linguistique

TRAVAUX DE LINGUISTIQUE

I. Travaux

Hélène HUOT – A propos des nominalisations en *-ion:* mots-thèmes et lacunes dans les séries dérivationnelles du français.

Susanne FEIGENBAUM – Le mot composé [Sans + SN]: ses rapports syntaxiques, sémantiques et morphologiques.

Jan GOES – L'attribut: *objet* de *être*?

Inge BARTNING – Structuration des énoncés et stratégies référentielles à l'aide de la prédication *c'est* chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs.

Walter DE MULDER – Le pronom *il* véhicule-t-il uns sens référentiel?

Jean-Marc DEFAYS – Théories du texte et apprentissage des langues: les grands axes d'une approche interdisciplinaire.

Ivan ÉVRARD – La phrase au-delà du texte: décrire pour diviser ou diviser pour décrire. Linguistique textuelle et niveaux de description.

Anne-Rosine DELBART: Être ou ne pas être des "sinistrés de la parole".

II. Notes de lecture

III. Chroniques de linguistique générale et française IX

Livres reçus

IV. Résumés

REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

N° **34**

DUCULOT

THÉORIES DU TEXTE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES : LES GRANDS AXES D'UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE

1. Introduction

Que ce soit dans l'enseignement de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, on a souvent fait jusqu'il y a peu l'impasse sur le texte, à moins de le considérer comme voie d'accès vers d'autres savoirs ou *savoir-faire,* soit linguistiques (enrichissement du vocabulaire et entraînement aux structures grammaticales), soit culturels (littérature, société, civilisation). Passage obligé entre la langue et la culture, que ce soit dans le manuel, dans l'anthologie ou dans le roman, la compréhension de texte (il sera ici peu question de production) semblait aller de soi comme si l'on pouvait se contenter de les articuler directement l'une à l'autre. Il suffirait de connaître le vocabulaire et la syntaxe d'un texte pour s'approprier ses contenus extra-linguistiques, étant entendu que la signification de ce texte correspondrait à la somme de la signification de chacun de ses termes. On prévoyait donc rarement un enseignement particulier à la lecture de texte (à moins qu'on la veuille «rapide»), alors que, paradoxalement, on ne cessait de l'évaluer au cours de l'apprentissage. Il semble que depuis quelques années on cherche à rattraper le temps perdu : que ce soit sur le texte ou sa lecture, les ouvrages scientifiques ou de vulgarisation se multiplient.

À la décharge des professeurs et des didacticiens des langues, il faut signaler qu'il n'y a pas longtemps non plus que les linguistes ont découvert le texte. Les linguistiques structuralistes, pour ne pas remonter plus avant, limitaient leur champ d'investigation à *la phrase* qui, comprise entre la majuscule et le point, constituait l'unité canonique après celle du phonème (dont ces linguistiques tiraient leur origine). Les structuralistes estimaient que le texte (et même l'œuvre littéraire) n'était finalement qu'une succession ou une expansion de phrase(s). L'analyse de l'une aidait donc à la compréhension de l'autre. Rappelons au passage que non seulement les deux unités ne correspondent pas, mais que l'unité que représenterait la phrase reste théoriquement contestable.

Se basant sur les principes d'intertextualité, de transtextualité, de polyphonie, les linguistiques post-structuralistes, et plus précisément l'analyse du discours, passent quant à elles, dans leur approche de l'activité langagière, de la phrase au *discours* sans s'arrêter au texte qui n'est finalement pour eux qu'une portion arbitrairement prélevée du discours. Or, le discours, par principe ininterrompu, polymorphe, fluctuant, multiple, ne peut constituer une unité linguistique fiable, ni sur le plan théorique, ni sur le plan pratique.

Compris entre la phrase et le discours, le *texte* est, non pas un développement de la première, mais sa réalisation en parole, son actualisation en contexte; ni non plus un segment de la seconde, mais sa manifestation concrète, sa cristallisation. À la fois mise en œuvre et mise en forme de l'activité langagière, le texte, oral ou écrit, est la seule unité sous laquelle nous pratiquons, nous appréhendons réellement le langage, et nous pouvons l'enseigner. Viennent ensuite les définitions théoriques du texte en termes de séquences, de cohérence, d'autonomie, d'acte complet, de genres, etc. sur lesquelles nous ne nous étendrons pas ici.

