

## Dossier Interview avec Michel Fayol

Régine Pierre

Numéro 83, automne 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44957ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Pierre, R. (1991). Dossier : interview avec Michel Fayol. *Québec français*, (83), 72-75.

# INTERVIEW AVEC MICHEL FAYOL

La présente entrevue a été réalisée lors du passage à Montréal, en Mai 1991, de Michel Fayol qui avait alors donné quatre conférences sur différents aspects reliés à l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes. Michel Fayol est actuellement directeur d'un laboratoire CNRS à l'Université de Dijon en France (L.E.A.D.) et son activité de

recherche a été très intense au cours des quinze dernières années comme en témoigne sa bibliographie. Il est intéressant de noter également qu'avant de s'engager dans une carrière de chercheur, Michel Fayol a été enseignant et inspecteur

départemental pendant de nombreuses années. Cette expérience antérieure atteste de sa compréhension intime de la réalité de l'enseignement et donne d'autant plus de crédibilité à son appréciation de l'importance et de la pertinence de la psychologie cognitive pour l'instruction, comme il le précise dans la suite de l'entrevue. Nous avons le plaisir de connaître Michel Fayol depuis plusieurs années maintenant et nous avons souhaité partager ce privilège avec les lecteurs de Québec Français à un moment où l'on parle de plus en plus de psychologie cognitive, au Québec.

## Régine PIERRE

*Durant votre séjour parmi nous, vous avez présenté quatre communications touchant quatre aspects différents du traitement du langage. Il n'est pas fréquent de voir un chercheur approfondir des problématiques en apparence aussi différentes et aussi larges que la compréhension et la production de récits, le traitement de la ponctuation et des connecteurs dans la production de textes, la compréhension en lecture et la compréhension de problèmes mathématiques. Quels liens établissez-vous entre ces différentes problématiques ? Quelles sont les questions communes sous-jacentes à ces différentes problématiques ?*

## Michel Fayol

En fait, tous les thèmes abordés traitent du langage écrit. J'aurais pu également, si on me l'avait demandé, aborder les questions relatives au nombre, à son acquisition et à son utilisation par l'enfant et par l'adulte (Fayol, 1990). Pourquoi ces thèmes ? Qu'ont-ils de commun ? C'est très simple : tous ont trait au traitement par l'être humain de systèmes symboliques écrits (mots, chiffres, données etc.). Tous amènent donc à soulever, en production comme en compréhension, les problèmes relatifs à l'(éventuel) impact des modalités de codage de l'information sur la manière dont celle-ci est abordée, encodée, transformée, voire stockée par le système cognitif humain. J'ai toujours été fasciné par cette question. Ce type de problème est très difficile à aborder

avec les items lexicaux. En revanche, il est (relativement) plus facile à considérer avec certains microsystèmes — la ponctuation, les connecteurs, les chiffres... — dont on peut contrôler la variété, la fréquence, etc. .

*Est-ce la raison pour laquelle, dans vos recherches, vous vous distinguez particulièrement, comme psychologue j'entends, par l'intérêt que vous accordez au rôle des marqueurs linguistiques dans la compréhension et la production de textes ?*

## Michel Fayol

Effectivement, le choix de paradigmes « clos » ( temps verbaux, ponctuation...) permet une meilleure délimitation des problèmes que le travail sur des paradigmes ouverts ( lexique, par exemple ). Un certain nombre de questions ne se posent pas : les sujets connaissent toutes ces marques ; l'accès à ces marques ne soulève pas de difficulté. Donc, du point de vue du chercheur, l'étude de telles marques présente des avantages certains.

