

**Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue  
Cognition and text comprehension on L2 in a multilingual context**

**Fatna MASMOUDI\*, Université de Biskra, Algérie.**

**fa.masmoudi@univ-biskra.dz**

**Denis LEGROS, Université de Biskra, Algérie.**

**legros@lutin-userlab.fr**

Date de réception: (05/03/2020) , Date de révision: (21/04/2020), Date d'acceptation : (17/05/2020)

**Résumé :**

Quelles sont les caractéristiques les plus novatrices et les plus pertinentes des recherches récentes sur la compréhension de texte en langue L2 ? Pour répondre à cette question, nous présentons dans cet article théorique une synthèse de quelques travaux de référence dans le domaine de la compréhension de texte. A partir des données de la recherche, nous proposons tout d'abord une analyse des processus cognitifs mis en œuvre lors de la compréhension de texte. Ensuite, nous analysons plus précisément les processus de traitement activés lors de la compréhension de texte en langue L2. Enfin, nous présentons une analyse des effets des contextes linguistiques et culturels sur la lecture et la compréhension de texte en langue L2 à l'ère de la mondialisation et de la société numérique.

**Mots clés :** Compréhension de texte, Langue L1, Langue L2, Contexte linguistique, Contexte culturel, Mondialisation, Société numérique

**Abstract**

What are the most innovative and relevant features of recent L2-language text comprehension researches? In order to answer this question, we present in this theoretical article a synthesis of some reference work in the field of text comprehension. Based on research data, we first offer an analysis of the cognitive processes implemented during text comprehension. Then, we analyze more precisely the processing processes activated when understanding text in L2 language. Finally, we present an analysis of the effects of linguistic and cultural contexts on the reading and comprehension of text in the L2 language in the age of globalization and digital society.

**Keywords :** Text comprehension, Language L1, Language L2, Language Context, Cultural Context, Globalization, Digital Society.

\*Auteur correspondant: Fatna MASMOUDI, Email: fa.masmoudi@univ-biskra.dz

**Introduction:**

Que veut dire savoir lire aujourd'hui ? Une première définition proposée par Marie Gausse (2015), dans *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* (2015) caractérise l'acte de lire comme « la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais lire est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit. Prendre connaissance, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre ».

L'analyse des processus d'apprentissage de la lecture a bénéficié de l'apport de nombreuses recherches en psycholinguistique et en psychologie cognitive. En France par exemple, dès les années 1990, les travaux de Michel Fayol et de ses collègues notamment Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles & Zagar, 1992, ont permis de réaliser de grandes avancées dans la recherche et l'analyse de ces processus (voir Bianco, Lima, Fayol, 2015). Ils ont en particulier montré que la capacité de lecture repose essentiellement sur deux processus : la reconnaissance des mots et la compréhension. La reconnaissance des mots consiste à faire correspondre des graphèmes à des phonèmes et la compréhension permet de donner du sens aux phrases et aux textes. La psychologie cognitive de la lecture s'intéresse principalement à la façon dont le lecteur passe d'une perception visuelle d'un mot à la compréhension du sens qui lui est associé. Quels sont les processus de lecture qui permettent d'aller de la perception visuelle à son identification et à sa compréhension ? ».

Nous présentons tout d'abord une synthèse des principaux travaux consacrés à l'étude des processus cognitifs mis en œuvre lors de la compréhension de texte. Dans un deuxième temps, nous proposons une analyse des processus de traitement activés lors de la compréhension de texte en langue L2 (ou en langue étrangère). Enfin, nous terminons par une analyse des effets des contextes linguistiques et culturels sur la lecture et la compréhension de texte en langue L2, à l'ère de la globalisation et de la société numérique.

**1. L'activité cognitive de lecture/compréhension de texte :**

Les recherches sur la lecture et la compréhension de texte se sont rapidement développées depuis que les sciences cognitives envahissent le champ de la connaissance. Rappelons que les sciences cognitives sont consacrées à l'étude de la manière dont les connaissances s'élaborent, s'utilisent et se transmettent. Rappelons aussi que cette approche est pluridisciplinaire. Proposer une définition de cette approche pose donc problème en raison justement de cette pluridisciplinarité et de l'ampleur du champ. Étymologiquement, le mot « cognition » vient du latin *cognosco*, et signifie : savoir, comprendre, connaître, et donc les sciences cognitives portent sur les mécanismes de la pensée et sont composées de plusieurs disciplines : les neurosciences, les neurosciences cognitives, la linguistique, la linguistique cognitive, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie cognitive.

Les recherches se sont multipliées, en particulier aux États-Unis avec la création de la revue *Cognitive Science* en 1977. Dans les années 1980-1990, les recherches en sciences cognitives se sont développées en France au sein du CNRS et se sont de plus en plus intéressées aux apprentissages scolaires et en particulier à la compréhension et à la production langagière (<https://docplayer.fr/3484832-Aci-ecole-et-sciences-cognitives.html>).

