

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire

Moussa HADJ MOUSSA^{1*}

¹Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Date de réception	date d'acceptation	date de publication
09-05-2022	14-06-2022	21-07-22

RÉSUMÉ

Notre objectif, dans cet article, est de décrire les processus cognitifs qui se mettent en œuvre lors de l'activité de compréhension de l'écrit, en particulier lorsqu'il s'agit du texte littéraire. A travers l'analyse de quelques textes, nous tenterons de mettre en lumière le fonctionnement complexe des divers éléments qui sont impliqués dans l'accès au sens, tout en explicitant comment se traduisent dans la pratique certains concepts de l'approche cognitive en didactique : processus de haut niveau, de bas niveau, schéma de contenu, schéma formel, etc. L'analyse de ces phénomènes nous aidera à tirer des conséquences pédagogiques concernant l'étude du texte littéraire.

Mots-clés : Lecture littéraire, accès au sens, processus cognitifs, scénario.

* - Auteur correspondant.

High-level cognitive processes To the help of the didactics of the literary text

ABSTRACT

Our objective, in this article, is to describe the cognitive processes that are implemented during the activity of reading comprehension, in particular when it comes to the literary text. Through the analysis of a few texts, we will attempt to highlight the complex functioning of the various elements involved in access to meaning, while explaining how certain concepts of the cognitive approach in didactics are translated in practice: high-level, low-level process, content schema, formal schema, etc. The analysis of these phenomena will help us to draw pedagogical consequences concerning the study of the literary text.

Keywords: Literary reading, access to meaning, cognitive processes, scenario.

Introduction

Les problèmes posés par l'accès au sens du texte ont fait l'objet d'une recherche abondante en didactique sous le thème de « compréhension de l'écrit ». Cependant, dans les travaux de recherche, notamment en « FLE » (Français Langue Étrangère), c'est le texte relatif à la communication usuelle qui est traité, et les analyses ne vont pas au-delà d'un certain niveau. Le texte

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
littéraire y est rarement utilisé. Pourtant, la littérature peut constituer un levier important dans la motivation pour l'apprentissage d'une langue, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan culturel.

En fait, le texte littéraire est celui qui pose les problèmes les plus délicats pour l'apprenant au niveau de la compréhension, et partant, pour l'enseignant au niveau pédagogique. Traditionnellement, on fait appel à l'intuition, à la sensibilité pour l'accès au sens. Si celles-ci sont toujours indispensables, la psychologie cognitive nous donne, depuis quelques décennies déjà, des éclairages sur les processus, sur les cheminements que notre esprit emprunte pour une compréhension la plus efficace, la plus complète possible.

La psychologie cognitive est une sous-discipline de la psychologie qui étudie les mécanismes mentaux pour réaliser un certain nombre de tâches. Ces dernières vont des tâches dites de bas niveau (comme la perception et la reconnaissance des formes) aux tâches dites de plus haut niveau (comme le raisonnement, la prise de décision et la résolution de problèmes). (Lemaire & Didierjean, 2018 : 17)

Rapportée à la « tâche » de lecture-compréhension, cette définition signifie que les « processus de bas niveau » désignent le déchiffrement, « perception et reconnaissance des formes » que sont les signes (les lettres, les mots, les indices de ponctuation, etc.), tandis que les « processus de haut niveau » sont impliqués dans la mise en corrélation de ces signes avec des significations (sens des mots, des phrases, du texte en entier,

etc.), qui sont mises à leur tour en corrélation avec des connaissances antérieures du lecteur pour la construction d'une interprétation du texte (M. Fayol, sans date : 3).

La description de ces processus peut constituer un éclairage intéressant pour l'enseignement-apprentissage du texte littéraire. En effet, afin d'optimiser l'action pédagogique, ne devrions-nous pas, en tant qu'enseignants, être sensibilisés à la description de ce qui se passe dans la « boîte noire » des apprenants ? Une meilleure connaissance du cheminement de la pensée humaine ne nous permettrait-elle pas d'ajuster notre intervention pédagogique, de remettre le train sur les rails en cas de besoin ?

L'analyse du comportement observable, dans l'esprit du behaviorisme, réduit l'apprenant à une mécanique et l'apprentissage à des automatismes. Or, l'être humain n'est pas fait que de chair. L'esprit nous permet d'avoir une activité intérieure difficilement accessible à l'observation, car résultat de toutes nos interactions avec notre environnement physique et socioculturel. « Apprendre c'est d'abord agir et interagir avec son environnement, et pour les humains, dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens. » (Poteaux, 2003 : 131)

L'étude de ces interactions nous fournit des outils intéressants dans le domaine de l'éducation. Cependant, en didactique, pas moins que dans toutes les autres sciences, le cours théorique ne saurait suffire. Demeurera toujours le

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*
problème du passage à la pratique : comment accède-t-on dans
« la réalité » au sens d'un écrit, et particulièrement d'un écrit du
genre littéraire ? C'est à cette question que nous tenterons de
répondre dans cet article, en essayant de décrire au travers de
l'analyse de trois textes, en guise d'illustrations, les processus
cognitifs impliqués dans l'acte de lecture-compréhension.

Le choix de nos textes est motivé par le degré et la diversité
de leurs difficultés, ce qui nécessite pour leur compréhension la
mise en œuvre de différentes opérations mentales, des plus
simples aux plus complexes, et portant sur des domaines variés
(linguistiques, référentiels, culturels, etc.). Nous les avons
sélectionnés parmi ceux que nous avons eu l'occasion, en tant
qu'enseignant, de pratiquer plusieurs fois avec des étudiants de
1^{ère} et 2^{ème} années de licence de français, dans le cadre
d'activités de compréhension et d'expression écrites.

C'est en quelque sorte en nous référant à notre expérience
personnelle que nous essayons de montrer à quoi correspondent
sur le terrain les termes utilisés dans la description des
mécanismes cognitifs d'accès au sens : « processus de haut/bas
niveau, schéma de contenu/formel, activation des connaissances
antérieures, etc. » (Gaonac'h, 1990 : 16 ; Carrel, 1990 : 21). La
lecture --l'interprétation -- présentée ici de ces textes est
également personnelle.

