

Mécanismes linguistiques et cognitifs impliqués dans la compréhension de textes en langues étrangères

Dr. Bendaoud Mohamed Lamine

Ecole Normale Supérieure de Bou-Saâda, 28001, Algérie.

E-Mail : bendaoudmohamedlamine@ens-bousaada.dz

Received:17/11/2023 ; Accepted : 09/01/2024 ; Published: 15/02/2024

Résumé :

Dans le présent article, nous proposons une tentative de comprendre les mécanismes sous-jacents qui sous-tendent l'activité de compréhension lors de la lecture en langue étrangère. Nous avançons l'hypothèse que les paramètres extralinguistiques sont plus déterminants quant à la tournure que le sens peut avoir dans le texte.

Par ailleurs, nous supposons que le processus de production de sens lors de la lecture est un acte dynamique qui implique différents paramètres, entre autres, les prédispositions cognitives et psychologiques du lecteur, ses compétences linguistiques, son savoir encyclopédique ou ses connaissances préalables ainsi que ses spécificités subjectives telles que son arrière-plan culturel et idéologique, sa langue maternelle, son âge, etc.

Mots clés : cognition, compréhension, langue étrangère, lecture, linguistique.

Introduction

Il n'est plus un secret que la question de l'approche du sens dans un texte est une opération très complexe étant donné qu'elle est tributaire de plusieurs facteurs, souvent extralinguistiques et imprévisibles. Imprévisibles dans le sens où l'on ne peut pas toujours les prévoir en amont pour pouvoir brider la signification qu'un lecteur puisse dégager du texte.

Nous employons ici le verbe (*brider*) au sens plein du terme, car, la majorité des spécialistes dans le domaine (entre autres : Eco U., Barthes R., Rastier F., etc.) s'accordent à dire que le sens ne peut jamais être donné d'avance. Nous ajoutons à notre tour, que quelle que soit l'orientation que l'auteur-émetteur souhaite donner à son texte, le sens reste toujours sujet à interprétations selon le modèle d'interprétation du lecteur-récepteur (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Ce mécanisme inclut, entre autres, les prérequis linguistiques et encyclopédiques du lecteur, ses prédispositions cognitives et psychologiques, ses valeurs culturelles, etc.

De ce fait, nous pouvons affirmer que le sens est dynamique et qu'il est, par conséquent, construit sur place lors du processus de lecture, c'est-à-dire dans la situation de l'énonciation.

1. Qu'est-ce que le sens ?

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la production du sens dans un texte est un processus très complexe étant donné que ce dernier n'est jamais donné d'avance a priori. Au contraire, il est le fruit de la coopération du lecteur, qui n'a d'autre choix que d'interagir avec le texte (Eco. U. 1989). Donc, de prime abord, nous devons prendre en considération que cette tâche serait encore plus complexe quand il s'agit de lecteurs non natifs en langue étrangère.

Dans une première étape, le sens se construit au niveau linguistique, qui comprend la syntaxe et la sémantique. Mais étant donné que le texte n'est pas l'ensemble des phrases qui le composent, mais plutôt un ensemble d'énoncés qui entretiennent des relations très complexes les uns avec les autres, il faudrait qu'il soit étudié également à d'autres niveaux, surtout ceux liés à l'aspect pragmatique et sémiotique. Dans cette deuxième étape, le sens sera mis à épreuve face aux prérequis du lecteur et à son système cognitif (compétences linguistiques, valeurs socio-culturelles, convictions, etc.). D'ailleurs, Katherine Kerbrat Orecchioni (1999), dans sa reformulation du célèbre schéma de la communication de Jakobson, avait eu le mérite d'inclure ces paramètres restés jusque-là non encore explorés. Un modèle qui tient compte de facteurs qui n'étaient pas valorisés dans les études antérieures. Or, ces paramètres se sont avérés primordiaux pour toute tentative d'explication de l'acte de communiquer, et par conséquent, l'acte de lire.

En effet, le schéma que Orecchioni avait mis en place tient compte des spécificités du récepteur-lecteur ainsi que des circonstances de réception du message. Il s'agit en fait, du modèle d'interprétation qui comprend, entre autres, les compétences idéologiques et culturelles du récepteur ainsi que ses prédispositions psychologiques et cognitives. Deux éléments qui, à notre sens, sont déterminants dans le processus de l'interprétation de l'énoncé. A cela s'ajoute bien évidemment, d'autres facteurs, non moins importants tels que les compétences linguistiques du récepteur et les contraintes de l'univers du discours.

