

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
JOHANNE DOYON

EFFET DES MARQUES DISCURSIVES ET DE LA FAMILIARITE
SUR LE RAPPEL IMMEDIAT D'UN TEXTE EXPOSITIF

AVRIL 1991

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

Cette étude a pour but de vérifier l'existence possible d'une interaction entre les marques discursives et la familiarité à un texte expositif, dans une situation de rappel immédiat.

Les marques discursives sont des particules linguistiques de natures grammaticales variées (adverbes, conjonctions, locutions etc.). Leur fonction de liaison, entre composantes d'un texte, est depuis longtemps admise et étudiée. Les marques opèrent aux niveaux sémantique (niveau du sens), pragmatique (niveau du contexte) et procédural (niveau cognitif). La familiarité réfère pour sa part à la disponibilité de connaissances antérieures chez le lecteur. Cette étude s'intéresse à l'interaction de la familiarité avec une des activités cognitives présumément déclenchée par les marques discursives à savoir, la stimulation du processus inférentiel (Caron, 1985).

Trois résultats étaient attendus: 1) un effet positif évident de la familiarité au texte sur le rappel immédiat, 2) un effet positif des marques discursives sur l'activité inférentielle, telle que mesurée par le nombre de rappels en paraphrases et le nombre d'intrusions dans les productions des

sujets et 3) une interaction entre marques et familiarité jouant dans le sens d'une amélioration de la performance sous l'effet des marques en situation de familiarité et d'une diminution ou d'une stagnation de la performance sous l'effet des marques dans une situation de non familiarité.

Cent vingt-cinq (125) sujets de niveau universitaire ont pris part à l'étude, soixante-cinq (65) d'entre eux étudiaient en psychologie et soixante (60) en comptabilité. Ces sujets devaient lire un seul texte avec le thème duquel ils étaient ou non familiers et dans lequel se trouvaient, ou non, des marques discursives. Les cent vingt-cinq (125) protocoles de rappel libre immédiat ont été corrigés par propositions (Kintsch, 1974) et par mots (Cornish, 1978).

A l'analyse statistique des résultats, il est clairement apparu que la familiarité a un effet positif sur le rappel immédiat. Par contre, ni les marques discursives, ni leur interaction avec la familiarité n'ont influencé les rappels des sujets.

Plusieurs interprétations sont possibles. Tout d'abord, les marques n'agissent peut-être pas au niveau du processus inférentiel, mais à un autre niveau du processus de compréhension. Ces autres modes d'action possibles

seraient éventuellement détectables par des mesures portant sur le niveau d'organisation des rappels, l'importance hiérarchique des propositions rappelées dans le texte et la conformité à l'intention du locuteur. Ensuite, les marques et la familiarité n'agissent peut-être pas sur les mêmes activités du processus de compréhension, rendant difficile la détection d'une interaction. Enfin, le niveau académique et l'expérience de lecture conséquente des sujets les ont peut-être pourvus de structures et schémas cognitifs d'une efficacité telle, que les marques discursives ne peuvent avoir qu'un impact négligeable sur la compréhension.

En conclusion, il semble qu'il faille diversifier les modes de mesure, affiner les modes de correction et contrôler la provenance de l'échantillon avant de pouvoir tirer des conclusions fiables et généralisables sur l'effet des marques discursives au plan cognitif et sur l'interaction possible avec la familiarité. Les prochaines études devront s'attarder encore à définir avec plus d'exactitude les zones d'impact des marques discursives dans le processus de compréhension.

TABLES DES MATIERES

<u>SOMMAIRE</u>	iii
<u>INTRODUCTION</u>	1
Chapitre premier: <u>CONTEXTE THEORIQUE</u>	8
CHOIX D'UN VOCABULAIRE	10
CARACTERISTIQUES TEXTUELLES	13
<u>Médium ou forme de surface</u>	16
<u>Message ou niveau sémantique</u>	24
CARACTERISTIQUES DU LECTEUR	27
<u>Mémorisation vs Compréhension</u>	29
<u>L'organisation de la mémoire</u>	32
<u>Modèles de compréhension</u>	36
LA FAMILIARITE	41
LES MARQUES DISCURSIVES	46
<u>Fonctions et variétés de marqueurs</u>	48
ETUDES SPECIFIQUES	65
<u>Familiarité et marques discursives</u>	68
PRESENTATION DES HYPOTHESES	72
Chapitre deuxième: <u>METHODOLOGIE</u>	75
SUJETS	76
MATERIEL	78
<u>Composition des textes expérimentaux</u>	78
<u>Vocabulaire</u>	81
<u>Quantité</u>	82
<u>Syntaxe</u>	82
<u>Matériel de contrôle</u>	83
PROCEDURE	84
<u>Conditions matérielles</u>	85

<u>Présentation des textes</u>	86
<u>Consignes</u>	87
GRILLES DE CORRECTION	88
Chapitre troisième: <u>PRESENTATION ET ANALYSE DES</u> <u>RESULTATS</u>	92
ANALYSES PRELIMINAIRES	94
<u>Méthode des juges indépendants</u>	94
<u>Contrôle de la capacité mnésique</u>	95
ANALYSES PRINCIPALES	97
<u>Statistiques descriptives sur les mesures</u> <u>globales</u>	98
<u>Tests sur les hypothèses</u>	100
<u>Traitement statistique</u>	101
ANALYSES PAR PHRASES	107
<u>Statistiques descriptives par phrase</u>	108
<u>Tests sur les hypothèses par phrase</u>	110
ANALYSES COMPLEMENTAIRES	115
SYNTHESE	116
Chapitre quatrième: <u>DISCUSSION ET INTERPRETATION DES</u> <u>RESULTATS</u>	119
EFFET DE LA FAMILIARITE	120
EFFET DES MARQUES DISCURSIVES	124
INTERACTION FAMILIARITE ET MARQUE	135
ANALYSES PAR PHRASES	139
<u>CONCLUSION</u>	144
<u>ANNEXE I</u>	149
<u>ANNEXE II</u>	162

REMERCIEMENTS 170

BIBLIOGRAPHIE 171

INTRODUCTION

Cette recherche se situe dans le champ de la psychologie cognitive, aux limites de la psycholinguistique et de la linguistique pure. Il s'agit d'une recherche scientifique expérimentale qui vise à détecter l'existence possible d'une interaction entre les marques discursives et la familiarité au texte dans une situation de rappel immédiat.

Les marques discursives sont ces "petits mots", qui ne sont pas porteurs d'un concept précis et qui font office de lien entre différentes parties ou aspects du discours (mais, toutefois, or...). Ces marques peuvent être des adverbes, des locutions adverbiales, des conjonctions etc. Elles paraissent se définir davantage par leurs fonctions que par leur nature grammaticale. L'exemple de "mais" est parmi les classiques.

En fait, c'est l'observation d'un phénomène de restriction de l'usage des marques discursives dans la presse écrite, qui a soulevé la curiosité de l'auteur. Il semblait pertinent de connaître les conséquences de cette restriction, sur la compréhension et la mémorisation des informations par les lecteurs. En ce sens, le présent travail est d'inspiration écologique, comme Neisser (1978) l'entendait dans ses virulentes critiques des études expérimentales portant sur la mémoire. Plus précisément, ses critiques concernaient le manque de

réalisme, d'intérêt et de pragmatisme des sujets d'études. L'observation du phénomène de suppression des marques discursives appelle une question: pour quelles raisons cette pratique est-elle devenue courante chez les rédacteurs en chef et les journalistes? Si les marques discursives nuisent à la compréhension et à la mémorisation des informations, il est en effet souhaitable de les supprimer le plus possible. Dans le cas contraire, il serait judicieux de réfléchir sur cette pratique médiatique.

Toutefois, Neisser lui-même (1988: voir Neisser et Winograd, 1988) remarque que les relations entre les études écologiques et les études expérimentales, "devront être plus complémentaires qu'antagonistes" dans le futur. Ce conseil a été mis en pratique ici et la façon de tenter de répondre à la question d'origine utilise un cadre scientifique expérimental, sans négliger les facteurs qui sont importants pour appréhender la mémorisation dans la "vraie vie", c'est-à-dire dans un contexte écologique.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que le passé pré-scientifique recèle un héritage en ce qui concerne le domaine de la mémoire. En effet, dès le 8ième siècle av J.-C., les philosophes se sont intéressés à la mémoire. Avant qu'Ebbinghaus (1885, dans Gorfein et Hoffman, 1987)

n'introduise la méthode scientifique dans le domaine, Aristote, Cicéron, Thomas d'Aquin, Léonard de Vinci, David Hume et Emmanuel Kant ont interrogé cette fonction cognitive de premier plan. Le rhétoricien Quintilien, au 1er siècle après J.-C., se préoccupait déjà du fait que des particules linguistiques comme les conjonctions, ne pouvaient être aisément mises en mémoire sous forme de symboles. Comment étaient-elles donc retenues lors de la mémorisation verbatim d'un texte? A cette époque pourtant éloignée, on s'interrogeait sur la fonction des marques linguistiques. Les rhétoriciens en particulier s'en sont préoccupés et ils constituent sans doute les précurseurs des psycholinguistes d'aujourd'hui.

Toujours dans une perspective historique, Ebbinghaus (1885: voir Gorfein et Hoffman, 1987), avec sa recherche de lois de la mémoire, a fait preuve d'une grande précision, en utilisant des listes de syllabes dépourvues de sens, pour neutraliser l'effet des connaissances antérieures de ses sujets. Pour lui, la mémoire emmagasine les mots par formation d'associations, créant ainsi les structures mentales. Il avançait donc dans la foulée des associationnistes et des structuralistes. Pour son successeur Bartlett (1932: voir Gorfein et Hoffman, 1987), les questions importantes sont d'ordre fonctionnaliste. L'interaction de la mémoire avec les connaissances et l'apprentissage apparaît comme une avenue plus

intéressante et prometteuse. Le présent travail se réclame en partie de l'orientation de fond de Bartlett, en reconnaissant l'existence de processus ou d'opérations mentales. Toutefois, il n'est pas raisonnable de rejeter l'hypothèse de l'existence de structures mentales, particulièrement en ce qui a trait à la mémoire à long terme. La littérature consultée dans le domaine cognitif témoigne assez du besoin de complémentarité entre fonctionnalisme et associationnisme, pour qu'il soit nécessaire d'y souscrire.

Que la question des marques discursives soit étudiée dans le cadre linguistique ou cognitiviste, il est de plus en plus nécessaire d'établir des correspondances entre les aspects formels du langage et leurs fonctions cognitives. C'est là que la psychologie cognitive rencontre la linguistique et que naissent les psycholinguistes. Il arrive donc à ces derniers d'avoir des problèmes d'identité et de territoire! Caron (1983), dans une tentative de délimitation des espaces, propose une définition de la psycholinguistique: "La psycholinguistique est l'étude des activités psychologiques par lesquelles le sujet acquiert et met en oeuvre le système de la langue". C'est dans cette veine qu'il a effectué son étude sur "L'effet des marques argumentatives dans le rappel d'un texte" (Caron, 1985); la critique et l'étude de ses résultats ont précédé le présent travail.

Dans la littérature, les modèles du fonctionnement du langage (Ducrot 1980, Roulet et al. 1985, Sperber et Wilson 1986) et plus spécifiquement du fonctionnement des marques discursives (Caron, 1985; Lundquist 1987, Luscher 1989; Revaz et Bronckart, 1989) présentent de plus en plus de correspondances avec les modèles du fonctionnement de la compréhension et de la mémoire (Kintsch et Van Dijk, 1979, 1983). Malgré des divergences de vocabulaire, les concepts décrits dans les diverses approches s'entrecroisent et s'apparentent, de plus en plus éloquemment, depuis environ cinq ans. Si cette tendance s'accroît encore, la coopération entre les divers champs de compétence devrait permettre d'atteindre dans un avenir prochain, une vision assez bien ajustée et intégrative du fonctionnement des marques discursives. L'ambition de ce travail est d'apporter une contribution à cette vision.

Le premier chapitre présentera les définitions et concepts essentiels pour situer et fonder l'expérimentation. Les caractéristiques du texte ainsi que celles du lecteur dans l'activité de compréhension y seront présentées. La notion de familiarité et les caractéristiques des marques discursives seront ensuite spécifiquement abordées. Les second et troisième chapitres toucheront les facettes plus techniques du travail. Ils seront constitués respectivement de la présentation de la

méthodologie et de la présentation et analyse des résultats. Enfin, le quatrième chapitre discutera et interprétera les résultats obtenus.

Chapitre premier
CONTEXTE THEORIQUE

La question de l'impact des marques discursives dans la compréhension est plus vaste qu'il n'en paraît. Que se passe-t-il dans la tête d'un individu lorsqu'il lit les passages suivants:

- 1) Les enfants ont besoin de s'amuser. Toutefois, ils ont aussi besoin de discipline et d'encadrement.
- 2) Les enfants ont besoin de s'amuser. Ils ont aussi besoin de discipline et d'encadrement.

Le lecteur comprend-il le même message dans les deux cas? Sera-t-il susceptible de mieux retenir l'un ou l'autre de ces passages? Est-ce que la forme linguistique de ces énoncés a un rôle à jouer dans le processus de compréhension? Et un lecteur familier avec le thème de l'éducation des enfants réagirait-il différemment à ces deux phrases? Le seul élément objectif qui distingue ces deux extraits est la présence ou l'absence du marqueur discursif "toutefois". A-t-il un impact? Si oui, de quel type et à quel(s) niveau(x)?

Dans ce chapitre, la littérature, susceptible d'apporter un éclairage sur ces questions, sera résumée. Afin de distinguer précisément les divers facteurs impliqués dans une telle recherche, les caractéristiques textuelles affectant la

compréhension seront d'abord présentées. Ensuite, les caractéristiques du lecteur seront abordées en détail, afin de pouvoir discuter efficacement des modes d'actions des marques discursives. L'accent sera alors mis sur le processus de compréhension et l'impact de la familiarité. Enfin, les études spécifiquement reliées à la problématique seront présentées. Elles céderont le pas à l'énoncé des hypothèses.

CHOIX D'UN VOCABULAIRE

Les activités de compréhension et de mémorisation sont influencées par de multiples variables qu'il est possible de regrouper de diverses manières. Il a semblé logique de les aborder à partir des éléments en présence dans l'activité de compréhension. Divers mots sont utilisés pour décrire, avec un plus ou moins grand degré de précision, les éléments en question. Revaz et Bronckart (1988) s'inspirent de l'interactionisme social de Vygotsky, tel que présenté par Schneuwly et Bronckart (1985). Ils proposent une terminologie générale s'appliquant à toute situation de communication. Ils définissent d'abord les caractéristiques sociales de "l'action langagière". A ce niveau, on retrouve d'abord un lieu (institutionnel ou non) à l'intérieur duquel s'articule le discours. Un énonciateur (rôle social adopté par l'agent de

l'action) est requis. Il s'adresse à un ou plusieurs destinataires (public cible). De plus, le discours a un but: un effet souhaité sur le destinataire. Toutefois, concrètement, l'énonciateur n'est pas toujours la personne qui produit le discours. Il faut donc des caractéristiques matérielles à la situation de communication. Le producteur du discours est nommé locuteur. De la même manière, le public cible n'est pas toujours confondu avec le ou les interlocuteurs en présence, quoique ce soit souvent le cas. De plus, le lieu social ne coïncide pas toujours avec l'espace-temps de production. Plusieurs auteurs utiliseront les termes locuteur et destinataire pour décrire les situations de communication qu'ils étudient (Lundquist 1987, Sperber et Wilson 1986, Caron 1985 etc.). Le locuteur est alors confondu avec l'énonciateur. Cette terminologie abstraite mais précise, est plus répandue dans les branches européennes de la recherche. Elle paraît aussi mieux connue dans le champ linguistique comme tel. Dans cette recherche, le terme "locuteur" sera pris pour désigner la personne qui émet et qui produit le message. Les termes "destinataire" et "interlocuteur" seront indifféremment utilisés.

Du côté américain, où la tendance cognitiviste est plus marquée, les éléments de la situation de compréhension et de mémorisation sont décrits de façon plus simple. Deschênes (1988a), Mosenthal (1984): voir Deschênes (1988a), Davey et

Kapinus (1985) ainsi que Kintsch et Van Dijk (1979), pour ne citer que ceux-là, posent que pour comprendre et mémoriser quelque chose, il faut un texte et un lecteur qui interagissent dans un contexte déterminé. Bien que les éléments définis par Revaz et Bronckart (1988) présentent un intérêt et une utilité théorique indéniables, le présent travail fera plus souvent usage de la nomenclature des auteurs ci-dessus. On parlera donc de caractéristiques du "texte" et de caractéristiques du "lecteur", plutôt que de caractéristiques du discours ou de l'interlocuteur.

Au niveau du "contexte", Wickens (1987) fait remarquer la confusion qui existe entre les usages de ce mot. Il souligne la nécessité de faire une distinction linguistique entre les deux principaux usages de ce terme. Pour lui, le "contexte alpha" n'interagit pas avec la tâche ou l'événement en cours. Il comprend des facteurs totalement périphériques, non suffisants et non essentiels à la réalisation de l'événement. Le "contexte beta" quant à lui serait en interaction directe avec l'événement; il serait fondamentalement requis pour effectuer une tâche. Jon (1977) utilise le mot contexte pour parler des connaissances antérieures des sujets et d'autres auteurs en font usage pour désigner les phrases précédant une phrase-cible dans des textes expérimentaux. Ces exemples sont du type "beta". Mais lorsque Oakhill (1986) travaille sur

l'impact du moment de la journée sur la mémorisation, il s'agit alors du contexte "alpha".

Dans la présente recherche, l'emploi du mot contexte réfèrera au contexte alpha seulement, c'est-à-dire aux aspects qui ne modifient en rien la nature du processus de compréhension et de mémorisation. Les autres facteurs, que Wickens classifierait sans doute dans le contexte beta, se retrouveront parmi les caractéristiques du texte et du lecteur.

CARACTERISTIQUES TEXTUELLES

Dans ce travail, un texte sera considéré comme un médium et un message à la fois. Le médium renvoie à tout ce qui touche la forme, la structure de surface d'un texte ou encore ses caractéristiques linguistiques. Le message renvoie au contenu du texte, au niveau de la signification, à son aspect sémantique. Les aspects décrivant ces deux niveaux ont une influence plus ou moins forte et directe sur le processus de compréhension du texte. La plupart des auteurs s'entendent actuellement pour dire que le lecteur utilise les caractéristiques textuelles non pas pour en faire une simple projection mentale (du genre photocopie), mais bien pour en extraire une interprétation, en construire une représentation

sémantique. Cette dernière serait la plus conforme possible à l'intention du locuteur (Beaugrande, 1982; Caron, 1985; Denhière, 1984; Ehrlich, 1982; Kintsch et Van Dijk, 1979; Sternberg et Powell, 1983).

Dans les courants psycholinguistiques et linguistiques, le centre d'intérêt est davantage le fonctionnement du langage que le processus de compréhension qu'il génère. Les distinctions classiques de Chomsky entre syntaxe et sémantique trouvent à se classer dans les deux niveaux ci-haut mentionnés. La syntaxe qualifie le texte comme médium, la sémantique, comme message. Toutefois, la notion de pragmatique semble plus difficile à intégrer. Selon Robert (1979) la pragmatique est "l'étude des signes en situation"; c'est-à-dire que la forme de surface d'un texte réfère bien sûr à des significations (niveau sémantique, logique) mais aussi à une situation précise. La forme de surface "parle", entre autres, de l'intention du locuteur, de son rapport avec ses interlocuteurs (complicité, antagonisme) et du rapport du locuteur avec la situation dont il parle. Ces aspects sont majoritairement occultés dans les approches cognitivistes, mais n'en demeurent pas moins dignes d'intérêt.

Si on considère la phrase "Si tu as faim, il y a du jambon dans le frigo", il est facile d'en découper les composantes syntaxiques: propositions grammaticales, sujets, verbes et

compléments. Mais au niveau sémantique, le sens de cet énoncé reste incomplet si on ne réfère pas à un contexte (c'est-à-dire au niveau pragmatique) pour le comprendre. En effet, il est aisé de concevoir qu'une personne ait faim, et la présence de jambon dans un réfrigérateur est logique elle aussi. Toutefois, la juxtaposition de ces deux propositions n'est pas logiquement justifiable sans le recours au contexte. En fait le sens réel se traduit davantage par "Prends-toi du jambon dans le frigo si tu as faim" et on peut même y entendre "Fais comme chez toi" ou "Sois bien à l'aise". La forme de cet énoncé, et particulièrement la présence du connecteur "si" au tout début, commande l'inférence pragmatique (Caron, 1984). Le lecteur suppose presque automatiquement une relation de complicité entre le locuteur et l'interlocuteur. Il infère que le locuteur est possiblement l'hôte de son interlocuteur, ou à tout le moins, qu'il est le propriétaire du jambon qui est dans le réfrigérateur!

Néanmoins, en dépit de cette démonstration, les rapports entre syntaxe, sémantique et pragmatique font encore aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches. Ces rapports constituent un cadre de référence important pour la compréhension des marques discursives. Des débats portent notamment sur le fait que la pragmatique soit un sous-ensemble de la sémantique (Anscombe et Ducrot, 1983, dans Luscher, 1989) alors que des approches

récentes postulent au contraire que la pragmatique englobe la sémantique (Luscher, 1989). Dans la présente étude, la vision plus ancienne et plus connue d'Anscombe et Ducrot sera retenue. Le niveau sémantique englobera le niveau pragmatique pour couvrir le plan du sens des textes ou des énoncés.

Médium ou forme de surface

Au plan de la forme de surface d'un texte, se retrouvent des variables comme le titre et les sous-titres, les dessins et illustrations, les caractères d'impressions, les diagrammes et les modalités de présentation du texte. La langue utilisée, les lettres et l'application des règles syntaxiques et grammaticales en sont aussi des facettes. En s'approchant davantage du texte lui-même, d'autres facteurs apparaissent: l'organisation en paragraphes, le type de texte, sa longueur, sa structure explicite, le choix des mots et le degré de lisibilité. Toutes ces caractéristiques du médium texte ont un impact sur l'activité de compréhension.

Les titres et sous-titres sont généralement reconnus pour faciliter la mémorisation et la récupération des informations en raison d'une meilleure activation de concepts reliés au début du travail (Bransford et Johnson, 1973; Sulin et Dooling, 1974; Pynte et Denhière, 1982, tous dans Deschênes, 1988a).

Toutefois, Ehrlich et Tardieu (1986) signalent que l'effet des titres par eux-mêmes, bien que détectable, semble très en-deçà de l'effet d'autres facteurs comme la cohérence référentielle et la structure du texte. Dans le présent travail, aucun titre ne sera utilisé afin de mieux isoler l'effet des variables indépendantes. Il en sera de même pour les illustrations, dessins, diagrammes qui semblent fournir un "schéma organisateur" facilitant la compréhension et le rappel d'un texte difficile (Dean et Enemoh, 1983: voir Deschênes, 1988b). En ce qui a trait au mode de présentation d'un texte, il s'agit d'un aspect important et controversé. Caron (1985) dans son étude sur l'effet des marques argumentatives sur le rappel d'un texte, utilisait une présentation orale d'un texte tiré d'une interview dans une revue. Plusieurs conséquences ont pu dériver d'une telle option. Ainsi, Lacoste (1987) signale l'importance de l'intonation dans le langage. L'intonation peut segmenter le texte, le thématiser, structurer l'énoncé et indiquer qui est l'énonciateur. Ces fonctions pouvant entrer en concurrence directe avec celles des marques discursives, l'étude de Caron a pu être parasitée par cet effet. Plusieurs auteurs ont cherché à comparer divers modes de présentation d'un même texte; l'oral, l'écrit, le figuratif, les médias (radio vs télévision) etc. Des difficultés méthodologiques à élaborer des versions comparables des textes sont souvent relevées (Smiley et coll.,

1977) de même que des résultats contradictoires (Goldschmid, Moessinger, Ferber-Stern, Koerffy et Rozmuski, 1982; Piolat et coll., 1985: voir Deschênes, 1988a). Néanmoins, Elkind (1976) et Smiley et coll. (1977) croient que les processus cognitifs mis en oeuvre dans l'activité de lecture sont les mêmes que dans l'activité d'audition. La performance après lecture corrèle significativement ($r=0.85$) avec la performance après audition (Smiley et coll. 1977). Ce n'est donc pas pour des raisons cognitives que les textes utilisés dans cette étude seront présentés en mode lecture, mais bien pour isoler plus sûrement l'effet des marques discursives. Les résultats demeureront discutables en rapport avec ceux de Caron (1985).

De toute évidence, la langue utilisée dans le texte a un impact sur la compréhension du lecteur qui doit la maîtriser suffisamment pour en extraire le contenu. Le texte doit aussi présenter une syntaxe et une grammaire conformes à l'usage actuel d'une langue. Quant aux caractères graphiques, ils doivent être lisibles, naturellement. La compréhension et la mémorisation dépendent d'abord et avant tout d'un processus de décodage qui devient, lorsque la lecture est maîtrisée, largement automatique. Reconnaître les lettres, construire les syllabes ont été vus comme des opérations successives depuis fort longtemps, mais il semble que la perception du lecteur accompli soit plus globale et porte généralement sur un mot ou

un groupe de mots (Giasson et Thériault, 1983). Cette perception peut se faire concurremment ou même interagir avec des processus de traitement plus profonds chez le lecteur, selon les modèles de compréhension les plus récents. Ce n'est que si une difficulté particulière survient ou dans une situation de lecture à haute voix, que le décodage exige plus d'attention. Dans le présent travail, les lecteurs s'exécuteront de façon silencieuse et les précautions seront prises pour faire bon usage, tant syntaxiquement que grammaticalement, du français.

Des mots, des phrases et des paragraphes constituent le texte. Le choix des mots est souvent le principal facteur qui détermine la lisibilité (le degré de difficulté) d'un texte. L'usage des connecteurs linguistiques, par exemple, caractérise les mots et joue sur la lisibilité. Les connecteurs peuvent indiquer les relations entre les énoncés ou les concepts et être des indices structuraux importants (Horowitz, 1985a; Meyer et coll., 1980: voir Deschênes, 1988a; Ska, 1983). La longueur des phrases influencerait aussi la lisibilité, de façon inversement proportionnelle. Une phrase longue serait moins lisible qu'une phrase courte (Reed, 1982; Carpenter et Just, 1977).

Quant aux paragraphes, il peuvent être un bon indicateur de la structure globale du texte (Simard, 1984). Martins (1984) a souligné que la longueur des paragraphes a une incidence sur

le type de rappel. On retrouve plus de synonymes et de transformations diverses pour les informations provenant de paragraphes longs ou très longs. Par ailleurs, l'importance du paragraphe au niveau de la signification des informations qu'il contient est déterminante. Plus d'informations sont retenues lorsque le paragraphe est jugé important. Cette importance subjectivement déterminée par le lecteur correspond d'ailleurs en général avec l'importance théorique (Kintsch, 1974).

