



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**BERTRAND Cécile**  
**DUMOULIN Charlotte**

**LA PLANIFICATION SEMANTIQUE DANS LA**  
**PRODUCTION DE TEXTE :**

*Analyse en temps réel des nouvelles informations dans le cadre*  
*de récits d'adolescents en classe de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>*

Maître de Mémoire

**FAYOL Michel**

Membres du Jury

**DUCHENE Annick**  
**FRAMBOURG Sylvaine**  
**SANCHEZ Monique**

Date de Soutenance

**27 JUIN 2013**

---

# ORGANIGRAMMES

---

## 1. Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. GILLY François-Noël**

Vice-président CEVU  
**M. LALLE Philippe**

Vice-président CA  
**M. BEN HADID Hamda**

Vice-président CS  
**M. GILLET Germain**

Directeur Général des Services  
**M. HELLEU Alain**

### 1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de  
maïeutique - Lyon-Sud Charles  
Mérieux  
Directeur **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de  
la Réadaptation  
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

### 1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies  
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM  
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

U.F.R. de Sciences et Techniques  
des Activités Physiques et  
Sportives (S.T.A.P.S.)  
Directeur **M. COLLIGNON Claude**

POLYTECH LYON  
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Ecole Supérieure de Chimie Physique  
Electronique de Lyon (ESCPE)  
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de  
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1  
Directeur **M. VITON Christophe**

---

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. Associé BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**GENTIL Claire**  
**GUILLON Fanny**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**BONNEL Corinne**  
**CLERGET Corinne**

---

# SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i> .....	2
1.1 <i>Secteur Santé</i> : .....	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies</i> : .....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i> .....	3
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>9</b>
<b>I. LA PRODUCTION DE TEXTES</b> .....	<b>10</b>
1. <i>La production de mots</i> .....	10
2. <i>Les processus de rédaction d'un texte</i> .....	11
3. <i>La progression des informations dans la linéarisation d'un texte</i> .....	14
4. <i>Conclusion</i> .....	16
<b>II. LE RECIT</b> .....	<b>16</b>
1. <i>Une définition préalable</i> .....	16
2. <i>Le développement des procédures de production d'un récit</i> .....	17
3. <i>La structure événementielle du récit</i> .....	17
4. <i>La structure linguistique du récit</i> .....	19
<b>III. LA DYNAMIQUE TEXTUELLE</b> .....	<b>22</b>
1. <i>Les données issues de la compréhension de texte</i> .....	22
2. <i>La sélection des informations dans la production d'un récit</i> .....	23
3. <i>La production verbale: une activité en temps réel</i> .....	25
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>27</b>
<b>I. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>28</b>
<b>II. HYPOTHESES GENERALES</b> .....	<b>28</b>
<b>III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES</b> .....	<b>29</b>
<b>PARTIE EXPERIMENTALE</b> .....	<b>31</b>
<b>I. METHODE</b> .....	<b>32</b>
1. <i>Les variables étudiées et contrôlées</i> .....	32
2. <i>Conditions de production des textes</i> .....	33
<b>II. POPULATION</b> .....	<b>33</b>
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i> .....	33
2. <i>Population finale</i> .....	34
<b>III. MATERIEL</b> .....	<b>34</b>
<b>IV. DEPOUILLEMENT DES TEXTES</b> .....	<b>34</b>
1. <i>Le codage du corpus : cas sémantiques</i> .....	34
2. <i>Critères d'exclusion</i> .....	39
3. <i>Procédures d'analyse</i> .....	40
4. <i>Les critères de sélection des textes</i> .....	41
5. <i>Evaluations holistiques</i> .....	42
<b>PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....	<b>43</b>
<b>I. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNEES DU CORPUS</b> .....	<b>44</b>
1. <i>Les données générales</i> .....	44
2. <i>La comparaison des variables chronométriques et du niveau scolaire</i> .....	44
3. <i>La comparaison des données chronométriques, du niveau scolaire et de la qualité du texte</i> ....	46
4. <i>Les résultats liés aux cas nouveaux</i> .....	49
5. <i>Données objectives sur la qualité des textes</i> .....	51
<b>II. CORRELATIONS</b> .....	<b>52</b>
<b>III. EFFETS PRINCIPAUX ET EFFETS D'INTERACTION</b> .....	<b>53</b>
1. <i>Effets des prédicteurs sur la pause avant le premier mot</i> .....	53

---

2. Effets des prédicteurs sur le débit d'écriture .....	54
<b>IV. RESULTATS DES DONNEES CHRONOMETRIQUES ASSOCIEES A LA NATURE DES CAS NOUVEAUX.....</b>	<b>55</b>
1. Résultats liés à la pause avant le 1 <sup>er</sup> mot de la clause .....	56
2. Résultats liés au débit moyen de la clause .....	57
<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>	<b>58</b>
<b>I. RAPPEL DES DONNEES .....</b>	<b>59</b>
<b>II. INTERPRETATION DES RESULTATS LIES A LA PAUSE ET AU DEBIT .....</b>	<b>60</b>
1. Résultats liés à la pause et au débit :.....	60
2. Interprétation des résultats liés à la nature des cas nouveaux.....	63
3. Interprétation des résultats liés à la qualité des textes .....	64
<b>III. REFLEXION LIEE A LA QUALITE DU RECIT .....</b>	<b>64</b>
1. Hypothèses qui expliqueraient la qualité d'un récit.....	65
2. Deux études de textes .....	67
<b>IV. BIAIS ET LIMITES .....</b>	<b>68</b>
1. L'utilisation des paramètres en temps réel .....	68
2. Sélection des textes.....	69
3. Inventaire des cas sémantiques .....	69
4. Les limites quant aux aspects cliniques de notre mémoire.....	70
<b>V. PERSPECTIVES, APPORTS PROFESSIONNELS ET PERSONNELS .....</b>	<b>70</b>
1. Perspectives de recherche.....	70
2. Apports pour la profession d'orthophoniste .....	72
3. Apports personnels.....	73
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>77</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXE I : .....</b>	<b>83</b>
1. Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 5 <sup>ème</sup> .....	83
2. Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 3 <sup>ème</sup> .....	84
3. Exemple de production d'un texte narratif ayant été écarté de l'étude .....	85
<b>ANNEXE II : .....</b>	<b>86</b>
1. Données disponibles dans le tableau d'analyse :.....	86
2. Exemple d'une analyse de texte de 5 <sup>ème</sup> : .....	88
3. Exemple d'une analyse de texte de 3 <sup>ème</sup> : .....	89
<b>ANNEXE III : .....</b>	<b>92</b>
1. Consignes de passation des évaluations holistiques : .....	92
2. Evaluations holistiques des textes de 5 <sup>ème</sup> : .....	94
3. Evaluations holistiques des textes de 3 <sup>ème</sup> : .....	95
4. Tableau récapitulatif des évaluations holistiques .....	96
<b>ANNEXE IV : .....</b>	<b>97</b>
1. Analyse descriptive selon le niveau scolaire .....	97
2. Analyse descriptive selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique :.....	97
3. Pause avant le premier mot de la clause selon le nombre de cas nouveaux : .....	98
4. Débit moyen de la clause selon le nombre de cas nouveaux : .....	98
<b>ANNEXE V : .....</b>	<b>99</b>
1. Etude de cas : .....	99
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>101</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>103</b>

---

## REMERCIEMENTS

---

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention d'un grand nombre de personnes.

Nous souhaitons remercier chaleureusement notre maître de mémoire, Michel Fayol, sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Sa pédagogie, sa patience et ses conseils nous auront permis de mener à bien ce projet.

Des remerciements s'imposent également à l'égard de Séverine Maggio, Florence Chenu et Harriet Jisa. Merci, Séverine, pour le temps consacré à traiter nos données, à répondre à nos interrogations, toujours dans les plus brefs délais, et avec la plus grande gentillesse. Merci, Florence de nous avoir guidées et d'avoir alimenté notre réflexion, ainsi que pour tes relectures et conseils avisés. Merci à madame Jisa pour sa participation.

Nous tenions à remercier Mme Witko pour son implication et son soutien dans la réalisation de nos travaux d'études. Nos remerciements s'étendent également à tous nos enseignants de ces quatre années de formation, ainsi qu'à l'équipe d'encadrement et de direction.

Merci à nos lectrices, mesdames Duchêne, Frambourg et Sanchez, pour leur implication dans la lecture de notre mémoire.

Merci à nos futurs consœurs et confrères, ayant participé, directement ou indirectement, à la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions bien entendu notre famille et nos amis, pour leurs encouragements et leur bienveillance, durant ces deux années.

Merci à Wilfrid, Lili et Ange pour leur patience et leur soutien indéfectible.

---

## INTRODUCTION

---

La maîtrise du langage écrit est, dans notre société, devenue pratiquement incontournable. Que cela concerne les apprentissages scolaires, ou plus tardivement, la vie courante, son utilisation est quotidienne. La production d'un texte reste certainement l'aboutissement de cette aptitude au langage écrit.

Il existe toutes sortes de textes. Celui qui a été le plus étudié en littérature est le récit. Il est le moyen d'expression le plus simple pour raconter verbalement un événement, ou pour se raconter à l'autre. Il est intemporel, il a traversé des siècles de communication humaine. Il est « transversal », c'est-à-dire qu'il touche les modalités orales et écrites. Il est souvent, aussi, un support dans le soin en orthophonie. C'est pourquoi nous avons voulu focaliser notre travail sur le récit d'expérience personnelle. Notre objectif est d'analyser un aspect très spécifique dans la production de récit : la planification sémantique. Notre mémoire s'inscrit ainsi dans une démarche de recherche fondamentale.

A notre connaissance, personne ne s'est penché sur les traitements cognitifs qu'implique la planification d'un récit en temps réel. L'originalité et l'envergure de ce sujet, proposé par M. Fayol, nous ont tout de suite plu. Nous ne nous étions en effet jamais questionnées sur ce qui est « en amont » d'un texte, et sur les conséquences que cela pourrait avoir sur le texte une fois écrit. Les études en temps réel, qui analysent les mécanismes de production par l'enregistrement des pauses et des débits au cours d'écriture, permettent de répondre à ce type de questionnement. La production de texte peut alors se concevoir comme un processus dynamique.

Les questions que nous nous posons sont relatives à la gestion des informations dans un récit en cours d'écriture, ce que nous nommons planification sémantique. Par information, nous entendons tout élément représentant une entité du récit (un personnage, un lieu, un élément temporel, un objet...). Nous nous demandons si le fait d'introduire pour la première fois une telle entité au cours de l'écriture d'un récit est générateur d'un traitement cognitif supplémentaire pour le rédacteur. Nous nous demandons également si la manipulation de plusieurs informations est coûteuse d'un point de vue cognitif pour le rédacteur. Est-ce que la planification de ces informations, qu'elles soient nouvelles ou non, dans la rédaction du récit, est liée à sa qualité ? Autrement dit, est-ce qu'un rédacteur doit planifier plus d'informations pour que son récit soit jugé bon ? D'autre part, nous nous demandons comment se coordonne cette planification lors de la rédaction d'un récit. Les aspects sémantiques sont-ils traités simultanément avec des aspects morphosyntaxiques ?

Nous avons axé notre travail sur les adolescents tout-venant. D'un point de vue clinique, nous retrouvons en rééducation des adolescents ayant des troubles du langage qui transparaissent sur leur production écrite. Il est cependant nécessaire, avant de comparer le fonctionnement « pathologique », de s'intéresser au fonctionnement « normal ».

Dans un premier temps, nous allons présenter les références théoriques sur lesquelles se base notre travail. Il existe peu de références en littérature sur ces aspects de planification sémantique en temps réel. C'est pourquoi nous avons décliné notre argumentation comme cela :

---

Tout d'abord, dans une première partie, nous passerons en revue quelques-uns des modèles réalisés sur la production verbale écrite, mais aussi sur les études plus récentes qui ont été faites sur la production de textes en temps réel. Nous devons également nous intéresser aux particularités qui peuvent définir le récit. Les études qui portent sur le récit nous permettront d'introduire la notion de cas sémantiques. Nous parlerons alors de la dynamique textuelle, c'est-à-dire de l'organisation et de la sélection des informations dans un texte. Pour cela, il est nécessaire de tenir compte des études qui concernent la compréhension de textes : d'une part, la majeure partie de ces études sont faites à partir du récit, et d'autre part, les modélisations établies en compréhension de textes nous ont servi pour élaborer notre problématique. Enfin, nous ferons un point sur les données chronométriques. Grâce à ces données théoriques, notre questionnement principal et les hypothèses qui en découlent peuvent être formulés dans une deuxième partie. Nous présenterons alors en détail dans la troisième partie notre corpus composé de soixante-dix récits d'adolescents de 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, les procédures d'analyses en cas sémantiques, les outils de recueil des données faites au moyen de tablettes graphiques. Les calculs qui ont été effectués pour ce mémoire sont complexes, et récents. Nous tâcherons d'en faire une synthèse dans la quatrième partie. Enfin, dans la cinquième et dernière partie de notre mémoire, nous discuterons nos résultats, et nous nous questionnerons sur les liens possibles de ces résultats avec les aspects cliniques propres à l'orthophonie.

---

# Chapitre I

## PARTIE THEORIQUE

---

## I. La production de textes

Nous avons axé notre recherche sur la production de récits. Pour cela, nous devons dans un premier temps nous interroger sur les modèles concernant la production de textes. A partir des données sur la production verbale écrite, différents modèles ont été élaborés, certains se focalisant sur la production de mots, d'autres sur la production de textes. Il nous semble important de synthétiser ces aspects de la recherche, afin de pouvoir nous attacher au niveau intermédiaire que représente la progression des informations dans un texte.

### 1. La production de mots

La production de mots a surtout fait l'objet d'études à l'oral. Deux conceptions s'opposent (Fayol, 1997) : certains auteurs comprennent la production de mot comme une activité sérielle (il faut qu'un traitement  $n$  soit terminé pour qu'un autre  $n-1$  se mette en place), tandis que d'autres estiment cette production de mots comme une activité parallèle (le traitement est simultané).

Levelt (1989 ; Levelt et al, 1999) propose un modèle sériel, élaboré à partir de données en temps réel et par l'analyse des erreurs. Ce modèle conceptualise la production orale d'un mot comme une succession d'étapes, allant de la préparation conceptuelle jusqu'à l'initialisation de l'articulation, avec pour chaque étape une « sortie ». Très synthétiquement, on distingue plusieurs étapes :

- La préparation conceptuelle : c'est l'organisation des contenus du message, donnant accès aux concepts lexicaux.
- La sélection lexicale : c'est l'association de ce concept au lemma, par la sélection des différents traits morphosyntaxiques de la cible.
- L'encodage phonologique : les propriétés syntaxiques sont alors disponibles et entraînent un encodage phonologique qui correspond à la forme sonore du mot, le lexème.
- L'initialisation de l'articulation : elle correspond à l'exécution motrice du mot.

Ce modèle met en avant un certain nombre de processus. Il affirme notamment que les informations relatives à la sémantique et à la syntaxe sont accessibles avant les informations phonologiques. Le mot nous instruit sur deux types d'informations : le lemma (correspondant à son sens et son statut grammatical) et le lexème (son aspect phonologique).

Le modèle de Dell (1986) propose quatre traitements dans la production de parole (le traitement sémantique, syntaxique, morphologique et phonologique). La distinction principale avec le modèle précédent réside dans le fait que ces traitements interviennent de manière simultanée.

Notre mémoire naît des divergences de conception entre ces modèles. Nous nous demandons en effet si, comme à l'oral, les aspects sémantiques et syntaxiques

---

interviennent d'une manière anticipée dans la production de texte. Pour cela, il nous faut aussi examiner les modèles en production de texte.

## **2. Les processus de rédaction d'un texte**

Un texte écrit se définit comme un enchaînement de phrases qui forment un ensemble cohérent d'idées, et qui a pour objectif d'être transmis à un lecteur. C'est une activité particulièrement complexe pour le rédacteur, car elle met en jeu des contraintes cognitives, et fait appel à plusieurs types de connaissances. Le rédacteur doit ainsi traiter plusieurs tâches en même temps.