De ce fait, le sens dans un texte n'est pas inhérent à l'écrit lui-même, mais il est plutôt tributaire de plusieurs autres paramètres, dont le modèle d'interprétation propre au récepteur-lecteur. Par conséquent, le sens est à considérer plutôt comme une construction, un produit, qui ne peut pas être défini a priori, mais plutôt comme le fruit de l'interaction et de la collaboration du modèle d'interprétation propre au récepteur avec le modèle de production propre à l'émetteur.

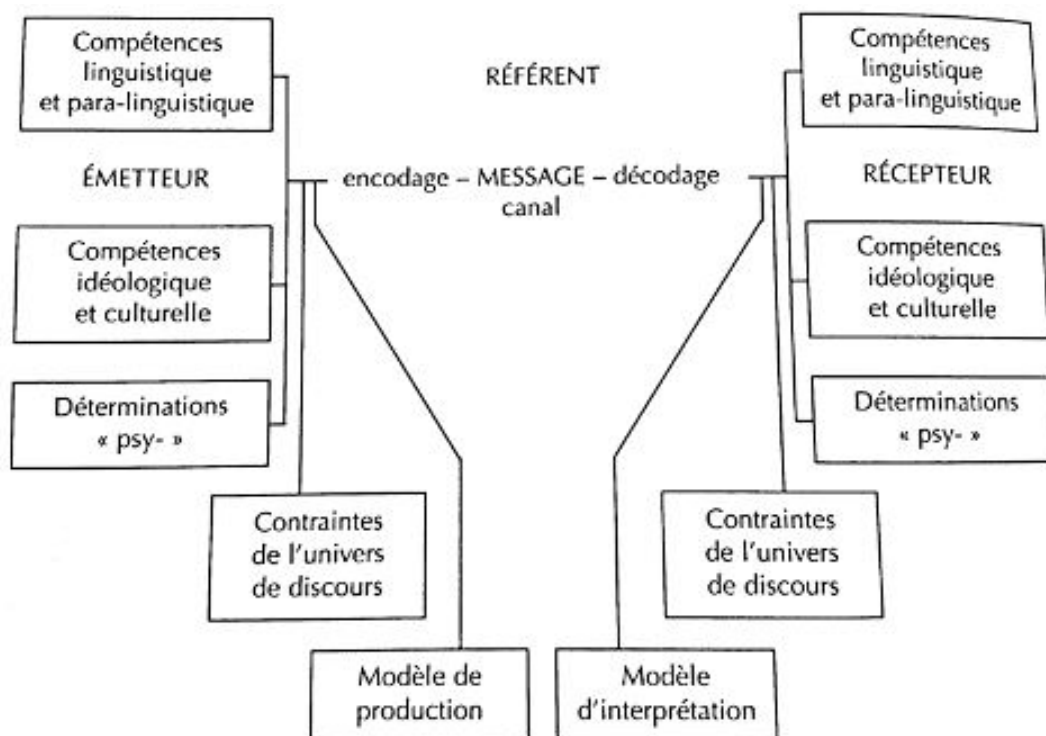


Fig. 1 le schéma de la communication selon K.K. Orecchioni

Cela dit, dans notre tentative de comprendre les facteurs et les paramètres qui influent sur la production ou l'émergence du sens dans un texte, et afin d'aborder la question dans ses dimensions les plus importantes, nous allons ajouter dans cet article quatre autres sections :

Une première section consacrée à la mémoire et à son rôle dans l'assimilation et la production du sens lors de la lecture en langue étrangère. Une deuxième section ayant trait au traitement de l'information lors de la lecture. Une troisième section où nous devons voir comment les théories linguistiques et sémiotiques peuvent nous aider à mieux comprendre sous-jacents à l'activité de lecture. Et enfin, un quatrième volet, consacré aux autres facteurs pouvant avoir une implication directe sur la compréhension de textes en langues étrangères.