Revenons plutôt à nos préoccupations didactiques en partant, d'une part, de ce principe selon lequel le texte n'est pas plus réductible, dans son analyse, à la phrase ou au discours, qu'il ne l'est, dans sa compréhension, à sa composante linguistique ou culturelle. A l'interface, le texte n'est ni une fenêtre, ni un puzzle, mais un objet linguistique à part entière qui a des propriétés, des contraintes, des ressources spécifiques et dont la maîtrise demande des compétences particulières (et *a fortiori,* différentes d'une langue à l'autre). On distingue donc généralement – même s'il faut prévoir des recoupements ou des chevauchements – entre les compétences linguistiques et les compétences culturelles, des *compétences textuelles* qui devraient faire l'objet d'un enseignement approprié.

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES
COMPÉTENCES TEXTUELLES
COMPÉTENCES CULTURELLES

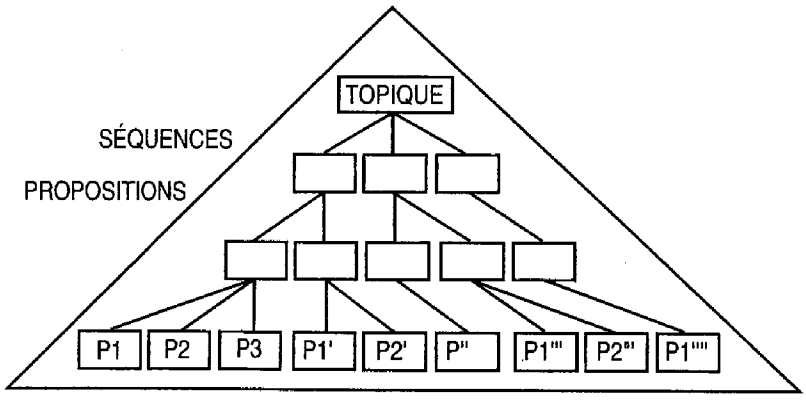
D'autre part, s'il constitue bien une unité empirique, le texte n'en reste pas moins le lieu de tensions multiples et ne doit sa cohérence qu'à une série de compromis consentis par le lecteur. Sous cet angle, le texte est sans cesse en situation de déséquilibre, à la merci de la moindre incohérence ou incompréhension; ce sont ces *tensions* qui donnent au texte sa dynamique interne et qui vont faire l'objet du reste de cet exposé. Je commencerai par

les envisager dans le cadre de l'analyse linguistique qui nous fournira un modèle explicatif que je tenterai ensuite d'appliquer à la dynamique culturelle et cognitive de la compréhension du texte. À ces trois niveaux, je m'efforcerai de montrer ce qui distingue la langue maternelle de la langue étrangère, et quel parti peuvent tirer de ces comparaisons les didactiques correspondantes.

2. De la langue au texte

Si les linguistes sont maintenant d'accord sur le fait que le texte n'est ni une succession pure et simple de phrases, ni une expansion pure et simple de la phrase, l'alternative semble toujours d'actualité dans l'approche du texte. Soucieux de circonscrire l'objet de leurs recherches, la plupart des théoriciens du texte insistent sur l'unité que constitue ce texte, tandis que les linguistiques discursives mettent surtout l'accent sur les contraintes syntaxiques, sémantiques et argumentatives qui règlent la succession des propositions. Dans le premier cas, on parlera de *cohérence (verticale),* dans l'autre, de *cohérence horizontale* ou de *cohésion.*

a) Les tenants de la première approche conçoivent les textes comme un emboîtement de structures à la façon de poupées russes. Cette hiérarchie pyramidale part du topique et descend jusqu'aux phrases en passant par les propositions et les séquences qui s'organisent selon un schéma correspondant au modèle de la structure narrative.

