



**HAL**  
open science

# L'arbre qui cache la forêt: Incidence de la lecture préalable d'un texte français sur la compréhension d'un texte anglais

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. L'arbre qui cache la forêt: Incidence de la lecture préalable d'un texte français sur la compréhension d'un texte anglais. Les Après-midi de LAIRDIL, 1996. hal-03752483

**HAL Id: hal-03752483**

**<https://hal.science/hal-03752483>**

Submitted on 16 Aug 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

- Nicole Décuré. Communication au colloque *Lecture à l'Université: langue maternelle, seconde et étrangère*, Université Toulouse I, septembre 1995.
- Nicole Décuré. *Les Après-midi de LAIRDIL* 6, 1996, pp. 29-56 (version longue).
- TAILLEFER, Gail et A. K. PUGH (dir.). *Lecture à l'Université: langue maternelle, seconde et étrangère*. Toulouse: Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1997, pp. 45-56. (version courte).

## **L'arbre qui cache la forêt: Incidence de la lecture préalable d'un texte français sur la compréhension d'un texte anglais**

*Nicole Décuré*

Introduction:

### **Généralités sur les rapports entre L1 et L2 dans l'enseignement en France**

Le tabou sur l'emploi de L1 en classe de langues est exprimé de façon caricaturale par Krashen: "First language influence can [...] be considered as *unnatural*" (68) (*italiques ajoutées*). Un tabou est toujours restrictif, négatif, il appauvrit, il ferme des domaines, il restreint la liberté, limite les possibles et provoque des sentiments de culpabilité.

En France, cela semble être la religion dominante depuis de nombreuses années, en fait depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle si l'on en croit les historiens de l'enseignement des langues (Puren 11). Le français a été "interdit de séjour" dans la classe de langue, par peur des "interférences", du transfert. Le transfert est toujours vu en termes négatifs, en termes d'erreurs dues aux habitudes en L1. L'erreur est une hantise chez beaucoup, elle l'était notamment chez les behavioristes et le demeure chez certains spécialistes de l'interlangue. On ne considère pas le transfert de façon positive, en termes d'aide, d'apport possibles (Swan). Mais le transfert est-il toujours négatif? Quand il est positif, et c'est fréquent, on l'occulte; comme il n'y a pas de problème on ne s'en occupe pas. Ne voir que le mauvais côté des choses trahit une vision pessimiste, voire un manque de confiance de la part des enseignantes vis-à-vis des apprenantes.<sup>1</sup>

Cette ignorance de L1 est renforcée par le fait que nombre de linguistes sont des *native speakers* qui, lorsqu'elles enseignent, s'adressent à des étrangères dont elles connaissent souvent mal, peu ou insuffisamment la langue maternelle ou encore se trouvent dans des situations de classes multilingues qui empêchent tout recours à L1.

---

<sup>1</sup> Puisque l'inclusion du féminin dans le masculin, dit générique, agace certain-e-s (ce qui augure mal de l'avenir, à quelques encablures du 21<sup>ème</sup> siècle) tout sera ici au féminin afin que l'arbre (masculin), une fois de plus, ne cache pas la forêt (féminine).

Or, le transfert de L1 à L2 est fréquent et souvent automatique à différents niveaux: phonétique/phonologique, syntaxique, morphologique, lexical, discursif. Pour éliminer L1 de la classe de langue, plutôt que de traduire un mot, il a fallu prendre des chemins de traverse, par exemple passer beaucoup de temps en classe à faire deviner le sens des mots, exercice souvent périlleux, car il fallait s'adapter aux processus d'association mentale de l'enseignante!

Les enseignantes ont toujours eu recours au français, mais culpabilisées (surtout dans l'enseignement secondaire) l'utilisent à la sauvette, si l'on peut dire (certainement jamais en présence de l'inspecteur) et ont mauvaise conscience.

Mais il n'est pas vraiment raisonnable de sembler ignorer que:

*1. Les élèves, livrées à elles-mêmes, communiquent en français.*

- C'est la langue dans laquelle elles communiquent dans la vie et les autres cours et il est très artificiel de vouloir qu'elles communiquent dans une langue étrangère le temps des cours de langues, avec des camarades avec lesquelles on parle une autre langue le reste du temps. On sait bien qu'elles y recourent dès qu'elles peuvent le faire impunément. C'est leur stratégie favorite, qu'elle soit permise ou non (Harbord 350). Mieux vaut en tirer profit, la canaliser dans un sens productif.
- On sait qu'élèves et étudiantes achètent des dictionnaires bilingues (et que nous, enseignantes, y recourons aussi la plupart du temps) donc il faut leur apprendre à s'en bien servir.
- Dans les couples bilingues la communication se fait en général dans la langue dans laquelle les gens se sont rencontrés. Pourquoi en serait-il différemment dans ces groupes que sont les classes?
- Dans un récent congrès international d'enseignantes d'anglais, chaque fois que les francophones (langue maternelle ou langue seconde) se rencontraient, la communication se faisait en français.

Mieux vaut donc tirer profit de L1 et canaliser cette stratégie dans un sens productif.

*2. L1 peut apporter une aide dans la compréhension et l'expression de L2.*

Il est même criminel de ne pas l'utiliser. C'est comme lancer à la mer, sans bouée, quelqu'un qui ne sait pas nager. Une bouée, bien utilisée, progressivement dégonflée ou délestée, aide à apprendre à nager, sans crainte. La peur des interférences ne doit pas nous priver de l'apport des interférences. Ce sont les interférences syntaxiques qui inquiètent surtout, et

uniquement dans la **production** de LE (Cohen 82; Towell). Plusieurs auteurs mentionnent l'interférence de L1 dans la lecture en L2 de façon négative (Alderson 2-3; Devine 262) mais sans s'étendre sur le sujet ou donner des exemples. Je partirai donc de l'hypothèse que les interférences ne se produisent **pas assez**. Pour continuer la métaphore de la bouée, c'est comme si l'on refusait de s'en servir lors d'un naufrage par peur d'une allergie au caoutchouc.

Il ne s'agit pas de recourir à la traduction systématique mais de se servir de la maîtrise d'une langue pour en appréhender une autre, de créer des "îlots", pour reprendre l'expression de Jean-René Ladmiral (16) de traduction, rapprochements, reconnaissance, etc., dans le contexte d'un texte (Harbord citant Duff 354). L'anglais et le français paraissent loin l'un de l'autre a priori, une langue d'origine latine et une autre plus germanique mais les ressemblances sont nombreuses.

[...] translation, and indeed use of the mother tongue generally, is not a device to be used to save time for "more useful" activities, nor to make life easier for the teacher or the students. Indeed [...] it should be used to provoke discussion and speculation, to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and our students' awareness of *the inevitable interaction between the mother tongue and the target language* that occurs during any type of language acquisition (Harbord 355; *italiques ajoutées*).

Les stratégies utilisées dans la production de L2 (parler, écrire) utilisent beaucoup le transfert de L1 vers L2. Tout du moins, c'est ce type de transfert qui a toujours été étudié. Le transfert inverse de L2 vers L1, ignoré des chercheurs, semble être moins opératoire dans la réception (lire, écouter). Encore faut-il mettre en question cette notion de la lecture comme "réceptive" car elle donne l'idée de passivité. La définition est inadéquate. On ne reçoit pas un texte comme on entend la voix des anges. En L1, pour une personne qui lit "couramment", la traduction de signes en sens se fait automatiquement, sans effort (Kern 135). Mais en L2, il faut forcer ses yeux à lire des signes calligraphiques et produire du sens à partir de là (Phillips 287; Kern 135). L2 est une donnée étrangère vue comme opaque. Le plus petit obstacle devient énorme. La "vision tunnel" (s'accrocher aux mots, on ne voit qu'eux) est typique des débutants mais perdure bien au-delà. L'attention, la concentration sont accaparées par le décryptage des mots et il n'en reste plus assez pour comprendre le texte dans son ensemble. De même, la mémoire à court terme fonctionne mal et la lectrice se sert mal de ses facultés d'utiliser la redondance et le contexte pour comprendre le texte (Kern 135). Un mot non compris entraîne un blocage général. Certains parlent de courts-circuits (Davis 459). On pourrait dire que l'arbre cache la forêt.