Ces contraintes cognitives qui interviennent lors de la rédaction ont été décrites dans la littérature notamment par Hayes et Flower (1980), dont le modèle de production fait référence encore aujourd'hui.

### **2.1. Un modèle de référence : Hayes et Flower (1980)**

Issu de l'analyse des protocoles verbaux au cours de l'activité de rédaction d'adultes experts, le modèle de Hayes et Flower (1980) demeure une référence centrale dans la littérature. Il propose un découpage de l'activité de rédaction de texte, dont il distingue trois composantes : l'environnement de la tâche, la Mémoire à Long Terme (MLT), et les processus rédactionnels.

#### **2.1.1. L'environnement de la tâche**

Ce sont les contraintes externes au rédacteur d'un texte. Elles désignent les consignes d'un texte (qui sont ainsi liées à sa thématique et au destinataire), la motivation du rédacteur, mais aussi le texte déjà rédigé.

#### **2.1.2. La Mémoire à Long Terme**

Le rédacteur d'un texte doit avoir recours à plusieurs types de connaissances qui font appel à la Mémoire à Long Terme (MLT) : les connaissances référentielles liées au thème de l'écrit, les connaissances pragmatiques liées au destinataire, et les connaissances linguistiques et rhétoriques liées à l'élaboration d'un plan de texte.

#### **2.1.3. Les processus rédactionnels**

Ils regroupent trois sous-processus qui sont eux-mêmes en lien avec les composantes précédentes: on parle de la planification, de la formulation, et du contrôle. Ils sont tous trois en interaction lors de l'activité de rédaction.

---

### **a. La planification :**

Lorsqu'un auteur écrit un texte, il dispose déjà mentalement des événements qu'il désire transmettre à son lecteur. La planification correspond à la sélection des différentes informations. C'est une étape prélinguistique, dite de haut niveau, mettant en jeu la MLT, mais aussi la Mémoire à Court Terme (MCT) (Alamargot, Lambert et Chanquoy, 2005).

Cette planification peut se décomposer en trois sous-processus : la génération (generating), dans un premier temps, récupère les informations vouées à être transmises. Elle nécessite un coût et un temps de recherche en MLT. Ces informations sont ensuite organisées (organizing) pour élaborer le contenu du texte. Enfin un troisième sous-processus ajuste ces informations sélectionnées et organisées, aux objectifs de la production du texte (goal setting). Les deux premiers sous processus correspondent au « pour dire », et le dernier au « pour faire » (Fayol, 2002).

### **b. La formulation :**

Des contraintes d'ordre linguistique s'ajoutent lors du passage du concept au mot. C'est l'étape de la réalisation langagière, correspondant à la formulation (translating). Elle permet de transférer le contenu conceptuel, établi dans la planification, en contenu sémantique, puis en forme linguistique correspondante.

### **c. Le contrôle :**

Un retour sur le texte, qui correspond au contrôle, s'effectue par une relecture après l'exécution, ou pendant le travail mental. Il permet de corriger les erreurs et les oublis, ou encore il donne la possibilité au rédacteur de reprendre des éléments importants du texte pour les développer.

À la suite de ce modèle, nous allons exposer les travaux de Fayol et Schneuwly (1988), qui se sont penchés plus précisément sur la mise en texte, reprenant ainsi les processus développés par Hayes et Flower (1980).

## **2.2. L'apport des travaux plus récents sur le processus de mise en texte**

Fayol et Schneuwly (1988) ont développé les aspects de mise en texte. Ils distinguent deux sous-processus : la linéarisation et la lexicalisation. La linéarisation consiste à traduire un contenu multidimensionnel en une représentation unidimensionnelle et séquentielle. Il s'agit d'un processus d'enchaînement d'unités linguistiques qui se combinent séquentiellement. C'est la pensée qui se convertit en syllabes, mots, syntagmes, propositions... au fur et à mesure que se construit le texte. La lexicalisation correspond à la représentation lexicale, c'est-à-dire aux choix des mots. Elle se fait en fonction des capacités langagières, de l'âge, de l'interlocuteur, et du contexte de narration.

---

À la suite du modèle de référence de Hayes et Flower (1980) qui porte sur la production d'adultes experts, d'autres travaux se sont penchés sur les aspects développementaux des processus impliqués dans la production de textes.

### **2.3. Les modèles développementaux**

Nous allons évoquer deux autres modèles qui viennent nuancer le modèle de Hayes et Flower (1980) en présentant la production de textes dans une perspective développementale.

#### **2.3.1. Le modèle de Berninger et Swanson (1994)**

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) étudie les processus rédactionnels qui se développent au cours de l'enfance. Il établit en quelque sorte une chronologie d'acquisition de ces processus. L'activité de production écrite débute vers 5-6 ans. A partir de cet âge, ce modèle distingue plusieurs étapes d'acquisition des processus dans la production d'un texte :

1. La réalisation du geste graphique intervient en premier. On parle d'exécution du geste.
2. C'est précisément la maîtrise du geste graphique, et l'entraînement dans la réalisation gestuelle d'un texte, qui permettent à l'enfant d'intégrer les processus de composition d'un texte. Par conséquent, l'enfant commence à produire un texte (définissant sa génération) uniquement lorsqu'il y a eu automatisation de l'exécution gestuelle. La lenteur de transcription chez les enfants aurait un retentissement sur le développement des mécanismes d'associations entre un concept et un item lexical.
3. La planification intervient plus tardivement. Son développement est progressif, passant d'un traitement local à une procédure plus globale. Au début, l'enfant est capable de planifier l'enchaînement d'une proposition, puis de quelques phrases, évoluant petit à petit vers la planification d'un schéma narratif ou d'un plan de texte.
4. La révision est très limitée, l'enfant effectuant uniquement des corrections d'orthographe et/ou de ponctuation.

L'intérêt selon nous d'un tel modèle, c'est qu'il décrit l'acquisition de ces processus comme interdépendants. Il met aussi en avant le fait que l'expérimentation pratique de l'enfant (par l'exécution du geste graphique) précède et permet l'acquisition de processus de plus haut niveau (comme la planification). Il est en lien avec le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) que nous présentons ci-après.

#### **2.3.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)**

Ce modèle a permis de comparer deux types de stratégies correspondant à deux étapes du développement dans la production de textes. Selon Bereiter et Scardamalia (1987) il existe un affinement des stratégies dans la production de textes en fonction du degré

---

d'expertise du scripteur ou rédacteur. Lorsque le scripteur est novice, la rédaction du texte se fait au fur et à mesure de la formulation des idées. Il s'agit en fait d'un transfert direct de la mémoire verbale, qualifié par l'expression « think it, write it » (Mc Cutchen, 1996, cité par Chanquoy et Alamargot, 2003). Cette procédure est appelée « stratégie de connaissances rapportées ». Elle demande peu de planification globale du texte. Ces données recourent selon nous la chronologie du modèle précédent.

Une fois le scripteur (ou rédacteur) expert, c'est-à-dire à partir de l'adolescence, il développe une « stratégie des connaissances transformées ». Cette stratégie se met en place lorsque le scripteur a développé des connaissances sur un domaine. Il est alors capable de réajuster son texte en termes de contenu, de formes linguistiques, et en fonction des objectifs du texte à écrire. Il s'agit ainsi d'une stratégie plus complexe, et plus coûteuse au niveau des ressources cognitives. En résumé, le rédacteur traite l'information sémantique, se l'approprie pour la retranscrire.

Ces deux types de stratégies se chevauchent à l'adolescence suivant le degré de connaissances du texte à écrire, et suivant le degré d'expertise du rédacteur.

## **2.4. Les limites à ces modèles**

Les modèles de Hayes et Flower (1980), Berninger et Swanson (1994) et Bereiter et Scardamalia (1987) ont chacun leurs spécificités et apportent des connaissances convergentes sur la production de textes. Cependant, ils demeurent descriptifs. Ils ont peu été confrontés à des investigations empiriques a posteriori (Fayol, 2002). Une des principales limites de ces modèles porte sur le fait qu'ils ne sont pas dynamiques. Aucun en effet ne tient compte des processus qui ont lieu en cours d'écriture, c'est-à-dire lors de la linéarisation du texte. La linéarisation, nous l'avons vu précédemment, intervient entre le moment où le rédacteur planifie ce qu'il va raconter et le moment où il exécute son geste en ayant choisi le mot adéquat. Pour mieux comprendre les processus mis en jeu lors de la linéarisation, il nous faut situer la production de textes comme un acte de communication verbal qui distille des informations à un destinataire.

## **3. La progression des informations dans la linéarisation d'un texte**

Produire un texte, c'est communiquer des informations tout en prenant en compte les connaissances conceptuelles et linguistiques de ses interlocuteurs, et selon un but poursuivi. En tant que processus temporel, la production d'un texte, et plus précisément la linéarisation, implique une intégration et une segmentation des informations tout au long de la rédaction (Fayol, 1997) : chaque proposition est liée à celle qui la précède, et apporte en même temps des informations nouvelles. C'est ce qui permet une intégration cohérente des informations.

### **3.1. L'alternance des nouvelles et anciennes informations**

Un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases ou de propositions. Il représente une unité complexe marquée par la progression des informations données au destinataire. Selon Adam (1999, p. 208), « la textualité peut être définie comme un équilibre délicat

---

entre une continuité-répétition d'une part, et une progression de l'information d'autre part  
».

La pertinence d'un message tient à la cohérence d'un texte, qui résulte selon Givón (1995) d'un traitement cognitif, d'une représentation mentale du destinataire, et des connaissances communes du locuteur/rédacteur et du destinataire. Lorsque le rédacteur rédige un texte, il doit donc maintenir la thématique de son texte tout au long de son écriture, mais il doit aussi mettre à jour les informations qu'il donne à son destinataire. Ce principe de progression des informations est décrit notamment par Haviland et Clark (1974) dans le discours. Selon ces auteurs, il existe un contrat tacite (le « given new contract ») entre le locuteur et son destinataire. Au fur et à mesure que le discours progresse, chaque élément introduit peut être rattaché à ce qui était dit auparavant. Pour le destinataire, l'information nouvelle est identifiée grâce notamment aux inférences et aux marqueurs linguistiques. Elle est alors intégrée et mise en lien avec les informations connues. Le locuteur, quant à lui, doit sélectionner la pertinence des informations. Il procède aussi à une mise à jour des informations pour qu'il y ait une progression du discours. Une même procédure est attendue dans la production de textes.

Ce sont les connecteurs, la ponctuation, et le système anaphorique qui permettent l'articulation entre les propositions et assurent la cohésion d'un texte, par des effets de reprise et d'annonce des éléments du texte. Ils ont à la fois une fonction sémantique, en définissant le type de relation entre les différentes unités du texte, mais également une fonction procédurale, en indiquant au destinataire le traitement à apporter sur les informations à venir (Caron, 1989).

L'expression de la cohérence et l'utilisation des marques de cohésion interpropositionnelles ont fait l'objet de plusieurs travaux, montrant qu'elles ne relèvent pas de la syntaxe (Costermans et Fayol, 1997 ; Halliday et Hasan, 1976, cités par Fayol, 2002).

### **3.2. La proposition comme unité principale de planification**

Le principal problème dans la composition d'un texte est que le rédacteur doit coordonner plusieurs activités mentales pour que ce texte soit cohérent et cohésif. Or la littérature a montré que les ressources cognitives sont limitées. Dans cette perspective, les travaux de Foulin, Chanquoy et Fayol (1989) ont porté sur les différentes modalités de connexions (la ponctuation et les connecteurs) dans la production écrite en temps réel d'adultes et d'enfants de CE1- CE2. Un des objectifs de l'étude était d'observer les processus de planification mis en jeu dans la production de propositions et de phrases, et de les mettre en relation avec la gestion temporelle de l'écrit. Pour cela, les auteurs ont analysé les temps de pauses avant et après les marques de connexion. Les résultats ont mis en évidence que la fréquence et la durée des pauses varient en fonction des unités linguistiques, et notamment en fonction de la proposition. Le travail cognitif de planification s'effectuerait entre les propositions, et se traduirait surtout par des temps de pause plus longs avant les connecteurs.

Ainsi, pour les auteurs, la proposition constituerait l'unité principale de planification. Cependant il semble difficile de déterminer si cette planification est strictement

---

syntaxique. En effet, les auteurs concluent que cette étude ne permet pas d'établir si la planification relative aux propositions est d'ordre lexico-syntactique et /ou sémantique.

#### **4. Conclusion**

En conclusion, la production d'un texte révèle des aspects complexes faisant intervenir plusieurs processus (planification, linéarisation, contrôle). Une planification globale du texte est faite en amont de son écriture. La linéarisation révèle certains problèmes : le rédacteur doit planifier et gérer les informations qu'il intègre au fur et à mesure de sa rédaction. La littérature montre que cette planification se fait à l'échelle de la proposition. Nos travaux s'intéressent principalement à la planification sémantique lors de la linéarisation d'un texte en cours d'écriture. Nous nous demandons en quoi pourrait consister la planification sémantique de la proposition en cours d'écriture: est-ce le nombre d'informations à écrire ? Le type d'informations ? L'apport d'un élément nouveau ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de concentrer notre étude sur le récit. Nous nous sommes intéressées aux textes narratifs, et plus précisément aux récits d'expérience personnelle. C'est une forme de textes qui a été très étudiée dans la littérature, ce qui nous a permis d'avoir des références précises.

## **II. Le récit**

Les travaux sur la production de textes ne prennent pas en compte les différences entre les types de textes. On en distingue pourtant quatre types (Adam, 1999) : les textes descriptifs, narratifs, argumentatifs, et informatifs. Le récit est un texte narratif avec des particularités qui le démarquent nettement des autres types de textes : le récit est acquis tôt chez l'enfant à l'oral puis à l'écrit. Il connaît aussi une structure spécifique, le schéma narratif, étudié par de nombreux auteurs. Nous synthétiserons les travaux de Labov et Waletzky (1967) à ce propos. C'est l'étude du récit qui a également révélé les notions de microstructure et de macrostructure, très importante dans l'analyse des processus de compréhension de textes.

### **1. Une définition préalable**

Labov et Waletzky (1967) définissent le récit comme une méthode de récapitulation de l'expérience passée, qui consiste à transposer une suite d'événements réels (ou supposés comme tels) en une suite de propositions verbales. Autrement dit, le récit consiste à se remémorer, à évoquer à un destinataire, des situations, des personnages, et des événements considérés comme pertinents par l'auteur. Cette définition assez sommaire du récit ne traduit cependant pas la complexité des processus qui accompagnent la production de celui-ci. Le récit impose en effet de sélectionner, de séquencer, d'agencer un certain nombre d'événements, en gardant une cohérence. Avant de détailler ces notions, il nous paraît intéressant de faire un point sur le développement des procédures de production d'un récit.

---

## **2. Le développement des procédures de production d'un récit**

Le développement des compétences liées à la production d'un récit est un processus complexe, présentant de fortes différences interindividuelles. Les auteurs qui ont étudié le développement des compétences narratives ne sont pas toujours en accord sur les étapes d'acquisition. L'objet de notre mémoire ne portant pas sur l'acquisition de ces compétences, nous nous limiterons à synthétiser les grandes étapes de cette construction décrites par Appelbee (1978).

Avant trois ans, le récit à l'oral d'un enfant est constitué de faits juxtaposés, auxquels l'adulte ne peut clairement attribuer de logique. Ce sont des histoires en amas. Les réactions et les buts des personnages du récit sont les deux éléments principalement manquants. Cela se traduit par des propositions inorganisées, des énoncés simples, de forme déclarative.

A partir de quatre ans, les événements racontés sont étiquetés autour d'un thème central. Les histoires sont factuelles sans respect systématique de l'ordre temporel ou causal.