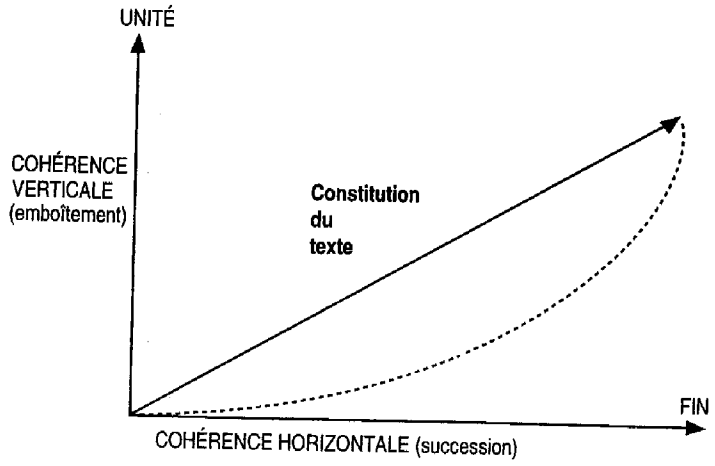


Cette conception théorique débouche dans la pratique pédagogique sur des exercices d'expansion et de réduction de texte à partir d'un topique, lesquels exercices suggèrent finalement que la longueur du texte, ainsi que son enchaînement ne sont que des modalités accessoires de son fonctionnement. D'où le risque de retomber dans les mêmes erreurs que commettaient les structuralistes en clôturant et en figeant l'objet de leur étude. Cette approche du texte, lorsqu'elle n'est pas compensée par une

autre, tend à imposer d'emblée une structure hiérarchisée alors que celle-ci reste à construire au fur et à mesure du déroulement du texte, en fonction des contraintes et des aléas de ce déroulement.

b) L'approche discursive part du principe que le texte ne peut se constituer que dans son déroulement, qu'il est un parcours, balisé et orienté, avant d'être une structure hiérarchisée. Dès ses premiers mots, le texte est appelé à sa fin, le terme de son écoulement linéaire comme la réalisation de son objectif pragmatique; Ducrot a bien montré que la valeur argumentative des mots, c'est-à-dire l'orientation qu'ils donnent au discours, l'emportait sur leur signification. Mais ce programme n'est pas donné : en perpétuel devenir, le discours avance en zig-zag pour répondre alternativement aux contraintes de redondance et de progression (thèmes/rhèmes, anaphoriques ...) sous peine d'illisibilité ou d'insignifiance. En prenant son parti du caractère dynamique – peut-être dialectique (cf. Defays, 1996 b) – du discours, cette approche peut alors rendre compte des phénomènes de digressions, de retardements, de périphrases, de court-circuitages, de résumés qui animent le déroulement du texte. En classe de langue, les exercices de textes à trous (ou de langage *schtroumpf*) mettent en évidence le fonctionnement de cette cohésion sur laquelle repose le texte.

Plutôt que d'opposer ces deux approches (l'une est centripète puisqu'elle tente de ramener tout vers le principe du texte, l'autre est plutôt centrifuge puisqu'elle met l'accent sur les conséquences de son déroulement), on préférerait les articuler l'une à l'autre pour mieux analyser les compétences sollicitées dans la lecture de texte. Le lecteur doit être capable de saisir la structure du texte au fur et à mesure de son déroulement, et ainsi en maîtriser ce que j'appellerais le développement qui serait la résultante des deux premiers vecteurs du texte.



On peut ainsi décomposer la compétence textuelle ci-dessus mentionnée en une compétence plus spécifiquement *discursive* et une autre, la compétence *générique,* qui consiste à associer un texte à un modèle tel que ceux qu'impose l'organisation littéraire, culturelle, sociale de nos productions langagières.

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES	
COMPÉTENCES TEXTUELLES	*Compétences discursives*
	Compétences génériques
COMPÉTENCES CULTURELLES	

Sans entrer dans les détails, notons que cette compétence générique opère à quatre niveaux : celui des intentions pragmatiques, des positionnements énonciatifs, des coordonnées contextuelles et des relations intertextuelles.

On se demandera maintenant s'il n'est pas possible de détecter les difficultés spécifiques que rencontrent différents types d'apprenants à la lecture du texte, pour lui donner une cohésion, une cohérence, ou pour les coordonner comme le fait le lecteur averti. En gros, ce lecteur, si sa compréhension du texte est d'abord tributaire de son déroulement (je fais ici abstraction du paratexte), il en dégagera, au fur et à mesure que la lecture progresse, un modèle qui lui permettra de relier les séquences entre elles, de combler les vides ou de résoudre les éventuelles ambiguïtés que comporte la chaîne des séquences, d'effectuer des inférences, d'émettre des hypothèses sur la suite qu'il corrigera au cours du déroulement. Son attention se portera donc alternativement de l'axe horizontal et vertical qui devraient renvoyer l'un à l'autre pour constituer le texte.

Au contraire, tout apprenti lecteur, en langue maternelle ou étrangère, ne parvient pas facilement à «délinéariser», comme disent les spécialistes. C'est-à-dire qu'il ne peut transformer ce qu'il lit en représentation globale : il passe d'un mot à l'autre, en reconstituant les liaisons, en additionnant les significations, en s'arrêtant à tout obstacle qui se présente dans cette succession et en attendant son terme pour donner une cohérence au texte. Il semblerait que, concernant l'enfant apprenant sa langue maternelle, il lui est plus facile de comprendre un texte qui lui est lu à haute voix qu'un texte qu'il doit lire lui-même, même s'il en a les capacités linguistiques, pour la bonne raison que, vu la rapidité du déroulement, l'ensemble se présente spontanément à lui, même si certains vocables ou connexions lui échappent.