2. Organisation de la mémoire humaine et son rôle dans la compréhension.

Après des décennies de tentatives pour comprendre les mécanismes du fonctionnement de notre mémoire, et avec l'évolution technologique dans le domaine de l'informatique et du traitement des données, les spécialistes de la psychologie de la cognition et de la pédagogie semblent avoir opté pour le traitement de l'information. Ils ont en effet tendance à comparer le fonctionnement de notre cerveau à celui de l'ordinateur.

Partant de là, et en se basant sur la durée de rétention de l'information ainsi que sur la manière dont cette dernière est traitée, les auteurs Atkinson R. et Shiffrin R. (1968) (Cités par Cuq J.P., 2003, p. 163) divisent la mémoire en trois niveaux:

- *La mémoire sensorielle* :
Qui est considérée comme le premier capteur de l'information. Elle est divisée à son tour en deux types : mémoire visuelle et mémoire auditive. Selon Neisser (1967), sa durée de rétention est très brève. Son rôle se résume dans le transfert de l'information sensorielle à la mémoire à court terme, dont nous parlerons dans le paragraphe qui suit.
- *La mémoire à court terme (MCT)* :
C'est là où les informations sont traitées avant d'être expédiées au stockage dans la mémoire à long terme. Elle est également appelée *mémoire de travail*. Sa durée de rétention ne dépassant pas quelques secondes. Baddeley, A & Hitch, G. (1974) proposent un modèle composé de plusieurs parties, entre autres, la mémoire à court terme auditive traitant des sons et des phonèmes, et celle visuo-spatiale, qui traite les informations liées à la vision des objets et de l'espace.
- *La mémoire à long terme (MLT)* :
Nous pouvons la comparer à l'espace où toutes les informations traitées dans la MCT seront stockées. Toutefois, il faut rappeler que, pour une récupération efficace de ces informations, le stockage doit se faire selon une organisation qui tiendrait compte des prérequis et des informations préexistantes et de ce quel que soit le degré de véracité de celles-ci.
 - a) *Mémoire déclarative* :
Qui comprend la mémoire sémantique et la mémoire épisodique.
 - b) *Mémoire procédurale* : qui appartient à la mémoire non-déclarative et a trait essentiellement aux aptitudes acquises lors des différents apprentissages (capacité motrice, perceptive ou cognitive).

3. Le traitement de l'information lors de la lecture

Après avoir vu l'organisation de la mémoire, la question qui se pose maintenant c'est comment les informations ou les savoirs acquis sont placés dans la mémoire de sorte à pouvoir les récupérer plus tard dans des situations réelles de communication ? En d'autres termes, comment s'effectue ce que les spécialistes appellent *l'encodage* et le *décodage* des données.

Il n'est plus un secret que les études récentes ont confirmé que, dans le cerveau, les informations sont stockées de manière hiérarchique sous formes de réseaux de schémas. Lors de l'encodage d'une information nouvelle, le cerveau établit des relations logiques ou rationnelles entre cette dernière et toutes les autres informations déjà préexistantes (Gagnon, M, 2015). Le cas échéant, l'information sera soit rejetée (par le système de croyances cognitives de l'individu), soit retenue au détriment des autres informations qui devaient lui être liées. Et dans les deux cas, il y a échec d'assimilation. Car l'apprenant (dans le cas de l'apprentissage) aura des difficultés à pouvoir les récupérer plus tard et à les utiliser à bon escient dans une situation réelle où il aura besoin de mettre en œuvre ses acquis.

Selon Landsheere, (1979) cité par (Reboul, 1980, p. 40), l'apprentissage peut être défini comme « [...] *processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu et l'environnement.* ».

Cela dit, nous verrons les implications de tout ce que l'on vient de voir sur la mémoire dans la section consacrée à l'étude du comportement linguistique et cognitif des lecteurs non natifs en langue étrangère.

4. Théories linguistiques, cognition et compréhension des textes en langue étrangère.

Beaucoup de locuteurs non natif (plus spécialement les apprenants), lors de la lecture de textes en langue étrangère, pensent en termes d'équivalence sémantiques entre les items de leur langue maternelle et ceux de la langue étrangère. Cela est particulièrement perceptible dans l'emploi des verbes. Et étant donné que le verbe est le noyau de la phrase et de l'énoncé, une interprétation non appropriée aura des conséquences importantes sur la compréhension de ce dernier dans son ensemble.