Le nombre de paragraphes (et le nombre de phrases par paragraphe) contenus dans un texte semble aussi avoir un impact. Fuqua et Phye (1978) s'inspirent de la théorie des limitations de capacité de traitement de Mandler (1970) et découvrent que le rappel libre est meilleur si on respecte la limitation de cinq plus ou moins deux éléments en mémoire de travail (court-terme). Un texte de cinq paragraphes avec cinq phrases par paragraphe obtient le meilleur taux de rappel libre. De surcroît, il est démontré que la structure physique du texte est reliée à sa structure sémantique. Tel que décrit au chapitre deuxième, le matériel expérimental tiendra compte de ces aspects.

Le type de texte et sa structure sont des aspects de la forme de surface qui sont absolument essentiels au traitement de l'information. Et ces composantes s'approchent énormément

du niveau sémantique du texte, puisque la plupart du temps, elles sont intimement liées à l'importance des informations véhiculées. Malheureusement, il n'existe pas de classification universelle des types de textes. Revaz et Bronckart (1988) ont bien fait une tentative en ce sens, en définissant quatre types de textes selon leur rapport au contenu du texte et leur rapport à l'interaction sociale. Mais l'usage n'ayant pas encore consacré ces efforts à ce jour, leur terminologie n'a pas été retenue. Dans la littérature consultée, la distinction la plus utilisée prend place entre texte narratif et texte expositif.

Deschênes (1988a) en brossant un tableau général de la situation mentionne un nombre considérable d'auteurs qui ont travaillé sur la mise à jour d'une structure canonique des textes narratifs (récits, histoires) appelée souvent "schéma narratif" (à ne pas confondre avec les schémas cognitifs définis plus loin). Les composantes de ces schémas narratifs varient quelque peu selon les auteurs, mais en général un bon consensus se dégage. Denhière (1979, 1984) de même que Kintsch et Van Dijk (1975) découpent 1) une situation initiale 2) une complication 3) sa résolution et 4) une évaluation ou une morale. Il ressort aussi que les narrations sont en général mieux retenues que les textes de type expositif (Kintsch et Young, 1984).

Les textes dits expositifs sont beaucoup moins étudiés (Englert et Hiebert, 1984: voir Deschênes, 1988a) que les textes narratifs et ils sont beaucoup plus difficiles à décrire. Leurs buts sont habituellement essentiellement informatifs quoiqu'ils soient fréquemment porteurs d'une argumentation plus ou moins soutenue. Leur structure est en général beaucoup moins explicite et beaucoup plus variable que celle de la narration. Des travaux ont permis une première ébauche de schémas expositifs. Cinq catégories ont fait l'objet d'une définition (Meyer et coll., 1980: voir Deschênes, 1988a): 1) la structure problème/solution, où un problème est suivi d'une ou de plusieurs solutions conséquentes, 2) la structure comparaison, qui met en évidence les ressemblances et les différences entre deux ou plusieurs thèmes, 3) la structure antécédent/conséquent, où une idée est présentée comme la conséquence directe d'une autre 4) la description, qui présente les caractéristiques détaillées d'un sujet et 5) la collection, où plusieurs idées sont présentées en fonction de ce qu'elles ont en commun et font ainsi un groupe, une catégorie ou une classe particulière. Mais il arrive aussi très fréquemment que les textes expositifs montrent plus d'une structure à la fois, obligeant le lecteur à changer de modèle en cours de lecture (Englert et Hiebert, 1984: voir Deschênes, 1988a). Les textes expérimentaux de la présente étude s'approcheront de la structure comparative, sans toutefois en avoir la neutralité.

Puisque ces textes expositifs réussissent à communiquer leurs messages, c'est donc que leur structure est utilisable pour aider les sujets dans leurs activités de compréhension et de mémorisation. Cette structure est vraisemblablement rendue "visible" par divers indices dans la forme de surface. Il existe donc un accord général pour dire que plus la structure est évidente sur le plan formel, plus les lecteurs l'utilisent pour organiser leur rappel. Les bienfaits se mesurent d'ailleurs tant au plan quantitatif que qualitatif (Englert et Hiebert, 1984: voir Deschênes, 1988a; Kintsch et Yarbrough, 1982; Meyer et coll., 1980: voir Deschênes, 1988a; Slater et coll., 1985: voir Deschênes, 1988a; Taylor, 1980: voir Deschênes, 1988a; Taylor et Beach, 1984: voir Deschênes, 1988a). Hagerup-Neilsen (1978) remarque que l'utilisation d'une structure hiérarchique donne de meilleurs résultats qu'une structure séquentielle des informations. Son interprétation est que les contraintes imposées par une telle structure aident à circonscrire le nombre d'alternatives plausibles disponibles quand le lecteur essaie d'interpréter et d'encoder les relations propositionnelles exprimées dans le texte. La structure du texte est donc indéniablement un facteur important. Dans cette recherche, des textes expositifs seront donc utilisés. Le détail de leur conception figure au second chapitre.

Message ou niveau sémantique

Si on aborde le niveau sémantique du texte, la position des chercheurs est, encore là, assez uniforme. Il semble que la représentation mentale élaborée par le lecteur s'appuie davantage sur des unités de sens que des unités syntaxiques ou linguistiques (Anderson, 1980; Beaugrande, 1982b; Ehrlich, 1982, Kintsch et Van Dijk, 1979; Noizet, 1982). La mémoire tant visuelle que verbale se base sur le sens plutôt que sur le mot-à-mot, et cela est encore plus vrai dans la mémoire à long terme (Anderson, 1980).

Deux concepts sont fondamentaux lorsqu'il s'agit d'aborder le niveau sémantique. Il s'agit des notions de microstructure et de macrostructure d'un texte. Kintsch et Van Dijk (1979) ont les premiers proposé cette terminologie qui présente l'avantage de mettre en parallèle les structures du texte et celles du lecteur (voir plus loin). Leur modèle de compréhension de texte est certainement le plus cité dans la littérature actuelle et force est d'admettre qu'il s'avère des plus complets.

La microstructure sémantique d'un texte réfère à un niveau local par rapport à la forme de surface. Les unités de sens sont des propositions logiques formées d'un prédicat et de ses arguments. Les prédicats peuvent aussi bien correspondre à des adjectifs, des verbes d'action, des adverbes et des liaisons

interpropositionnelles. Les arguments sont des cas conceptuels, agent, patient, objet, instrument etc. Ils "précisent la nature de la relation qui unit un prédicat à ses arguments au sein d'une proposition" (Denhière, 1983). Un argument peut aussi être une proposition entière.

La caractéristique la plus importante de la microstructure sémantique est sans doute la cohérence référentielle. Mais il arrive que cette cohérence présente des "trous" et qu'on doive inférer certaines propositions. Cette microstructure peut donc être explicite ou implicite et le découpage des propositions produit ce que Kintsch (1974) appelle "a textbase", qui sera ici traduit par infrastructure textuelle. Si cette infrastructure est correctement dérivée, il est possible de reconstituer avec beaucoup d'efficacité la forme de surface du texte. La procédure d'analyse propositionnelle mise au point par Kintsch (1974) requiert un certain entraînement mais elle est largement utilisée par les chercheurs dans le domaine, notamment par Denhière (1983, 1984).

Une telle hypothèse à propos de la sémantique textuelle du texte est intéressante en ce qu'il est plausible que ces infrastructures textuelles correspondent à une réalité psychologique. En effet, Kintsch et Van Dijk (1979) et Keenan (1986) ont observé que le temps de lecture se prolonge avec le

nombre de propositions sémantiques sous-jacentes, plutôt qu'avec les caractéristiques de surface comme le nombre de mots ou de propositions syntaxiques. Il augmenterait aussi en fonction du nombre d'arguments différents contenus dans la structure sémantique (Deschenes, 1988a). La macrostructure sémantique décrit pour sa part un niveau plus global de la forme du texte (Kintsch et Van Dijk, 1979). Elle constitue une configuration globale du discours (Horowitz, 1985). La macrostructure se construit à partir de la microstructure du texte. Elle est composée de macropropositions, toujours composées d'un prédicat et d'arguments, usuellement micropropositionnels. Ces macropropositions sont des unités de sens plus grandes que les micropropositions de l'infrastructure textuelle. Il est possible de détecter des macropropositions dans cette infrastructure elle-même, en se fiant par exemple au nombre de propositions se rattachant à une autre microproposition particulière. Par ailleurs, les macropropositions sont souvent organisées au fur et à mesure par l'application de ce que Van Dijk (1984) a nommé des macrorègles. Quatre macrorègles sont actuellement définissables (Deschênes, 1988a). La généralisation condense un ensemble de propositions selon le principe d'inclusion. La suppression supprime, comme son nom l'indique, les propositions non importantes, c'est-à-dire les propositions qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation

d'une autre proposition dans le texte. L'intégration consiste à sélectionner les macropropositions directement accessibles dans le texte et enfin, la construction consiste à résumer et/ou à remplacer par un fait global, des faits, qui sont des conditions, conséquences normales ou composantes. Déjà la description de telles macrorègles suppose des opérations mentales qui appartiennent davantage aux caractéristiques du lecteur qu'aux caractéristiques du texte. L'activité mentale du lecteur est plus intéressante pour le psychologue que les caractéristiques textuelles. Cependant, toute interprétation de recherche se doit de considérer le texte comme facteur d'importance dans l'activité de compréhension (Deschênes, 1988a). La section suivante aborde plus en détail les caractéristiques du lecteur.

CARACTERISTIQUES DU LECTEUR

Il est généralement admis que des différences individuelles existent au plan de la compréhension. Plusieurs chercheurs ont constitué des groupes de bons et mauvais lecteurs pour les comparer et ils supposent que certains sujets ont un accès moins facile à leur mémoire lexicale par exemple (Perfetti, 1985; Vellutino et Scanlon, 1985). Bjorklund et Bernholtz (1986) notent aussi que les connaissances de base des bons et faibles

lecteurs différent, et que si on uniformise cette dimension, les différences individuelles s'estompent. Certains chercheurs, comme Smiley et ses collaborateurs (1977) vont jusqu'à dire que les mauvais lecteurs "souffrent d'un déficit général de la compréhension", une opinion qui ne recueille pas tous les suffrages. Des facteurs extérieurs au lecteur, comme de faibles exigences de traitement du matériel textuel, provoquent une très grande diminution des différences individuelles également (Ceci, 1982, 1983, 1984; Bauer, 1982; Goldstein et al., 1983). Il existe donc des façons d'amoindrir les différences individuelles.

Des éléments personnels comme les opinions et les émotions peuvent aussi interagir avec les activités cognitives de compréhension et de mémorisation. Passereault et Coirier (1987) ont toutefois noté que l'accord des sujets avec des phrases cibles intervenait seulement si cet accord était fort et, si ces phrases étaient des phrases importantes dans le texte. Ainsi, le jugement d'importance des phrases domine les éventuels effets d'opinion chez les sujets soumis à une tâche de compréhension. Dans le même sens, Martins (1984) note que l'intensité affective d'une phrase ou d'un paragraphe n'est pas indépendante de son importance structurale. Par contre, il est reconnu que si un texte possède la même tonalité affective que l'humeur (naturelle ou induite) des sujets, la performance de

rappel est meilleure (Bartlett et Santrock, 1979: voir Martins, 1984; Bower, Gilligan et Monteiro, 1981). Ces aspects ne sont donc pas négligeables dans une tâche de compréhension et/ou de mémorisation de texte. Le second chapitre fait état des précautions méthodologiques qui ont été prises pour minimiser l'occurrence de tels effets.

Mémorisation vs Compréhension

Depuis le début de ce chapitre, les termes compréhension et mémorisation ont été fréquemment utilisés de façon couplée. Mais peut-on dire que comprendre et mémoriser soient des activités équivalentes? Peut-on dire que comprendre soit la même chose qu'apprendre? La mémoire est-elle un témoin efficace de ce qui a été compris et/ou de ce qui a été appris?

Il semble que comprendre, apprendre et mémoriser soient des activités interreliées mais différenciées. Mannes (1988) dans un article fort convaincant sur l'apprentissage et la mémorisation, met en lumière la nécessité d'utiliser des modes de mesure multiples pour vraiment mesurer ce qui a été appris par des sujets. Elle observe notamment que lorsque les sujets reçoivent des informations préalables incohérentes avec la tâche de lecture subséquente, ils performant très peu dans la tâche de rappel du texte, mais ils s'en tirent très bien, et même

mieux que les sujets ayant reçu des informations préalables pertinentes, lorsqu'il s'agit d'utiliser les informations dans une tâche de résolution de problème. Mannes et Kintsch (1987) ont obtenu des résultats allant dans la même direction. Il serait plausible d'y trouver un effet des niveaux de traitement de l'information. Un traitement plus exigeant (comme celui requis lorsque les informations préalables sont incohérentes) résultant en une intégration plus profonde des données nouvelles à l'intérieur des structures de connaissances déjà installées chez les sujets.

A l'intérieur même d'une tâche de mémorisation, l'usage de mesures exclusivement quantitatives a aussi été critiqué pour ses limitations théoriques. Par le passé, les chercheurs ont souvent négligé les implications théoriques importantes qui résultent de la distinction entre la mémoire mot-à-mot (verbatim) d'un texte et les autres formes de rappel. L'usage systématique de mesures qualitatives du rappel a été recommandé par Cornish (1978). Le second chapitre présente d'ailleurs son mode de cotation de protocoles de rappel libre, qui a été retenu pour les fins de l'expérimentation.

Est-ce à dire que la mémorisation est tellement différente, comme opération mentale, de la compréhension ou de l'apprentissage, que la trace mnésique ne serait plus d'aucune

utilité pour aborder ces phénomènes? Non, bien entendu. Kintsch et Bates (1977) s'accordent avec de nombreux autres chercheurs pour dire que la mémoire contient des traces des divers niveaux de traitement: perceptuel, analyse de phrases, mots, syntaxe mais aussi des traces de la construction du sens et des inférences logiques et pragmatiques effectuées par le lecteur. Ces dernières sont des aspects importants du processus de compréhension qui sera détaillé plus loin. De plus, Voss, Vesonder et Spilich (1980) mentionnent que "le rappel d'information requiert une compréhension approfondie d'un texte, s'appuyant sur les connaissances préalables du lecteur". Enfin, Deschênes (1988a) affirme:

"(...) certains courants de pensée, plus ou moins fondés scientifiquement, ont tenté de dissocier mémoire et compréhension. (...) Il faut bien en convenir, certains procédés techniques d'apprentissage "par coeur" ne sont guère rentables dans l'acquisition de connaissances nouvelles, mais ils ne suffisent pas pour autant à discréditer complètement le rôle de la mémoire dans les processus de compréhension."

Ces informations fondent le choix de la présente étude d'utiliser la mémorisation incidente comme reflet de ce qui a été compris lors de la lecture attentive d'un texte. Il s'agit d'avoir accès à l'information qui est en mémoire épisodique et

en mémoire à court terme à la suite d'une activité de lecture et non pas de vérifier ce qui survient suite à une demande d'apprentissage. L'objet d'étude principalement ciblé étant la compréhension, il faut tenter d'accéder à la représentation du texte que construit le sujet. Van Dijk (1982) la situe dans la mémoire épisodique.

L'organisation de la mémoire

Mémoire épisodique, mémoire sémantique, mémoire de contrôle, mémoire court-terme, long-terme, tampon (buffer)... autant de descripteurs reflétant la diversité des points de vue sur le fonctionnement mnésique. La mémoire n'a pas seulement pour fonction l'enregistrement et la conservation de l'information présentée. Elle effectue, dans le temps, une structuration active, une sélection et une permanente réorganisation de son contenu.

Certaines distinctions sont classiques dans le domaine de la mémoire chez les individus. Ainsi, pratiquement tous les auteurs reconnaissent des propriétés et fonctions différentes pour la mémoire à court terme par rapport à la mémoire à long terme. Ainsi, la mémoire court-terme agit au cours du décodage des nouvelles informations et conserve le matériel nécessaire pour poursuivre le traitement. Habituellement, un lecteur se

souvent du sujet et du verbe de la phrase au moment où il lit le complément. La mémoire-tampon ("buffer") fait partie de la mémoire à court terme et c'est elle qui retient les informations de première importance pour la poursuite du traitement; il peut s'agir de la proposition ou de la phrase précédant celle en cours de traitement. Les recherches ont démontré toutefois que la mémoire-tampon possédait une capacité relativement limitée. C'est la raison pour laquelle Van Dijk (1982) suppose qu'il peut exister une mémoire de contrôle, où transiteraient les macro-propositions d'un texte avant leur intégration dans la représentation mentale. Cette mémoire contiendrait aussi les buts actuels du lecteur, ses opinions initiales etc. Elle régirait les interactions requises entre les divers paliers de la mémoire au cours de l'activité de compréhension de texte. La compréhension de texte impliquerait donc ces interactions.

Malgré quelques oppositions (Wessels, 1982), un vaste accord existe aussi au sujet des distinctions entre mémoire épisodique et sémantique dans la mémoire à long terme (Tulving, 1972). En fait la mémoire épisodique contient les informations qui sont rattachées à un contexte particulier, en ce sens, il s'agit fréquemment de souvenirs. Un texte ou une liste de mots à apprendre ou à lire en situation de laboratoire font aussi appel à la mémoire épisodique. La mémoire sémantique quant à elle contient des notions qui ont été généralisées et

réorganisées, de façon à devenir relativement indépendantes de leur contexte d'origine. Par exemple, les règles d'arithmétique, les règles syntaxiques et grammaticales du langage et les connaissances générales, en font partie, tout comme les valeurs et normes profondes qui soutiennent la personnalité.

Une autre dimension concerne la façon dont les notions générales sont organisées à l'intérieur de la mémoire sémantique: les structures de connaissance. Un des concepts les plus utilisés actuellement est celui de "schéma" (Denhière, 1979; Kintsch et Van Dijk, 1984; Langevin, 1983; Frederiksen, 1985: voir Deschênes, 1988a). Pour désigner la même idée, les termes de "script" (Ehrlich, 1982; Denhière, 1984), de "schème" (Ska, 1983), de "cadre de connaissance" (Frederiksen, 1985: voir Deschênes, 1988a; Van Dijk, 1984) ou de "macrostructure" (Englert et Hiebert, 1984: voir Deschênes, 1988a; Kintsch et Van Dijk, 1975) sont aussi utilisés. Ils désignent "des structures globales plus ou moins abstraites ou générales, qui représentent des regroupement de connaissances, rendant compte d'objets, de situations ou d'événements dans ce qu'ils ont de typique" (Deschênes, 1988a). Anderson (1980) offre une définition quasi identique. Brooks et Dansereau (1983) ainsi que Mandler (1983) ont fait ressortir que les schémas cognitifs peuvent contenir tant des éléments de contenus (domaines conceptuels) que des

éléments de forme (type de texte). Haberlandt (1982) présente les schémas plutôt comme des mécanismes de haut-en-bas (top-down), qui guident les prédictions du lecteur et facilitent la compréhension d'un texte.

Les schémas peuvent pré-exister dans la mémoire des sujets mais ils pourraient encore être créés à chaque fois qu'un texte est abordé, selon certaines routines ou principes de construction (Beaugrande, 1982b). Frederiksen (1985: voir Deschênes, 1988a) propose que les processus cognitifs soient vus comme "knowledge-based" ou "rule-based", c'est-à-dire basés sur des schémas pré-existants ou en construction. La notion de schéma est utilisée dans presque toutes les tentatives d'explication du processus de compréhension (Deschênes, 1988a). Les schémas favoriseraient l'intégration des informations et l'identification des idées importantes. Ils accéléreraient le traitement en facilitant l'activité inférentielle, en aidant à dissiper les confusions et les ambiguïtés ainsi qu'en favorisant les prédictions du lecteur sur ce qui suit dans le texte. Les schémas seraient également des guides de stockage de l'information en mémoire et de récupération subséquente. Ils constituent des structures importantes parmi les connaissances dont disposent les sujets avant de se soumettre à une tâche.

Modèles de compréhension

Deschênes (1988a), comme Van Dijk (1982), souligne qu'il existe de nombreux modèles du fonctionnement mental lors de la lecture. Certains sont dirigés par les données, postulant que la signification se construit par combinaison d'unités textuelles plus petites vers des plus grandes. Le lecteur dépend du texte (Frederiksen, 1985; Jonassen, 1983). D'autres modèles sont dirigés par les concepts, c'est-à-dire que la compréhension est essentiellement un processus de construction d'hypothèses, d'anticipations, d'inférences et de mise au point d'une macrostructure cognitive du texte. L'autre catégorie de modèle, de loin la plus utile actuellement, est celle des modèles interactifs. Des processus de divers niveaux interagissent dans l'activité de compréhension, en fonction des buts et intérêts du lecteur. Kintsch et Van Dijk (1979, 1984) ont élaboré le modèle interactif le plus utilisé actuellement. Il est essentiel d'exposer ce modèle pour situer les différentes zones d'impact possibles des marques discursives.

En général, les modèles s'entendent sur au moins cinq points dont quatre touchent directement l'activité de compréhension pure (Van Dijk, 1982). Tout d'abord, le principe de fonctionnalité est reconnu: la compréhension d'unités plus grandes dépend de la compréhension des unités plus petites.

Ensuite, la majorité sinon toutes les structures textuelles (marques discursives incluses) à divers niveaux, ont une fonction cognitive; c'est-à-dire que les processus et les représentations qui définissent la compréhension textuelle dépendent des structures variables du texte. Troisièmement, la compréhension dépend des structures cognitives déjà présentes, telles que les mémoires épisodique et sémantique. Quatrièmement, à cause des limites de la mémoire-tampon ("buffer") dans la mémoire à court terme, le processus de compréhension de texte est de nature cyclique: les séquences de phrases se traitent proposition par proposition, établissant des relations de cohérence entre paires de propositions en mémoire court-terme, tout en éliminant de "vieilles" informations pour en faire entrer des nouvelles.

Ces données d'ordre plus structural doivent être complétées par des aspects "stratégiques" (Van Dijk, 1982). Un modèle possédant ces aspects tient compte du fait que les lecteurs analysent l'information 1) selon un but réel, 2) d'une manière hypothétique 3) avec des données incomplètes, 4) provenant de différents secteurs ou niveaux du texte et du contexte à la fois 5) le plus tôt ou le plus vite possible.

Les modèles de compréhension touchent pratiquement tous à au moins six processus psychologiques différents, à savoir la

perception et le décodage, l'activation, la construction de signification, la mémorisation, la récupération et la production. Tous ces processus sont intimement liés les uns aux autres. Ainsi, le simple décodage d'une lettre implique une activation au niveau de la mémoire sémantique pour reconnaître le stimulus et l'identifier correctement. L'activation joue aussi au niveau des mots, des concepts, des opinions et des idéologies (Van Dijk, 1982). C'est dans le processus d'activation qu'est usuellement située la sélection du ou des schémas appropriés au texte lu. L'activité d'inférence, qui consiste à compléter ou à enrichir une proposition textuelle afin d'en permettre une intégration non ambiguë et cohérente, se situerait pour sa part dans le processus de construction de signification. Il en serait de même pour l'anticipation, qui consiste à prédire, à formuler des hypothèses sur les informations non encore disponibles au lecteur. Haberlandt (1982) signale que la charge imposée à la mémoire est limitée et l'assimilation d'un texte facilitée si l'information fournie est synchronisée avec les prédictions (anticipations) du lecteur. Les connaissances antérieures sont à la base des anticipations. Ces dernières surviennent aux niveaux locaux et globaux du texte. La mémorisation s'effectue, selon le cas, dans la mémoire épisodique et/ou sémantique. La récupération et la production de texte sont pour leur part des activités

aussi complexes en elles-mêmes que la simple compréhension du texte. Leur impact sera réel lorsque les sujets devront effectuer un rappel libre écrit du texte qu'ils liront lors de l'expérimentation. Toutefois, la présentation détaillée de ces deux processus n'aura pas lieu dans cette étude, il faudra faire confiance à leur efficacité à rendre compte de la représentation mentale des sujets.

Le modèle interactif de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1979, 1984) sera retenu pour les fins de cette étude. Lors de l'entrée du texte (input), via perception et décodage, le lecteur s'attache à reconstruire graduellement l'infrastructure textuelle à partir des micro-propositions qu'il décode. La condition essentielle à la construction de cette infrastructure est la cohérence référentielle. Elle est caractérisée par la superposition d'arguments parmi les propositions d'un texte. Le lecteur vérifie cette cohérence et s'il y a des "trous", il effectue des inférences pour les combler, de façon à ce que le traitement puisse se poursuivre. Son travail ne peut s'effectuer sur la totalité du texte à la fois; il procède donc par "morceaux" (chunks) dont la taille est définie notamment par la forme de surface du texte, de sorte que les morceaux traités correspondent assez souvent à des phrases (Aaronson et Scarborough, 1977; Jarvella, 1971: voir Kintsch et Van Dijk, 1979), quoique cela ne soit pas nécessaire

ni régulier. Parmi les propositions du premier morceau, certaines seront stockées en mémoire-tampon et les morceaux suivant y seront comparés pour déterminer s'il y a ou non cohérence référentielle. S'il n'y a pas de superposition d'arguments, une recherche coûteuse doit être entreprise en mémoire à long terme ou par relecture du texte. Le traitement de chaque morceau équivaut à un cycle et est une partie essentielle du processus de construction de signification.

L'établissement progressif d'un réseau cohérent de propositions permet au lecteur de déterminer des niveaux référentiels, une certaine hiérarchie de micropropositions, indiquant quelles sont les informations les plus utiles pour comprendre le message, et quelles sont celles qui doivent rester en mémoire-tampon ou y être intégrées.

A chaque cycle de traitement, les propositions traitées peuvent être stockées en mémoire à long terme, épisodique, et être plus tard reproduites selon une certaine probabilité (p). Cette probabilité est fonction du nombre de fois où une proposition a pris part au traitement, c'est-à-dire, le nombre de cycles où elle a été envoyée en mémoire-tampon. La sélection des propositions devant être mises en mémoire-tampon dépend soit de leur importance dans la hiérarchie référentielle, soit de leur récence, dans le cas où deux propositions sont d'égale

importance et que les limitations imposent un choix plutôt qu'une collection.

La répétition des propositions dans la mémoire-tampon est à la base du macro-traitement qui doit permettre à un lecteur d'avoir une idée générale (principale) du texte qu'il vient de lire. Les macro-opérations (application des macro-règles) permettent de mettre au point les macro-propositions qui constitueront la représentation mentale du texte. Les schémas interviennent à ce niveau. Habituellement, les schémas ont été activés au début du processus de lecture, parfois par la simple lecture du titre, et ils réfèrent aux buts personnels comme à ceux délimités par la tâche. Les schémas contrôlent les macro-opérations, permettent de faire des prédictions sur la macro-structure et de déterminer la pertinence de chaque microproposition. Certaines conditions expérimentales peuvent ne pas encourager le macro-traitement, par exemple, un texte très court où les sujets s'attendent à un test de rappel immédiat.

LA FAMILIARITE

Une fois placés les cadres généraux des caractéristiques textuelles et des caractéristiques du lecteur, certains facteurs

en particulier retiennent l'attention. Au niveau du lecteur, la présente recherche s'intéresse au phénomène de la familiarité ou de l'importance des connaissances antérieures.

Malgré les nombreuses recherches sur ce thème dans le domaine de la compréhension, Deschênes (1988a) souligne que "nos connaissances sont relativement faibles quant à l'impact réel des connaissances initiales des sujets". Cet état de fait ne surprend guère si l'on réfléchit aux immenses contraintes méthodologiques et théoriques qui sont drainées par cette notion.