On retrouve chez l'apprenant adulte en langue étrangère ce réflexe de lire à haute voix le texte qu'il décrypte laborieusement. Les pédagogues encouragent à l'autorégulation de la lecture qui oblige le lecteur, par une prise de conscience de son travail de compréhension, à projeter régulièrement sur l'axe vertical ce qu'il a perçu sur l'axe horizontal; nous verrons que ce principe correspond aux mécanismes cognitifs dont il sera question plus loin.

Les problèmes spécifiques en langue étrangère proviennent du fait que le texte intervient fort tard dans l'apprentissage au profit de la phrase qui règne en maître dans les méthodes, que ce soit sous forme de répliques dans les conversations, ou d'exemples dans les leçons de grammaire. L'apprenant tentera de transférer tant bien que mal ses compétences linguistiques récemment acquises de la phrase au texte, alors qu'il s'agit, comme on a commencé par le dire, de deux ordres différents du langage : la compréhension de l'un ne dépend pas directement de la compréhension de l'autre parce que leur ordre de priorité ne correspond pas. Au contraire, le découpage phrastique perturbe l'économie du texte et l'ordre de ses hiérarchies sémantiques et argumentatives. Au niveau des compétences génériques, le même apprenant aura tendance à tirer parti de son expérience de lecteur en langue maternelle, avec les risques d'inadéquation et de méprise que ce transfert comporte. L'apprentissage du texte, dans ce cas, doit passer par un désapprentissage de procédures ou de modèles inadaptés auxquels a recours le lecteur allophone en désespoir de cause, alors que l'enfant apprenant à lire dans sa langue maternelle se satisfera plus facilement de compréhensions approximatives.

3. Du texte à la culture

Cette dynamique de la lecture en fonction de ces deux types de contraintes qui assurent au texte sa constitution linguistique et que j'ai représentées sous forme d'axes orthogonaux, n'animerait-elle pas aussi d'autres aspects de l'apprentissage des langues ? Ne sous-tendrait-elle pas notamment l'acquisition du contenu culturel du texte, et plus généralement le phénomène souvent complexe de l'acculturation[1] ? On observe effectivement une attitude parfois contradictoire chez l'apprenant en contact avec la culture étrangère qui fait l'objet de l'apprentissage et qui, comme le texte l'expose, lui occasionne un problème de compréhension. Il est ainsi possible de décrire sous la forme de rapport dialectique les deux processus ou phases de l'acculturation.

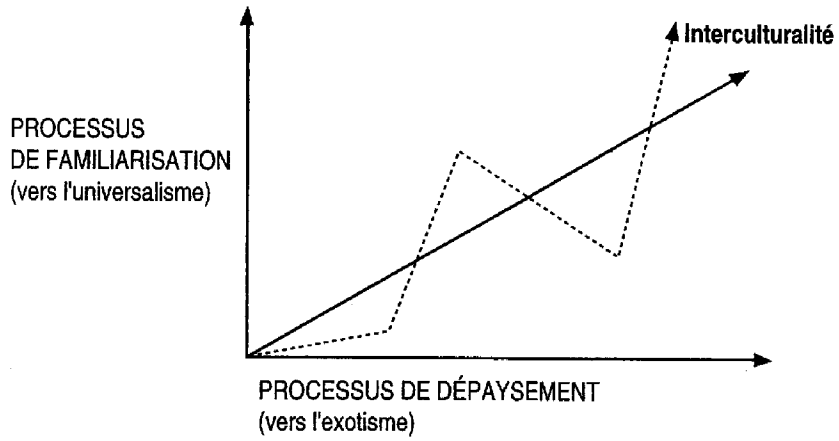
a) Qu'elle rebute ou séduise le nouvel apprenant, c'est d'abord l'altérité de l'autre culture qui retient son attention comme requiert tous ses efforts la

