item « billet de blogue » en donnant cette justification : « This is also because they are same. » Il est intéressant de souligner qu'un participant a mentionné avoir utilisé le sens de la phrase pour comprendre le même item, mais il a également choisi le contrôle « faux-ami » « billet » : « According to the meaning, but I am not sure. » Un autre participant a choisi le contrôle « faux-ami » pour l'item 5 « chance » pour sa graphie identique : « It looks exactly the same. » Deux participants ont également mentionné déjà connaitre ce mot avec un haut degré de certitude et ont choisi le « faux-ami » : « I know this word. » (niveau de certitude : 5/5) et « I know the meaning. » (niveau de certitude : 5/5) Toutefois, une participante a mentionné une prononciation similaire entre l'item et un faux-ami : « Just the same pronunciation. Piqué, picked ». Même si c'est la mauvaise réponse, elle a pu analyser les phonèmes en anglais et en français pour ensuite les comparer. Les participants ont été davantage influencés dans leur choix par une graphie similaire que par une phonologie similaire.

Cette influence d'une orthographe similaire de faux-amis menant à un plus grand taux d'erreurs chez nos participants dans la section « faux-amis » concorde avec les résultats des études antérieures (Wang, Perfetti et Koda, 2003; Bialystok, Luk et Kwan 2005; Hamada et Koda 2011) où les participants chinois commettaient davantage d'erreurs lorsque la graphie des mots était similaire que les participants ayant une L1 alphabétique.

5.4 Les affixes

Une autre stratégie que développent les apprenants est l'utilisation des affixes. Cette stratégie n'est pas liée au chinois parce que le chinois possède une dérivation flexionnelle diachronique ou quasi-flexionnelle. En effet, la langue chinoise possède peu de suffixes et ceux-ci ont perdu leur sens ou il a évolué, comme le suffixe zi (子) qui a perdu son sens de « fils » (Van Tien Nguyen, 2006). Or, puisque le sens a évolué ou disparu, leur importance dans les mots n'est pas la même qu'en anglais ou en français, car les affixes jouent un rôle important dans la formation des mots en ajoutant un sens ou bien en changeant la catégorie grammaticale.

Nous rappelons que la catégorie « affixes » est celle qui a obtenu le plus haut taux de bonnes réponses. Nous croyons ainsi que les participants ont pu transférer leurs connaissances des règles d'affixation développées en anglais comme le sens ou la catégorie grammaticale indiqués par un affixe. Par exemple, les items « immédiatement » et « heureusement » comportaient le suffixe adverbial – ment, lequel se retrouve également en anglais sous la forme « ly ». Une participante a mentionné avoir utilisé cette stratégie : « "immediate" just look like the same word and why is A(immediatly) and not C(immediate) because I think in French, it is like

this (encercle –ment et souligne le –tly) this is like in English. » Une autre participante a également mentionné cette stratégie : « Immediatly… just need two choices… entre deux, A and C, and also the ending, (encercle –tly) ».

Un exemple d'affixe sémantique dans notre test de vocabulaire se retrouve dans l'item « attirer » par le préfixe « a » signifiant « faire atteindre ». Ce préfixe est également présent en anglais, comme le démontre la traduction anglaise de l'item 15 : « attracted ». Les participants ont peut-être utilisé leurs connaissances des désinences verbales de l'anglais comme dans l'item sélectionné ou le suffixe « -é » indique un participe passé, tout comme le suffixe « -ed » dans sa traduction anglaise « selected ». Nous proposons que ces résultats puissent être liés à une perception métalinguistique entre les trois langues comme les connaissances métalinguistiques exprimées par les participants de l'étude de Tsang (2015). Ces participants trilingues ayant le cantonais comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme L3 ont fourni davantage de commentaires métalinguistiques et plus riches en comparant le cantonais et l'anglais que les participants bilingues. Nos participants trilingues s'inscrivent également dans la proposition de Tsang où les apprenants trilingues auraient une plus grande perception métalinguistique que les bilingues.

La conscience morphologique est un facteur de prédiction des mots chinois pour des Chinois (L1) (Zhang, 2017). Zhang et Koda (2013) ont également démontré que cette habileté se manifestait en L2 : leurs participants ont obtenu de meilleurs résultats de conscience morphologique flexionnelle en anglais L2. La conscience morphologique a également pu jouer un rôle dans cette catégorie. Toutefois, nos participants ont démontré une conscience morphologique dérivationnelle et flexionnelle comme le montrent les résultats pour le suffixe adverbial – tly présenté dans les citations des participants ci-dessus. Nos participants ont aussi obtenu un bon résultat de conscience morphologique flexionnelle pour le passé composé, bien que cet item « sélectionné »

ait été retiré de l'analyse pour son haut taux de bonnes réponses. Deux participants ont mentionné avoir identifié le participe passé : « this one is passé composé verbe. (taux de certitude de 5/5) » ainsi que : « I know this one and is verb, so I choose D. Is «passé composé»! » (taux de certitude de 4/5).

La plus grande catégorie d'erreur a été les contrôles de type « sens de la phrase » avec 14 % de choix de réponses, suivie de celles sans suffixe avec 6,3 % de choix de réponse. Par exemple, une participante nous démontre son choix de contrôle « sens de la phrase » pour l'item « raconter » : « for me I guess this in French is like (écrit ra — et re — sur sa feuille). I guess "-conter" is like some people meeting, so people can have a meeting so I guessed D. (recall). » La participante a pu bien reconnaitre le préfixe, mais pas le radical du mot. Il est possible qu'elle ait compris «rencontrer» au lieu de «raconter».

Les participants ont davantage utilisé la stratégie de congénère. Il est probable qu'ils aient utilisé leurs connaissances lexicales de l'anglais pour comprendre les congénères. Cette influence lexicale de l'anglais s'est également fait ressentir dans la catégorie de contrôle la plus utilisée, soit les «faux-amis». Les Chinois, ayant développée une forte habileté de reconnaissance visuelle dans leur L1, aurait tendance à être distraits par l'orthographe similaire d'un faux-ami. D'ailleurs, seulement deux de participants ont affirmé eu recours à la phonologie pour tenter de comprendre les mots du test de vocabulaire. Nous tâcherons ensuite de savoir si cette tendance se maintient lorsque le niveau de compétence du français L3 est plus élevé.

Question 3 : Est-ce que l'utilisation des stratégies de décodage varie en fonction de la compétence en français L3?

Ensuite, nous avons voulu observer s'il existe une différence intergroupe dans l'utilisation des stratégies. Pour l'ensemble des catégories du test de vocabulaire, les participants intermédiaires ont obtenu davantage de bonnes réponses que les participants débutants.

