

La construction du sens par et dans le texte pour des apprenants allophones

Jean-Marc DEFAYS

Université de Liège

Les questions abordées dans cette contribution sont anciennes, voire banales, mais n'en restent pas moins fondamentales, d'autant que les didacticiens et les enseignants de langues doivent maintenant les reposer à la lumière des développements récents de la linguistique cognitive, de la psycholinguistique et, de plus en plus, de la neurolinguistique.

En les comparant avec celles mobilisées par la phrase, quelles sont les connaissances et les compétences linguistiques, pragmatiques, socioculturelles spécifiquement ou spécialement requises par la lecture (et l'écriture, que nous n'aborderons pas directement ici) de textes ? Ensuite, y a-t-il des difficultés spécifiquement ou spécialement causées par le texte au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles comparaisons peut-on faire avec l'apprentissage de la lecture en langue maternelle chez des enfants ou des illettrés ? Dans quelle mesure les compétences textuelles sont-elles alors transférables d'un apprentissage d'une langue à l'autre ? Enfin, peut-on ou doit-on concevoir une didactique, une méthodologie et/ou une pédagogie spécifiques au texte en langues étrangères ?

C'est à ces questions que nous voudrions, non pas répondre vu la variété des points de vue et des situations d'apprentissage, mais apporter plus modestement quelques éléments de réponses, en commençant par présenter une définition instrumentale du texte, dont a d'abord besoin un didacticien soucieux d'aider les enseignants et leurs apprenants, compte tenu des diverses discussions et propositions que l'on trouve dans la littérature scientifique. Deuxièmement, nous décrirons – toujours avec les mêmes intentions – la dynamique du texte, la construction de son sens, de son début à son terme, le long des trois axes articulés de l'énonciation, de la cohésion et de la cohérence. En nous appuyant sur ce dispositif, nous tenterons, troisièmement, d'expliquer les difficultés que rencontrent les apprenants allophones confrontés au texte par rapport aux lecteurs experts qui le maîtrisent, généralement sans en prendre conscience.

I. Le texte et les compétences textuelles

Avant de les distinguer, notons que le texte et le discours répondent jusqu'à un certain point aux mêmes définitions. Dans l'un et l'autre cas, ils relèvent de la parole saussurienne, de l'usage de la langue dans un contexte particulier. Depuis Guillaume, on s'est intéressé à la dimension mentale de cet usage discursif et/ou textuel ; depuis Gardiner, à leur dimension sociale ; depuis Benveniste, à leur dimension intersubjective. Texte et discours suscitent aussi le même débat dans leur rapport à la phrase, unité-étalon de l'analyse linguistique pendant fort longtemps, et encore maintenant pour beaucoup. Constituent-ils seulement une succession de phrases, selon l'approche distributionnelle de Harris, la grammaire textuelle de Weinrich ? Ou bien représentent-ils une expansion de la phrase, selon l'approche générative déjà présente dans les théories proppiennes, développée dans celles du géno-phéno-texte de Kristeva. Ou bien, et c'est l'option à laquelle va notre préférence, nous entrons, avec le discours/texte, dans une autre dimension du langage, en franchissant un seuil, non seulement de complexité, mais aussi de nature, comparable à celui que l'on franchit quand on passe de l'analyse phonologique à l'analyse syntaxique. Aussi formulons-nous l'hypothèse que le discours/texte repose sur un fonctionnement différent (qui intègre la syntaxe, mais pas rien que la syntaxe, peut-être même pas toute la syntaxe), qui demande une analyse spécifique, qui mobilise des compétences spécifiques au cours de sa production.