Cependant, cette opacité s'estompe si les langues sont perçues comme voisines ou, pour jargonner, présentent une "proximité typo-linguistique". Il a été démontré par une équipe de

chercheuses grenobloises que, dans ce cas, les apprenantes ont confiance en leur capacité de comprendre et d'apprendre (Malheiros, 341). Elles concluent:

Nous pensons [...] que le transfert contrôlé peut être une source positive de construction de l'interlangue en tant que stratégie apte à développer l'apprentissage de la réflexion sur les langues. Si l'on active la capacité de réflexion sur la proximité des langues étudiées, les apprenants pourront acquérir des habitudes linguistiques moins cloisonnées en prenant conscience du fonctionnement de leur langue maternelle au contact des rapports qu'elle peut entretenir avec une Langue Voisine (Malheiros 347).

Je pense qu'on peut aller plus loin que les langues romanes et qu'entre le français et l'anglais, ou l'espagnol et l'anglais on peut trouver nombre de lexèmes proches (*implementar, ocurir*). Et, pour répondre aux grenobloises qui cherchent des stratégies appropriées, j'essaierai d'en proposer un début un peu plus loin.

Enfin, n'oublions pas (mais c'est hors sujet ici) que la connaissance d'autres langues (L2, L3, L4, L5) aide dans la compréhension d'une langue étrangère donnée (Phillips 287). Plus on connaît de langues, plus les langues sont faciles à apprendre (tout au moins les langues indo-européennes).

3 . *Le manque de vocabulaire est une des deux raisons (avec la grammaire) les plus fréquemment invoquées par les Françaises pour expliquer leurs carences.*

“Je n'ai pas de vocabulaire”, affirment-elles, se référant à une globalité imaginaire, sans savoir se servir du dictionnaire le plus remarquable qu'elles possèdent: leur propre langue. Encore faut-il nuancer cette dernière remarque car l'on voit fréquemment (et l'on verra dans les expériences décrites) que l'ignorance dans sa propre langue peut inhiber la reconnaissance de mots dans une langue étrangère et qu'on ne peut pas, sans doute, bien acquérir une langue étrangère si on ne maîtrise pas sa propre langue.

Cette carence évoquée est en contradiction avec l'affirmation qui ressort d'une enquête effectuée en 1990 auprès de 180 étudiant-e-s (Fig. 1) et qui demandait: “Quelle est votre plus grande lacune en anglais?”. Les résultats, donnés dans le tableau suivant, peuvent surprendre au premier abord car la compréhension écrite est très peu citée alors que le vocabulaire est ressenti comme une difficulté majeure. Ne s'agirait-il que du vocabulaire actif? Ou est-ce encore une question d'arbres qui cachent la forêt?

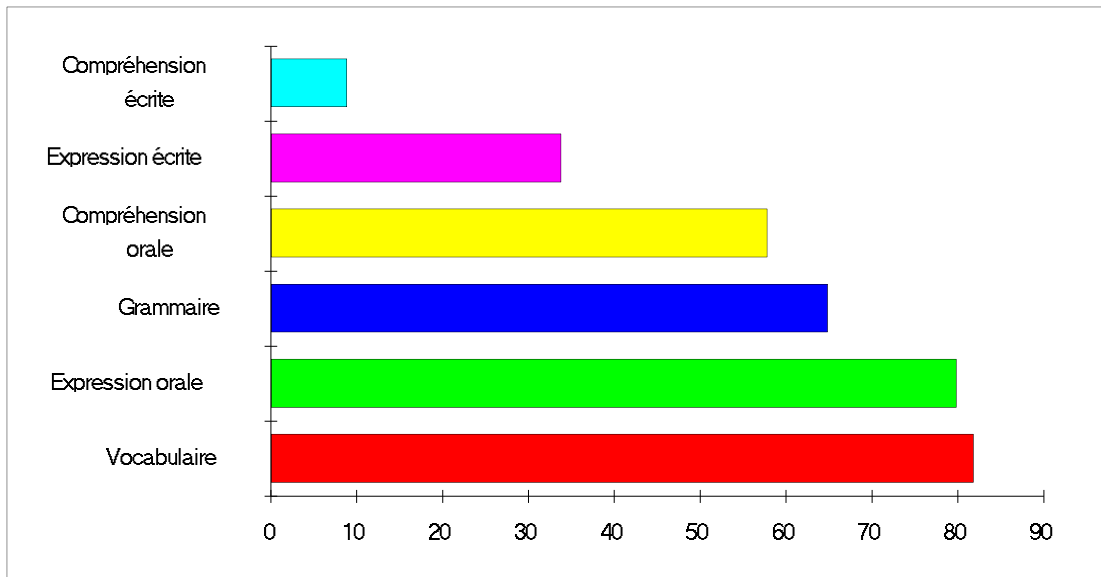


Fig. 1: *Quelle est votre plus grande lacune en anglais*

Or, la lecture est, avant tout, une affaire de mots. Il a été démontré qu'il y a une corrélation directe entre amélioration de la compréhension et augmentation du vocabulaire et que le vocabulaire est le plus important facteur de succès pour la lecture (Hague 217; Barnett 343; Adams 155). Les obstacles de vocabulaire sont plus importants que ceux de syntaxe.

Vocabulary is by far the most sizable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one's mother tongue. As far as any of the world's major languages are concerned every other aspect of language learning is dwarfed by the proliferation of different meanings in their tens of thousands, and by the seemingly infinite shifts in meaning brought about by the contextual variables (Lord, cité dans Hague 221).

4. *L'insistance actuelle sur les stratégies personnelles d'apprentissage, la centration sur l'apprenant, implique que le recours à la L1 soit considéré comme une stratégie parmi d'autres.*

Il a été montré que les "faibles" avaient besoin de la traduction (Puren 20), mais pour les "forts" le recours à la métalinguistique peut être une aide précieuse puisque une apprenante "aborde L2 avec l'ensemble des instruments cognitifs déjà élaborés et avec toutes les connaissances qu'[elle] possède déjà dans le domaine du langage", ce qui lui permet de "mieux structurer les mises en relation qu'[elle] fait spontanément avec sa première langue [et qui sont] essentielles pour l'élaboration d'hypothèses sur le fonctionnement de L2" (Kilcher 138-139).

De plus, les théories sur l'interlangue vont dans le même sens:

As far as research has been able to determine, interlanguage is characterized by learning processes, hypotheses and ideas about the L2 which must be tested and confirmed by external input and feedback (Brown, cité par Koike 280).

Pourquoi ne pas se servir de L1 pour formuler ces hypothèses? C'est l'outil le plus à portée d'intellect. La notion de prise de risques envahit les classes de langues, pardonnant la faute, donnant priorité à la communication du message. Cependant il y a problème à la lecture: il n'y a pas d'interlocuteur pour pointer la non-compréhension, ou la mauvaise compréhension, pour aider, comme dans la conversation. La lecture est une activité solitaire, de non-communication. On ne communique pas avec un texte, peut-être en pensée avec l'auteur mais ce sont de ces dialogues à sens unique, comme avec Dieu, et sujets à quantités d'interprétations erronées, fantaisistes, voire à l'incompréhension totale.

Rod Ellis, après d'autres, utilise la notion d'intercession:

[...] the use of the L1 is merely one manifestation of a very general psychological process - that of relying on prior knowledge to facilitate new learning. Thus, while the notion of "interference", with its behaviouristic connotations, may need to be rejected, the notion of "intercession", based as it is on a view of the learner as an active contributor to SLA, is an important part of any general theory of SLA (37-38).