Par ailleurs, du point de vue plus « pédagogique » il apparaît que ces paradigmes linguistiques ont toujours été traités de manière très particulière dans l'enseignement. De façon un peu caricaturale, je dirai qu'on enseigne les aspects *formels* (la conjugaison, l'éventail de signes de ponctuation...) mais plus rarement, en tout cas, plus sommairement, les aspects fonctionnels. Il s'ensuit que ceux-ci font l'objet d'un *appren-*



*tissage incident* très dépendant des exemples — en nature et en fréquence — auxquels l'enfant (ou l'apprenant) est confronté. Consécutivement, des errements se produisent dans l'acquisition et dans la stabilisation des connaissances. Ainsi, la fréquentation de textes « naturels » par exemple, les comptes rendus de faits divers dans les journaux — rend très ardue et très précaire l'extraction des conditions d'emploi des formes verbales, notamment du passé. Ces formes, complexes en français, restent ainsi mal maîtrisées encore à une phase avancée de la scolarité. De là, la nécessité de se pencher sur les mécanismes de leur fonctionnement et de leur acquisition pour essayer de proposer aux enseignants des modalités d'intervention (quels exemples utiliser ? quels exercices proposer ? quelle progression établir ? ...).

Enfin, pour revenir à une perspective plus fondamentaliste, ces marques, à la différence du lexique ( au sens banal ), n'ont souvent pas de « référence » claire. À quel signifié correspondent *et* ? le point virgule ? l'imparfait ? Redoutables questions. Une façon de répondre consiste à considérer qu'on a là affaire à des marques donnant des *indications de traitement* (la proposition qui vient doit-elle être traitée en relation avec la précédente ? l'idée développée est-elle achevée ? faut-il faire particulièrement attention à tel ou tel aspect ? ). Dès lors, on retrouve un problème classique:

celui du langage ( écrit ) comme *outil de communication* ( et pas seulement de représentation ) comportant des paradigmes spécifiques plus particulièrement adaptés à la gestion des opérations mentales. On rejoint là des problèmes d'énonciation (Benvéniste, Culioli, Weinrich...) jusqu'alors relativement mal traités par les psycholinguistes.

*Vos recherches s'inscrivent dans le cadre de la psychologie cognitive, bien qu'elles chevauchent sur d'autres disciplines, notamment la linguistique. Pouvez-vous nous situer quels sont les apports les plus importants de la psychologie cognitive dans le domaine du langage ?*

### Michel Fayol

Il me semble que la psychologie cognitive apporte à l'étude du langage une dimension dynamique. Elle se préoccupe de saisir les mécanismes sous-jacents à la compréhension et à la production; ces mécanismes qui font qu'inévitablement les langues évoluent avec le temps. En effet, un des problèmes fondamentaux que pose le traitement du langage a trait à l'évolution. Or, celle-ci tient en partie au fait que notre système de production du langage nous amène, pas très souvent mais assez fréquemment, à commettre des erreurs. La plupart s'oublie et sont corrigées. D'autres deviennent peu à peu de nouvelles règles. Il me semble que ce que la psychologie cognitive apporte d'essentiel c'est cela: la mise en évidence du fonctionnement d'un système de traitement relativement imparfait, susceptible de produire des erreurs mais surtout capable de s'adapter en les corrigeant ou en les conservant si leurs caractéristiques conviennent mieux, du point de vue du traitement, aux contraintes cognitives qui pèsent sur nos capacités.

*Votre curriculum vitae révèle également que vous venez du milieu de l'enseignement et que vous y avez d'ailleurs toujours certaines attaches. Comme vous le savez peut-être, on parle beaucoup d'approches cognitives au Québec, ces derniers temps. À la lumière de vos expériences dans l'enseignement et de vos recherches, comment voyez-vous ce nouveau courant ? En quoi la psychologie cognitive peut-elle contribuer au développement des pratiques d'enseignement ?*

### Michel Fayol

Je crois qu'on a intérêt à considérer que la psychologie cognitive est à l'instruction (et non à l'éducation... qui soulève d'autres questions) ce que la biologie est à la médecine : une science d'appui, fondamentale mais *instrumentale*. Il n'appartient pas à la psychologie cognitive seule de fixer les objectifs de l'instruction. Cela relève en partie du politique. En revanche, une fois ces objectifs délimités - sous réserve qu'ils soient susceptibles d'être atteints - la psychologie cognitive peut intervenir pour aider à bâtir des progressions ( curricula ), à définir des activités et des exercices, à déterminer les obstacles etc... C'est dire qu'elle a, à mes yeux, un rôle clé à jouer mais qu'elle ne doit, en aucun cas, imposer ses propres objectifs.