En fait, ils procèdent de manière similaire à la conception saussurienne du signe linguistique (De Saussure 1972) où le signe est considéré comme étant l'association indéfectible d'un signifiant et d'un signifié. Une conception qui donne l'impression que le sens est une notion stable et homogène partagée de la même manière par tous les individus parlant cette langue.

Or, comme nous allons le voir, il est rare qu'un signe donné ne puisse avoir qu'un seul signifié ; un signifié qui soit fixe, stable et univoque. Souvent, le signe véhicule une multitude de significations connotées qui attendent le moment opportun pour surgir à la surface. Ce moment opportun, c'est les circonstances de l'énonciation ainsi que le co-texte dans lequel s'inscrit ce dernier.

Dans la continuité des travaux de Saussure (1972) sur le signe linguistique, Hjelmslev (1968) approfondit cette notion d'abord, en appelant le signifiant *expression* et le signifié *contenu*, puis en

attribuant à chacune de ces deux entités deux caractéristiques essentielles qui sont la *forme* et la *substance*. Le sens serait le fruit de l'association des deux formes, celle de l'expression et celle du contenu. Toutefois, cette forme, est susceptible de changer selon différents facteurs, parmi lesquels, l'évolution naturelle de la langue (le signe est mutable)¹, le changement du contexte socio-culturel, les paramètres liés à l'énonciation, etc.

Pour pouvoir comprendre pourquoi on peut avoir différentes interprétations pour un même item (signe linguistique), nous devons analyser de près cette forme du contenu et voir comment elle peut influencer considérablement sur le sens attribué aux différents signes linguistiques employés dans la communication, plus spécialement lors de la lecture en langue étrangère pour un locuteur non natif.

De Saussure avançait que chaque langue est une forme (et non une substance) qui offre une perspective unique sur la réalité et fait un découpage du monde d'une manière originale qui lui est propre. Avec Hjelmslev, nous pouvons aller plus loin et dire que les représentations de la réalité préexistantes dans la mémoire de l'apprenant (locuteur) non natif influent inéluctablement sur le sens qu'il va attribuer aux énoncés qu'il rencontre lors de la lecture.

En effet, un mot comme *prophète*, aura une acception différente selon que le lecteur soit Algérien, Français ou encore Chinois.

Dans la *forme* du *contenu*, le lecteur Algérien ajuste les sèmes dans un ordre hiérarchique forcément différent par rapport à l'ordre établi par le lecteur Français ou Chinois. Car, en plus des sèmes tels que : [+messenger + religion, etc.], le lecteur Algérien aurait tendance à rajouter des sèmes du genre [+sacré, +vénééré, +adoré + insoupçonnable, + parole de Dieu, etc.] tandis que pour le lecteur Français ce sera plutôt des sèmes du type : [+ mythe, + croyance, etc.].

D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle certains écrits suscitent un tollé d'indignation dans certaines sociétés alors qu'ils passent tout à fait inaperçus dans d'autres.

A un autre égard, Eco U. (1989) avait soulevé cette question du rôle du lecteur ou de la coopération interprétative dans les textes narratifs. Il stipule que l'acte de lecture n'est pas neutre. Entre le texte et le lecteur se nouent une série de relations et de stratégies singulières qui peuvent conduire parfois à modifier sensiblement la nature même de l'écrit originel.

Eco U. définit le texte comme étant une expansion d'un sémème. Il prétend que le texte est une entité qui exige un travail coopératif de la part du lecteur.

Selon l'auteur, le texte attend une actualisation par le lecteur et présuppose une coopération interprétative. Le problème, c'est que l'encyclopédie à laquelle doit se référer le lecteur pour interpréter le texte est inaccessible dans la mesure où tout signe renvoie à un autre signe, ce qui nous amène à poser une limite logique à l'impossible exhaustivité.

C'est à partir de là qu'Eco va proposer une pragmatique du texte où on doit privilégier les circonstances d'énonciation, les relations avec le co-texte et les inférences à activer, etc. Le rôle du lecteur dans tout cela est d'actualiser le texte vu qu'il est plein de *non-dits*. Il doit, à un autre égard, actualiser son encyclopédie pour que le texte soit enrichie d'une « plus-value de sens » construite par le lecteur lui-même.