prononciation de sons inaccoutumés, en prenant par la même occasion conscience du fonctionnement de son aptitude à comprendre comme celui de son appareil phonatoire. Au cours des premières découvertes, des premières leçons, des premières lectures, quel que soit le thème, finalement, on a tendance à ne remarquer chez l'étranger que l'insolite, le dissemblable, l'écart, pour parler comme les rhétoriciens, et même le susciter dans la mesure où non seulement tout *paraît* différent mais où tout *devient* différent aux yeux du nouvel apprenant qui justifie (ou déplore) ainsi l'apprentissage qu'il vient d'entamer. Rendu ingénu, voire infantile, il se fera une image caricaturale de l'autre culture, comme de la sienne aussi d'ailleurs qu'il prendra spontanément comme norme et à laquelle il aura tendance à l'opposer systématiquement. Ce processus – que j'appellerai *processus du dépaysement* – peut mener, s'il est poussé à son comble, soit à l'incompréhension complète, soit à l'identification radicale avec l'autre culture.

b) Intervient aussi – successivement, simultanément, alternativement, selon les cas – ce que j'appellerai le *processus de la familiarisation* qui consiste pour l'apprenant à conjurer l'inconfort qu'occasionne la relation avec l'autre culture en ne retenant que ce qu'elle a de commun avec la sienne, en réduisant les différences, sources d'incompréhension, de confrontation, de conflit, en niant ces différences. Sous prétexte d'intercompréhension généralisée, cette recherche de consensus ne va qu'à sens unique puisqu'elle vise à ramener tout à soi, à se reconnaître soi-même chez l'autre, à faire de l'autre un autre soi-même. Alors que le processus du dépaysement exerce dans l'apprentissage plutôt une force centrifuge qui éloignerait les cultures et les êtres les uns des autres, la force qu'exerce le processus de familiarisation est plutôt centripète puisqu'elle conduirait à une uniformisation au détriment de toutes les variétés culturelles.

Le jeune apprenant d'une culture étrangère peu habitué à cette confrontation à l'autre qui commence par le déstabiliser commet généralement deux types d'erreurs caractéristiques selon qu'il privilégie l'un ou l'autre processus dans son approche décontextualisée de l'autre. D'une part, sa «lecture» de l'autre culture peut pécher par excès d'universalisme. Dans son souci d'établir des correspondances, il sous-estimera l'altérité de l'autre en cherchant, en forçant même les similitudes avec soi et en dévalorisant les différences irréductibles pour en faire des détails pittoresques. D'autre part, la tendance à l'exotisme n'a pas moins d'effet pervers, qui va l'inciter à surestimer les différences sans dépasser le niveau des apparences, associant la difficulté de la langue à l'étrangeté de la culture.

Ces deux processus sont inévitables, voire indispensables au cours de l'apprentissage qui, que ce soit au niveau de la motivation ou de l'assimilation, comporte des phases d'empathie et de mise à distance critique. Mais aucun des deux processus ne peut constituer à lui seul une réelle compétence culturelle, ou plutôt «interculturelle», qui repose – selon un mécanisme comparable à celui de la lecture – sur une articulation appropriée et dynamique de ces deux processus de dépaysement et de familiarisation.



L'interculturalité que cette compétence devrait permettre est décrite par Louis Porcher (1995 : 60) comme une «orientation positive vers l'altérité», une «aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses *a priori*... mais sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques». Il semblerait que la didactique des langues étrangères, après avoir été structuraliste puis communicative, avec les avantages et les inconvénients que l'on connaît, est en passe de devenir interculturelle (Defays, 1996 c). On estime en tout cas maintenant que les *savoir-faire* culturels et sociaux sont, dans la capacité à communiquer, aussi importants que les *savoir-faire* linguistiques.

Le même Louis Porcher (1995 : 68) conseille, pour développer cette compétence interculturelle, de traiter ce qu'il appelle des «*thèmes universels-singuliers,* c'est-à-dire présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière». Ces thèmes – à choisir en fonction de l'âge et de la motivation des apprenants – les obligent à procéder à ce mouvement dialectique entre l'universel et le particulier, de passer, selon notre schéma, de l'axe du dépaysement à celui de la familiarisation, plutôt que de rester accrochés à l'un des deux.

Ne faudrait-il pas surtout faire comprendre aux apprenants que toute culture, à commencer par la leur, ne constitue pas un ensemble homogène, mais un assemblage composite, complexe, changeant de modèles, de valeurs, de comportements en interaction permanente variant selon les générations, les milieux socio-économiques, les régions, les mouvements migratoires, les rapports internationaux... ? Le pluriculturalisme est de règle, et, qu'on le veuille ou non, nous pratiquons l'interculturalité tous les jours dans notre propre culture. Sous cet angle, nous possédons déjà – de manière relative, s'entend – une compétence interculturelle dont il suffit d'élargir le champ d'action. Enseigner une culture étrangère consisterait donc à développer un processus habituel, mais surtout à faire prendre conscience aux apprenants des conditions de son fonctionnement.

