

Introduction.

Depuis la fin du dix-neuvième siècle, les linguistes nous fournissent des exemples de "transfert" lorsque deux langues se trouvent en contact (Jespersen, 1912; Palmer, 1917; Sweet, 1899/1972). Ce phénomène linguistique a eu une influence non négligeable il y a plusieurs décennies, à l'époque où le béhaviorisme dominait encore la psychologie, sur les méthodes d'apprentissage des langues. Lado (1957) ainsi que Fries (1945) soulignaient le rôle que joue la première langue (L1) lorsqu'il s'agit d'apprendre une deuxième (L2), et suggéraient que les différences entre les langues constituent une source de difficulté dans la mesure où nous reproduisons dans notre deuxième langue des habitudes linguistiques propres à L1 (Bloomfield, 1933). Depuis lors, la recherche nous montre que malgré la présence indéniable d'un transfert d'éléments linguistiques de L1 vers L2, visibles à plusieurs niveaux dans la production d'un apprenant, l'acquisition d'une seconde langue ne se réduit pas à ce processus (Zobl, 1982, 1986). Plutôt, l'apprentissage résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue natale du sujet sur sa perception de la L2, la maîtrise éventuellement partielle ou floue que possède le sujet des règles grammaticales de la langue seconde (Selinker, 1972; 1992), et encore des facteurs extra-linguistiques tel la motivation du sujet à apprendre cette deuxième langue.

Le présent article n'a pas pour but de passer en revue l'ensemble des facteurs sous-jacents à l'apprentissage d'une seconde langue, mais de s'attacher à une question plus restreinte, quoique déjà complexe, à savoir, avec quel bagage cognitif un apprenant aborde-t-il la compréhension d'une deuxième langue ? Notamment, quel est le rôle que joue L1 dans la capacité de compréhension et dans la structuration des connaissances en L2? Ces questions seront examinées à partir de la compréhension écrite. Nous examinerons aussi l'évolution des connaissances de L2 et la mise en place éventuelle d'une "autonomie" dans cette dernière.

C'est essentiellement à partir des travaux expérimentaux en psycholinguistique que nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en s'attachant d'abord au niveau lexical, ensuite au niveau syntaxique. C'est grâce à ces travaux en effet que nous pouvons aborder le problème de la compréhension de manière détaillée et temporellement précise.

1. Le niveau lexical.

Parmi les caractéristiques de l'acquisition d'un lexique en L2 mises en évidence par la recherche expérimentale, nous en examinerons essentiellement deux au cours de la présente discussion. D'abord, plusieurs recherches suggèrent que les différents types de liens qui structurent le lexique mental sont sensiblement les mêmes en L2 qu'en L1. Ceci a été démontré d'une part par le biais des tâches chronométrées de reconnaissance visuelle des mots. Lorsque l'identification d'un mot "cible" est facilitée par l'identification immédiatement précédente d'un mot "contexte" (par exemple, l'identification du mot "plage" sera accélérée par l'identification préalable du mot "sable"), on parle d'un effet "d'amorçage" qui s'opère de manière automatique (Collins & Loftus, 1975; Meyer & Schvaneveldt, 1971). L'identification du mot contexte "amorce" le système lexical et diffuse une "activation" à d'autres représentations lexicales dans le réseau lexical au moyen des liens qui le structurent. L'étendue de cette diffusion est supposée refléter la structure du lexique mental (Collins & Loftus, 1975; McNamara, 1992). En L1, plusieurs types de liens lexicaux ont été examinés (cf. Neely, 1991, pour une revue) dont les plus fréquents sont l'antonymie (chaud - froid), la synonymie (vétuste - désuet) et l'hyponymie (oiseau - moineau), mais on trouve également des liens collocationnels (monter - escalier) ainsi que divers liens associatifs (chat - chien) (Frenck-Mestre & Prince, 1997; Hodgson, 1991; Williams, 1996). Il est probable que cette facilitation résulte en bonne partie du fait que les mots utilisés dans ces paires sont fortement associés en mémoire. Toutefois, une facilitation par des liens sémantiques sans valeur associative a également été démontrée (cf. Frenck-Mestre & Bueno, 1999; McRae &

Boisvert, 1998; Neely, 1991). En L2, on observe sensiblement les mêmes effets qu'en L1. Les relations d'antonymie, de synonymie et d'hyponymie facilitent l'identification visuelle du deuxième membre d'une paire de mots construite sur ces relations (Dufour & Kroll, 1995; French & Pynte, 1987; French-Mestre & Prince, 1997; Schwanenflugel & Rey, 1986) ainsi que la relation de collocation (French-Mestre & Prince, 1997) et d'association (de Groot & Nas, 1991.). En ce qui concerne la relation par association, plusieurs études bilingues montrent que cette relation est efficace à l'intérieur de L2 comme à l'intérieur de L1, mais qu'elle s'affaiblit ou disparaît dès lors que l'on présente le mot contexte et le mot cible dans des langues différentes. (de Groot & Nas, 1991, Keatley, Spinks & de Gelder, 1994; Fox, 1996). Ainsi, "poivre" activera "sel" et, par un lien de traduction, "pepper" (voir de Groot, 1993; Grainger & French-Mestre, 1998; Williams, 1994 sur cette question) mais pas "salt". Ces résultats sont valables dans des conditions de présentation qui empêchent le sujet de faire des prédictions quant aux types de relations qui lui sont proposées (de Groot & Nas, 1991; Williams, 1994).