A un autre égard, le sens qu'un item puisse avoir, même du point de vue de la linguistique conventionnelle, n'est pas contenu en lui-même², il dépend plutôt de plusieurs autres paramètres syntagmatiques et paradigmatiques, entre autres, la structure de la phrase, le co-texte et le contexte (spatio-temporel, socioculturel, etc.). D'ailleurs le même texte, ne suscitera pas forcément les mêmes réactions chez tous les locuteurs selon qu'ils soient par exemple, jeunes, âgées ou selon leur appartenance culturelle, etc.

Par exemple, si on prend un apprenant algérien à un bas âge et on lui propose les énoncés suivants :

Papa est à la maison en train de faire le ménage.

Maman est allée au marché faire des courses.

Il aura du mal à les accepter étant donné que son système de croyances cognitif (qui est le fruit de l'éducation et de la structure socio-culturelle algérienne) est en conflit avec cette nouvelle donnée. Il

¹ Selon la conception de Hjelmslev, ce qui est susceptible de changer dans le signe, c'est plutôt la forme de l'expression et la forme du contenu, bien évidemment, selon les exigences socio-culturelles et selon l'usage.

² Un dictionnaire de langue ne fait que nous donner le sens premier, or, dans une situation de communication réelle, le sens est produit en fonction de plusieurs paramètres. Entre autres, la situation de l'énonciation, les prédispositions cognitives du locuteur, etc.

mettra peut-être du temps pour pouvoir l'assimiler. Il peut même rejeter complètement l'énoncé et le considérer comme une sorte de menace à sa sécurité³ psycho-cognitive.

Pour un enfant algérien, c'est la maman qui doit être à la maison, et le père doit aller au marché. Ses connaissances se voient quelque peu bousculées par ce qu'il vient d'apprendre dans le texte.

Cela, bien évidemment, ne veut pas dire inéluctablement qu'il ne peut pas comprendre les énoncés et assimiler les informations contenues, mais cela ne se fera qu'après un réajustement de ses connaissances préalables.

Par exemple, pour ce qui est de la structure syntaxique de la phrase, un apprenant français de l'allemand, ou un locuteur non confirmé, accepterait difficilement des énoncés du type :

Ich habe ein Auto gekauft

Littéralement : *j'ai une voiture acheté

Qui lui préfère :

**Ich habe gekauft ein Auto.*

J'ai acheté une voiture

Ou encore des énoncés tels que :

das kann ich nicht machen

Littéralement : *cela peux je ne pas faire

Et lui préfère :

**Ich kann nicht machen das*

Je ne peux pas faire cela

Où le complément du verbe doit logiquement être placé juste derrière le verbe. Nous disons logiquement uniquement par rapport au système de croyances cognitives de l'apprenant (ou du locuteur non confirmé). Car il s'agit là de schèmes profondément ancrés dans sa mémoire, plus spécialement dans sa mémoire procédurale qui lui permet de faire des inférences, de produire et d'assimiler des énoncés comportant une description du monde ou une réalité quelconque.

Un locuteur arabophone non confirmé, peut ne pas accepter des phrases en français telles que :

Il travaille sur Paris

*(Pour lui ce doit être : *il travaille dans Paris)*

Ou d'autres phrases telles que :

Je, soussigné, ...

Qui devait être pour lui : *Moi, qui a signé en bas, ...

Ces structures syntaxiques sont difficiles à assimiler par la mémoire de l'apprenant étant donné qu'elles entrent en conflit avec les structures déjà préexistantes et profondément intégrées à son système de compétences syntaxiques.

Secundo, elles mettent en difficulté le système de raisonnement cognitif du locuteur non natif ou de l'apprenant. Et là on doit revenir à la notion de schèmes préexistants dans la mémoire où les informations nouvelles ou fraîchement recueillies doivent entrer en concurrence avec les informations et les données préexistantes dans la mémoire à long terme.

Nous ne pouvons clore cette section sans rappeler les travaux de F. Rastier (1987) en sémantique interprétative des textes. L'auteur a ingénieusement réussi à isoler les unités fondamentales de sens et à expliquer leurs rôles ainsi que la manière dont ils se manifestent dans les énoncés.

Rastier a affiné les nuances en termes de classification des sèmes quand il avait parlé de :

- Sèmes inhérents qui les définit comme sèmes intrinsèques propres au type par défaut, exemple le sème [+noir] pour *Corbeau*.
- Sèmes afférents qu'il qualifie comme les attributs facultatifs du type.
- Finalement et surtout, ce qu'il présente comme étant des sèmes afférents socialement normés (SASN).