Dès cinq ans, on peut observer des suites chrono-logico-causales finalisées. Les récits contiennent trois éléments du schéma narratif : l'élément déclencheur, la tentative et les conséquences. On trouve peu d'éléments sur les motivations.

À partir de 6 ans, l'enfant construit une narration en chaîne, avec des suites de propositions de cause à effet. L'intrigue est cependant peu marquée, et pas nécessairement en lien avec les motivations des personnages.

Suivant les auteurs, c'est vers 7 ans que la narration s'organise véritablement autour d'un thème central. Les séquences temporo-causales sont organisées. On retrouve tous les éléments du schéma narratif.

En résumé, selon Fayol (2000), les auteurs ayant étudié le développement du récit chez l'enfant ont mis en évidence qu'entre quatre et huit ans, les enfants produisent des histoires cohérentes organisées autour d'une complication. Des relations de causes à effets sont alors présentes entre les différents événements. On retrouve la présence d'actions, de buts planifiés selon cet enchaînement causal. Ce développement tend à s'affiner entre huit et dix ans.

## **3. La structure événementielle du récit**

L'organisation générale du récit fait aujourd'hui consensus. Plusieurs schémas narratifs ont été décrits dans la littérature. Les travaux de Kintsch et Van Dijk (1975) montrent que le schéma narratif joue un rôle important dans la compréhension d'un récit, mais aussi qu'il est différent d'une culture à une autre. De ce fait, le schéma narratif est le résultat d'un certain mode de pensée, lié à une culture. Il s'agirait pour le lecteur de remplir des cases vides (Kintsch et Van Dijk, 1975). Ces cases vides représentent les différentes séquences d'un récit qui constitue son ossature. Dans cette perspective, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Labov et Waletzky (1967) pour décrire la structure du récit. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective sociolinguistique, et portent sur le récit oral d'une population noire américaine. Les conclusions ont permis de

---

définir le récit minimal ainsi que sa structure globale (Labov et Waletzky, 1967; Labov, 1972).

### **3.1. La construction du récit minimal**

Un récit est composé au minimum de deux propositions qui se succèdent chronologiquement. La seconde proposition doit suivre temporellement la première. Labov (1972) définit ainsi les propositions narratives, qui représentent l'ossature du récit. La jonction temporelle entre les deux propositions signe leur caractère narratif, et traduit une structure de type temporo-causale. Ainsi les propositions narratives ne sont pas permutable (c'est-à-dire qu'elles ont une position fixe), sinon le sens du récit se modifie. Deux exemples cités par Fayol (1985) peuvent permettre de comprendre cette définition concernant les propositions narratives :

- « Paul m'a frappé et je suis tombé » : les deux propositions sont des propositions narratives.
- « Paul a dormi et il a rêvé » : ces deux autres propositions ne constituent pas des propositions narratives.

Un récit est également composé d'autres propositions non narratives (les propositions libres ou limitées).

En conclusion, la notion temporelle est essentielle pour comprendre la structure d'un récit. Rappelons que selon Labov, le récit se définit comme une séquence d'évènements racontés dans l'ordre selon lequel ils ont été vécus. Les propositions narratives sont en quelque sorte la traduction linguistique de cette séquence temporelle. Elles correspondent au premier plan de la narration, et doivent être au minimum au nombre de deux. Les autres propositions, facultatives, représentent son arrière-plan. L'ensemble des propositions forme différentes parties, qui structurent le récit d'une manière assez rigide. Cet ordonnancement caractérise le récit. On parle plus communément de schéma narratif.

### **3.2. L'organisation canonique du récit selon Labov (1972)**

Le schéma narratif a fait l'objet de nombreuses études, à la fois pour des récits littéraires (comme le conte, par exemple), mais aussi pour des récits non littéraires. En ce qui concerne le récit non littéraire, c'est-à-dire le récit d'expérience personnelle, les parties qui constituent le schéma narratif font consensus. Les auteurs distinguent entre cinq et six parties qui constituent la structure événementielle du récit. Ils n'utilisent pas toujours le même vocabulaire pour ces parties, mais elles recoupent le même type d'évènements. Nous avons synthétisé les travaux de Labov et Waletzky (1967) et Labov (1972), qui décomposent un récit en différentes séquences successives :

1. L'abstract (le résumé) : il introduit le thème du récit. Il donne ainsi un aperçu de la narration ou un commentaire global de la situation.
2. L'orientation : elle se compose d'un ensemble de propositions qui rendent compte de la situation de départ (c'est-à-dire l'introduction du lieu, du temps, et des personnages principaux). Elle répond aux questions « qui, quand, quoi, où ? ».

- 
3. La complication : elle désigne le moment où s'établit une rupture dans l'enchaînement attendu des événements.
  4. L'évaluation : elle correspond aux commentaires du narrateur sur ces événements relatés, ses attitudes, et ses ressentis.
  5. La résolution : elle révèle la fin des événements.
  6. La coda : elle apparaît comme une proposition finale qui renvoie au temps présent de l'auteur, par opposition au moment des événements relatés.

Toutes ces séquences ne sont pas nécessaires pour composer un récit. Pour Labov (1972), seules la complication et la résolution assurent véritablement la narrativité. Ces deux parties sont composées de propositions narratives. Les autres parties assurent l'interactivité du récit. Elles sont composées principalement de propositions libres, et elles assurent la dimension d'interlocution entre l'auteur du récit et son destinataire.

Les travaux de Labov analysent la structure interne du récit comme une structure temporo-causale, elle-même intégrée dans une dimension communicative. Cette structure canonique du récit pourrait simplifier la gestion des événements à raconter en termes de contenu du récit, et de repérage dans la chronologie des faits (Fayol, 1985).

Suite à ces travaux, Van Dijk (1972) décrit ce qu'il nomme une base de texte : la notion de « texte » renvoie à la structure formelle, celle de « base » à sa structure sémantique. Elle est composée comme nous allons le voir de « *n*-tuple propositions » (Kintsch et Van Dijk, 1975).

#### **4. La structure linguistique du récit**

Les travaux de Kintsch et Van Dijk (1975) sont réalisés à partir de la compréhension et le rappel libre de récits. Ces travaux sont aussi pertinents pour comprendre les processus dans la production de textes. Le lecteur, selon eux, construit une base de texte, qui est fondée sur l'agencement canonique et linéaire du récit. Elle se définit par des allers-retours entre la structure de surface du texte (la forme et l'agencement des mots) et sa structure profonde (la représentation sémantique de l'ensemble des informations d'un récit). A partir de cette base de texte, deux types de représentations du récit se distinguent : une représentation locale, la microstructure et une représentation globale, la macrostructure. Nous allons décrire ces deux représentations. Cependant, il nous faut auparavant définir la notion de proposition, et comprendre comment elle s'agence au niveau sémantique. Les travaux de Fillmore (1968) développent une analyse de la proposition en cas sémantiques, qui sont l'expression de la structure profonde d'une proposition.

##### **4.1. La structure profonde d'une proposition : les cas sémantiques**

###### **4.1.1. Définition de la proposition d'un point de vue sémantique**

Nous avons vu qu'un texte peut se définir comme une suite de propositions ayant une cohérence, une intention, et un destinataire. Cela donne à la production de textes, et plus précisément à celle d'un récit, une dimension communicative similaire à celle du

---

discours. La proposition quant à elle, peut se définir au sens de la grammaire traditionnelle comme une phrase simple construite autour d'un verbe. Elle correspond aussi à une organisation particulière au niveau sémantique. La proposition est considérée comme « la plus petite unité de discours susceptible d'être traitée et mémorisée » (Le Ny, 1987, cité par Gineste, 2003, p. 40). Cette définition revient à dire que la proposition représente une unité de sens qui regroupent différentes informations, et qui permet la représentation mentale d'un évènement, ou d'une situation. Elle est par conséquent considérée comme « l'unité de base de la pensée et du langage » (Gineste, 2003, p. 49).

D'un point de vue sémantique, la proposition est alors constituée d'un prédicat et d'un argument sémantique. Par prédicat, nous entendons le ou les éléments qui véhiculent l'information verbale. Il se positionne comme un noyau sémantique autour duquel un ou plusieurs arguments gravitent. Il exprime une propriété ou une relation existante avec les arguments de la proposition. Un argument sémantique correspond à l'entité (ou le concept) portée par le groupe nominal. C'est le prédicat qui assigne un rôle spécifique à l'argument dans la proposition.

Les exemples 1 et 2 ci-dessous illustrent ces définitions :

1. le serrurier ouvre la porte.
2. la lampe est tombée sur le serrurier.

Dans l'exemple n°1, *ouvre* est le prédicat. *Le serrurier* et *une porte* constituent les deux arguments de la proposition. *Le serrurier* est, dans cet exemple, l'entité qui mène l'action du verbe *ouvrir*. Dans l'exemple n° 2, *le serrurier* assure ici un rôle différent dans la signification de la proposition, puisqu'il ne participe pas en tant qu'agent à l'action du verbe *tomber*, mais qu'il subit les conséquences de cette action.

Pour résumer, la construction d'une proposition repose sur le rapport de signification entre différents éléments formant une unité sémantique, qui définissent selon nous un évènement. Au sein de la proposition, les relations sémantiques sont organisées entre le prédicat qui constitue l'élément central et les arguments sémantiques, qui, suivant leur rôle ou leur place dans la proposition, complètent le sens du prédicat.

Il existe un large consensus sur ces relations entre le prédicat et les arguments sémantiques. Elles sont considérées comme universelles, car elles existent dans toutes les langues (Rondal, 2011). Fillmore (1968) est l'un des premiers linguistes à étudier les relations sémantiques fondamentales dans une proposition. Nous nous sommes inspirés de ses travaux pour construire notre expérimentation. Il convient donc de présenter succinctement les grands principes de sa grammaire casuelle.

#### **4.1.2. Les cas sémantiques**

Il existe différentes terminologies pour recouvrir ce que nous avons jusqu'à présent défini comme un argument sémantique, et qui constitue, comme nous l'avons vu, une entité ou un objet du monde (animé, inanimé, réel, ou abstrait). On rencontre en effet aussi les termes de rôles thématiques ou de cas sémantiques. En référence aux travaux de Fillmore, nous utiliserons désormais le terme de cas sémantiques.

---

La théorie de Fillmore (1968) naît de l'analyse des cas dans les déclinaisons de différentes langues (en latin et en grec notamment). Fillmore développe l'hypothèse qu'il existe dans toutes les langues des relations de signification primordiales. Par exemple, la notion de possession est universelle. Elle peut s'exprimer par *quelqu'un possède quelque chose*. De même, la notion de transitivité s'exprime par le fait que *quelqu'un agit sur quelque chose ou quelqu'un d'autre*. Pour Fillmore (1968), on peut préciser le type de relation qu'il existe dans une proposition grâce aux cas sémantiques. Ainsi, la notion de transitivité devient *agent-action-patient*. Le prédicat représente l'action. L'agent et le patient sont les deux cas sémantiques qui représentent précisément la notion de transitivité. Chaque entité dans une proposition assure donc un rôle en lien avec le prédicat, et peut être traduite par un cas sémantique. Fillmore (1968, 1975) définit différents cas sémantiques : l'investigateur d'une action (l'agent), celui qui ressent un événement psychologique (l'expérienceur), l'objet ou la personne qui subit une action (le patient), la localisation spatiale (le lieu) et temporelle (le temps) d'une action. Nous verrons précisément ces différentes natures de cas dans la partie expérimentation de notre mémoire.

#### **4.2. La microstructure et la macrostructure textuelles (Kintsch et Van Dijk, 1975)**

A partir des données sur la grammaire casuelle de Fillmore (1968), Kintsch et Van Dijk (1975) ont défini les notions de microstructure et macrostructure textuelles.

Pour qu'il y ait une intégration cohérente d'un récit, il faut qu'il y ait une représentation mentale de chaque proposition mise en lien les unes à la suite des autres. Nous avons vu que chaque proposition représente une unité de sens, composée d'un prédicat accompagné d'un ou plusieurs cas sémantiques. Le texte est traité séquentiellement, établissant la cohérence grâce aux entités communes entre propositions. Lorsqu'une entité est nouvelle, correspondant ainsi à une information nouvelle, et qu'elle n'apparaît donc pas dans les propositions précédentes (qui sont stockées en MCT), le lecteur recherche cette entité dans des propositions plus éloignées (faisant appel ainsi à la MLT), ou fait appel à des inférences en cas d'échec. La compréhension d'un texte s'établira alors à partir de cette base propositionnelle. C'est la microstructure d'un texte.

La macrostructure peut se définir comme une structure de signification globale d'un texte. Le lecteur établit une vision globale du contenu du texte, qui révèle les objectifs, la thématique principale du récit. C'est ce qu'il lui reste lorsqu'il se remémore (en rappel libre) un récit. L'exemple donné par Kintsch et Van Dijk (1975) paraît assez probant : « Jean a la grippe, il a beaucoup de fièvre » la macrostructure correspondante est *Jean est très malade*. Cette macrostructure narrative apparaît comme un processus sémantique, non linéaire. Elle résulte d'une interprétation inductive, c'est-à-dire qu'elle ne reprend pas simplement les propositions pertinentes d'un récit en les enchaînant, mais elle permet de construire une généralisation par la formulation de propositions qui ne sont pas dans le récit.

---

### **4.3. Conclusion**

Le récit connaît une organisation à la fois rigide par son contenant (sa structure canonique) et souple par son contenu (les informations véhiculées). Les travaux de Kintsch et Van Dijk (1975), inspirés par ceux de Fillmore (1968, 1975), ont permis d'analyser le contenu linguistique du récit en analysant les procédures sémantiques des propositions qui constituent un récit. Grâce à leurs recherches, ils ont établi un modèle situationnel de compréhension de texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Ce modèle permet de rendre compte non seulement de la représentation mentale des mots et des phrases (lorsque nous lisons une histoire), mais aussi des situations qui sont véhiculées par ces mots et ces phrases. De fait, la lecture d'un texte est analysée comme un processus dynamique, dont l'objectif est de construire une représentation mentale cohérente du texte lu. Cette conception dynamique du texte sert de référence pour notre étude : nous postulons en effet que lorsque nous produisons un récit, nous construisons aussi une représentation dynamique et multidimensionnelle qu'il nous faudra linéariser. Dans ce cadre-là, il nous paraît important d'explicitier les modèles établis en compréhension de texte.

## **III. La dynamique textuelle**

### **1. Les données issues de la compréhension de texte**

Dans le modèle de situation développé par Van Dijk et Kintsch (1983), le processus de compréhension implique, comme nous l'avons vu précédemment, à la fois des représentations mentales issues du texte lui-même, mais également des connaissances du vécu du lecteur. Ces connaissances (intégrées en MLT) lui permettent de transposer les situations du texte comme des situations réelles. Johnson-Laird (1983) parle ainsi de modèle mental.

#### **1.1. Le modèle mental : une représentation multidimensionnelle**

Les travaux de Johnson-Laird (1983) montrent que cette représentation mentale de la situation du texte contient tous les éléments qui vont retenir l'attention du lecteur, et lui permettre de comprendre la situation énoncée : au cours de sa lecture, le lecteur identifie le cadre spatio-temporel, les relations causales, les protagonistes et les situations psychologiques associées. Il s'agit donc d'une représentation multidimensionnelle.

C'est avec cette approche que Gernsbacher (1990) introduit la notion de continuité et de discontinuité de l'information dans ce modèle situationnel. Selon cet auteur, c'est la continuité des informations temporelles, spatiales et causales qui permet de construire une représentation mentale cohérente d'un texte. Ainsi toute perturbation de l'information, ou rupture dans la continuité d'une information, donne lieu à un temps de lecture plus long. Cette mise à jour de l'information demanderait donc un traitement cognitif plus coûteux.