Dans leur ensemble, ces résultats indiquent la mise en place de divers liens lexicaux à l'intérieur de L2, qui peut effectivement provenir du transfert positif vers L2 d'une organisation du lexique mental selon des rapports sémantiques qui a fait ses preuves en L1. Ceci n'est guère surprenant dans la mesure où ces liens comportent une dimension conceptuelle, non spécifique à une langue particulière, qui sous-tend notre perception du monde. En revanche, la manière dont ces liens sont lexicalisés varie d'une langue à une autre, ce qui explique pourquoi les relations par association, apprises dans un contexte langagier donné, ne sont efficaces qu'à l'intérieur d'une langue. Il convient, toutefois, de souligner que la mise en place des liens lexicaux sur la base de relations sémantiques n'est pas l'unique principe de catégorisation en L2. Les résultats des tests associatifs montrent que pendant les premiers stades de l'apprentissage, des liens phonologiques sont également impliqués dans la structuration du lexique mental L2 et plus fortement qu'en L1 (Meara, 1978, 1983). Par ailleurs, il faut noter que les expériences dont il est question ici concernent uniquement des langues alphabétiques et que l'accès lexical peut être qualitativement différent selon les caractéristiques orthographiques des deux langues d'un lecteur bilingue (Koda, 1997)

Le deuxième phénomène à noter est que ces liens peuvent se créer assez rapidement dans le lexique mental L2. Ainsi Altarriba et Mathis (1997) mettent en évidence l'existence de liens automatiquement activés à l'intérieur de la deuxième langue chez des débutants complets, qui avaient étudié des mots de couleur en L2 pendant seulement une séance d'apprentissage. De même, Chen (1990) constate un phénomène semblable après une demi-douzaine de rencontres avec les mots de la langue seconde. Frenck-Mestre et Prince (1997) ont obtenu des résultats allant dans ce sens avec des homographes comme *deck*, où les deux sens du mot, dominant (pont d'un bateau) et subordonné (jeu de cartes), sont activés automatiquement. Certains de ces mots étaient de basse fréquence, et on peut supposer que les sujets avaient rencontré le sens subordonné peu souvent. Ces sujets, en revanche, n'étaient pas des débutants mais des étudiants de CAPES, dont la durée d'étude L2 était de 11 ans en moyenne. A un niveau d'étude inférieur (licence d'anglais), seul le sens dominant est activé automatiquement, bien que les résultats d'un test ultérieur montrent que ces étudiants connaissaient le sens subordonné.

Si peu de rencontres avec les mots suffisent pour que le lexique mental L2 commence à se structurer de même manière qu'en L1, d'où vient l'impression parfois ressentie, à la fois chez les élèves et les enseignants, que le vocabulaire est mal maîtrisé, voire indigent ? Un début d'explication peut venir de la notion de contrôle, tel que Green (1996) l'applique à la compétence L2. Ce terme désigne l'efficacité et la précision avec lesquelles l'information nécessaire à une tâche est identifiée et exploitée. Or en L2 le contrôle est à la fois moins précis et moins efficace en ce sens que l'on assiste à une plus grande interférence entre les représentations qu'en L1. Autrement dit, les représentations sont regroupées selon des liens sémantiques, mais la nature précise des différences de sens entre les mots d'un même champ sémantique n'est pas rapidement identifiée.

Partant de ces résultats expérimentaux, un modèle théorique souvent adopté pour rendre compte de la structure du lexique mental bilingue suppose l'existence d'un niveau conceptuel et d'un niveau lexical (Potter et al., 1994; Snodgrass, 1984). Au niveau conceptuel, les représentations ne sont pas spécifiques à une langue particulière. Chez le bilingue, les concepts sont reliés à chacune de ses langues, dont les représentations sont

séparées au niveau lexical. Cette conception est sans doute trop simple, mais elle fournit un cadre de référence utile, et soulève la question de la force des liens entre les trois composantes, L1, L2 et concepts. Une autonomie fonctionnelle L2 suppose le développement de liens rapides et efficaces entre le niveau lexical L2 et les concepts sous-jacents, ce qui évite à un apprenant de passer par le lien de traduction avec L1. L'existence d'un réseau L2 qui se met en place assez tôt dans l'apprentissage fournit une base possible à cette autonomie. Il apparaît toutefois que celle-ci ne se développe que lentement, et ne s'applique qu'aux mots ayant fait l'objet non seulement d'un apprentissage approprié, mais surtout d'une consolidation à travers une variété de tâches qui font appel, de manière différente, à un travail d'élaboration sémantique (Paribakht & Wesche, 1997) pour que l'activation à l'intérieur de ce réseau lexical L2 s'opère avec finesse. L'aspect développemental de l'autonomie lexicale reste encore largement à explorer, mais commence à susciter un intérêt certain (Kroll et Curley, 1988; Altarriba et Mathis, 1995; Koda, 1997; Prince, 1998).