En fait, les connaissances des individus recèlent probablement plus que des schémas. La majorité des études démontrent que les connaissances initiales des sujets ont un impact assez important et que cet impact sur la mémorisation et la compréhension est généralement positif (Deschênes, 1988a). Ausubel (1968) en faisait un maillon central de sa théorie de l'apprentissage. De même, pour Rumelhart et Norman (1978), apprendre, c'est donner un sens à des informations sur la base des connaissances présentes en mémoire. Reed (1982) résume l'un des postulats de la psychologie cognitive, lorsqu'il dit que l'individu utilise ce qu'il sait déjà pour donner un sens à ce qui lui arrive quotidiennement. Les connaissances initiales sont d'autant plus importantes que le travail porte sur des

textes expositifs, pour lesquels les structures canoniques sont encore mal définies.

Pourtant, certains auteurs (Anderson et Acker, 1984; Denhière et Deschênes, 1985a: voir Deschênes, 1988b; Deschênes, 1986: voir Deschênes, 1988b) ne trouvent pas d'effet des connaissances initiales sur la compréhension et/ou la mémorisation. D'autres trouvent des effets négatifs, souvent attribués à des interférences entre les connaissances initiales et le processus de compréhension, avec pour résultat une dégradation de la performance des sujets (Anderson, 1981; Alverman et al., 1985; Lipson, 1983: voir Deschênes, 1988a; Smith et al., 1984; Wilkes et al., 1983; Ballstaedt et Mandl, 1985: voir Deschênes, 1988b).

Mais nombre d'auteurs reconnaissent qu'en général l'accès à des connaissances initiales produit une meilleure performance de rappel, une meilleure organisation du rappel, une diminution du nombre d'erreurs et des temps de lecture (Baldwin, Peleg-Bruckner et Mc Clintock, 1985; Birkmire, 1982, 1985; Callaghan et Drum, 1981: voir Deschênes, 1988b; Carrell, 1983; Chiesi et al., 1979; Dean et Enemoh, 1983: voir Deschênes, 1988b; Dilena, 1980; Gagné et al., 1985; Johnson, 1982: voir Deschênes, 1988a; Jon, 1977; Marr et Gormley, 1982: voir Deschênes, 1988a; Payne, 1982; Peeck, 1982; Schmid, 1977; Taylor, 1979).

Pour la plupart de ces auteurs, l'effet de la familiarité (disponibilité de connaissances antérieures) est perceptible dans les tâches de rappel immédiat comme dans les tâches de rappel à plus long terme même s'il arrive parfois (Kapinus, 1982) que l'effet ne soit perçu que pour le rappel à long terme. Au plan qualitatif, Payne (1981) affirme que la familiarité ou la présence de connaissances antérieures est le meilleur prédicteur d'une bonne performance au plan des rappels mot-à-mot (ou rappels littéraux).

Comment expliquer l'effet de la familiarité? D'apparence évidente, la réponse à cette question reste subtile. Il est possible que la familiarité avec le thème d'un texte résulte en une accélération du processus de compréhension donc qu'il y ait davantage d'unités de sens codées par unité de temps. Le meilleur rappel serait alors relié à une plus grande quantité d'informations stockées, plutôt qu'à une représentation mentale plus structurée (Johnson, 1973; Spilich, Vesonder, Chiesi et Voss 1979). La familiarité semble aussi avoir un effet indépendant de l'apprentissage sur le rappel (Gagné et al., 1985) et selon ces auteurs, engendrerait un stockage plus élaboré en mémoire à long terme. Deschênes (1988b) résume trois modes d'action: 1) amélioration du processus d'activation des connaissances en mémoire, 2) facilitation des processus d'inférence et 3) facilitation de la hiérarchisation des

informations au niveau de la représentation cognitive et du stockage à long terme. En général donc, la familiarité est vue comme un facteur permettant une meilleure structuration et non seulement une plus grande quantité, des informations stockées en mémoire.

Quoique beaucoup de résultats expérimentaux aboutissent à des conclusions similaires, il n'en demeure pas moins que les méthodologies varient énormément lorsqu'il s'agit d'appréhender l'effet de la familiarité. Trois grandes catégories de méthodes sont utilisées, selon Deschênes (1988b). La première est le repérage des connaissances a) par utilisation de sujets experts vs novices b) par la présentation de textes familiers vs peu ou pas familiers (Anderson, 1981; Carrel, 1983, Schustack et Anderson, 1979; Stevens, 1980: voir Deschênes, 1988a; Taylor, 1979), méthode qui sera mise à l'oeuvre dans la présente étude et c) par l'évaluation des connaissances initiales à l'aide de questionnaires variés. La seconde catégorie préconise l'usage de textes présentant des informations incompatibles avec les connaissances ou les croyances des sujets. La troisième catégorie suggère l'installation de connaissances initiales a) par la présentation de concepts organisateurs avant la lecture d'un texte, b) par l'utilisation de situations de transfert et c) par l'apprentissage par analogies.

Ces recherches ont des implications pratiques importantes, comme le souligne Payne (1981). En effet, le matériel de lecture sur des sujets non familiers aux lecteurs devrait toujours être introduit dans le contexte le plus large possible, de façon à impliquer toute connaissance antérieure ou expérience pertinente que les étudiants (ou autres lecteurs) pourraient avoir.

Le caractère fondamental que revêt la familiarité dans le processus de compréhension a joué un rôle indéniable dans l'intérêt que lui accorde la présente étude.

Connaissant donc l'importance et les caractéristiques du cadre textuel où s'insèrent les marques discursives; connaissant aussi les processus qui semblent guider les lecteurs dans leurs activités de compréhension et de mémorisation, tous les pré-requis sont réunis pour faire plus ample connaissance avec les marques discursives elles-mêmes et, avec les divers modes d'actions que les auteurs leur prêtent. La prochaine section présentera ces facettes de même que les recherches ayant spécifiquement fondé les hypothèses de la présente étude.

LES MARQUES DISCURSIVES

Puisque les caractéristiques de surface d'un texte sont reliées aux processus cognitifs, certaines d'entre elles doivent

avoir un rôle particulier à y jouer. La présente étude s'interroge sur celui des marques discursives.

Déjà brièvement présentées comme des "petits mots de jonction", les marques discursives ont fait l'objet de plusieurs tentatives de définition et de classification dans la littérature linguistique, psycho-linguistique et cognitive. Néanmoins, il n'existe pas encore de théorie générale au sujet des marques discursives et il est indéniable qu'un besoin d'unification se fait sentir.

Au strict plan du vocabulaire, on retrouve pour les désigner les termes de "connecteurs linguistiques", de "marqueurs linguistiques", "charnières grammaticales", "mots jonction" (Simard, 1984) et "d'organisateur linguistiques" (Adam et Revaz, 1989). Ils sont aussi fréquemment nommés marqueurs ou connecteurs "argumentatifs" (Caron, 1985; Lundquist, 1987; Pelletier, Raiche et Rancourt, 1986). Le terme de "connecteur pragmatique" a aussi été beaucoup utilisé sous l'impulsion de Ducrot (1980), souvent comme équivalent à "connecteur argumentatif", ce qui a généré certaines confusions. Le terme de "connecteur interactif" semble aussi couvrir la même catégorie. Bref dans une telle jungle de mots dont les significations se recoupent trop souvent, le terme "marque discursive" a été retenu, selon la désignation de

Luscher (1989), pour désigner les particules qui sont au centre de l'intérêt actuel. Les mots "marque", "marqueur" et "connecteur" seront considérés comme synonymes.

En accord avec Luscher (1989), il a semblé préférable de ne pas s'aventurer dans une classification hâtive des marqueurs. Une telle classification n'est pas indiquée à première vue en raison de la polysémie de nombreux marqueurs. Le fait qu'un même marqueur puisse avoir plusieurs usages, rôles ou significations à divers niveaux a été remarqué plus d'une fois par les chercheurs (Caron, 1984; Léard, 1983; Luscher, 1989 etc.).

Au niveau de la nature grammaticale, les marques discursives sont des adverbes ou des conjonctions la plupart du temps. Ils se retrouvent sous la forme de mots simples ou de locutions plus ou moins longues, de nature complexe (ex: de toute façon, de toute manière, quoiqu'il en soit, etc.).

Fonctions et variétés de marqueurs

Une distinction claire est en général effectuée entre les connecteurs logiques et les connecteurs discursifs. Les connecteurs logiques, comme leur nom l'indique, demandent au lecteur d'effectuer des opérations logiques précises (jonction, disjonction, exclusion, intersection). On retrouve dans cette

catégorie les "et", "ou", "si" etc. Bien que certains connecteurs logiques semblent avoir des fonctions discursives (le cas de si, Caron, 1984) il en existe aussi qui sont à proprement parler de nature discursive. C'est le cas de "cependant", "en effet", "par conséquent", "d'ailleurs" qui ne commandent pas d'opération logique spécifique. Dans cette étude, les connecteurs logiques ne seront pas étudiés. Seules les marques discursives seront retenues.

Quel que soit l'auteur considéré, la fonction de liaison des connecteurs est toujours reconnue. Les zones de litiges et les classifications les plus diverses ont émergé de la question: une liaison entre quoi et quoi? Les connecteurs semblent avoir été étudiés et reliés aux niveaux sémantique et pragmatique du texte. Au plan sémantique, les deux niveaux de traitement d'un texte: micro-structurel et macro-structurel ont été interpellés. Blakemore (1987: voir Luscher, 1989) soulignait la nécessité de relier les marques et leurs fonctions aux processus cognitifs, démarche qui fonde aussi le présent travail. Toutefois, alors que Blakemore se sert de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986) pour base de travail, le modèle de compréhension présenté plus haut est ici utilisé. Il s'agit néanmoins d'approches voisines.

Anscombe et Ducrot (1980) dans leur théorie de l'argumentation, prétendent que les marqueurs lient des propositions (des entités sémantiques) et ont pour fonction de soutenir la cohérence argumentative. Dès le début des années 1970, Ducrot croyait que les marques étaient le squelette du langage (Luscher, 1989). Ses travaux ont inspiré d'innombrables chercheurs et ont pavé la voie aux approches actuelles. Le maillon faible de cette approche serait le manque de références pragmatiques. En effet, dans de nombreux cas de communication, il ne faut pas chercher le sens au seul niveau sémantique, dans le seul contenu des propositions. Par exemple: la proposition "r: p d'ailleurs q", où r est une conclusion soutenue par un argument essentiel p et l'argument indépendant supplémentaire q; on peut imaginer la phrase suivante: " Je n'achèterai pas cette voiture, elle est toute rouillée, d'ailleurs je n'aime pas le modèle". Les arguments p et q sont co-orientés vers la conclusion r, mais q n'est pas le point essentiel. C'est dans ce genre de cadre sémantique précis que Ducrot (1980) propose d'insérer tous les marqueurs linguistiques. Or, imaginons l'exemple suivant: "Je n'achèterai pas cette voiture, elle est toute rouillée d'ailleurs, cela ne doit pas te surprendre". Toute connotation argumentative disparaît. La proposition q n'est pas un argument pour la conclusion r; au plan strictement sémantique, elle n'a aucun rapport. Toutefois, la proposition

q est un commentaire sur l'interaction entre le locuteur et le destinataire, une observation sur la conversation et les intentions de l'interlocuteur dans l'acte de langage précédent. Le manque d'efficacité pragmatique de cette approche des marqueurs avait été perçu par Ducrot lui-même, ce qui est tout à son honneur.

Pour E. Roulet (1985), les connecteurs ne relient pas des entités sémantiques, mais des entités discursives (des actes de langage, échanges, intervention), jouant par là une fonction de structuration du discours, plus particulièrement de la situation de conversation. A l'inverse de Ducrot, le focus est mis ici quasi exclusivement sur les aspects pragmatiques, alors que les aspects sémantiques ont pourtant une réalité démontrée.

Moeschler (1985: voir Luscher, 1989) croit pour sa part que les marques relient des propositions (entités sémantiques) avec des éléments contextuels (niveau pragmatique). Sans renier la place centrale des connecteurs dans l'analyse de Ducrot, non plus que dans celle de Roulet, elle met le focus sur le rôle des marques discursives dans la compréhension de l'énoncé par le destinataire. Les marques sont vues comme des instructions qui guident la compréhension, en indiquant la façon de constituer un contexte d'interprétation (Luscher, 1989). Cette notion d'instruction est fondamentale pour aborder le fonctionnement

des marqueurs; on la retrouvera dans les recherches d'Adam et Revaz (1989) Van Dijk (1979), de Caron (1984, 1985), de Lundquist (1987) et de Luscher (1989), ce dernier s'inspirant des travaux de Moeschler (1985: voir Luscher, 1989) et Blakemore (1987: voir Luscher, 1989). Selon Luscher, il est d'ailleurs plus avantageux au stade actuel de la recherche de procéder à un repérage et à une classification des instructions, que des marqueurs eux-mêmes. Faute de pouvoir regrouper et présenter la totalité des auteurs qui se sont exprimés sur le thème des marqueurs discursifs, les précédents ont été retenus pour la convergence dont leurs visées font preuve, en dépit du fait qu'ils travaillent dans des laboratoires indépendants. On assiste donc clairement à une tendance "instructionniste" ou "procédurale" dans l'étude du fonctionnement des marques discursives.

Adam et Revaz (1989) signalent la nécessité de distinguer clairement le type de texte (ou de séquence textuelle) utilisé pour le travail, narration, argumentation, description ou texte expositif composite. Leurs travaux portent sur les textes descriptifs, type de séquence aisément discriminée par les lecteurs en général. Ils rapprochent ce type de séquence de l'énumération et font l'étude des organisateurs de l'énumération qu'ils mettent en parallèle avec les organisateurs de description. Le rôle des organisateurs est la "mise en évidence

de la progression du texte descriptif et de la hiérarchisation d'une séquence qui serait autrement plate et linéaire et non ordonnée". A l'instar de Kintsch et Van Dijk (1979, 1984) leurs unités d'analyses sont les macropropositions descriptives, composées elles-mêmes de micropropositions. Adam et Revaz distinguent trois types de connecteurs: argumentatifs, énumératifs et reformulatifs. Ils en voient des impacts au niveau micro-structurel pour opérer les connexions intra et inter propositionnelles. Des effets macro-structurels sont aussi supposés: les connecteurs seraient des marques, des indices du plan du texte. On peut donc dire qu'il s'agit ici de fonctions sémantiques des marqueurs. Adam et Revaz vont cependant plus loin. Les marques auraient un "rôle instructionnel", c'est-à-dire qu'ils constitueraient un genre de "mode d'emploi de l'information". Plus précisément, ces auteurs supposent que les marqueurs "délimitent des unités fonctionnelles de représentation", ils permettent au lecteur de déterminer "ce qui doit ou non être maintenu en mémoire et quelles informations doivent faire l'objet d'un traitement conjoint". Les marques discursives auraient une "fonction procédurale", ils joueraient "un rôle essentiel dans le marquage des unités de traitement et donc dans l'organisation sémantico-pragmatique du discours". Si l'on établit le parallèle avec le modèle de compréhension présenté précédemment,

les marqueurs tiendraient un rôle dynamique et régulateur important. Ils seraient la base sur laquelle le lecteur s'appuierait pour délimiter les "morceaux" (chunks) à traiter au cours de chaque cycle de traitement en mémoire à court terme. Mais plus encore, ils seraient des indicateurs des propositions à conserver dans la mémoire-tampon pour le cycle suivant. De ce fait, ils augmenteraient significativement la probabilité de rappel de certaines propositions et contribueraient ainsi à la formation de la représentation textuelle en mémoire épisodique.

Dès 1979, Van Dijk soulignait la nécessité de faire la distinction entre les fonctions sémantiques des marqueurs et les fonctions pragmatiques. Il émettait l'hypothèse que la fonction sémantique des marqueurs soutenait peut-être leur fonction pragmatique. Pour lui, la fonction sémantique consiste à "dénoter les relations entre les faits exprimés". La fonction pragmatique consiste à "dénoter les relations entre des actes de langage". Il en donne des exemples: fonctions de vérification, de correction, de réassurance, de politesse, de stratégie, d'implication personnelle ou de conclusion... "Veux-tu un sandwich, ou n'as-tu pas faim?" : Il s'agit d'une vérification à l'aide du connecteur logique "ou" employé pour une fonction pragmatique (contextuelle). "Jean est malade, donc commençons notre travail": Ici, "donc" ne tire pas une conclusion au plan sémantique, il réfère au contexte et a donc

une fonction pragmatique. Le lecteur infère qu'en temps normal, Jean devrait être là pour prendre part au travail. La réponse des interlocuteurs dans une telle situation sera déterminée par l'effet du "donc". "Si tu veux mon avis, choisis ce livre-là": Encore ici, la proposition introduite par "si" ne l'est pas pour des raisons sémantiques ou logiques mais bien en rapport avec le contexte d'énonciation. Le prochain acte de langage, la construction du sens sera modulée par la fonction pragmatique (politesse) du connecteur "si". Et si ces exemples sont davantage tirés de situations de conversation, il n'en demeure pas moins qu'on retrouve sensiblement les mêmes effets au niveau du texte écrit. Par exemple: "Evidemment, la programmation en Fortran est plus complexe qu'en Basic; mais elle est d'un grand secours dans le domaine des sciences pures et appliquées". Une référence directe au contexte du destinataire et à son expérience présumée (sentiment de complexité) est effectuée à l'aide du connecteur "évidemment".

Il est donc raisonnable de croire que les marqueurs discursifs ont un rôle à jouer au niveau du processus inférentiel nécessaire pour établir la cohérence locale et globale d'un texte, mais aussi pour établir sa cohérence contextuelle ou pragmatique. La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986) tient particulièrement bien compte de ce dernier aspect. La pertinence est une relation entre une

assomption donnée (prémisse, hypothèse de travail) et un contexte donné. La relation de pertinence se formule comme suit:

"Plus un énoncé produit d'effets dans le contexte dans lequel il est interprété plus il est pertinent, toutes choses étant égales par ailleurs. "

"Moins un énoncé demande d'efforts de traitement, plus il est pertinent, toutes choses étant égales par ailleurs."

(voir Luscher, 1989)

Il paraît donc plausible que si la cohérence locale et globale est essentielle à la compréhension de texte, la pertinence le soit tout autant. Il est possible de supposer que les marques discursives sont des éléments qui garantissent la pertinence et qui contribuent à diminuer l'effort de traitement. Cet effort serait limité notamment en évitant des recherches inutiles en mémoire à long-terme et en interdisant que certaines inférences, autrement plausibles, soient effectuées, eu égard au contexte tout autant qu'à la sémantique.

Caron (1984) fait lui aussi un tour d'horizon des marqueurs, où la notion d'instruction prend une place essentielle. Selon lui, les marques discursives (qu'il nomme opérateurs discursifs), sont des "instructions de traitement signalant à l'auditeur les opérations à effectuer sur les

informations fournies par l'énoncé, assurant ainsi la finalité du discours". Caron suppose un auditeur plutôt qu'un lecteur, mais le cadre d'application de sa définition ne perd rien à s'élargir. Cet auteur mentionne que la fonction la plus courante des marqueurs est celle de signaler "les relations entre les états de choses dénotés par les propositions qu'ils relient, relations d'ordre logique, causal, temporel etc.". Mais il présente une autre vue des connecteurs, qui se fonde sur la pragmatique et certaines règles de conversation. Dans ce cadre, les marques auraient pour fonction de "rendre compte des distorsions entre le sens effectivement saisi par l'auditeur et le sens présumé littéral de cet énoncé." Cette vision n'est pas contraire à la première, mais plutôt complémentaire. Cette distinction s'associe aisément avec celle de Van Dijk (1979) présentée plus haut.

Toutefois, Caron (1984) croit que les marques agissent à un autre niveau, commandant cette fois le "type de traitement" que l'auditeur doit effectuer sur le contenu "pour se conformer aux intentions du locuteur". La fonction des marqueurs serait donc procédurale, en plus de signaler certaines relations logico-sémantiques. Parmi ces instructions de traitement, la délimitation d'unités de traitement est relevée, de même que la détermination de ce qui doit être maintenu en mémoire de travail ainsi que ce qui doit faire l'objet d'un traitement conjoint.

Les marqueurs pourraient aussi "commander, à partir des propositions qu'ils relient, la constitution (ou non) d'unités plus larges entrant dans des traitements ultérieurs". Cette dernière fonction se rapproche des macro-règles de généralisation ou de construction, ce qui permet d'entrevoir un impact possible au niveau macro-structurel, donc sur le macro-traitement de l'information textuelle. La présence des marqueurs dans un texte pourrait donc être une instruction requérant un traitement plus profond de l'information de la part du lecteur.

Contrairement à Van Dijk (1979), Caron croit que la fonction pragmatique soutient la fonction sémantique des marques discursives. Cela rencontre aussi la théorie de Sperber et Wilson (1986). Les marques discursives dans leurs fonctions pragmatiques signaleraient l'attitude du locuteur envers ce qu'il dit. Elles seraient un indice privilégié des intentions du locuteur. En ce sens, les marques discursives joueraient un rôle primaire dans les textes en tant que marqueurs de l'orientation argumentative, puisque l'orientation argumentative dépend principalement des intentions du locuteur. La notion d'orientation argumentative vient de Ducrot (1980):

"Le sens d'un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation: il lui est essentiel d'appeler tel ou tel type de suite, de prétendre

orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction."

(voir Caron, 1985)

Lundquist (1987) a pour sa part mis au point le concept de "programmation argumentative", où les marqueurs jouent un rôle de premier plan. Son approche tient compte des travaux de Ducrot (1980, 1984) se basant sur l'orientation argumentative. Elle reconnaît aussi les apports de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986). D'une certaine manière, Lundquist cherche à établir un pont entre les approches plus linguistiques (représentées par Ducrot, 1980) et les approches plus cognitivistes (représentées par Johnson-Laird, 1983 et Sperber-Wilson, 1986). Elle avance un modèle procédural dans une perspective textuelle.

"La cohérence se fonde sur des marques linguistiques qu'emploie le locuteur afin de faciliter la tâche au destinataire qui de son côté, grâce à un principe général de pertinence, cherche à rétablir cette cohérence intentionnée."

(Lundquist, 1987)

Selon cet auteur, le premier marqueur discursif rencontré dans un texte, initie un programme argumentatif qui gouverne l'interprétation du texte subséquent vers un tout cohérent, c'est-à-dire "une représentation mentale unique" (Johnson-Laird, 1983: voir Lundquist, 1987). Les marques sont des signaux locaux du but communicatif global (intention du locuteur) et

aussi des instructions locales indiquant au destinataire les décisions qu'il doit prendre pour obtenir une représentation globale du propos et de la direction du texte. Pour reprendre la démonstration de Lundquist (1987), on peut poser que:

Le locuteur démontre:

- 1) qu'il croit que p (où p est un argument) est vrai
- 2) qu'il croit que p mène à une conclusion de type r
- 3) et que par conséquent, non-p mène à non-r

Le destinataire exige des évidences:

- 1) pour la vérité de p
- 2) pour les liens argumentatifs qui mènent vers r
- 3) pour la non-réalisation de non-r.

Ceci est une grille de base d'un programme argumentatif. Le texte orienté argumentativement peut se concevoir comme le développement non-contradictoire de l'orientation spécifique r du programme argumentatif, par des séquences qui sont cohérentes avec r (co-orientées vers r) et dans un sens opposé à non-r (anti-orientées à non-r). Le programme argumentatif délimite les inférences que le destinataire est en droit de tirer d'un énoncé.

Dès l'apparition du premier marqueur discursif, le destinataire peut se construire un premier programme argumentatif possible qui lui permettra de faire des prédictions (anticipations, hypothèses) sur les phrases, propositions ou

idées futures. Au cours de sa lecture, il verra si ses prédictions se vérifient, auquel cas, comme l'a signalé Haberlandt (1982) "l'assimilation du texte se trouve facilitée et la charge de mémoire allégée". Le programme argumentatif contient aussi des données implicites sur un système inférentiel précis, lié à la culture du destinataire, à ses valeurs et connaissances antérieures, à ce que Ducrot (1980) a appelé "Topos". Les topos sont des lieux communs dont la forme est usuellement un antécédent et un conséquent, chacun marqué par une gradation positive ou négative. Ils réfèrent aux valeurs normalement acceptées dans une communauté donnée. Par exemple: "plus il faut de diplômes pour faire une profession, plus l'accès en est difficile" pourrait être un topo admis dans une communauté universitaire. Un texte y faisant référence ferait aussitôt appel au champ pragmatique de l'interprétation que devrait en faire le destinataire.

Si les séquences du texte qui suivent l'initiation du programme argumentatif sont co-orientées avec la conclusion r prévisible et avouée, elles sont intégrées au modèle mental. Sinon, des instructions alternatives ou des procédures récursives sont logiquement requises pour modifier le programme argumentatif. Il peut s'agir de la présence d'une marque signalant la polyphonie (Ducrot, 1980). La polyphonie est l'apparition d'une "voix" autre que celle du locuteur (ou de

l'énonciateur) dans le propos. Ces "voix" peuvent donc, sans contrecarrer le programme argumentatif de base, apporter des informations anti-orientées à r; donc elles ne créent pas d'incohérence et peuvent même augmenter la pertinence. Lundquist (1987) rapporte une de ses études au cours de laquelle un "mauvais" marqueur discursif était aisément ciblé comme le maillon problématique, comme le responsable de la confusion dans un enchaînement d'énoncés. Le groupe de sujets réussissait cette tâche avec facilité.

Le concept de programmation argumentative situe le phénomène de cohérence (construction d'un modèle mental unique) dans une perspective qui combine des phénomènes sémantiques locaux d'orientation argumentative, avec des principes pragmatiques globaux et généraux de pertinence et de non-contradiction.

Enfin, Luscher (1989) s'intéresse aussi à la valeur instructionnelle des marques discursive. Alors que Lundquist (1987) leur reconnaît surtout des usages argumentatifs, Luscher s'attarde à détecter des emplois argumentatifs et non-argumentatifs. Pour cet auteur, "les instructions liées aux connecteurs ne portent pas directement sur les liens entre les énoncés mais sur la façon de constituer un contexte d'interprétation." L'occurrence d'un connecteur dans un énoncé

permet au locuteur de préciser le statut, l'importance, le rôle discursif de cette partie d'énoncé. Il guide le destinataire dans la constitution du contexte d'interprétation. Luscher suppose que les instructions rattachées aux connecteurs seraient en nombre limité. Bien que les mots utilisés diffèrent, les instructions qu'il définit peuvent fort bien se rattacher au modèle de compréhension élaboré par Kintsch et Van Dijk (1979, 1984).

Quatre types d'instructions sont présentement découpées, elles sont tirées quasi littéralement de l'article de Luscher (1989). Premièrement, les instructions sur la formation du contexte d'interprétation, qui comprennent la sélection d'assomptions contextuelles (prémises, postulats) et la récupération obligatoire, possible ou interdite d'assomption d'un contexte récent. Deuxièmement, les instructions sur le type d'effet contextuel, qui consistent à réévaluer une assomption contextuelle dérivée d'une inférence précédente ou à l'éradication d'une de ces assomptions. Troisièmement, les instructions portant sur le maintien dans une mémoire à court-terme pour les fins de traitement ultérieur. Quatrièmement, les instructions sur la formation d'hypothèses anticipatoires, nécessaires à l'interprétation de l'énoncé.