**1.1. Psychologie cognitive, apprentissage et didactique :**

Le projet Ecole et sciences cognitives a été conçu et présenté avec comme mission de tisser une nouvelle alliance entre, d'une part, les disciplines concernées par l'étude des processus de développement cognitif de l'enfant, les mécanismes d'apprentissage, les modalités d'acquisition et de transmission des savoirs et, d'autre part, les disciplines qui concernent la mise en œuvre de pédagogies "innovantes".

Le champ de la psychologie cognitive, l'un des champs les plus actifs des sciences cognitives et l'un des plus proches des préoccupations didactiques, s'est particulièrement intéressé à la compréhension du langage et plus précisément à la compréhension de texte. Comme l'ont rappelé Guy Denhière, Denis Legros et Hervé Thomas (2010), (Ministère du Travail et des affaires sociales, Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, Mission Interministérielle, Convention DGEFP N°98100162000525, Rapport final) « Lire un texte n'a de sens que dans la mesure où cette activité s'accompagne de la compréhension de ce qui est lu. Comprendre un texte, ce n'est pas en rechercher le sens, aucun énoncé n'a un sens, si l'on veut dire par là qu'il possède une propriété sémantique qui lui soit inhérente. L'énoncé en effet selon Le Ny (1989) « est seulement susceptible de produire une signification si un individu lui en donne une ». Comprendre un texte nécessite donc de construire sa signification,

Cette construction s'effectue toujours par le biais « d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites et agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles intervient un certain nombre de mécanismes ou de procédures (Fayol, 1992, p. 73) ». On peut distinguer plusieurs étapes dans la compréhension de l'écrit. Cependant, comme l'expliquait, il y a plus de deux décennies Marc Souchon (1995, <https://journals.openedition.org/semen/2981>), lorsqu'on parcourt les travaux scientifiques consacrés à la lecture/compréhension de textes en langue étrangère (LE), on s'aperçoit qu'en didactique des langues étrangères tout au moins, les auteurs, la plupart du temps, n'opèrent pas de distinction entre l'activité de lire entendue au sens de capacité du récepteur à opérer de façon satisfaisante la relation graphèmes/phonèmes et l'activité de compréhension. C'est ainsi que l'on parle indifféremment de lecture et/ou de compréhension de textes, ces deux termes étant le plus souvent utilisés en alternance. En Langue Maternelle (LM), en revanche, les deux dimensions de la lecture/compréhension constituent des domaines de recherches indépendants. L'hypothèse qui vient à l'esprit pour expliquer cette différence est qu'en LE, on a plutôt affaire à des publics "experts" sachant déjà lire dans leur LM. A partir de là en effet, c'est la question de l'accès au sens du texte en LE qui devient prioritaire ».

En accord avec ce point de vue, il nous semble important de prendre en compte cette double direction de la recherche dans le but de clarifier et de préciser les deux orientations possibles, mais surtout les deux champs didactiques et pédagogiques qui en découlent. Dans cet article, nous portons notre attention exclusivement sur la problématique de la compréhension et nous commençons par présenter les trois grands types de modélisation de la compréhension en lecture, à la base des travaux de recherche.

**1.2. Les trois types de modèles de compréhension en lecture :**

La plupart des spécialistes de la lecture/compréhension ont conçu trois grands types de modèles qui ont permis de décrire la façon dont les lecteurs opèrent pour traiter les

informations contenues dans les textes lors de la lecture. Il s'agit des modèles ascendants, des modèles descendants et des modèles interactifs.

**Les modèles ascendants** supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception, puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs « supérieurs » (production de sens). L'activité de lecture s'opère donc lettre par lettre, et ensuite mot par mot et ne permet pas d'interaction entre les différentes étapes du processus.

Selon **les modèles descendants**, le lecteur recourt à des processus de haut niveau permettant de lire le message à partir d'indices visuels perçus et anticipés. Selon ces modèles, le lecteur ne passerait pas du tout par la phase de décodage des mots.

Selon **les modèles interactifs** « lire c'est à la fois décoder et comprendre un texte » (Sprenger-Charolles, 1986). La lecture est analysée comme un ensemble de processus cognitifs qui peuvent intervenir en parallèle et de façon automatisée chez le lecteur expert. Il est alors nécessaire d'identifier ces différents processus si l'on veut faciliter leur mise place chez l'apprenti-lecteur en langue maternelle ou en FLE.