En fait, ce dernier type de sèmes vient nous résoudre un gros problème lié à la compréhension et à l'interprétation de textes en langue étrangère. D'ailleurs ce sont ces sèmes-là qui sont sujets à des divergences d'interprétations que l'un ou l'autre puissent avoir.

En effet, les conventions sociales attribuent des sèmes aux signes employés en fonction du vécu de la société ou de la communauté, de sa culture, de ses croyances et de sa structure sociale. Cela se

³ Le terme sécurité psycho-cognitive n'est pas employé ici dans son sens littéral. C'est plutôt pour désigner que le locuteur se sente déstabilisé en termes de savoir emmagasiné et de convictions.

répercute inéluctablement sur la manière dont les lecteurs accèdent au sens des signes ou des unités lexicales (quand il s'agit de lecture). Ces conventions sociales tacites influent même sur l'acception de certains énoncés en langues étrangères car il s'agit là de croyances cognitives rigides ancrées dans leur mémoire. Pour les modifier ou les changer, il faudrait un autre apprentissage qui consisterait d'abord à déconstruire les schèmes existants et par la suite à les reconstruire à la lumière des nouvelles découvertes.

Ainsi, il est difficile de changer l'acception d'un locuteur-apprenant arabophone algérien de la notion de *Dieu*, de la *femme*, de la *liberté* ou de mots tels que *prophète* sans lui faire comprendre que les autres sociétés ont en d'autres qui ne correspondent pas forcément à ses convictions.

Nous pouvons dire la même chose d'un locuteur français ou espagnol qui apprend la langue arabe ou se familiarise avec la culture arabo-musulmane.

De toutes façons, nous ne sommes pas en mesure de dicter aux sociétés ce qu'elles doivent faire, car chaque société a ses spécificités, mais du moins nous proposons de tenir compte de cela, ne serait-ce que dans des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

5. Facteurs psycho-cognitifs influant sur la compréhension en langue étrangère :

Il n'est pas à rappeler que les prédispositions psychologiques et cognitives du lecteur jouent un rôle primordial dans la lecture et la compréhension des textes. Nous dirons même que cela s'avère crucial lorsqu'il s'agit de lire dans une langue autre que la langue maternelle.

C'est la raison pour laquelle, nous avons consacré une section à ces paramètres qui incluent, entre autres :

a) Les compétences linguistiques en langue étrangère.

Lors de la lecture en langue étrangère, pour un décodage efficient des informations dans le texte, les compétences linguistiques du lecteur jouent un rôle déterminant.

Un lecteur possédant un paradigme lexical important aurait plus de potentiel à dégager du texte un maximum de significations. Il serait également moins exposé aux malentendus de la communication, et son interprétation en serait mieux appropriée.

A un autre égard, des compétences linguistiques optimales aident le lecteur à saisir les nuances sémantiques des propositions. La contextualisation de ces dernières à la situation de l'énonciation en fera des énoncés authentiques permettant, de la sorte, de dévoiler le contenu sous-entendu et implicite du texte ; deux paramètres essentiels à une interprétation appropriée de l'écrit (Bialystok 1991).

Par ailleurs, un lecteur confirmé en langue étrangère pourra très facilement développer des stratégies de lecture efficaces telles que les prédictions et les inférences contextuelles. Cela lui permettra, à un autre niveau, d'adopter une certaine approche critique vis-à-vis du contenu proposé.

En somme, nous dirons que le développement des compétences linguistiques en langue étrangère permet d'améliorer sensiblement la qualité de lecture en la rendant plus efficiente.

b) Le savoir encyclopédique du lecteur

Il va de soi que le savoir encyclopédique du lecteur joue un rôle prépondérant dans la compréhension et l'interprétation du contenu des textes.

Les connaissances encyclopédiques du lecteur lui permettent non seulement de comprendre le contenu informatif du texte, mais également de le contextualiser et le mettre en relation avec le cadre historique, culturel ou idéologique dans lequel il s'inscrit. Ainsi, on évitera beaucoup de malentendus de communication. Le savoir encyclopédique du lecteur lui permet également de bien situer l'information reçue et pouvoir ainsi dévoiler le maximum de sous-entendus, de connotations et de significations implicites contenus dans les allusions et les insinuations de sens que le texte propose entre ses lignes.