Ces instructions s'appliquent entre autres au contrôle des processus inférentiels décrits par Kintsch et Van Dijk (1979, 1984). Elles s'approchent des macro-règles (suppression, intégration, généralisation, construction) et affectent aussi le traitement par cycles, en contraignant le contenu de la mémoire de travail. Elles visent à "diminuer le coût de traitement de l'énoncé", ce qui s'approche de l'idée que le traitement se fait "le plus rapidement possible" (Van Dijk, 1979).

Tant de spéculations sur de si petits mots! On peut s'en étonner. Pourtant, les marques linguistiques sont étudiées dans de nombreuses langues (Caron, 1984). Longacre et Levinsohn (1977: voir Kintsch et Van Dijk, 1979) mentionnent notamment un langage qui utilise clairement un marqueur de macro-structure dans sa forme de surface. En cubéo, une langue sud-amérindienne, certaines phrases contiennent une particule spécifique; en reliant ensemble les phrases d'un texte qui sont marquées par cette particule, on obtient un résumé du texte. La langue française ne possède pas cette simplicité. Mais les marqueurs sont peut-être en français aussi, des indices qui aident les lecteurs lors de la constitution de résumés. Historiquement aussi, le rôle des marques discursives a toujours été enseigné. La rhétorique les a toujours présentés comme des points de repère importants. Haberlandt et Kennard (1981: voir

Haberlandt, 1982) affirment que "les connecteurs aident à intégrer des phrases contiguës parce qu'ils réduisent l'incertitude et qu'ils accélèrent le traitement des propositions individuelles et des phrases".

ETUDES SPECIFIQUES

Si les marques jouent des rôles aussi variés et importants que ceux envisagés par les chercheurs consultés, il semble que l'exactitude, la qualité et la fidélité de la représentation mentale d'un texte en mémoire épisodique devraient nettement bénéficier de leur présence. On devrait trouver une supériorité évidente aux plans quantitatifs et qualitatifs de la performance de rappel, à court ou à long terme. Cette supériorité devrait se retrouver au plan des nombres de mots et de propositions corrects retenus, qu'il s'agisse de rappels littéraux ou de paraphrases (synonymes). Qu'en est-il donc dans la littérature?

Meyer et ses collaborateurs (1980) ont étudié l'impact des marqueurs discursifs sur le rappel à la suite de lecture de textes expositifs. Leur procédure consiste à soumettre aux sujets deux versions d'un même texte, l'une avec marqueurs, l'autre sans marqueur. Il s'agit de la même procédure que celle qui sera utilisée dans la présente étude. Ils arrivent à la

conclusion qu'une plus grande quantité de connecteurs discursifs facilite la compréhension et la mémorisation lors d'une tâche de rappel immédiat, en particulier pour les lecteurs faibles. Cependant, il importe de relever que Meyer travaille avec des sujets nettement plus jeunes (9ième année) que ceux qui seront impliqués dans cette étude (niveau universitaire) tout comme dans celles des auteurs subséquents. Hagerup-Nielsen (1978) a comparé des sujets de cinquième et neuvième année avec des sujets universitaires et a trouvé que la performance mnésique augmentait avec l'âge. Cet auteur affirme que les schémas de connaissances antérieures des sujets se complexifient probablement de façon notable avec l'âge et que leur impact sur la compréhension est tel qu'il rend difficile, voire impossible, la comparaison de groupes d'âge trop éloignés. Les travaux de Meyer et al. (1980) ne sauraient donc fonder les hypothèses du présent travail.

Caron (1985) constate dans une procédure expérimentale similaire à celle de Meyer et al. (1980), que les marques discursives entraînent une élaboration plus importante des informations reçues. D'une part, un plus fort taux de synonymes est mesuré dans la condition "avec marques" ainsi qu'un plus grand nombre d'éléments ajoutés. Ces derniers éléments ne constituent pas des rappels corrects, mais peuvent témoigner d'une plus grande activité inférentielle générée par les marques

argumentatives. Par ailleurs, Caron (1985) s'interroge sur le fait qu'une analyse phrase par phrase des protocoles de rappel libre de ses sujets met en lumière autant des augmentations que des diminutions locales de la performance mnésique en rapport avec la présence de certains connecteurs. Cet état de choses l'amène à s'interroger sur le rôle des marques. Effectivement, si les marques induisent un traitement plus profond et une plus forte activité inférentielle, comment expliquer des diminutions de performance, même locales? Caron suggère alors une approche fonctionnelle individuelle des marqueurs, avenue que la présente étude n'empruntera pas. Le cadre désiré se veut plus cognitiviste que linguistique et une description individuelle des marqueurs risque de ne pas éclairer beaucoup les processus généraux de la compréhension.

Hagerup-Nielsen (1978) ne rapporte pour sa part aucun effet de la présence de marques discursives sur plusieurs types de tâches de rappel (oral libre, indicé et reconnaissance). Ce dernier auteur explique ses résultats par le fait que ses lecteurs universitaires, étaient suffisamment expérimentés au plan de la lecture pour posséder déjà en tête (sous forme de schémas?) les relations logiques nécessaires à la compréhension. Ils n'auraient donc pas besoin d'indices explicites dans le texte. Toutefois, Caron (1985) a fait appel au même type de population pour obtenir ses résultats. Compte tenu de la

théorie sur les marques discursives et compte tenu également du fait que le schème expérimental qui sera utilisé ici est similaire à celui utilisé par Caron (1985), la préférence sera donnée à cet auteur pour fonder les hypothèses de la recherche.

Familiarité et marques discursives

Il importe aussi de noter que l'effet des marques discursives est un facteur assez difficile à isoler dans le cadre d'une procédure scientifique expérimentale. Il s'agit d'une caractéristique du texte, aisément manipulable mais difficile à dissocier des caractéristiques du lecteur puisque c'est ce dernier qui en fait le traitement. Davey et Kapinus (1985) soutiennent la nécessité de tenir compte des facteurs liés au texte et des facteurs liés au lecteur lorsqu'il s'agit d'études en compréhension de texte, et particulièrement lorsque la dimension de la familiarité est en cause. Ces auteurs affirment très clairement que la familiarité interagit avec les facteurs de texte, comme l'ordre de présentation des informations, la structure etc. Les marques discursives font partie de cette catégorie de facteurs. Il est donc important de considérer l'interaction possible des marques avec la familiarité au texte.

Selon Mandler (1972, 1977) les facteurs organisationnels d'un texte (comme les titres, sous-titres et les marqueurs), devraient avoir un bon impact sur les mesures de rappel mnésique. A ce sujet, Wilhite (1989) signale que, dans une étude réalisée auprès de sujets familiers et non familiers avec du matériel textuel, les sujets familiers seuls semblaient avoir tiré un profit de la présence de titres et sous-titres. Toutefois, son épreuve consistait à demander le rappel de l'idée principale du texte. La familiarité ressort tout de même comme une condition importante à l'usage des facteurs organisationnels. Birkmire (1982) de son côté fait ressortir que la sensibilité des sujets à la structure du texte dépend partiellement de ce qu'ils savent déjà à propos du thème du texte. Dans l'hypothèse où les marques discursives sont des instructions permettant la mise à jour de la structure (du plan) du texte, la capacité de s'en servir devrait être reliée à la familiarité. Il existe donc des raisons de supposer que des sujets familiers avec le thème d'un texte seraient plus aptes à utiliser les indices recélés dans la forme de surface de ces textes, donc sauraient mieux tirer profit de la présence de marques discursives par rapport à des sujets peu familiarisés avec le thème. C'est d'ailleurs dans cette direction que la recherche de Pelletier, Raiche et Rancourt (1986) guide la présente étude. Ces auteurs ont remarqué, dans leur

reproduction (non publiée) de l'étude de Caron (1985), que les sujets de leur expérimentation qui étaient familiers avec le thème du texte présenté obtenaient, bien sûr, une meilleure performance de rappel, mais que de surcroît, ces sujets familiers produisaient un nombre de paraphrases significativement supérieur à celui des sujets non familiers avec le thème du texte proposé. Leurs résultats indiquent principalement une piste d'interaction entre la familiarité au texte et les marques discursives. Les marques seraient facilitantes pour les sujets familiers et nuisibles aux sujets non familiers, particulièrement pour produire des rappels "traités" (paraphrases), signes plausibles d'une plus forte activité inférentielle.

Par contre, Marshall (1985) soutient une argumentation contraire mais tout de même intéressante. Les résultats de ses travaux l'amènent plutôt à penser que les lecteurs ne possédant pas de schéma spécifique approprié auquel associer le contenu textuel tendraient à se baser davantage sur le texte lui-même comme source de toutes les informations. En revanche, lorsque des structures de connaissances antérieures sont disponibles, les sujets s'y fieraient davantage pour réfléchir sur l'information textuelle, ayant moins besoin des indices de surface. Dans cette optique, des sujets peu familiers avec le thème d'un texte devraient pouvoir tirer meilleur profit de la

présence de marques discursives. On pourrait alors voir ces sujets obtenir une performance supérieure à celle de sujets peu familiers mais ne disposant pas de marques discursives pour guider leur compréhension de texte. On pourrait aussi voir ces sujets égaler des sujets familiers, mais dépourvus des indices fournis par les marqueurs. Il serait par contre assez improbable que l'effet positif des marqueurs chez des sujets peu familiers soit tel qu'il leur permette de surpasser des lecteurs familiers. L'effet bénéfique simple et général de la familiarité sur la compréhension et la mémorisation étant prédominante.

Pelletier, Raiche et Rancourt (1986) n'avaient toutefois pas contrôlé de façon bilatérale la variable familiarité. Ils utilisaient un seul thème de texte (portant sur la psychologie) soumis à deux populations différentes (étudiants en psychologie et en langues). Seuls les sujets en psychologie étaient donc familiers avec le thème du texte. La présente recherche contrôlera de façon plus serrée cet aspect important pour observer si l'interaction entre la familiarité et les marques se reproduira. Un contrôle bilatéral sera utilisé, des sujets de deux concentrations académiques différentes liront des textes sur leur discipline ainsi que sur une autre discipline qui ne leur est pas familière, en présence et en l'absence de marques discursives. Plusieurs autres pièges méthodologiques seront

corrigés. Par exemple, le texte de Pelletier et al. (1986) était le même que celui utilisé par Caron (1985). Or le contexte culturel français diffère suffisamment du contexte québécois pour tenter d'éliminer cette source possible de distorsion dans la compréhension. Caron (1985) n'avait pas non plus procédé à un contrôle bilatéral de la familiarité. Des variables importantes comme la capacité mnésique de base des sujets avaient été laissées de côté. La présentation orale laissait place à des effets non contrôlés d'intonation pouvant interférer avec ceux des marqueurs. Cette étude tentera de rectifier le tir quant à ces aspects.

PRESENTATION DES HYPOTHESES

Deux facteurs seront au coeur des hypothèses de la présente recherche. Ces facteurs sont la familiarité au thème d'un texte et les marques discursives.

Hypothèse 1:

La première hypothèse concerne la familiarité. Sur ce plan, il a été suffisamment démontré que cette variable influençait positivement le rappel immédiat pour que la première hypothèse prenne cette direction. Ainsi, dans une situation de lecture suivie d'un rappel libre immédiat, les sujets qui sont

familiers avec le thème du texte lu devraient obtenir une meilleure performance que les sujets peu familiers, tant au plan des mesures quantitatives que des mesures qualitatives qui seront utilisées dans la correction des protocoles expérimentaux.

Hypothèse 2:

La seconde hypothèse de cette étude s'appuiera sur Caron (1985) pour supposer que la principale fonction des marques discursives est d'augmenter, ou de faciliter, l'activité inférentielle. Cette facilitation ne devrait pas se faire sentir au niveau général quantitatif (mots et propositions retenues) de la performance mnésique, mais au niveau qualitatif. Par conséquent, le nombre de synonymes et le nombre d'intrusions devraient être significativement plus élevés chez les sujets qui recevront les textes avec marqueurs discursifs par rapport aux sujets qui recevront les textes sans marqueurs discursifs.

Hypothèse 3:

La troisième hypothèse, et la plus originale, concerne l'interaction possible entre la familiarité au texte et les marques discursives. A la lumière des études consultées, il est fondé de supposer que les marques discursives seront en interaction avec la familiarité au texte. Cette interaction

devrait se traduire par une facilitation de l'activité inférentielle nettement plus marquée chez les sujets familiers, se traduisant par une plus forte proportion de rappels en paraphrases (synonymes) dans leurs protocoles expérimentaux. Les sujets non familiers devraient être insensibles à la présence des marques, c'est-à-dire que leurs taux de rappels devraient demeurer les mêmes. Cependant, la troisième hypothèse n'est pas catégorique sur cet aspect. En effet, selon Pelletier et al. (1986) et en dépit des fondements théoriques sur les marqueurs, les sujets peu familiers pourraient aussi voir leur tâche de compréhension complexifiée par la présence des marques et leur activité inférentielle diminuée se traduirait alors par une plus faible proportion de rappels en paraphrases dans la condition avec marques. Dans cette éventualité, le chapitre quatrième sur la discussion des résultats devra tenter de concilier ces données avec les travaux théoriques actuels ou encore, proposer des avenues théoriques alternatives.

Chapitre deuxième
METHODOLOGIE

Ce chapitre présente les procédures utilisées pour mettre l'expérimentation sur pied. Une section portant sur le nombre et les caractéristiques des sujets précède la présentation détaillée du matériel utilisé. Les modalités du déroulement concret de l'expérimentation sont consignées dans la section intitulée "Procédure". Enfin, le processus de correction utilisé pour extraire des données intelligibles des protocoles expérimentaux figure dans la dernière partie, intitulée "Grilles de correction".

SUJETS

Cent vingt-cinq (125) sujets, étudiants à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont accepté de participer à l'expérience. Soixante-cinq (65) d'entre eux étaient inscrits au programme de baccalauréat en psychologie, et participaient au cours obligatoire de deuxième année: "Méthodes de Recherche en psychologie". Les soixante (60) autres sujets se destinaient à la comptabilité. Ils étaient en troisième année du programme de baccalauréat en sciences administratives et prenaient également part à un cours obligatoire: "Comptabilité financière V". A cause de la structure des programmes de sciences administratives, il nous a fallu accepter que ces

derniers sujets soient plus avancés d'un an dans leur cheminement académique. Cette concession a permis de s'assurer que ces sujets étaient spécifiquement engagés dans l'option comptabilité et non pas en "marketing" par exemple.

La moyenne d'âge de tous les sujets était de 23,9 ans. En psychologie, elle était de 24,0 ans et en comptabilité, de 23,8 ans. Caron (1985) ayant montré que le sexe n'a pas d'effet significatif pour le type de tâches ici utilisé, la répartition des sexes a été laissée au hasard. Cinquante-huit (58) sujets masculins et soixante-sept (67) sujets féminins constituaient l'échantillon. Parmi les sujets masculins, vingt-trois (23) étudiaient en psychologie et trente-cinq (35) en comptabilité, tandis que chez les sujets féminins, quarante-deux (42) faisaient partie du programme de psychologie et vingt-cinq (25) de celui de comptabilité.

Le choix des concentrations (psychologie et comptabilité) a été fait pour diverses raisons. Au plan théorique d'une part, Caron (1985) avait utilisé des étudiants en psychologie; d'où facilitation de la comparaison des résultats. Dans le même ordre d'idées, Raiche, Rancourt et Pelletier (1986) avaient sollicité des étudiants en psychologie et en administration lorsqu'ils ont suggéré la possibilité d'une interaction entre l'effet des marques discursives dans le texte et la familiarité

des sujets avec le thème de ce texte. Cette interaction étant centrale dans nos hypothèses, leur choix d'échantillon avait toutes les raisons d'être maintenu. D'autre part, des considérations pratiques sont intervenues. Les futurs comptables et psychologues poursuivent des cheminements académiques présentant plusieurs similitudes, ce qui a simplifié la composition subséquente des textes expérimentaux. Finalement, ces deux populations étaient accessibles au moment de l'expérimentation, dans des situations similaires et favorables au déroulement de l'expérimentation.

MATERIEL

Le matériel utilisé était composé de quatre textes différents. Deux portaient sur la profession de comptable agréé et deux autres sur la profession de psychologue clinicien.

Composition des textes expérimentaux

Le processus de préparation des textes s'est révélé être une tâche plus cruciale qu'il le semblait à prime abord. Les soins attentifs qui ont été portés à cette tâche sont justifiés par le fait, détaillé dans le chapitre premier, que les caractéristiques formelles et sémantiques d'un texte ont un

impact très important sur les activités cognitives déclenchées chez les sujets (Deschênes, 1988a). Des textes expositifs ont été élaborés, par opposition aux textes narratifs. En observant les recherches effectuées sur ce genre de matériel et en établissant critères et étapes au fur et à mesure, il a été possible d'arriver à contrôler relativement bien la nature du produit fini. Des facteurs comme la lisibilité et l'intensité affective potentielle des idées (Martins, 1984), ont été considérés dans cette démarche.

Afin de pouvoir faire usage de marqueurs discursifs, il a fallu opter pour un texte présentant une orientation argumentative claire. Le texte final (expositif avec orientation argumentative) repose sur des assises structurelles de type "comparaison".

Au terme d'une pré-expérimentation, il est apparu que si l'orientation de l'argumentation était trop prononcée, notamment par la force des comparaisons, les textes tendaient à susciter la polémique. La plus forte probabilité de rappel liée aux informations à haute teneur affective pouvait alors parasiter l'expérimentation et nuire à l'isolement du facteur marque (présence ou absence de marqueurs discursifs dans le texte). Ce type d'effet, présent dans la première version, est absent de la dernière.

Par ailleurs, avec l'utilisation d'une structure uniquement descriptive, l'insertion des marqueurs discursifs devient artificielle, voire intolérable sur les plans syntaxiques et stylistiques. L'étrangeté de la position des marqueurs peut alors se substituer à leur effet proprement psycholinguistique et devenir parasitaire. La spécialisation du vocabulaire peut aussi constituer un obstacle, mais il est essentiel que le caractère argumentatif des textes soit préservé. Ces problèmes ont été rencontrés, étudiés et résolus dans une seconde version du texte élaborée à partir d'un répertoire des professions publié par le gouvernement du Québec.

Les ajustements structuraux nécessaires ont finalement été effectués de façon parallèle à des modifications sémantiques. C'est après une enquête menée auprès d'étudiants en psychologie (niveau maîtrise) et auprès de quelques comptables professionnels, que des opinions ont été recueillies sur la question suivante: "En quoi votre profession est-elle particulière?". Associées à des fragments de textes portant sur les professions qui nous intéressent, parus dans un quotidien local: "Le Nouvelliste", ces opinions ont aidé à constituer un contenu sémantique réaliste et accessible tout en conservant une inspiration naturelle au matériel.

En fin de processus, les textes contiennent 1) des informations décrivant les tâches et exigences de la profession, tirées d'un répertoire provincial, 2) des données sur les perspectives d'emploi, tirées des articles du journal, 3) des opinions, inspirées des résultats de la mini-enquête et 4) une introduction, qui donne l'orientation de l'argumentation.

Vocabulaire

Brièvement abordée ci-haut, la question du vocabulaire a requis certaines précautions. Après avoir tenté de repérer les mots des textes dans le cahier "Fréquence d'usage des mots au Québec" (Vikis-Freibergs, 1974), cet outil s'est avéré insuffisant pour les besoins de la cause. Plusieurs mots ne s'y retrouvaient pas du tout et bien qu'il ait été essentiel de conserver un caractère accessible au matériel expérimental, il importait aussi de considérer le niveau universitaire des échantillons ciblés. Compte tenu de la provenance publique (journal, enquête, répertoire gouvernemental) des mots et idées contenues dans les textes, la validité écologique du vocabulaire a semblée implicite.

Quantité

Le nombre de mots contenu dans les textes expérimentaux a été prévu pour être comparable à celui de Caron (1985). Les textes portant sur la comptabilité et la psychologie comportent respectivement cent seize (116) et cent dix-neuf (119) mots, en excluant les marques discursives. Caron (1985) faisait état de cent neuf (109) mots pour son texte, toujours en excluant les marques discursives.

Syntaxe

Dissocier la syntaxe de la sémantique s'est rapidement révélé comme une voie sans issue. La nécessité d'un certain parallélisme sémantique s'est manifestée comme conséquence de la similitude syntaxique des textes expérimentaux. Certaines ressemblances entre les exigences académiques des programmes de comptabilité et de psychologie ainsi que certaines analogies dans les expressions verbales pouvant décrire les habiletés requises pour pratiquer ces professions, ont permis de résoudre ce problème. Un équilibre syntaxique a pu être ainsi approché, les structures syntaxiques étant quasi identiques dans les quatre textes expérimentaux: c'est-à-dire qu'à l'exception du phénomène de suppression des marques discursives dans deux des textes (variable marque), toutes les phrases ont la même

disposition en ce qui concerne les sujets, verbes et compléments variés. Ainsi, une structure comme "en comptabilité" est remplacée symétriquement par "en psychologie", et la même procédure est appliquée pour passer de "habiletés de gestion" à "habiletés de communication" ou de "cas d'insolvabilité" à "cas de psychose" ou encore "comptable agréé" à "psychologue clinicien".

Un soin particulier a été apporté à n'utiliser que des marques discursives remplissant pleinement leur fonction véritable: "établir un lien entre deux entités sémantiques" (Ducrot et al., 1980). La localisation de ces marqueurs s'est limitée au début des énoncés ou encore entre deux propositions grammaticales importantes, ce qui est leur position la plus usuelle dans le langage écrit. De cette manière, l'attention des sujets ne pouvait être indûment attirée par un marqueur situé dans une position inhabituelle. Enfin, l'orthographe a été soigneusement vérifiée.

Matériel de contrôle

Les documents expérimentaux contenaient aussi deux tests destinés à appréhender la capacité mnésique des sujets pour permettre des comparaisons intra-sujets. Ils étaient situés après les textes expérimentaux dans la séquence des tâches à

accomplir. Dans un cas, un sous-test de mémoire verbale a été utilisé. Bien qu'impunément converti de l'oral à l'écrit, il a été tiré de l'Echelle d'évaluation de la mémoire de Wechsler (1945). Ce test très populaire présentait l'avantage d'avoir une grille de correction par proposition déjà établie. Les normes seront toutefois inutilisables vues les conditions de passation inhabituelles. Le second test était celui des quinze mots de Rey, que les sujets devaient mémoriser et rappeler ensuite. Cette manoeuvre devrait permettre de faire une distinction entre la mémoire de mots et la mémoire d'idées.

Enfin, à la dernière page, un questionnaire visait à déterminer: l'intérêt et le niveau de difficulté des textes pour les sujets, l'obéissance relative des sujets aux consignes expérimentales ainsi que leur évaluation de leur propre mémoire (méta-mémoire). Les exemplaires des quatre types de protocoles expérimentaux sont à l'annexe I.

PROCEDURE

Les sections qui suivent décriront le déroulement de l'expérimentation. De la description des conditions matérielles à la procédure d'administration des épreuves, les manipulations

effectuées seront présentées de façon à faciliter toute reproduction éventuelle de cette étude.

Conditions matérielles

Les sujets ont été rencontrés en trois groupes. La classe de "Méthodes de Recherche en psychologie", réunissant la totalité des sujets en psychologie, a été rencontrée en avant-midi. Les sujets du cours "Comptabilité Financière V" ont dû être vus en deux groupes différents, à deux moments différents, en après-midi. Des facteurs d'horaire incontrôlables sont la cause de cette différence de traitement des deux catégories de sujets. Tous les sujets ont participé sur une base volontaire: toute personne ne désirant pas participer à l'expérience n'avait qu'à ne pas demander de document. Le contexte dans lequel les groupes ont été rencontrés était similaire.

L'expérimentateur s'est donc présenté dans les classes visées. Le message donné aux sujets était que l'expérience portait sur la compréhension de textes. Ils étaient informés sur la durée de l'expérimentation, qui était habituellement terminée dans les vingt minutes suivant le début du travail. Le choix de participer ou non à l'expérience leur était ensuite offert. Les documents étaient ensuite passés par

l'expérimentateur et le professeur dans les allées, en alternant les types de textes, déjà ordonnés de façon appropriée dans les piles à distribuer. De cette manière, les quatre types de textes étaient présents dans tous les groupes expérimentaux et dans des proportions similaires.

Présentation des textes

Les textes ont été présentés sur papier blanc 8 1/2"x11". Ils étaient dactylographiés à simple interligne, avec douze (12) caractères au pouce. Ils étaient répartis en deux paragraphes, le premier contenant deux phrases et vingt-et-un (21) mots alors que le second contenait six phrases et, soit quatre-vingt-quinze (95) ou quatre-vingt-dix-huit (98) mots, selon que le texte portait sur la comptabilité ou la psychologie.

Une page titre où le sujet devait inscrire son sexe, son âge, son cours et son orientation professionnelle recouvrait le texte expérimental et portait la mention: "Attendez les instructions avant d'ouvrir le document".

Les sujets avaient des pages blanches incluses, à leur disposition et répondaient donc directement sur le protocole expérimental (exemplaires en annexe I).

Consignes

Deux consignes essentielles ponctuaient le déroulement de l'expérimentation: la consigne de lecture et la consigne de rappel. Elles figuraient en haut des pages, avant le matériel soumis aux sujets.

La consigne de lecture a été élaborée dans le but d'inciter le sujet à ne lire le texte qu'une seule fois. Elle visait à imiter la situation de vie quotidienne, où par exemple, une personne lit un article de journal avant d'aller travailler. Il s'agit d'une simple lecture, attentive certes, mais non d'une activité d'apprentissage ou de mémorisation. La consigne fut donc la suivante: "Lisez attentivement une fois le texte suivant."

La mise au point des consignes de rappel est abordée de diverses manières dans la littérature. Le chapitre premier a présenté deux options principales: premièrement, la consigne est aussi générale que possible afin d'obtenir un rappel libre et spontané; Caron (1985) utilise cette approche. Deuxièmement, la consigne est détaillée et précise afin de soutirer le matériel le plus exhaustif possible à partir de la trace mnésique des sujets; Cornish (1978) prend cette direction. Par souci de recueillir des résultats aussi naturels que possible, il a été décidé de prendre pour base la consigne de Caron

(1985). Certaines modifications ont été apportées à sa consigne à la suite d'un pré-test. La version finale se lit comme suit: "Ecrivez maintenant le plus fidèlement possible, tous les éléments (mots, idées, phrases etc.) du texte que vous venez de lire."

A la fin de chaque page, l'instruction: "Tournez la page." apparaissait.

GRILLES DE CORRECTION

A la suite de l'expérimentation, les sujets ont remis à l'expérimentateur des protocoles contenant 1) un rappel libre du texte qu'ils avaient lu, 2) un rappel libre du sous-test de mémoire de Wechsler, 3) un rappel des quinze mots de Rey et 4) des réponses graduées sur des échelles de type Likert (un (1) à cinq (5)) pour les cinq (5) variables connexes: difficulté de la consigne, obéissance à la consigne, intérêt du texte, difficulté du texte et auto-évaluation de la mémoire générale pour des textes.