L'identification lexicale dans le contexte d'une phrase.

Il s'agit ici de considérer l'aspect purement lexical de la lecture, puisque l'aspect syntaxique sera considéré par la suite. Par rapport à une présentation de paires de mots définies selon des liens sémantiques, le texte écrit présente une différence majeure, à savoir que les mots rencontrés, tout en étant dans une certaine mesure prévisibles, sont beaucoup plus variés. Ceci signifie qu'un lecteur n'est pas forcément en présence de ces rapports sémantiques étroits dont il est question dans les expériences d'amorçage lexical. En revanche, tout texte présente une cohésion, et au fur et à mesure de la lecture, nous prélevons des indices, d'ordre sémantique et syntaxique, pour guider notre compréhension. Ici encore, les stratégies générales de la lecture sont les mêmes en L1 et L2, et on a peu de chances de devenir un bon lecteur L2 si l'on n'a pas déjà atteint une certaine compétence en L1 (Cummins, 1980).

En ce qui concerne le lexique, il faut distinguer le cas où le mot rencontré est connu de celui où il est nouveau. Bien sûr, la connaissance n'est pas un processus de tout ou rien, mais un continuum dont le degré le plus élevé est atteint lorsque l'on est capable d'identifier

rapidement un mot et d'accéder à son sens approprié. Ce degré de connaissance est fonction du nombre de rencontres avec le mot et des caractéristiques du réseau sémantique dans lequel il s'insère (Frenck-Mestre, 1993). Si une bonne connaissance est atteinte assez tôt dans l'apprentissage avec des mots très fréquents, on est également confronté après quelques années à toute une frange de mots dont la représentation est plus fragile, et l'accès plus hésitant (Frenck-Mestre et Prince, 1997). Ce sont des mots connus, mais dont le sens n'est retrouvé qu'avec un certain effort et après un certain délai. Même si celui-ci ne dépasse pas quelques dixièmes de seconde, la lecture en pâtit, puisque des recherches en lecture monolingue montrent que la reconnaissance rapide des mots écrits est un préalable à la compréhension (Gombert, 1992)

Si le mot est nouveau, le lecteur n'a pas d'autre choix que de s'appuyer sur le contexte ou de chercher dans un dictionnaire. D'après Nation et Coady (1991), il faut que 98% des mots d'un texte soient déjà connus pour pouvoir deviner avec succès le sens des mots nouveaux. Comment atteindre ce niveau de compétence lexical? Dans la lignée de Krashen (1989), certains chercheurs estiment que la lecture extensive de textes assez faciles à comprendre est la meilleure façon d'augmenter ses connaissances lexicales. D'autres considèrent que l'enseignement du lexique doit être à la fois plus varié et plus planifié (Nation et Newton, 1997). Quoiqu'il en soit, en l'absence d'éventuels indices morphologiques, un mot inconnu dans un texte crée un 'trou' sémantique, dont les contours dépendent de l'interprétation que fait le lecteur des indices contextuels. Ainsi, le sens qu'attribue le lecteur au mot inconnu peut être très imprécis, voire erroné. De ce fait, Hulstijn (1992) considère que l'exercice qui consiste à deviner le sens d'un mot n'est fructueux que si de plus amples indices sont fournis, tels qu'un synonyme ou une deuxième phrase qui comporte un contexte plus contraignant. Par ailleurs, même dans le cas où le sens d'un mot serait deviné avec succès, Prince (1996) fait état de la difficulté qu'éprouvent les apprenants à exploiter cette connaissance dans d'autres contextes.

Le niveau syntaxique.

La notion de "transfert" dans le domaine syntaxique est une source de controverse considérable. Tel que nous l'avons souligné dans les travaux au niveau lexical, les phrases produites par des locuteurs non natifs démontrent souvent l'influence de leur langue maternelle. Par exemple, l'ordre des mots dans une phrase produite par un non natif de la langue reflète souvent les règles sous-jacent à sa langue maternelle (Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981). En même temps, les résultats de plusieurs recherches soutiennent l'hypothèse des universaux linguistiques dans le développement de la langue seconde (Muysken, 1984; Zobl, 1986). A l'intersection de ces deux points de vue théoriques, les travaux de Flynn (1984; Flynn & Espinal, 1985) mettent en évidence un rôle important de la langue maternelle des sujets lors de l'acquisition syntaxique de la langue seconde, tout en soulignant les processus universaux d'acquisition.