Liliane Sprenger-Charolles, spécialiste de l'apprentissage de la lecture, a proposé récemment (2016) dans la revue *Pratiques* une synthèse de 30 ans de recherche sur l'apprentissage de la lecture. Elle a, en particulier, analysé les relations entre les processus de bas niveau et les processus de compréhension et montré que de bonnes capacités de décodage sont cruciales pour la compréhension écrite. La plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture s'expliqueraient non pas par des difficultés de compréhension, mais par des difficultés d'identification des mots écrits.

C'est là un résultat essentiel pour une pédagogie efficace, dans la mesure où l'objectif principal de l'enseignement est de permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils lisent. L'enseignant doit alors les aider à développer des capacités d'identification des mots écrits rapides et précises, ce qui requiert aussi une bonne connaissance des travaux de psycholinguistique sur l'identification et la validation des moyens pouvant permettre aux élèves de bien apprendre à lire. Selon Denis Legros (1988), « l'évolution et la convergence des disciplines vers l'élaboration de modèles de référence communs ont rendu possible la construction d'un nouveau champ à l'interface de la sémantique linguistique et de la sémantique psychologique : la sémantique cognitive ».

### **Lecture et compréhension de texte**

Ce sont principalement les travaux de sémantique cognitive qui ont permis les plus grandes avancées dans le domaine de la compréhension de texte. Selon Vincent Nyckees (2007), la sémantique cognitive a indéniablement cassé le jeu de la sémantique traditionnelle et permis d'étudier les représentations et leur rôle dans le fonctionnement de l'individu.

Le « modèle mental » est la conceptualisation par le sujet de ses représentations issues des situations d'apprentissage (Johnson-Laird, 1983). Il sert de cadre de référence et de base pour le traitement des informations perçues par le sujet (Tiberghien 1991). Du point de vue de l'interprétation sémantique, par exemple, le cadre de référence d'une expression verbale n'est pas le monde réel, mais la représentation de celui-ci sous forme de modèle mental (Baudet 1991). Cette conceptualisation a permis d'ouvrir des perspectives nouvelles dans le champ de la didactique cognitive de la compréhension et de la production de textes en contexte plurilingue et pluriculturel (Cordier & Legros, 2005 ; Hoareau & Legros, 2006).

Selon Legros, Acuna et Maître de Pembroke (2006), « dans la cité mondialisée, le texte devenant, avec la téléconférence ou l'apprentissage collaboratif à distance, un

vecteur privilégié de l'échange et de la construction des connaissances, la prise en compte des contextes linguistiques et culturels s'impose plus que jamais, non seulement dans les cadres théoriques de traitement du texte et les paradigmes méthodologiques qui en dépendent, mais aussi dans l'élaboration d'une didactique interculturelle du texte » (p. 116).

Pour comprendre le fonctionnement cognitif du lecteur dans les activités de compréhension de texte, l'analyse des processus mis en œuvre dans ces activités et des représentations mentales qui en résultent s'impose, comme de nombreux travaux l'ont montré (voir par exemple Denhière et Legros, 1989). Il va de soi que ces recherches ont un impact évident sur la didactique et la pédagogie de la compréhension de texte, en particulier sur la compréhension de texte en langue L2.

## **2. L'activité cognitive de compréhension de texte en L2**

Les travaux sur le rôle des représentations dans la compréhension de textes en langue seconde ou en langue étrangère ont permis d'analyser le poids relatif de la structure de surface des représentations et les effets de son interaction avec la structure sémantique sur la compréhension. Lorsqu'un individu de langue maternelle française lit par exemple un texte dans une langue étrangère, les connaissances nécessaires à la construction de cette signification concernent donc non seulement les connaissances du monde évoquées dans ce texte, mais aussi et d'abord celles de cette langue.

### **2.1. Rôle et analyse des représentations**

Selon Legros, (1997), « Si l'on veut comprendre le fonctionnement cognitif du lecteur dans la lecture et la compréhension de texte, l'analyse des représentations s'impose. Les représentations servent en effet de base de données pour la mise en œuvre de ces activités » (p.109). C'est grâce aux travaux de sémantique cognitive que les chercheurs ont pu analyser et comprendre les processus de construction des représentations des individus, et donc leur système de connaissances/croyances représentant les parties du "monde expérimenté" par l'individu, pour reprendre les termes de Denhière et Baudet, (1992), c'est-à-dire le monde perçu, compris et « vécu » par les individus humains.

Grâce à la langue et aux outils linguistiques qu'elle peut fournir, les chercheurs ont pu exprimer et décrire ces représentations. En effet, les représentations des connaissances peuvent être conceptualisées et décrites comme un ensemble de propositions déclaratives et qui peuvent être explicitées et donc formulées et décrites par le langage (Fodor, 1975). Cependant, puisque ces représentations des connaissances sont reconnues et donc communicables entre les individus, elles doivent être sémantiquement stables et invariantes. C'est pourquoi, il est possible, selon Jacques François et Guy Denhière (1990), de les décrire dans un format linguistique qui peut les rendre directement manipulables aussi bien par des individus humains que par des systèmes informatiques ou des systèmes d'aide à l'apprentissage.