Maintenant faut-il dissocier le texte et le discours en prenant d'autres partis théoriques dans un débat aussi complexe qu'ancien, inépuisable, semble-t-il, qui prend parfois la tournure d'arguties terminologiques. Nous n'y entrerons pas et nous nous contenterons de nous situer en inversant

l'équation d'Adam, qui estime que le discours est concret, le texte abstrait, et qu'il faut ajouter le contexte à celui-ci pour obtenir celui-là. Au contraire, le texte est à nos yeux le premier et le seul objet linguistique concret et fonctionnel dont nous faisons l'expérience réelle, lors de sa production, de sa réception, de la coopération qu'il réclame et suscite dans la communication ; alors que le discours représente une composition et un flux de paroles virtuelles qui se caractérisent sur les plans linguistiques, énonciatifs, pragmatiques, thématiques, qui sont liées à des activités, des groupes, des positionnements socioculturels caractéristiques, mais qui ne peuvent se révéler et a fortiori être analysées, que réalisés dans des textes particuliers. Les discours médical, féministe, universitaire, ne peuvent être appréhendés que dans leurs manifestations concrètes, seuls ou en combinaisons, dans des textes : tel entretien avec un médecin, tel article de journal, telle leçon d'un professeur...

Aussi, d'après cette perspective, la phrase (dont la définition n'est pas moins controversée) et le discours sont-ils, autant l'une que l'autre, des abstractions théoriques que l'on ne peut déduire du texte qu'a posteriori, sous formes d'unités syntaxiques, dans un cas, sous formes de configurations socio-sémantiques, dans l'autre, et que ce texte actualise. Finalement, nous dirons que le texte est à la fois, sur son plan linguistique, la mise en œuvre de phrases (qui sont, sans cela, de simples traces ou ébauches, isolées, inertes, insignifiantes, d'une énonciation révolue ou en projet) et, sur son plan discursif, la mise en forme de discours (qui sont, sans cela, de simples options, concepts, dispositifs...).

À se demander maintenant quel sort la didactique des langues a réservé, au cours de l'évolution et des discussions qu'elle a connues ces dernières décades, à ces différents objets d'apprentissage – la phrase, le texte, les discours –, et plus précisément au seuil – non seulement quantitatif, mais aussi qualitatif, donc – à franchir lorsque l'apprenant passe de l'un à l'autre. Dans le cadre des méthodes traditionnelles, qui réduisaient la maîtrise d'une langue à celle de ses règles de grammaire et de son vocabulaire, l'unité-phrase, par laquelle on commençait l'enseignement (florilèges de phrases exemplaires, tant pour leur aspect phonétique que lexical et grammatical), passait rapidement le relais à l'unité-texte qui devenait l'objet de toute l'attention du maître (si ce n'est de ses apprenants) qui l'expliquait (pratique philologique), l'interprétait (pratique herméneutique), le décomposait (pratique rhétorique), le commentait (pratique littéraire, civilisationnelle), sur le modèle de l'enseignement des langues mortes. Les méthodes directes et surtout structuro-behavioristes abandonnent la dimension textuelle, faisant l'hypothèse que la phrase est la structure prototypique d'une langue et la base cognitive de son apprentissage, qu'on peut extrapoler ensuite, quasi naturellement, de sa connaissance et de sa maîtrise, la connaissance et la maîtrise du texte. Les enseignants et les concepteurs de méthodes vont donc se concentrer sur cette phrase, en lui adjoignant parfois d'autres phrases dans des dialogues ou des compositions fabriqués pour les besoins de la leçon, mais sans que l'on entre vraiment dans la dimension textuelle. Les apprenants en langues étrangères, que l'on distingue dorénavant des langues mortes, vont être entraînés à comprendre des phrases, à répéter des phrases, à construire des phrases, à additionner des phrases, à l'oral, puis à l'écrit, mais le texte n'existe plus ou pas encore comme objet ou unité spécifique. Si l'on retrouve ensuite la perspective textuelle avec les méthodes communicatives, c'est surtout au travers du contexte qui, en les conditionnant, provoque l'échange de messages ; le texte est moins envisagé dans sa composition, sa dynamique internes que comme fraction ou échantillon de discours.