Alors que la compilation des résultats pour les tests de Wechsler, de Rey et pour les autres variables allait de soi, la correction des productions en rappel libre a dû se faire de deux

manières différentes. Caron (1985) suggérait deux grilles de correction particulières, que nous avons utilisées également.

Le premier type de mesure, à la fois quantitative et qualitative, a été obtenu par la méthode de Cornish (1978). La technique est celle du mot à mot. Trois catégories sont définies: 1) les rappels littéraux, 2) les rappels en paraphrases et 3) les intrusions.

Tous les mots ou particules du rappel qui sont la reproduction littérale et fidèle de mots du texte (articles élidés, abréviations et certains symboles, par exemple: & acceptés), sont logés sous l'enseigne "rappels littéraux". Tous les synonymes appartiennent à la catégorie des rappels en paraphrases. Tous les mots ne figurant ni dans l'une, ni dans l'autre des deux catégories précédentes, font partie du groupe des intrusions. On trouve sous cette dernière rubrique les répétitions indues de rappels littéraux et les ajouts purs et simples des sujets.

Les rappels littéraux ont été calculés pour chacune des huit phrases, de même que les rappels en paraphrases et les intrusions. La sommation des huit rappels littéraux, des huit rappels en paraphrases et des huit intrusions permet d'obtenir des valeurs numériques portant sur la totalité du texte, tout en gardant une connotation qualitative intéressante. L'addition

des rappels en paraphrases et des intrusions a également pu être tirée de cette méthode d'analyse et permettre de détecter ce type d'activités cognitives différentes de la mémorisation, que nous consignons sous le vocable: élaborations.

Au plan quantitatif, la sommation des rappels littéraux et des paraphrases constitue les rappels corrects et correspond à la variable mot. Ces scores ont pu être transformés en valeur relative pour faciliter certaines comparaisons de résultats au plan statistique. Cette transformation a aussi été nécessaire en raison des variations mineures du nombre de mots par phrase et donc, par texte, dans le matériel expérimental.

Un second type de mesure, fournissant principalement un indice quantitatif, a été obtenu par la méthode d'analyse propositionnelle de Kintsch (1974) et Kintsch et Van Dijk (1984). Fondée sur le modèle des propositions logiques traditionnelles (un prédicat, "n" arguments), la méthode de Kintsch a permis de "dérivée" une infrastructure textuelle ("text base") représentant la totalité de l'intention et du message du locuteur. Chaque proposition possédant une référence à une autre ou à plusieurs autres, à partir d'une infrastructure correcte, il est possible de retrouver la microstructure du texte et de le réécrire. Il est également possible de délimiter le facteur qualitatif de l'importance des propositions à partir

de l'infrastructure textuelle: une proposition à laquelle réfèrent plusieurs autres est hiérarchiquement plus importante. Cependant, cette variable n'est pas au centre des préoccupations de cette étude et n'a donc pas été extraite.

Les deux grilles de correction, méthode de Kintsch (1974) et méthode de Cornish (1978), figurent à l'annexe II.

Chapitre troisième
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre présente les analyses statistiques ayant été effectuées sur les données expérimentales. Des analyses préliminaires seront d'abord présentées, pour contrôler certains facteurs liés à l'expérimentation et aux sujets. Les traitements statistiques fondamentaux, permettant de tester véritablement les hypothèses de la présente recherche, leur succéderont. Par la suite, une section présentera une approche plus détaillée du matériel. Enfin, des statistiques complémentaires, portant sur des variables connexes aux variables dépendantes de cette étude compléteront le chapitre.

Afin de décrire les résultats généraux, de vérifier le matériel et l'échantillonnage et de tester les hypothèses de la recherche, les statistiques paramétriques ont été utilisées, la taille de l'échantillon total (n=125) justifiant le recours à ce type d'analyse. Les traitements informatiques requis ont été effectués à l'Université du Québec à Trois-Rivières à l'aide du logiciel SPSS X (Statistical Package for Social Sciences).

ANALYSES PRELIMINAIRES

Dans cette section, certaines vérifications seront effectuées concernant le mode de correction des protocoles

expérimentaux. Divers aspects de la capacité mnésique des sujets seront ensuite abordés, dans un traitement ayant pour but de vérifier si les groupes expérimentaux sont bien comparables sur ce plan particulier. La capacité mnésique a été ciblée dès le départ comme un facteur relié de première importance, puisque la mesure en est une de performance en mémorisation incidente.

Méthode des juges indépendants

Le propos et le but de cette recherche n'étant pas de valider une méthode de correction des protocoles de textes en rappels libres, la technique des juges indépendants n'a pas été appliquée comme l'auraient voulu les règles de l'art. Néanmoins, les grilles de corrections et les règles d'exceptions qui y ont été greffées (annexe II), ont été soigneusement expliquées à un collaborateur extérieur, tenu dans l'ignorance des buts de la recherche. Ce collaborateur a effectué une correction indépendante de celle de l'expérimentateur.

Une fraction des protocoles expérimentaux (15 copies) ont donc été confiés à ce collaborateur "aveugle". Les mêmes protocoles ayant été traités par l'expérimentateur, les deux séries de résultats ont été compilées et comparées à l'aide d'une corrélation de Pearson. Bien que le biais de l'expérimentateur ait pu être transmis, les résultats vont dans

le sens d'une bonne validité des grilles de correction (Tableau 1).

Tableau 1

Corrélation entre les scores de l'expérimentateur (1) et du juge indépendant (2) sur les propositions (Prop), les rappels littéraux (Litt), les paraphrases (Parap) et les intrusions (Intru), par texte, (N=15).

	Prop(1)	Litt(1)	Parap(1)	Intru(1)
Prop(2)	.87 **			
Litt(2)		.99 **		
Parap(2)			.73 **	
Intru(2)				.65 *

* $p < 0.05$ ** $p < 0.001$

Contrôle de la capacité mnésique

Les divers aspects de la capacité mnésique des sujets concernent la mémoire d'idées (sous-test Wechsler), la mémoire de mots (mots de Rey) et l'auto-évaluation de la capacité mnésique générale (échelle Likert à cinq niveaux). Il fallait s'assurer que les quatre groupes expérimentaux seraient comparables sur ce plan particulier, pour que les résultats puissent être étudiés en fonction des variables indépendantes de cette recherche. Les groupes ont été définis sur deux axes, celui de la familiarité au thème du texte et celui des marques discursives (présence ou absence). Trois analyses de variance univariées, de type bi-factorielles (familiarité et marque), ont

été mises à contribution pour effectuer la vérification. Le tableau 2 montre clairement qu'il n'y a pas de différence significative sur la mémoire d'idées, de mots et sur l'auto-évaluation de la mémoire au sein des quatre groupes formés. En effet, les analyses de variance n'ont révélé aucun effet significatif relié aux facteurs familiarité et marque, ni à leur interaction.

Tableau 2

Analyse de variance ANOVA sur les variables mémoire d'idées (Wec), mémoire de mots (Rey) et auto-évaluation de la mémoire (Memoi) en tenant compte des facteurs familiarité (Fam, F=Familier, NF= Non Familier) et marque (Mar).

Variables Dépendantes	Fam	Marque		Valeurs de F		
		Avec	Sans	Fam	Mar	Fam x Mar
Wec	F	10.28	10.40	n.s.	n.s.	n.s.
	NF	8.77	9.84			
Rey	F	7.31	7.87	n.s.	n.s.	n.s.
	NF	7.26	8.06			
Memoi	F	2.88	2.83	n.s.	n.s.	n.s.
	NF	2.68	3.03			

Note: Scores moyens en valeur absolue

Il est aussi à noter que la variable sexe a été injectée dans ces analyses de variance et qu'aucune différence significative n'a pu être relevée pour les trois aspects de la

mémoire ici considérés. Cela ne fait que confirmer les propos tenus dans la recherche de Caron (1985).

Au terme de cette section, il est évident que les résultats qui seront ultérieurement présentés ne pourront être attribuables au biais de l'expérimentateur dans la correction des protocoles, non plus qu'à une constitution disparate des groupes expérimentaux au plan de la capacité mnésique.

ANALYSES PRINCIPALES

Les analyses statistiques, visant à décrire le matériel expérimental et à tester les hypothèses, se trouvent dans les sections qui suivent. Ces analyses principales considèrent tout d'abord le matériel sous un angle global, c'est-à-dire que les épreuves statistiques porteront sur les scores moyens des quatre groupes expérimentaux aux diverses mesures de performance mnésique. Ces scores seront appelés "mesures globales". Si les hypothèses de la recherche devaient trouver un support important, les variables indépendantes devraient montrer leur impact à ce niveau et cela, de façon nettement significative. En fait, ces mesures globales reflètent la performance des sujets lorsque le texte est considéré comme un tout. Une analyse plus fine consisterait à découper le texte

en phrases et à vérifier si les variables indépendantes ont un effet sur la mémorisation de certaines phrases en particulier. Une telle analyse sera effectuée dans un deuxième temps, à la section intitulée "Analyses par phrases". Elle apportera des informations plus détaillées et qualitatives sur l'éventuelle activité des marques discursives.

Statistiques descriptives sur les mesures globales

A partir de la théorie, le profil des résultats a fait l'objet de certaines prévisions. Underwood (1969) obtient des résultats autour de 25% après un essai à une tâche de mémorisation, Slamecka (1988: voir Gorfein et Hoffman, 1987), après une présentation de matériel à mémoriser, rapporte des performances oscillant entre 15 et 25% selon le type de matériel utilisé. Un niveau de performance faible (autour de 20%) est donc attendu, compte tenu de la lecture unique à laquelle se sont soumis les sujets.

La première approche des résultats s'est donc faite par le biais de statistiques descriptives portant sur les variables dépendantes de la recherche considérées globalement donc 1) le nombre de mots retenus, ce qui correspond à la somme des rappels littéraux et des paraphrases, 2) le nombre de propositions, 3) le nombre de rappels littéraux et 4) le nombre de paraphrases.

Ces quatre variables ont été transformées en valeurs relatives. Le calcul des moyennes a été effectué sur cette base. Les variables dépendantes intrusions et élaborations (somme des paraphrases et des intrusions) ont été conservées en valeurs absolues.

Tableau 3

Scores moyens de rappel libre sur les variables mots, propositions (Prop), rappels littéraux (Litt) et paraphrases (Parap) en valeurs relatives, de même que sur les variables intrusions (Intru) et élaborations (Elab) en valeurs absolues.

Mots	Prop	Litt	Parap	Intru	Elab
20.25 %	17.57 %	13.00 %	7.25 %	13.70 *	22.22 *

* valeur absolue

Il ressort de cette première analyse que, comme prévu, la moyenne du niveau de performance est en général plutôt faible. Elle n'excède jamais 20.3 %. Le tableau 3 illustre ces résultats.

Tests sur les hypothèses

Avant de procéder aux tests statistiques comme tels, un bref rappel des hypothèses est présenté. Il sera donc facile de comparer les prévisions avec les faits observés.

Hypothèse 1

Dans la foulée de Caron (1985), Erhlich (1982), Frederiksen et Dominic (1981), Graves et coll. (1985), Kintsch et Van Dijk (1984), Lovett(1981), Marsh et coll. (1981), Reed (1982), Walker et Meyer (1980) et Winograd (1984), la familiarité au texte devrait favoriser la performance de rappel.

Hypothèse 2

En accord avec Caron (1985) on devrait retrouver un effet simple du facteur marque sur trois des mesures de performance à savoir, les rappels en paraphrases, les intrusions et la sommation de ces deux variables: les élaborations.

Hypothèse 3

Par contre, l'hypothèse centrale voudrait que le facteur marque interagisse avec le facteur familiarité. Il n'est toutefois pas possible au stade actuel des recherches de prévoir avec assurance de quelle manière devrait jouer cette interaction. Différents arguments aussi logiques les uns que les autres ont été présentés au chapitre premier et montrent bien que divers modes d'action sont également plausibles. On pourrait cependant s'attendre à ce que la présence des marques accentue positivement la performance des sujets familiers, alors

qu'elle aurait simultanément un effet négatif sur la performance des sujets non familiers (Pelletier, Raiche et Rancourt, 1986).

Traitement statistique

La mise à l'épreuve des trois hypothèses a été possible à l'aide d'un seul type de calcul statistique. L'analyse de variance univariée et bi-factorielle a été utilisée sur chacune des six variables dépendantes de l'étude. Six de ces analyses ont donc été effectuées en tenant compte chaque fois du facteur marque et du facteur familiarité. Par mesure de précaution, le facteur sexe a été injecté dans ces six analyses mais n'a montré aucun lien significatif avec les variables dépendantes. Par conséquent, ce facteur sera toujours absent des tableaux de résultats présentés.

La première hypothèse doit recevoir son support de l'observation d'un effet simple significatif du facteur familiarité sur la ou les variables dépendantes nommées. La seconde hypothèse trouverait appui dans un effet simple significatif du facteur marque sur les variables paraphrases, intrusions et/ou élaborations. Enfin, une interaction significative de familiarité avec marque viendrait soutenir la troisième hypothèse tout en précisant le mode d'action de cette interaction.

Hypothèse 1

Afin de structurer la présentation des résultats en fonction des hypothèses, les tableaux d'analyses de variance ont été fragmentés. Ainsi, pour la première hypothèse, les six analyses de variance ont été étudiées du seul point de vue de l'effet simple de la familiarité. Le tableau 4 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 4

Regroupement des effets simples du facteur familiarité (F=Familier, NF= Non Familier) provenant des six analyses de variance univariées et bi-factorielle ANOVA, portant sur les mots (Mots), propositions (Prop), rappels littéraires (Litt), paraphrases (Parap), intrusions (Intru) et élaborations (Elab), par texte.

Variabiles Dépendantes	Familiarité	Scores Moyens	Valeurs de F Familiarité
Mots	F	23.45	10.355 *
	NF	17.11	
Prop	F	20.40	7.987 *
	NF	14.77	
Litt	F	15.19	9.809 *
	NF	10.85	
Parap	F	8.26	6.357 *
	NF	6.26	
Intru	F	14.69	n.s.
	NF	12.73	
Elab	F	24.40	n.s.
	NF	20.06	

*: $p < 0.05$

Tout comme pour la description générale des résultats, intrusions et élaborations sont en valeurs absolues alors que les quatre autres variables dépendantes sont en valeurs relatives. Tel que prévu, la variable familiarité exerce un impact déterminant sur la performance des sujets. Le rappel des mots, des propositions tout autant que des rappels littéraux et des paraphrases, est influencé positivement par la familiarité au texte. Les variables intrusions et élaborations (valeurs absolues) échappent toutefois à la règle.

Ces résultats supportent la première hypothèse puisque les quatre mesures de performance proprement dites réagissent positivement à la familiarité. Les variables intrusion et élaboration représentent elles aussi des activités cognitives suscitées par la tâche et constituent de ce fait une "performance"; cependant, cette performance ne reflète pas le nombre de réponses correctes. Plus de détails sur cet aspect de la mesure ont été présentés au deuxième chapitre de cette recherche. C'est pour cette raison qu'à l'analyse, même si seulement quatre des six variables dépendantes réagissent significativement au facteur familiarité, la première hypothèse doit être retenue.

Hypothèse 2

Afin de vérifier la seconde hypothèse, les effets simples du facteur marque ont été examinés dans les six analyses de variance univariées et bi-factorielles portant sur les variables dépendantes par texte.

Tableau 5

Regroupement des effets simples du facteur marque (Avec, Sans) provenant des six analyses de variance univariées et bi-factorielle ANOVA, portant sur les mots (Mots), propositions (Prop), rappels littéraux (Litt), paraphrases (Parap), intrusions (Intru) et élaborations (Elab), par texte.

Variabiles Dépendantes	Marque	Scores Moyens	Valeurs de F Marque
Mots	Avec	20.82	n.s.
	Sans	19.68	
Prop	Avec	17.74	n.s.
	Sans	17.39	
Litt	Avec	13.53	n.s.
	Sans	12.47	
Parap	Avec	7.28	n.s.
	Sans	7.21	
Intru	Avec	14.08	n.s.
	Sans	13.32	
Elab	Avec	24.40	n.s.
	Sans	20.06	

Le tableau obtenu est similaire à celui utilisé précédemment. Toutefois, le facteur marque n'a aucun effet

simple significatif sur les différentes mesures de performance du rappel libre. Le tableau 5 illustre ces résultats.

Il s'avère indéniable que la seconde hypothèse doit être rejetée. Considérées isolément dans les conditions expérimentales de cette étude, les marques n'ont eu aucun effet sur aucune des variables dépendantes, quel que soit le type de mesure utilisé. Selon l'hypothèse, le facteur marque s'il n'influence pas le nombre de rappels corrects, aurait dû influencer d'autres processus cognitifs éventuellement reflétés dans les intrusions et élaborations; mais même sous cet angle, aucun impact ne se manifeste.

Hypothèse 3

Enfin, l'hypothèse centrale et originale de cette recherche prédisait un effet d'interaction entre le facteur marque et le facteur familiarité. Dans les six analyses de variance univariées et bi-factorielles portant sur les variables dépendantes par texte, un regroupement des effets interactifs entre familiarité et marque a été opéré pour donner le tableau 6. On y constate clairement l'absence de signification des résultats obtenus à l'analyse sur les variables dépendantes.

Tableau 6

Regroupement des effets interactifs du facteur marque (Avec, Sans) et du facteur familiarité (Fam, F=Familier, NF=Non familier) provenant des six analyses de variance univariées et bi-factorielles ANOVA, portant sur les mots (Mots), propositions (Prop), rappels littéraux (Litt), paraphrases (Parap), intrusions (Intru) et élaborations (Elab), par texte.

Variables Dépendantes	Fam	Marque		Valeurs de F Fam x Marque
		Avec	Sans	
Mots	F	25.02	16.48	n.s.
	NF	21.77	17.72	
Prop	F	21.81	13.54	n.s.
	NF	18.91	15.97	
Litt	F	16.51	10.46	n.s.
	NF	13.78	11.23	
Parap	F	8.51	6.02	n.s.
	NF	7.99	6.49	
Intru	F	15.38	12.74	n.s.
	NF	13.97	12.72	
Elab	F	25.38	19.81	n.s.
	NF	23.37	20.31	

Aucun support statistique ne vient donc étayer la troisième hypothèse de cette étude. Malgré la diversité des variables dépendantes, il ne subsiste aucun effet détectable; l'interaction entre la familiarité et les marques discursives ne s'est pas concrétisée. Par conséquent, la troisième hypothèse doit aussi être rejetée.

ANALYSES PAR PHRASES

Etant donné que les marques linguistiques sont un objet de recherche relativement important actuellement, il semble étonnant de ne pouvoir trouver aucun effet à leur présence dans une tâche de mémorisation incidente. Il est encore plus étonnant de ne pas trouver d'interaction significative avec la familiarité. Cette dernière aurait dû avoir un effet modulateur sur l'activité des marqueurs. Cependant, comme les recherches sur les types et le fonctionnement des marqueurs sont encore à un stade relativement jeune, il a semblé prudent de procéder à une analyse plus fine, en l'occurrence phrase par phrase, pour voir si des effets locaux ont pu se manifester. La nature même et la position structurale de marqueurs particuliers pourraient être alors considérés avec davantage d'attention, notamment en regard des approches de programmation argumentative (Lundquist, 1987) ou des fonctions de pertinence de Luscher (1989).

Une analyse de variance multivariée à trois facteurs, avec mesure répétée sur le troisième facteur a été utilisée pour extraire l'information des données expérimentales. Cette analyse a porté sur les rappels littéraux et les paraphrases et les facteurs nommés sont les marques, la familiarité ainsi que le facteur position. L'ajout de ce dernier facteur devrait

permettre un réexamen des données qui tient compte de l'effet séquentiel présent dans un texte.

Statistiques descriptives par phrase

En accord avec Caron (1985) qui avait procédé à pareille analyse, il est prévu que les performances varieront sensiblement selon les phrases, reflétant notamment des effets de primauté et de récence.

Les nombres relatifs moyens de paraphrases et de rappels littéraux, par phrase, ont permis de mettre en évidence un profil de rétention en rappel libre. De plus, l'analyse multivariée à trois facteurs, confirme que la performance de rappel varie significativement selon la position des phrases dans le texte. Ce phénomène est réel tant pour les rappels littéraux ($F=3.194$, $p<0.001$) que pour les paraphrases ($F=9.313$, $p<0.001$). L'aspect des courbes présentées dans la figure 1 permet de visualiser ce phénomène.

Les variations observées témoignent assez bien aussi de l'effet de primauté et de récence. La primauté apparaît plus nettement sur la courbe des rappels en paraphrase alors que l'effet de récence est nettement marqué dans les deux tracés. Une hausse particulière est notable à la phrase 4. Il est possible qu'elle dépende d'une réaction cyclique de l'effet

primauté-recence, en rapport par exemple avec la structure hiérarchique des propositions, avec le contexte de présentation (ponctuation et/ou paragraphe) ou même la présence de marques discursives. Certaines interactions, analysées plus loin, entre la position des phrases et les variables indépendantes de cette étude laissent croire à certains effets locaux.

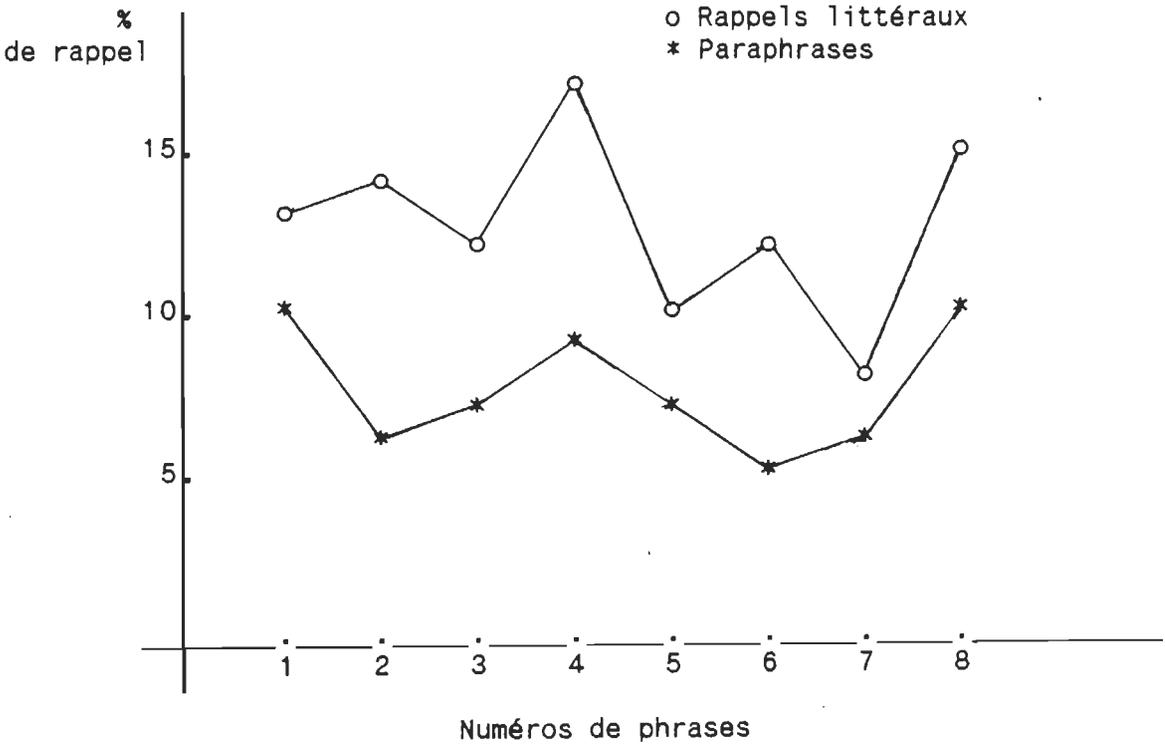


Figure 1: Profil de rappel libre pour les variables rappels littéraux (Litt) et paraphrases (Parap) en valeurs relatives par phrase.

Tests sur les hypothèses par phrase

Les diverses interactions position x familiarité, position x marque et position x familiarité x marque, obtenues par l'analyse de variance multivariée à trois facteurs (mesure répétée sur le troisième facteur), permettront de voir si l'effet des variables indépendantes varie conjointement avec la position des phrases.

Chacune de ces interactions se rapportant à une hypothèse en particulier, elles seront considérées en temps et lieu dans les sections suivantes. Le même mode de présentation que pour les analyses principales s'applique donc à ces analyses par phrases.

Les analyses MANOVA devraient permettre de tirer les mêmes conclusions qu'auparavant à propos des effets des facteurs marques et familiarité. Cependant, l'intérêt de MANOVA sera de vérifier si ces conclusions peuvent être maintenues indépendamment des positions des phrases dans le texte. Les rappels corrects seulement (rappels littéraux et paraphrases) seront observés.

Hypothèse 1

Les effets simples de la familiarité sont confirmés pour les rappels littéraux, $F(1,121) = 8.69$, $p < 0.01$, et pour les rappels en paraphrases, $F(1,121) = 5.66$, $p < 0.02$. L'étude de l'interaction particulière de la position avec la familiarité, dans l'analyse de variance multivariée, se solde par des résultats non significatifs. Il semble que l'effet de la familiarité soit le même peu importe la phrase et que cet effet soit généralisé. La familiarité n'interagit pas avec la position, que l'on considère les rappels littéraux ($F = 0.867$, $p > 0.05$) ou les rappels en paraphrases ($F = 1.013$, $p > 0.05$). La première hypothèse trouve toujours confirmation.

Hypothèse 2

En conformité avec les analyses déjà présentées, l'analyse multivariée confirme que l'effet simple des marques n'est significatif ni pour les rappels littéraux, $F(1,121) = 0.10$, $p > 0.05$, ni pour les paraphrases, $F(1,121) = 0.005$, $p > 0.05$. Cependant, l'interaction du facteur marque avec le facteur position, dans l'analyse de variance multivariée, est cette fois significative. Par contre, cette interaction se manifeste seulement pour les rappels littéraux ($F = 2.661$, $p < 0.05$) alors que les paraphrases sont insensibles à cet effet ($F = 0.568$, $p > 0.05$), ce qui est contraire aux effets prévisibles selon Caron (1985).

L'effet des marques est donc variable suivant la position des phrases dans le texte et il porte sur l'activité de rappel littéral des mots du texte plutôt que sur les paraphrases qui requièrent, théoriquement, plus de traitement cognitif pour leur production.

Une nuance donc s'impose au sujet de la seconde hypothèse. Si l'effet simple des marques discursives est imperceptible à l'échelle du texte, il n'en demeure pas moins qu'un effet existe au niveau de certaines des phrases du texte. Il a par conséquent été résolu de soumettre les scores de rappels littéraux par phrase, à des analyses de variance univariées, tenant compte du facteur marque seulement, afin de détecter les endroits précis où la performance des sujets a été influencée par la présence d'une marque discursive.

La figure 2 présente la proportion de rappels littéraux par phrase, en fonction du facteur marque. Cependant, un seul point présente un effet nettement significatif du facteur marque. Il correspond à la phrase 1 ($F=4.367$, $p<0.05$).