### **2.2. Les connaissances et leur traitement**

Comme l'a montré Denis Legros dans son HDR (1997), la notion de connaissance est cependant ambiguë dans la mesure où elle désigne à la fois une partie du champ théorique auquel elle se rattache, mais aussi d'un savoir intériorisé par un individu humain, et donc non conscient et implicite. De plus, les connaissances peuvent être

médiées par des interprétations contextuelles et/ou personnelles. En effet, ce ne sont pas uniquement des connaissances sur le monde, évoquées par le texte qui interviennent lors de l'activité de compréhension, ce sont aussi nos systèmes de croyances, c'est-à-dire la façon dont on se représente le monde.

Legros et Baudet(1996) ont montré que la différence de signification qu'un individu établit entre, d'une part, une connaissance, c'est-à-dire une représentation qu'il pense être vraie et, d'autre part, une croyance, c'est-à-dire une représentation qu'il ne peut estimer quant à sa valeur de vérité, est pertinente dans la mesure où elle affecte les activités de compréhension.

### **2.3. Les connaissances sur la langue et sur le monde et leur rôle sur l'activité de compréhension de texte en L2**

Dans les activités de lecture/compréhension de texte en langue L2 ou en langue étrangère, les connaissances sur la langue et les connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde, présentes dans les textes, ne sont pas traitées de manière similaire et n'ont pas le même poids cognitif. Gaonac'h et Lahmiti-Riou, (1989, voir Burgain, 2018) supposaient une plus grande focalisation de l'attention du lecteur sur le traitement des niveaux phono-graphique et syntaxique que sur le niveau sémantique du texte. Comme l'a montré en effet Gaonac'h (1990), chez la plupart des lecteurs non experts en langue étrangère, le faible degré d'automatisation des processus de bas niveau - c'est-à-dire les processus dédiés au traitement des composantes graphémiques, phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques – conduit généralement ces lecteurs à accorder à ces composantes plus d'importance que dans le cas de la langue maternelle ». C'est ce qui entraîne chez ces lecteurs un coût cognitif plus élevé en situation de langue étrangère.

Au cours de la lecture d'un texte, les lecteurs éprouvent alors des difficultés à activer et à mettre en œuvre l'ensemble des processus de haut niveau qui permettent par exemple de traiter le contexte, les indices textuels comme les types de phrases, l'agencement par connecteurs, les anaphores, etc.... Il s'agirait selon l'auteur non pas d'une difficulté fonctionnelle, mais plutôt d'une répartition différente des ressources et des opérations cognitives au fil de la lecture.

En d'autres termes, les ressources cognitives mises en œuvre pour comprendre un texte en langue maternelle et en FLE ne sont pas réparties de la même façon. Ce résultat a des implications au niveau pédagogique et montre qu'il faut entraîner le lecteur apprenant à automatiser les processus de bas niveau dans l'apprentissage de la lecture/compréhension en langue étrangère. En langue étrangère, McLaughlin, Rossman et McLeod (1983) ont observé, il y a plusieurs décennies, qu'au cours de la mémorisation, les lecteurs conservaient une grande partie de la structure de surface. Des auteurs ont observé chez des apprenants de niveau avancé, une conservation parallèle des aspects littéraires et des aspects sémantiques (Acuna Legros et Noyau, 1994).

Cependant, comme l'a montré par exemple Carole M'Bengone de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville au Gabon, dans sa thèse de doctorat (2006), «Dans le contexte de la mondialisation, et de l'enseignement/apprentissage, la prise en compte (i) des connaissances construites dans le milieu culturel de l'individu apprenant, (ii) des usages des langues en contact et (iii) de leurs effets sur l'apprentissage de la langue seconde (français) et en langue seconde et enfin (iiii) des contextes locaux s'impose (Maître de Pembroke, & Legros, (2004). C'est d'ailleurs la prise en compte de ces caractéristiques qui a permis aux spécialistes du traitement cognitif des textes

en FLE de s'inscrire dans les nouveaux champs de recherche et les nouveaux "designs pédagogiques en émergence" (Leu, Castek, Coiro, Gort, Henry, & Lima, 2004).

### **Effet du contexte plurilingue et pluriculturel sur la compréhension de texte en L2**

Nous présentons tout d'abord une rapide synthèse de quelques recherches marquantes consacrées à l'étude des effets des contextes linguistiques, culturels, géographiques, nous proposons ensuite les perspectives nouvelles ainsi ouvertes pour la recherche et la didactique de la compréhension de texte, et enfin, nous montrons l'importance de ce nouveau paradigme de recherche à l'ère de la mondialisation et de la société numérique.