La maîtrise du texte en tant que compétence distincte a donc connu plusieurs avatars : dans les méthodes grammaire-traduction, cette maîtrise du texte – qu'il fallait comprendre, gloser, traduire, éventuellement produire – résumait ou cumulait les autres savoirs (méta)linguistiques : connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe, auquel on peut aussi ajouter la connaissance de la culture, qui s'assemblaient comme autant de pièces d'un puzzle pour constituer la connaissance complète de la langue. Chez les structuro-behavioristes, on n'envisage pas à part le texte quand il est question des quatre *skills* – écouter, dire, lire, écrire – qu'il suffisait donc de translater de la dimension phrastique à la dimension textuelle : comprendre et produire un texte, à l'oral et à l'écrit, selon le principe de « qui peut le simple peut le complexe ». Beaucoup de théoriciens des méthodes communicatives, dans leur définition et leur décomposition de la compétence communicative à développer chez l'apprenant en langues, identifient bien une compétence textuelle, aux côtés des compétences linguistiques, grammaticales, sociolinguistiques, discursives, culturelles et autres, plus ou moins nombreuses, selon les auteurs. Si l'on peut se réjouir que le texte se voit ainsi attribuer des spécificités disciplinaires réclamant des aptitudes spécifiques, il reste à établir les distinctions et les synergies entre les compétences ainsi répertoriées. Par exemple, on peut se demander comment les différents (macro) actes

linguistiques, moteurs du langage et de son apprentissage, se manifestent dans le texte tel que nous l'avons défini ci-dessus.

Soit dit en passant, plutôt que de chercher à opposer ces savoirs, savoir-faire et compétences, peut-être est-il préférable – selon la perspective d'une didactique intégrée – de les articuler dans ce texte qui relève à la fois de multiples savoirs, d'ordre lexical, morphosyntaxique, discursif, culturel ; de différents savoir-faire, de l'expression à la production, en passant par l'interaction ; de différentes compétences, que ce soit celles qui permettent d'échanger des informations, de poser des actes incitatifs, de prendre des attitudes affectives...

II. Les trois axes du texte, et leur articulation

En nous plaçant dans la situation du lecteur (nous pourrions aussi bien prendre celle d'un auditeur, d'un orateur ou d'un scripteur), nous dirons que le texte exige de lui trois types d'opérations qui sont inextricablement imbriquées les unes aux autres au point que ce lecteur n'a pas conscience de leur différence, mais qu'il importe de distinguer pour mieux comprendre, enseigner la lecture, identifier les difficultés que certains lecteurs éprouvent et tenter d'y remédier.

Renseigné par le contexte, le support, le paratexte, comme par son éventuelle et relative connaissance référentielle, culturelle, encyclopédique du milieu, et par son éventuelle et relative expérience de lectures antérieures, ce lecteur, avant même de commencer cette nouvelle lecture, pressent, en s'y préparant, les *coordonnées énonciatives du texte*, les rapports que son auteur doit forcément établir entre les trois termes fondateurs de tout projet communicatif que sont les *sujets* (locuteur, allocutaire, délocuté), le *monde* (réfèrent et contexte) et le (les) *texte(s)* (métatexte, intertexte). Ainsi, dès son début, ce lecteur peut émettre toute une série d'hypothèses sur ce projet communicatif que lui propose l'auteur du texte, hypothèses qu'il vérifiera au rythme de sa lecture. Comprendre un texte est avant tout comprendre la nature de ce projet, la finalité que ce texte (en tant que macro-acte de langage) se donne, qui le caractérise, qui le justifie par rapport aux personnes impliquées, au monde concerné, aux discours convoqués, et qui lui donne son sens, aussi bien sa « signification » que sa « destination », c'est-à-dire, sa pertinence. En fait, ces coordonnées énonciatives représentent l'ensemble des conditions requises pour qu'un texte soit non seulement réussi, mais possible.