Lorsque les informations dénotées du texte sont limitées, ou que le texte contient des blancs -selon Eco-, les prérequis et les connaissances préalables du lecteur viennent combler ce vide par le biais d'inférences rationnelles qu'il sera amené à faire.

c) La motivation.

Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation joue un rôle primordial dans la lecture. Cela devient encore plus indispensable quand il s'agit de lire dans une langue autre que la langue maternelle.

En effet, les apprenants en particulier, et les locuteurs en général, sont plus enclins à lire des textes ou des écrits qui répondent à leurs attentes, des textes qui captivent leur intérêt personnel.

Cette motivation, ou démotivation va inéluctablement influencer sur la manière dont ils approchent le texte. Elle influe également sur le degré d'attention et d'efforts d'abstractions fournis tout au long du processus de lecture.

Une étude d'Ushioda (2008) a mis en valeur l'importance de la motivation dans la lecture pour surmonter les contraintes linguistiques et culturelles. Elle a démontré que les gens motivés sont plus disposés à investir du temps et des efforts pour comprendre des textes complexes en langue étrangère. Ils sont également plus déterminés à persévérer sur le long terme.

À l'inverse, un lecteur démotivé, ne peut pas aller au-delà du sens de surface que les énoncés du texte proposent. Il peut même passer complètement à côté des pistes de lecture proposées par le texte.

Parmi les cas de démotivation les plus répandues, nous citons l'exemple des idées reçues et des clichés que le public puisse avoir sur certaines langues et certains auteurs. Des clichés du type : « *la langue allemande est une langue très compliquée et imprévisible* », comme l'avait bien affirmé Mark Twain en disant que c'est une langue pour les morts car ils sont les seuls à avoir la patience de l'apprendre. Il y aurait aussi des idées reçues telles que « le français est une langue très compliquée, une langue de prestige, etc. ». Ou encore, des clichés collés à certains auteurs tels que Marcel Proust dont les écrits sont réputés pour être trop compliqués et donnent peu envie à lire.

Conclusion

À la lumière de ce que nous venons de voir, il devient évident que l'activité de lecture en langue étrangère est un processus très complexe dépendant de paramètres variés et interdisciplinaires.

Pour mieux comprendre cela, et en vue de valoriser les recherches qui ont été menées dans ce domaine, nous préconisons aux spécialistes de la didactique et de la pédagogie d'en tenir compte dans des situations réelles d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. En effet, des lecteurs avisés, maîtrisant leur sujet, sont des lecteurs qui participeraient à mieux rapprocher les cultures et les civilisations humaines dans le monde. Cela nous permettra peut-être de vivre dans un monde où il y aura plus de compréhension et d'acceptation de l'autre.

Nous préconisons également d'entreprendre des recherches approfondies dans ce sens afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents de cette activité cognitive, ô combien importante dans la vie des sociétés et de la civilisation humaine en général.

Références bibliographiques

- ATKINSON R. & SHIFFRIN R., (1968), « Human memory : a proposed system and its control processes », in Spence (K. W.), Spence (J. T.) (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, New York, Academic Press, Vol. 02, 89-195.
- BADDELEY, A & HITCH, G. (1974), « Working Memory », in G. Bower (Ed), *The Psychology of Learning and Motivation*. (Vol.8), New York, Academic Press.
- BIALYSTOK, E. (1991), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge : Cambridge University Press.
- CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris, Clé International.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1972), *Cours de linguistique générale*, Paris, Seuil.
- ECO, U. (1989), *Lector in fabula : Le rôle du lecteur, ou, La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Le Livre de Poche, 314 pages.
- GAGNON, M. (2015). « Enseigner à l'université Laval », Enregistrement consulté sur le site de l'université Laval : <https://www.enseigner.ulaval.ca/communiqués/2015/le-role-de-la-memoire-dans-le-processus-d-apprentissage>
- HJELMSLEV, L. (1968). *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Les éditions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999), *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- NEISSER, U. (1967). *Cognitive Psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- RASTIER, F. (1987) [1996.], *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.
- REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce que l'apprentissage*. Paris, Publications Universitaires de France.
- USHIODA, E. (2008). *Motivation and good language learners*. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>