L'étude du traitement syntaxique en langue seconde est plus souvent entreprise à travers la production des phrases qu'au moyen de la compréhension de celles-ci. Cet état de fait est sans doute lié aux traditions en linguistique mais il peut également provenir de la difficulté quelque peu accrue de l'étude de l'analyse syntaxique en temps réel. Afin d'isoler le traitement syntaxique lors de la compréhension d'une phrase, une méthodologie particulière est nécessaire qui permet de suivre ce processus mot par mot. En effet, s'il est clair que la compréhension finale d'une phrase est le produit de plusieurs facteurs, dont la représentation syntaxique mais aussi l'accès lexical (dont nous avons déjà parlé) le contexte référentiel, et des considérations de niveau pragmatique, l'étude de l'analyse syntaxique en tant qu'objet indépendant permet de tester différents modèles de la compréhension. Dans ce qui suit nous passerons en revue les quelques études en L2 qui ont employé des techniques d'enregistrement du traitement en temps réel dans le but de faire la part entre les processus "universaux" du traitement syntaxique et ceux qui sont imputables à l'influence de la langue maternelle des sujets.

A un niveau général du traitement, les résultats des études qui ont enregistré le temps de lecture des phrases soulignent souvent la lenteur relative des lecteurs non natifs. La raison de cette lenteur n'est pas immédiatement évidente. Dans un premier temps, il convient de distinguer la première lecture d'une phrase des éventuelles relectures, ce que l'enregistrement

des mouvements oculaires lors de la lecture rend possible (Rayner, Sereno, Morris, Schmauder & Clifton, 1989). Grâce à cet outil nous pouvons noter que les lecteurs non natifs ont davantage tendance à relire une phrase que les locuteurs natifs (Frenck-Mestre & Pynte, 1995; 1997) et démontrent de ce fait une lecture globale plus lente (cf. Aussi Hoover & Dwivedi, 1998). Or, lors de la première lecture de la phrase, les indices de traitement fournis par les mouvements oculaires – le nombre de fois que les yeux s'arrêtent au cours de la phrase (fixations), la durée des fixations, le nombre de lettres lues en une fixation, la probabilité de faire un retour en arrière – ne sont pas sensiblement différents chez les lecteurs avancés en L2 et chez les lecteurs natifs (Frenck-Mestre & Pynte, 1997). Aussi, la lenteur relative dans la lecture en L2 ne signale pas forcément un traitement différent de celui en L1. Elle peut signaler une difficulté particulière comme elle peut aussi être due tout simplement à une moindre automatisation des processus en raison d'une moindre pratique de la langue seconde par rapport à la langue maternelle. Selon Segalowitz (1986), la lecture lente en L2 n'est pas directement associée à une manque de connaissances syntaxiques mais serait le produit d'une moindre automatisation des processus plus généraux à la base de la lecture, tel le recodage grapho-phonologique.

Chez l'adulte, l'analyse syntaxique est généralement un processus hautement automatisé. De ce fait, lorsque l'on veut examiner ce processus il est nécessaire d'utiliser des phrases qui présentent soit des ambiguïtés structurales soit un niveau de complexité important. Dans ces deux cas, la rupture temporaire dans la compréhension peut être démontrée par un temps élevé de la lecture du(des) mot(s) de la phrase qui présente(nt) une source de difficulté, et ceci en langue seconde comme en langue maternelle. Prenons par exemple le traitement des phrases 1a et 1b, suite à la phrase contexte illustrée en dessous:

Jérôme a engagé un nouveau jardinier dans sa société d'entretien.

1a. Il fera travailler le jardinier dans le secteur ouest du château.

1b. Il le fera travailler dans le secteur ouest du château.

Dans ces phrases, le verbe "faire" et l'infinitif qui le suit remplissent respectivement les rôles de verbe modal et verbe thématique, et constituent une construction causative. En français (comme en italien) cette construction est particulière car les deux verbes forment une unité. Lorsque le verbe thématique ("travailler" dans le cas présent) prend un complément d'objet direct, le COD ne peut pas interrompre la suite "faire+infinitif" qui constitue une unité grammaticale. Soit le COD prend la forme d'un substantif et suit cette unité grammaticale comme dans 1a, soit il prend la forme d'un pronom (ou "clitique") et se place devant l'unité "faire+infinitif" comme dans 1b. Ceci n'est pas le cas d'autres constructions avec deux verbes, comme illustré en 2b ci-après. Par ailleurs, le verbe "faire" peut également être utilisé comme verbe thématique, comme illustré en 2a. La construction causative avec une "clitique" est difficile pour ces deux raisons.

Marie a beaucoup de travail cette semaine.

2a. Elle le fait volontiers car elle a envie de réussir.

2b. Elle devra le faire avant samedi à tout prix.

Dans les exemples ci-dessus, le verbe "faire" sert en tant que verbe thématique de la phrase. Ces exemples démontrent l'ambiguïté quant au rôle du pronom devant le verbe faire : dans une construction causative le pronom n'est pas l'argument de "faire" mais du verbe thématique qui le suit (cf. 1b). Par contre, lorsque "faire" sert de verbe thématique comme dans 2a et 2b, la pronominalisation du COD est bien l'argument de "faire."

La construction causative avec une "clitique" (cf. 1b) fournit une bonne situation pour étudier le traitement syntaxique en L1 (en français) en raison de son ambiguïté structurale. Elle a fait l'objet d'une étude récente (Hoover & Dwivedi, 1998), où le temps de lecture de chaque mot de la phrase était enregistré grâce à une méthode "d'auto-présentation segmentée" visuelle sur ordinateur. Les résultats de cette étude montrent bien que les francophones ont plus de difficulté à analyser cette construction (1b) qu'une construction causative non-ambigüe (1a). La difficulté est témoignée par un temps de lecture sur le deuxième verbe ("travailler") plus long pour des phrases du type 1b que 1a.