Pour la catégorie « congénères », les débutants ont davantage utilisé le contrôle « sens de la phrase ». Une participante nous a donné un exemple de son utilisation de cette stratégie pour l'item congénère « corail » :

> Participante : I Just guess the sentence, guessed the phrase.
>
> Chercheuse : Ok, why A and not B,C,D?
>
> Participante : Because I didn't know this and this, but I know this «poissons», this is a fish, so it is some animal, some type of animal. Niveau de certitude 1/5) »

Les intermédiaires ont davantage choisi les contrôles de type « graphie similaire ». Une participante a choisi ce type de contrôle (« cot ») pour l'item congénère « côte » :

> Participant : I guess.
>
> Chercheuse : How did you guessed? By the sentence or by eliminating the others ?
>
> Participant : not by the sentence. Because the fourth choice I don't know what that means.
>
> Chercheuse : so why the fourth choice?
>
> Participant : similar (mauvaise réponse, cot : niveau de certitude 1/5)

L'étude de Hamada et Koda (2011) concernant l'influence de la typologie de la L1 sur la reconnaissance et l'apprentissage des mots et la sensibilité aux caractéristiques phonologiques et graphiques des mots de L2 en contexte ont démontré que même des apprenants d'anglais L2 chinois avancés résidant aux États-Unis étaient distraits par la paire de pseudomots ayant une graphie similaire. Les résultats forts de nos participants pour la catégorie « congénères » supposent une connaissance préalable de l'existence de congénères entre l'anglais et le français. La majorité des participants ont suivi des cours de français au Québec, dont la majorité dans une université anglophone, et une participante en Chine. Il est possible que ces participants aient déjà été exposés à un enseignement des congénères qui aurait facilité leur reconnaissance des congénères, tout comme l'étude de Tréville (1996) qui a démontré l'impact positif d'un enseignement des congénères chez des apprenants anglophones du français sur les résultats des tests de reconnaissance et d'utilisation des congénères entre l'anglais et le français. L'utilisation de la stratégie congénère chez nos participants concorde avec celle des participants sinophones de Bergeron (2012) qui ont utilisé davantage de stratégies cognitives que mnémoniques ou affectives. De plus, ces participants ont mentionné durant les entrevues utiliser des stratégies cognitives de sous-catégorie « analyser et raisonner » dans leur apprentissage du français L3 comme la comparaison de mots semblables en anglais et en français pour en inférer le sens.

Pour la catégorie « sens de la phrase », les deux groupes ont commis davantage d'erreurs de type « faux-ami » représentant 42 % et 43 % des choix de réponse. Il n'y a pas de différence intergroupe pour l'influence de l'activation de l'anglais pour le décodage des faux-amis sans avoir recours au contexte pour analyser leur choix de réponse. L'utilisation moindre de stratégies de « sens de la phrase » chez les deux groupes ne concorde pas avec les résultats de Chern (1985) observant l'utilisation d'indices contextuels pour accéder au sens des mots nouveaux en anglais L2 chez des

étudiants chinois, où les deux groupes (faibles et forts) de participants taïwanais ont d'abord utilisé les stratégies de retour en arrière et d'indices contextuels au niveau de la phrase avant celles de parallélisme et de projection en avant pour décoder le sens de non-mots en anglais L2 dans un texte. Cependant, nos participants intermédiaires ont également utilisé davantage de stratégies que les débutants, tout comme les participants forts de l'étude de Chern (1985). Il est surprenant que la catégorie « sens de la phrase » ne se retrouve pas parmi les plus hauts scores, vu les connaissances linguistiques plus avancées en français des intermédiaires. Ces résultats ne concordent pas avec ceux de Lindvisqt (2010) où des participants suédois intermédiaires-avancés en français L3 ont utilisé davantage leurs connaissances linguistiques en français comme influences de déviances lexicales qu'une autre langue en raison de leurs connaissances avancées en français.

Pour la catégorie « affixes », nous remarquons que les intermédiaires ont obtenu un score supérieur de 12,9 % aux débutants. La tendance est la même pour les types d'erreurs chez les deux groupes pour cette catégorie. Les participants ont commis davantage d'erreurs de type « sans suffixe », suivi du type d'erreur « sens de la phrase et finalement du type d'erreur «pseudomot». Le type d'erreur «pseudomot» a obtenu un faible taux de réponse pour les deux groupes. Il est possible que les participants n'aient pas reconnu le pseudomot comme un mot anglais et qu'ils l'aient alors exclu de leur liste de choix possible. Une participante a d'ailleurs affirmé ne pas avoir choisi le pseudomot parce qu'elle ne savait pas ce que ce mot anglais signifiait.

Les débutants ont d'abord mieux réussi les questions de la catégorie "congénères", ensuite celles de la catégorie "affixes" et finalement celles de la catégorie "sens de la phrase". La prépondérance de la catégorie "congénères" chez les débutants peut s'expliquer par le fait que cette stratégie leur permet de reconnaitre et d'associer directement la forme et le sens de mots anglais aux mots français ayant une forme

similaire. Cette stratégie ne requiert pas de connaissances avancées de la langue cible, puisque leurs connaissances lexicales de la L2 sont transférées directement à la L3 par la reconnaissance visuelle d'une forme similaire. Leurs faibles connaissances linguistiques du français ne leur permettent pas nécessairement d'utiliser le sens de la phrase pour décoder le sens de nouveaux mots.

Les participants intermédiaires ont d'abord obtenu un meilleur résultat dans la catégorie "affixes", puis un score similaire dans la catégorie "congénères" et ensuite un score moindre dans la catégorie "sens de la phrase". Les intermédiaires ont obtenu un meilleur score dans la catégorie "affixes" que les débutants, suggérant une influence du niveau de maitrise de la langue sur la connaissance et l'utilisation des règles d'affixation. Des connaissances des affixes en français sont nécessaires pour pouvoir les reconnaitre et les associer à leurs équivalents en anglais. De plus, des connaissances du système verbal français sont nécessaires pour pouvoir reconnaitre les affixes indiquant les catégories grammaticales.

Toutefois, notre recherche comporte des limites. Vu le contexte très spécifique et la sélection non-aléatoire des participants, les résultats ne peuvent être généralisés à une plus grande échelle. De plus, les données auto-rapportées du questionnaire représentent une limite de notre étude, car elles peuvent ne pas représenter fidèlement la réalité de chaque étudiant vu le peu de contrôle exercé par l'étudiante chercheuse lors de la prise en notes du temps par chaque participant. Une autre limite de notre étude repose sur la nature et le support des textes utilisés pour les tests de compréhension de lecture. Nous avons utilisé des articles de journaux et un texte issu d'un manuel d'anglais langue seconde traduite en français, le tout sur format papier. Ce type de texte ne tient pas compte de la littératie médiatique multimodale, qui représente aussi une façon de s'informer par la lecture de textes informatifs. D'ailleurs, les participants ont rapporté lire davantage sur les réseaux sociaux et en

ligne que des textes imprimés. D'autres recherches sont nécessaires pour vérifier les habiletés de littératie multimodale dans la lecture de textes informatifs sur divers supports. Il serait intéressant de mener des recherches pour étudier de plus près l'influence des habitudes de lecture sur le niveau de lecture en L1, L2 et L3. Une autre limite réside dans le fait que nous n'avons pas mesuré le niveau d'anglais des participants. D'autres recherches sont nécessaires pour vérifier s'il existe une influence du niveau de l'anglais L2 sur le décodage de mots en français L3 chez des apprenants sinophones adultes. Puisque le système linguistique de l'apprenant multilingue comporte toutes les langues acquises, il serait intéressant de mener des recherches sur l'effet des habiletés de lecture d'une L2 et d'une L3 alphabétique sur une L1 logographique qui pourrait expliquer le résultat de 69 % en chinois L1 chez nos participants. Puisque la lecture comporte une importante composante socioculturelle, il serait intéressant de comparer les habiletés de décodage des apprenants sinophones du français L3 en Chine et au Canada afin de voir si le type d'enseignement, le contexte d'apprentissage et la culture pédagogique auraient un effet sur les habiletés de lecture en français L3. Par exemple, il est possible que nos participants aient déjà été exposés à un enseignement des congénères au Canada, car les enseignants d'une société bilingue anglais-français sont peut-être plus sensibilisés à l'utilisation de l'anglais comme langue de comparaison pour l'apprentissage du français.