---

## **1.2. L'Event Indexing Model (Zwaan, Langston et Graesser, 1995)**

Les travaux de Zwaan, Langston et Graesser (1995) reprennent la notion de richesse multidimensionnelle des représentations mentales dans les textes narratifs. Les différentes représentations de la situation décrite dans un texte sont intriquées les unes aux autres, et sont en lien avec la propre expérience du lecteur. En effet, le postulat de Zwaan et al (1995) consiste à dire que les mécanismes impliqués dans le modèle de situation sont issus des mécanismes de différentes situations d'expériences dans le monde réel. Autrement dit, « les enfants apprennent d'abord à comprendre les événements de base, tels que le déplacement d'une personne ou d'un objet dans l'environnement, avant d'apprendre à comprendre les expressions qui décrivent ces événements » (Goldberg, 1999, cité par Zwaan et al, 2001, traduction libre, p. 73). Ainsi, lorsque nous lisons un récit, tout se passe comme si nous étions dans la situation de narration plutôt qu'en dehors.

Zwaan et al. (1999, 1995) proposent le modèle d'Event Indexing. Selon ce modèle, le lecteur extrait les événements à partir du texte lu, et les assimile à partir de cinq dimensions différentes : le temps, l'espace, la causalité, la motivation et le protagoniste. Le lecteur vit ainsi par procuration les événements racontés, et tout comme dans son vécu quotidien, il fait l'expérience des différentes dimensions citées. Les travaux de Zwaan (1995) se focalisent notamment sur trois dimensions (temporelle, spatiale, causale) qui, selon lui, participent à l'établissement de la continuité situationnelle. Les résultats montrent que le lecteur traite les dimensions temporelles, spatiales et causales simultanément lors de sa lecture. Plus précisément, Zwaan montre que les discontinuités temporelles et causales conduisent à des augmentations significatives des temps de lecture de phrases, quand la consigne est de lire normalement.

Les travaux menés sur la compréhension nous amènent à penser qu'en production de texte, suivant la nature des informations données (c'est-à-dire suivant la nature des cas sémantiques dans la succession des propositions), le rédacteur devra aussi effectuer un traitement différent. D'autre part, en parallèle, les processus relatifs à la sélection des informations ont aussi fait l'objet de travaux en production de texte.

## **2. La sélection des informations dans la production d'un récit**

### **2.1. Le focus d'information**

La pertinence des informations dans la production d'un récit s'accompagne d'une sélection de celles-ci. Dans un souci d'économie et d'efficacité de communication, le rédacteur doit donner un nombre suffisant d'informations en fonction de son destinataire. Grice (1975) montre dans ces travaux sur le discours qu'un locuteur doit respecter quatre maximes pour une coopération linguistique avec l'interlocuteur. La maxime de quantité correspond à cette notion de dosage des informations. Dans la production narrative, cette maxime de quantité se retrouve également. Le rédacteur doit en effet, dans un premier temps, sélectionner un événement suffisamment digne d'être rapporté, le focus d'information (Fayol, 1984). Puis, une activation des étapes du déroulement de l'évènement est nécessaire, afin de se représenter mentalement les enchaînements des

---

séquences finalisées d'actions. Toujours selon Fayol (2000) le rédacteur peut rencontrer des difficultés à la fois lors de la sélection de l'évènement à rapporter, mais également lors du choix du degré de précision de sa narration, suivant son interlocuteur. Ainsi, en fonction du destinataire, les connaissances partagées sont peu détaillées, à l'inverse des connaissances nouvelles, qui sont explicitées. Un évènement sera donc rapporté suivant la connaissance du monde du narrateur, et de l'évaluation qu'il fait de son interlocuteur (Fayol, 1984).

De ce fait, la plupart des gens construisent leur récit autour d'une information principale, et d'autres informations, considérées comme auxiliaires. Givòn (1983) estime que certaines entités, certaines informations sont plus centrales que d'autres, et que l'on peut en établir une continuité dans leur répétition.

## 2.2. La notion de référence

Pour marquer la continuité d'une information nécessaire à la construction d'un récit, le rédacteur dispose de marques linguistiques qui permettent de faire référence à cette information tout au long du récit. La notion de référence renvoie à l'entité à la fois en tant que forme verbale, et à la fois en tant que concept. Le référent est ainsi l'objet du monde qui contient un signifiant et un signifié. On distingue notamment deux types de référents :

- Les référents déictiques qui renvoient à une situation. Par exemple, *je, tu, ici...*
- Les référents non déictiques renvoyant aux éléments du monde. Par exemple, *le chat de la voisine.*

Ariel (2001) postule que l'accessibilité en mémoire par l'interlocuteur d'une information dépend de son expression référentielle. Elle propose une hiérarchie dans la langue anglaise de cette accessibilité, reposant sur différents critères (pragmatiques, sémantiques et syntaxiques). Cette hiérarchie va du marqueur signalant une très grande accessibilité (zéro) à celui qui signale une faible accessibilité (le nom complet).

Givòn (1983) a réussi à corréler la forme du référent à trois paramètres :

- La « referential distance », c'est-à-dire la distance, le temps écoulé entre l'information et sa reprise.
- La « potentiel interference », c'est-à-dire le nombre de fois où l'information a été précédemment mentionnée.
- La « persistance », c'est-à-dire si l'information est récurrente dans le discours ou non.

Pour résumé, la notion de référence renvoie directement à l'élément qui apporte l'information dans un texte, qu'il soit nouveau ou réintroduit. Les études citées ci-dessus montrent qu'il existe des différences d'accès aux référents suivant la fréquence de sa reprise, mais aussi suivant la distance qu'il existe entre son introduction et sa reprise. L'information est également plus accessible lorsque le référent est connu du rédacteur et/ou du lecteur.

---

## 2.3. Les scripts

Le concept de script a été développé par Abelson et Shank (1977). Les scripts correspondent à un ensemble de savoirs partagés relatifs à des situations familières (par exemple se coucher, prendre un bain, etc.). Le script s'apparente ainsi à un scénario avec des scènes hiérarchisées et dont les enchaînements sont toujours identiques. Les scripts sont acquis très tôt. Cette acquisition est essentielle dans la compréhension et la production de récits à l'oral, puis à l'écrit. Le script permet une économie dans la communication, il met l'accent sur les informations essentielles (Fayol, 2000). L'encodage des informations est donc facilité, ce qui permet à l'interlocuteur de porter plus d'attention aux nouvelles informations ou aux informations atypiques, sur lesquelles portera potentiellement la narration (Fayol, 2000).

En conclusion, les données sur la compréhension de texte nous montrent que le lecteur construit au cours de sa lecture, une représentation mentale multidimensionnelle de la situation de narration. Il traite aussi différemment les informations suivant leur nature et leur continuité dans la situation de narration. A l'inverse, le rédacteur d'un récit doit transposer la représentation mentale de la situation qu'il veut raconter en une forme textuelle. Cette opération mentale représente la linéarisation. Pour que ce récit se déploie et suscite l'intérêt de son destinataire, le rédacteur doit nourrir son récit en apportant de nouvelles informations. Cet apport se réalise grâce à un double mouvement de reprise des informations anciennes (déjà formulées) et d'introduction d'informations nouvelles : de nouvelles actions, de nouveaux cas sémantiques (Fayol, 2000). Ces modifications signifient que certaines des informations impliquées dans une proposition  $n$  subissent des changements dans la proposition  $n + 1$  : ces changements peuvent correspondre à des ajouts (un ou plusieurs nouveaux cas apparaissent dans  $n + 1$ ), des retraits (un cas jusqu'alors mobilisé cesse de l'être) et peuvent concerner différentes catégories de cas sémantiques.

Pour pouvoir étudier de tels phénomènes qui se réalisent en cours d'écriture, les méthodes d'analyses en temps réels sont nécessaires.

## 3. La production verbale: une activité en temps réel

### 3.1. Méthodes d'analyse en temps réel

Selon Alamargot et Chesnet (2005), trois paradigmes complémentaires permettent l'analyse en temps réel de la production écrite : les protocoles verbaux, les méthodes de la double et triple tâche, ainsi que l'analyse des pauses et des débits au cours de l'écriture. Les mouvements du stylo du scripteur sont découpés en une alternance de pauses et de séquences d'écriture (Matsuhashi, 1982 ; Schilperhood, 2002). La pause correspond au temps (en millisecondes) qui s'écoule entre l'arrêt de la transcription et sa reprise (soit à chaque levée de crayon). Les pauses écrites ont, par rapport aux pauses orales, une plus grande validité potentielle, car elles ne sont pas influencées par des facteurs paralingagiers (Foulin, 1995). Le débit correspond au temps (en millisecondes) attribué à l'écriture d'un caractère.

---

L'analyse des pauses et des débits au cours de l'écriture consiste à recueillir les variations temporelles de la vitesse d'écriture, soit par enregistrement chrono-vidéo, soit sur tablette graphique à digitaliser (Foulin, 1995). Dans ce paradigme, on estime que la durée et la localisation des pauses permettent d'en déduire la nature des traitements sous-jacents. L'utilisation d'un tel paradigme a plusieurs avantages : à l'inverse des protocoles verbaux, il ne met pas en jeu d'autres activités mentales. De plus, il permet une analyse continue, sans interruption, ce qui n'est pas le cas dans les méthodes de la double ou de la triple tâche. Ce paradigme, permet donc selon Alamargot et Chesnet (2005, p. 478) « d'étudier la mise en œuvre des traitements rédactionnels de façon continue et sans provoquer de surcharge ou d'interruption de l'activité ».

### **3.2. L'analyse en temps réel lors de la production de récits**

Comme nous l'avons vu précédemment, tout texte est conçu comme une chaîne de propositions concaténées, dont chacune comporte des cas sémantiques, lesquels peuvent changer ou être introduits d'une proposition à la suivante au cours de la narration (i.e. dans la succession des propositions).

La planification sémantique dans le récit écrit n'a fait l'objet d'aucune étude jusqu'à présent. Cette dimension sémantique est opérationnalisée par le nombre et la nature des cas sémantiques mobilisés dans chaque proposition.

L'objet de notre mémoire porte sur la planification de ces cas sémantiques et de leurs modifications. Nous postulons que cette planification sémantique nécessite un traitement cognitif supérieur qui se traduit par des variations de durées des pauses en début de proposition au cours de l'écriture.

---

# **Chapitre II**

## **PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

---

## I. Problématique

A partir des modèles élaborés relativement à la compréhension d'un texte (Johnson-Laird, 1983), nous postulons que le rédacteur d'un récit dispose d'un modèle de situation, comme une sorte de film intérieur des événements à relater. Le rédacteur récupère d'abord les épisodes sélectionnés en MLT, puis il élabore la succession d'événements au fur et à mesure qu'il écrit, ce qui correspond à la planification sémantique. Les événements sont ensuite transposés sur une forme syntaxique, qui correspond à la proposition, que le rédacteur doit linéariser pour produire le texte. La proposition correspond en effet à l'unité principale de planification (Foulin, Chanquoy, et Fayol, 1989), mais il a été jusqu'à présent difficile de définir quels facteurs déterminent cette planification, à savoir la dimension sémantique ou morphosyntaxique. Dans la structure du récit, la proposition représente également une unité de sens, qui permet la représentation mentale du récit (Kintsch et Van Dijk, 1975). La structure de la proposition peut être alors analysée en une succession de cas sémantiques associés à un prédicat. Le cas sémantique représente selon Fillmore (1968, 1975) une entité, qui mise en lien avec le prédicat, joue un rôle précis dans le sens d'une proposition. Par ailleurs, Alamargot et Chesnet (2005) montrent qu'il existe des traitements cognitifs sous-jacents dans la production d'écriture. Ceux-ci se reflètent dans les variations de la vitesse d'écriture, mesurées grâce à l'analyse de la pause et du débit au cours de l'écriture. L'ensemble de ces éléments nous permet de nous demander, si au cours de l'écriture d'un récit (c'est-à-dire lors du processus de linéarisation), la planification (sémantique et morphosyntaxique) apparaît comme un facteur attestant de traitements cognitifs prépondérants.

## II. Hypothèses générales

Lors de l'écriture du récit, nous supposons que la difficulté principale est de passer d'un événement au suivant, c'est-à-dire lors de l'introduction d'une information nouvelle. Par conséquent, plus le rédacteur en introduirait, plus la tâche serait complexe et demanderait un temps d'élaboration long. Il y aurait un effet du statut de l'information (nouvelle ou non). D'autre part, plus il y aurait d'informations à fournir, plus la planification sémantique serait nécessaire, et impliquerait un temps d'élaboration long. Il y aurait ainsi un effet du nombre d'informations. Enfin, au cours de l'écriture du récit, une planification morphosyntaxique interviendrait parallèlement. De fait, plus les formes morphosyntaxiques seraient abondantes dans la proposition, plus le temps d'élaboration serait long. Il y aurait pareillement un effet de la complexité morphosyntaxique.

Nous n'excluons pas cependant trois autres prédicteurs :

- la nature des cas sémantiques: à l'instar de ce qui a été montré dans les travaux réalisés en compréhension de textes (Johnson-laird, 1983 ; Zwaan et al, 1995, 1999), les cas sémantiques de lieux et de temps impliqueraient un traitement cognitif et supposeraient ainsi un temps d'élaboration plus long ;
- le niveau scolaire : le traitement cognitif serait plus coûteux pour les élèves de 5<sup>ème</sup> versus les élèves de 3<sup>ème</sup>. Ces derniers auraient automatisé les traitements de bas niveaux, et mis en place plus de traitements contrôlés. Ils auraient aussi

---

développé des stratégies plus expertes et efficaces (Chanquoy et Alamargot, 2003) ;

- la qualité des textes : les récits les plus élaborés impliqueraient davantage de planification et ainsi un temps d'élaboration plus long.

### **III. Hypothèses opérationnelles**

L'ensemble de ces variables influencerait sur les valeurs des paramètres en temps réel, à savoir la pause avant le premier mot de la proposition et le débit d'écriture au cours de la proposition. Nous employons également le terme de clause à la place de proposition.

#### **Hypothèse 1**

Nous nous attendons à observer un effet de l'information nouvelle, identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause, et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) à chaque fois qu'un cas sémantique nouveau est introduit dans une clause.

#### **Hypothèse 2**

Nous nous attendons à observer un effet du nombre d'informations, identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause, et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) en fonction de la quantité de cas sémantiques par clause.

#### **Hypothèse 3**

Nous nous attendons à observer un effet de la complexité syntaxique, identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) lorsque l'indice de complexité syntaxique est plus élevé.

#### **Sous-hypothèses**

D'autre part, nous nous attendons aussi à observer :

- Un effet de la nature des cas nouveaux (temps et lieux versus autres natures de cas) identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) lorsque les cas sémantiques nouveaux correspondant à des lieux ou des temps.
- Un effet du niveau scolaire (5<sup>ème</sup> versus 3<sup>ème</sup>) identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) pour le niveau scolaire de 5<sup>ème</sup>.

- 
- Un effet du niveau de qualité des textes (bons versus faibles) identifiable par un temps de pause (en ms) plus long avant le premier mot de la clause et par un débit d'écriture plus lent (en ms/caractère) pour les textes jugés bons.

---

# **Chapitre III**

## **PARTIE EXPERIMENTALE**

---

## I. Méthode

### 1. Les variables étudiées et contrôlées

#### 1.1. Variables étudiées

Nous avons cherché à mesurer l'impact de plusieurs variables sur la durée de pause initiale d'une clause (i.e. avant le premier mot de chaque clause) et sur les variations de débit d'une clause. Le calcul du débit de clause s'est effectué en prenant en compte le temps d'écriture d'un mot quand le stylo est appuyé, auquel a été soustraite la durée des pauses intra-mot. Ce temps (en ms) a ensuite été divisé par le nombre de lettres du mot. Le débit s'exprime ainsi en ms/caractère. Pour obtenir le débit moyen d'une clause, c'est la moyenne du débit des mots constituant cette clause qui a été effectuée.

Nous avons retenu trois variables intra-sujets :

- le nombre de cas sémantiques inclus dans une clause,
- le nombre de changements de cas sémantiques correspondant à l'ajout d'une nouvelle information entre deux propositions successives,
- les différentes catégories de cas sémantiques lors de ces changements parmi huit catégories de cas (agent, patient, bénéficiaire, expérienceur, commitatif, thème, lieu, temps).