Cette construction est également très intéressante pour l'étude du traitement syntaxique en L2. Notamment, Hoover et Dwivedi (1998) ont demandé à des Canadiens anglophones bilingues en français de lire silencieusement des phrases qui présentaient les structures illustrées en 1a et 1b. La performance de ces lecteurs en L2 est très instructive. Premièrement, la lecture est plus lente chez les anglophones, donc en L2, que chez les francophones, i.e. en L1. Mais, cette lenteur n'a pas donné lieu à un autre type de traitement ; en L2 (tout comme en L1) l'ambiguïté structurale présente dans une phrase telle "*Sylvie le fait acheter à sa sœur*" par rapport à "*Sylvie fait acheter un chiot à sa sœur*" ralentit la lecture, et précisément là où l'ambiguïté est levée, à savoir au deuxième verbe de la phrase. Ces résultats montrent, par ailleurs, que le lecteur réalise une analyse syntaxique complète en L2. Si cela n'était pas le cas, c'est-à-dire si le sujet essayait de comprendre une phrase en L2 sur la base de quelques indices sémantiques, nous n'aurions pas observé un ralentissement du traitement dû à une ambiguïté syntaxique et précisément lors du traitement de l'élément de la phrase qui levait l'ambiguïté.

Les données de deux autres études récentes nous montrent, en effet, que le lecteur est sensible non seulement à l'ambiguïté syntaxique en L2 mais de surcroît qu'il peut "courcircuiter" cette ambiguïté sur la base des informations lexicales spécifiques à sa langue seconde (Frenck-Mestre & Pynte, 1997; Juffs & Harrington, 1996) . Prenons les exemples 3 et 4, ci-dessous:

3. Lorsque la fille a bu l'eau était fort polluée.
4. Lorsque le pilote atterrissait l'avion a fait un bond.

La première de ces phrases est plus difficile à comprendre que la seconde pour des francophones natifs (Frenck-Mestre & Pynte, 1997). Les deux présentent une ambiguïté potentielle puisque dans les deux phrases nous avons la même séquence d'éléments, à savoir un premier syntagme nominal suivi d'un syntagme verbal suivi d'un deuxième syntagme nominal. Si le lecteur adopte l'analyse "sujet - verbe - objet" pour cette suite, il éprouvera des difficultés lorsqu'il rencontre le deuxième verbe de la phrase, qui dans ce cas n'aura pas de

sujet (cf. Frazier, 1987). Plusieurs recherches ont montré que cette tendance à interpréter le deuxième substantif en tant que COD plutôt que comme le sujet d'une nouvelle phrase est sensiblement réduite pour des phrases tel que 4, où le verbe est intransitif et ne prend pas de COD (Frenck-Mestre & Pynte, 1995; Mitchell & Holmes, 1995; Trueswell, Tanenhaus & Kello, 1993). Le même résultat a été observé en langue seconde. Les chinois lisant en anglais ont plus de difficulté avec des phrases comme celle illustrée en 3, où le verbe peut prendre un COD qu'avec des phrases comme 4 (Juffs & Harrington, 1996). De même, les anglophones lisant en français éprouvent plus de difficulté avec des phrases tel 3 qu'avec des phrases tel 4 (Frenck-Mestre & Pynte, 1997). Aussi, dans les deux études la performance des lecteurs non natifs montrent une sensibilité aux ambiguïtés syntaxiques en L2 d'une part, et aux informations lexicales associées au verbe d'autre part. Dans des phrases comme celle illustrée en 4, l'information associée au premier verbe a levé l'ambiguïté quant à la structure de la phrase et a facilité la compréhension. Il est intéressant à noter, par ailleurs, que la comparaison des performances des lecteurs non natifs et natifs montrent la même facilité relative de compréhension dans les deux groupes bien que les non natifs aient lu plus lentement en moyenne.

La difficulté de compréhension en L2 peut être liée à une ambiguïté syntaxique qui est spécifique à la langue seconde. Ceci était le cas, par exemple, de l'étude de Hoover et Dwivedi (1998) citée ci-haut. L'ambiguïté étudiée par ces auteurs est spécifique aux langues latines. Elle n'existe pas en anglais, la langue maternelle des sujets de cette étude. Dans ce cas, où la langue maternelle du sujet ne peut pas fournir un cadre de référence, les résultats montrent une difficulté de compréhension en L2 qui est en tous points semblable à la difficulté expérimentée par des lecteurs natifs, donc en L1. Mais alors on peut se demander si la même performance serait observée dans le cas où le lecteur non natif se trouve face à une structure en L2 qui n'est pas seulement absente dans sa langue maternelle mais syntaxiquement incorrecte dans celle-ci. Prenons les exemples 5a et 5b :

5a. Le diplomate reconduit à la frontière un espion d'un pays lointain.