CONCLUSION

Notre étude provient d'un questionnement sur les habiletés de lecture et de décodage des apprenants sinophones du français. Lors de notre pratique enseignante auprès d'apprenants sinophones, nous avons remarqué l'utilisation systématique du dictionnaire pour accéder au sens des nouveaux mots en français. Or, l'acquisition du vocabulaire en L2 est l'un des défis majeurs de l'apprenant et une composante essentielle de la compréhension de lecture en L2 (Nation, 2006), d'où l'importance de développer des stratégies d'inférences lexicales nécessaires à une lecture autonome (Bingham Wesche, Paribakht et Haastrup, 2010). Cette recherche interlinguistique avait pour objectif d'observer l'effet des systèmes d'écriture d'une L1 logographique et d'une L2 alphabétique sur les habiletés de lecture et de décodage de nouveaux mots d'une L3 alphabétique chez des apprenants chinois adultes de français L3 ayant l'anglais comme L2.

Dans le domaine de la didactique des langues et de l'acquisition des langues secondes, peu de chercheurs se sont intéressés à l'influence des systèmes d'écriture dans le cadre d'une approche interlinguistique comportant trois langues en lecture en incluant le chinois L1, l'anglais L2 et le français L3. La majorité des recherches ayant étudié la question s'intéressaient aux enfants et non aux adultes (Koda, 1996; Moore, 2010; Bérubé et Marinova-Todd, 2012; Zhang et Koda, 2013). Or, l'apprentissage de la lecture d'un autre système d'écriture dans une troisième langue d'un adulte ayant déjà appris à lire dans sa L1 logographique ne peut se comparer à celui d'un enfant qui apprend à lire dans sa L3 vu ses expériences de littératie antérieures. L'apprenant multilingue aurait un avantage sur l'apprenant bilingue où celui-ci peut puiser à même toutes les langues préalablement acquises.

Nous avons recruté 24 participants sinophones adultes et leur avons demandé de réaliser un test de lecture en chinois L1, un test de lecture en anglais L2 ainsi qu'un test de lecture en français L3 afin de vérifier l'influence du niveau de lecture en L1 et en L2 sur celui en L3. Nos résultats ont démontré que le niveau de lecture en chinois est supérieur à celui d'anglais L2 et de français L3, quoique peu élevé pour un test en L1. Bien que les participants aient en moyenne un meilleur niveau de lecture en anglais qu'en français, il n'y avait pas de grande différence entre les deux langues. Les débutants et les intermédiaires avaient un niveau similaire en anglais, mais différent en français où les intermédiaires ont obtenu de meilleurs résultats. Les résultats au test de vocabulaire ont démontré que les participants utilisaient davantage et mieux les stratégies de congénères et d'affixes que la stratégie d'inférence de sens de la phrase. Les participants ont commis davantage d'erreurs de types «faux-amis» et «graphie similaire» que les types «sens de la phrase», «contrôle chinois» et «pseudomot» laissant présumer une forte reconnaissance visuelle des mots possiblement influencée par la lecture d'un système logographique. Ce résultat corrobore celui d'études antérieures comportant des participants chinois plus induits en erreur par une graphie similaire entre deux mots que par une phonologie similaire que les participants d'une L1 alphabétique (Wang, Perfetti et Koda, 2003; Bialystok, Luk et Kwan 2005; Hamada et Koda 2011).

Le but de notre étude était de proposer un portait de la lecture en L1, L2 et français L3 chez des apprenants sinophones adultes afin de mieux comprendre leur processus d'apprentissage ainsi que leurs points forts et leurs faiblesses. Les apprenants chinois du français doivent composer avec un système d'écriture différent de leur L1 et une culture pédagogique de l'écrit différente de celle de la Chine. Nous rappelons que les participants de notre étude ont obtenu des résultats plus élevés dans les catégories "congénères" et "affixes" que dans la catégorie "sens de la phrase". Les enseignants doivent prendre en considération ces résultats pour continuer de renforcer les stratégies de congénères et d'affixes par un enseignement explicite et des

exercices de reconnaissance et d'utilisation. De plus, les comparaisons avec l'anglais L2 permettent d'influencer positivement l'apprentissage de la lecture en français L3 comme l'utilisation de congénères et d'affixes communs. Les enseignants doivent aussi prendre en considération le parcours scolaire des apprenants chinois privilégiant la mémorisation de texte, la reconnaissance visuelle et le repérage d'informations. Il serait avisé pour les enseignants de français de proposer des séquences d'enseignement de l'inférence textuelle et lexicale afin de renforcer les stratégies "sens de la phrase" permettant d'atteindre un meilleur niveau 2 et 3 de lecture.

ANNEXE A

Taux de certitude des bonnes réponses pour les items

Catégorie	Items	Niveaux de certitude					Total de bonnes réponses
Sens de la phrase	embaucher	1	2	3	4	5	
	N	0	3	2	3	6	14
	%	0	14,3	9,5	14,3	28,6	66,7
	journée	1	2	3	4	5	
	N	1	0	0	0	19	20
	%	4,7	0	0	0	90,5	95,2
	séjours	1	2	3	4	5	
	N	4	1	4	7	1	17
	%	19	4,7	19	33,3	4,7	80,7
	billets	1	2	3	4	5	
	N	1	2	0	4	0	7
	%	4,7	9,5	0	19	4,2	37,4
	chance	1	2	3	4	5	
	N	1	0	0	4	5	10
	%	4,7	9	9	19	23,8	47,5
	piqué	1	2	3	4	5	
	N	0	1	1	0	3	5
	%	0	4,7	4,7		14,28	23,68
Congénère	visiteurs	1	2	3	4	5	
	N	1	0	0	0	19	20
	%	4,7	0	0	0	90,5	95,2
	îles	1	2	3	4	5	
	N	1	1	1	4	13	20
	%	4,7	4,7	4,7	19	61,9	95
	côte	1	2	3	4	5	
	N	1	2	2	6	4	15
	%	4,7	9,5	9,5	28,6	19	71,3
	corail	1	2	3	4	5	
	N	6	2	3	1	6	18
	%	28,6	9,5	14,28	4,7	28,6	85,7

	venimeuses	1	2	3	4	5	
	N	3	2	3	4	2	14
	%	14,3	9,5	14,3	19	9,5	66,6
	sélectionné	1	2	3	4	5	
	N	1	0	0	5	13	19
	%	4,7	0	0	23,8	61,9	90,4
Affixe	immédiatement	1	2	3	4	5	
	N	1	0	0	5	11	17
	%	4,7	0	0	23,8	52,4	80,9
	heureusement	1	2	3	4	5	
	N	1	1	2	2	11	17
	%	4,7	4,7	9,5	9,5	52,4	80,8
	attiré	1	2	3	4	5	
	N	0	2	1	7	6	16
	%	0	9,5	4,7	33,3	28,6	76,1
	raconter	1	2	3	4	5	
	N	1	1	1	2	1	6
	%	4,7	4,7	4,7	9,5	4,7	28,3
	bureaucratie	1	2	3	4	5	
	N	0	2	5	5	3	15
	%	0	9,5	23,8	23,8	14,28	71,4
	finalistes	1	2	3	4	5	
	N	1	2	1	6	9	19
	%	4,7	9,5	4,7	28,6	42,9	90,4

ANNEXE B

君子小人与铜钱

陆振华[1]

从儿时听故事到进校门读书都曾留下个很深刻的印象儒雅之士多穷困。«在过去的中国，不管是作家诗人还是作画书法的名家，不管是演员艺人还是作曲唱歌的天才大凡多寒窗苦读辛勤耕耘一辈子。许多人穷困潦倒伴随终身有的甚或陷于妻离子散的悲怆境地。