A ces variables, nous en avons ajouté deux, dites inter-sujets :

- le niveau scolaire (3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>),
- la qualité des textes, évaluée de manière holistique par huit juges qui ont dû répartir tous les textes retenus dans trois catégories : Bon vs Faible vs Moyen.

Notre objectif est de déterminer l'influence de trois prédicteurs (l'introduction de cas sémantiques nouveaux dans une clause, le nombre de cas sémantiques dans une clause, et la nature des cas sémantiques nouvellement introduits) sur la durée des pauses et du débit moyen dans la clause.

Nous cherchons aussi à objectiver un effet de la scolarité (ou du niveau scolaire), et de la qualité des textes (B ; F ; M) sur les variations de pauses et de débits.

#### 1.2. Variable contrôlée

Une variable de complexité morphosyntaxique a été calculée afin de mesurer les effets de la morphosyntaxe sur les temps de pauses avant le 1<sup>er</sup> mot de la clause et de débit moyen dans chaque clause (le détail du calcul est expliqué dans la partie IV du même chapitre).

---

## **2. Conditions de production des textes**

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité du projet ANR Reflex (Projet n° NT 05-2\_41686 : renforcer la flexibilité lexicale et syntaxique dans l'expression orale et écrite des adolescents, porteur du projet : Harriet Jisa). Il a consisté à analyser un corpus de textes recueilli en 2006, auprès de 390 élèves issus de classes de CM2, de 5<sup>ème</sup>, et de 3<sup>ème</sup> dans des établissements de la région lyonnaise.

Le recueil des textes s'est réalisé en deux sessions, espacées d'une semaine. Dans un premier temps, les enfants ont visionné une vidéo, spécifiquement réalisée par une équipe journalistique de la Télévision Educative d'Israël, dans le cadre d'un projet antérieur, le projet Spencer. C'est une vidéo sans parole, afin de préserver son adaptabilité internationale, et de ne pas influencer les choix linguistiques des participants. Par ailleurs, elle est, selon Viguié Simon (2001, cité par Mazur Palandre, 2009) considérée comme moralement inoffensive et visible pour les participants.

Cette vidéo présentait différents clips autour d'une même thématique : les problèmes relatifs au milieu scolaire, comme la tricherie, les disputes, l'exclusion... Selon Gayraud (2000), Labov (1978 ; 1993) et Viguié-Simon (2001), cités par Mazur Palandre (2009), tous les individus se sentent concernés par une telle thématique. Ils produisent des textes plus longs que si un autre thème avait été donné.

Suite au visionnage de cette vidéo, il a été demandé aux participants, au moyen de consignes communes, adaptées et spécifiques, de produire six textes, dont deux oraux et quatre écrits (une version brouillon d'un texte narratif ; une version finale de ce texte narratif ; une version brouillon d'un texte expositif ; une version finale de ce texte expositif).

Cette étude a permis de nous constituer le corpus de notre mémoire, en considérant une partie de la population, et en nous intéressant uniquement à la narration et, plus précisément, aux premières versions des textes narratifs, les versions finales étant le plus souvent des copies similaires à ces premières versions.

## **II. Population**

Nous nous intéressons à une population d'adolescents. Aussi, nous avons restreint la population d'élèves de cette étude aux classes de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>.

### **1. Critères d'inclusion et d'exclusion**

Un questionnaire a été rempli en 2006 par les participants, afin d'en écarter certains. Plusieurs critères d'exclusion ont été retenus, afin qu'il y ait une certaine homogénéité dans notre population. Les élèves ayant redoublé au minimum deux fois, ou ayant deux ans d'avance, ou étant insérés dans un parcours SEGPA (Insertion ou Relais) ont été écartés de l'étude.

Au total, la population est composée d'adolescents francophones natifs monolingues, appartenant à une classe socioprofessionnelle défavorisée (en se basant sur les grilles de

---

l'INSEE), scolarisés depuis leur naissance en France, et sans pathologie langagière (rééduquée ou non).

## 2. Population finale

En définitive, seuls 88 individus ont été retenus : 43 collégiens en classe de 5<sup>ème</sup> et 45 collégiens en classe de 3<sup>ème</sup>. Les caractéristiques de la population sont présentées dans le tableau 1.

**Tableau 1 : caractéristiques de la population - Extrait de la thèse de Mazur Palandre (2009)**

	5 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Age moyen	12,7	15,2
Intervalle d'âge	[12;03-14;04]	[14;06-16;07]
Nombre total d'individus	43	45
Dont filles	22	22
Dont garçons	21	23

A partir de cette population, nous avons sélectionné 35 textes de chaque niveau scolaire, soit 70 au total. Les textes enlevés de notre étude ont été considérés comme non analysables (cf IV. 4, de ce même chapitre).

## III. Matériel

Pour la collecte des données écrites, les collégiens ont réalisé leurs textes avec un stylet Ink Pen sur quatre tablettes graphiques Intuos 3 de WACOM. Le logiciel Eye and Pen a ensuite permis d'étudier les processus en temps réel mis en œuvre lors d'une production écrite. Eye and Pen est un logiciel permettant d'enregistrer à la fois l'activité d'écriture (la partie « Pen ») et l'activité oculaire (la partie « Eye »). Les données oculaires n'ont toutefois pas été enregistrées pour ces productions. La partie Pen permet d'enregistrer et d'analyser, en temps réel, les mouvements du crayon du scripteur, et d'en retirer des données chronométriques, notamment en ce qui concerne les pauses (à l'intérieur d'un mot, entre deux mots, entre deux propositions), la vitesse d'écriture (du mot, de la proposition, de la phrase), etc. Nous avons utilisé dans notre mémoire les versions brouillons des textes narratifs, (cf. Annexes I.1 et I.2) car ce sont ces textes qui rendent compte des processus impliqués dans la production écrite, les textes finaux pouvant être considérés comme une simple copie du premier jet.

## IV. Dépouillement des textes

### 1. Le codage du corpus : cas sémantiques

Dans un premier temps, l'ensemble des textes de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> a été analysé selon ces trois critères :

- 
- le découpage en clauses ;
  - l'analyse des cas sémantiques ;
  - l'analyse de complexité morphosyntaxique des propositions :

Le codage de l'ensemble des textes a été effectué par chacune de nous isolément, puis en discutant l'ensemble des cas difficiles jusqu'à aboutir à un consensus.

### 1.1. Découpage en clauses

Le découpage en clauses s'est effectué en segmentant les phrases en propositions au niveau syntaxique, incluant un groupe verbal et un ou plusieurs groupes nominaux associés à celui-ci. Ainsi une clause correspond à une unité syntaxique représentant la projection d'un événement. La phrase suivante, par exemple, peut être découpée en trois clauses (séparées par des /):

Exemple 1 : c'était avec une copine / on était pas dans la même classe / donc on avait pas tout le temps les mêmes horaires. (516)

### 1.2. Inventaire des cas sémantiques

En nous appuyant sur les travaux de Fillmore (1968, 1971), nous avons inventorié un certain nombre de cas sémantiques (ceux qui font consensus dans la littérature). Cet inventaire nous a permis de procéder à l'analyse du corpus. Des exemples, tirés du corpus, illustrent chaque cas sémantique. Pour ces exemples, l'orthographe a été rectifiée. Le niveau scolaire et le numéro de chaque texte ont été notés entre parenthèses (par exemple, 312= texte de 3<sup>ème</sup>, n°12)

- **L'agent** représente l'être animé qui initie l'action ou le procès.

Exemple 2 : un jour *je* marchais dans la rue. (510)

- **Le patient** représente l'entité animée sur laquelle s'exerce directement le procès.

Exemple 3 : je *l'*ai frappé (301)

- **Le bénéficiaire** correspond à un être animé à qui revient le résultat de l'action dénotée par le verbe.

Exemple 4 : j'ai demandé à *cette personne* (510)

Exemple 5 : et la semaine suivante elle *nous* distribua le contrôle (510)

- **Le commitatif** indique avec qui ou avec quoi l'action est réalisée.

Exemple 6 : j'étais *avec ma copine* (530)

Exemple 7 : cette personne je l'ai revue *avec ma gourmette* (510)

---

▪ **L'expérienceur** représente l'entité où se manifeste un état physique ou psychique. Il assigne ainsi une propriété physique ou psychique à un actant. Il est en lien avec les verbes attributifs, les verbes d'état (*être, rester, sembler, devenir, demeurer...*), mais aussi avec toutes les formes verbales qui expriment une propriété.

Le verbe indique un état psychique :

Exemple 8 : *elle* a cru que je l'avais oublié dans ma poche. (522)

Le verbe indique un état physique :

Exemple 9 : *j'*avais très mal à la tête. (527)

Exemple 10: *on* était dans le collège (303)

Le verbe indique un rapport de possession :

Exemple 11 : *ils* avaient des enfants (320)

▪ **Le thème** représente une entité inanimée, concernée par l'action du verbe mais qui n'est pas affectée par celui-ci. Il englobe des catégories d'objet, mais aussi des concepts (ex : *l'honnêteté*). Il se définit ainsi, par défaut, comme un type de cas sémantiques ne représentant pas une personne humaine.

Exemple 12 : il prit *la trousse* (525)

Cependant, dans certaines circonstances, nous avons considéré comme thème une entité animée et humaine, mais représentant un ensemble suffisamment grand et indéfini pour être considéré comme un thème :

Exemple 13 : à un concert, il y avait *une longue file d'attente* (547)

▪ **Le temps** désigne la localisation temporelle concernée par l'action, impliquée dans le verbe.

Exemple 14 : *un jour* je marchais dans la rue avec mon copain (304)

▪ **Le lieu** désigne la localisation spatiale de l'action impliquée dans le verbe. Il peut être aussi bien une entité animée qu'inanimée.

Exemple 15 : puis il décida à aller *au collège* (321)

Exemple 16 : il était venu *vers moi* (302).

Un code a été établi pour les différents cas sémantiques afin de permettre l'encodage sous EXCEL :

- AGT : agent,
- PAT : patient,
- BEN : bénéficiaire,

- 
- COM : commitatif,
  - THM : thème,
  - LIEU : lieu,
  - TPS : temps.

### 1.3. Cas problématiques

Malgré la classification que nous avons effectuée, certains éléments des différents récits ont été difficiles à analyser. Nous avons pris certaines décisions, qui nous ont semblé les plus justes.

#### 1.3.1. Dissociation lieu - thème

Nous avons analysé certains substantifs qui indiquent intrinsèquement un lieu, en fonction du prédicat avec lequel ils sont associés. Il s'agit en effet pour nous, d'analyser la nature exacte de l'information qu'ils véhiculent dans la proposition.

Par exemple, le mot *tête* est considéré comme un thème lorsqu'il est associé à un verbe transitif direct :

Exemple 17 : de mouiller *ma tête*. (526)

Exemple 18 : alors mon voisin m'a fait *la tête* pendant longtemps. (534)

Tandis que nous avons traité comme un lieu ce même substantif, lorsque le verbe est transitif indirect, ou lorsqu'il est associé à des compléments circonstanciels :

Exemple 19 : et donc elle s'est mise à me frapper *à la tête*. (320)

Exemple 20 : et sans faire exprès à lancé le ballon *sur ma tête*. (526)

#### 1.3.2. Cas des verbes modalisateurs

Nous avons considéré que les verbes modaux tels que *vouloir*, *devoir*, *pouvoir*, permettaient de considérer leur sujet comme expérienceur uniquement quand ces verbes modaux ne sont pas suivis d'autres verbes exprimant une action :

Exemple 21 : et *elle* n'a pas voulu. (329)

Dans cet exemple, le pronom personnel *elle* est considéré comme expérienceur, car le verbe *vouloir* exprime ici un état psychique plutôt qu'une action. Ce qui n'est pas le cas dans l'exemple suivant :

Exemple 22 : *elle* voulait sauter par la fenêtre de chez nous (5ème étage). (320)

L'action est ici explicitement énoncée, même si le verbe *vouloir* implique une nuance d'aspect en rendant cette action hypothétique. Le pronom personnel *elle* est alors traité comme un agent.

---

Ces décisions ont été systématiquement appliquées à tous les cas délicats rencontrés.

### 1.3.3. Cas des verbes réciproques

Pour notre analyse, il nous a semblé inapproprié de prendre en compte l'argument sémantique porté par le pronom réciproque ou le pronom réfléchi, dans le cas des verbes réciproques et des verbes réfléchis. Dans ce cas précis, le pronom fait entièrement partie du verbe :

Exemple 23 : puis on s'est battu. (518)

Exemple 24 : du coup elle s'est excusée. (519)

Cependant, dans certaines circonstances, pour l'expression *se faire* + *verbe*, lorsque le sujet et le pronom réfléchi se confondent, nous l'avons fait ressortir dans l'analyse comme un cas sémantique.

Exemple 25 : un jour il m'est arrivé de me faire voler 10 € dans la rue. (502)

## 1.4. Analyse morphosyntaxique

Pour chaque clause, un indice de complexité morphosyntaxique (ICM) a été calculé. Le calcul de cet indice correspond à différentes données :

D'une part, le nombre de mots par clause a été comptabilisé.

D'autre part, nous avons associé chaque mot comptabilisé à son indice morphosyntaxique. Pour cela, nous avons récupéré les données de travaux antérieurs, qui avaient demandé à 67 participants (essentiellement des étudiants en orthophonie) de classer les catégories morphosyntaxiques (déterminant, pronom, préposition, nom, adverbe, adjectif, conjonction, verbe) par ordre de difficulté croissante lors de l'élaboration d'un récit. On obtient le classement avec les indices suivants :

	Déterminant	Pronom	Préposition	Nom	Adverbe	Adjectif	Conjonction	Verbe
Indice	1.00	1.36	1.43	1.50	1.90	1.95	2.08	2.54

Pour obtenir cet indice morphosyntaxique, le calcul a été le suivant : tout d'abord, c'est la moyenne des notes par participant qui a été effectuée. Sachant qu'il pouvait y avoir des ex-æquo, chacune des notes a été standardisée par rapport à cette moyenne. Tous les participants qui avaient une moyenne égale à 1 ont été retirés (car cela signifiait qu'ils n'avaient pas effectué de classement).

Ensuite, la moyenne de chaque catégorie a été calculée. Une hiérarchie de ces catégories a été ainsi obtenue allant de -.72 pour le déterminant à .82 pour le verbe.

Enfin, ces scores ont été transformés en prenant -.72 comme score de début égal à 1.

---

En faisant la somme des indices correspondant à chacun des mots contenus dans une clause, nous avons pu obtenir une variable de complexité syntaxique (ICM).

## 2. Critères d'exclusion

Aucun des éléments ne relevant pas de la trame du récit n'a été retenu. En effet, soit ces éléments représentent des entités fonctionnelles qui n'ont pas vraiment de valeur informative et sémantique (c'est le cas des présentatifs, de certaines expressions anaphoriques), soit ils correspondent à des énoncés sortant du cadre du récit aux niveaux aspectuel et temporel (c'est le cas du discours direct, des commentaires émis par le narrateur). En voici la liste :

- Les présentatifs :

Exemple 26 : c'était le mois de février. (313)

Exemple 27 : c'était il y a une semaine. (522)

- Les expressions anaphoriques :

La notion d'anaphore se définit traditionnellement par la reprise d'un élément du texte. Ces éléments de répétition contribuent à la cohérence du récit. L'expression anaphorique ainsi que son antécédent ont donc le même référent. Cependant, lorsque l'expression anaphorique reprend un terme indéfini, l'antécédent n'est alors pas explicite. Nous avons décidé de ne pas l'étudier :

Exemple 28 : alors ça m'a énervée. (526)

- Les énoncés au discours direct :

Ils correspondent à une situation d'énonciation, ils ne rentrent donc pas dans notre sujet d'étude :

Exemple 29 : elle m'a dit mais « non t'inquiète, ne crains rien ». (532)

- Les commentaires explicites du narrateur sur son propre récit :

Exemple 30 : je ne sais pas pourquoi elle fait ça. (527)

Exemple 31 : je sais que c'est peut-être banal. (506)

- Le « setting », c'est-à-dire les éléments qui présentent le récit et posent un cadre général au récit :

Exemple 32 : l'histoire commence. (544)

### 3. Procédures d'analyse

Nous avons repris les tableaux d'analyse EXCEL utilisés lors de précédentes études. La liste des informations disponibles dans ce tableau se trouve en annexe (cf. Annexe II). Chaque mot du corpus a fait l'objet d'une entrée, afin de permettre son analyse précise. A partir de ce tableau, nous avons créé cinq nouvelles colonnes de données qui ont permis de séquencer les informations suivantes pour chaque nouvelle clause:

- la nature du cas sémantique des substantifs,
- le nombre de référents,
- le nombre de cas sémantiques,
- le nombre de cas sémantiques à chaque introduction d'une nouvelle information,
- la nature du cas sémantique lors de l'introduction d'une nouvelle information.