Ce projet va se préciser et se développer au fur et à mesure que le texte, ou plutôt sa lecture progresse linéairement, d'une unité, d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, d'une idée à l'autre, comme une colonne de dominos dressés dont chacun entraîne le suivant dans sa chute. À charge du lecteur de maîtriser les procédés linguistiques qui assurent ces enchaînements, et, grâce à eux, de suivre ou d'établir (selon les cas et les points de vue) le bon déroulement du texte de ses premiers mots aux derniers, ce que nous appellerons – sans non plus entrer dans le débat relatif à ce terme – la *cohésion du texte*. Les mécanismes qui mettent ainsi en relations les unités successives sont bien connus. Les procédés morphologiques (pour simplifier : adjectif > substantif), syntaxiques (sujet > verbe > complément), puis sémantiques (sèmes > isotopie) et diaphoriques (antécédent > anaphore) partent de la constitution de la phrase et permettent son association aux suivantes ; tandis que les procédés thématiques (thème > rhème), informatifs (imprévisible > prévisible), chronologiques (avant > après), logiques (cause > conséquence), argumentatifs (prémisse > conclusion), conversationnels (proposition > réaction > ratification) couvrent des unités de plus en plus grandes. On peut faire l'hypothèse que non seulement le lecteur doit pouvoir utiliser ces procédés, mais aussi les combiner, peut-être en les activant successivement, du plus local (morphologique) aux plus généraux. Mais cet ordre reste à déterminer et des expériences devraient être entreprises pour savoir à quelles associations est d'abord ou surtout attentif un lecteur expert, et celui qui l'est moins, un apprenant étranger, mais aussi un enfant ou un illettré.

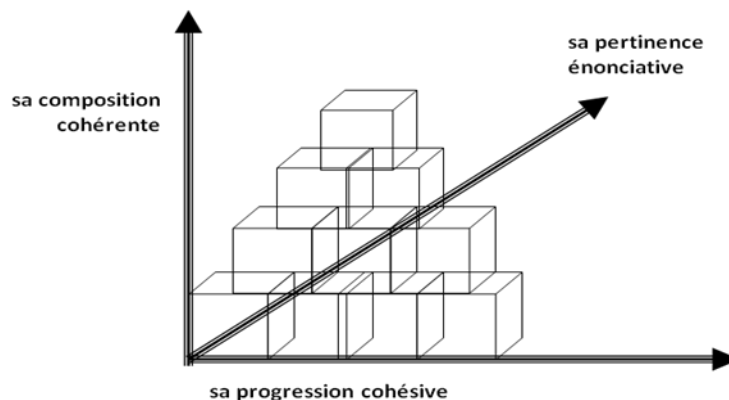
Mais il ne suffit pas de suivre/établir ces enchaînements pour comprendre le texte qui se construit aussi en même temps qu'il se déroule. En effet, autant sur le plan formel que sur celui du contenu, les unités du texte ne font pas que se succéder ; elles s'assemblent également, comme un jeu de construction cette fois, pour former chaque fois des unités d'un rang supérieur jusqu'à la dernière qui correspond finalement à la totalité du texte. Ce que nous désignerons ici par la *cohérence du texte* repose sur cette organisation dynamique, hiérarchique et intégrative qui lui permet de former un ensemble ordonné et complet sur base de modèles prototypiques (intertextuels, génotextuels) qui le structurent totalement ou structurent les séquences qui le composent (successives, enchâssées, alternées). Le lecteur, à ce niveau, doit être capable de reconnaître le ou les modèles au(x)quel(s) recourt l'auteur, dans sa structure générale comme dans ses parties, et de suivre sa(leur) mise en œuvre au cours de sa lecture, y compris avec des

modifications et des transformations. Les principaux modèles de cohérence prototypiques sont également bien connus – descriptifs, explicatifs, narratifs, argumentatifs, dialogaux –, même si la question de leur exhaustivité, de leur fondement (linguistique, cognitif, culturel) et de leur universalité (telles les *Formes simples* de Jolles) reste pendante. Ces modèles prototypiques connaissent une multitude de déclinaisons, de variations, de combinaisons, prétextes à d'aussi nombreux classements génériques. Comme plus haut, on peut tout de même se demander si ces modèles s'imbriquent, du plus petit (le modèle descriptif) au plus large (le modèle dialogal, qui peut finalement comprendre tous les autres), et dans quel ordre le lecteur, expert et inexpérimenté, les utilise.