## **Expérience**

### **Point de départ**

Trop souvent, les étudiantes demandent le sens d'un mot alors qu'il semble évident: soit il ressemble au français (contiguïté sémantique), soit il est facilement décomposable en éléments connus, soit on peut le deviner par le contexte. Il semble que l'étudiante ait besoin d'avoir une confirmation du sens par un synonyme ou, mieux encore, un mot en L1 pour se sentir rassurée sur le sens de ce mot. Chaque enseignante peut ainsi raconter quantités d'histoires d'incompréhension qui sont incompréhensibles sinon par le fait qu'un blocage existe qui fait obstacle au sens. Si le mot *Cadillac* ou *Mercedes* n'est pas compris quand il est prononcé, cela peut s'expliquer. Oralement, il ne ressemble pas au français. Mais quand le mot *battalion* apparaît dans un texte écrit, pour reprendre un exemple cité par une collègue, on commence à s'arracher les cheveux. Seule une explication psychologique peut être satisfaisante: on est tellement sûre qu'on ne va pas comprendre que l'on nie l'évidence. La conviction de l'échec amène l'échec.

C'est un ensemble de petits textes qui ont déclenché l'idée de l'expérience: parmi les mots les plus souvent demandés on trouvait des mots que l'on pourrait qualifier de "transparents" tels que *urn*, *sum*, *ratcatcher*.

## **Hypothèse**

La connaissance du contexte, à travers un texte en L1, devrait favoriser la compréhension de la lecture d'un texte anglais. Carrell prétend que la connaissance du contexte n'a pas d'incidence sur la compréhension mais diverses expériences ont prouvé le contraire (Lee, 350; Adams, 156; Alderson & Urquhart, 174). Nous formons l'hypothèse que le texte français, en fournissant une béquille stable, permet de situer le problème clairement et suggérer le sens de certains mots inconnus. Une lectrice lisant d'abord un texte français lira plus facilement le texte anglais équivalent. Par contre, si l'on commence par le texte anglais, plus de mots devraient rester incompris (ce qui est normal) et donc le texte apparaître comme plus opaque, mais par contre, après lecture du texte français, la plupart des points obscurs devraient être levés.

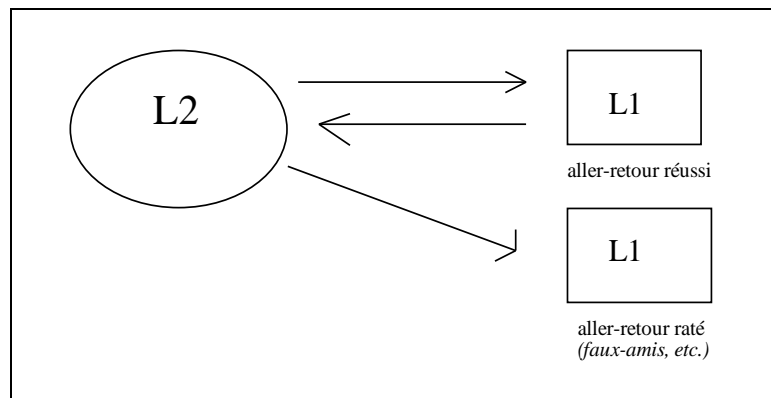


Fig. 2: *Influence de L1 sur L2*

## **Question de recherche**

Quelle est l'incidence de cette connaissance du contexte et donc du vocabulaire sur la compréhension?

## **Conditions de l'expérience**

L'expérience a été conduite en deux temps, une phase expérimentale puis une seconde expérience qui a essayé de corriger certains défauts de la première partie.

- **Phase 1**

### *Sujets*



L'étude a été menée avec des apprenantes adultes (20 ans en moyenne), ayant déjà "appris" l'anglais entre sept et dix ans pour la plupart, donc ayant eu une longue exposition à des textes aussi bien oraux qu'écrits, beaucoup écrits, des étudiantes qui ont de la peine à franchir ce fameux "seuil" entre la connaissance scolaire, hésitante, tâtonnante et ce qu'on pourrait appeler le début de *fluency*.

- 63 étudiant-e-s en deuxième cycle de sciences et médecine, de niveau avancé, au milieu d'une année universitaire.
- 60% de filles, 40% de garçons: incidence sans doute négligeable puisque l'exercice ne comprend pas d'interaction et les filles ne sont pas nécessairement plus "fortes".
- D'origine française (en majorité) ou francophones parfait-e-s.

### *Matériau utilisé*

Un article du *Monde* et un article du *New York Times* traitant de la création du Comité Atlanta Plus dont le but est d'obliger les états à envoyer des femmes athlètes aux Jeux Olympiques d'Atlanta en interdisant les délégations uniquement masculines (*Annexe 1*).

### *Conduite de l'expérience*

Chaque groupe a été divisé en deux. Une moitié a commencé par lire le texte en français (FR 1) et a continué par le texte en anglais (ANG 2).

La deuxième moitié a fait une première lecture en anglais (ANG 1), une deuxième en français (FR 2) et une troisième en anglais (ANG 3).

Quel que soit l'ordre de lecture des articles, les mots, expressions, phrases non comprises ont été soulignées dans le texte anglais. Il a été demandé aux groupes ANG 1, après avoir lu le texte français, de revenir sur les passages soulignés et de re-souligner, d'une autre couleur, ce qui désormais était devenu clair.

L'exercice a duré environ 30 minutes.

La classe a ensuite énoncé les mots non compris. On a essayé de voir, dans chaque cas, de quelle façon ils auraient pu être induits.

### *Méthode d'analyse*

Les copies ont été relevées, divisées en deux tas (anglais d'abord, français d'abord) et un comptage des mots soulignés effectué.

- **Premières conclusions** (Annexe 2)

L'hypothèse selon laquelle le texte français aide est confirmée: il y a moins de mots soulignés quand la lecture se fait d'abord en français. La compréhension s'améliore après la lecture en français dans le deuxième cas.

Il y a plusieurs sortes de mots mal compris par:

- incapacité de voir la ressemblance avec le français (*veil, funds, archery*);
- incapacité, manque d'habitude de décomposer les mots (*disbanded, through-out, uphold*: dans ce dernier mot, le groupe **ph** est lu **f**);
- blocage sur un mot non connu en dépit du contexte (*veil*, sans doute parce que c'est le mot *foulard* plutôt que *voile* qui est employé en français);
- manque de connaissances générales (*House of Representatives, Qatar*).

Enfin, si les mots sont mentionnés comme opaques, très peu de phrases sont soulignées, peut-être par habitude de considérer que si l'on comprend les mots individuellement on doit comprendre le texte.

Les étudiant-e-s ne savent pas se servir de leurs connaissances et il y a donc nécessité d'un entraînement pour surmonter ces difficultés.

### Problèmes

- Temps de lecture individuelle différents. Certain-e-s n'ont pas eu le temps de revenir sur le texte en anglais dans le groupe ANG 1; la lecture a été plus rapide dans le groupe FR 1 (deux lectures au lieu de trois).
- Texte mal imprimé: mots non compris parce que mal imprimés (*now seeking*, confondu avec *new*).
- Quelques mots peu ou pas cités (*scores, former, half-dozen*) sont-ils pour autant compris?
- La structure est-elle toujours comprise? (*charter states*: qu'est-ce qui est un nom, un verbe?)
- La meilleure compréhension à la deuxième lecture est-elle due au texte français ou simplement à la relecture?

- **Phase 2**

L'expérience a été recommencée. Le protocole, quelque peu différent, a tenté de corriger les défauts de la première fois:

- 120 étudiant-e-s environ: les mêmes plus des étudiant-e-s plus faibles et d'autres dans un autre contexte (IUT).
- Textes plus courts, plus proches l'un de l'autre.
- Deux séries de textes pour que chaque étudiante puisse commencer par les deux langues (*Annexes 3 et 5*).
- Temps suffisant pour lire les trois fois nécessaires pour le groupe ANG 1.
- Anticipation des problèmes possibles (faux-amis notamment) et vérification que ces mots ont été réellement compris (deuxième texte).
- Enquête pour savoir en quoi le texte français a aidé.
- En phase finale, utilisation d'une grille pour entraîner les apprenantes à acquérir des stratégies pour surmonter les obstacles (Fig. 3). Lorsque les textes ont été lus et les mots/locutions incompréhensibles soulignés dans le texte anglais, on place chaque mot/locution inconnue dans la grille suivante et on le passe à travers les filtres successifs (ou d'îlot en îlot pour reprendre l'image du début, comme le passage d'un gué, ou d'un motu à l'autre sur un atoll) jusqu'à ce qu'il s'éclaircisse en cochant la case du filtre qui a permis de comprendre le mot. Pour les phrases entières, analyser d'abord la nature des mots (verbes, sujets, etc.) puis reprendre le tableau (*Annexe 7*).