老天缘何亏对这些知识分子是智商比人低? 是好逸懒散? 其实都不是。真正原因有三，一是传统清高观念的制约。古人有言："君子喻于义小人喻于利»。当然有知有识之人要争当风雅脱俗的君子离开专讲铜钱的小人越远越好了。二，是受职业分工的限制。知识分子从事精神产品的创造与每时每刻和铜钱打交道的人不同铜钱意识淡薄。可谓"无钱财可无德才不可»。三，是受市场经济发育程度的历史条件限制。自社会主义市场经济新体制建立以来全国的各种市场迅速发育成长。除商品市场外图书字画书稿等精神产品的特殊市场也纷纷建立。于是如今的知识分子和前辈们很不一样了。他们创造的精神产品可方便地进入市场具备了让腰包鼓起的良好环境，所以现在的知识分子形象今非昔比很少给人穷困潦倒伴终身的印象。在经济生活中出现的这一变化意味着社会的进步应该肯定。

知识分子从不屑言钱谈钱脸红到理直气壮地按作品的品味谈钱岂不表明时代的发展思想观念的调整。前不久，海南港澳管理公司主办的中国书画拍卖会上 100 多件精品成交自画家和字画所得者共得 500 多万元。但有数为国画家私下表示并不满意认为一张画数万元卖价和他们的辛勤创造不太相当，还应买更多的钱。不难看出市场经济下已激发出新的意识。字画和其他精神产品一样不仅具有鉴赏研究保存价值还体现一定的社会劳动的凝结所以值钱有的还是无价

[1] People's Daily (Overseas Edition) newspaper published by China on February 18, 1995

之宝。然而早先人们对此不全懂后来多数人仍为似懂非懂。明代画家唐伯虎一目路过街头一老妇求其买扇并告生活艰辛之状。唐纳了恻隐之心挥笔为其扇作诗作画并告其每扇由 20 文钱提到 20 两这可说是现今的义画。苦禅老画家进入晚年愈真愈善明知自己的话值钱但遇上求画者即使不相识都不好意思拒绝。致使许多名画流失在外。齐白石先生平易近人，好与百姓交往有时不好拒绝便把名画让人拿走。其实不少拿画者也不知画的真正价值。有市场就有画价有画价就能卖钱。这是市场经济出现以后的事。西方国家对精神作品中的画素来是市场中的骄子。梵高的一幅《加歇医生》拍卖价为 8250 万美元毕加索的一幅《自画像》卖到 4790 万美元所以有人认为文化艺术已形成新兴的产业。据美国统计资料表明过去的 10 年中投资盈利最高的产业依次是画古董等收藏品为 28%房地产为 5.1 %。

中国的字画价也年年看涨。六十年代一幅张大千的名画仅换 8 尺布票。1991 年价值高达 187 万元。他的《幽谷图》卖到 816 万港币。创近代国画卖家之最。不久前石鲁的《雄鸡一唱天下白》，在海南拍卖会上以 85 万元落轴成交。知识分子的劳动成果既然得到当今社会的承认，他们的创作成品当然可作特殊的商品进入特殊的市场并按规定成交。这是社会主义市场经济给知识分子的一条劳动致富之路。但是在一片光明面前知识分子仍然存在“君子»和”小人“的抉择。功夫放在“喻于利”上则搞不出好作品树不起好形象粗制滥造作假仿冒忽视职业道德则成不了”君子“。现今的人们希望君子越多越好小人少些再少些。在市场经济条件下知识分子既腰包里有钱又要成为“君子”这应该是不难做到的。怎么办“君子受财取之有道»古人的这句话也许给人诸多启发。

内容方面：

1.在古代中国，艺术家和知识分子的经济状况和社会地位是怎样的？

_____

_____

2. 唐伯虎是谁？

3. 迄今为止，中国艺术家和知识分子的经济状况和社会地位都发生了怎样的变化？

4. 在阐述当今自由市场对艺术品的作用时，作者持有何种观点？

5. 你是否同意作者在阐释自由市场时的观点？请给出你的解释。

6. 在你们看来，当今艺术家是否是有德行的人？请给出你的解释。

ANNEXE C

Traduction anglaise (traduit du mandarin par Bai Yanli)

To be a Virtuous Man, or a Mean Person?

Lu Zhenhua

Whether it is in the early childhood or at my school age, I had such an impression that most intellectuals lived in abject. In the past of China, whether literati like writers and poets or masters of painting and Calligraphy, talented performers or composers, had to unremitting efforts and heavy labour to master any field in their whole life. Many of them were life-long down and out, and some even got into the tight corner with broken family.

Why did these intellectuals bear such unfair treatment? Are they inferior intellectually to others or are they indolent at earning a living? Neither are the causes for their suffering. Actually, there are three main causes: It is firstly affected by the traditional value that most literati shall stay aloof from material and fame pursuits. As the old Chinese saying goes: "A virtuous man gives the priority to righteousness while a mean person put gain above everything", these intellectuals often pursuit to be men of noble, and try to avoid those who are materialistic. Secondly, the division of occupations plays a role. Intellectuals engaging in creation of spiritual products are different from those who work with money all the time, with weak awareness of money. In the latter's views, there would be better without virtue than without money. Thirdly, the historical condition of market economic maturity takes up a significant proportion. Since the establishment of the new socialist market economic system, various markets in our country have developed rapidly. In addition to the commodity market, special markets for spiritual products such as books, calligraphy and manuscripts have also been established. Therefore, intellectuals today are very different from predecessors, and people's image of them today is not the same as that in the past which was impoverished, because the spiritual products they created could get into the market where an environment to become rich is created.

Intellectuals disdain for money because they regard making money by selling spiritual creation as a shamed thing. Instead, they reasonably claim some money according to the taste in their works, which marks the development of the times and transformation of values. Not long ago, the Chinese Painting and Calligraphy Auctions, hosted by Hainan Hong Kong and Macao Management Company, raised over 5 million Yuan with more than 100 pieces of fine works from Painters and owners of paintings and calligraphies. However, some traditional Chinese painters

privately said they were not satisfied with the price of these works and thought that such tens of thousands Yuan was not equal to their hard work which they believe should be worth more money instead. Obviously, it's market economic system that has stimulated new business awareness. Like other spiritual products, calligraphy and paintings not only have the value of appreciation and preservation but also reflect the coagulation of social labour. That's why these works are worth quite a lot of money even some of them are priceless. Unfortunately, people didn't fully understand it earlier, and later they gradually know better. Tong pack Fu, a Ming Dynasty painter, one day met an old woman on the street, who told him about her life's hardship and asked him to buy a fan. That aroused his sense of compassion for the old woman, so he decided to write poems and paint something in the fans and also asked her to increase the price of these fans from the original 20 copper coins to 20 tales. Today we call that righteous painting. Kuchan, an old painter who gave people his paintings in his twilight years. He wouldn't refuse to paint for those asking for paintings even though he didn't know those people at all. Thus quite a number of his famous paintings possessed by those outsiders undoubtly become common and worthless. Qi Baishi(A master of modern Chinese paintings, born in 1864) likes to keep common touches with people. But sometimes it's hard for him to decline to paint for them. In fact, many people even can't understand the value of those paintings. It is apparent that the establishment of market economic system provides a platform for development of paintings industry. Painting is the pride of the spiritual products market in western countries. The painting 'Portrait of Doctor Gachet' created by van Gogh is auctioned for 82.5 million dollars, and the 'Self-Portrait' by Picasso is priced at 47.9 million dollars. Some people hold the views that culture and art is inevitably developing into an emerging industry. According to statistical data, the most profitable industries on investment in the past ten years range as collection of painting and antique objects, up to 28%, and that of the real estate is only 5.1%.