Sous EXCEL, le codage des textes se présente ainsi :

LabelSeq	motsSeuls	CAS SEMANTIQUES	REFERENTS	NB DE CAS / CLAUSE	NB CHGMT	NATURE DES CHGMTS
[C] c'+ +était@cok	c' Était			1	1	TPS
un jour d' école	un jour d' école	TPS1	1			
[C] il était treize@nb+h@hor	il était treize-h	TPS1	1	1	1	TPS
[C] quand	quand	TPS2	2	2	2	AGT; LIEU
[RL] j' arriva@err [: arrivai]	j' arrivai	AGT1	3			
à <l@err_c [: l']> [\$ srev:1]	à l'	LIEU1	4			
es^planade [\$ orev:1]	esplanade	LIEU1	4			

Figure 1 : exemple de codage des textes sous Excel

Chaque clause est délimitée par le signe [C], visible dans la première colonne. Les cinq dernières colonnes nous ont permis de renseigner notre analyse des textes, afin d'appliquer un traitement statistique à ces données. Un texte de classe de 5<sup>ème</sup> et un texte

---

de classe de 3<sup>ème</sup> sont présentés, entièrement analysés à titre d'exemple sous Word, afin d'en améliorer la lisibilité, dans les annexes (cf. Annexe II.2 et II.3).

### 3.1. Nature du cas sémantique

Nous avons inventorié chaque cas sémantique en fonction de sa nature et de son introduction dans le récit. Ceci a permis de connaître le nombre de cas sémantiques en fonction de leur nature, de leur ordre et de leur fréquence d'apparition dans un même texte.

### 3.2. Les référents

Nous entendons par référent toute entité, personne, objet, événement du récit auquel le cas sémantique renvoie. Généralement, un référent ne prend pas la même forme syntaxique lorsqu'il est introduit pour la première fois, que lorsqu'il est repris ou réintroduit.

A l'inverse, différents cas sémantiques peuvent avoir le même référent. Comme dans l'exemple ci-dessous, tiré du texte (502), le pronom personnel « je » correspond à différents cas sémantiques suivant le prédicat auquel il est associé :

Exemple 33 : je me fis agresser dans la rue, j'avais tellement peur que je m'enfuis.

patient

expérienceur

agent

Il a paru nécessaire de distinguer le référent du cas sémantique.

### 3.3. Nombre de cas sémantiques par clause

Nous avons indiqué pour chaque clause, le nombre de cas sémantiques.

### 3.4. L'introduction d'un nouveau cas sémantique

Nous avons considéré tout cas sémantique qui correspondait à l'introduction d'une nouvelle information. Ceci permet d'observer le nombre de changements de cas sémantiques d'une clause à une autre. Nous étudions uniquement les changements de cas sémantiques qui correspondent à une nouvelle information.

### 3.5. La nature du cas sémantique lorsqu'il est nouveau

Nous avons aussi observé la nature des cas sémantiques lorsqu'une nouvelle information est introduite. Nous essayons de spécifier et de quantifier la nature du changement du cas sémantique quand il y a nouvelle information d'une clause à une autre.

## 4. Les critères de sélection des textes

Les 88 textes ont ainsi été analysés. Cependant, dans un souci d'homogénéisation des données, nous avons choisi d'en exclure un certain nombre. D'abord, comme nous avons procédé à une analyse en temps réel, nous avons éliminé les textes présentant un trop

---

grand nombre d'autocorrections, de retours en arrière ou de ratures (cf. Annexe I.3) qui auraient pu fausser les résultats. Ensuite, nous avons éliminé les textes dans lesquels trop d'éléments manquaient, nuisant au sens global du récit, ou dont l'histoire n'était pas terminée. En définitive, nous avons sélectionné 70 textes sur les 88 initiaux, que nous avons répartis de façon égale entre les niveaux scolaires (c'est-à-dire 35 textes de 5<sup>ème</sup> et 35 de 3<sup>ème</sup>).

## 5. Evaluations holistiques

Nous avons procédé à une évaluation de la qualité des récits de notre corpus. Notre objectif est de déterminer s'il y a un effet de la qualité des récits (bon, moyen, faible) sur les temps de pauses et de débit.

Pour cela, nous avons demandé à huit étudiantes en quatrième année d'école d'orthophonie de l'ISTR de Lyon d'évaluer les textes. Quatre étudiantes ont évalué les textes des élèves de classe de 5<sup>ème</sup>, et les quatre autres ceux des élèves de 3<sup>ème</sup>. Les mêmes consignes ont été données aux évaluateurs (cf. Annexe III.1). Les textes ont été auparavant dactylographiés et corrigés orthographiquement, afin de prévenir une éventuelle influence de la forme des récits sur les évaluations.

Trois catégories ont été constituées:

- les textes considérés comme Faibles (F),
- les textes considérés comme Bons (B),
- tous les autres textes ont été considérés comme Moyens (M).

Les résultats sont la somme d'un consensus général sur un texte : les quatre évaluateurs l'ont classé dans la même catégorie (cf. Annexes III.2, III.3 et III.4). De plus, les textes ayant été répartis de la même façon par trois évaluateurs, mais pas par le quatrième, ont été retenus uniquement si l'évaluation restait proche de celle des trois autres. Par exemple, un texte considéré par trois évaluateurs comme faible (F) est retenu si le quatrième l'a évalué comme moyen (M), mais il aurait été écarté s'il avait été évalué comme bon (B).

Afin de comparer ces évaluations à des données objectives, nous avons également calculé, pour chaque niveau scolaire et selon les évaluations, l'Indice de Diversité Lexicale (IDL), la Longueur Moyenne de Clause (LMC), et la densité lexicale (DL). L'IDL correspond au rapport du nombre de mots différents au nombre total de mots dans un texte. La LMC équivaut au rapport du nombre total de mots du texte (ainsi que les morphèmes inflexionnels) au nombre total de clauses. Enfin la DL mesure le rapport du nombre de mots lexicaux sur le nombre total de mots du texte. Ces différentes mesures permettent respectivement d'observer : la richesse lexicale d'un texte, sa complexité morphosyntaxique, et le rapport entre mots grammaticaux et mots lexicaux.

---

# **Chapitre IV**

## **PRESENTATION DES RESULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à la suite de nos analyses des textes et des analyses statistiques. Les deux premières parties concernent les analyses préliminaires (analyses descriptives et corrélations) nécessaires avant l'utilisation de modèles multiniveaux, exposés dans la troisième partie. Ces modèles permettent de mesurer les effets de nos variables : le nombre de cas sémantiques par clause, le nombre de cas sémantiques nouveaux par clause, la complexité syntaxique, la qualité des textes et le niveau scolaire. Suite à ces résultats, nous avons choisi d'étudier une autre variable, la nature des nouveaux cas, que nous présentons dans une quatrième partie.

## I. Analyse descriptive des données du corpus

### 1. Les données générales

Dans un premier temps, nous avons mené une analyse descriptive de l'ensemble des données : la durée de la pause avant le premier mot de la proposition (en ms), le débit (en ms par caractère), la complexité morphosyntaxique, le nombre de cas par clause et le nombre de cas nouveaux par clause. Cette analyse a permis de chiffrer la taille de l'effectif (N) de chaque donnée, ainsi que de recueillir la moyenne et l'écart-type de leur valeur. Le tableau 2 reprend ces données brutes.

Tableau 2 : analyses descriptives de l'ensemble des données

	N	Moyenne	Ecart-type
Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot	1349	4932,56	14333,34
Débit	1351	359,07	91,44
Complexité morphosyntaxique	1351	10,84	5,04
Nombre de cas par clause	1193	1,75	,962
Nombre de cas nouveaux par clause	1191	,74	,943

Sur l'ensemble des textes, la durée de pause moyenne est donc de 4932,56ms, le débit moyen de 359,07ms/caractère, l'indice moyen de complexité morphosyntaxique de 10,84. On trouve en moyenne 1,75 cas par clause, dont 0,74 sont nouveaux.

### 2. La comparaison des variables chronométriques et du niveau scolaire

Dans un second temps, nous avons affiné cette analyse descriptive, en comparant les variables chronométriques et le niveau scolaire. Les graphiques qui suivent reprennent ces données, les tableaux statistiques détaillés se trouvant en annexe (cf. Annexes IV.1 et IV.2).

Figures 2, 3, 4, 5 et 6 : analyses descriptives selon le niveau scolaire

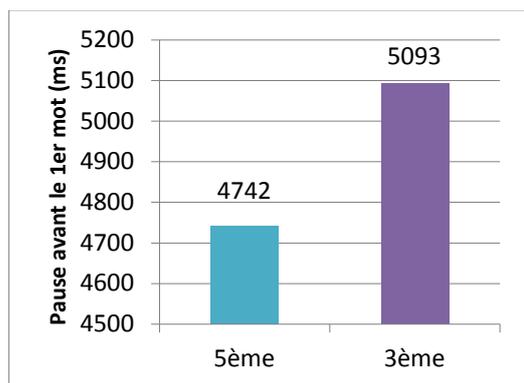


Figure 2 : valeur de la pause selon le niveau scolaire

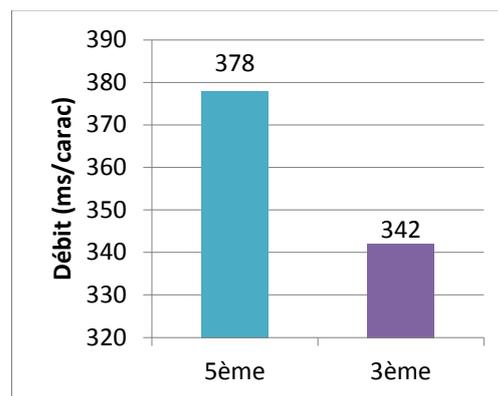


Figure 3 : valeur du débit selon le niveau scolaire

Concernant le temps de pause et le débit d'écriture, des différences importantes inter-niveaux ressortent : les rédacteurs en classe de 3<sup>ème</sup> ont un débit un peu plus rapide que ceux en classe de 5<sup>ème</sup> (en moyenne 342ms/caractère contre 378ms/caractère), et font également des pauses avant le premier mot de la clause plus longues (en moyenne 5093ms contre 4742ms).

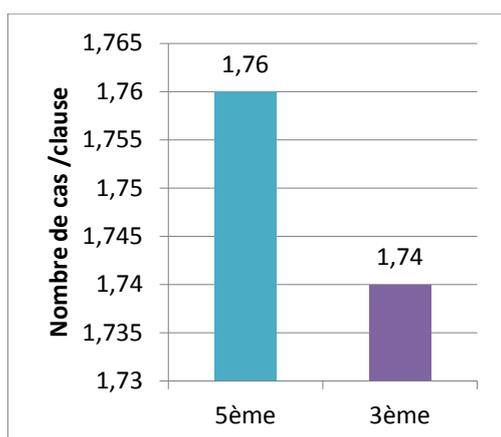


Figure 4 : nombre de cas /clause selon le niveau scolaire

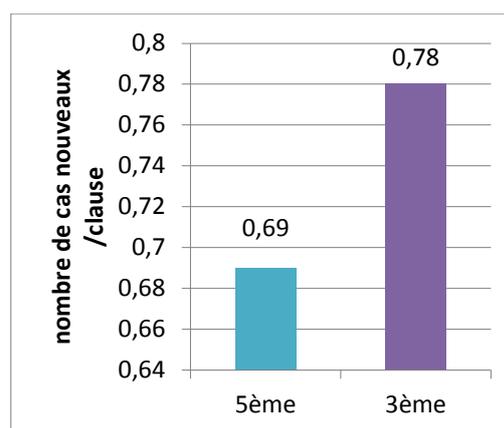
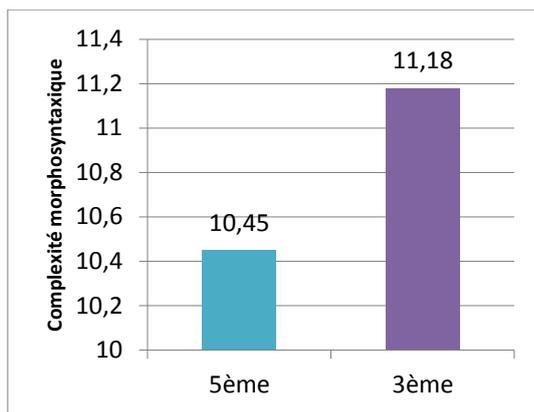


Figure 5 : nombre de cas nouveaux /clause selon le niveau scolaire

Concernant le nombre de cas sémantiques par clause et l'introduction d'un nouveau cas sémantique, les données sont à peu près identiques, quel que soit le niveau scolaire (1,74 pour les 3<sup>ème</sup> et 1,76 pour les 5<sup>ème</sup> concernant le nombre de cas sémantiques par clause, et 0.78 pour les 3<sup>ème</sup> et 0.69 pour les 5<sup>ème</sup> concernant le nombre de cas sémantiques nouveaux par clause).



**Figure 6 : indice de complexité syntaxique (ICM) selon le niveau scolaire**

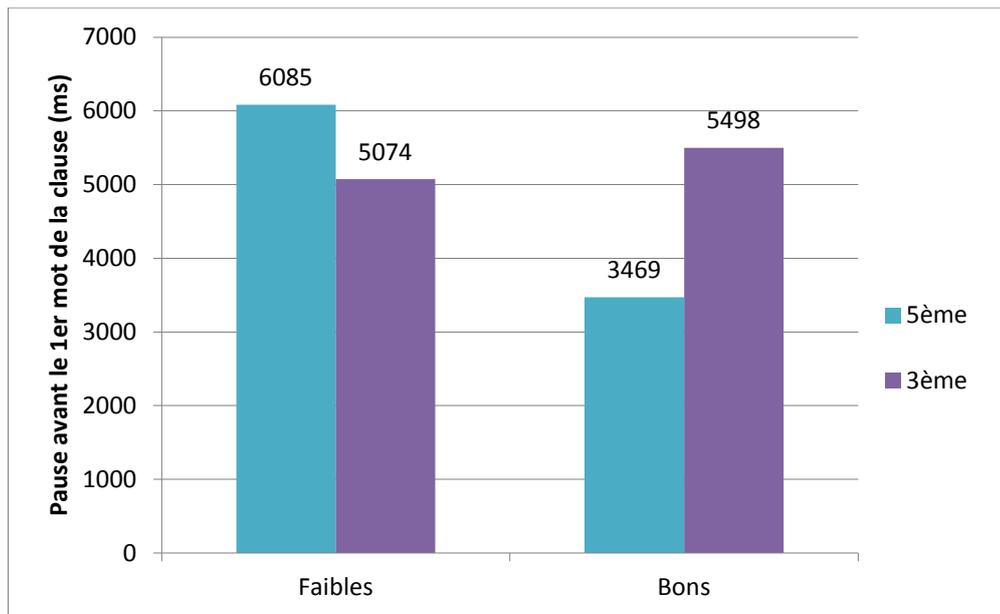
L'ICM moyen pour chaque clause est plus élevé pour les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> (indice de 11,18 pour les 3<sup>ème</sup>, et de 10,4 pour les 5<sup>ème</sup>). L'ICM augmente donc en fonction du niveau scolaire.