<b>Mots/ locutions</b>	<b>Nature</b>	<b>Oral</b>	<b>Cognate</b>	<b>Morphol.</b>	<b>Contexte</b>	<b>Deviner</b>

Fig. 3: Grille d'entraînement à l'utilisation de filtres pour comprendre les mots opaques

- **Analyse succincte des résultats** (*analyse plus complète Annexes 4 et 6*)

À deux exceptions près, le classement des mots, du plus difficile au plus facile, reste semblable, que l'on commence par le français ou par l'anglais.

La compréhension est bien meilleure lors de la lecture ANG 3 que lors de celle en ANG 1, équivalente ou meilleure qu'en ANG 2.

Il y a trop peu de réponses, et trop vagues, sur l'aide du texte français pour que les résultats soient significatifs (*Annexe 8*).

Enfin, la vérification des mots soi-disant compris a révélé bien des surprises: on croit comprendre, mais trop souvent on comprend mal (*Annexe 9*).

## **Conclusion**

Il y a une contradiction entre la remarque souvent entendue: “Mais on dit comme ça en français” et l'impossibilité de se servir du français quand nécessaire. En fait, le transfert se fait dans le sens français-anglais pour la production, mais il semble qu'il y ait blocage pour la compréhension.

On n'apprend pas une langue de la même façon à cinq ans, onze ans ou trente ans. Pourquoi ne pas se servir de l'acquis telles que les connaissances du fonctionnement d'une langue, en l'occurrence L1? L'expérience semble montrer que la langue maternelle peut constituer, parmi d'autres, un outil d'aide à la compréhension, outil dont le maniement nécessite cependant un apprentissage.

Il ne s'agit pas de préconiser l'emploi systématique de deux textes, l'un en L1 et l'autre en L2. C'est d'ailleurs loin d'être toujours possible. Mais c'est une activité démonstratrice autant que pédagogique que l'on peut employer pour faire prendre conscience aux apprenantes qu'elles ne sont pas aussi démunies qu'elles le croient (et, accessoirement, faire remarquer les différences culturelles de traitement d'une information). Il ne s'agit pas non plus de traduire systématiquement mais seulement quand le raccourci fait gagner en temps et en clarté.

Après le “paradigme traditionnel” (L2 s'apprend à partir de L1) et le “paradigme direct” (L1 disparaît), il semble que l'on se dirige vers un “paradigme constructiviste” qui prend en compte les deux langues, d'où la nécessité d'un entraînement à mobiliser **toutes** ses ressources.

## ***Post-conclusion: Une conception hamburgérienne de la lecture***

Ne pas se référer à la langue source c'est comme manger un hamburger sans le pain. Le pain n'est pas vraiment nécessaire à la santé, il est peut-être même nocif, mais il tient la viande, il permet de ne pas s'en mettre plein les doigts.

*Annexe 1*

**Un comité contre la discrimination des athlètes musulmanes a été créé  
"Atlanta Plus" lutte pour l'exclusion des J.O. de 1996  
des délégations exclusivement masculines**

Des femmes réunies dans un comité baptisé "Atlanta Plus" cherchent à faire pression sur le Comité international olympique pour que les délégations sportives exclusivement masculines soient exclues des jeux de 1996. Ce comité contre la discrimination des femmes dans le sport, qui devait être présenté mardi 10 janvier à Paris, réunit des femmes de tous horizons, comme Michèle André, ancienne secrétaire d'Etat chargée des droits des femmes (PS), Linda Weil-Curiel, avocate engagée dans les combats contre les mutilations sexuelles dont sont victimes les femmes, et Annie Sugier, de l'association "Les mères d'Alger".

*"Nous voulons alerter l'opinion sur l'attitude de plus en plus hostile des Etats islamiques à l'égard des sportives, explique M<sup>e</sup> Linda Weil-Curiel, fondatrice d'Atlanta Plus et membre de l'association Solidarité femmes du Maghreb et d'Europe. Notre volonté est d'amener le Comité international olympique à faire respecter la charte olympique qui exclut toute forme de discrimination".* Atlanta Plus a envoyé une lettre à Juan-Antonio Samaranch, président du CIO, le 10 septembre 1994, dans laquelle il lui demande *"d'affirmer (sa) volonté d'exclure les délégations nationales exclusivement composées d'hommes"*. Aucune réponse ne lui est encore parvenue. Il compte saisir les sponsors des prochains J.O.

Déjà en 1992, lors des jeux de Barcelone, les membres du futur comité Atlanta Plus s'étaient émus de la présence de délégations sportives exclusivement masculines. *"Alors que le monde entier se réjouissait de la fin de l'apartheid et du retour de la délégation sud-africaine, reprend M<sup>e</sup> Weil-Curiel, peu nombreux étaient ceux qui remarquaient*

*l'absence de femmes dans vingt-et-une délégations"*.

Les Etats islamiques sont les premiers responsables des mesures discriminatoires envers les sportives. À Barcelone, rappelle le comité Atlanta Plus, la délégation iranienne, exclusivement masculine, a refusé d'être précédée par une athlète espagnole lors de la cérémonie d'ouverture. Dans les épreuves d'athlétisme, Hassiba Boulmerka a dédié sa victoire dans le 1 500 mètres à Mohamed Boudiaf, le président algérien assassiné quelques semaines auparavant. Ce geste n'a pas pacifié les relations de la première championne olympique algérienne avec les intégristes islamiques. Depuis plusieurs saisons, ces derniers condamnaient sa participation aux épreuves sportives internationales: en août 1991, au lendemain de sa victoire aux championnats du monde de Tokyo dans le 1 500 mètres, l'imam de la mosquée de Kouba ne s'était-il pas lancé dans une diatribe contre sa *"tenue scandaleuse et indigne d'une femme musulmane"*?

Une deuxième forme de discrimination envers les sportives est plus insidieuse: elle est liée à la pauvreté de certaines fédérations du tiers-monde qui prétextent la faiblesse de leurs moyens financiers pour ne sélectionner qu'une seule délégation d'athlètes, de préférence masculine? Mais le comité Atlanta Plus ne veut pas limiter son combat aux seuls jeux olympiques. Il rappelle que les pressions se multiplient dans les pays occidentaux sur les jeunes filles musulmanes, souvent empêchées de participer aux activités physiques et sportives dans les collèges et lycées.

*Michèle Aulagnon*

*Le Monde, mercredi 11 janvier 1995*

## **Muslim Women's Exclusion Is Target of New Campaign**

by MARLISE SIMONS

**Paris, Jan. 12** - Charging that there is growing discrimination against women in sports in a number of Muslim countries, European women's groups have launched a campaign demanding that countries barring women from their Olympic delegations be excluded from participating in the Summer Games in Atlanta in 1996.

The groups say sex discrimination is analogous to the racial discrimination that resulted in South Africa's being banned from the Olympic Games between 1964 and 1992. The Olympic charter states that "any form of discrimination with regard to a country or a person on grounds of race, religion, politics, sex or otherwise is incompatible with belonging to the Olympic Movement."

"What's going on is not acceptable and we must alert the public," said Annie Sugier, a nuclear physicist in a French government agency and one of the organizers of the campaign. "In Barcelona in 1992, people were celebrating the end of apartheid and the return of South Africa to the Games. But no one was saying anything about the 34 countries that had no women athletes representing them."

"It's shameful that the Olympic organizers went along with this."