#### **3.1. Effets du contexte linguistique, culturel, géographique sur la compréhension de texte**

Selon Legros, Acuña et Maître de Pembroke (2006) « la prise en compte des contextes a remis en cause l'assimilation du système cognitif humain à un système de traitement de l'information. En effet, la psychologie cognitive n'est pas seulement computationnelle et ne se réduit pas à des calculs sur des symboles. Contrairement à l'intelligence artificielle et à de nombreux systèmes de traitement automatique, la psychologie cognitive du traitement cognitif du texte prend en compte les contextes linguistiques et culturels, comme l'a montré en particulier Van Dijk, 1999 », (p. 123), Ainsi, les recherches de Teresa Azucena Acuña en Argentine se sont appuyées sur une conception élargie de la notion de culture. Dans ses travaux en effet conduits dans le sud de la Patagonie auprès d'enfants « mapuches », population amérindienne vivant au Chili et en Argentine, elle a montré que non seulement le contexte linguistique et culturel est à la base de l'activité de compréhension, mais aussi le contexte culturel dans toutes ses dimensions et, en particulier, dans sa dimension géographique.

Teresa Acuña (Acuña, Legros & Noyau, 1993 ; Acuña, Latorre, Huenaiuen & Legros, 2004) a conduit des travaux dans le sud de la Patagonie dans la région de Neuquen, là où les trous dans la couche d'ozone sont très importants. Ses recherches portaient sur la perception des changements climatiques et la compréhension de ces phénomènes chez les enfants appartenant à une population indienne locale, « les mapuches ». Une partie vivait à l'époque en bordure des glaciers de la Cordillère des Andes, les pieds dans l'eau, car les glaciers fondaient en raison du réchauffement climatique, et dans la tradition orale. Une autre partie vivait en zone urbaine et était scolarisée. Teresa Acuña a travaillé avec des enfants de ces deux populations et a conduit auprès d'eux une recherche expérimentale dans le but d'analyser l'effet du contexte linguistique, culturel et géographique sur la compréhension d'un énoncé oral portant sur les causes et les conséquences des changements climatiques. Ce texte a été lu aux enfants mapuches vivant dans les zones inondées aux pieds de la Cordillère des Andes (groupe G1) et aux enfants mapuches scolarisés (groupe G2).

Elle a constaté que la perception des phénomènes physiques, et en particulier, le réchauffement de la température, la fonte des glaciers et les inondations s'appuyait chez les enfants mapuches vivant dans la tradition orale et au pieds des glaciers sur l'observation directe des phénomènes et donc sur une conception de la causalité intentionnelle des changements des états du monde, c'est-à-dire que les changements d'états de l'environnement sont causés par l'homme, et par ses différentes activités (Causalité intentionnelle).

En revanche, elle a observé que les enfants mapuches scolarisés et qui vivent généralement dans les zones urbaines ont une représentation des changements des états du monde et donc des changements climatiques apprise à l'école et qui s'appuie sur une conception de la causalité du monde physique qui s'explique donc non pas par

des causes humaines, c'est-à-dire intentionnelles, mais par l'environnement et le monde physique qui se modifient. Teresa Acuña a ainsi mis en évidence l'importance et le rôle du contexte géographique et de l'environnement sur l'élaboration et le développement des représentations du monde, et plus précisément sur les représentations des changements climatiques (Acuña & Legros, 2007 ; 2009 ; voir Projet TCAN, CNRS, Legros. <https://e.20-bal.com/buhgalteriya/19647/index.html>). Ces recherches conduites sur la compréhension de texte en langue L2 en contexte plurilingue et pluriculturelle ont ainsi permis de mettre en évidence, d'une part, l'importance de la prise en compte de l'effet du contexte linguistique et culturel sur la compréhension des mécanismes de fonctionnement cognitif du lecteur, et donc sur le traitement cognitif des textes (voir Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlof, & Gabsi, 2007) et d'autre part, la nécessité de la mise en rapport des savoirs culturels traditionnels avec les savoirs scientifiques d'aujourd'hui.

### **3.2. Perspectives nouvelles pour la recherche et la didactique de la compréhension de texte :**

Ces recherches ont permis d'ouvrir des perspectives nouvelles non pas seulement dans la recherche sur le traitement cognitif des textes et des différents énoncés textuels, mais aussi dans la didactique de la compréhension de texte en langue L2 et en langue étrangère.

Cependant, les recherches relatives aux contextes culturels et linguistiques et à leurs effets sur la compréhension de texte sont récentes et ont fait l'objet de peu de travaux, notamment dans le contexte africain. A l'ère de la généralisation du numérique et de la cité mondialisée, ces recherches deviennent indispensables aux adaptations de l'école et à la préservation de l'identité des individus.