The price of Chinese calligraphy and painting is tending upwards. In 1960s, people could barter a celebrity painting by Zhang Daqian for 8-feet clothing coupon, but for 1.87 million Yuan in 1991. Another painting "the Serenity of Valley" was sold at the price of 8.16 million Hong Kong dollars, which was the biggest deal in the modern Chinese painting auction. Recently, the painting "The Cock Sings, the World white" by Qian Shilu was auctioned at Hainan Auction with turnover of 850 thousand Yuan. The fruits of labor of the intellectuals are respected and recognized by the society, so the artworks they create also can be used as commodity to enter the market under the regulation. This is a good way to get rich for them in socialist economic market. But there is still a choice between being righteous and being materialistic. People who choose to be materialistic will fail to create real artworks and even ruin their image to people, offering shoddy works so that become a come mean person. Of course, people all hope there are more virtuous men rather than mean persons. Under the background of socialist economic market, it is possible for intellectuals to both keep rich and being righteous. How to realize that? The answer is from the old saying: 'a gentleman makes money through honorable means'.

Questions de compréhension de texte

1. Quelle étaient la situation économique et le statut social des artistes et des intellectuelles dans la Chine antique?

_____

_____

2. Qui était Bohu Tang?

_____

3. Quelle évolution a connu la situation économique et le statut social des artistes et intellectuels en Chine jusqu'à nos jours?

_____

_____

4. Quelle est l'opinion de l'auteur concernant l'effet du libre marché sur les arts de nos jours?

_____

_____

5. Êtes-vous d'accord avec l'opinion de l'auteur sur le libre marché? Expliquez.

_____

_____

6. Selon vous, est-ce que les artistes d'aujourd'hui sont des personnes morales? Expliquez.

_____

_____

_____

ANNEXE D

1 Read the text. You have 15 minutes to read and respond to the comprehension questions.

1. As you read, **highlight** the words you don't understand.
2. Please **circle** the new words you think you understood using **Chinese**.
3. Please **underline** the new words you think you understood using **French**.

Toxic TV[2]

Nick Workman's favourite program is The X-Men, a cartoon featuring mutant superheroes with names like Gambit, Rogue and Wolverine, the latter a misanthropic man-beast whose razor-sharp claws have a hair trigger. "I like the action," says Nick. « I like it when they use their powers. » He also likes the Simpsons–especially Homer, father to the animated show's dysfunctional family, "because he always says, "D'oh! » Now, at age 7, Nick feels he's ready to move on to more mature fare : The X-Files, the graphic sci-fi show that explores paranormal activity. Trouble is, Mom won't let him watch it. "She thinks I'll get nightmares," Nick says. In fact, mom–aka Deborah Irvine, a 40-year-old speechwriter who works from her home in Maple Bay, B.C., an hour's north of Victoria-is worried about more than nightmares. Nick, she says, is below his grade level in reading, and she suspects that his love affair with TV may be responsible. On three sons, Nick is the only one "that we have to be very firm with and turn off the television," Irvine says. « It creates huge arguments, He'll grab onto my feet when I'm leaving the room and beg for the TV to stay on. »

The scene has been part of North American family life since the 1950s-the child crying to stay up and watch, the parents getting angry, defensive or defeatist. But in the late 1990s, the tenor of the TV debate has taken on a dark tone. Increasingly, Canadian parents and educators are worried about he effects of the tube on kids. Much of their concern-fuelled by recent spate of gruesome, lethal crimes

---

[2] Reference : Chidley, J. (1996, June 17). Toxiv TV. *Maclean's*, p. 36-37.

committed by mere children-revolves around TV violence. And on that front, the September release of the so-called V-chip, a device that allows parents to screen out violent programming, promises to provide a new weapon in parent's battle for the minds of their children. If parents actually use it, the V-chip will permit unprecedented control of the household's most-used appliance.

But the problems of television go far beyond the powers of any quick techno-fix. They involve not only what the kids are watching but the fact that they are watching at all. Even in the 100-channel universe, where TV will offer something for everybody, parents will have to confront a question that transcends violence : what is television really doing to kids? Is it going to harm them? To put it bluntly, is TV toxic?

In its nearly 60-year history, television has been blamed for a host of societal ills, and not always fairly. "IF the television craze continues with the present levels or programs," Boston University president Daniel Marsh declared in Maclean's in 1951, "we are destined to have a nation of morons." Arguably, that has not happened–yet. There is a lot of fine programming on North American television. But the issues of TV's effects is not only about what is on, but also about the interaction of the medium and its viewers–how they watch it, and what they take away from it. By the time most Canadian children reach high school, they each will spend between 10,000 and 15,000 hours watching TV–more time than is spent going to school, playing sports or talking to parents. No wonder that communication guru Marshall McLuhan called television "the first curriculum" for modern youth.

But what do they learn? Violence is one part of the picture, but increasingly sociologists and media critics are concerned about other, more subtle effects. Through the cathode tube, children learn about sexual stereotypes, about the "appropriate" roles for men and women in society. And they are told over and over again what they should buy. American communication guru Nei Postman estimates that the average kid had seen about half a million TV commercials by age 18. Perhaps most important, television is the primary source of information for children–as it is for

adults–providing not only a refuge from, but a window on, the real world. And it is a very narrow view, indeed.

Violence has long been an element of the TV landscape–and of kid's programs, from The Three Stooges to the Bugs Bunny cartoons that baby boomers where raised on. And of all the effects of television, the link between depicted violence and heightened aggression is the most thoroughly researched. Some dispute the statistics–there is a real contention about what defines a violent act–but the numbers are still alarming : by the age 12, according to one study, a typical Canadian will have witnessed as many as 12,000 violent deaths on television.

Many psychologists say that TV violence can lead to heightened aggression in the short term. Other research suggests that children who watch a lot of violence can become desensitized to real-world violence, and less empathetic to the pain and suffering of others. And then there is the so-called mean-world syndrome, in which the children exposed to television violence develop a view of the world as more dangerous or sinister than it actually is. Tellingly, the same effect has been reported in adults, particularly among the elderly.

Doug Hallstead, a Grade 2 teacher at Stevenson-Britannia School in Winnipeg, sees those effects every day in the schoolyard. "I haven't seen Red Rover or tag on the playground for years," says Hallstead. « The standard now is "play-fighting" often with kung-fu moves. But there is real lowering of empathy–their standard line is, "I was just joking when I kicked him." More disturbing for Hallstead is what happens in the classroom. "If we're talking about the Second World War and we mention something violent, there are always a few boys who will go, 'Yeah, right on," he says. « There are kids in my class who take delight in something a previous generation of students would have responded with shock. »

But the TV violence connection is complicated. Wendy Josephson, a psychologist at the University of Winnipeg who compiled a survey of TV violence research for Canadian Heritage, says that male children are to be affected by TV violence than girls, and that children who have been abused are more sensitive to

televised aggression—and tend to watch more of it. Still, a few experts doubt that televised violence has any real-world effect. Jonathan Freedman, a psychology professor at the University of Toronto, claims that while heightening aggression through exposure to violent imagery is possible in a laboratory setting, the violence studies do not reflect the way kids actually watch TV—in their own living-rooms, with outside distractions.

And the links between television and individual acts of violence are problematic, at best. In October 1993, a five-year old boy set fire to his family's mobile home in Moraine, Ohio, killing his two-year-old sister, Jessica Mathews. The girl's mother said the boy lit the fire after watching Beavis and Butt-head, a notorious cartoon about two ne'er-do-well adolescents with taste for pyrotechnics. The case was widely reported in the United States, and in response MTV, the music-video cable channel, moved the cartoon to a late-night time slot. What goes less media attention, however, was the fact that the mobile home in which Jessica Matthews died did not even have cable.

1. What is the V-chip, and how will this device help to ease parent's worries about TV?

2. How many violent deaths will a typical Canadian see on TV by the age of 12?

3. Why are parents concerned about their children's TV habits beyond the issues of violence? Give an example and explain.

4. Why do researchers believe that there is a real connection between TV-violence and real-life violence in children's lives? Give two examples and explain.