The protest movement, which calls itself Atlanta Plus, announced its campaign plans after a meeting at the French Senate on Tuesday night. Organizers said they had already written to the International Olympic Committee and to a number of athletes as well as to Newt Gingrich, the Speaker of the United States House of Representatives, who is from Georgia.

The Atlanta Plus group includes women's groups from France, Belgium, Germany and Sweden and is now seeking support in Canada and the United States.

"This fight is new and it will be tough," said Anne Marie Lizin, Belgium's former minister for European affairs and an Atlanta Plus organizer. "But nothing will discourage us."

The next stage, the organizers said, was to mobilize sports federations and to pressure the large corporations that are sponsors for the Atlanta Games.

At the meeting in the French senate, speakers said that throughout Europe, politicians and teachers were becoming sensitized to the issue of the growing discrimination against women by Islamic fundamentalists because they see it happening among immigrants at home. At schools in France, Belgium, Germany and the Netherlands, a number of Muslim immigrants in recent years have begun insisting that their daughters not participate in sports.

Atlanta Plus members say that Iran is the only country they know of that has explicitly banned women from most sports but that others are doing so quietly, including Pakistan and Kuwait. Chahia Chafiq, an Iranian sociologist, said that in Iran women can participate only in those Olympic sports in which they can wear head-to-toe robes and veils. "They are just allowed to do archery, equestrian sports and skiing," said Chafiq who has recently published the book "Women and the Return of Islam."

According to the 1992 Olympic yearbook, of the 169 countries that sent athletes to the Barcelona Summer Games, 34 had no female participants. Atlanta Plus members said they were aware that among these 34 some delegations had only half dozen or even fewer men because they said they lacked talented athletes or funds.

"But others had the funds and clearly barred women," said Linda Weil-Curiel, a Paris lawyer, citing Iran, Kuwait, Pakistan, Saudi Arabia, Qatar and the United Arab Emirates. In 1992, the largest all-male delegations were Iran with 40, Qatar with 31, Pakistan with 27 and Kuwait with 38. Of the 9,959 athletes listed as participating in the 1992 Summer Games, 2,851 were women.

In Algeria, where Islamic fundamentalists are waging an open war against the Government, scores of women's sports teams have been disbanded in the last few years. Fundamentalists strictly interpret the Koranic admonition that women may uncover only their hands and face.

Moroccan and Tunisian female athletes have said that social pressures against them are hard to bear. In Algeria, Hassiba Boulmerka was widely celebrated in her country after winning an Olympic gold medal in the 1,500-meter race in 1992. But she and her teammates have said that as they trained on the streets at home, people have also shouted obscenities at them. Boulmerka has also been denounced in several mosques for "scandalous" behavior "not worthy of a Muslim woman."

Asked for its policy on women's equal rights, a spokeswoman for the International Olympic Committee in Lausanne, Switzerland, said the committee must uphold the Olympic charter.

But Michele Verdier said the participation of women was not in the hands of the committee. "It's in the hands of the international federations," she said.

*New York Times*, 13 janvier 1995

Annexe 2: Atlanta Plus: Résultats

FR 1		28
Lignes	Mots/Phrases	ANG 2
4	launched	4
10	banned	1
12	regard	2
23	34 countries	1
24	shameful	5
25	<b>went along</b>	<b>6</b>
36	<b>seeking</b>	<b>3</b>
38	<b>tough</b>	<b>13</b>
39	former	2
43	pressure	1
46	throughout	1
59-60		1
60	head to toe	9
60	veils	6
61	archery	3
67-68		2
67	aware	3
68	half-dozen	1
69	lacked	2
69-70		2
70	<b>funds</b>	<b>2</b>
80	<b>waging</b>	<b>14</b>
81	<b>scores</b>	<b>6</b>
81	<b>disbanded</b>	<b>15</b>
83	<b>admonition</b>	<b>16</b>
90	teammates	1
94	<b>worthy</b>	<b>1</b>
94		1
98	<b>uphold</b>	<b>15</b>
98		1
98	charter	1

ANG 1		35	35
Lignes	Mots/Phrases	ANG 1	ANG 3
titre	target	2	
1	<b>charging</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
4	launched	6	2
5	barring	5	2
10	being	1	
10	banned	1	
11	charter states	2	
12	regard	2	
13	grounds	5	1
16	what's going on	1	
24-25	2 lignes	1	1
24	shameful	1	
25	<b>went along</b>	<b>12</b>	<b>3</b>
36	<b>seeking (support)</b>	<b>11</b>	<b>3</b>
38	<b>tough</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
39	former	1	
43	pressure	1	
46	throughout	1	
47	sensitized	1	1
55	know of	1	
60	head to toe robes and veils	5	
60	head to toe	1	
60	veils	5	1
61	archery	7	1
61	equestrian	1	
67	aware	2	
69	lacked	1	1
69-70	lacked funds	1	2
70	<b>funds</b>	<b>9</b>	
71	clearly barred	1	
72	Paris lawyer	1	1
73	Qatar	1	1
80	<b>waging</b>	<b>19</b>	<b>4</b>
81	<b>scores</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
81-82		1	
81	<b>disbanded</b>	<b>19</b>	<b>4</b>
83	<b>admonition</b>	<b>14</b>	<b>2</b>
83-84		<b>1</b>	<b>1</b>
87	widely	1	1
90	teammates	3	1
90	trained	2	1
91-92	shouted obscenities	1	
94	<b>worthy</b>	<b>9</b>	<b>4</b>
95	policy	2	
98	<b>uphold</b>	<b>26</b>	<b>7</b>
98	charter	2	2

Annexe 3

*Mots en italiques: correspondance entre les mots français et anglais*

**Bombay Bans Film About Riots**

NEW DELHI - *Fearing* that a film about the 1993 Hindu-Muslim *riots* in Bombay could trigger new *clashes*, Bombay on Friday *banned* the film for eight days. The Hindi-language premiere of "Bombay" was *anceled* after Muslim groups said they would protest the movie, which they say contains anti-Islamic scenes.

The movie also had angered Hindu leaders and Indian censors and was modified because of their criticism. The police set up roadblocks outside the *theaters* that planned to show the film Friday night and installed metal detectors at entrances. Theaters in New Delhi still planned to begin showing the film Friday night because no trouble was expected there.

"Bombay" is set against the *backdrop* of the *riots* two years ago in which 800 people were killed in the city, India's commercial capital. Using the *courtship* and marriage of a Hindu journalist and a Muslim woman, it examines the traditional hostilities between India's 750 million Hindus and 120 Muslims. Muslim leaders, who *screened* the film Thursday, say it *depicts* their community as instigators of the *riots* instead of as the victims. They asked that the film be *banned*.

(AP)

*International Herald Tribune*  
Paris, 8-9 avril 1995, p. 5.

**Interdiction provisoire du film  
"Bombay" en Inde**

Un film retraçant une *histoire d'amour* entre un hindou et une musulmane sur *fond d'émeutes* inter-confessionnelles, a été *interdit provisoirement* vendredi à Bombay, dans la *crainte* de *troubles*: la police de la capitale financière de l'Inde aurait désamorcé des engins explosifs de fabrication artisanale trouvés à proximité de deux *cinémas*. Ce *Roméo et Juliette* à l'Indienne, intitulé *Bombay* et réalisé par Mani Ratman, *raconte* les *émeutes* qui avaient suivi la destruction par des extrémistes hindous d'une mosquée du 16ème siècle à Ayodhya (Uttar-Pradesh) en décembre 1992: elles firent plus de 2.000 morts essentiellement musulmans, et poussèrent quelques 250.000 musulmans à fuir temporairement la mégalopole de la côte ouest de l'Inde. Des responsables de la communauté musulmane, qui ont pu *visionner* le film lors d'une première spécialement organisée pour eux, avaient annoncé leur intention d'organiser des protestations pour *empêcher sa diffusion*.

*Libération*  
8-9 avril 1995, p. 37.