De toutes manières, insistons sur le fait que pour que ces deux types d'organisation – enchaînement linéaire et emboîtement hiérarchique – constituent un texte, il faut qu'ils s'inscrivent dans le contexte énonciatif et le projet communicatif que nous avons commencé par décrire.

Bref, dès le premier mot, le texte et son lecteur (et scripteur) courent trois lièvres à la fois, sont aspirés concurremment par trois fins : par la *fin-aboutissement* (linéaire), le début du texte appelant inévitablement son terme, suivant le déroulement dans l'espace comme dans la durée, jusqu'à son épuisement intrinsèque (tout étant dit) ou à une interruption extérieure (la cloche de la récréation) ; par la *fin-complétude* (architecturale), quand la composition est achevée, le programme couvert, que le texte s'est ouvert, développé et clôturé selon le modèle adopté (le raisonnement conclu, la narration bouclée, le criminel identifié, « ite missa est ») ; par la *fin-accomplissement* (illocutoire ou perlocutoire), quand l'objectif a été atteint, conformément aux intentions initiales (le lecteur/auditeur est informé, convaincu, ému, endormi... selon les cas).

On peut donc décomposer la dynamique du texte en trois axes, de la cohésion, de la cohérence, et de l'énonciation, qui concourent à sa constitution, à sa réalité comme à son efficacité.



En résumé, le lecteur doit concilier ces trois types d'exigences...

1. de la *progression linéaire (cohésion)* : établir des connexions sémantiques, syntaxiques, thématiques, logiques, argumentatives entre les unités qui se suivent ;

2. de la *composition organique (cohérence)* : incorporer les séries d'unités ainsi constituées dans une structure globale (les séquences, les parties du texte, sa structure générale) en fonction des modèles textuels dont il a l'expérience.

3. celles de ses *conditions énonciatives (pertinence)* : établir le contexte et le projet énonciatif où le texte prend sa source, son sens, sa justification, sa fonction, sa finalité, ainsi que le rôle que l'auteur se donne et lui donne.

Mais il est tout aussi indispensable que ce lecteur soit capable d'articuler ces trois axes, de passer sans cesse de l'un à l'autre, de projeter sur les autres toutes les informations et les intuitions qu'il tire de l'un d'eux, par un système d'enrichissement réciproque, dans le cadre d'une mise en perspective continuelle. En « dé-linéarisant », le (bon) lecteur va ainsi pouvoir reporter les données qu'il a saisies sur l'axe de la cohésion sur l'axe de la cohérence, et les assembler selon l'un ou l'autre modèle prototypique qu'il aura reconnu. Simultanément, il va pouvoir exploiter

ce(s) modèle(s) de cohérence pour mieux comprendre, sélectionner, anticiper les données qui se succèdent linéairement, et ainsi stocker dans sa mémoire à long terme les données pertinentes enregistrées par la mémoire à court terme. Finalement, il associera ces données ainsi recueillies et assemblées au contexte et au projet énonciatif tels qu'ils ont été fixés par l'auteur à son intention.

Et ainsi se construit le sens par/dans le texte pour un bon lecteur.

III. La lecture de l'apprenant allophone

Tous les enseignants de langues étrangères peuvent empiriquement prendre la mesure du seuil à franchir, dans les étapes de l'apprentissage, entre la maîtrise de la phrase et celle du texte, et des difficultés pour l'apprenant de transférer les compétences qu'il a acquises avec l'une à la compréhension de l'autre. Lors l'observation de ces lecteurs allophones, au-delà des différents cas de figure dont nous devons faire le sacrifice dans cette communication (âge, scolarité, langue maternelle, profils d'apprenants différents), on peut décrire ainsi les effets de ces difficultés, que les apprenants partagent avec les enfants et les illettrés : lecture sans compréhension, lecture sans rétention, lecture sans sélection (de l'essentiel et de l'accessoire), lecture sans articulation (des parties du texte). Sur base des trois axes et de leur combinaison ci-dessus expliqués, on peut tenter maintenant de préciser le défi que représente un texte pour un lecteur allophone.