### **3. La comparaison des données chronométriques, du niveau scolaire et de la qualité du texte**

Les variables temporelles de pauses et du débit ont été comparées suivant le niveau scolaire (5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) et suivant la qualité des textes (textes de faible (F) et bon (B) niveau). Les graphiques qui suivent reprennent ces comparaisons. Les tableaux statistiques plus détaillés se trouvent en annexe (cf. Annexe IV.2).

Les valeurs de la pause avant le 1<sup>er</sup> mot de chaque clause concernant la qualité des textes varient en fonction du niveau scolaire (figure 7) :

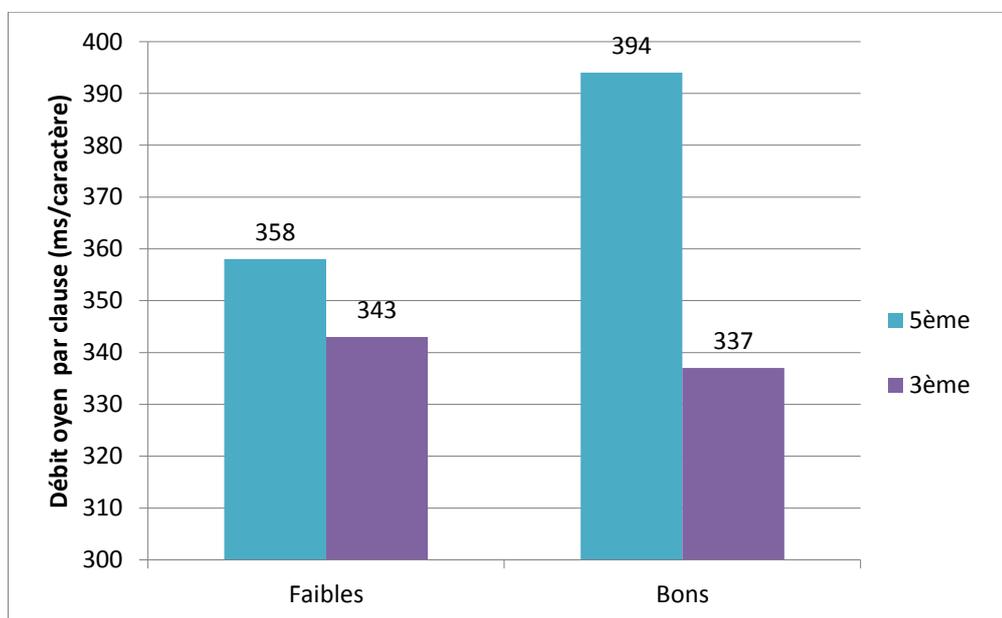
- pour les élèves en classe de 5<sup>ème</sup> ayant fourni des textes jugés de qualité faible (F), les pauses sont un peu plus longues que celles des textes de qualité bonne (B).
- Pour les élèves en classe de 3<sup>ème</sup>, le temps de pause avant le premier mot de la clause est pratiquement identique, quelle que soit la qualité du texte fourni.



**Figure 7 : valeur de la pause moyenne avant le 1er mot de la clause, suivant le niveau scolaire et la qualité du texte**

Les valeurs du débit d'écriture sont divergentes selon le niveau scolaire (figure 8) :

- Les élèves en classe de 5<sup>ème</sup> ayant fourni un texte de faible qualité (F) ont un débit d'écriture plus lent que les élèves ayant fourni un texte de bonne qualité (B).
- Les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> ont quasiment le même débit d'écriture quelle que soit la qualité du texte.

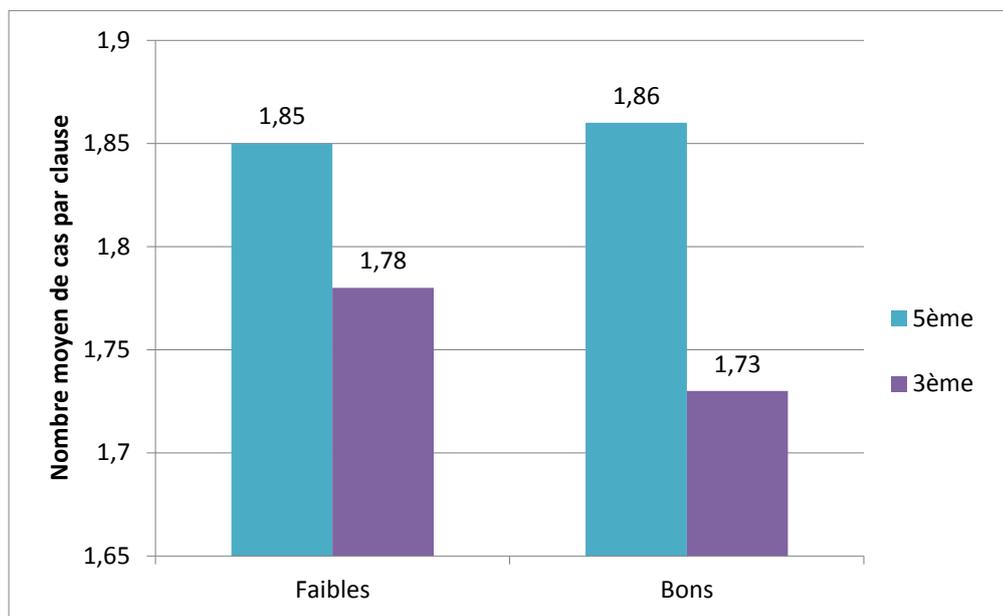


**Figure 8 : valeur du débit moyen suivant le niveau scolaire et la qualité du texte**

Les résultats divergent selon le niveau scolaire (figure 9) :

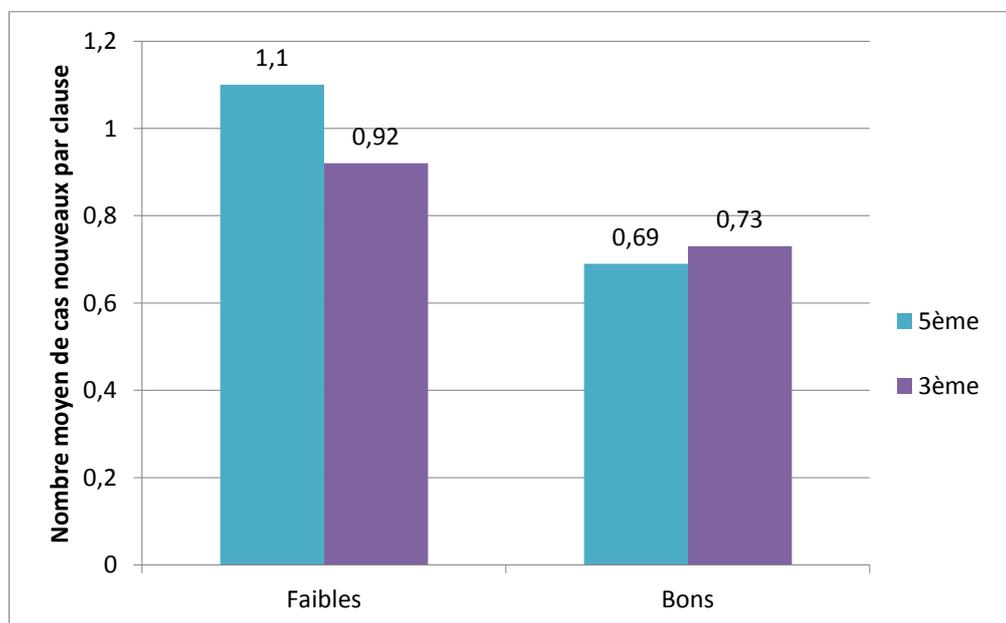
- on peut considérer que le nombre de cas est quasiment similaire pour les élèves en classe de 5<sup>ème</sup>, quelle que soit la qualité du texte.

- pour les élèves en classe de 3<sup>ème</sup>, le nombre de cas par clause est inférieur pour les textes de bonne qualité (B).



**Figure 9 : nombre de cas moyen par clause suivant le niveau scolaire et la qualité du texte**

Des différences de valeurs ressortent suivant la qualité des textes quel que soit le niveau scolaire (figure 10) : les textes de qualité faible (F) introduisent plus de nouveaux cas sémantiques que les textes de bonne qualité (B).



**Figure 10 : nombre moyen de cas nouveaux par clause suivant le niveau scolaire et la qualité du texte**

L'ICM des textes jugés de bonne qualité est plus élevé que ceux des textes de faible qualité, quel que soit le niveau scolaire (figure 11). Cependant, ces écarts sont plus marqués pour les élèves de 3<sup>ème</sup>. Autrement dit, L'ICM s'accroît avec le niveau scolaire.

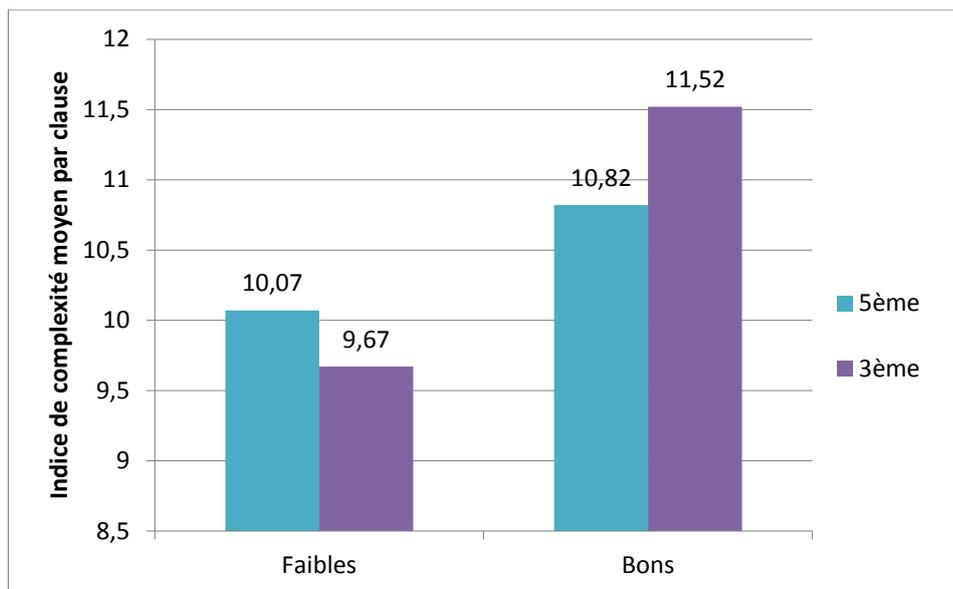


Figure 11 : valeur de l'indice de complexité morphosyntaxique moyen par clause suivant le niveau scolaire et l'évaluation holistique

#### 4. Les résultats liés aux cas nouveaux

##### 4.1. La distribution des cas nouveaux dans le corpus

Dans le tableau suivant (tableau 3), nous avons indiqué, pour chaque clause le nombre de cas nouveaux. Il y a majoritairement un unique cas sémantique nouveau introduit par clause (lorsqu'une information nouvelle est introduite). En effet, le corpus contient 409 clauses avec un seul nouveau cas, pour 187 clauses introduisant plus d'un cas nouveau (2, 3, 4, 5 ou 6 cas nouveaux).

Le nombre de cas nouveaux par clause diminue en fonction de leur quantité dans une clause : plus il y a de cas nouveaux introduits dans une clause, moins il y a de clauses comptabilisées.

Tableau 3 : nombre de cas nouveaux par clause

Nombre de cas nouveaux par clause	N
0	595
1	409
2	125
3	39
4	16
5	6
6	1

Remarquons que ces valeurs sont quantitativement petites à partir de 4 cas nouveaux par clause. Les mesures effectuées à partir de ces données sont donc à relativiser lorsque le nombre de cas nouveaux par clause est égal ou supérieure à 4.

#### 4.2. Les résultats liés à la pause avant le premier mot de la clause

La figure 12 qui suit présente la variation de la durée de la pause avant le premier mot de la clause, suivant le nombre de cas nouveaux dans cette clause. Le tableau plus détaillé des valeurs est en annexe (cf. Annexe IV.3).

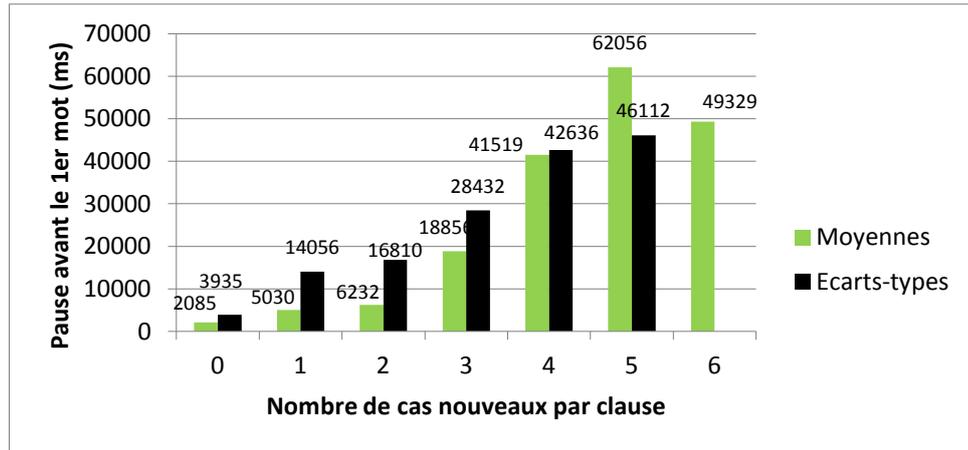


Figure 12 : pause (en ms) avant le premier mot de la clause selon le nombre de cas nouveaux

Cette figure met en évidence une augmentation de la pause avant le premier mot de la clause (brut) en fonction du nombre de cas nouveaux dans la clause.

#### 4.3. Débit moyen de la clause selon le nombre de cas nouveaux

La figure 13 qui suit présente la variation du débit moyen de la clause, suivant le nombre de cas nouveaux dans cette clause. Le tableau plus détaillé des valeurs est en annexe (cf. Annexe IV.4).

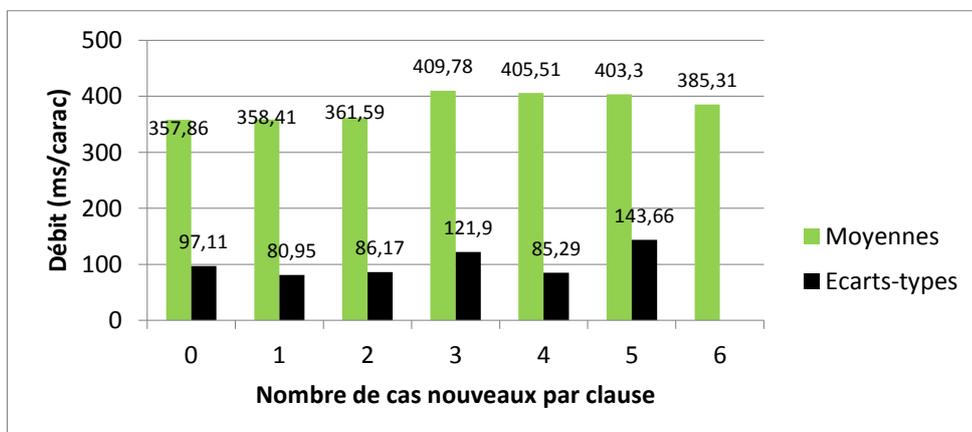


Figure 13 : débit brut moyen (en ms/caractère) selon le nombre de cas nouveaux

Cette figure met en évidence une très faible augmentation du débit brut moyen avec le nombre de cas nouveaux dans la clause.