Ce qui me permet de revenir au texte qui est en quelque sorte une mise en abyme de la culture et dont on sait, depuis Bakhtine, que, loin de former un objet monolithique ou un espace fermé, il n'est jamais que l'assemblage d'une multitude de discours (dans le sens le plus large du terme), concordants ou discordants selon les cas, qui le parcourent et qui entrent en «dialogue». Si cette théorie de l'intertextualité, comme on l'a signalé plus haut, ne sert pas toujours l'analyse et l'enseignement du texte, elle a le mérite, en mettant en évidence son caractère composite, hétéroclite, conflictuel même, de montrer que l'unité et la cohérence ne sont pas données, mais construites et reconstruites au-delà de la multiplicité sur le mode de l'échange. Cette approche de la lecture, surtout si elle porte sur des textes où l'intertextualité est la plus critique comme c'est le cas pour les textes littéraires, parodiques, polémiques, peut fournir au lecteur l'occasion d'une expérience interculturelle en modèle réduit. Dans ce type de textes dont les discours constitutifs sont explicitement associés ou confrontés les uns aux autres, l'apprenant étranger y trouvera inscrits les points de repère qu'il n'a pas encore eu le temps d'assimiler de lecture en lecture. A ce propos aussi les temps changent : le texte littéraire, qui avait été écarté par les méthodologies d'inspiration structuraliste, puis communicative au profit du texte fabriqué, puis du document authentique, retrouve la faveur des professeurs de langue étrangère.

4. Du texte au sujet

Pour terminer, j'aborderai le texte par le biais de celui qui en prend connaissance. Pour simplifier à l'extrême, rappelons que la personne de l'apprenant doit être envisagée à trois niveaux. D'abord, au niveau de ses déterminations affectives : sa motivation à apprendre une langue, la sienne ou une autre, à lire un texte dans cette langue; l'enseignant veillera à rendre

cet apprentissage et cette lecture d'abord attrayants, puis gratifiants, notamment en mettant en avant le plaisir qu'ils devraient procurer mais que les méthodes invoquent rarement. Ensuite, au niveau de ses déterminations pragmatiques : son projet en apprenant une langue, en l'utilisant, en entreprenant la lecture d'un texte dans cette langue, à mettre en parallèle avec les intentions de l'enseignant et celles du texte qu'il lui soumet. C'est surtout cet aspect de la personne que la pédagogie communicative prend en compte. Enfin, ses déterminations cognitives dont je vais maintenant dire quelques mots. Il faut revenir sans cesse à ces vecteurs personnels, pour se demander ce que l'apprenant *ressent*, ce qu'il *veut* et ce qu'il *sait* (et comment il le sait).

Les recherches se développent de manière intensive concernant la «machine à produire / à comprendre le langage», et, en ce qui nous concerne ici, la «machine à lire» que l'on actionne devant le texte, la principale question restant de savoir en quoi le fonctionnement de cette machine correspond au fonctionnement de la langue, ou de la communication en général. C'est en quelque sorte sur le pari qu'il y a effectivement des rapports significatifs que la linguistique générative, puis la linguistique cognitive ont remis à l'ordre du jour d'anciennes théories. La psychologie cognitive de la lecture est une des branches les plus fécondes en ce domaine, dans le monde anglo-saxon du moins, et je n'aurai pas d'autre ambition ici que de mettre en rapport – trop rapidement, sans doute – certaines conclusions que les spécialistes ont pu faire sur les processus cognitifs de la lecture et les processus linguistiques et culturels que je viens d'esquisser.

Deux premières constatations laissent penser que, sur le plan cognitif, la lecture en langue étrangère ne diffère pas radicalement de la lecture en langue maternelle. D'abord parce que toute lecture est *traduction,* c'est-à-dire traduction d'un modèle discursif en modèle de situation et en modèle mental. La traduction, que l'on conseille souvent aux apprenants étrangers d'éviter de faire mentalement, est tout compte fait naturelle. Des études faites auprès de jeunes enfants éduqués bilingues, telles celles que décrit notamment Claude Hagège (1996) dans *L'enfant aux deux langues*[6] montrent que certains d'entre eux continuent à passer mentalement par une langue pour accéder à l'autre, même s'ils connaissent les deux presqu'aussi bien l'une que l'autre, et que cette étape ne constitue pas un handicap dans leur capacité à communiquer.