5b. Le diplomate reconduit à la frontière a commis un crime grave.

Les deux structures présentées dans ces exemples sont légales en français. Par ailleurs, la production des francophones montre une influence de la structure présentée en 3a lorsqu'ils produisent des phrases en anglais. Notamment, la phrase "*I read every morning my newspaper*" serait parfaitement acceptable traduit mot-à-mot en français alors qu'elle est syntaxiquement interdite en anglais de part l'application de la règle d'adjacence, qui est stricte en anglais et ne permet pas l'interposition d'un élément entre le verbe et son COD. En anglais, donc, la structure présentée en 5a est illégale. Par contre, bien que syntaxiquement complexe, la structure présentée en 5b est légale en anglais comme en français. Laquelle des ces deux structures préfère donc, un anglophone lisant en français? Celle qui est la plus simple du point de vue syntaxique, 5a, ou celle qui respecte les règles de grammaire de sa langue maternelle, 5b? Les données suggèrent que c'est la structure qui respecte les contraintes de la langue maternelle du lecteur qui est préférée (Frenck-Mestre, 1998). Ainsi, face à l'ambiguïté présente dans les phrases 5a et 5b, les anglophones débutants en français adoptent l'analyse 5b et doivent réanalyser la phrase lorsque cette analyse se trouve erronée. L'inverse est observé chez les francophones natifs: ils lisent les phrases de la structure 3a plus rapidement que celles de la structure 5b ce qui est compatible avec l'hypothèse selon laquelle, face à une ambiguïté structurale, le sujet a tendance à adopter l'analyse la plus simple du point de vue syntaxique (Frazier, 1987; Frazier & Clifton, 1996).

Des ambiguïtés structurales peuvent aussi être communes à des langues différentes. Un exemple par excellence est la structure illustrée en 6:

6. Jean a salué la fille du boulanger qui attendait le bus.

L'ambiguïté dans cette phrase réside dans l'attribution du rôle de sujet de la phrase relative "*qui attendait le bus*." Du point de vue syntaxique, rien nous oblige à attribuer le rôle du sujet à l'un plutôt qu'à l'autre des substantifs, soit "*la fille du boulanger*" soit "*le boulanger*." Cette structure ambiguë est présente dans un bon nombre de langues et sa

résolution varie d'une langue à l'autre (voir Cuetos, Mitchell & Corely, 1996; Frenck-Mestre & Pynte, sous presse a; pour des revues de question). En français, en espagnol et en allemand, plusieurs études ont montré une préférence pour le premier substantif ("la fille" dans le cas présent) comme sujet de la relative (cf. Frenck-Mestre & Pynte, sous presse b). En anglais, par contre, les résultats montrent soit une absence de préférence, soit une préférence pour le deuxième substantif ("boulanger" dans le cas présent).

Lorsque la résolution d'un même ambiguïté varie en fonction de la langue, les données suggèrent que le choix adopté par le sujet en L2 sera fortement influencé par sa langue maternelle. Ce résultat a été mis en évidence au moyen des phrases tel 7a et 7b, ci-dessous:

7a. Jean a vu la gouvernante des filles qui revenait de Paris.

7b. Jean a vu les filles de la gouvernante qui revenait de Paris.

Chez les francophones natifs, le temps de lecture du verbe subordonné "*revenait*" est plus long dans le cas des phrases tel 7b, où le deuxième substantif "*la gouvernante*" est son sujet, que 7a où le premier substantif "*les filles*" est le sujet de ce verbe et donc de la phrase relative. Le résultat inverse est obtenu chez des anglophones, débutants en français. Lorsque ces anglophones lisent ces phrases en français, donc en L2, ils montrent une préférence pour le deuxième substantif comme sujet de la relative. Autrement dit, ils lisent le verbe subordonné ("*revenait*") plus rapidement dans la phrase 7b que dans 7a (Frenck-Mestre, 1997). Ces sujets importent, visiblement, le choix d'analyse de leur langue maternelle.

Chez les anglophones, le "transfert" de choix d'analyse syntaxique de leur langue maternelle produit un pattern de traitement différent pour la structure en question par rapport à la performance des francophones. Simultanément, ces lecteurs non natifs présentent un lecture globale plus lente. Mais, comme souligné auparavant, un temps de lecture plus long ne fournit pas en soi la preuve d'une différence dans le type de traitement qui est effectué. Notamment, si nous examinons la performance des hispanophones, lisant ces mêmes phrases en français, nous pouvons remarquer que ces sujets sont plus lents, globalement, que les lecteurs francophones. Or, les hispanophones montrent, tout comme les francophones, une

préférence nette pour des phrases du type 7a par rapport à 7b (Frenck-Mestre, 1997). Autrement dit, les deux groupes de lecteurs non natifs, les anglophones et les hispanophones, sont plus lents à lire des phrases en langue française que les francophones mais seuls les premiers montrent une différence dans le traitement syntaxique par rapport aux francophones.