Sur le plan de la cohésion, chacun des mécanismes de l'enchaînement peut lui poser problème. Suivant la méthode cartésienne selon laquelle il faut diviser les difficultés en autant de parcelles qu'il se peut, l'apprenant en difficulté a tendance à atomiser le texte en une multitude de mots et de groupes de mots isolés, dont il compte additionner le sens une fois qu'il les aura tous compris... et oubliés au fur et à mesure. D'autant que la tradition grammaticale scolaire, inculquée lors de l'enseignement de la langue maternelle, l'encourage aussi à privilégier la structure intraphrastique à la connexion interphrastique. Quant au sens, il n'a pas à sa disposition toutes les connaissances encyclopédiques qui lui permettraient de passer du dénotatif au connotatif pour constituer les isotopies, et pour déchiffrer certaines anaphores infidèles, telles les appositions. Dans le cadre de la progression thématique, il parvient aussi difficilement à reconnaître la part de nouveauté et de redondance dans le déroulement du texte ; abusé par un synonyme, par exemple, il lui arrive souvent de prendre une information déjà ancienne pour une neuve, et vice versa, et de s'engager ainsi sur mauvaise piste de lecture. Quant à l'argumentation, il discerne difficilement les implications implicites au niveau desquelles les propositions s'organisent et forment leur enchaînement logique, et il se trompe alors sur les conclusions auxquels l'auteur veut l'amener. De toutes manières, quand bien même ces différents mécanismes de cohésion seraient maîtrisés, l'apprenant inexpérimenté doit encore les coordonner, pour passer par exemple de l'anaphore au thème, puis du thème au topique, puis aux conclusions, et enfin aux intentions de l'auteur.

Sur le plan de la cohérence, auquel, on l'a déjà dit, l'apprenant n'accède pas aisément, tellement il est concentré sur la succession des termes. Pour « dé-linéariser », pour passer de la lecture linéaire à une lecture tabulaire, faut-il encore posséder un répertoire suffisamment riche de modèles, variantes comprises, que l'on confrontera au texte singulier en cours de lecture et parmi lesquels on choisira celui (ceux) qui lui convien(n)ent. C'est ici que se pose plus précisément la question de l'universalité des prototypes de base, qui seraient plus ou moins transférables d'une langue, d'une culture à l'autre, variantes comprises ou non, par un apprenant allophone, question qui doit faire l'objet d'une recherche approfondie, en tenant compte des différents facteurs déjà mentionnés qui ont dû être laissés en suspens ici. L'apprenant allophone doit aussi être préparé à passer d'un modèle à l'autre, à les combiner, à les emboîter, car rares sont les textes monolithiques qui n'en utiliseraient qu'un seul.

Mais c'est probablement sur le plan de l'énonciation, du projet communicatif dans sa globalité que la pratique du texte chez un apprenant allophone pose le plus de problème. Comme l'enseignement scolaire d'une langue, surtout dans les méthodes traditionnelles, entraîne inévitablement une décontextualisation de son utilisation, les repères énonciatifs sont généralement brouillés, pour ne pas dire neutraliser dans les différentes communications qui ont lieu en classe où les échanges dits « machinaux » et les documents dits « fabriqués » (qui visent directement l'apprentissage sans recourir beaucoup ou du tout à la communication) l'emportent nettement sur les échanges et les documents dits « authentiques » (qui visent au contraire l'apprentissage suite et grâce à la communication). Dans ces conditions, les apprenants – qui ne pratiquent la communication que seulement *in vitro*, sans ses tenants et aboutissants pragmatiques – ne sont pas entraînés à reconnaître les positionnements énonciatifs induits par tel ou tel type de texte, ni les intentions pas toujours explicites de leur auteur, qui sont pourtant essentiels à la bonne compréhension du texte et qui participent d'ailleurs de la définition que nous en avons donné.