#### Annexe 4: **Bombay: Résultats et commentaires**

##### *Moyenne des mots inconnus*

La moyenne du nombre de mots soulignés après ANG 1, cela se confirme, est la plus élevée. Les moyennes FR 1 et ANG 3 par contre sont quasiment identiques.

##### *Mots à problèmes*

Top 9 en pourcentages:

<b>Mots</b>	<b>FR 1</b>	<b>ANG 1</b>	<b>ANG 3</b>
<i>backdrop</i>	76,5	4,5	67,2
<i>trigger</i>	54,7	67,2	50
<i>riots</i>	46,8	62	29,3
<i>courtship</i>	46,8	60,3	58,6
<i>roadblocks</i>	40,6	53,4	32,7
<i>depicts</i>	39	58,6	43,1
<i>angered</i>	37,5	40,2	37,9
<i>clashes</i>	35,9	60,3	29,3
<i>cancel</i>	26,5	20,6	3,8

À deux exceptions près, l'ordre de difficulté des mots reste semblable que l'on commence par le français ou par l'anglais.

À l'intérieur des groupes, cependant, il y a des différences notables même si **backdrop** reste champion toutes catégories:

- **backdrop**: le mot le moins compris

Bien que le mot soit formé de deux mots connus, le sens ne saute pas aux yeux. Cependant, la même idée se trouve dans le texte français: **sur fond d'émeutes**.

- **trigger**

L'étudiant qui a noté **trig** a fait un effort, mais mal réfléchi. (le "ger" est compris comme suffixe, sans voir que ce ne peut pas être un comparatif). À la difficulté de **trigger** s'ajoute celle du mot qui suit et qui pose aussi problème: **clashes**. **New** a d'ailleurs été souligné aussi deux fois alors qu'il ne peut pas être problématique (problème d'impression ou de photocopie).

- **courtship**

Le mot peut paraître étrange à première vue mais on peut le décomposer, voir ce que représente le suffixe **ship** et essayer de voir ce que peut être **court**: proche du français: **cour**. L'idée de **courtship** est dans le texte français sous forme de **histoire d'amour** et **Roméo et Juliette** et le mot est relativement mieux compris. Le texte anglais donne le contexte qui peut faire deviner: **courtship and marriage** mais le mot reste très récalcitrant à la deuxième lecture. Clairement ici, l'arbre cache la forêt.

- **riots**

Dans le groupe FR 1, neuf étudiantes seulement l'ont souligné dans le titre et les autres en première position dans le texte (une étudiante a souligné trois fois dans le texte mais pas dans le titre). Cela veut-il dire que le titre n'est pas lu ou que l'on attend de lire le reste pour savoir si on comprend? C'est le mot qui est le mieux compris à la deuxième lecture en anglais après le texte français. Cependant, son taux d'incompréhension après la première lecture en français est très haut, alors qu'il est explicite dans le texte français.

- **roadblocks**

Il peut se décomposer facilement et le contexte devrait aider. **Set up** placé devant gêne sans doute (consciemment ou non): c'est un mot au sens vague et les étudiantes ne connaissent pas bien le sens des particules après les verbes. Moins identifié comme problème parce que semble familier.

- **depicts**

Ce mot a été un problème dans deux groupes parce que la graphie n'est pas claire: on croit lire **depicts**. Le mot peut être induit de **picture** mais surtout du contexte.

- **angered**

Incapacité de voir le nom (connu) transformé en verbe

- **cancel**

Est plus connu, paradoxalement: mot appris?

- **theaters**

Un intrus étonnant. On s'aperçoit qu'il est mal prononcé (comme *eaters*, *heaters*) et que l'orthographe américaine perturbe. De plus, son sens de *cinéma* n'est pas connu et bien que le contexte soit clair (le mot est mentionné deux fois et les deux fois on dit que le film doit y être montré), dans le texte français on trouve le mot **cinémas** et on ne fait pas le rapprochement.

- **bans**, par contre, ne pose pas de problème.

- **movie** aurait du être compris parce que le mot **film** est donné d'abord dans le paragraphe.

- **theaters, protest, entrance**

Ce ne sont plus des arbres, ce sont des séquoias. Un séquoia d'une autre espèce: le seul mot souligné dans une copie: **riot**. Comment peut-on comprendre le reste et pas ça?

## Annexe 5 : Correspondance entre les mots français et anglais

**Mots en italiques:** correspondance entre les mots français et anglais

**Mots soulignés:** mots répétés

### **Mandela Dismisses Winnie Once More**

by Paul Taylor, Washington Press Service

JOHANNESBURG - President Nelson Mandela dismissed his estranged wife, Winnie, from his cabinet again Friday, two days after he had reinstated her to *avoid a potentially protracted legal challenge*.

In between the reinstatement and the new firing, Mr. Mandela consulted with leaders of other parties in South Africa's coalition government, as the constitution requires. His failure to do so before the initial dismissal on March 27 provided the strongest ground for Mrs. Mandela's *court suit, filed* earlier this week.

In a statement issued Friday, Mr. Mandela said he fired his estranged wife from her post as deputy minister of arts, culture, science and technology in the interest of "good government".

He declined to elaborate.

Mrs. Mandela had demanded in her lawsuit that the president state the reasons. His statement said that to do so would impinge on his executive authority and set a bad precedent.

The Mandelas were married in 1958 and separated in 1992, shortly after she was convicted of kidnapping in the 1989 slaying of a Soweto youth.

Her firing was preceded by a series of political controversies, some involving allegations of corrupt business practices, others involving her public criticism of the government.

*International Herald Tribune*

15-16 avril 1995, p. 6.

### **Winnie une nouvelle fois limogée par Mandela**

Johannesburg, de notre correspondante

S'agit-il cette fois du dernier épisode de la saga "Entrée et sortie de Winnie au gouvernement sud-africain"? La réinstallation de l'ancienne "mère de la nation", il y a trois jours, au poste ministériel d'où elle avait été limogée, deux semaines auparavant, n'aura été qu'un "faux retour". Hier, le président Mandela, fidèle à sa décision antérieure, a une seconde fois démis son ex-épouse de ses fonctions de vice ministre de la Culture. Winnie Mandela en a été informée dès jeudi soir, quelques heures après le retour du chef de l'Etat d'une tournée dans le golfe Persique. La décision prend effet aujourd'hui, son successeur initial, Brigitee Mabandla, reprenant, elle, ses fonctions.

Sans précédent dans l'histoire d'un gouvernement, sa renomination n'aura visé qu'à éviter une longue et coûteuse procédure judiciaire. Initialement limogée pour son "indiscipline", Winnie Mandela avait, en début de semaine, porté plainte contre son ex-mari. Munie d'une pièce maîtresse - une lettre du dirigeant du parti Inkatha, le ministre de l'Intérieur Mangosuthu Buthelezi -, elle avait alors prouvé à la justice la violation des règles constitutionnelles par son ex-mari. De fait, le chef de l'Etat avait pris la décision sans en informer Buthelezi, chef de l'une des deux formations politiques (avec le parti national) à participer à son gouvernement de coalition. À son retour, Nelson Mandela a convoqué à sa résidence privée les deux vice-présidents, Thabo Mbeki et Frederik De Klerk ainsi que le dirigeant de l'Inkatha, afin d'obtenir, "cette fois en toute légalité", leur feu vert pour un deuxième limogeage. Cette décision a été motivée "par ce que je crois être nécessaire dans la poursuite d'un gouvernement responsable et dans l'intérêt du pays", a précisé le chef de l'Etat qui, une fois de plus, "espère que cette action" invitera son ex-épouse à "réfléchir et à améliorer sa conduite de dirigeant".

C.M.

*Libération*

15-16 avril 1995, p. 7.

Annexe 6 : **Mandela: Résultats et commentaires**

**Mots comptés pour un:** *dismissed/dismissal, fired/firing, reinstated/reinstatement.*

En FR 1 et ANG 1 la moyenne des mots soulignés est la même. Peut-on en déduire que certaines stratégies font déjà effet? Il y a une légère baisse en ANG 3.