Sur le plan théorique, nous nous référons à des auteurs qui
ont marqué l'approche cognitive en didactique (Gaonac'h,
Tardif, Dehaene, etc.). Sur le plan pratique, nous nous

inscrivons dans la méthode qualitative, et comme nous nous référons à notre propre expérience (professionnelle) dans le domaine de l'enseignement, notre travail s'apparente à une recherche-action, basée sur l'observation participante (Catroux, 2002 : 9), car, il ne semble pas y avoir de moyen de suivre un protocole strict d'expérimentation concernant la description des processus cognitifs. En effet, en didactique, les expérimentations peuvent nous permettre une évaluation des acquis, mais sans nous fournir des éclaircissements sur les processus d'acquisition :

La nature même des opérations mentales est le plus souvent inaccessible à l'investigation directe, le *produit* de l'intelligence humaine rendant mal compte des *processus* qui ont permis sa réalisation, (Gaonac'h, 1990 : 4).

Nous mêlerons donc rappels théoriques et illustrations, de façon à mettre en évidence le fonctionnement de ces différents processus. Nous nous intéresserons uniquement aux processus de haut niveau, c'est-à-dire ceux dont le rôle est d'autant plus important que le texte est plus élaboré.

Du même coup, seront révélés différents niveaux de compréhension. En effet, un même texte peut donner lieu à diverses interprétations (Falardeau, 2003 : 674 et suiv.), et nous ne convoquons pas les mêmes ressources pour l'appréhension du sens d'un simple texte informatif et pour une lecture plus élaborée, avec une intention d'analyse, de critique, ou simplement avec le souci d'apprécier un texte littéraire sur le plan esthétique. Les connaissances antérieures à convoquer pour

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
la mise en relation avec le contenu du texte varie selon ce contenu, allant des connaissances générales les plus élémentaires, jusqu'à la « culture cultivée » des spécialistes. Elles varient également selon les intentions, la quête du lecteur, son « projet de lecture » (Cuq, 2009 : 170).

Nous commencerons notre travail par un court texte narratif, accessible à des lecteurs plutôt débutants, afin d'explicitier les principes du fonctionnement des processus cognitifs ; puis l'étude d'un texte narratif à structure complexe et d'un poème nous donnera l'occasion de mettre en évidence le processus de mise en relation des informations puisées dans le texte avec des connaissances antérieures, aussi bien sur le plan du contenu (schéma de contenu) que sur le plan de la forme (schéma formel). Enfin, nous tirerons les conséquences pédagogiques qui s'imposent, d'abord pour tout type de texte, puis pour le texte littéraire en particulier. Ce plan permettra, nous l'espérons, de faciliter la lecture de notre article grâce à une progression du plus simple au plus complexe.

1. Les processus cognitifs dans un texte narratif simple

Généralement, lorsque nous lisons, nous focalisons notre attention sur le « contenu du message », sans chercher à prendre conscience de la manière dont nous procédons en notre for intérieur. C'est justement ce travail de « métacognition » que nous proposons de mettre en lumière ici.

Commençons par un texte tiré d'un manuel d'école primaire : « *Le sérum* » (Cf. Annexe : Texte 1). Supposons que l'on mette un tel texte sous les yeux d'un groupe-classe de 5^{ème} Année Primaire ou du niveau du collège (CEM). Comment cela se passerait-il « dans la tête » des apprenants ? Par quels éléments commenceraient-ils ? Comment enchaîneraient-ils leurs idées ?

Traditionnellement, on a l'habitude de penser que pour comprendre un texte, il suffit d'en comprendre le vocabulaire et éventuellement les structures syntaxiques. Or, la psychologie cognitive nous apprend que la compréhension résulte d'un « traitement de l'information » au niveau du cerveau, suivant des processus complexes (Dehaene, 2012).

Lire un texte ne signifie pas en « copier » des informations pour les « coller » dans sa mémoire : « La compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier » (Giasson, 1990 : 18).

Les informations sont « intégrées » en réalité à des informations que nous avons déjà stockées dans notre mémoire (Tardif, 1992 : 102 et suiv.). Apprendre de nouvelles informations, c'est « modifier » les anciennes représentations que nous avons déjà sur le sujet (J. Piaget, cité par Firode, 2015 : 133).

Lire n'est pas construire, de toutes pièces une représentation strictement issue des « informations » écrites, mais suppose au contraire une mise en interaction de ces informations avec des représentations que le

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*
lecteur construit avant ou pendant la lecture
(Gaonac'h, 1993 : 88)

Ainsi, nous nous construisons sans cesse, à propos d'objets, d'idées, de notions, des « scénarii », des « schémas » cognitifs (Carrel, 1990 : 21), sortes d'articles personnels d'encyclopédie, que viennent compléter, mettre à jour les nouvelles connaissances, au fur et à mesure de leur acquisition.

Les connaissances ou représentations ne sont pas définies, déterminées, délimitées une fois pour toutes : chaque sujet s'en construit à sa manière, en interaction avec les sources d'informations auxquelles il est mis en contact dans son environnement socioculturel (Poteaux, 2003).

Lire un texte, c'est donc mettre en relation, en confrontation, en « conflit cognitif » des informations prélevées dans le texte et nos connaissances antérieures, qui se retrouvent ainsi modifiées (Astolfi : 2008 : 35). Afin d'accéder au sens du premier texte de notre corpus, l'apprenant doit réactiver certaines informations qu'il doit avoir acquises soit par une expérience personnelle (s'il a déjà consulté un médecin), soit par ce qu'il a dû voir (dans la réalité, s'il a accompagné une autre personne, ou à la télévision), soit par ce qu'on lui a raconté ou ce qu'il a déjà lu sur le même thème, etc. Il doit faire appel à ses « connaissances antérieures ». Le lecteur aborde un texte avec ses propres « structures cognitives : connaissances sur la langue et connaissances sur le monde » (Giasson, 1996 : 92).

Ainsi, pour le texte objet d'étude ici, l'apprenant convoque d'abord le schéma cognitif global (schéma de contenu, qui

correspond à nos connaissances sur le thème, dont les indices dans le texte sont des mots-clés), qui est ici celui de la consultation médicale, avec des soins. Ce schéma global se subdivise en deux sous-schémas : celui d'une auscultation médicale et celui du sérum et de son utilisation.