5. This article was written in 1996. Which negative effects of TV still affect us today? Compare and explain.

6. In your opinion, do you think adults experience the same negative effects of TV as do children? Compare and explain.

ANNEXE E

1 Read the text. You have 15 minutes to read and respond to the comprehension and vocabulary questions.

4. Which words did you not understand? Please highlight those words.
5. Please circle the new words you understood using English.
6. Please underline the new words you understood using Chinese.

Pays parfait, travail parfait[3]

Chaque année, deux millions de touristes visitent la côte[9] australienne. La majorité des personnes visitent seulement une journée[5] de la semaine. Les fonctionnaires du département de tourisme voulaient que les visiteurs[1] restent plus longtemps. Ils ont décidé d'embaucher[2] une personne pour habiter sur une île et écrire des textes sur la région : « Nous cherchons quelqu'un qui peut raconter les histoires de la Grande barrière de corail. » a expliqué Anthony Hayes, chef du Tourisme à Queensland. Après les règles de bureaucratie[16], ils ont publié l'offre d'emploi sur leur site internet et ont attendu les réponses.

En Angleterre, Ben Southall surfait sur internet quand il a vu l'offre d'emploi. Il a immédiatement[4] enregistré une vidéo à propos de lui. Il adore voyager. Il a décrit son voyage de 40 000 miles (63,374 kilomètres) à travers l'Afrique. Il a expliqué qu'il est un bon écrivain et un excellent nageur.

En Australie, les fonctionnaires du département de tourisme étaient très occupés. Ils ont reçu 35 000 demandes d'application de personnes du monde entier. Ils ont choisi les 15 meilleurs candidats, incluant Southall. Ils ont invité les finalistes[18] en Australie pour quatre jours de natation, de plongée et d'écriture de billets de blog à propos de l'expérience. À la fin des quatre jours, ils ont sélectionné[17] le meilleur candidat : Ben Southall.

---

[3] Référence : Librement traduit et adapté de McEntire, J. (2014). *Reading and Vocabulary 1 : Focus : français.* [Manuel de l'élève]. Boston, : National Geographic Learning.

C'était le début de l'extraordinaire aventure de Southall. Du premier au dernier jour de travail, il a exploré les îles[3]. Il a nagé dans l'océan bleu cristallin et a plongé le long de la Grande barrière de corail[11]. Il a visité des restaurants locaux et il a mangé dans les meilleurs restaurants. Chaque jour était une expérience différente : ski nautique, des séjours[8] dans des hôtels cinq étoiles pour ensuite raconter[10] ces expériences. Pendant ce temps, des gens du monde entier lisaient son blogue.

Ce n'était pas toujours une partie de plaisir. L'Australie est un pays avec plusieurs créatures venimeuses[13] comme les serpents, les araignées et les poissons. La plupart du temps, Southall a pu éviter ces créatures. Durant la dernière semaine, sa chance[15] a tourné. Un serpent l'a piqué[14]. Heureusement[7], il s'est rétabli et était capable de finir son travail.

Finalement, est-ce que c'était le travail parfait? Oui, mais Southall a découvert que ce travail était extrêmement difficile. Il avait beaucoup de pression pour la rédaction de ses aventures. Il devait publier des vidéos et des photos à chaque jour. Ces vidéos et ces billets[12] de blogue ont attiré[6] plus de touristes, alors Ben Southall a fait un bon travail. En fait, il a tellement passé un bon moment qu'il a décidé de rester en Australie.

2. Please answer the six comprehension questions (you may answer in English if you need to. If you don't know the answer please write « Je ne sais pas »)

1. Pourquoi le département de tourisme de Queensland a créé ce travail?

_____

_____

2. Combien les fonctionnaires du département de tourisme ont reçu de demandes?

_____

3. Selon vous, est-ce que ce processus d'entrevue est habituel? Expliquez.

_____

_____

_____

4. En plus d'aimer voyager, pourquoi est-ce que Southall est le candidat parfait?

_____

_____

5. Est-ce que les dangers en Australie sont similaires aux dangers dans votre pays d'origine ou au Canada? Comparez et expliquez.

_____

_____

_____

6. Est-ce que vous aimeriez cette expérience de travail en Australie comme Ben Southall?

a. Oui ____ Non___

b. **Expliquez** avec une raison personnelle et une raison du texte.

_____

_____

_____

ANNEXE F

Vocabulaire

3. Please find the correct English translation for the 18 following words and circle your level of certainty from 1 to 5.

1	2	3	4	5
Very uncertain	Somewhat uncertain	Neither certain nor uncertain	Somewhat certain	Very certain

1. Les fonctionnaires du département de tourisme voulaient que les visiteurs restent plus longtemps.

a. Visitors

b. Yukka

c. Visit

d. Adults

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

2. Ils ont décidé d'embaucher une personne pour habiter sur une île et écrire des textes sur la région.

a. Embark

b. Heffle

c. Hire

d. To talk

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

3. Du premier au dernier jour de travail, il a exploré les îles.

a. Cities

b. Islander

c. Islands

d. Dow

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

4. Il a immédiatement enregistré une vidéo à propos de lui.

a. Immediatly

b. Diminecia

c. Immediate

d. Ready

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

5. [...] des visiteurs vont sur les îles seulement durant une journée de la semaine.

e. Rain

f. Journey

g. Day

h. rinion

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

6. Ces billets de blogue ont attiré plus de personnes sur l'île.

a. Tracked

b. Attracted

c. Read

d. Unfrodding

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

7. <u>Heureusement,</u> il s'est rétabli [...]

a. Luckily

b. Lucky

c. Sometimes

d. Tumingly

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

8. <u>Séjours</u> dans des hôtels cinq étoiles

a. Boats

b. Stight

c. Stay

d. Sojourn

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

9. Deux millions de touristes visitent les îles de la <u>côte</u> australienne.

a. Beanne

b. Kangaroo

c. Coast

d. Cot

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

10. Chaque jour était une expérience différente : ski nautique, des séjours dans des hôtels cinq étoiles pour ensuite raconter ces expériences.

a. Relate

b. Late

c. Retashment

d. Recall

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

11. Il a plongé le long de la Grande barrière de corail.

a. Coral

b. Coracle

c. Wood

d. shanhoo

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

12. Ces vidéos et ces billets de blogue ont attiré plus de personne sur l'île [...]

a. Schools

b. Billet

c. Post

d. seb

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

13. L'Australie est un pays avec plusieurs créatures <u>venimeuses</u> comme les serpents, les araignées et les poissons.

a. Animals

b. Venomously

c. Youdew

d. Venomous

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

14. Un serpent l'a <u>piqué</u>.

a. Picked

b. Bought

c. Zad

d. Bit

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

15. Durant la dernière semaine, sa <u>chance</u> a tourné. Un serpent l'a piqué.

a. Wind

b. Chance

c. Dreep

d. Luck

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

16. Après les règles de <u>bureaucratie</u>, ils ont publié l'offre d'emploi sur leur site internet

a. Fonctionnement

b. Bureau

c. Mudger

d. Bureaucracy

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

17. Ils ont <u>sélectionné</u> le meilleur candidat : Ben Southall.

a. Selective

b. Shoeing-thick

c. Invited

d. Selected

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

18. Ils ont invité les <u>finalistes</u> en Australie

a. Final

b. Tourists

c. Pragment

d. Finalists

How certain of your answer are you ?