Que l'on commence par le français ou par l'anglais, les résultats sont identiques pour le "top 3" des mots les plus difficiles qui se détachent nettement des autres. Ce sont les plus difficiles à approcher car loin du français:

En pourcentages:

Mots	FR 1	ANG 1	ANG 3
<i>impinge</i>	96,2	96,8	91,2
<i>protracted</i>	90,7	92	85,9
<i>slaying</i>	66,6	65	61,4

Mais les résultats diffèrent très sensiblement pour d'autres mots:

Mots	FR 1	ANG 1	ANG 3
<i>estranged</i>	20,3	61,9	24,5
<i>firing/fired</i>	35,1	26,9	8,7
<i>elaborate</i>	38,8	19	19,2

- ***estranged***: Normal. Pas identifié en anglais dans un premier temps.
- ***firing/fired***: il reste non compris après lecture du texte FR 1; mais après lecture du texte français à la suite du texte anglais, comme l'attention a été attirée sur ce mot, on trouve un sens. Même chose pour ***reinstate*** dans une certaine mesure.
- ***elaborate***: pourquoi la différence?

Quelques hypothèses:

- Mots ressemblant aux français et non reconnus (sans doute non connus): *allegations, convicted, protracted* (connu des étudiantes en médecine, des latinistes).
- Mots proches du français: *avoid, court, elaborate, estranged*.
- Mots dont le premier sens est différent en français: *declined*. La phrase "*He declined to elaborate*" est rarement soulignée. Les mots semblent familiers mais il n'est pas sûr que l'idée soit comprise. On occulte, on reste à l'orée du bois.
- Mots que l'on connaît avec un autre sens: *suit, ground*.
- Hypothèse: il ne sont pas soulignés, non pas parce qu'ils ne sont pas compris mais parce qu'ils sont reconnus, sans que l'on cherche vraiment à savoir si le sens de *costume* ou de *terre, sol* a un sens ici.
- Deux racines semblables mais au sens différent ont pu prêter à confusion: *to state/state-ment* et *reinstatement/reinstated*
- *suit* apparaît deux fois mais sous deux formes: en deux mots (*court suit*) et en un mot.
- Quelquefois les deux expressions sont soulignés, quelquefois une seule, quelquefois *suit* ou *court* uniquement. La plupart du temps, *court suit* est bien vu comme un ensemble.
- Mots/idées se trouvant dans le texte français: *estranged* (ex-épouse), *reinstatement* (renomination), *fired, firing, dismissal* (démiss, limogée, limogeage), *protracted* (longue et coûteuse), *filed court suit* (porté plainte), *court suit, lawsuit* (procédure judiciaire).

Seuls réels problèmes restant:

- *impinge, involving* (connu), *protracted, slaying* (ne peut se deviner que par le contexte de violence).
- La coquille/répétition de *would* a posé problème à deux personnes qui ont été incapables d'identifier une coquille (alors qu'une identifie *impinge* à la deuxième lecture).
- Un étudiant de niveau avancé a relevé *orthers* (au lieu de *others*) qui lui a posé problème sans doute parce que coupé en deux. Problème de lecture et non de compréhension.
- Un séquoia (un arbre géant): *consulted*
- *filed earlier this week*: entouré comme un ensemble

### Annexe 7: Techniques de reconnaissance

Envisager des exercices d'apprentissage à l'utilisation de "filtres". Passer les mots difficiles successivement d'un filtre à l'autre jusqu'à trouver leur sens.

Mots/ locutions	Nature	Oral	Cognate	Morphol.	Contexte	Deviner

- **Nature**  
Une difficulté fréquente: identifier la fonction du mot dans la phrase
- **Oral**  
June K. Philips (286) affirme que la prononciation à voix haute des mots n'aide pas particulièrement pour la compréhension. Cela est certainement vrai de la lecture d'un texte à voix haute (la difficulté de lire, la concentration sur la forme diminue la concentration sur le sens). Mais pour des mots isolés, cela peut être une aide dans certains cas (ex. *mezclar*, en espagnol, non identifié dans un texte écrit alors qu'aussitôt qu'il a été prononcé le sens de *mesclin, mélange*, est apparu). Technique assez inefficace quelquefois puisque justement le mot est inconnu et donc on ne sait pas comment ce mot, en particulier, est prononcé: il faut savoir prononcer un mot pour qu'il acquière du sens. Ça ne marche pas à tous les coups.
- **Cognate**  
C'est le cas typique de *theaters*. Le mot prononcé n'aide pas: [th] n'est pas [t], et [ea] est mal prononcé. Le mot ressemble à *eater, heater, teacher* et l'orthographe américaine perturbe. Toutes raisons qui font que ce mot, souvent entendu, n'est pas reconnu. Enfin, le mot *theater* n'est pas connu sous son sens de *cinéma* et bien qu'on parle de cinéma, l'étudiante ne fait pas le rapprochement (texte *Bombay*).
- **Morphologie**  
*ratcatcher*: incapacité à décomposer. C'est le cas de mots comme *throughout*.
- **Contexte**
- **Deviner**  
Plusieurs de ces éléments peuvent agir à la fois.

Fluent reading requires uses of redundancy – or of information available from more than one source; thus prior information can reduce the need for visual information.” (Phillips 287)

Certains mots sont imperméables à tout filtre.

ex.: *slump*. Le mot *marasme* n'est pas compris non plus. L'enseignante peut démontrer par le mime (*slump into an armchair*) ou avoir recours au dictionnaire unilingue.

#### Annexe 8: Aide du texte en français

Quelques étudiant-e-s seulement ont noté en quoi le texte français les avait aidé-e-s. On peut citer:

- *la compréhension générale*: comprendre le sens général de la phrase, l'articulation et déduire le mot inconnu, comparaison de 2 phrases qui évoquent le même chose;
- connaissance du *contexte*;
- tout est dans le *titre* français;
- lecture plus rapide.

#### Annexe 9: Vérification de la compréhension

60 étudiant-e-s ont rempli la grille suivante portant sur certains mots du premier texte dont on peut craindre qu'ils soient mal compris: faux-amis ou certains problèmes de vocabulaire.

Words	What you think it means	Meaning in the sentence
<i>estranged</i>		
<i>ground</i>		
<i>court</i>		
<i>issued</i>		
<i>declined</i>		
<i>elaborate</i>		
<i>demanded</i>		
<i>convicted</i>		

Les résultats montrent que les étudiant-e-s croient comprendre mais que ce n'est pas vraiment le cas. Beaucoup de cases sont restées vides. Parmi celles qui ont été remplies, on trouve:

- **convicted**  
*convaincre, convaincre de sa culpabilité, convaincu, accusée, victime, ?, mêler à, suspecter, désignée coupable, soupçonner*. Sept seulement trouvent *condamner* (en même temps que *convaincu*), *inculpée, reconnue coupable, impliquée*. Deux donnent *convié* comme premier sens.
- **ground**  
*chute, plainte, terrain, place, choc, coup, voie, prix, fond, argument, sous-sol, mandat, affaire, bouleversement, appui*
- **declined**  
*s'incliner, avouer, dire, prétendre, déclarer, revenir sur sa décision, retirer son ordre, nier, affirmer, décidé*

- ***court***  
*cours, coure, court* (problèmes d'orthographe fréquents en français) *cabinet, limogeage, entourage, recours(!), petit (!!), plainte, court-circuit, proche*
- ***issued***  
*fini, se déroulant, est arrivé, aboutir, promulgué, tombé, qui a eu lieu, aboutit, issu, établi, édité, conçu, arrivé, prendre effet, fini, terminé, établissement, achever, qui se termina, installé*
- ***elaborate***  
*élaborer, instaurer, collaborer, mettre au point, obtenir, se rétracter*
- ***estranged***  
*étranger, extravagante, bizarre, connu*

## **Remerciements**

Aux membres du laboratoire LAIRDIL et plus particulièrement à Aimée Blois qui a mené l'expérience à l'IUT.