L'auteur de l'extrait n'explique pas tous les détails dans la description de la scène. Beaucoup d'informations sont restées implicites, mais si le lecteur a une connaissance suffisante de ces schémas, il peut imaginer ce qui se passe en inférant du sens à partir d'indices.

Ainsi, à la lecture de la première phrase de notre texte (« Il n'y a qu'un seul moyen, dit le docteur, nous allons tenter le sérum »), notre apprenant de 5^{ème} année recueillerait le premier élément d'information, soit le mot-clé « docteur ». Il ferait une hypothèse : il penserait à une scène qui se passerait dans un établissement médical. A sa place, un étudiant à l'université pourrait penser à un enseignant de rang magistral de n'importe quelle discipline, mais le mot-clé suivant, « sérum », infirmerait cette hypothèse et le réorienterait vers le champ thématique de la médecine. Nous retrouvons là le choix binaire de l'informatique.

En effet, selon certains auteurs, la psychologie cognitive fait le parallèle entre le travail du cerveau et celui de l'ordinateur (Andler, 2004 : 17-18). Les processus cognitifs seraient comparables aux « algorithmes » de l'informatique (Dehaene : 2012 : 2).

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*

Tout au long de la lecture, nous avançons selon le schéma suivant : information, hypothèse (anticipation), confirmation/infirmation, modification de nos représentations, nouvelle information, nouvelle hypothèse, et ainsi de suite. Au fur et à mesure, les choses se précisent dans notre tête. Parfois, quand il y a contradiction entre une nouvelle information et une ancienne, c'est le conflit cognitif : nous sommes obligés de réfléchir ; nous avons mal compris, soit la première, soit la seconde. C'est ainsi que nous développons notre intelligence (Bachelard, 1966).

L'information (« le signe » au sens sémiotique du terme, Cf. Brandt, 2018 : 1) élémentaire peut être saisie à partir d'un seul mot, ou même d'une seule lettre (le « e », marque du féminin par exemple). Mais à partir de plusieurs signes, nous pouvons opérer des inférences, qui nous permettent de comprendre ce qui est implicite.

Ainsi, l'expression « il n'y a qu'un seul moyen », dans la bouche d'un « docteur », qui propose le recours au « sérum », suppose que quelqu'un est malade et que sa situation est grave. Le terme « malade » n'est pas mentionné dans le texte, mais à la suite de cette première phrase, par inférence, nous comprenons qu'il est désigné par le mot « enfant » dans la deuxième phrase.

Chaque « compréhension » n'est donc que provisoire et individuelle (Canvat, 1999 ; Tauveron, 1999). Même à la fin du texte, il reste toujours à replacer celui-ci dans son contexte, dans l'œuvre d'où il est tiré, mais aussi dans son contexte socio-

historique pour en tirer un sens, une interprétation, encore plus profonds, plus riches.

Cependant, la corrélation entre les signes ne peut se faire que si le lecteur possède des connaissances antérieures suffisantes. La deuxième et la troisième phrase (« Il [le docteur] revint à l'enfant et reprit le frêle poignet entre ses mains. Il ne percevait plus rien. ») seraient plus difficiles pour notre apprenant si celui-ci était habitué seulement à voir le médecin ausculter à l'aide d'un stéthoscope. Ici, le docteur Thibaud utilise le « poignet » (prise de pouls), et s'il ne perçoit rien, il s'agit de pulsations : le cœur de l'enfant ne bat plus, sinon très faiblement.

Il y a lieu de remarquer que, lors de la lecture, le cerveau fonctionne en établissant des relations par champs lexicaux. Les processus cognitifs de haut niveau opèrent donc sur des éléments d'ordre sémantique : « On parle généralement de processus de « bas niveau » pour les aspects phonologiques et syntaxiques, et des processus de « haut niveau » pour ce qui concerne les aspects sémantiques (Gaonac'h, 1990 : 16).

Il est vrai que toute lecture passe par le recueil des informations puisées à l'aide de processus de bas niveau, mais la compréhension recourt à des mises en corrélation des significations de constituants plus globaux du texte. Un va-et-vient est d'ailleurs indispensable entre les deux niveaux (Cicurel, 1991 : 12 ; Dehaene, 2011).

Quand nous lisons, nous ne prenons pas conscience de la démarche que nous suivons, précise Carrel : « car il s'agit d'une

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
activité réalisée d'une manière tellement automatisée et subconsciente que les processus mis en jeu sont bien difficiles à expliciter. » (Carrel, 1990 : 16).

Pour comprendre la suite de notre texte, le lecteur doit convoquer ses connaissances antérieures concernant le dispositif permettant une perfusion : une potence à laquelle est accrochée une poche de sérum, contenant un médicament ou des compléments alimentaires, et reliée à l'aide d'un tuyau transparent à une aiguille enfoncée dans une veine, dans le bras ou dans le dos de la main du malade.

Cependant, dans le texte, une information semble manquer : comment le docteur fait-il pour « assujettir le tube de caoutchouc » et « accrocher l'ampoule au clou » ? Le texte étant ancien (l'œuvre a été écrite dans les années 1920), il est difficile pour un jeune lecteur de notre époque d'imaginer les différents gestes. Cependant, cela n'est pas nécessaire pour la compréhension du récit. (Lorsque nous lisons un roman, il n'y a pas lieu de chercher à en comprendre tous les détails.)

S'agissant d'un extrait de roman, le lieu de l'action a dû être précisé dans les pages précédentes de l'œuvre, mais des indices permettent de le déduire : le fait d'utiliser le clou auquel était accroché le baromètre comme support pour la perfusion signifie qu'on n'est pas dans le cabinet du médecin ni à l'hôpital, mais dans une maison privée. On peut même déduire qu'on parle d'une famille appartenant à une classe sociale aisée, pour se permettre à cette époque-là un « *baromètre en bois sculpté* ».

Nous remarquons qu'il y a divers degrés de compréhension, selon le niveau de compétence du lecteur. Nous pouvons comprendre beaucoup plus que le texte n'en dit. Mais, généralement, nous focalisons notre attention sur certains éléments et pas sur d'autres, en tenant compte de notre projet de lecture : la dernière inférence ci-dessus ne viendrait pas à l'esprit d'un lecteur intéressé uniquement par la trame du récit.