1	2	3	4	5

ANNEXE G

IDENTIFICATION FORM

Identification

Name, Surname

Age

Languages

1. **Is your mother tongue Chinese mandarin?**

   Yes / No

2. **How old were you when you first learned English?**

   _____ years old

3. **How long ago did you start to learn French?**

   _____ years _____ months

4. **Which language do you use the most at home ?**

5. **How much time have you spent in a french speaking country/city?**

   _____ years _____ months

6. **How much time have you spent in an english speaking country/city?**

   _____ years _____ months

7. **How long ago did you arrive to Canada?**

   _____month _____ year

8. **How much time have you spent in Quebec so far?**

   _____ years _____ months

9. If you have learned another language than English or French, please indicate

Language : _____ years since you first learned it : _____

Language : _____ years since you first learned it : _____

Reading profile

---

1. **In which language did you first learn to read?** _____
2. **Do you use the pinyin when reading or writing in Chinese (handwriting and computer) ?**

   Yes / No

Educational profile

---

1. **Have you been to a Chinese language primary school in China?**

   Yes / No

a. If not, please specify the primary school you went to (name, city, country, language(s) used for instruction) :

---

2. **Did you go to a Chinese language high school in China?**

   Yes / No

a. If not, please specify the high school you went to (name, city, country, language(s) used for

instruction) :

---

3. **Please indicate the name of your university or language school, your French class level, your program, the level of studies and language used in the classroom :**

University/Language school : _____

French class level : _____

Program : _____

Undergraduate student Master student PhD student

Language : French / English/ Other : _____

Please indicate your TOEFL or IELTS test results :

TOEFL

Written Comprehension: _____

Writing Production: _____

Listening Comprehension : _____

Speaking: _____

Total score : _____

Year test taken : _____

IELTS

Written Comprehension: _____

Writing Production: _____

Listening Comprehension : _____

Speaking: _____

Overall band : _____

Year test taken : _____

ANNEXE H

READING HABITS QUESTIONNAIRE

Name, Surname

_____

In the following sections of the questionnaire, you are required to note in minutes the time you spent reading in different contexts and different languages during two weeks after the meeting with the researcher.

Please note your time for different days of the week during the two weeks.

Example : Week 1 : Monday, Wednesday and Saturday. Week 2 : Tuesday, Thursday and Sunday.

Chinese
Reading

1. How much time do you spend reading messages on the social medias like *WeChat, Facebook, Twitter* ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

2. How much time do you spend reading blog, articles and other texts on internet?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

3. How much time do you spend reading for leisure magazines, newspapers and

books?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

4. How much time do you spend reading for academic purposes (articles, books, class notes, etc.) ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

English Reading

5. How much time do you spend reading messages on the social medias like *WeChat, Facebook, Twitter* ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

6. How much time do you spend reading blog, articles and other texts on internet?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

7. How much time do you spend reading for leisure magazines, newspapers and books?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

8. How much time do you spend reading for academic purposes (articles, books, class notes, etc.) ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

French Reading

9. How much time do you spend reading messages on the social medias like *WeChat, Facebook, Twitter* ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

10. How much time do you spend reading blog, articles and other texts on internet?

Week	**Day 1** _____	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____

1	minutes		minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

11. How much time do you spend reading for leisure magazines, newspapers and books?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

12. How much time do you spend reading for academic purposes (articles, books, class notes, etc.) ?

Week 1	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Saturday** _____ minutes
Week 2	**Day 1** _____ minutes	**Day 2** _____ minutes	**Sunday** _____ minutes

After you have filled out this questionnaire, please send it to the researcher by email when completed.

RÉFÉRENCES

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et Interaction Langue Étrangère, 41*. Récupéré de : http://aile.revues.org/1698

Bergeron, G. (2012). *Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone.* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de : http://depositum.uqat.ca/661/1/Bergeron%2C%20Guylaine.pdf

Bérubé, D. et Marinova-Todd, S. H. (2012). The Development of Language and Reading skills in the Second and Third languages of Multilingual children in French Immersion. *International Journal of Multilingualism, 9*(3), 272-293. http://doi.org/10.1080/14790718.2011.631708

Bhanji-Pitman, S. (1995). *L'apprentissage du français langue seconde chez les adultes sinophones : difficultés et pistes d'intervention.* (Mémoire de maitrise). Montréal, Université McGill.

Bialystok, E., Luk, G. et Kwan, E. (2005). Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.

Bialystok, E., McBride-Chang, C. et Luk, G. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 580–590. http://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580

Bingham Wesche, M., Paribakht, T.S et Haastrup, K. (2010). Research on the Lexical Inferencing Process and its Outcomes. [Chapitre de livre] Dans M. Bingham Wesche et T. S. Paribakht (dir.), *Lexical Inferencing in a First and Second Language : Cross-linguistic Dimensions* (p. 3–31). Bristol : Multilingual Matters.

Caid, L. (2008) Les cognates français/anglais. *Ela. Études de linguistique appliquée, 1*(149), 65-76.

Chacon-Beltran, R. (dir.). (2010). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. North York : Multilingual Matters.

Cheung, H., Hsuan-Chih, C., Chun Yip, L., On Chi, W. et Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. *Cognition*, *81*(3), 227–241. http://doi.org/10.1016/S0010-0277

Cheung, H. (2007). The role of phonological awareness in mediating between reading and listening to speech. *Language and Cognitive Processes*, *22*(1), 130–154. http://doi.org/10.1080/01690960500489487

Chern, C.I.S. (1985). *Chinese student's word-solving strategies in reading English.* (Mémoire de maîtrise) Iowa State University. Récupéré de *Retrospective Theses and Dissertations*. (NR14410)

Chidley, J. (1996, 17 juin). Toxiv TV. *Maclean's Magazine*, p. 36-37.

Colé, P., Marec-Breton, J-É. et Gombert, J. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, *105* (1), 9-45.

Coltheart, M. (2005). Modelling reading: The Dual Route approach. *The Science of Reading: A Handbook*, 6-23.

Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, *42* (4), 557–591.

Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first.* Clevedon : Multilingual Matters.

Cook, V. et Bassetti, B. (2005). *Second Language Writing Systems.* Buffalo : Multilingual Matters Ltd.

Coulmas, F. (1999). Script et writing system. *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems* (2e éd.). Oxford : Blackwell Publishers. Récupéré de https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/doi/book/10.1002/9781118932667

De Angelis, G., Jessner, U. et Kresic, M. (2015). *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning.* Londres : Bloomsburry Publishing.

Dijkstra, T. et van Hell, J. G. (2003). Testing the Language Mode Hypothesis Using Trilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *6*(1), 2–16. http://doi.org/10.1080/13670050308667769

Dubois, J. (2007). *Grand dictionnaire Linguistique & Sciences du langage*. Larousse, Paris.

Dunn, A. L. et Fox Tree, J. E. (2014). More on language mode. *International Journal of Bilingualism*, *18*(6), 605–613. http://doi.org/10.1177/1367006912454509

Field, M. L. (1984). A psycholinguistic model of the Chinese ESL reader. *A brave new world for TESOL : Eighteenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (p. 171–183). Houston. Récupéré de https://eric.ed.gov/?id=ED274178

Frost, R., Katz, L. et Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: a multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, *13*(1), 104–115. http://doi.org/10.1037/0096-1523.13.1.104

Frost, R. (1994). Prelexical and postlexical strategies in reading: Evidence from a deep and shallow orthography. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 20,* 116-129.

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*, 6–10.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice.* New York : Cambridge University Press.

Grosjean, F. (2013). Bilingual and Monolingual Language Modes. Dans *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Carol A. Chapelle (dir.), Blackwell Publishers. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0090

Hamada, M. et Koda, K. (2011). Similarity and difference in learning L2 word-form. *System*, *39*(4), 500–509. http://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.011

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading.* Oxford : Oxford University Press.

Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition.* New York : Routledge.

Jarvis, S. (2013). Crosslinguistic Influence and Multilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* http://doi.org/10.1002/9781405198431

Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals : Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3-4), 201-209.