De plus, ce domaine de recherche complètement nouveau fournit ainsi des informations précises et précieuses aux responsables politiques et leur permet de prendre des décisions en toute connaissance de cause sur les politiques de recherche et éducatives à impulser à l'ère du plurilinguisme et de la société numérique.

### **3.3. Perspectives nouvelles pour la recherche et la didactique de la compréhension de texte en L2 à l'ère de la mondialisation et de la société numérique :**

Dans leur ouvrage *Processus enseignement/apprentissage et contextes culturels et linguistiques*, Denis Legros, Afsata Paré/Kaboré et François Sawadogo (2016) ont proposé une synthèse des travaux sur l'enseignement/apprentissage des compétences à comprendre et à produire des textes en français, en contexte plurilingue et numérique.

« Plus globalement, il s'agissait pour ces auteurs de s'interroger sur les approches pédagogiques à concevoir et à mettre en œuvre chez les enseignants (au secondaire et à l'université) et donc sur leurs interactions avec le contexte linguistique et culturel.

Ces travaux réalisés dans le cadre du projet « Processus d'apprentissage et contextes culturels et

linguistiques » [https://www.researchgate.net/publication/297888323\\_Rapport\\_general\\_du\\_colloque\\_Processus\\_d%27apprentissage\\_et\\_contextes\\_linguistiques\\_et\\_culturel\\_10\\_AU\\_11\\_Septembre\\_2015\\_-](https://www.researchgate.net/publication/297888323_Rapport_general_du_colloque_Processus_d%27apprentissage_et_contextes_linguistiques_et_culturel_10_AU_11_Septembre_2015_-)

[\\_Universite\\_de\\_Koudougou\\_Rapport\\_general\\_du\\_colloque\\_Processus\\_d%27apprentissage\\_et](https://www.researchgate.net/publication/297888323_Rapport_general_du_colloque_Processus_d%27apprentissage_et_contextes_linguistiques_et_culturel_10_AU_11_Septembre_2015_-)

se situaient au carrefour des sciences cognitives, des sciences du langage, de la didactique et de la pédagogie ». Les auteurs ont étudié les effets de la prise en compte des contextes linguistiques et culturels sur l'activation et la mise en œuvre des processus de compréhension et de production d'écrits. Ces recherches ont alors permis



de concevoir des approches didactiques nouvelles et de mettre en œuvre des séquences pédagogiques en contexte, plus efficaces du point de vue des apprentissages, car capables de répondre aux attentes et aux besoins de la société numérique et mondialisée (voir Kail & Fayol, 2003; Paré-Kaboré, Sawadogo, & Legros 2016).

Il s'agissait de provoquer une confrontation entre disciplines et domaines, afin de dégager de nouvelles problématiques, de nouvelles approches et de favoriser l'émergence de nouvelles méthodologies tournées vers l'efficacité pour les apprenants. Ce type de programme de recherche est exemplaire dans la mesure où le type d'action proposée peut « jeter des ponts entre la recherche scientifique et la didactique et ainsi « réinitialiser » la pédagogie et redynamiser l'école qui, selon les auteurs, manque cruellement d'ouverture sur le monde de la connaissance et le monde de la recherche.

### **Conclusion :**

Dans le but de répondre à la question de savoir quelles sont les caractéristiques les plus novatrices et les plus pertinentes des recherches récentes sur la compréhension de texte en langue L2, nous avons présenté dans cet article une brève synthèse de quelques recherches importantes et exemplaires conduites en psychologie cognitive de la compréhension de texte. Nous avons surtout mis l'accent sur les processus de traitement cognitif, et plus précisément le traitement cognitif des textes en langue L2 ou en Français Langue Étrangère, mais aussi sur l'analyse du rôle des contextes dans toutes leurs dimensions dans l'activation des connaissances stockées en mémoire à long terme et la mise en œuvre des processus de compréhension de textes en langue L2 et sur les représentations construites au cours de la lecture de textes et plus précisément de textes narratifs et explicatifs.

La compréhension et l'interprétation des textes littéraires posent bien évidemment encore plus de difficulté de compréhension comme de nombreux spécialistes l'ont montré.

Le texte littéraire en effet est caractérisé par de nombreux procédés stylistiques spécifiques à ce type de texte, en particulier l'implicite, comme l'a montré Denis Legros dans son analyse du texte littéraire et du poème (Legros, 1991) en rappelant une citation de Van Peer (1990), « les textes littéraires, et les poèmes en particulier, possèdent des caractéristiques textuelles structurales spécifiques qui permettraient au lecteur, lorsqu'il traite le texte, de dépasser la signification des mots et des phrases et d'atteindre la signification littéraire (voir Thorne, 1988), c'est-à-dire une dimension "supérieure" de l'expérience textuelle, traditionnellement appelée la dimension esthétique... ».