Enfin, des connaissances scientifiques préalables – rudimentaires, il est vrai, dans ce cas de figure – sont indispensables pour comprendre que, si la poitrine du malade bouge (« un imperceptible soupir » est remarqué), cela signifie qu'il respire de nouveau, que son état s'améliore.

En fait, ces raccourcis en littérature, qui consistent à ne relater dans un récit que les gestes essentiels, en omettant d'autres, jugés non pertinents, non seulement permettent d'alléger la narration (question d'économie du récit), mais aussi d'obtenir des effets de style : autant le docteur est pressé, autant les phrases sont concises (accélération de la narration), autant l'impatience du lecteur pour savoir ce qui va suivre est vite soulagée.

En somme, la lecture-compréhension consiste à recueillir des indices, des signes, à les interpréter en les mettant en corrélation avec les informations pertinentes que nous avons emmagasinées dans notre mémoire, grâce à nos facultés intellectuelles d'analyse, de synthèse, selon des processus de bas niveau et de haut niveau.

2. Les processus cognitifs dans un texte narratif complexe

Ici, nous proposons un texte à structure complexe, ce qui nous permet de mettre en évidence le degré des difficultés que le lecteur peut rencontrer, et la complexité des processus cognitifs mis en œuvre. (Voir Annexes, texte 2 : «Occasions à saisir»).

2.1. Schémas de contenu

Jusqu'à l'avant-dernière phrase, le texte paraît très simple. Un vieux couple (« mariés depuis si longtemps ») cherche à vendre des meubles et divers articles de ménage ayant appartenu à une personne décédée. Par « une belle soirée », ils attendent chez eux le passage des clients, après avoir placé une pancarte dans la rue. La vieille, qui tient le rôle de narratrice, n'arrête pas de papoter d'une manière plutôt ennuyeuse, parlant du temps, de leurs occupations routinières, du monde qui a changé..., dans le pur style de conversations des gens du troisième âge, pour passer le temps... Mais, vaguement, un certain malaise s'installe chez le lecteur : que va-t-il se passer ? L'introduction semble trop longue pour être sans signification... Enfin, deux clients, un jeune couple, se présentent. Ils sont conduits au sous-sol où la marchandise est exposée, puis le vieux mari ferme la porte à clé : le suspens s'intensifie... Le lecteur cherche à anticiper, à faire des hypothèses, puis la chute finale du récit provoque un bouleversement : les vieux mariés montrent leurs « longues canines blanches ».

Le lecteur s'aperçoit qu'il y a contradiction entre cette dernière information et ce qu'il croyait avoir compris jusque là. C'est le conflit cognitif. Il va le résoudre par une deuxième lecture, une vérification. Il s'aperçoit qu'il a été mené sur une fausse piste, que les mots doivent changer de sens (« processus d'accommodation », selon Piaget). L'auteur joue en effet sur la polysémie du lexique et des situations telles que décrites par la narratrice.

Avec les « *longues canines blanches* », le lecteur a donc un changement de « scénario ». Les connaissances antérieures à convoquer alors concernent le schéma de contenu des vampires et non plus celui de simples personnes âgées. Il faut donc réinterpréter les différents signes, avec une nouvelle mise en corrélation, un nouveau code. Il faut en quelque sorte démonter la mécanique montée à l'envers pour la remonter à l'endroit.

Pour cela, le lecteur met en œuvre les processus de haut niveau (prélèvement des informations, corrélation entre ces informations, émission d'hypothèses, confirmation/infirmer) pour mettre en relation le scénario de la conversation des personnes âgées avec celui de la vie des vampires.

Nous avons ainsi une nouvelle lecture. L'amour des « *gens jeunes* » traduit en réalité une préférence pour le sang de ceux qui ont « une belle santé » ; « c'est ce qui importe le plus », précise le pseudo-vendeur, et non l'argent dont la jeune femme se plaint de ne pas en avoir beaucoup ; en sortant par « cette très belle soirée » de « pleine lune », le vieux couple a d'autres

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*
desseins que de profiter de la « fraîcheur délicieuse » de la nuit,
et doit rentrer avant « l'aube », car selon la légende, les
vampires opèrent au clair de lune et doivent retourner dans leur
cachette avant le lever du soleil, « avant le chant du coq », sous
peine d'être éliminés...

2.2. Schéma formel

La littérature étant un art, ce n'est pas tant le contenu du texte qui importe, que les émotions suscitées par la narration elle-même, c'est-à-dire le schéma formel, la construction du récit. Évidemment, pour pouvoir opérer des corrélations entre indices textuels, des compétences sont nécessaires, des compétences non seulement linguistiques, mais également du domaine littéraire, qui permettent le repérage des moyens esthétiques utilisés par l'auteur pour obtenir l'effet escompté.

Ainsi, le papotage de la vieille évoqué ci-dessus sert en réalité à ancrer l'histoire dans le réel. Du même coup, le contraste avec le fantastique final se trouve accentué. L'effet de réel est rendu aussi par les clichés habituels qu'on entend chez les personnes âgées : les petites confidences de la vieille, ses réflexions sur le monde d'avant et celui d'aujourd'hui, etc.

L'auteur joue également sur les procédés d'énonciation (Perret, 1994 : 128) : le récit est pris en charge par un personnage-narrateur, personnage féminin, qui dit « je » ou « nous », ce qui rend le récit vivant ; les temps verbaux, le passé

simple et l'imparfait, situent le récit dans un passé lointain, renvoyant à l'univers mythique des contes et légendes.

Autre stratégie narrative utilisée ici : la focalisation interne (Baroni, 2017 : 4) qui pousse le lecteur à se solidariser avec le personnage-narrateur et à adopter son point de vue, de sorte qu'il ne soupçonne pas le coup de théâtre final.

Le choix du lexique également participe au brouillage du sens en maintenant les ambiguïtés jusqu'à la fin du texte. A commencer par le titre : les « occasions à saisir » ne désignent pas les meubles et autres bibelots à vendre, mais les jeunes mariés par rapport aux vampires.

L'inversion des rôles est présente aussi dans la phrase : « Ils ne venaient pas aux enchères seulement pour acheter mais pour butiner d'autres vies, toucher, sentir et voir des vestiges d'existences qui n'étaient pas les leurs ».