L'ensemble de ces résultats met en évidence une source de difficulté lors de la compréhension des phrases en L2 : la résolution de l'ambiguïté syntaxique. Lorsque la langue seconde du sujet présente une ambiguïté qui lui est particulière, c'est-à-dire qui n'existe pas dans la langue maternelle du sujet, le lecteur non natif semble résoudre l'ambiguïté de la même façon que les lecteurs natifs de la langue. Dans ce cas, l'analyse la plus simple est adoptée. Lorsque les langues maternelle et seconde du sujet présentent des différences quant à la résolution d'une ambiguïté, les données montrent une différence dans l'analyse adoptée par les natifs d'une langue et les non natifs. Dans ce cas, le lecteur en L2 adoptera l'analyse syntaxique qui serait choisie dans sa langue maternelle et non pas l'analyse adoptée par des lecteurs natifs de sa langue seconde. Il est intéressant à noter que, dans le cas où une structure est illégale dans la L2 du sujet, cette structure sera "évitée" en quelque sorte, au prix de choisir une structure plus complexe qui correspond aux règles syntaxiques de la L1.

Avant de conclure, il convient de souligner le caractère évolutif du traitement syntaxique en L2 et notamment la diminution de l'influence de la langue maternelle du sujet en fonction de l'expérience et de l'expertise de celui-ci dans sa L2. L'évolution de la compréhension semble être plus rapide dans le cas où le sujet peut faire référence à une règle dans sa langue seconde. Par exemple, les anglophones démontrent une difficulté pendant quelque temps avec des phrases françaises qui transgressent les contraintes syntaxiques de l'anglais (par exemple "*Le diplomate reconduit à la frontière un espion*"). Cette difficulté n'est plus observée chez des anglophones qui ont vécu trois ans en moyenne en France (Frenck-Mestre, en cours). Par contre, l'évolution vers une performance "native" en L2 est considérablement plus lente lorsque les langues maternelle et seconde du sujet ne se différencient pas par des règles mais par des "préférences." Notamment, pour des phrases du type "*Jean a vu la fille du boulanger qui...*" les anglophones démontrent, encore 15 ans après

leur arrivée en France, un traitement différent de celui des francophones pour la même phrase.

Conclusion

En guise de conclusion...

Références

- Altarriba, J ; & Mathis, K.M. (1997). Conceptual and lexical development in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 36, 550-568.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chen, H.-C. (1990). Semantic facilitation and translation priming effects in Chinese-English bilinguals. *Memory and Cognition*, 18, 279-288.
- Collins, A.M. & Loftus, E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407 - 428.
- Cuetos, F., Mitchell, D.C. & Corley, M. (1996). Parsing in different languages. In M. Carreiras, J. Garcia-Albea and N. Sebastien-Galles (Eds.) *Language Processing in Spanish*. Mahwah, NJ: LEA
- Cummins,
- de Groot, A.M.B. & Nas, G. (1991). Lexical representations of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 30, 90-123.
- de Groot, A.M.B. (1993). Word type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representational system. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*, Amsterdam: John Benjamins.
- Dufour, R. & Kroll, J. (1995). Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation. *Memory & Cognition*, 23, 166-180.
- Fox, E. (1996). Cross-language priming from ignored words: Evidence for a common representational system in bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 35, 353-370.
- Flynn, S. (1984). A universal in L2 acquisition based on a PBD typology. In F. Eckman, L. Bell & D. Nelson (Eds) *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House
- Flynn, S. & Espinal, I. (1985). Head initial/head final parameter in adult Chinese L2 acquisition of English. *Second Language Research*, 1, 93-117.
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed). *Attention and performance XII*. Hillsdale, NJ: LEA
- Frazier, L. & Clifton, C. (1996). *Construal*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Frenc-Mestre, C. (1993). Orthographic redundancies and word identification speed. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 397 - 410.
- Frenc-Mestre, C. (1997). Examining second language reading: An on-line look. in A. Sorace, C. Heycock and R. Shillcock (Eds.) *Proceedings of the GALA '97 Conference on Language Acquisition*. Human Communication Research Centre: Edinburgh
- Frenc-Mestre, C. (1998) Overcoming parameters: Evidence from second language reading. Paper presented at the Psychonomic Society Meeting, Dallas, TX, November.