Les résultats expérimentaux obtenus par Fatna Masmoudi dans sa thèse permettent d'ouvrir des perspectives de recherche tout à fait nouvelles non seulement dans les domaines de la linguistique textuelle et de la linguistique cognitive du traitement du texte, mais aussi de la sémiotique cognitive du traitement du texte et de la didactique cognitive de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires.

Rappelons tout d'abord les principaux résultats obtenus dans une première expérimentation de sa thèse. Son objectif était de concevoir et de mettre en œuvre une aide au traitement de l'implicite d'un texte littéraire – un extrait de Camus, « La Peste » - chez des étudiants de Master, et d'en tester les effets sur la compréhension à la fois de l'implicite, mais aussi du texte dans son ensemble, ce qui signifierait que l'effet de l'activation produite au moment du traitement de l'implicite, grâce à l'aide proposée, se diffuse à l'ensemble du texte. Fatna Masmoudi a fourni aux participants un ensemble d'informations nécessaires au traitement de l'activité inférentielle à la base du traitement de l'implicite et donc de la compréhension du texte proposé. Les

résultats ont clairement mis en évidence l'efficacité sur la compréhension de cette aide proposée. En effet, lorsqu'elle fournit aux étudiants lecteurs de son échantillon, les informations nécessaires pouvant jouer le rôle des connaissances antérieures, ils sont capables d'activer ces connaissances et ainsi de comprendre et de combler les « trous sémantiques » du texte à la base des ruptures de la cohérence du contenu sémantique de ce texte, c'est-à-dire de l'implicite de l'extrait littéraire proposé à la lecture, et donc à sa compréhension.

C'est ainsi que les étudiants lecteurs du premier groupe (G1) de son échantillon qui ont lu un texte T3 après avoir lu un texte T1 en cohérence avec le texte T3 (puisque dans le roman la peste, l'extrait T3 est la suite de l'extrait T1) ont produit en moyenne au cours de leur tâche de rappel un nombre d'informations significativement plus élevé que les étudiants d'un groupe témoin G2 qui ont lu d'abord un texte T2 sans rapport de cohérence avec le texte T3. Fatna Masmoudi a ainsi pu conclure que ces résultats ont clairement mis en évidence que la lecture du texte T1 par le groupe G1 constituait une aide efficace à l'activation des connaissances antérieures nécessaire à la compréhension de ce texte T3.

De cette façon, elle a pu conclure que ces résultats étaient compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisaient au cours de la lecture du texte T3, l'activation des connaissances antérieures des lecteurs, et donc conduisaient à un meilleur rappel du texte lu T3, et donc par hypothèse à une meilleure compréhension de ce texte.

Comme l'a montré Jean Paul Fourmentraux (2012), dans « L'ère post-média, humanités digitales et cultures numériques », nous vivons une révolution paradigmatique aux bouleversements incommensurables et qui touchent non seulement la lecture et la compréhension des textes et du monde, mais aussi notre vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle nous devons travailler en faisant œuvre pédagogique sur la compréhension de l'implicite du « monde nouveau » imposé par la société numérique et la mondialisation (voir Legros, 2015).

### **Références bibliographiques :**

- Acuna, T., &Legros, D. (2007). Représentation cognitive interculturelle de la causalité. Le rôle de l'origine culturelle des enfants mapuche (rurale vs urbaine) de Patagonie sur l'activité explicative et inférentielle dans la compréhension des phénomènes climatiques. XI<sup>o</sup> CONGRES INTERNATIONAL DE RECHERCHE INTERCULTURELLE., Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie), 03 - 07 Septembre 2007.
- Acuna, T., &Legros, D. (2009). Niños mapuches del campo y niños de la ciudad: representaciones lingüísticas y conceptuales de la causalidad. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. "La Educación en los nuevos escenarios socioculturales". Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. La Pampa, Argentina, del 23 a 25 de Abril de 2009.
- Acuna, T., Legros, D., & Noyau, C. (1994). Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère. In J.C. Pochard (Ed.), Profils d'apprenants, (pp. 351-362). Saint Etienne: Presses de l'Université de Saint-Etienne.
- Acuña, T., Latorre, A., Huenaiuen, M. & Legros, D. (2004). Expresionlingüística y nolingüística de saberespopulares y adultos de origen Mapuce : Las "Catástrofes naturales". Primer Congreso de La SLenguaS. Por el reconocimiento de unaIberoamérica pluricultural y multilingüe". Rosario (Argentina), (Worshop) 15-20 novembre 2004. Presidentehonorario : Adolfo Pérez Esquivel, Prix Nobel de la paix). (TCAN/CNRS).