L'imprécision temporelle dans « mariés depuis aussi longtemps » ne permet pas de deviner qu'il s'agit en fait de plus de « deux cent cinquante ans », surtout que les deux créatures surnaturelles ne donnent pas l'impression d'être très âgés : le jeune homme leur demande si les meubles appartiennent à la grand-mère de l'un d'eux, et non pas à la mère, par exemple.

L'adoption d'un narrateur impliqué comme personnage dans le récit permet également de donner une tonalité particulière à celui-ci, en l'occurrence l'humour noir : « Alex et moi observâmes avec *amusement* les jeunes gens... » ; « cela nous

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
amusait de les voir toucher, examiner les tapisseries... » ; « A toi de parler, ma chérie. »

La saisie du sens d'un récit littéraire est une reconstruction impliquant des processus cognitifs qui mettent en corrélation des indices de toutes sortes, nécessitant des réajustements, des réinterprétations, selon les besoins, au fil du texte. C'est cette variation qui suscite l'émotion chez le lecteur.

C'est d'ailleurs sur cette compétence même [du lecteur à repérer ce qui va être signifiant] que l'auteur se fonde pour tromper le lecteur en lui proposant parfois de fausses amorces, ou leurres - bien connus des amateurs de romans policiers - quitte, une fois acquise chez le lecteur cette compétence au second degré qu'est l'aptitude à détecter, et donc à déjouer le leurre, à lui proposer de faux leurres (qui sont de véritables amorces) et ainsi de suite. (Genette, *Figures III*, Le Seuil, 1972, pp. 113-114).

La compréhension résulte donc de l'interaction, de la mise en relation des informations nouvelles (qui peuvent être de simples indices) avec nos connaissances antérieures. Plus nous avons une culture générale étendue, plus facilement nous comprenons ce que nous lisons ; plus poussées sont nos connaissances dans une spécialité, mieux nous comprenons les textes de cette spécialité.

3. Les processus cognitifs dans un texte poétique

En poésie, généralement, les choses sont plutôt suggérées que nommées ou décrites. Divers procédés littéraires sont utilisés, le souci de l'esthétique étant primordial, le contenu informatif

relégué au second plan. Le texte littéraire, le poème en particulier, est destiné à émouvoir en premier lieu.

Ce type de textes exige du lecteur non seulement des connaissances antérieures assez poussées quant au thème de référence (relevant d'un certain niveau de culture), mais également des connaissances sur les formes littéraires (schémas formels). C'est ce que nous allons montrer ci-après, à l'aide de l'analyse d'un poème célèbre de Verlaine : « Le ciel est, par-dessus le toit... » (Voir Annexes, texte 2).

3.1. Schémas de contenu

A la première lecture, exception faite, à la rigueur, pour la dernière strophe, le poème semble parler de banalités. La description est apparemment « plate », pour reprendre une appréciation de l'ancienne école. En fait, si nous avons cette impression, c'est parce qu'il nous manque une indication sur le schéma global de contenu, sur le scénario. Le mot-clé, plutôt « la clé » tout simplement, dans ce cas de figure, nous est donnée par la biographie de l'auteur : le poème est écrit dans une cellule de prison (précision utile pour les apprenants afin qu'ils puissent inférer l'essentiel du sens du poème).

Ainsi, si le narrateur précise que le ciel se trouve « *par-dessus* le toit », c'est que lui est *par-dessous* ; si la cloche tinte dans le « ciel qu'on voit », c'est que, lui, ne le voit pas entièrement. Il ne peut que deviner le reste, de même qu'il ne peut que deviner l'agitation des gens dans la ville, dont il n'entend que la « rumeur », rumeur qu'il trouve paradoxalement

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
« paisible » (oxymore), certainement plus « simple et tranquille » que son agitation psychologique de prisonnier. La rumeur de la ville signifie pour lui la liberté de mouvement, dont il est privé.

Un effort d'imagination est donc nécessaire au lecteur pour se mettre à la place du narrateur et *ressentir* la frustration d'avoir perdu le droit de regarder la couleur du ciel (chose si « simple », si banale !) autrement que par une petite lucarne. Celle-ci lui permet de voir aussi se balancer une branche d'arbre, juste une « palme », pas l'arbre en entier. Ce rétrécissement du champ visuel a pour conséquence la souffrance du poète « pleurant sans cesse ».

Les interrogations de la dernière strophe font écho à la situation du prisonnier pour traduire un sentiment de culpabilité, de remords. La première est brutale (« Qu'as-tu fait ? »), et exprime la réprobation de l'acte ayant eu comme conséquence l'emprisonnement ; mais elle peut signifier également que l'auteur rejette l'accusation, une façon de dire qu'il n'a rien fait, ou du moins, qu'il n'a pas fait quelque chose de grave pour mériter la détention. Dans ce dernier cas, elle exprimerait une injustice (le texte peut être lu sans référence à la biographie de l'auteur). En tout cas, il semble que pour le poète, l'une ou l'autre des interprétations importe peu. Ce qui compte est qu'il se retrouve dans un état malheureux (le *spleen* – défini comme une mélancolie sans raison -- était à la mode en poésie à

l'époque). Sous l'effet de la tristesse, il perçoit le « chant » de l'oiseau comme une « plainte » (autre oxymore).

La deuxième interrogation semble faire le constat d'un bilan négatif concernant toute la durée de la « *jeunesse* » de l'auteur, qu'il a l'impression d'avoir gaspillée inutilement, comme le temps qu'il est en train de passer en prison.

Ainsi, lors du processus de compréhension, comme chaque lecteur convoque les connaissances qu'il a préalablement emmagasinées suivant son expérience de la vie (y compris celle de lecteur de poésie, ici), autrement dit, comme chacun utilise son encyclopédie personnelle, chacun peut donner au texte, notamment quand il s'agit d'un poème, un sens différent, une interprétation personnelle (Falardeau, 2003 : 675). Le texte littéraire est le plus polysémique, laissant une place importante à la subjectivité du lecteur. La seule exigence lors de sa lecture est qu'il n'admet pas d'incohérences entre les significations données aux divers éléments qui le composent.