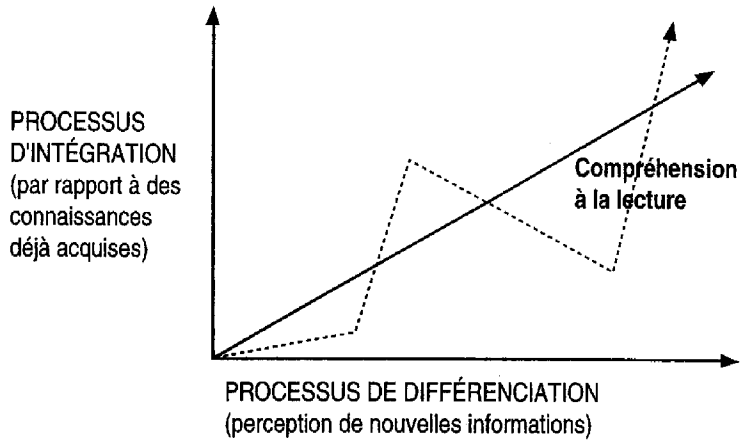
Ensuite, un principe intéressant qui se dégage de ces travaux de psycholinguistique est que la lecture est un *jeu,* un jeu de perspicacité, certainement, mais aussi un jeu d'imagination et de hasard dans la mesure où le lecteur-joueur est amené à constamment faire des hypothèses sur les

informations à venir, sur les informations manquantes, sur les informations prioritaires, sur les informations contextuelles, hypothèses qu'il ne cesse de revoir pour les corriger, les conformer, les abandonner comme un joueur de cartes qui, par intuition et déduction, fait des hypothèses sur les cartes que son adversaire tient en main. Donc lire consisterait d'abord *à deviner,* ce que l'on reproche précisément aux apprenants (en langue étrangère ou maternelle) de faire au lieu de... lire.

Mais j'aimerais mettre surtout en évidence la tension essentielle qui régit le processus cognitif de la lecture comme elle régit la constitution du texte et l'expérience de l'interculturalité.

a) Le premier type des deux mécanismes est celui de la *différenciation* qui consiste à relever l'information, c'est-à-dire à repérer l'élément neuf, saillant, pertinent, en fonction du contexte et du co-texte selon des principes que l'on connaît depuis longtemps en linguistique depuis l'apparition de la phonologie, mais qui ont été revus et développés par Sperber et Wilson dans le cadre d'une théorie générale de la communication. Ce processus est biaisé chez l'apprenant étranger, comme chez le jeune lecteur en langue maternelle, dans la mesure où la sélection qu'il opérera dans la masse de données que comporte un texte sera tributaire de ses compétences linguistiques : il ne gérera pas son attention seulement en fonction de la pertinence des termes mais aussi de leur difficulté relative.

b) D'après les psycholinguistes, l'information obtenue grâce au processus de différenciation sera stockée dans la mémoire à court terme du lecteur, mémoire qui ne peut couvrir que la lecture d'une phrase environ. C'est alors qu'intervient l'autre mécanisme, celui de *l'intégration,* qui consiste à mettre ces informations relevées en relation les unes avec les autres, à les rapporter aux informations précédemment acquises, dans la partie précédente du texte comme avant la lecture de ce texte en particulier. Toutes ces connaissances déjà acquises constituent des modèles cognitifs (qu'il ne faut pas confondre avec les modèles génériques de tout à l'heure) auxquels le lecteur se réfère automatiquement pour organiser et assimiler les nouvelles informations qui se présentent à lui, ceci au sacrifice d'informations secondaires. Une fois assimilées, ces informations sont emmagasinées dans la mémoire profonde sous forme de nouveaux modèles ou d'anciens modèles actualisés aussitôt utilisables pour aborder les autres informations qui se présenteront de nouveau à lui. Un bon lecteur est un lecteur qui a déjà à sa disposition une collection importante de modèles et qui pourra ainsi en acquérir encore davantage en passant sans cesse du processus de différenciation à celui d'intégration, et *vice versa,* au cours de sa lecture :



tandis que l'apprenti lecteur, faute de modèles, éprouvera beaucoup de difficultés à intégrer les informations relevées et risquera ainsi la surcharge cognitive, d'où le stress que lui occasionnera la lecture qui sera pour lui une véritable épreuve psychique. Son attention étant complètement monopolisée par la mémorisation des données superficielles du texte qu'il ne parviendra pas à traduire en représentations mentales, l'apprenti lecteur ne pourra pas non plus faire des hypothèses concernant les informations à déduire ou à venir. Il lit en quelque sorte en apnée, attendant impatiemment la fin du texte pour retrouver son souffle.