Etonnamment, l'effet du marqueur survient dans un sens totalement imprévu par les hypothèses: la performance apparaît meilleure sans marque discursive. La moyenne relative de rappels littéraux avec marques pour la phrase 1 est de 8.20% alors que sans marque, elle s'élève à 17.47%. Cet effet, bien

que détectable, reste donc marginal. Cependant, sa situation en tout début de texte est hautement compatible avec certaines approches théoriques des marqueurs, présentées au chapitre premier.

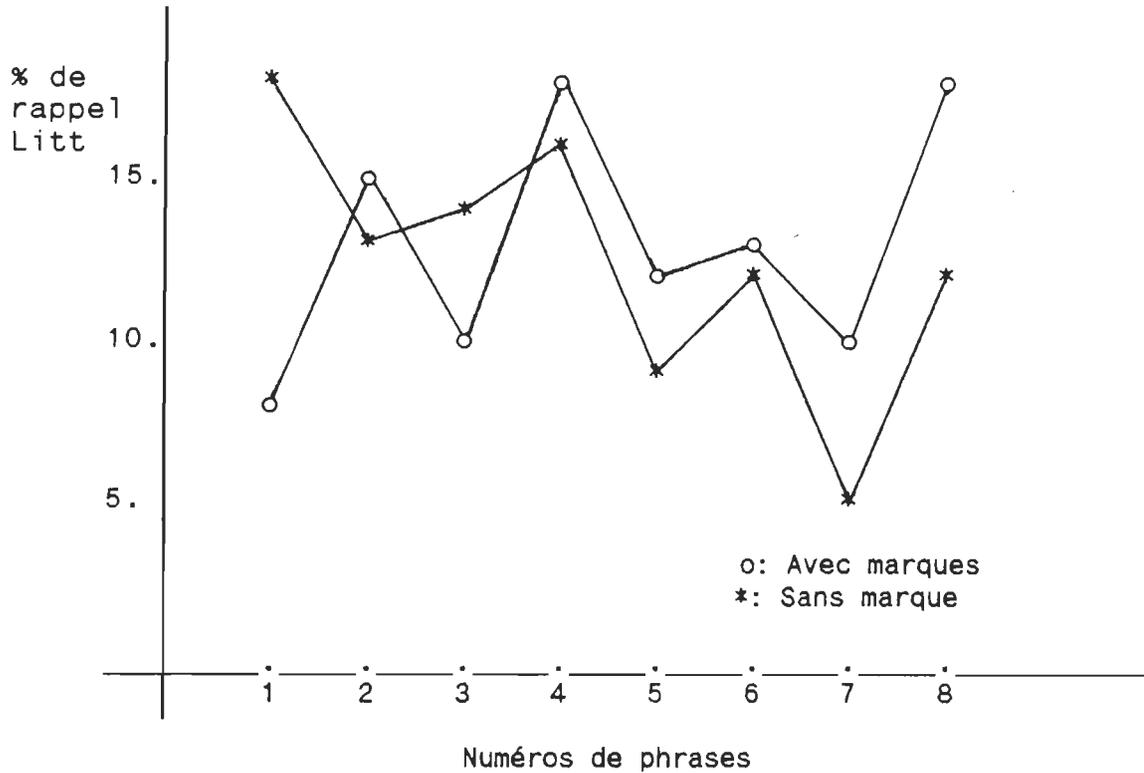


Figure 2: Nombres relatifs moyens de Rappels Littéraires (Litt) par phrase, dans les deux conditions expérimentales: Avec et Sans Marque.

Hypothèse 3

L'absence d'interaction entre marque et familiarité a été observée à nouveau pour les rappels littéraires, $F=2.13$, $p>0.05$, et pour les rappels en paraphrases, $F=0.24$, $p>0.05$. De plus,

l'interaction entre le facteur marque et le facteur familiarité ne varie pas selon les positions des phrases. L'analyse de variance multivariée à trois facteurs a donné un résultat non significatif lorsque la position était considérée avec les marques et la familiarité simultanément, que ce soit sur les rappels littéraux ($F=0.514$, $p>0.05$) ou les paraphrases ($F=1.036$, $p>0.05$). Il n'a donc pas été nécessaire de pousser plus loin les analyses puisque même de façon plus locale, la troisième hypothèse n'a pas trouvé d'éléments de support.

ANALYSES COMPLEMENTAIRES

A des fins exploratoires, certaines variables, présentant un lien avec la procédure expérimentale, ont été traitées statistiquement. Ces variables concernent deux aspects. D'une part, la réaction des sujets aux textes expérimentaux a été retracée, sur des échelles Likert à cinq niveaux concernant l'intérêt suscité par les textes et leur degré de difficulté. D'autre part la réaction des sujets à la consigne expérimentale a été mesurée par une appréciation (même type d'échelle à cinq niveaux) de la difficulté d'obéir à la consigne ainsi que par une question visant à savoir si les sujets avaient effectivement obéi à la consigne ("Lire une seule fois"). Le deuxième chapitre a déjà présenté ces modalités avec plus de détails.

Il a été clairement démontré, à l'aide d'analyses de variance univariées et bi-factorielles (familiarité et marque) que les sujets familiers avec le thème du texte trouvent ces textes plus intéressants ($F=22.50$, $p<0.001$) que les sujets qui ne sont pas familiers. De plus, ces sujets trouvent le texte plus facile à comprendre ($F=16.28$, $p<0.001$) que les non familiers. Pour prévisible qu'il était, ce résultat n'en demeure pas moins intéressant. Il est à remarquer également que les sujets familiers sont aussi ceux qui ont obtenu les meilleures performances de rappel libre. Les sujets familiers ont aussi trouvé plus facile que les non familiers d'obéir à la consigne de lire une seule fois le texte, $F=5.15$, $p<0.05$.

Par ailleurs, 85% des sujets ont rapporté avoir effectivement obéi à la consigne expérimentale, alors que l'autre 15% avoue y avoir désobéi. Cette petite portion de l'échantillon a pu lire deux fois le texte ou encore tenter d'obtenir des indices de rappel en lisant à travers l'endos des pages précédentes. Cette proportion d'obéissants et de désobéissants (!) est la même dans tous les groupes expérimentaux ($\chi^2(3)=1.93$, $p>0.05$). Cette dernière constatation accorde un crédit supplémentaire aux résultats obtenus en général dans cette étude, car il est désormais impossible d'attribuer les variations de résultats à des réactions différentes à la consigne d'un groupe expérimental à l'autre.

SYNTHESE

En résumé, les résultats obtenus confirment l'hypothèse 1. Ils réfutent aussi clairement les hypothèses 2 et 3. Ainsi, la familiarité a un effet net sur la performance de rappel. Au contraire, la présence ou l'absence de marque discursive ne fait aucune différence dans la performance des sujets, qu'il s'agisse des rappels littéraux, des paraphrases, des intrusions ou des élaborations. Il n'est pas non plus possible de mettre en évidence une interaction entre les marques linguistiques et la familiarité au texte.

Une nuance à apporter à ces conclusions: de façon plus fine, on peut remarquer que la phrase 1 a été sensible à l'effet du marqueur, en ce qui a trait aux rappels littéraux. Un regard particulier sera porté sur cette phrase. Il en sera de même pour la phrase 4, dont le niveau de rappel est supérieur à ce qui aurait été prévisible selon les courbes usuelles de primauté-récence.

Enfin, un niveau général de performance faible a été observé, ce qui était prévisible compte tenu de la situation de mémorisation incidente.

Au niveau des contrôles effectués, il est possible d'affirmer que les résultats obtenus ne dépendent pas de

différences entre les groupes expérimentaux sur le plan de la capacité de mémoire, que ce soit la mémoire des idées, la mémoire de mots ou l'auto-évaluation de la capacité mnésique. La consigne expérimentale ne peut pas non plus être responsable des différences entre les groupes, puisque les groupes expérimentaux y ont réagi de façon semblable.

De façon plus exploratoire, les sujets familiers aux textes ont rapporté un intérêt plus fort, une compréhension plus facile et une plus grande facilité à obéir à la consigne. Le chapitre suivant devrait permettre de situer l'ensemble de ces résultats dans une perspective théorique, en plus de dégager certaines pistes de recherches ultérieures dans le domaine.

Chapitre quatrième
DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'expérimentation seront discutés et interprétés. Il sera intéressant de voir dans quelle mesure et de quelle manière ces résultats éclairent la question controversée de l'impact des marques discursives sur le rappel immédiat. Il sera utile également d'émettre quelques considérations méthodologiques susceptibles de guider d'éventuelles études ultérieures sur ce sujet. Des avenues de recherche intéressantes seront alors mentionnées.

Dans un premier temps, les résultats globaux concernant les hypothèses de la recherche seront analysés. Les résultats des analyses par phrase fourniront des informations supplémentaires et figureront en dernier lieu.

EFFET DE LA FAMILIARITE

A cause de l'observation de l'effet facilitateur de la familiarité sur la performance de rappel immédiat d'un texte, la présente étude se joint au cortège des recherches constatant le phénomène. Il est donc raisonnable de supposer que le recours à des schémas cognitifs ainsi qu'une bonne activation des concepts sous-jacents ont joué un rôle dans l'effet positif de la variable familiarité.

Dès le premier paragraphe du texte¹, il est probable qu'une activation de concepts ait été déclenchée autour de la notion de "métiers". Dans une population étudiante universitaire, il est permis de croire que la question de l'orientation professionnelle est assez bien connue. La lecture de certains répertoires de professions a possiblement déjà été faite, aux niveaux secondaire et collégial du cheminement académique. Cette démarche aura vraisemblablement précédé le choix du programme actuel suivi à l'université. Or, il existe des structures de texte, plus ou moins standardisées, dans les répertoires de professions. Lors de l'expérimentation, des catégories provenant de ces structures types et des concepts reliés à l'idée de "métier" ou de "profession" ont pu être activés en mémoire sémantique et amenés en mémoire de travail pour faciliter la compréhension du texte en cours. Ces catégories pourraient être, par exemple, celle des "exigences académiques" ou "études", celle des "pré-requis", celle des "aptitudes et habiletés particulières", celle du "placement" ou encore celle des "salaires". Des catégories particulières appartiennent aussi aux professions ciblées dans l'expérimentation: par exemple, "clinique" et "expérimentale" pour la psychologie; "agrégé" et "management", notamment, pour

¹ Le premier paragraphe était composé des deux phrases suivantes: "Tous les métiers présentent des difficultés. Il faut bien admettre que la situation de comptable agréé (ou psychologue clinicien) est particulière."

la comptabilité. Les sujets ne possédant pas de telles notions ont dû rencontrer des limites à leur capacité d'intégration et de mémorisation de l'information, faute de pouvoir établir des liens solides avec leurs schémas cognitifs pré-existants. Ce phénomène peut aussi se concevoir comme un amoindrissement de la quantité d'inférences possibles à réaliser par ces sujets, expliquant encore la plus faible performance de mémorisation du texte, la représentation mentale élaborée étant moins précise. De plus, dès le premier paragraphe, les sujets familiers pourraient avoir été mieux en mesure de faire des anticipations sur les informations à venir dans le texte.

Dans le même ordre d'idées, il est plausible d'invoquer une plus grande profondeur de traitement (Craik et Tulving, 1975) pour expliquer la meilleure performance générale des sujets familiers. Rogers, Kuiper et Kirker (1977) ajoutent même que la référence à soi-même constitue le niveau de traitement le plus puissant pour favoriser l'encodage en mémoire. En accord avec ces principes, les textes utilisés dans la présente étude ont pu activer des schémas cognitifs personnels chez les sujets familiers, en raison de la correspondance des thèmes avec les orientations professionnelles propres. Ces sujets ont pu s'identifier, se reconnaître, c'est-à-dire faire des références à eux-mêmes d'où un traitement plus profond et un meilleur rappel général.

Par ailleurs, les textes expérimentaux ont été conçus sur la base de matériel réel, accessible aux étudiants dans la vie de tous les jours. Ces textes étaient donc susceptibles de trouver correspondance avec les schémas cognitifs des sujets.

Cette correspondance des textes avec les connaissances antérieures des sujets était-elle forte au point que les informations du texte auraient déjà été parfaitement bien connues des sujets et qu'ils n'auraient eu simplement qu'à repêcher les informations en mémoire à long terme?

La méthodologie employée ne contrôlait pas cet aspect. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'organisation des informations dans les textes avait une visée argumentative et reflétait une intention du locuteur. Ces textes avaient un but. Ils étaient fondés sur certains topos plutôt que sur certains autres. Dès lors, tous les sujets ont dû essayer de construire une représentation mentale du texte tendant à se "conformer aux intentions du locuteur" (Caron, 1984; Lundquist, 1987), qu'ils possèdent ou non en mémoire les informations contenues dans les textes. Une analyse plus puissante des protocoles de rappel, tenant compte par exemple du niveau d'organisation des rappels et de leur conformité avec l'orientation du locuteur, pourrait fournir des indications plus précises sur le mode d'usage des

connaissances antérieures des sujets au cours de la compréhension de texte.

EFFET DES MARQUES DISCURSIVES

Contrairement aux attentes soulevées par la recherche de Caron (1985), les marques discursives n'ont eu aucun impact global sur la performance de rappel immédiat des sujets. Les paraphrases comme les intrusions et élaborations (combinaison des deux précédentes), sont restées insensibles à la présence des marques, rejoignant en cela les résultats obtenus par Hagerup-Nielsen (1978).

Comment expliquer pareil résultat, surtout lorsqu'on considère la multitude de rôles attribués à ces mots par les divers auteurs consultés? Doit-on conclure à l'inutilité des marques discursives dans les textes expositifs? Est-ce à dire que les marques ne facilitent pas la compréhension? N'ont-elles rien à voir avec le processus inférentiel?

Tout d'abord, comme Hagerup-Nielsen (1978) on peut envisager l'interprétation suivante: les sujets de niveau universitaire possèderaient déjà en mémoire sémantique, des schémas cognitifs élaborés, qui rendraient négligeable le rôle des marques discursives. Un répertoire de connaissances

antérieures diversifiées, allié à une expérience de lecture prolongée avec des textes expositifs, pourrait conférer à cette population des habiletés en lecture qui ne seraient pas généralisables à une population normale. D'ailleurs, les caractéristiques de l'échantillon sont peut-être encore moins applicables à la population des lecteurs d'un journal; cela limite un peu la validité écologique du résultat face au questionnement d'origine de l'auteur. Comme il a été mentionné dans l'introduction de ce travail, en accord avec Neisser (1978, 1988), il était souhaité que les résultats de l'expérimentation puissent être aisément applicables à une situation réelle et quotidienne de la vie des individus, comme celle de la lecture d'un article de journal.

Il est donc possible que les sujets possédant un haut niveau de connaissances voient leur capacité inférentielle plafonner. Autrement dit, passé un certain seuil de connaissance et d'habileté en lecture, le processus inférentiel atteindrait une efficacité maximale. Les indices contenus dans la forme de surface du texte seraient alors rendus inutiles. A ce stade donc, les schémas cognitifs seraient toujours nettement prédominants, au point d'occulter des facteurs d'influence comme celui des marques discursives. En revanche, ces sujets "experts" pourraient se montrer très sensibles à la présence de certains connecteurs inappropriés ou mal utilisés,

donc générateurs d'incohérence locale ou globale (Lundquist, 1987).

Mais même en admettant que les lecteurs de niveau universitaire n'ont pas absolument besoin des marques discursives pour construire une représentation mentale adéquate d'un texte, d'autres aspects restent à considérer. Après une seule lecture, même attentive, et avec une consigne qui ne commande pas explicitement un processus d'apprentissage de l'information, peut-on vraiment dire que les sujets ont été amenés à construire une représentation mentale du texte? Ainsi, le niveau de performance général s'est montré passablement faible (autour de 20% de rappels corrects) pour l'ensemble des sujets. Ce résultat était cependant prévisible, compte tenu que dans toutes les situations d'apprentissage, la première performance de rappel est en moyenne de 20% (Fuqua et Phye, 1978). Or, dans le cas où les sujets auraient été invités à lire et à rappeler le texte plusieurs fois pour en faire un apprentissage, il aurait peut-être été possible de discriminer un effet propre aux marques discursives. Il se pourrait donc que les marques ne soient utilisées par les lecteurs universitaires que dans une situation d'apprentissage commandé d'un texte, où le processus de compréhension devrait rencontrer des exigences supérieures. Des sujets anticipant un examen par exemple porteraient peut-être plus d'attention à des indices

comme les marques discursives pour s'assurer de la conformité de leur représentation mentale avec l'intention du locuteur. Ce serait une avenue à explorer.

On peut également s'interroger sur la représentativité des productions en rappel libre immédiat: sont-elles fidèles à la représentation mentale du lecteur? Il est difficile de distinguer ce qui relève du processus de repêchage et de reconstruction de l'information, de ce qui relève de la construction du sens comme telle, comme le soulignait Caron (1985). Force est de faire confiance à la production du sujet pour juger de l'ampleur de la mémorisation et force est de se fier à la mémorisation comme reflet du processus de compréhension. Or, Mannes (1988) affirme que l'activité de mémorisation diffère de l'activité de compréhension. Il importe donc de scruter avec plus d'attention le mode de correction appliqué aux protocoles expérimentaux, afin de voir si toutes les traces de l'activité de compréhension ont été extraites. Il importera aussi de s'interroger sur le type d'épreuve choisi (le rappel libre) pour mettre en valeur la trace mnésique des sujets.

Le mode de correction de Cornish (1978) a offert des avantages importants car il a permis de mettre en lumière des différences substantielles quant à la nature des rappels fournis

par les sujets. Les paraphrases ne font pas appel aux mêmes opérations mentales que les rappels littéraux, la production de paraphrases requérant possiblement un traitement plus profond que les rappels littéraux. Il en est de même pour les intrusions qui, si elles ne reflètent pas les rappels corrects, témoignent tout de même d'une réelle activité mentale. Ces intrusions reflètent peut-être les tentatives d'intégration des informations aux schémas cognitifs déjà existants; elles pourraient être de bons indicateurs du type de suppositions (inférences) faites par les sujets pour atteindre cette intégration. Cependant, les marques n'ont pas eu d'effet sur ces indicateurs. Cet état de fait fournit des raisons de douter de l'impact des marques discursives sur le processus inférentiel comme tel. La prudence s'impose toutefois: ce résultat ne permet pas de conclure que les marques discursives ne servent à rien. Il permet seulement de dire qu'elles n'ont probablement pas d'effet au niveau du processus inférentiel, révélé par le nombre de paraphrases et d'intrusions, dans une population de lecteurs universitaires.

L'usage de la méthode de découpage propositionnel de Kintsch (1974) a aussi ses conséquences. Il doit donc être tout autant soumis à la critique. Les marques n'ont pas eu d'impact significatif au niveau propositionnel et tout comme Caron (1985), il faut douter que cette forme de découpage des

productions des sujets rende possible la détection de l'activité (ou des activités) des marques discursives. Ainsi, pour améliorer ce mode de mesure, il serait judicieux de pondérer la valeur des propositions, en fonction de l'importance de ces propositions dans le texte. Ainsi, des sujets recevant des textes avec marques discursives obtiendraient peut-être des scores plus élevés, témoignant d'une plus grande facilité à mémoriser les idées importantes du texte. Dans l'état actuel des choses, un sujet ayant mémorisé six propositions d'importance mineure a obtenu un score équivalent à un sujet ayant mémorisé six propositions essentielles dans le texte. Le mode de correction ne met donc pas en évidence ce type de différences qualitatives au plan propositionnel. Si les marques discursives agissent au plan du macro-traitement cognitif, de manière à permettre aux sujets de dépister les macropropositions dépositaires du sens du texte, il faudra à l'avenir utiliser un mode de correction qui en rende compte.

De plus, la grille propositionnelle de Kintsch ne révèle rien de la conformité des propositions rappelées, avec l'orientation argumentative du texte. Cette dimension s'approche de la notion d'importance des propositions étant donné qu'une idée importante est habituellement co-orientée avec les conclusions vers lesquelles le locuteur cherche à entraîner son lecteur. Si jamais le rôle des marques discursives est de

focaliser l'attention et le potentiel de mémorisation des sujets sur les propositions les plus conformes aux intentions du locuteur (ce qui correspond à la fonction pragmatique des marques et à une des hypothèses de la programmation argumentative de Lundquist (1987), les méthodes de correction des recherches futures devront intégrer cet aspect. Ainsi, chaque proposition rappelée par les sujets devrait être aussi cotée du point de vue de sa co-orientation avec l'intention du locuteur.

De la même manière, le niveau d'organisation des protocoles n'est pas adéquatement mis en évidence par le mode de correction utilisé. Il se peut qu'un individu ait rappelé sept propositions du texte sans avoir rendu clairs les liens unissant ces propositions. Pendant ce temps, un autre sujet a pu se remémorer sept propositions lui aussi, mais bien reliées, cohérentes et articulées les unes par rapport aux autres dans le protocole de rappel. Dans la présente expérimentation, ces deux sujets ont probablement reçu exactement le même score de rappel. Si donc le rôle des marques discursives est de permettre une représentation mentale plus cohérente et homogène au niveau sémantique, des indices importants manquent dans le calcul des scores de rappel pour en faire état. Il importera donc d'ajouter cette dimension au découpage propositionnel de Kintsch (1974).

En résumé, des informations importantes en regard des fonctions possibles des marques discursives sont peut-être passées inaperçues en raison d'un mode de correction inapproprié. De la même façon qu'il est impossible de détecter la radioactivité avec un voltmètre, il est peut-être impossible de détecter l'effet des marques discursives sur la mémorisation si on ne s'assure pas d'un instrument de correction pouvant détecter l'importance des idées rappelées dans le rappel, leur conformité avec l'orientation argumentative du texte de même que le niveau d'organisation présent dans les protocoles. Si les marques ont un effet au niveau macro-structurel, les rappels libres devraient être mieux organisés et les propositions les mieux rappelées devraient être les plus importantes comme le soulignait Martins (1984). Donc en dépit du fait que les instruments utilisés pour analyser les protocoles de rappel libre aient fourni un bon niveau de précision, ils fournissent des indications encore trop quantitatives pour permettre l'identification d'activités mentales liées aux marques discursives dans le traitement des textes.

A performance égale, un autre rôle possible des marques serait de faciliter et d'accélérer le traitement de l'information. Une amusante analogie pourrait se faire avec un outil de menuiserie: la perceuse électrique! Les marques discursives agissent peut-être comme la perceuse électrique qui

permet au menuisier de faire son travail plus rapidement et plus aisément que l'ouvrier qui doit utiliser un vilebrequin. Ainsi, une mesure complémentaire au niveau du temps de lecture (ratio temps/performance) pourrait permettre de détecter cet éventuel effet accélérateur des marques sur le processus de compréhension. Comme dans le cas de deux ouvriers travaillant avec des outils d'inégale efficacité, le produit final peut être équivalent, mais le processus de construction plus ou moins difficile et prolongé selon la présence ou l'absence de marques discursives. Subjectivement toutefois, lorsque interrogés sur le degré de difficulté des textes lus, les sujets ont réagi similairement indépendamment du type de textes (avec ou sans marques discursives). Seule la familiarité a eu un effet sur le sentiment de facilité des textes, les plus familiers les trouvant plus faciles. Une vérification objective serait donc la bienvenue.

Par ailleurs, la longueur des textes expérimentaux utilisés a peut-être un rôle à jouer dans les résultats obtenus. En effet, si les marques ont un effet macro-structurel, il est possible que cet effet n'entre en ligne de compte que lorsque la structure présente une certaine longueur et une certaine complexité, dont le seuil resterait à déterminer. De ce point de vue, les textes expérimentaux étaient comparables à des textes journalistiques, de par leur longueur limitée (116 et 119

mots). Or, un texte court ne nécessite peut-être pas la reconstitution d'une macro-structure et l'application de macro-règles. Si les marques discursives sont des "leviers" commandant l'application des macro-règles, elles n'ont peut-être pas eu à intervenir dans ce type de texte. En ce sens, si la brièveté du texte est responsable de l'absence d'effet, les rédacteurs en chef des journaux ont sans doute raison d'en décourager l'usage dans les textes courts des quotidiens.

Il est aussi possible que les marques possèdent plusieurs fonctions (Luscher, 1989) et qu'une hiérarchie de ces fonctions pour chaque marqueur connu soit possible à établir. Dans ce cas, certains marqueurs utilisés à certains endroits précis dans un texte auraient un impact sur la mémorisation. Une autre manière de détecter des effets locaux de ce type serait d'utiliser un système d'enregistrement des mouvements oculaires. On sait que ces mouvements sont reliés à l'activité cognitive (McGonkie, 1983; McGonkie et Zola, 1979). D'une part, des saccades de mouvements oculaires seraient peut-être détectées lorsque le lecteur rencontrerait un marqueur actif en tant qu'instruction de traitement mnésique (fonction procédurale). D'autre part, ces mouvements seraient soit inexistantes, soit de faible amplitude lorsque le marqueur aurait une fonction principalement logique ou sémantique. C'est afin de détecter ces éventuelles manifestations locales des marques que les analyses

par phrase ont eu lieu et le seul effet observé (à la phrase 1) s'avère très intéressant comme il sera discuté plus loin.

Enfin, une autre suggestion méthodologique, inspirée des travaux de Caron-Pargue et Caron (1986) peut être faite à ce point-ci du travail. Les approches de recherche en laboratoire dans le domaine de la mémoire ont eu tendance à négliger l'introspection comme manière d'accéder à l'expérience des sujets. Il ne s'agit pas de retourner intégralement aux méthodes du siècle passé, mais des indications valables pourraient être obtenues en demandant directement aux sujets s'ils ont utilisé les marques discursives et de quelle manière. Caron-Pargue et Caron (1986) ont utilisé avec un certain bonheur une méthode de réflexion à voix haute (thinking aloud) dans une situation de résolution de problème pour observer l'effet de certains marqueurs. Les sujets devaient décrire leur processus mentaux en même temps qu'ils procédaient à la résolution d'une tâche plus concrète. L'évaluation des sujets sur leur propre processus de compréhension, serait probablement d'un grand intérêt, malgré les difficultés prévisibles liées à la quantification de ces données. Cette source d'information mériterait d'être exploitée dans les études ultérieures sur les marques discursives, en accord avec l'approche phénoménologique (Bachelor et Joshi, 1986).

INTERACTION FAMILIARITE ET MARQUE

La présente étude a tenté de vérifier si l'effet des marques ne serait pas en interaction avec le facteur familiarité. Cette interaction n'a pas été retrouvée pour l'échantillon, sous les conditions expérimentales utilisées. Est-ce à dire que cette interaction n'existe pas? Peut-on généraliser ce résultat à la population normale? Ce n'est pas la direction ici privilégiée.

La discussion précédente a démontré les limites du mode de mesure et de la méthode de correction des protocoles pour bien cerner les effets simples des marques discursives. Dès lors, l'interaction des marques avec la familiarité ne peut que souffrir des mêmes limitations. Encore un fois donc, la prudence s'impose.