Dans la classe, un texte est un exercice parmi d'autres que les apprenants vont tenter d'analyser en mettant à profit les règles linguistiques qu'on leur a enseignées, sans pouvoir (beaucoup) exploiter le contexte et l'intertexte dans lesquels ce texte s'inscrit.

En conclusion, son attention étant mobilisée par la progression linéaire, qu'il suit avec peine, ne parvenant pas plus facilement à reconnaître et à activer un modèle de cohérence qui lui permettrait de traiter, de retenir, d'anticiper les données qui se succèdent, n'étant pas non plus partie prenante du projet communicatif et de son contexte, il n'est pas étonnant que le lecteur allophone soit si embarrassé par la lecture du texte qui représente une opération de haute complexité qu'il n'est pas (toujours) préparé à entreprendre, au risque de la surcharge cognitive souvent évoquée à ce propos, dans le cadre d'un enseignement de la langue prenant pied sur la phrase.

Il faudrait partir du principe, une fois pour toutes, que la phrase et le texte ne participent pas des mêmes processus de compréhension – l'une relevant d'un décodage analytique décontextualisé, l'autre d'inférences intuitives, d'interprétations hypothético-déductives à partir d'un environnement cognitif et culturel –, ni des mêmes processus d'apprentissage – l'une relevant d'une approche structurale, l'autre d'une approche sociale, systémique, constructive, relative, intégrative, bref, orchestrale. Preuve en est que le même texte, adapté évidemment à son niveau, est plus facile à comprendre pour un allophone à l'oral qu'à l'écrit, car le flux de l'oral ne lui donne pas le temps de l'analyser dans tous les détails au fur et à mesure qu'ils se présentent, et l'oblige au contraire à l'envisager dans sa globalité et à recourir à son intuition, deux conditions essentielles à une lecture réussie.

Que serait-il conseillé de faire, dans ces circonstances ? Pour commencer, la décomposition de la lecture selon les trois axes et leur articulation peut servir à préciser les difficultés que rencontrent différents apprenants, soit à comprendre les intentions du locuteur, soit à suivre la progression du texte, soit à en saisir la composition, faute de modèles de référence. Ensuite, l'enseignant peut travailler séparément – en fonction des besoins – sur chacun des axes du texte, pour inciter l'apprenant à adopter les bonnes méthodes et les bonnes attitudes face à ses différentes exigences. Par exemple, les textes lacunaires à compléter, les mots et les phrases en désordre à remettre en ordre, permettent de mettre en évidence les mécanismes de cohésion, et d'y exercer les apprenants, tandis que les textes auxquels il faut ajouter un titre, une introduction, une conclusion, ou dont les paragraphes, les chapitres doivent être remis en ordre, obligent à se référer à des modèles de cohérence. Quant aux conditions énonciatives, elles feront l'objet d'exercices de contextualisation, dans le cadre de projets et dans la perspective d'objectifs qui dépassent le cadre texte en question. D'autre part, il est aussi important d'encourager les apprentis lecteurs à envisager le texte dans son ensemble, dans sa dynamique intégrée, dans l'interaction des trois axes qui ont été distingués pour les besoins de la démonstration et de l'exercitation, mais qu'il faut combiner dès que et autant que possible. Pour cela, il convient de diversifier, non seulement le type de textes, mais surtout le type de lectures de textes, en pratiquant notamment les lectures rapides et superficielles, voire interrompues, qui entraînent l'apprenant à se concentrer sur l'essentiel et à faire des hypothèses quant au reste ; car apprendre à lire c'est aussi apprendre à deviner, autant qu'avant d'apprendre à analyser.