Jessner, U. (2005). Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages. *Language Awareness*, 14(1), 56-68.

Jessner, U., Megens, M. et Graus, S. (2016). Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. [Chapitre de livre] Dans R. Alonso Alonso (dir.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (p. 95-193). Bristol : Multilingual Matters.

Katz, L. et Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. [Chapitre de livre] Dans R. Katz et L. Frost (dir.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (p. 67–84). Amsterdam : North Holland Elsevier.

Koda, K. (1996). L2 word recognition research: a critical review. *Modern language journal*, *80*(4), 450-460.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading : A Cross-Linguistic Approach.* New York : Cambridge University Press.

Koda, K. et Pooja, R. (2008). Cross-linguistic transfer in second language reading. *Language Teaching*, *41*(4), 497-508.

Koda, K. et Zehler, A. M. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First-and Second-Language Literacy Development.* New York : Routledge.

Koessler, M. (1975). *Les Faux Amis des Vocabulaires Anglais et Américains.* Paris : Vuibert.

Kong, A. (2006). Connections between L1 and L2 readings : reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, *6* (2), 125–134.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.

Leung, Y.K.I. (2007). Second Language (L2) English and Third Language (L3) French Article Acquisition by Native Speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*, *4*(2), 117-149, Récupéré de http://10.2167/ijm041.0

Lindqvist, C. (2010). Inter — and intralingual lexical influences in advanced learners French L3 oral production. *IRAL — International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *48*(2–3), 131–157. http://doi.org/10.1515/iral.2010.007

Mackey, A. et Gass, S. (2005). *Second Language Research : Methodology and Design*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont : LOGIQUES.

McEntire, J. (2014). *Reading and Vocabulary 1 : Focus : français*. [Manuel de l'élève]. Boston : National Geographic Learning.

Miller, R. T. (2011). Impact of L2 Reading Proficiency on L1 Transfer in Visual Word Recognition. Dans Selected *Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum* (p. 78–90). Sommerville, MA.

Milton, J. (2009). *Mesuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol : Multilingual Matters.

Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition : young Chinese children in French immersion in Vancouver. *International Journal of Multilingualism*, *7*(4). http://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231

Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, *63* (1), 59-82.

Nation, I.S.P. (2007). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. Dans J. Milton (dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (p. 35–43). New York : Cambridge University Press.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. New York : Cambridge University Press.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.

Perfetti, C. A. et Zhang, S. (1995). Very early phonological activation in Chinese reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*(Jan), 24–33. http://doi.org/10.1037/0278-7393.21.1.24

Perfetti, C.A. et Dunlap, S. (2008). Learning to read : General principles and writing systems variations. [Chapitre de livre] Dans K. Koda et A. M. Zehler (dir.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first-and second language literacy development* (p. 13-38). New York : Routledge.

Prior, A., Goldina, A., Shany, M., Geva, E. et Katzir, T. (2014). Lexical inference in L2: predictive roles of vocabulary knowledge and reading skill beyond reading comprehension. *Reading and Writing, 27*(8), 1467–1484. http://doi.org/10.1007/s11145-014-9501-8

Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S. et Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 159-169.

Safont Jorda, M. P. (2005). *Third Language Learners : Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon : Multilingual Matters.

Scholfield, P. et Chwo, G.S.M (2005). Are the L1 and L2 Word Reading Processes Affected More by Writing System or Instruction? [Chapitre de livre]. Dans V Cook et B Basseti (dir.), *Second language writing systems* (p. 215-237). Clevedon: Multilingual Matters.

Schmitt, N. (2010). Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary. [Chapitre de livre]. Dans R. Chacon-Beltrain (dir.), *Insights into Non-Native Vocabulary Teaching and Learning* (p. 28-40). North York : Multilingual Matters.

Schmitt, N. et McCarthy, M. (1997). *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Singleton, D. (2006). Lexical Transfer: lnterlexical or lntralexical? Dans J. Arabski (dir.), *Cross-linguistic in the Second Language Lexicon* (p. 130–143). Bristol : Multilingual Matters.

Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143–74. http://doi.org/10.1348/000712603321661859

Sun, M. (2016). *Chinois 1 : notes de cours, CHN-1100*. Université du Québec à Montréal, École de langues.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes

Tréville, M. C. (1996). Lexical Learning and Reading in L2 at the Beginner Level : The Advantage of Cognates. *Canadian Modern Language Review*, *53*(1), 173–190.

Tsang, W. L. (2015). Learning more, perceiving more? A comparison of L1 Cantonese – L2 English – L3 French speakers and L1 Cantonese – L2 English speakers in Hong Kong. *International Journal of Multilingualism*, *12*(3), 312–337. http://doi.org/10.1080/14790718.2014.961470

Urquhart, S. et C. Weir (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Londres : Addison Wesley Longman Ltd.

Vanhove, J. et Berthele, R. (2015). Item-related Determinants of Cognate Guessing in Multilinguals. [Chapitre de livre] Dans G. De Angelis, U. Jessner et M. Kresic (dir.), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Learning* (p. 95–118). Londres : Bloomsburry Publishing.

Van Tien Nguyen, É. (2006). *Unité lexicale et morphologie en chinois mandarin. Vers l'élaboration d'un Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du chinois.* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Vinet, M-T. (2016.). Le chinois mandarin. Site web du Projet Langues et grammaires en (Ile-de) France. Récupéré le 1er décembre 2017 de http://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/CHINOIS.07.05.16.pdf

Vinet, M.-T. (2015). Difficultés observées lors de l'apprentissage du français L2 chez des apprenants dont la langue L1 est le chinois mandarin. Site web du Projet Langues et grammaires en (Ile-de) France. Récupéré le 26 mars 2018 de http://doi.org/10.13140/RG.2.1.3387.3445

Wang, M. et Yang, C.-L. (2001). Learning to read Chinese : Cognitive consequences of cross-language and writing system differences. [Chapitre de livre] Dans Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (dir.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives* (p. 125-151). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Wang, M., Keiko, K. et Perfetti., C. A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, *87*(2), 129-149

Wang, P. (1993a). L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise : les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. *Québec français, 89*, 52-54.

Wang, P. (1993b). L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise : les difficultés d'apprentissage d'ordre culturel. *Québec français, 90*, 48-50.

Wang, Y. (1997). *Élucidation du sens des mots nouveaux en lecture du français par des étudiants chinois*. (Mémoire de maîtrise). Université de Moncton. http://doi.org/10.16953/deusbed.74839

Webb, N.L. (2002). Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas. Récupéré de http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/Policies/depth_of_knowledge_guide_for_all_subject_areas.pdf

Yamashita, J. (2002). Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 81–95. http://doi.org/10.1111/1467-9817.00160

Zhang, D. et Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners : testing direct and indirect effects. *Read Writ, 25*, 1195–1216. http://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z

Zhang, D. et Koda, K. (2013). Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young chinese EFL learners. *System, 41*(4), 901–913. http://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.009

Zhang, D. (2017). Word Reading in L1 and L2 Learners of Chinese : Similarities and Differences in the Functioning of Component Processes. *The Modern Language Journal, 101*(2), 391–411. http://doi.org/10.1111/modl.12392

Zhang, L. et Wu, H. (2014). Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois. *Synergies chine*, (9), p. 165-173.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. (Thèse de doctorat). Le Mans, Université du Maine. Récupéré de http://www.theses.fr/2012LEMA3010

Zhenhua, L. (1995, 18 février). 君子小人与铜. *People's Daily (Overseas Edition)*.

Zhou, W. (2011). L'enseignement des langues étrangères en Chine ancienne. *Synergies Chine*, *6*, 189–194.

Zufferey, S. et Moeschler, J. (2010). *Initiation à la linguistique française*. Paris : Armand Colin.