Dans ces conditions, la didactique la plus appropriée sera celle qui partira du stress provoqué par la lecture inadéquate pour remonter à ses causes, et ainsi faire prendre conscience aux apprenants des mécanismes cognitifs sollicités dans la compréhension (on parle alors d'approche méta-cognitive). Elle insistera sur l'importance de l'activité résumante qui doit être menée parallèlement à la perception et à la sélection des informations au cours de la lecture, et ainsi permettre leur mémorisation et leur appropriation. Elle encouragera aussi les hypothèses, à commencer par les plus hasardeuses, auxquelles devrait se livrer le lecteur dès les premiers mots du texte. Pour toutes ces raisons, ce sont les textes ludiques, qu'ils soient poétiques ou comiques, qui rendent les meilleurs services au professeur, non seulement parce qu'ils sont les plus à même de soulager l'anxiété de l'apprenti lecteur, mais parce qu'ils mettent en scène, en même temps qu'ils le mettent en cause, le fonctionnement de tout texte et permettent ainsi à l'apprenant de contrôler sa pratique de la lecture.

On retiendra surtout de cette brève incursion en linguistique cognitive que la lecture est de nouveau un compromis entre deux mécanismes différents, opposés parfois, mais complémentaires : d'une part la perception

d'informations nouvelles, de l'autre le recours à des informations anciennes sous forme de modèles cognitifs, comme elle l'était entre le principe de cohérence du texte et celui de son déroulement, entre le principe du dépaysement culturel et celui de la familiarisation.

Cet exposé n'a fait que survoler des problématiques et des théories fort complexes que j'ai seulement tenté d'associer comme elles le sont nécessairement dans l'enseignement d'une langue par le professeur et dans la lecture d'un texte dans cette langue par l'apprenant. L'articulation dialectique de ces mécanismes comme l'articulation des processus linguistiques, culturels et cognitifs entre eux dans le fonctionnement du texte, si elle était analysée plus en détails, pourrait permettre de décrire, dans certains cas, la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à celui de la langue maternelle, ou bien au contraire – plus souvent, semblerait-il – leurs points communs. En attendant, les leçons à tirer de ce rapide panorama sont, premièrement, l'importance de l'exercice de la lecture de texte dans l'apprentissage de la langue pour la bonne raison qu'il engage et associe une multitude de savoirs et de savoir-faire dans le cadre d'un travail primordial qui est celui du «faire sens»; deuxièmement, que l'apprentissage, comme la lecture, à tous leurs niveaux, doivent tenir compte de tensions qui, loin de les perturber, en assurent la dynamique à condition qu'on en prenne conscience pour pouvoir les maîtriser.

Jean-Marc DEFAYS
Université de Liège
Rue des Quatre Bonniers, 19
B – 1370 Saint Jean-Geest

NOTES

1. Je prends ce terme dans son acception la plus générale et la plus neutre : «Adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact» (ROBERT).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARRERA-VIDAL A. (éd.), 1988, *Enseigner le français langue seconde, actes du Colloque international,* Université de Liège.

COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle,* Bruxelles, De Boeck-Duculot.

DEFAYS J.-M., 1996 a, «De la phrase au texte dans l'enseignement d'une langue étrangère », *in Dialogues et cultures,* 1996, pp. 63-70.

DEFAYS J.-M., 1996 b «Les trois fonctions du langage : pour une dialectique de l'activité langagière», in *La Linguistique,* Vol. 32, fasc. 1, pp. 35-49.
DEFAYS J.-M., 1996 c «L'interdisciplinarité en didactique des langues : une nouvelle donne pour le français langue étrangère ?», Enjeux, 37-38, pp. 143-157.
DENYER M., 1995, «La lecture comme processus cognitif complexe et comme acte de communication», *Enjeux,* n° 36, pp. 7-22.
DUPONT D., FAUVAUX T., GHENET M., 1994, *La dynamique de l'information,* Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.
FAYOL M. et al., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture,* Paris, PUF.
HAGÈGE Cl., 1996, L'enfant aux deux langues, Paris, Odile Jacob.
LEROT J. et THYS C. (éds), 1992, *Texte, communication et cognition,* Documents du DIFR, Cahiers FLE n° 2, Université Catholique de Louvain.
PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère,* Paris, Hachette Education.