## Références

- ADAMS, S. J. Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhancing Second Language Reading Skills. *The Modern Language Journal* 66, 1982, pp. 155-159.
- ALDERSON, J.C. Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? J. C. ALDERSON & A.H. URQUHART (dir.) *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman, 1984, pp. 1-27.
- ALDERSON, J.C. & A.H. URQUHART. This Test is Unfair: I'm not an Economist. P. CARRELL, J. DEVINE & D. ESKEY (dir.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 168-182.
- BARNETT, M.A. Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction. *The Modern Language Journal* 70 : 4, 1986, pp. 343-349.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
- COHEN, A. *Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. *Chapter 5: Reading for Comprehension*, pp.73-101.
- DAVIS, J. N. & L. BISTODEAU. How do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols. *The Modern Language Journal* 77 : 4, 1993, pp. 459-472.
- DEVINE, J. The Relationship between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching. In P. CARRELL, J. DEVINE, D. ESKEY (dir.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HAGUE, S.A. Vocabulary Instruction: What L2 Can Learn from L1. *Foreign Language Annals* 20 : 3, 1987, pp. 217-225.
- HARBORD, J. The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *ELT Journal* 46 : 4, 1992, pp. 350-355.
- KERN, R.G. Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal* 73 : 2, 1989, pp. 135-149.
- KILCHER, H. & C. OTHENIN-GIRARD. La psychologie de l'apprenant et ses implications pour une pédagogie de la deuxième langue. *Les Langues Modernes* 2-3, 1984, pp.132-139.
- KOIKE, D.A. Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage. *The Modern Language Journal* 73 : 3, 1989, pp. 279-289.
- KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1988.
- LADMIRAL, J.-R. Pour la traduction dans l'enseignement des langues: version moderne des humanités. *Les Langues Modernes* 1, 1987, pp. 9-21.
- LEE, J.F. Background Knowledge and L2 Reading. *The Modern Language Journal* 70 : 4, 1986, pp. 350-354.
- MALHEIROS POULET, M.-E., DEGACHE, C. & M. MASPERI. L'activité de compréhension écrite en langues voisines domaine des langues romanes: stratégies d'accès au



sens de textes narratifs. J.C. POCHARD (dir.) *Profils d'apprenants*. Publication de l'Université de Saint-Etienne, 1994.

PHILLIPS, J.K. Practical Implications of Recent Research in Reading. *Foreign Language Annals* 17 : 4, 1984, pp. 285-296.

PUREN, C. Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes* 1, 1995, pp. 7-22.

SWAN, M.A Critical Look at the Communicative Approach. *ELT Journal* 39 : 2, 1985.

TOWEL, R & R. HAWKINS. *Approaches to Second-Language Acquisition*. Clevedon, Avon, GB: Multilingual Matters, 1994.

## **Bibliographie additionnelle**

### ***Rapports L1/L2 - Connaissance du contexte***

ANDRADE A.I. La langue maternelle dans la construction de l'interaction pédagogique-didactique en classe de français langue étrangère: fréquence et niveaux d'émergence. *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE, 1993, pp. 141-162. (*temps occupé à parler langue maternelle par professeurs et élèves*)

ATKINSON, D. The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal* 41 : 4, 1987, pp. 241-247.

LEVINE M. G. & G.J. HAUS. The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners. *Foreign Language Annals* 18 : 5, 1985, pp. 391-397.

### ***Lecture***

BABCOCK, A.E. Teaching Reading: Asking the Right Questions. *Foreign Language Annals* 18:5, 1985, pp. 385-387.

BENSOUSSAN, M. Beyond Vocabulary: Pragmatic Factors in Reading Comprehension – Culture, Convention, Coherence and Cohesion. *Foreign Language Annals* 19:5, 1986, pp. 399-407.

CARRELL, P.L. Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal* 73 : 2, 1989, pp. 121-134.

FÆRCH C. & G. KASPER. *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983

GLACOBBE J. Le recours à la langue première: une approche cognitive. D. Gaonac'h (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990.

HARLEY, B. *et al. The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

*Les Langues Modernes*. Spécial: Traduire – Langue maternelle/langue étrangère (1987, n° 1).

LAUFER, B. & D.D. SIM. Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts. *Foreign Language Annals* 18:5, 1985, pp. 405-411.

MELLENDEZ E. J. & R.H. PRITCHARD. Applying Schema Theory to Foreign Language Reading. *Foreign Language Annals* 18:5, 1985, pp. 399-403.

OTT J.H. L'entraînement progressif à la compréhension de l'écrit (au lieu d'attendre la genèse miraculeuse du lecteur autonome). *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE, 1993, pp. 67-83.

RICHARDS, J. *The Language Teaching Matrix*. Oxford: Oxford University Press, 1990. *Chapitre 5: A Profile of an Effective Reading Teacher*.

ZVETINA, M. From Research to Pedagogy: What do L2 Reading Studies Suggest? *Foreign Language Annals* 20 : 3, 1987, pp. 233-238.

## **Vocabulaire**

### **Général**

AITCHISON, Jean. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell, 1987.

ALLEN, Virginia French. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CARTER, Ronald & Michael McCARTHY (dir.) *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman, 1988.

GAIRNS, Ruth & Stuart REDMAN. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

McCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MORGAN, John & Mario RINVOLUCRI. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

TAYLOR, Linda. *Teaching and Learning Vocabulary*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1990.

WALLACE, Michael. *Teaching Vocabulary*. Londres: Heinemann, 1982.

WILKINS, D.A.. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold, 1978, pp. 109-133.

### **Manuels**

FLETCHER, Mark & Roger HARGREAVES. *Activating Vocabulary*. Londres: Bell & Hyman, 1980.

FLOWER, John. *Build your Vocabulary 1, 2, 3*. Language Teaching Publications, 1989.

FOWLER, W.S. *The Right Word*. Walton-on-Thames: Nelson, 1987.

HALL, Nick & John SHEPHEARD. *Help with Words*. Londres: Heinemann, 1993.

McCALLUM, George P. *Idiom Drills for Students of English as a Second Language*. New York: Harper and Row, 1983.

---. *More Idiom Drills for Students of English as a Second Language*. New York: Harper and Row, 1978.

---. *Words People Use*. New York: Harper and Row, 1982.

McLAY, Vera. *Idioms at Work*. Hove, Sussex: Language Teaching Publications, 1987.

- McCARTHY, Michael & Felicity O'DELL. *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- McCARTHY, Michael (dir.) *Cambridge Word Routes: Anglais/Français*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- MONTGOMERY, Michael. *Vital Vocabulary*. Londres: Macmillan, 1985.
- MORGAN, John & Mario RINVOLUCRI. *Learning English Words*. Canterbury: Pilgrims Publications, 1980.
- REDMAN, Stuart & Robert ELLIS *A Way with Words: Vocabulary development Activities for Learners of English* Books 1, 2, 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1989-1991, avec cassettes.
- RUDSKA, B. *et al. The Words you Need*. Londres: Macmillan, 1981.
- . *More Words you Need*. Londres: Macmillan, 1985.
- SEAL, B. *Vocabulary Builder*. Londres: Longman, 1988.
- SHOVEL, Martin. *Making Sense Of Phrasal Verbs*. Londres: Cassell, 1985.
- SIM, D.D. & B. LAUFER-DVORKIN. *Vocabulary Development*. Londres: Collins, 1984.
- TAYLOR, Linda. *Vocabulary in Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992.
- THOMAS, B.J. *Intermediate Vocabulary*. Londres: Edward Arnold, 1986.
- . *Advanced Vocabulary and Idiom*. Londres: Edward Arnold, 1989.
- WATCYN-JONES, Peter. *Start Testing your Vocabulary. Test your Vocabulary* (5 vols.) Harmondsworth: Penguin, 1985.
- . *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. Harmondsworth: Penguin, 1993.
- WELLMAN, Guy. *The Heinemann English Wordbuilder*. Londres: Heinemann, 1990.
- YORKEY, Richard. *Checklists for Vocabulary*. Londres: Longman, 1981.