*Dans l'une de vos conférences vous avez introduit une distinction extrêmement importante entre ce que l'on pourrait appeler les processus de bas niveau et les processus de haut niveau en lecture et vous avez laissé entendre que les premiers étaient essentiellement automatiques alors que les seconds nécessitaient un contrôle conscient. Pourriez-vous résumer votre pensée à ce sujet et nous dire en quoi cette distinction peut être importante pour l'enseignement/apprentissage de la lecture ?*



**Michel Fayol**

Si la lecture — comme le langage oral — ne comportait pas des processus automatiques très rapides et très efficaces, nous ne parviendrions pas à lire efficacement. Nous aurions de-

puis longtemps renoncé, compte tenu du coût cognitif. En fait, ces processus nous libèrent, même si de temps en temps, ils nous amènent à faire des erreurs (cf. question 2). Ils permettent d'expliquer que nous identifions très rapidement les mots connus, que nous calculons très vite les références des pronoms, etc. Toutefois, cela ne fonctionne « idéalement » que dans la mesure où nous sommes confrontés à des textes traitant de domaines que nous connaissons et dans la mesure où nous maîtrisons bien les processus en cause. Dès que nous traitons de connaissances relativement nouvelles, ou que

le traitement requiert l'application de processus que nous ne maîtrisons pas, comme c'est le cas la plupart du temps pour les apprenants-lecteurs, nous devons faire appel à des processus de haut niveau (analogies, analyse, synthèse...) et à des processus de gestion du traitement de l'information ( processus métacognitifs ) qui nous permettent de faire les liens nécessaires avec nos connaissances antérieures et de contrôler consciemment nos processus de traitement. Comme dans de véritables situations de lecture, surtout en contexte scolaire où un des buts de la lecture est l'apprentissage de connaissances nouvelles, la compréhension en lecture fait le plus souvent appel à l'interaction entre ces deux types de processus. C'est sur ces interactions que devraient être fondées les approches d'enseignement de la lecture.

*Fertez-vous la même distinction entre processus de bas et de haut niveau par rapport à la production de textes ?*

**Michel Fayol**

Bien sûr! Il va de soi que la production écrite peut, tout comme la lecture être envisagée à partir des « bas » et/ou des « hauts niveaux ». Depuis un certain temps, en recherche, ce sont les processus de hauts niveaux qui sont privilégiés. On s'est principalement intéressé aux activités de conceptualisation et d'organisation de textes ( plans de textes; superstructures... ), cela relativement à la production écrite. Il est intéressant de constater que, par contraste, les chercheurs étudiant la production orale ont plutôt abordé les problèmes linguistiques (lexicalisation...). Les choses sont en train de se modifier. Aujourd'hui, l'étude des processus de bas niveaux vise une double préoccupation cherchant à tenir

compte en même temps de l'interaction entre les deux niveaux de processus : d'une part, déterminer les contraintes qui pèsent sur les processus de bas niveaux ( par exemple : le débit écrit ou les difficultés orthographiques... ); d'autre part, envisager, dans le cadre d'une conception générale du producteur de texte vu comme disposant de capacités limitées de traitement de l'information, comment les contraintes sur les bas niveaux peuvent gêner la gestion des activités de haut niveau. Ces questions sont encore rarement abordées. Elles vont l'être massivement dans les années à venir.

*Vos premières recherches ont porté sur le récit ( Fayol, 1987 ) et vous savez sans doute que ce type de recherche a eu une influence directe sur l'enseignement. Aujourd'hui, les programmes de français intègrent un enseignement systématique du schéma de récit. Comment voyez-vous ce type d'application ? Peut-on vraiment améliorer la compréhension et la production de textes par un enseignement systématique des schémas de textes ? Si oui, y mettriez-vous quelques conditions ?*

**Michel Fayol**

Je crois qu'il faut clairement distinguer entre deux types (classiques) de connaissances: les connaissances déclaratives ( i.e. *le savoir que...* ) et les connaissances procédurales ( i.e. *le savoir-faire* ). Concernant l'utilisation des acquis de la recherche relative au récit, cette distinction est fondamentale. Si l'enseignement dé-



## Michel Fayol

La réponse me paraît simple.