3.2. Schéma formel

Alors que les *schémas de contenu* correspondent à nos connaissances antérieures concernant le thème dont on parle, les *schémas formels* constituent nos connaissances concernant les formes textuelles : schémas narratifs, structure d'un texte argumentatif, expositif, structure d'un poème, stratégie discursive, etc. La reconnaissance du schéma formel d'un texte en facilite dans une bonne proportion l'accès au sens. (Cicurel, 1991 : 13 ; Carrell, 1990 : 21)

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*

Ainsi, pour un poème, la disposition en vers et en strophes (ce qui se traduit à l'oral par l'intonation et les sonorités, particulièrement les rimes) nous indique déjà qu'il doit être lu, compris d'une manière différente par rapport à un texte en prose. On peut donc anticiper sur le type d'informations qu'il peut contenir. En outre, la poésie se présente sous des formes différentes, variées (sonnet, forme libre...), qui peuvent servir d'indices pour situer le texte dans son contexte socio-historique et en déduire du sens. Sont porteurs de sens également le choix du lexique, le jeu des sonorités, le rythme, etc.

Par ailleurs, il y a corrélation entre la forme et le sens : la concision du poème de Verlaine (les vers et le texte dans son ensemble sont courts) fait écho avec celle des informations, pour suggérer les contraintes de la vie carcérale, où tout est réduit : espace, gestes, champ de vision... Il s'agit en quelque sorte de survie et non de vie. D'où l'impression de mélancolie que dégage le poème dans son ensemble.

La lecture-compréhension de la poésie fait intervenir dans une proportion importante l'expérience personnelle du lecteur, notamment sa vie intérieure, intime, car il s'agit d'émotions, lesquelles émotions sont ressenties d'autant plus intensément qu'elles trouvent des échos dans des situations similaires réellement vécues.

4. Conséquences pédagogiques

On peut tirer deux conclusions essentielles du présent travail concernant la pratique pédagogique : la première se rapporte à la compréhension de l'écrit en général ; la seconde est relative à la compréhension du texte littéraire.

4.1. Conséquences pédagogiques pour tout type de texte

Il arrive souvent que les enseignants soient surpris par des réponses erronées données par les apprenants à des questions sur un texte qui paraît simple de prime abord. Ils pensent à des difficultés de vocabulaire ou de syntaxe. Or, généralement, les carences relèvent des représentations imprécises ou incomplètes que les apprenants ont du sujet dont on parle, ce qui les empêche d'inférer ce qui est implicite. Les difficultés au niveau du lexique, elles, peuvent facilement être surmontées dans bien des cas, car le sens des termes nouveaux ou mal maîtrisés peut être déduit si le domaine de référence est bien connu.

Devant un texte jugé insuffisamment accessible aux apprenants, on préconise généralement l'organisation d'activités préalables à la séance de travail sur ce texte, mais il s'agit d'activités qui portent le plus souvent sur le lexique. Or, il serait plus ingénieux de vérifier d'abord si le scénario de référence ne pose pas de problèmes, et de proposer au besoin des activités à même de le faire mieux connaître. Cela est d'autant plus important à prendre en considération lorsque la culture de la

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire revue *Socles*
langue-cible est très éloignée de celle des apprenants, ce qui est le cas en Algérie pour la culture française.

En effet, le texte « Occasions à saisir » (Cf. *infra*) a fait l'objet d'une expérimentation par nos soins dans le cadre de notre thèse (Voir ici-bas « présentation de l'auteur »). Nous l'avions soumis pour un test de compréhension à deux groupes de 1^{ère} année de licence, un groupe expérimental et un groupe témoin. Au premier groupe, nous avons remis en même temps un autre texte contenant une description de Drakula avec ses « dents blanches », mentionnées explicitement. Les résultats de l'analyse ont montré clairement que les étudiants qui ont eu une information-clé sur le référent ont mieux compris le texte. La plupart des autres ont confondu la représentation des vampires avec celle des fantômes et des revenants, les premiers n'ayant pas d'équivalents dans la culture algérienne, contrairement aux suivants.

Au niveau des schémas formels également, les genres, les formes textuelles et leurs usages ont très peu d'équivalents dans la langue arabe, langue dans laquelle les apprenants algériens sont censés avoir acquis une culture littéraire de base. Par conséquent, des efforts sérieux s'imposent également à ce niveau-là à l'enseignant : initier progressivement les apprenants aux différentes structures textuelles, dans les différents types de textes de la littérature française. Pour la poésie, même les notions élémentaires ne sont pas acquises : la versification, les divers procédés littéraires (figures de styles...) etc.

4.2. Conséquences pédagogiques pour le texte littéraire

Concernant le texte littéraire, il y a lieu notamment de tenir compte de sa polysémie. En effet, expression d'une subjectivité, dont la fonction dominante est la fonction esthétique, le texte littéraire est source d'une pluralité d'interprétations. Il faut dépasser la compréhension superficielle qui colle au sens premier des mots :

Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralité cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. [...] Pour interpréter, [...] ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification dont l'étymologie renvoie directement à l'« action d'indiquer ». (Falardeau, 2003 : 675)

Les mots, en effet n'ont pas le même sens dans un texte littéraire et dans un texte scientifique, par exemple. Dans le texte 2, le terme « butiner » n'est pas à comprendre au sens littéral de « s'emparer de butin » ou « visiter les fleurs pour y rechercher de la nourriture » (Dictionnaire Le Robert). Sur un autre plan, Canvat préconise l'enseignement des savoirs relevant du domaine littéraire pur :

savoirs littéraires scolaires [qui] renvoient aux dimensions socio-institutionnelles, formelles et historiques de la littérature : 1– savoirs socio-institutionnels : champ et institutions littéraires, réseau de diffusion restreinte/élargie, instances et

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire

revue *Socles*

agents du champ, etc. ; 2– savoirs formels : types (narratif, descriptif...), genres (narration fictionnelle, poésie, théâtre...), fiction (intrigue, personnage...), narration (niveaux de narration, voix narrative...), etc. ; 3– savoirs historiques : courants, écoles, auteurs... (Canvat, 2002 : 3)

Ainsi, le développement chez l'apprenant d'une compétence en lecture littéraire est indispensable, compétence qui lui permettra de « *construire du sens, porter un jugement critique, mobiliser et acquérir des connaissances, réfléchir à sa pratique de lecteur* » (Falardeau & Sauvaire, 2015 : 73).