Comment expliquer que Pelletier et al. (1986) aient trouvé une interaction entre marques et familiarité? On ne peut nier que ces auteurs aient observé le phénomène, et ce, en dépit d'un fort petit nombre de sujets par groupe expérimental (8). Toutefois, ils avaient mentionné qu'ils n'avaient pas contrôlé la capacité mnésique de leurs sujets. De plus, la variable familiarité n'a pas été soumise à un contrôle bilatéral. Seuls les étudiants en psychologie étaient familiers avec le thème du texte. Il est possible que des effets aléatoires

d'échantillonnage soient survenus. La capacité mnésique a pu se trouver par hasard meilleure dans le groupe de psychologie qui recevait le texte avec marques. De la même manière, les sujets en Langues ayant reçu un texte portant sur la psychologie, mais sans marque discursive, ont pu présenter de moindres capacités mnésiques. Dans la présente étude, la capacité mnésique a été contrôlée a posteriori et les quatre groupes expérimentaux se sont révélés comparables sur ce plan. Le nombre élevé de sujets (30) par groupe expérimental a aussi fourni une bonne base statistique. Le mode de mesure propositionnelle (par proposition grammaticale) n'était pas le même que dans le présent travail (Kintsch, 1974). Ces différences peuvent fournir des éléments d'explication pour l'absence d'interaction actuelle, versus les résultats de Pelletier et al. (1986).

Néanmoins, malgré les limitations de mesure relatives à l'effet du facteur marque, il est encore plausible que leur effet soit indépendant de celui de la familiarité. La familiarité pourrait avoir un rôle plus important à jouer dans les processus de perception-décodage, d'activation et dans les fonctions inférentielles de la construction de signification. Les marques, pour leur part, pourraient toucher davantage l'application des macro-règles, qui s'appliquent sur l'information d'entrée et les inférences effectuées et guident

le stockage en mémoire. Ce rôle se situerait donc davantage au plan qualitatif que quantitatif. Il faudra donc franchir l'obstacle du mode de mesure, cette fois encore pour tirer des conclusions nettes.

De façon plus fine, il est aussi possible que la familiarité interagisse avec certaines fonctions des marqueurs et pas avec d'autres. Ainsi, les marques utilisées dans des fonctions plus proprement sémantiques pourraient rehausser l'impact positif de la familiarité alors que des marques utilisées pour leur fonction pragmatique ou procédurale auraient un effet indépendant de celui de la familiarité. Malheureusement, d'après les travaux de Luscher (1989) la question ne se résoudrait pas si simplement. En effet, il semble qu'un même connecteur puisse agir à plusieurs niveaux simultanément, le nombre de fonctions cumulées déterminant une variable que Luscher nomme la "force de connexion". Peut-être est-ce de ce côté que devront se tourner les chercheurs dans les travaux futurs? La force de connexion, variable complexe mais éventuellement contrôlable, sera peut-être fiable à la familiarité. Mais il est clair que des études, portant sur l'effet simple de la force de connexion, devront tout d'abord être conduites. Tant et aussi longtemps qu'une grille d'analyse des fonctions des marques, ou une classification appropriée, ne sera pas mise au point, il sera difficile de construire des

textes expérimentaux bien contrôlés. La reproduction des résultats des expériences scientifiques et l'étude des marques en compréhension de texte se trouvent limitées par cet aspect.

D'un autre point de vue, il semble clair qu'une interaction entre marques discursives et familiarité ne puisse non plus se justifier par des effets locaux dans les textes; aucun effet ne s'étant manifesté lors des analyses par phrase. Il s'avère donc essentiel de s'attacher davantage à élucider les modes d'action précis des marques discursives en situation, si on veut mener des études interactives plus puissantes à l'avenir.

Jusqu'à maintenant donc, la discussion des résultats s'est effectuée d'un point de vue psychologique, où les effets des marques et de la familiarité ont été mis en relation avec la nature des processus mentaux éventuellement survenus chez les sujets. L'échelle est demeurée générale. Cependant, il convient de procéder à une étude plus linguistique dans son procédé, par le biais de l'analyse phrase par phrase. Cet autre éclairage des résultats fournit des informations intéressantes sur l'activité des marques discursives en situation.

ANALYSES PAR PHRASES

Les analyses par phrase ont permis d'observer que les résultats variaient sensiblement selon les positions des phrases dans le texte. Une hausse notable de la performance mnésique s'est particulièrement manifestée à la phrase 4. Cependant, leur principal intérêt était de vérifier si les effets de la familiarité, des marques et de leur interaction pouvaient varier conjointement aux positions des phrases dans les textes. A ce chapitre le seul effet intéressant relevé se situe à la phrase 1. Il s'agit d'un effet conjoint du facteur marque avec le facteur position sur le nombre de rappels littéraux. Cet effet se manifeste dans le sens d'une diminution de la performance en présence du connecteur "Bien sûr".

D'apparence marginale, ce dernier résultat s'avère très intéressant. Tout d'abord, il faut relever au moins deux caractéristiques de ce connecteur par rapport aux autres marqueurs employés dans les textes expérimentaux. La principale évidence est celle de sa position. On ne peut manquer de noter que ce connecteur est le tout premier du texte présenté. Ensuite, il faut tenir compte de son emploi (de sa fonction) qui présente certaines différences importantes par rapport aux autres.

Lundquist (1987) affirme que le premier marqueur discursif rencontré dans un texte possède une grande importance. Selon cette auteure, ce premier marqueur a pour fonction d'initier le programme argumentatif du texte. Sa logique s'applique fort bien à la situation présente. En effet, les premières phrases du texte sont les suivantes:

"Bien sûr, tous les métiers présentent des difficultés. Mais il faut bien admettre que la situation de comptable agréé est particulière."

La forme "Bien sûr, p. Mais q." contient le programme suivant: tout le reste du texte devrait être co-orienté avec "q", vers une conclusion r, à moins d'indications contraires. Le lecteur s'attend à ce que le locuteur lui fournisse des évidences appuyant la vérité de "q" à savoir que "la situation de comptable agréé est particulière". Il s'attend aussi à ce que le locuteur lui démontre que "p" est moins pertinent que "q" dans le contexte. Il s'attend à ce que le locuteur lui démontre les liens argumentatifs qui mènent vers la conclusion "r", en l'occurrence "qu'il faut une volonté d'acier pour choisir cette orientation professionnelle". En toute logique, non-q devrait mener à non-r, c'est-à-dire que si la situation de comptable agréé n'était pas si particulière, une volonté d'acier ne serait pas nécessaire pour s'y orienter. Il est aussi à remarquer que la phrase 4, qui bénéficie d'une meilleure performance de rappel

en général, est précisément celle qui contient cette conclusion "r". Il est donc plausible que l'importance de cette idée dans la structure du texte soit responsable de l'effet positif observé. Le concept de programmation argumentative s'applique donc très bien à la situation et on peut croire que le marqueur "Bien sûr" a eu un effet en raison de sa position dans le texte. Dans ce cas, on devrait pouvoir substituer à ce connecteur n'importe quel autre connecteur voisin, comme "évidemment ou naturellement", et obtenir exactement le même effet sur la performance. On pourrait aussi penser que c'est la structure "Bien sûr, p. Mais q." qui est responsable de l'effet observé sur la mémorisation à la phrase 1. Il semble que le programme argumentatif soit initié par la combinaison de "Bien sûr" et de "Mais" plutôt que par le seul effet du premier connecteur. Cela n'est pas vérifiable statistiquement dans la présente étude. Toutefois, on peut raisonnablement penser que chaque fois qu'un lecteur rencontre la forme "Bien sûr, p" en position initiale d'un texte, il s'attend à quelque chose comme un "mais" ou tout autre marqueur suivi d'une proposition anti-orientée à p, dans un délai assez bref. Cela conduit à étudier les fonctions de "Bien sûr".

Un "Bien sûr" en début de texte possède un niveau pragmatique d'impact que des locutions adverbiales comme "de plus" ou "Par ailleurs" ne semblent pas posséder. Ces derniers

exemples ne pourraient d'ailleurs carrément pas se situer au début d'un texte. Si un lecteur construit une représentation mentale d'un texte de façon à se conformer aux intentions du locuteur, les marques qui lui révèlent ces intentions devraient avoir un effet plus important. On peut considérer le "Bien sûr" utilisé ici comme un révélateur des intentions du locuteur, encore ici conformément aux propos tenus par Lundquist (1987).

Que dit le locuteur à son destinataire lorsqu'il utilise ce marqueur? En substance, on pourrait reformuler cela par quelque chose comme: "Je sais que tu pourrais me répondre p. (mais moi je crois que q.)". Le locuteur a l'intention de démontrer à son destinataire qu'il est dans l'erreur en ne considérant que p. Si le lecteur tend à se conformer aux intentions du locuteur, il ne fera pas d'effort de traitement pour retenir p puisque c'est contraire à l'intention du locuteur.

On pourrait aussi expliquer cette fonction pragmatique de "Bien sûr" en disant que ce connecteur est un signe polyphonique; c'est-à-dire qu'il signale au lecteur que la structure du texte à venir va contenir au moins deux "voix": celle du locuteur et celle d'un interlocuteur présumé. Le lecteur pourra faire une anticipation sur cette base et il s'attendra à ce que cette seconde voix revienne dans le discours, soutenant des positions contraires à celles du locuteur, et cela, sans générer d'ambiguïté ou d'incohérence.

Il est possible que ce type de marquage délimite une famille fonctionnelle de connecteurs qui auraient pour fonction d'introduire une "voix" anti-orientée avec les conclusions "r" vers lesquelles se dirige le locuteur. La délimitation de telles familles fonctionnelles est déjà entreprise par Luscher (1989) et semble prometteuse.

Luscher (1989) dans une étude portant spécifiquement sur le marqueur "d'ailleurs" attribue à cette particule la fonction primaire commandant l'opération cognitive "ne pas conserver les assomptions produites par le traitement en cours". D'autres instructions de niveaux secondaires sont délimitées. Sans procéder à une analyse approfondie du connecteur "bien sûr", il ne paraît pas déraisonnable de croire que l'instruction primaire de ce marqueur soit la même que celle de "d'ailleurs". Ces deux connecteurs pourraient donc avoir des liens de parenté, pour ainsi dire. Ainsi, la diminution du taux de rétention de la phrase un (1) ne serait que l'exécution prévisible de l'opération commandée par le connecteur. L'élaboration d'une grammaire fonctionnelle des marqueurs ouvrira sans doute la voie à de meilleures prédictions des profils de rappels des sujets. De nombreuses recherches pourront dans l'avenir s'inspirer de ces catégories pour établir des textes expérimentaux de mieux en mieux contrôlés.

CONCLUSION

Rien dans la présente étude n'a permis de soutenir que les marques discursives ont un effet interactif avec la familiarité sur le rappel immédiat d'un texte. Les résultats n'ont pas supporté davantage l'hypothèse que les marques discursives favorisent une activité inférentielle plus intense, comme l'avait suggéré Caron (1985). Cette étude emboîte plutôt le pas à Hagerup-Nielsen (1978) qui donne une préséance importante aux schémas cognitifs acquis des sujets, sur les marques discursives dans un texte, pour favoriser la mémorisation. En revanche, la familiarité aux textes a joué un rôle déterminant pour améliorer la performance de rappel des sujets.

Cependant, il serait hasardeux de conclure à l'inutilité des marques discursives à toutes les étapes du processus de compréhension. Une diversification du mode de correction des protocoles de rappel libre est nécessaire pour obtenir des informations sur le niveau d'organisation (structure) des rappels, sur l'importance des propositions retenues et sur la conformité générale des propositions à l'orientation argumentative du texte. Malgré un mode de correction déjà élaboré, ces aspects demeurent à explorer dans les études ultérieures.

Une diversification serait aussi intéressante au niveau du mode de mesure comme tel. Des informations riches pourraient être tirées de questions à développement sur le texte lu, d'une épreuve de reconnaissance et d'interviews sur la "méta-compréhension" des sujets. De même, des études utilisant les temps de lecture et les mouvements oculaires, en relation avec la présence de marqueurs discursifs, pourraient s'avérer fructueuses.

Il serait aussi important de recruter à l'avenir des sujets de même âge mais de niveaux académiques, d'habiletés de lecture et de provenances variés, afin d'avoir un reflet plus fidèle d'une population normale. Cet aspect serait essentiel à toute généralisation de résultats.

Malgré ses limitations et grâce à l'analyse par phrase des résultats, la présente étude permet de soutenir le bien-fondé d'une analyse procédurale et cognitive des marques discursives. Si on ne peut conclure à un effet global quelconque des marques sur le rappel immédiat, on observe au moins un effet local, relié à la position du marqueur discursif "bien sûr" en début de texte. Le fait que ce marqueur ait un effet inhibiteur, sur la rétention de la phrase qui le suit, donne du crédit à l'idée qu'une marque est une instruction déclenchant un traitement cognitif particulier. Ce marqueur en

début de phrase pourrait se traduire par l'instruction: "ne pas conserver ce qui suit en mémoire, passer à la proposition suivante". L'étude de tels effets et une tentative de classification fonctionnelle des marques discursives dans cette perspective est engagée, avec les travaux de Moeschler (1985) et de Luscher (1989) à l'Unité de linguistique française de l'Université de Genève. La position en début de texte de ce marqueur donne aussi du support à l'approche de programmation argumentative de Lundquist (1987).

Une meilleure connaissance des opérations commandées par les marques discursives rendra peut-être possible, dans un avenir rapproché, la mise au point de textes expérimentaux dont le profil de rappel serait prévisible à la phrase près. Dans cette optique, la fonction des marques pourrait se situer davantage au niveau de la détermination de la taille des unités de traitement en mémoire de travail ainsi qu'au niveau de la sélection du matériel à intégrer en priorité à la représentation mentale. L'interaction possible avec la familiarité sur ce plan restera à explorer.

La pertinence des recherches portant sur la mémorisation et les marques discursives risque donc de demeurer forte au cours des années à venir. La question "comment les marques influencent-elles le processus de mémorisation au cours d'une

activité de compréhension de texte?" contient encore une trop large part de mystère. Plusieurs travaux pourront encore se fonder sur cette question.

Annexe I
EXEMPLAIRES DES QUATRE TEXTES EXPERIMENTAUX

NOTE

Dans cette annexe, figure un seul exemplaire de protocole expérimental, à l'intérieur duquel se trouvent présentes les quatre textes expérimentaux. Naturellement, un seul texte par protocole a été utilisé dans les faits. Cette disposition a pour but d'éviter l'inutile répétition des autres pages des protocoles.

SEXE: M ou F

AGE: _____ ans

COURS: _____

ORIENTATION
PROFESSIONNELLE: _____

ATTENDEZ LES INSTRUCTIONS AVANT D'OUVRIR LE DOCUMENT

LISEZ ATTENTIVEMENT UNE FOIS LE TEXTE SUIVANT:

Bien sûr, tous les métiers présentent des difficultés. Mais il faut bien admettre que la situation de comptable agréé est particulière.

En effet, plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat, toutefois, les comptables agréés doivent accomplir un stage dans un bureau de comptables et réussir les examens de l'Ordre des Comptables Agréés du Québec. De plus, les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés en gestion et le sens des responsabilités. De surcroît, il faut beaucoup de persévérance pour tenir les registres de l'actif et du passif des entreprises ou s'occuper des cas d'insolvabilité ou de faillites. Par conséquent, une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle. Par ailleurs, le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants.

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE

LISEZ ATTENTIVEMENT UNE FOIS LE TEXTE SUIVANT:

Tous les métiers présentent des difficultés. Il faut bien admettre que la situation de comptable agréé est particulière.

Plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat; les comptables agréés doivent accomplir un stage dans un bureau de comptables et réussir les examens de l'Ordre des Comptables Agréés du Québec. Les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés en gestion et le sens des responsabilités. Il faut beaucoup de persévérance pour tenir les registres de l'actif et du passif des entreprises ou s'occuper des cas d'insolvabilité ou de faillites. Une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle. Le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants.

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE

LISEZ ATTENTIVEMENT UNE FOIS LE TEXTE SUIVANT:

Bien sûr, tous les métiers présentent des difficultés. Mais il faut bien admettre que la situation de psychologue clinicien est particulière.

En effet, plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat, toutefois, les psychologues cliniciens doivent accomplir un stage dans un milieu clinique ou éducatif et réussir le diplôme de maîtrise requis par la Corporation Professionnelle des Psychologues du Québec. De plus, les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés de communication et une grande stabilité émotionnelle. De surcroît, il faut beaucoup de persévérance pour tenir à jour les rapports de tests et d'entrevues ou s'occuper des cas de psychoses ou de névroses. Par conséquent, une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle. Par ailleurs, le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants.

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE

LISEZ ATTENTIVEMENT UNE FOIS LE TEXTE SUIVANT:

Tous les métiers présentent des difficultés. Il faut bien admettre que la situation de psychologue clinicien est particulière.

Plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat; les psychologues cliniciens doivent accomplir un stage dans un milieu clinique ou éducatif et réussir le diplôme de maîtrise requis par la Corporation Professionnelle des Psychologues du Québec. Les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés de communication et une grande stabilité émotionnelle. Il faut beaucoup de persévérance pour tenir à jour les rapports de tests et d'entrevues ou s'occuper des cas de psychoses ou de névroses. Une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle. Le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants.

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE

ECRIVEZ MAINTENANT LE PLUS FIDELEMENT POSSIBLE TOUS LES
ELEMENTS (MOTS, IDEES, PHRASES ETC.) DU TEXTE QUE VOUS VENEZ
DE LIRE.

156

TOURNEZ LA PAGE

NOTEZ LE TEMPS _____

157

LISEZ ATTENTIVEMENT, UNE FOIS, LE TEXTE SUIVANT:

Le bateau français Paris a sauté sur une mine près de Londres lundi soir. En dépit d'une terrible tempête et de l'obscurité, les soixantes passagers y compris 18 femmes, furent tous recueillis dans les canots qui furent ballotés comme des bouchons sur la mer déchainée. Ils furent ramenés au port le jour suivant par un paquebot anglais.

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE.

ECRIVEZ MAINTENANT LE PLUS FIDELEMENT POSSIBLE TOUS LES
ELEMENTS (MOTS, IDEES, PHRASES ETC.) DU TEXTE QUE VOUS VENEZ
DE LIRE. PASSEZ A LA PAGE SUIVANTE QUAND VOUS AVEZ TERMINE.

NOTEZ LE TEMPS _____

159

LISEZ ATTENTIVEMENT UNE FOIS LES MOTS SUIVANT:

Tambour

Rideau

Ceinture

Café

Ecole

Parent

Soleil

Jardin

Casquette

Paysan

Moustache

Dindon

Couleur

Maison

Rivière

NOTEZ LE TEMPS _____

TOURNEZ LA PAGE

ECRIVEZ LE PLUS FIDELEMENT POSSIBLE (PEU IMPORTE L'ORDRE) LA
LISTE DE MOTS LUS A LA PAGE PRECEDENTE. QUAND VOUS AVEZ
TERMINE, PASSEZ A LA PAGE SUIVANTE.

REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES AVEC LE MAXIMUM D'HONNETETE.

161

- 1) Vous a-t-il été facile ou difficile de lire les textes UNE SEULE FOIS?

Encerclez un chiffre sur l'échelle suivante:

1-----2-----3-----4-----5

TRES FACILE FACILE MOYENNEMENT FACILE DIFFICILE TRES DIFFICILE

- 2) Quelle que soit votre réponse à la question numéro 1, avez-vous suivi cette instruction?

Oui _____ Non _____

- 3) Quel a été votre niveau d'intérêt pour le texte portant sur la profession de comptable agréé?

Encerclez un chiffre sur l'échelle suivante:

1-----2-----3-----4-----5

TRES INTERESSANT INTERESSANT MOYENNEMENT INTERESSANT PEU INTERESSANT TRES PEU INTERESSANT

- 4) Quel a été le niveau de difficulté du texte portant sur la profession de comptable agréé?

Encerclez un chiffre sur l'échelle suivante:

1-----2-----3-----4-----5

TRES FACILE FACILE MOYENNEMENT FACILE DIFFICILE TRES DIFFICILE

- 5) Généralement, comment évaluez-vous votre capacité à retenir des textes que vous avez lus?

Encerclez un chiffre sur l'échelle suivante:

1-----2-----3-----4-----5

TRES BONNE BONNE PLUTOT MOYENNE PAS BONNE PAS BONNE DU TOUT

Annexe II
GRILLES DE CORRECTION

GRILLE DE CORRECTION PAR MOTS
(Méthode de Cornish, 1978)

A) Mots des textes portant sur la comptabilité (N=116).

- 1) Tous les métiers présentent des difficultés (N=6)
- 2) Il faut bien admettre que la situation de comptable agréé est particulière (N=12)
- 3) Plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat (N=10)
- 4) Les comptables agréés doivent accomplir un stage dans un bureau de comptables et réussir les examens de l'Ordre des Comptables Agréés du Québec (N=24)
- 5) Les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés en gestion et le sens des responsabilités (N=15)
- 6) Il faut beaucoup de persévérance pour tenir les registres de l'actif et du passif des entreprises ou s'occuper des cas d'insolvabilité ou de faillites (N=27)
- 7) Une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle (N=11)
- 8) Le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants (N=11)

B) Mots des textes portant sur la psychologie (N=119).

- 1) Tous les métiers présentent des difficultés (N=6)
- 2) Il faut bien admettre que la situation de psychologue clinicien est particulière (N=12)
- 3) Plusieurs professionnels obtiennent emploi et reconnaissance sociale avec un baccalauréat (N=10)
- 4) Les psychologues cliniciens doivent accomplir un stage dans un milieu clinique ou éducatif et réussir le diplôme de maîtrise requis par la Corporation Professionnelle des Psychologues du Québec (N=28)
- 5) Les employeurs recherchent des candidats ayant des habiletés de communication et une grande stabilité émotionnelle (N=15)
- 6) Il faut beaucoup de persévérance pour tenir à jour les rapports de tests et d'entrevues ou s'occuper des cas de psychoses ou de névroses (N=26)
- 7) Une volonté d'acier est indispensable pour choisir cette orientation professionnelle (N=11)
- 8) Le taux d'embauche diminue vu le nombre grandissant de finissants (N=11)

CALCUL DES SCORES

Rappels littéraux

Ce score a été obtenu en dénombrant tous les mots qui étaient exactement les mêmes que ceux du passage original. Les particules (conjonctions, articles ou prépositions) étaient aussi comptées pourvu qu'elles soient dans des positions similaires à celles du texte original. Les abréviations "C.A." pour "comptable agréé", "Psy" pour "psychologue" ou "Bac" pour "baccalauréat", ont été comptées comme rappels littéraux.

Paraphrases

Ce score a été obtenu en dénombrant les mots ou expressions destinés à remplacer un mot du texte original. Par exemple, le mot "dresser" a été accepté comme synonyme de "tenir" à propos des registres de comptabilité (phrase 6). De même, trois mots pour en dire un seul ont été comptés comme une paraphrase (1 seul point), par exemple: "qui est demandé" pour le mot "requis". Les termes "possibilités d'emploi" ont été acceptés pour "taux d'embauche" (score=3 points) ainsi que l'expression "se faire rare" pour "diminuer" (score=1 point). Le mot "métier" a souvent été utilisé comme synonyme à "situation" dans la phrase 1 (1 point de paraphrase), pour ne citer que cet exemple.

Intrusions

Entrent dans cette catégorie, tous les mots qui ne correspondent pas à un mot du texte original. Il pouvait s'agir de répétitions indues de mots déjà rapportés tout comme d'ajouts purs et simples de la part des sujets.

Considérations générales

La sommation des rappels littéraux et des paraphrases a donné le nombre total de mots correctement rappelés.

Les huit marques discursives utilisées dans les textes ont été exclues des calculs lorsque trouvées dans les protocoles expérimentaux.

GRILLES DE CORRECTION PAR PROPOSITIONS
(Méthode de Kintsch, 1974)

Grilles revues et corrigées avec le professeur Luc Ostiguy,
Département des Langues, U.Q.T.R.

A) Textes sur la profession de comptable

- 1) (Tous, métiers)
- 2) (présenter, métiers, difficultés)
- 3) (falloir, 4)
- 4) (bien, admettre, 5)
- 5) (particulière, 6, 7)
- 6) (situation, comptable)
- 7) (agréé, comptable)
- 8) (obtenir, 10, emploi)
- 9) (obtenir, 10, 11)
- 10) (plusieurs, professionnels)
- 11) (sociale, reconnaissance)
- 11a) (avec, 10, baccalauréat)
- 12) (devoir, 7, 14)
- 13) (devoir, 7, 17)
- 14) (accomplir, 7, stage)
- 15) (dans, stage, 16)
- 16) (comptable, bureau)
- 17) (réussir, 7, 18)
- 18) (de, examens, 19)
- 19) (Ordre, 7)
- 20) (Québec, 7)
- 21) (rechercher, employeurs, candidats)
- 22) (avoir, candidats, 24)
- 23) (avoir, candidats, 25)
- 24) (gestion, habiletés)
- 25) (responsabilités, sens)
- 26) (falloir ou beaucoup, 7, persévérance)
- 27) (pour, 26, 31)
- 28) (pour, 26, 32)
- 29) (pour, 26, 36)
- 30) (pour, 26, 37)
- 31) (tenir, 7, 33)
- 32) (tenir, 7, 34)
- 33) (actif, registres)
- 34) (passif, registres)
- 35) (entreprises, registres)
- 36) (s'occuper, 7, 38)
- 37) (s'occuper, 7, 39)
- 38) (insolvabilité, cas)

- 39) (faillite, cas)
- 40) (indispensable, 41)
- 41) (acier, volonté)
- 42) (pour, 41, 43)
- 43) (choisir ou être, 7, 44)
- 44) (professionnelle, orientation)
- 45) (embauche, taux)
- 46) (diminuer, 47, 45)
- 47) (grandir, nombre)
- 48) (finissants, nombre)

N.B.: Le professeur Jean Caron (1980) dans son étude d'origine "Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte", a découpé 46 propositions. Il utilisait un seul et même texte pour ses groupes. En ayant conçu deux différents pour nos deux groupes de sujets les nôtres sont substantiellement différents. Néanmoins, le nombre de proposition est hautement comparable puisqu'il n'y a que trois propositions de plus dans notre version.