En fait, c'est l'ancien débat de l'école primaire entre la lecture globale et la lecture analytique qu'il serait intéressant de revisiter dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, en replaçant le texte au centre de la démarche pédagogique et en multipliant les allers et retours, d'une part, entre ce texte et la phrase, d'autre part, entre ce texte et la communication, le passage direct de la phrase à la communication étant impossible, comme l'a prouvé le peu de succès des méthodes qui ne tiennent pas compte de cette dimension textuelle.

Avant de terminer, un mot à propos de la lecture « arborescente » induite par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication éducatives (NTICE), plus précisément par l'hypertexte sur lesquelles elles reposent. Nous ne contestons pas les indéniables avantages de ces modes de lecture et d'apprentissage, qui suivent peut-être un fonctionnement similaire à celui du fonctionnement du cerveau, à celui du langage même, et plus spécialement le processus de l'apprentissage spontané : associations libres d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais-erreurs, cheminements et détours, etc. Il faut cependant aussi prendre en compte les inconvénients qu'ils peuvent avoir, que ce soit pour la lecture qui, à cause du « zapping » auquel l'hypertexte entraîne, risque d'être aussi peu cohérente qu'approfondie, que pour l'apprentissage et des problèmes d'attention, de mémoire, d'analyse critique qu'il pose. Il est indéniable que l'hypertexte réclame ou génère des stratégies de lecture différentes, qui – si on n'y prend garde – peuvent contrarier l'apprentissage du texte, tant au niveau de la mise en œuvre des

mécanismes de cohésion (plan local) qu'à celui de la constitution de modèles de cohérence (plan global). Pour mesurer l'impact de ces nouvelles pratiques linguistiques et pédagogiques, Il serait urgent de mener des expériences comparatives approfondies sur les effets à courts, moyens et longs termes de l'utilisation, occasionnelle ou intensive, des NTICE sur la maîtrise du texte, et de tenir compte des résultats dans la conception des méthodes et des programmes d'enseignement des langues.

Bibliographie

- Adam Jean-Michel, *Le texte narratif*, Nathan, 1985.
- Adam Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga, 1990.
- Adam Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992.
- Adam Jean-Michel, Petitjean André, *Le texte descriptif*, Nathan, 1989.
- Adam Jean-Michel, Revaz Françoise, *L'analyse des récits*, Seuil, 1996.
- Austin J.L. *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970.
- Baylon Ch., *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan Université, 1996.
- Baylon Ch., Mignot X., *La Communication*, Nathan Université, 1999.
- Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982 (aussi *Langage et pouvoir symbolique*, Points, Seuil, 2001).
- Bronckart Jean-Paul, *Activités langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, 1996.
- Charaudeau Patrick, *Langage et discours*, Hachette, 1983.
- Charaudeau Patrick, Maingueneau Dominique (sous la dir. de), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Combette Bernard, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, De Boeck-Duculot, 1988.
- Détrie C., Siblot P., Vérine B., *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Honoré Champion, 2001.
- Dabene L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994.
- Defays Jean-Marc, *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, De Boeck, 2003.
- Defays Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Mardaga, 2003.
- Defays Jean-Marc, « Définir, normaliser, enseigner les discours universitaires », in Actes du colloque Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique, Université de Turku, 20-22 mai 2005.
- Dupont Didier, Fauvaux Thierry, Ghenest Michèle, *La dynamique de l'information*, De Boeck-Duculot, 1994.
- Eco Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Livre de Poche, 1992.
- Goffman E., *Façons de parler*, Minuit, 1987.
- Hall E., *Le Langage silencieux*, Points, Seuil, 1984.
- Jolles André, *Formes simples*, Seuil, 1972.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Colin, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales*, Colin, 1990 + 1992.
- Maingueneau Dominique, *Analyser les textes de communication*, Dunod, 1998
- Maingueneau Dominique, *Éléments de linguistiques pour le texte littéraire*, Bordas, 1986.
- Maingueneau Dominique, *Genèses du discours*, Mardaga, 1984
- Winkin Y., *La Nouvelle communication*, Seuil, 1981.