- Frenck-Mestre, C. & Bueno, S. (1999, in press) Semantic features and semantic categories: Differences in rapid activation of the lexicon. *Brain and Language*, 68,
- Frenck-Mestre, C. & Prince, P. (1997). Second language autonomy. *Journal of Memory and Language*, 37, 481-501.
- Frenck-Mestre, C. & Pynte, J. (in press a). Resolving syntactic ambiguity: Cross-linguistic differences? In M. De Vincenzi and R. Job (Eds.) *Cross-linguistic perspectives on language processing*. Kluwer Academic Press.
- Frenck-Mestre, C. & Pynte, J. (in press b). Romancing syntactic ambiguity: Why the French and the Italians don't see eye to eye. In A.Kennedy, Radach, D. Heller & J. Pynte (Eds). *Reading as a perceptual process*.
- Frenck-Mestre, C. & Pynte, J. (1997). Syntactic ambiguity resolution while reading in second and native languages. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 50A, 119-148.
- Frenck-Mestre, C. & Pynte, J. (1995). Lexical influences on parsing strategies: Evidence from eye movements. In J.M. Findlay, R.W. Kentridge & R. Walker (Eds.) *Eye movement research: Mechanisms, Processes and Applications*. Amsterdam: Elsevier, North Holland.
- Frenck, C. & Pynte, J. (1987). Semantic representation and surface forms: A look at across language priming in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 383-396.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gombert, J.E. (1992). Activité de lecture et activités associés, in Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D., *Psychologie cognitive de la lecture*, (pp. 107-140), Paris, P.U.F.
- Grainger, J. & Frenck-Mestre, C. (1998). Masked priming by translation equivalents in proficient bilinguals. *Language and Cognitive Processes*, 13, .
- Green, D.W. (1986). Control, activation and ressource : A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27, 210-223.
- Hodgson, J.M. (1991). Informational constraints on pre-lexical priming. *Language and Cognitive Processes*, 6, 169-205.
- Hoover, M.L. & Dwivedi, V.D. (1998). Syntactic processing by skilled bilinguals. *Language Learning*, 48, 1-29.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given meanings : Experiments in incidental vocabulary learning, in Arnaud, P.J.L. & Béjoint, H. (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, London, Macmillan.
- Jespersen, O. (1912). *How to teach a foreign language*. London: George Allen.
- Juffs, A. & Harrington, M. (1996). Garden path sentences and error data in second language sentence processing. *Language Learning*, 46, 283-326.
- Keatley, C.W., Spinks, J.A. & de Gelder, B. (1994). Asymmetrical semantic facilitation between languages. *Memory & Cognition*, 22, 70-84.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in lexical processing: A cross-linguistic perspective, in Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. (pp. 35-52), Cambridge University Press, Cambridge
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading : Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Kroll, J.F. & Curley, J. (1988). Lexical memory in novice bilinguals : The rôle of concepts in retrieving second language words, in Gruneberg, M.M., Morris, P.E. & Sykes, R.N. (Eds.), *Practical aspects of memory* (Vol. 2, pp. 389-395), London : Wiley.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbour, Michigan : University of Michigan.
- McNamara, T.P. (1992). Priming and constraints it places on theories of memory and retrieval. *Psychological Review*, 99, 650-662.

- McRae, K. & Boisvert, S. (1998). Automatic semantic similarity priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 3, 558-572.
- Meara, P. (1978). Learners' word associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin - Utrecht*, 3, 192-211.
- Meara, P. (1983). Word associations in a foreign language. *Nottingham Linguistics Circular*, 11, 2, 19-38.
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- Meyer, D.E. & Schvaneveldt, R.W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 227-234.
- Mitchell, D.C. & Holmes, V.M. (1995). The role of specific information about the verb in parsing sentences with local structural ambiguities. *Journal of Memory and Language*, 24, 542-549.
- Muysken, P. (1984). The Spanish that Quechua speakers learn. In R. Anderson (Ed.) *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House
- Nation, I.S.P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading, in Carter, R. & McCarthy, M. (Eds), *Vocabulary and language teaching*, (pp. 97-110). London : Longman.
- Nation, I.S.P., & Newton, (1997). Teaching vocabulary, in Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. (pp.238-254), Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth and use. In R. Schreuder and B. Weltens (Eds.) *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Neely, J.H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. In D. Besner and G.W. Humphreys (Eds.) *Basic processes in reading: Visual word recognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Palmer, H. (1917/1968). The scientific study and teaching of language. Language and language learning series. London: Oxford University Press.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition, in Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. (pp.238-254), Cambridge University Press, Cambridge.
- Potter, M-C., So, K.-F., Von Eckardt, B. & Feldman, L.B. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Learning Behavior*, 23, 25-38.
- Prince, P.W.J. (1996). Second language vocabulary learning : The rôle of context versus translation as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Prince, P.W.J. (1998). L'effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue. *Psychologie Française*, 43-4, 283-296.
- Rayner, K., Sereno, S.C., Morris, R.K., Schmauder, A.R. & Clifton, C. (1989). Eye movements and on-line language comprehension processes. *Language and Cognitive Processes*, 4, 21-49.
- Segalowitz, N. (1986) Skilled reading in the second language. In J. Vaid (Ed.) *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. New York : Longman.
- Snodgrass, J.G. (1984). Concepts and their surface representations, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 3-22.

- Sweet, H. (1899/1972). The practical study of languages. *Language and language learning series*. London: Oxford University Press.
- Trueswell, J.C., Tanenhaus, M.K. & Kello, C. (1993). Verb-specific constraints in sentence processing: Separating the effects of lexical preference from garden paths. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19, 528-553.
- Williams, J.N. (1994). The relationship between word meanings in the first and second language: Evidence from a common, but restricted, semantic code. *European Journal of Cognitive Psychology*, 6, 195-220.
- Williams, J.N. (1996). Is automatic semantic priming semantic? *European Journal of Cognitive Psychology*, 8, 113-161.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.
- Zobl, H. (1986). Word order typology, lexical government and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order. *Language Learning*, 36, 159-183.