B) Textes portant sur la profession de psychologue

- 1) (Tous, métiers)
- 2) (Présenter, métiers, difficultés)
- 3) (Falloir, 4)
- 4) (Bien, admettre, 5)
- 5) (particulière, 6, 7)
- 6) (situation, psychologue)
- 7) (clinicien, psychologue)
ou (être, clinicien, psychologue)
- 8) (obtenir, 10, emploi)
- 9) (obtenir, 10, 11)
- 10) (plusieurs, professionnels)
- 11) (sociale, reconnaissance)
- 11a) (avec, 10, baccalauréat)
- 12) (devoir, 7, 14)
- 13) (devoir, 7, 19)
- 14) (accomplir, 7, stage)
- 15) (dans, stage, 17)
- 16) (dans, stage, 18)
- 17) (clinique, milieu)
- 18) (éducatif, milieu)
- 19) (réussir, 7, 20)
- 20) (maîtrise, diplôme)
- 21) (requis, 22, 20)

- 22) (professionnelle, corporation)
- 23) (psychologues, 22)
- 24) (Québec, psychologues)
- 25) (rechercher, employeurs, candidats)
- 26) (avoir, candidats, 28)
- 27) (avoir, candidats, 29)
- 28) (communication, habiletés)
- 29) (émotive, stabilité)
- 30) (grande, 29)
- 31) (falloir ou beaucoup, 7, persévérance)
- 32) (pour, 31, 36)
- 33) (pour, 31, 37)
- 34) (pour, 31, 40)
- 35) (pour, 31, 41)
- 36) (tenir à jour, 7, 38)
- 37) (tenir à jour, 7, 39)
- 38) (tests, rapports)
- 39) (entrevues, rapports)
- 40) (s'occuper, 7, 42)
- 41) (s'occuper, 7, 43)
- 42) (névroses, cas)
- 43) (psychoses, cas)
- 44) (indispensable, 45)
- 45) (acier, volonté)
- 46) (pour, 45, 47)
- 47) (choisir ou être, 7, 48)
- 48) (professionnelles, orientation)
- 49) (embauche, taux)
- 50) (diminuer, 51, 49)
- 51) (grandir, nombre)
- 52) (finissants, nombre)

N.B.: Le professeur Jean Caron (1980) dans son étude d'origine "Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte", a découpé 46 propositions. Il utilisait un seul et même texte pour ses groupes. En ayant conçu deux différents pour nos deux groupes de sujets les nôtres sont substantiellement différents. Néanmoins, le nombre de proposition est jugé ici comparable bien qu'il y ait sept propositions de plus dans cette version.

CAS PARTICULIERS

L'expression souvent utilisée par les sujets en comptabilité: "actif et passif des entreprises" a été coté pour trois (3) propositions, le concept registre paraissant sous-entendu. De même l'abréviation "C.A." pour "comptable agréé" a été comptée comme une proposition (proposition no:7). L'utilisation de "névroses et psychoses" a été traitée comme sous-entendant "cas" et deux propositions ont alors été ajoutées au pointage. Le même raisonnement s'est appliqué à "tests et entrevues" face au terme "rapport"; deux propositions étaient alors comptées. Les "possibilités d'emploi" ont été vues comme une proposition synonyme de "taux d'embauche".

GRILLE DE CORRECTION PAR PROPOSITION

Sous-test de l'échelle de mémoire de Wechsler (1945)

Les idées suivantes devaient se retrouver sur les protocoles. Une forme équivalente rendant l'idée émise dans la proposition pouvait être acceptée. Les propositions marquées d'un astérisque devaient être exactement rapportées pour être calculées.

- * 1) Le bateau
- 2) français
- * 3) Paris
- 4) a sauté sur une mine
- * 5) près de Londres
- 6) Lundi
- * 7) soir
- 8) En dépit d'une terrible
- 9) tempête de neige
- 10) et de l'obscurité
- * 11) les soixantes passagers
- * 12) y compris dix-huit
- 13) femmes
- * 14) furent tous recueillis
- 15) dans les canots
- * 16) qui furent ballotés
- 17) comme des bouchons
- * 18) sur la mer déchaînée
- * 19) Ils furent ramenés au port
- 20) le jour suivant
- * 21) par un paquebot
- 22) anglais.

Cas particuliers

- L'expression "faire naufrage" n'a pas été acceptée pour "a sauté sur une mine", en revanche "avoir sauté" a été accepté.
- Si les sujets ajoutaient "sains et saufs" à la proposition 19, le point était accordé.
- Le terme "tempête" a été accepté pour "tempête de neige".
- L'expression "la soixantaine de passagers" a été retenue comme équivalente à la proposition 11.
- Les mots "rescapés, sauvés, ramenés" ont été acceptés comme synonymes au mot "recueillis" (proposition 14).

REMERCIEMENTS

L'auteur désire exprimer toute sa gratitude à M. Jacques Baillargeon, professeur et directeur des études avancées en psychologie, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sans son indéfectible soutien, son profond respect et sa grande compétence, la rédaction de ce mémoire n'aurait pu être possible.

Aux heures de grande noirceur linguistique, c'est le professeur Luc Ostiguy, du département des Langues de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui fut l'allumeur de réverbères! Une part de la reconnaissance de l'auteur lui est aussi adressée.

Pour leur soutien lors de l'expérimentation auprès des étudiants en comptabilité, l'auteur désire remercier Messieurs Michel Morin et Roger Savoie, du département d'administration de l'U.Q.T.R., pour leur indispensable collaboration.

Enfin, à Alain Boisvert, ami et compagnon de tous les jours, sont dédiés aussi ces remerciements, pour son appui constant et pour les avis précieux dispensés lors de la révision de cet ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- AARONSON, D., SCARBOROUGH, H.S. (1977). Performance theories for sentence coding: Some quantitative model. In KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1979), Toward a model of text comprehension and production, Psychological review, 85, 363-394.
- ALVERMAN, D.E., SMITH, L.C., READENCE, J.E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible texts. Reading research quarterly, 20, 420-436.
- ANDERSON, J.R. (1980). Cognitive psychology. U.S.A: W.H. Freeman.
- ANDERSON, J.R. (1981). Effects of prior knowledge in memory for new information. Memory and cognition, 9, 237-246.
- ANDERSON, J.R., ACKER, R.L. (1984). An investigation of the effects of prior knowledge on comprehension of discourse by good and poor comprehenders. Reading world, 2, 87-95.
- ANSCOMBRE, J.C., DUCROT, O. (1983). L'argumentation dans la langue. Bruxelles: Mardaga.
- AUSUBEL, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- BADDELEY (1982) in GORFEIN, D.S., HOFFMAN, R.R. (1987) Memory and learning: The Ebbinghaus centennial conference. Hillsdale: Erlbaum.
- BACHELOR, A., JOSHI, P. (1986). La méthode phénoménologique en psychologie: guide pratique. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BAHRICK, H.P.(1985) in HERRMANN, D.J., CHAFFIN, R. (1988). Memory in historical perspective. New-York: Springer-Verlag.
- BALDWIN, R.S., PELEG-BRUCKNER, Z., MC CLINTOCK, A.H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. Reading research quarterly, 20, 497-504.
- BALLSTAEDT, S.P., MANDL, H. (1985). Diagnosis of knowledge structures in text learning. In DESCHENES, A.J. (1988b). Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. European journal of psychology of education, III (2), 137-143.

- BARTLETT, J.C., SANTROCK, J.W. (1979). Affect-dependent episodic memory in young children. In MARTINS, D. (1984). Influence de l'importance, de l'intensité affective des paragraphes et de l'émotion ressentie lors de leur lecture, dans la compréhension de textes. Cahiers de psychologie cognitive, 4 (5), 495-510.
- BAUER, R.H. (1982). Information processing as a way of understanding and diagnosing learning disabilities. In BJORKLUND, D.F., BERNHOLTZ, J.E. (1986). The role of knowledge base in the memory performance of good and poor readers. Journal of experimental child psychology, 41 (2), 367-393.
- BEAUGRANDE, R.de (1982). Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage. Bulletin de psychologie, XXXV, 683-694.
- BIRKMIRE, D.P. (1982). Effect of the interaction of text structure, background knowledge and purpose of attention to text. Dissertation abstracts international, 43 (5-B), 1640-1641.
- BIRKMIRE, D.P. (1985). Text processing: the influence of text structure, background knowledge and purpose. Reading research quarterly, 20, 314-326.
- BJORKLUND, D.F., BERNHOLTZ, J.E. (1986). The role of knowledge base in the memory performance of good and poor readers. Journal of experimental child psychology, 41 (2), 367-393.
- BLAKEMORE, D. (1987). Semantic constraints of relevance. In LUSCHER, J.M. (1989). Connecteurs et marques de pertinence: L'exemple de d'ailleurs. Cahiers de linguistique française, 10, 101-145.
- BOWER, G.H., GILLIGAN, S.G., MONTEIRO, K.P. (1981). Selectivity learning caused by affective states. In MARTINS, D. (1984). Influence de l'importance, de l'intensité affective des paragraphes et de l'émotion ressentie lors de leur lecture dans la compréhension de textes. Cahiers de psychologie cognitive, 4 (5), 495-510.
- BROOKS, L.W., DANSEREAU, D.F. (1983). Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing. Journal of educational psychology, 75, 811-820.
- CADIOT, A., DUCROT, O., FRADIN, B., NGUYEN, T.B. (1985). Enfin, marqueur métalinguistique. Journal of pragmatics, 9, 199-239.

- CALLAHAN, D., DRUM, P.A. (1981). Reading ability and prior knowledge as predictors of eleven and twelve year olds' text comprehension. In DESCHENES, A.J. (1988b) Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes, European journal of psychology of education, III (2), 137-143.
- CARON, J. (1983). Les régulations du discours, Paris: Presses Universitaires de France.
- CARON, J. (1984). Les opérateurs discursifs comme instructions de traitement. Verbum, VII, 145-148.
- CARON, J. (1985), Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte. Bulletin de psychologie, XXXVIII (371), 775-784.
- CARON-PARGUE, J. et CARON, J. (1986). Towards a psycholinguistic approach of argumentative operators: the thinking aloud procedure. Paper presented at the International Conference on Argumentation, Amsterdam.
- CARPENTER, P.A., JUST, M.A. (1977). Integrative processes in comprehension. D. LABERGE et S.J. SAMUELS (Eds.), Basic processing reading: perception and comprehension. Hillsdale: Erlbaum.
- CARREL, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. Language learning, 33, 183-207.
- CECI, S.J. (1982). Extracting meaning from stimuli: Automatic and purposive processing of the language-based learning disabled. Topics in learning and learning disabilities, 2, 46-53.
- CECI, S.J. (1983). Automatic and purposive semantic processing characteristics of normal and language/learning disabled children. Developmental psychology, 19, 427-439.
- CECI, S.J. (1984). A developmental study of learning disabilities and memory. Journal of experimental child psychology, 38, 352-271.
- CHIESI, H.L., SPILICH, G.J., VOSS, J.F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. Journal of verbal learning and verbal behavior, 18, 257-273.

- CORNISH,, I.M., (1978). Memory for prose: quantitative analysis of recall components, British journal of psychology, 69, 243-255.
- CRAIK, F.I.M. et TULVING, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. Journal of experimental psychology: General, 104, 268-294.
- DAVEY, B., KAPINUS, B.A. (1985). Prior knowledge and recall of unfamiliar information: reader and text factors. Journal of educational research, 78 (3), 147-151.
- DEAN, R.S., ENEMOH, A.C. (1983). Pictorial organization in prose learning. In DESCHENES, A.J. (1988b), Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. European journal of psychology of education, III (2), 137-143.
- DENHIÈRE, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. Bulletin de psychologie, XXXII, 803-819.
- DENHIÈRE, G. (1984). Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. G.DENHIÈRE (éd.) Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits, 15-44, Lille: PUL.
- DENHIÈRE, G., DESCHENES, A.J. (1985a). Please tell me what you know, I will tell you what you can learn. Paper presented at the first European conference for research on learning and instruction. In DESCHENES, A.J. (1988b) Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. European journal of psychology of education, III (2), 137-143.
- DESCHENES, A.J. (1986). La compréhension, la production de texte et le développement de la pensée opératoire. In DESCHENES, A.J. (1988b) Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. European journal of psychology of education, III (2), 137-143.
- DESCHENES, A.J. (1988a) La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie (7), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESCHENES, A.J. (1988b). Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. European journal of psychology of education, III (2), 137-143.

- DILENA, M.J. (1980). Conceptual knowledge and the construction of meaning from written texts. Dissertation abstracts international, 41 (1-A), 179.
- DUCROT, O. et al. (1980). Les mots du discours. Paris: Minuit.
- EHRlich, S. (1982). Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique. Bulletin de psychologie, XXXV, 659-671.
- EHRlich, M.F., TARDIEU, H. (1986). Le rôle du titre sur le temps de lecture et le rappel de trois types de textes. Bulletin de psychologie, 39 (375), 397-406.
- ENGLERT, C.S., HIEBERT, E.H. (1984). Children developing awareness of text structures in expository materials. In DESCHENES, A.J. (1988a), op.cit.
- ELKIND, D. (1976). Cognitive development and reading. H.SINGER et R.B. RUDELL (Eds.) Theoretical models and processes of reading. Newark:IRA.
- FREDERIKSEN, C.H. (1985). Comprehension of different types of text structure. Paper presented at the Canadian psychological association meeting. In DESCHENES, A.J. (1988a), op.cit.
- FREDERIKSEN, C.H., DOMINIC, J.F. (1981). Perspectives on the activity of writing. FREDERIKSEN, C.H., DOMINIC, J.F. (Eds.), Writing: The nature, development and teaching of written communication (Vol.2), 11-20, Hillsdale: Erlbaum. In DESCHENES, A.J. (1988a) op. cit.
- FUQUA, R.W., PHYE, G.D. (1978). The effects of physical structure and semantic organization on the recall of prose. Contemporary educational psychology, 3, 105-117.
- GAGNE, E.D., BELL, M.S., YARBROUGH, D.B., WEIDEMANN, C. (1985). Does familiarity have an effect on recall independent of its effect on original learning?. Journal of educational research, 79 (1), 41-45.
- GIASSON, J., THERIAULT, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture, Montréal: Ed. Ville-Marie.
- GOLDSCHMID, M.L., MOESSINGER, P., FERBER-STERN, T., KOERFFY, A., et ROZMUSKI, J., (1982). Text processing: a comparison of reading and listening. A. FLAMMER et W. KINTSCH (Eds.), Discourse processing, 521-526, Amsterdam.

- GOLDSTEIN, D., HASHER, L., STEIN, D.K. (1983). Processing of occurrence-rate and item information by children of different ages and abilities. American Journal of Psychology, 96, 229-241. In BJORKLUND, D.F., BERNHOLTZ, J.E. (1986), op.cit.
- GORFEIN, D.S, HOFFMAN, R.R. (1987). Memory and learning: The Ebbinghaus centennial conference, Hillsdale: Erlbaum.
- GRAVES, M.F., PRENN, M.C., COOKE, C.L. (1985). The coming attraction previewing short stories. In DESCHENES, A.J. (1988a) op.cit.
- HABERLANDT, K. (1982). Les expectations du lecteur dans la compréhension de texte. Bulletin de Psychologie, 35 (11-16), 733-740.
- HABERLANDT, K., KENNARD, M. (1981). The use of but, however, nevertheless and yet, facilitates sentence comprehension. Paper read at the meeting of the Eastern psychological association. In HABERLANDT, K. (1982), op.cit.
- HAGERUP-NEILSEN, A.R. (1978). The role of macrostructures and linguistic connectives in comprehending familiar and unfamiliar written discourse. Dissertation abstracts international, 38 (12-A), 7228-7229.
- HIEBERT, E.H., ENGLERT, C.S., BRENNAN, S. (1983). Awareness of text structure. Journal of reading behavior, XV, 63-79.
- HOROWITZ, R. (1985). Text patterns: part I. Journal of reading, 28, 448-454.
- JARVELLA, R.J. (1971). Syntactic processing of connected speech. In KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1979). Toward a model of text comprehension and production, Psychological review, 85 (5), 363-394.
- JOHNSON, R.D. (1973). Meaningfulness and the recall of textual prose. American educational research journal, 10, 49-58.
- JOHNSON, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. In DESCHENES, A.J. (1988b), op.cit.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1983). Mental Models. In LUNDQUIST, L. (1987). Cohérence: marqueurs d'orientation argumentative et programme argumentatif. Semantikos, 11. Texte obtenu par communication directe avec l'auteur.

- JON, Y.S. (1977), The effect of context on language processing and memory. Dissertation abstract international, 38 (1-A), 177-178.
- JONASSEN, D.H. (1983). Individual differences and learning from text. In JONASSEN, D. (Ed.) The technology of text, 441-463. Englewood Cliffs, N.J.:Educational Technology Publication.
- KAPINUS, B.A. (1982). The effects of prior knowledge and placement order of information in text on recall of unfamiliar information. Dissertation abstracts international, 44 (4-A), 1043.
- KEENAN, J.M. (1986). Development of microstructure processes in children's reading comprehension: effects of number of different arguments. Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition, 12, 614-622.
- KINTSCH, W., (1974), The representation of meaning in memory, Hillsdale: Erlbaum.
- KINTSCH, W., BATES, E. (1977). Recognition memory for statements from a classroom lecture. Journal of experimental psychology: Human learning and memory, 3 (2), 150-159.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. Langages, 40, 98-116.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1979), Toward a model of text comprehension and production, Psychological review, 85 (5), 363-394.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de texte. In DENHIÈRE, G. (Ed.) Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits, 49-54, Lille:PUL.
- KINTSCH, W., YARBROUGH, J.C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. Journal of educational psychology, 74, 828-838.
- KINTSCH, W., YOUNG, S.R. (1984). Selective recall of decision relevant information from text. Memory and cognition, 12, 112-117.
- LACOSTE, G. (1987). Le dit de l'intonation. Etudes de linguistique appliquée, 66, 8-19.

- LANGVIN, J. (1983). La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. In DESCHENE, A.J. (1988), op.cit.
- LEARD, J.M. (1983). Sur quelques caractéristiques de d'abord et aussi en québécois: Valeurs et opérations contextuelles, Revue de l'association québécoise de linguistique appliquée, 3 (2), 133-141.
- LIPSON, M.Y. (1983). The influence of religious affiliation on children's memory for text information. In DESCHENES, A.J. (1988b) op.cit.
- LONGACRE, R., LEVINSOHN, S. (1977). Field analysis of discourse. In KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1979). Toward a model of text comprehension and production, Psychological review, 85 (5), 363-394.
- LOVETT, M.W. (1981). Reading skill and its development: theoretical and empirical considerations. In DESCHENES, A.J. (1988a) op.cit.
- LUNDQUIST, L., (1987). Argumentative text structure, a procedural model. A paraître dans The resolution of discourse, Ed. Charolles, M. and Soren, E., Hambourg.
- LUNDQUIST, L., (1987). Cohérence: marqueurs d'orientation argumentative et programme argumentatif. Semantikos, Vol. 11. Texte obtenu par communication directe avec l'auteur.
- LUSCHER, J.M. (1989). Connecteurs et marques de pertinence: L'exemple de d'ailleurs, Cahiers de linguistique française, 10, 101-145.
- MANDLER, G. (1970). Words, lists and categories: An experimental view of organized memory. In COWAN, J.L.(Ed.) Studies in thought and language, Tucson: University of Arizona Press.
- MANDLER, G. (1972). Organization and recognition. In E. TULVING & W. DONALDSON (Eds.) Organization of Memory, Academic Press, N.Y., 139-166.
- MANDLER, G. (1977). Commentary on Organization and Memory. In G.H. BOWER (Ed.), Human memory: Basic processes, Academic Press, N.Y., 297-308.
- MANDLER, J.M. (1983). Structural invariants in development. In LIBEN, L. (Ed.) Piaget and the foundations of knowledge, Hillsdale: Erlbaum, 97-124.

- MANNES, S., (1988). A Theoretical interpretation of learning vs. memorizing text. European journal of psychology of education, III (2), 157-162.
- MANNES, S., KINTSCH, W. (1987). Knowledge organization and text organization. Cognition and instruction, 4, 91-115.
- MARR, M.B., GORMLEY, K. (1982). Children recall of familiar and unfamiliar text. In DESCHENES, A.J. (1988b), op. cit.
- MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., DESBERG, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In DESCHENES, A.J. (1988a) op.cit.
- MARSHALL, N. (1985). The effects of prior knowledge and instruction on recall for well-written expository text. National reading conference yearbook, 34, 89-96.
- MARTINS, D. (1982). Influence of affect on comprehension of a text. Text 4, 141-154.
- MARTINS, D. (1984). Influence de l'importance, de l'intensité affective des paragraphes et de l'émotion ressentie lors de leur lecture dans la compréhension de textes. Cahiers de psychologie cognitive, 4 (5), 495-510.
- MCGONKIE, G.W. (1983). Eye movements and perception during reading. In K. RAYNER (Ed.). Eye movements in reading: Perceptual and language processes. New York: Academic Press.
- MCGONKIE, G.W. et ZOLA, D. (1979). Is visual information integrated across successive fixations in reading?. Perception and Psychophysics, 25, 221-224.
- MEYER, B.F.J., BRANDT, D.M., BLUTH, G.L. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students. In DESCHENES, A.J. (1988a), op. cit.
- MOESCHLER, J. (1985). Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique de discours. In LUSCHER, J.M. (1989). Connecteurs et marques de pertinence: L'exemple de d'ailleurs. Cahiers de linguistique française, 10, 101-145.
- NEISSER, Ulric. (1978). Memory, what are the important questions?. In GRUNEBERG, M.M., MORRIS, P.E., SYKES, R.N. (Eds.) Practical aspects of memory. London: Academic Press

- NEISSER, U., WINOGRAD, E. (1988). Remembering reconsidered, New-York: Cambridge University Press.
- NOIZET, G. (1982). L'activité opératoire lors de la lecture de phrases. Bulletin de psychologie, XXXV, 607-619.
- OAKHILL, J. (1986). Effects of time of the day and information importance on adult's memory for a short story. Quarterly journal of experimental psychology, 38A, 419-430.
- PASSEREAULT, J.M., COIRIER, P. (1987). Résumé d'un texte argumentatif: Effet de l'accord avec les phrases et de leur importance subjective. Psychologie française, 32 (4), 307-312.
- PAYNE, A.W. (1982). The contribution of prior knowledge, vividness of imagery, academic ability and colorfulness of passage to students' free recall of literal and constructive information. Dissertation abstracts international, 42 (7-A), 3088.
- PEECK, J. (1982). Effects of mobilization of prior knowledge on free recall. Journal of experimental psychology: Learning, memory and cognition, 8 (6), 608-612.
- PELLETIER, RAICHE, RANCOURT, (1986), reproduction de la recherche de J. Caron dans le cours de Méthode de Recherche, non publié.
- PERFETTI, C.A. (1985). Reading ability. In STERNBERG, R.J. (Ed.) Human abilities: An information-processing approach, New-York:Freeman.
- PIOLAT, A., DENHIÈRE, G., DAVID, L., GUILLAUD, N., MAIS, C. (1985). Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté en image. In DESCHENES, A.J. (1988a) La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie (7), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- REED, S.K. (1982). Cognition, theory and applications. Monterey: Brooks/Cole.
- REVAZ, F., BRONCKART, J.P. (1988). Mesurer la lisibilité: une approche typologique. Revue française de pédagogie, 85, 37-46.
- ROBERT, P. (1979). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris: Société du Nouveau Littré.

- ROGERS, T.B., KUIPER, N.A. et KIRKER, W.S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. Journal of personality and social psychology, 35, 677-688.
- ROULET, E. et al. (1985) L'articulation du discours en français contemporain, Berne: Peter Lang.
- RUMELHART, D.E., NORMAN, D.A. (1978). Accretion, tuning and restructuring: three modes of learning. In COTTON, J.W., KLATZKY, R. (Eds.), Semantic factors in cognition, 37-53, Hillsdale: Erlbaum.
- SCHMID, R.F. (1977). Prior knowledge, context familiarity and the comprehension of natural prose. Dissertation abstracts international, 38 (3-B), 1388.
- SCHUSTACK, M.W., ANDERSON, J.R. (1979). Effects of anomaly to prior knowledge on memory for information. Journal of verbal learning and verbal behavior, 18, 565-583.
- SIMARD, J.P. (1984). Guide du savoir-écrire, Montréal: Ed.de l'Homme.
- SKA, B. (1983). Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message. Repères, 2, 95-160.
- SLAMECKA, N.J. (1988). In GORFEIN, D.S, HOFFMAN, R.R. (1987). Memory and learning, The Ebbinghaus centennial conference, Hillsdale: Erlbaum.
- SLATER, W.H., GRAVES, M.F., PICHE, J.L. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. In DESCHENES, A.J. (1988a), op.cit.
- SMILEY, S.S., OAKLEY, D.D., WORTHEN, D., CAMPIONE, J.C., BROWN, A.L. (1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. Journal of educational psychology, 69, 381-387.
- SMITH, L.C., READENCE, J.E., ALVERMAN, D.E. (1984). Effects of activation background knowledge on comprehension of expository prose. In NILES, J.A. (Ed.), Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction, Thirty-third yearbook of the national reading conference, 188-192.

- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (1985). Vigotsky aujourd'hui, Paris: Delachaux & Niestlé.
- SPERBER, D., WILSON, D. (1986). Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Basil Blackwell Ed.
- SPIILICH, G.J., VESONDER, G.T., CHIESI, H.L., VOSS, J.F. (1979). Text processing of domain related information for individuals with high and low domain knowledge. Journal of verbal learning and verbal behavior, 18, 275-290.
- STERNBERG, R.J., POWELL, J.S. (1983). Comprehending verbal comprehension. American psychologist, 38, 878-893.
- STEVENS, K.C. (1980). The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. In DESCHENES, A.J. (1988b), op.cit.
- TAYLOR, B. (1979). Good and poor reader's recall of familiar and unfamiliar information. Journal of reading behavior, 11, 375-380.
- TAYLOR, B.M. (1980). Children's memory for expository text after reading. In DESCHENES, A.J. (1988a), op.cit.
- TAYLOR, B.M., BEACH, R.W. (1984). The effect of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. In DESCHENES, A.J. (1988a), op.cit.
- TULVING, E. (1972). Episodic and semantic memory. In TULVING, E. & DONALDSON, W. (Eds.), Organization of memory, Academic Press, N.Y., pp.381-403.
- UNDERWOOD, B.J. (1969). In GORFEIN, D.S, HOFFMAN, R.R. (1987). Memory and Learning, The Ebbinghaus Centennial Conference, Hillsdale: Erlbaum.
- VAN DIJK, T.A. (1979). Pragmatic connectives. Journal of pragmatics, 3, 447-456.
- VAN DIJK, T.A. (1982). Attitudes et compréhension de textes. Bulletin de psychologie, 35 (11-16), 557-569.
- VAN DIJK, T.A. (1984). Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. In DENHIERE, G. (Ed.) Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits, 49-84, Lille: PUL.

- VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M. (1985). Free recall of concrete and abstract words in poor and normal readers. Journal of experimental child psychology, 39, 363-380.
- VIKIS-FREIBERGS, V. (1974). Fréquence d'usage des mots au Québec. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- VOSS, J.F., VESONDER, G.T., SPILICH, G.J. (1980). Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge individuals. Journal of verbal learning and verbal behavior, 19, 651-667.
- WALKER, C.H., MEYER, B.F.J. (1980). Integrating different types of information in text. Journal of verbal learning and verbal behavior, 19, 263-265.
- WECHSLER, D. (1945). A standardized memory scale for clinical use. Journal of psychology, 19, 87-95.
- WESSELS, M.G. (1982). Cognitive Psychology, New-York: Harper & Row.
- WICKENS, D.D. (1987). In GORFEIN, D.S., HOFFMAN, R.R. Memory and learning: The Ebbinghaus centennial conference, Hillsdale: Erlbaum.
- WILHITE, S.C. (1989). Headings as memory facilitators: The importance of prior knowledge, Journal of educational psychology, 81 (1), 115-117.
- WILKES, A.L., ALRED, G., AL-AHMAR, H. (1983). Reading strategies and the integration of information as indicated by recall and reading time. The quarterly journal of experimental psychology, 35A, 65-77.
- WINOGRAD, P.N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. In DESCHENES, A.J. (1988a) op.cit.