L'évolution la plus marquante et la plus fructueuse a trait à la généralisation de l'approche « en temps réel ». En lecture, comme en production écrite, le recours simultané à des technologies sophistiquées permettant des mesures très précises ( temps de lecture en millisecondes, étude des mouvements des yeux durant la lecture ) et à des théories puissantes ( théories de l'activation/inhibition ) a rendu possible l'étude des processus de production et de compréhension de textes en cours de traitement et non plus seulement a posteriori ce qui a permis, entre autres, d'isoler les phénomènes de traitement proprement dit des phénomènes de mémoire. C'est aussi le recours à ces méthodes extrêmement contrôlées qui a permis de mettre en évidence les interactions entre les processus de hauts et de bas niveaux de même que le rôle des processus de gestion du traitement ( processus métacognitifs ). Les résultats ainsi obtenus ont permis de formuler de nouvelles questions, de reformuler certains problèmes et de favoriser un rapprochement entre des domaines jusqu'alors très éloignés : neuropsychologie, psycholinguistique, intelligence artificielle..., qui ont tous contribué à une meilleure compréhension des phénomènes langagiers.

Il ne fait, à mes yeux, aucun doute que cette tendance va durer et se généraliser. Il me semble qu'elle apporte et qu'elle apportera un éclairage nouveau aux problèmes de diagnostic, de remédiation et de prévention des difficultés d'apprentissage de même qu'aux problèmes de gestion du langage. Tout va aller sans doute très vite dans les 20 années à venir, notamment en ce qui concerne l'apprentissage. Ainsi la psy-

chologie cognitive pourra apporter des indications de plus en plus précises quant aux approches d'enseignement à développer pour favoriser l'apprentissage des processus de traitement du langage.



veloppe uniquement des connaissances de type déclaratif organisation canonique du récit; dénomination des catégories; mises en évidence des relations etc. il risque d'introduire un formalisme de plus dont l'intérêt, au moins dans les classes élémentaires, est très discutable. C'est un peu M. Jourdain ( ici l'élève ) découvrant qu'il s'exprime en prose (ici produit des récits). La belle affaire ! Le problème, du point de vue de l'enseignement se situe en fait sur le versant *procédural*, ou du *savoir-faire*. Il s'agit d'amener certains enfants à construire des récits plus complets, mieux organisés, plus complexes, etc.. Dès lors, la prise de conscience du « schéma narratif » ne constitue qu'une phase — sans doute plus brève et plus formelle — destinée à induire un travail sur *la gestion par l'élève* de ses propres productions. En somme, les activités de tri de textes, d'analyse de textes... qui mettent l'accent sur les aspects déclaratifs ne constituent qu'une phase préalable. L'utilisation des acquis à des fins procédurales reste l'objectif majeur.

*Vous êtes l'un des chercheurs les plus actifs dans le domaine de la compréhension et de la production de textes depuis 15 ans. Vous avez vu évoluer le domaine et l'on sait tous que c'est un domaine qui a évolué extrêmement rapidement durant ce temps. Quels sont d'après vous les choses les plus importantes que l'on ait apprises et quelles sont les questions les plus importantes qui seront posées dans les années à venir?*

### Références

FAYOL, M. (1990) *L'enfant et le nombre*. Neuchâtel. Paris. Delachaux et Niestlé.

FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris. Delachaux et Niestlé.

FAYOL, M., LÉTÉ B. (1987) *Ponctuation et connecteurs: Une approche textuelle et génétique*. *European Journal of Education*, vol.II, no 1, 57-71.

ADAM, J.M., FAYOL, M. (1989) « Structuration de textes: connecteurs et démarcations graphiques », *Langue Française*, 81, p.21 à 39.