- Baudet, S. (1991). Représentations sémantiques et traitement du texte : l'approche de la sémantique cognitive, Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, Bibliothèque universitaire de l'Université de Paris 8.
- Bianco, M. Lima, L. Fayol, M. (Préfacier) (2015). Enseigner la compréhension en lecture. Paris, Hatier
- Burgain, Marie-France.(2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire, Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 05 mars 2019.<https://journals.openedition.org/rdlc/3644>
- Cordier, M., Legros, D. (2005). Etude de l'effet du mode d'apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005. (TCAN/CNRS). ).
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses Universitaires de France
- Denhière, G. et Legros, D. (1983). Comprendre un texte: construire quoi ? Avec quoi? Comment? Revue Française de Pédagogie, 65, 19-30.
- Fodor, J. (1975). The language of thought. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gausse M. (2015) Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon.<https://edupass.hypotheses.org/tag/lecture-experte>
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture. Paris: P.U.F.
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Ed.), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).
- Gaonac'h, D., & Lahmiti-Riou, N. (1989). Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère: Activités de compréhension et caractéristiques du texte. In J.M. Ponteil & M. Fayol (eds.), La psychologie scientifique et ses applications, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 209-219.
- Fayol, M., Gombert, J.M., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fourmentaux, J.P. (2012). L'ère post-média : humanités digitales et cultures numériques. Paris : Hermann
- François, J. & Denhière, G. (1997). Sémantique linguistique et psychologie cognitive : aspects théoriques et expérimentaux, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Hoareau Y. & Legros D (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. In Bertrand Troadec (Ed.). Culture et Développement Cognitif, Enfance, 2, 191-199 :
- Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models. Cambridge : Harvard University Press
- Kail, M. & Fayol, M. (2003). Les sciences cognitives et l'école, Paris, Presses Universitaires de France
- Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit", L'Année Psychologique, 88, 196-214)

- Legros, D. (1997). Habilitation à Diriger des Recherches : Le rôle des représentations dans l'acquisition des connaissances, la compréhension et la production de textes. Université de Paris VIII (Direction : G. Denhière ; membres du jury : F. Cordier, M. Gaudaire, R. Ghiglione, A. Piolat). Université de Paris 8 (Bibliothèque de l'Université de Paris 8).
- Legros, D. (1991). Le Traitement du texte poétique. In G. Denhière (Ed.), *Le traitement cognitif du texte*, Psychologie Française, 36, 2, 187-196
- Legros, D. (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation. *Al'Adâb waL lughât (Lettres et Langues)*, 10, 125-138
- Legros, D. & Baudet, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, (6) <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/002075996401016>
- Legros, D., Acuna, T. & Maître de Pembroke, E. (2006). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte, *Langages*, 163, 115-126, <http://www.cairn.info/revue-langages-2006-3-page-115.htm>
- Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlof, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatif en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *ALSIC*, Vol. 10, en ligne : <http://alsic.revues.org/570>
- Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leu, D.J., Jr., Castek, J., Coiro, J., Gort, M., Henry, L.A. & Lima, C.O. (in press). Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades. In L. L. Parker (Eds.). *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections in and out of school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2004). Lecture et construction des représentations : étude du rôle des contextes culturels ». *Cahiers du Français Contemporain (Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances)*, 9, p. 77-99.
- Masmoudi, F. (2020). Traitement de l'implicite dans la compréhension du texte littéraire chez les étudiants de master de français : difficultés, obstacles et aides -
- McLaughlin, B., T. Rossman, and B. McLeod. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning* 33:135—57
- Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen [En ligne]*, 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 07 juin 2020. <https://doi.org/10.4000/semen.2981>
- Nyckees Vincent (2007). La cognition humaine saisie par le langage : de la sémantique cognitive au médiationnisme, *Corela* <https://journals.openedition.org/corela/1538>
- Paré-Kaboré Afsata & Denis Legros (Eds.), (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Paris, LHarmattan <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/education/apprentissage-en-contexte-culturel-plurilingue-et-numerique-2735768>
- Sprenger-Charolles (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, n° 52, p. 9-27.
- Sprenger-Charolles, L. (2016), *L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche* », *Pratiques [En ligne]*, 169-170, mis en ligne le 30 juin 2016, <https://journals.openedition.org/pratiques/2969>

- Tiberghien, G. (1991). Psychologie cognitive, sciences de la cognition et technologie de la connaissance. In J.M. Monteil& M. Fayol (Eds.), La psychologie scientifique et ses applications (pp. 13-30). Grenoble: Presses, Universitaires de Grenoble
- Van Dijk, 1999 Critical Discourse Analysis and Conversation Analysis Discourse& Society 10(4)<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926599010004001>
- Van Peer, W. (1990) The measurement of metre. Its Cognitive and affective Functions ,Poetics,19, 259 - 275.