Conclusion

L'étude du texte littéraire est une activité qui demande à l'enseignant beaucoup de préparation-réflexion, tant l'accès au sens est complexe. L'analyse des processus mentaux que permet la psychologie cognitive aide l'enseignant à prévoir les difficultés des apprenants et donc à mieux ajuster son intervention pédagogique à leurs besoins.

Pour ce faire, le développement des compétences culturelles ne doit pas être considéré comme secondaire par rapport à celui des compétences linguistiques. Car l'accès au sens passe autant, parfois même plus, par la connaissance du scénario de référence que par celle de la langue.

Dans tous les cas, le développement de la compétence de compréhension, celle du texte littéraire en particulier, ne peut se réaliser que par la pratique des œuvres du domaine. Certes, de nos jours, nous vivons dans un milieu riche en sources d'informations ; l'existence de moyens audio-visuels variés pour

nous cultiver est un facteur qui peut favoriser l'élargissement de nos connaissances. Cependant, la pratique des œuvres littéraires demeure irremplaçable, ce qui est souvent négligé dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cela est d'autant plus pertinent pour des Algériens apprenant le français que cette langue véhicule une culture éloignée de la leur.

Par ailleurs, la lecture littéraire permet également le développement de certaines facultés intellectuelles telles que l'imagination, l'esprit critique, la sensibilité artistique, etc. C'est un champ d'investigation où la convocation des processus cognitifs pourrait être intéressante, avec comme objectif d'amener l'apprenant à apprécier – et pourquoi pas à produire – de la littérature. C'est cette perspective que nous envisageons pour nos prochains travaux.

Bibliographie

ANDLER, D., 1992 [1^{ère} édition], *Introduction aux sciences cognitives*, Gallimard, Paris.

ASTOLFI J.-P., et al. 2008, *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique.

BACHELARD G. 1966 [1988], *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, Paris, 2004 ; Éditions ENAG, Alger, 1988.

BARONI R., 2017, « Les fonctions de la focalisation et du point de vue dans la dynamique de l'intrigue », in *Les cahier de narratologie* n° 32. Disponible sur : [<https://doi.org/10.4000/narratologie.7851>]. (Consulté le 04-08-2020).

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens du texte littéraire
revue *Socles*

BRANDT, Per Aage, «Qu'est-ce que la sémiotique ? Une introduction à l'usage des non-initiés courageux», *Actes Sémiotiques* [En ligne]. 2018, n° 121. Disponible sur : [https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/5961&file=1]
Consulté le 10-08-2021.

CANVAT K., 2002, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », dans *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 19 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1587> ; DOI : 10.4000/trema.1587

CANVAT, K., 1999, « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », dans *Enjeux*, 46, 93-115.

CARREL, P. L., 1990, « Rôles des schémas formels et des schémas de contenus », dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, « l'approche cognitive », n° spécial du *Français dans le monde*, col. « Recherches et applications », coordonné par Daniel Gaonac'h, Hachette, Paris.

CATROUX, M., 2002, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 04 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

CICUREL, F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Clé International, Coll. Autoformation, Paris.

CICUREL, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, coll. Langues et didactique, Paris.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I., 2009, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

DAVID, J. et CHISS, J.-L., 2011, *Didactique du français et étude de la langue : Le Français aujourd'hui*, (N° hors-série de la revue), Armand Colin, Paris.

DEHAENE, S., 2011, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.

DEHAENE, S., 2012, « *Les grands principes de l'apprentissage* », disponible sur : [https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf]

FALARDEAU, É., 2003, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(3), Paris, p. 673-694. Disponible sur : [<https://doi.org/10.7202/011409ar>].

FALARDEAU, É. & SAUVAIRE, M., 2015, « Les composantes de la compétence en lecture littéraire », dans *Le français aujourd'hui*, N° 191, p. 71-84, éd. Armand Colin, Paris. Disponible sur : [<https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>]

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*

FAYOL, « Un bon déchiffreur n'est pas forcément un bon
compreneur... » Disponible sur :

[\[https://www.ac-caen.fr › IMG › pdf › PP_fayol_2\]](https://www.ac-caen.fr › IMG › pdf › PP_fayol_2) (Document
non daté, consulté le 11-01-2022)

FIRODE, A., 2015, « Épistémologie et pédagogie chez Jean
Piaget et Karl Popper », dans *Recherches en éducation* [En
ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 23
juin 2021. URL: [http:// journals.openedition.org/ree/7115](http://journals.openedition.org/ree/7115); DOI:
<https://doi.org/10.4000/ree.7115>

GALISSON, R., 1991, *De la langue à la culture par les
mots*, CLE international, Paris.

GAONAC'H, D., 1993, « Les composantes cognitives de la
lecture », in *Le Français dans le monde* (n° 255, mars 1993,
p.87-92)

GAONAC'H, D., 1990, *Acquisition et utilisation d'une
langue étrangère*, « L'approche cognitive », numéro spécial du
Français dans le monde, , col. « Recherches et applications »,
coordonné par Gaonac'h, Hachette, Paris.

GENETTE, G., 1972, *Figures III*, Le Seuil.

GIASSON, J., 1990, (dir.), *La Compréhension en lecture*,
Gaëtan Morin, Boucherville.

GIASSON, J., 2007, *La Compréhension en lecture*. Bruxelles
: De Boeck.

LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J., 2007, « La
question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ».
dans É. Falardeau et al. (dir.), *La Didactique du français. Les*

voies actuelles de la recherche (pp. 101-125), Presses de l'université Laval, Québec.

LEMAIRE, P. et DIDIERJEAN, A., 2018, *Introduction à la psychologie cognitive*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique. Disponible sur :

<https://books.google.dz/books?id=i1NSDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

PERRET, M., 1994, *L'énonciation en grammaire du texte*, Nathan, Paris.

PIAGET, J., 1970, *Psychologie et Pédagogie*, Denoël, Paris.

PIAGET, J., 1974, *Réussir et comprendre*, PUF, Paris.

POTEAUX, N., 2003, « La formation des enseignants de langues entre didactiques et sciences de l'éducation », dans *Ela, Etudes de linguistique appliquée*, 2003/1 (N° 129).

TARDIF, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, Québec.

TAUVERON, C., 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. pp. 9-38 ; Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

ANNEXES

Texte 1 : *Le sérum*

Il n'y a qu'un seul moyen, dit le docteur Thibault, nous allons tenter le sérum ». Il revint à l'enfant et reprit le frêle poignet entre ses mains. Il ne percevait plus rien. Le temps pressait. En quelques secondes, il eut brisé la pointe de l'ampoule et assujettit le tube de caoutchouc. Au mur pendait un baromètre brun, en bois sculpté. Il l'enleva d'une main, et de l'autre accrocha l'ampoule au clou. Enfin, il revint à l'enfant et piqua l'aiguille dans la veine... Dix interminables secondes s'écoulèrent... Un imperceptible soupir sembla gonfler la poitrine.

(Roger Martin du Gard, *Les Thibaut*)

Texte 2 : *Occasions à saisir.*

Alex dit que c'était une très belle soirée pour une vente, avec cette pleine lune dans un ciel clair ; alors nous sortîmes la pancarte et Alex s'en fut l'attacher au réverbère devant chez nous. Après quoi, assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes en parlant des temps d'autrefois au vieux pays, comme il nous arrive souvent de le faire au long de soirées d'une fraîcheur délicieuse. Quand on est mariés depuis aussi longtemps qu'Alex et moi, on a tant de choses à se remémorer.

Des soirs comme celui-ci, voilà bien des années, Alex et moi allions souvent marcher pendant des heures, au point que c'était parfois presque l'aube quand nous rentrions. Mais à présent,

nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y recevoir des gens, surtout des gens jeunes. Alex et moi aimons beaucoup la jeunesse.

Un jeune couple passait justement dans notre rue et je dis à Alex qu'ils ne devaient pas être mariés depuis bien longtemps... Qui sait ? peut-être étaient-ils même en voyage de noce... Ils s'arrêtèrent pour lire notre pancarte si joliment calligraphiée. Aujourd'hui, les gens ne se donnent plus la peine de faire les choses élégamment. Je suis vraiment navrée de constater à quel point le monde a changé, mais Alex m'objecte que la vie est ainsi et que nous n'y pouvons rien.

Alex et moi observâmes avec amusement les jeunes gens qui, de toute évidence étaient en train de se demander s'ils allaient entrer ou non. Le jeune homme semblait vouloir continuer la promenade, tandis qu'elle insistait en lui montrant la pancarte et lorgnant notre porte d'entrée. Enfin, avec un sourire, il la laissa l'entraîner vers le perron. Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir...

-- Bonsoir, dit la jeune femme. (Elle devait avoir vingt-cinq ans au plus et était absolument ravissante.) Nous avons vu votre pancarte... C'est vraiment exceptionnel de tomber sur une vente qui se prolonge si tard...

-- Doris raffole des ventes, braderies et autres occasions du même genre. Elle n'en est jamais lasse !

Alex et moi échangeâmes un regard. Nous avons souvent des visiteurs comme ceux-là. Ils ne venaient pas seulement aux

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire revue *Socles*
enchères pour acheter, mais pour butiner d'autres vies, toucher,
sentir et voir des vestiges d'existences qui n'étaient pas les leurs.
En toute innocence, ils ne se considéraient pas comme des
intrus, des voyeurs, mais des amateurs en quête d'occasions à
saisir. Que la vente fût la conséquence d'un décès, d'un divorce,
ou simplement d'un revers de fortune leur était indifférent.

Alex dit qu'ils ne ressentent rien parce qu'ils sont jeunes.
C'est un homme plein de compréhension.

-- Nous nous efforçons d'arranger notre appartement,
expliquait la jeune femme tout en entrant dans la maison.
Comme nous n'avons pas beaucoup d'argent, nous ne pouvons
nous permettre d'acheter du neuf.

-- Vous n'avez pas beaucoup d'argent, rétorqua aimablement
Alex, mais vous avez une belle santé. Et après tout, c'est ce qui
importe le plus.

Cher Alex ! Il sait toujours dire ce qui convient.

Nous les conduisîmes au sous-sol, où nous les laissâmes
butiner à loisir. Comme d'habitude, Alex et moi avions tout bien
présenté, et cela nous amusait de les voir toucher, examiner les
tapisseries, les belles porcelaines, les cristaux. Le jeune homme
semblait particulièrement conquis par un échiquier en ivoire,
sculpté à la main. Sa femme, elle, restait bouche bée devant le
vaisselier tout garni. Nous nous demandions lequel poserait la
question.

Ce fut le jeune homme.

-- Mais c'est vraiment une vente extraordinaire ! D'où vient tout cela ?

-- D'Europe, répondit Alex. Le pays n'existe plus en tant que tel et même le nom de la ville ne vous dirait rien à présent.

-- Mais il y a marqué dehors « Vente après décès », insista le jeune homme. Je veux dire... Qui est mort ? La grand-mère de l'un de vous ou quelque chose comme ça ?

La jeune femme se détourna du vaisselier quand elle entendit Alex fermer à clé la porte du sous-sol, avant de me dire :

-- A toi de parler, ma chérie.

-- D'une certaine façon, mon mari et moi sommes morts depuis deux cent cinquante ans, dis-je.

Sur quoi, Alex et moi nous rapprochâmes de plus en plus du jeune homme et de sa femme, afin qu'ils puissent voir nos longues canines blanches.

Et, comme toujours, cela ne manqua pas de leur causer un choc.

Hélène MELYAN, *Occasions à saisir*,
(1979, traduction de Maurice B. ENDREBE. D.R.)

Texte 3 : *Le ciel est, par-dessus le toit...*

Le ciel est, par-dessus le toit,

Si bleu, si calme !

Un arbre, par-dessus le toit,

Berce sa palme.

La cloche, dans le ciel qu'on voit,

Doucement tinte.

Les processus cognitifs de haut niveau au secours de l'accès au sens
du texte littéraire

revue *Socles*

Un oiseau sur l'arbre qu'on voit

Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,

Simple et tranquille.

Cette paisible rumeur-là

Vient de la ville.

– Qu'as-tu fait, ô toi que voilà

Pleurant sans cesse,

Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,

De ta jeunesse ?

Paul Verlaine, *Sagesse* (1881)