En conclusion, l'augmentation du nombre de cas nouveaux dans la clause est associée à une augmentation massive de la pause avant le premier mot de la clause, et à un temps quasiment identique pour le débit brut moyen.

## 5. Données objectives sur la qualité des textes

Afin de donner plus de poids aux évaluations holistiques, nous avons procédé à une analyse qualitative des textes sélectionnés, en calculant leur Indice de Diversité Lexicale (IDL), leur Longueur Moyenne de Clause (LMC), et leur densité lexicale (DL), selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique (tableau 4).

**Tableau 4 : indice de Diversité Lexicale (IDL), Longueur Moyenne de Clause (LMC) et Densité Lexicale (DL) selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique**

		Niveau scolaire	
		5 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
<b>IDL</b>	<i>Faibles (F)</i>	2,70	2,98
	<i>Bons (B)</i>	3,28	4,16
	<i>Tous (T)</i>	3,09	3,97
<b>LMC</b>	<i>Faibles (F)</i>	5,53	5,9
	<i>Bons (B)</i>	5,64	6,26
	<i>Tous (T)</i>	5,60	6,13
<b>Densité</b>	<i>Faibles (F)</i>	0,39	0,45
	<i>Bons (B)</i>	0,38	0,40
	<i>Tous (T)</i>	0,38	0,41

Nous constatons :

- Les textes de bon niveau (B) ont des valeurs d'IDL, quel que soit le niveau scolaire, supérieures à celles des textes de niveau faible (F) et à la moyenne générale des textes. On note aussi une progression de l'IDL pour les textes de bon niveau (B) et dans tous les textes (T). La progression de l'IDL est plus importante pour les textes de bon niveau (B).
- Par contre, les textes de niveau faible ont un IDL au dessous de la moyenne générale (T). On constate peu de progression de l'indice d'un niveau scolaire à l'autre (de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>).

- Pour chaque niveau scolaire, les valeurs de la LMC sont presque identiques quelle que soit la qualité des textes. On remarque cependant que la LMC des textes faibles de 3<sup>ème</sup> est sensiblement inférieure à celle de la moyenne générale des textes.
- La densité lexicale reste identique quelle que soit la qualité des textes pour les classes de 5<sup>ème</sup>. Pour les classes de 3<sup>ème</sup>, elle est sensiblement supérieure pour les textes de faible qualité (F) : ces textes comportent sensiblement plus d'items lexicaux que d'items grammaticaux.

En conclusion, l'IDL est une donnée pertinente pour distinguer la qualité des textes. La densité lexicale et la LMC ne sont pas des valeurs que nous retiendrons dans l'interprétation des données.

## II. Corrélations

Des corrélations de Pearson ont été effectuées, afin de mesurer si une interdépendance existe entre deux variables. Le tableau 5 reprend l'ensemble des résultats des corrélations :

**Tableau 5 : corrélations**

		Pause	Débit	Complexité MS	Nb de cas	Nb de cas nouveaux
Pause	Corrélation de Pearson	1	,121**	,163**	,173**	,311**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	1349	1348	1348	1193	1191
Débit	Corrélation de Pearson		1	-,012	,055	,061*
	Sig. (bilatérale)			,650	,058	,036
	N		1351	1351	1192	1190
Complexité MS	Corrélation de Pearson			1	,593**	,503**
	Sig. (bilatérale)				,000	,000
	N			1351	1192	1190
Nb de cas	Corrélation de Pearson				1	,650**
	Sig. (bilatérale)					,000
	N				1193	1191
Nb de cas nouveaux	Corrélation de Pearson					1
	Sig. (bilatérale)					
	N					1191
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						

---

N correspond au nombre total de clauses pour les corrélations effectuées avec la complexité morphosyntaxique, les pauses et le débit. Concernant le nombre de cas et le nombre de cas nouveaux, toutes les clauses n'ayant pas de cas sémantiques ont été soustraites à N.

La pause avant le premier mot de la clause et le débit moyen de la clause sont deux variables peu corrélées ( $r = .121$ ). Elles indexent donc des processus différents, ce qui justifie leur utilisation dans nos analyses.

A l'inverse, on observe une forte corrélation positive entre la complexité syntaxique et le nombre de cas par clause ( $r = .593$ ), entre le nombre de cas nouveaux par clause et le nombre de cas par clause ( $r = .650$ ), et entre la complexité syntaxique et le nombre de cas nouveaux par clause ( $r = .503$ ).

### **III. Effets principaux et effets d'interaction**

En plus des analyses préliminaires (descriptives et corrélationnelles), des modèles multiniveaux ont été utilisés pour prendre en compte la nature hiérarchique de nos données (des clauses imbriquées dans des textes ou participants). Dans un premier temps, nous avons testé le modèle vide. Ensuite, nous avons ajouté nos prédicteurs (la complexité syntaxique, le nombre de cas par clause, le nombre de cas nouveaux, le niveau scolaire et la qualité des textes) au modèle vide. Pour rappel, la variable de complexité syntaxique utilisée est la somme des indices morphosyntaxiques correspondant à chaque mot d'une clause (détail du calcul de cet indice voir chapitre III.1.4).

#### **1. Effets des prédicteurs sur la pause avant le premier mot**

Le modèle 1 adopte la même structure aléatoire que le modèle 0 (ou vide), mais il intègre les effets principaux et les interactions des variables explicatives du niveau scolaire, de la complexité syntaxique, du nombre de cas par clause, du nombre de cas nouveaux, et de l'évaluation holistique. La significativité de cette nouvelle spécification a été testée en utilisant la décroissance de la déviance  $\Delta_{(0-1)} = 2517.503 - 726.854 = 1790.649$ . Cette valeur du  $\chi^2$  est hautement significative pour 12 ddl ( $p < .001$ ). Cette nouvelle spécification ajuste donc mieux les données.

##### **1.1. Le nombre de cas par clause**

L'effet principal du nombre de cas par clause n'est pas significatif.

##### **1.2. Le nombre de cas nouveaux**

Lorsque le modèle linéaire mixte est appliqué à ces données, l'effet principal du nombre de cas nouveaux est significatif,  $F(1, 444) = 13.7, p < .001$ . La pause avant le 1<sup>er</sup> mot de la clause est d'autant plus longue que le nombre de cas nouveaux est élevé ( $b = .153, SE = .054, t = 2.8$ ).

---

### 1.3. La complexité syntaxique

L'effet principal de la complexité syntaxique est significatif,  $F(1, 445) = 6.5, p < .05$ , la pause avant le 1<sup>er</sup> mot de la clause étant d'autant plus longue que la complexité syntaxique est élevée ( $b = .028, SE = .008, t = 3.3$ ).

### 1.4. Le niveau scolaire

L'effet principal du niveau scolaire n'est pas significatif ( $M = -.041$  en 5<sup>ème</sup> et  $M = .065$  en 3<sup>ème</sup>).

### 1.5. La qualité des textes

L'effet principal de la qualité des textes n'est pas significatif ( $M = .017$  pour les élèves évalués faibles et  $M = .007$  pour les élèves évalués bons).

### 1.6. Effets d'interaction liés à la qualité des textes

Lorsqu'on prend les textes de bon niveau (B) comme niveau de référence ( $b = .187, SE = .087, t = 2.2$ ), il y a un effet significatif en ce qui concerne les textes de qualité faible (F), entre la qualité du texte et le nombre de cas par clause :  $F(1, 447) = 4.6, p < .05$ .

Il n'y a pas d'autre effet d'interaction significatif.

## 2. Effets des prédicteurs sur le débit d'écriture

Le modèle 1 adopte la même structure aléatoire que le modèle 0 (ou vide), mais il intègre les effets principaux en fonction des VD :

- du nombre de cas par clause,
- du nombre de cas nouveaux,
- de la complexité syntaxique,
- du niveau scolaire,
- de l'évaluation holistique.

Les effets d'interactions des variables explicatives ont ensuite été recherchés. La significativité de cette nouvelle spécification a été testée en utilisant la décroissance de la déviance  $\Delta_{(0-1)} = -3137.922 - (-1091.563) = -2046.359$ .

### 2.1. Le nombre de cas par clause

L'effet principal du nombre de cas par clause n'est pas significatif.

---

## 2.2. Le nombre de cas nouveaux

L'effet principal du nombre de cas nouveaux est significatif,  $F(1, 429) = 8.5, p < .01$ , le débit moyen étant d'autant plus lent que le nombre de cas nouveaux est élevé ( $b = .003$ ,  $SE = .007, t = 0.5$ ).

## 2.3. La complexité syntaxique

L'effet principal de la complexité syntaxique n'est pas significatif.

## 2.4. Le niveau scolaire

L'effet principal du niveau scolaire est tendanciel  $F(1, 73) = 3.1, p = .081$ , le débit moyen étant plus lent pour les élèves en classe de 5<sup>ème</sup> ( $M = .036$ ) que pour ceux en classe de 3<sup>ème</sup> ( $M = -.011$ ).

## 2.5. La qualité des textes

L'effet principal de l'évaluation ( $M = .012$  pour les élèves évalués faibles et  $M = .013$  pour les élèves évalués bons) n'est pas significatif.

## 2.6. Effets d'interaction liés à la qualité des textes

Lorsqu'on considère les textes de bonne qualité (B) comme niveau de référence ( $b = .016$ ,  $SE = .009, t = 1.7$ ), il y a un effet d'interaction tendanciel  $F(1, 424) = 2.9, p = .087$  entre le niveau scolaire et le nombre de cas nouveaux pour les textes « faibles ».

Il n'y a pas d'autre effet d'interaction significatif.

## IV. Résultats des données chronométriques associées à la nature des cas nouveaux

Suite à ces résultats, nous avons également choisi d'étudier l'influence de la nature du cas nouveau. Pour cela, nous avons dans un premier temps sélectionné les clauses qui ne comportaient qu'un seul cas nouveau afin d'étudier l'influence de leur nature. Ensuite, des modèles multiniveaux ont été utilisés pour prendre en compte la nature hiérarchique de ce nouvel ensemble de données (des clauses imbriquées dans des textes ou participants). Nous avons au préalable testé le modèle vide, puis nous avons ajouté notre prédicteur (la nature du cas nouveau) à ce modèle vide.

Comme nous l'avons déjà décrit, nous avons inventorié la nature des cas en huit catégories :

- Agent (AGT) : Un jour **je** marchais dans la rue. (510)
- Bénéficiaire (BEN) : Et la semaine suivante elle **nous** distribua le contrôle (510)
- Comitatif (COM) : j'étais **avec ma copine** (530)
- Expérimenteur (EXP) : **Elle** a cru que je l'avais oublié dans ma poche. (522)
- Lieu (LIEU) : Un jour je marchais **dans la rue**. (510)
- Patient (PAT) : Je **l'**ai frappé (301)
- Thème (THM) : il prit **la trousse** (525)
- Temps : (TPS) : **Un jour** je marchais dans la rue. (510)

## 1. Résultats liés à la pause avant le 1<sup>er</sup> mot de la clause

Le modèle 1 adopte la même structure aléatoire que le modèle 0 (ou vide), mais il intègre l'effet principal de la variable explicative de la Nature du Cas Nouveau. On teste la significativité de cette nouvelle spécification en utilisant la décroissance de la déviance  $\Delta_{(0-1)} = 741.893 - 724.864 = 17.029$ . Cette valeur du  $\chi^2$  est hautement significative pour 7 ddl ( $p < .05$ ). Cette nouvelle spécification ajuste donc mieux les données.

Le tableau 6 qui suit présente les valeurs des pauses avant le premier de la clause (en ms) suivant la nature du cas nouveau.

**Tableau 6 : valeur de la pause avant le premier mot de la clause (en ms) suivant la nature du cas nouveau**

Nature des cas nouveaux	N	Moyenne Marginale	Erreur standard
AGT	59	,108	,080
BEN	16	-,102	,150
COM	5	-,014	,264
EXP	13	,261	,164
LIEU	59	-,165	,081
PAT	26	-,101	,119
THM	140	-,079	,056
TPS	86	,134	,069

L'effet principal de la nature du cas nouveau est significatif,  $F(7, 394) = 2.5, p < .05$ .

La comparaison des effets simples (qui permet de mettre en évidence où se situent les différences significatives de pauses parmi les 8 cas nouveaux possibles produits dans les clauses en les comparant 2 à 2) effectuée à l'aide d'un test post-hoc d'ajustement de Bonferroni montre que la durée de la pause avant une clause comportant un ajout d'information temporelle ( $M = .134$ ) est tendanciellement plus longue que celle qui précède une clause où le nouveau cas sémantique est un lieu ( $M = -.165$ ),  $p = .084$ .

Aucune autre comparaison n'est significative.

---

## 2. Résultats liés au débit moyen de la clause

Le modèle 1 adopte la même structure aléatoire que le modèle 0 (ou vide), mais il intègre l'effet principal de la variable explicative de la Nature du Cas Nouveau. On teste la significativité de cette nouvelle spécification en utilisant la décroissance de la déviance  $\Delta_{(0-1)} = -885.116 - (-899.524) = 14.408$ . Cette valeur du  $\chi^2$  est significative pour 7 ddl ( $p < .05$ ). Cette nouvelle spécification ajuste donc mieux les données.

Le tableau 7 qui suit présente la valeur du débit moyen de la clause suivant la nature du cas nouveau.

**Tableau 7 : valeur du débit moyen de la clause suivant la nature du cas nouveau**

Nature des cas nouveaux	N	Moyenne Marginale	Erreur standard
AGT	59	,015	,012
BEN	16	,063	,020
COM	5	,032	,035
EXP	13	-,013	,022
LIEU	59	,013	,012
PAT	26	-,015	,016
THM	140	,003	,010
TPS	86	,000	,011

L'effet principal de la nature du cas nouveau est significatif,  $F(7, 363) = 2.1, p < .05$ .

La comparaison des effets simples effectuée à l'aide d'un test post-hoc d'ajustement de Bonferroni, met en évidence que le débit moyen d'une clause où le nouveau cas sémantique concerne un bénéficiaire ( $M = .063$ ) est significativement plus lent que celui d'une clause comportant un ajout d'information au niveau du patient ( $M = -.015, p = .039$ ).

De même, le débit moyen d'une clause où le nouveau cas sémantique concerne un bénéficiaire ( $M = 0.063$ ) est tendanciellement plus lent que celui d'une clause où l'ajout d'information se situe au niveau du temps ( $M = .000, p = .058$ ), et au niveau du thème ( $M = .003, p = .073$ ). Cependant nous devons relativiser ces données, car d'une part la distribution des cas n'est pas la même en fonction de leur nature, et d'autre part l'effectif de certaines natures de cas sémantiques n'est pas assez important pour que l'on puisse en tirer des conclusions intéressantes ( $N = 16$  pour les bénéficiaires ;  $N = 26$  pour les patients).

Aucune autre comparaison n'est significative.

---

# **Chapitre V**

## **DISCUSSION DES RESULTATS**

---

## I. Rappel des données

Notre objectif était d'estimer l'implication de la planification sémantique au cours de la rédaction d'un récit par des adolescents de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Rappelons que la planification correspond à l'organisation des informations (comprenant l'introduction et la reprise d'informations) lors de la rédaction d'un récit. Nous avons vu dans la partie théorique que cette planification se fait d'une proposition à l'autre. Nous nous sommes plus précisément intéressées à l'incidence de l'introduction d'informations nouvelles sur les traitements cognitifs lors de la rédaction.

Afin d'étudier cette incidence, nous avons analysé un corpus de 70 textes d'élèves de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Nous avons choisi de procéder à un découpage de chaque texte en propositions. Puis, nous avons analysé chaque clause en fonction des cas sémantiques décrits par Fillmore (1968,1975). Nous avons comptabilisé pour chaque clause le nombre total de cas sémantiques, le nombre de cas sémantiques nouveaux, la nature des cas sémantiques nouveaux. Le nombre de mots pour chaque clause a également été comptabilisé et indexé suivant un indice pour chaque catégorie grammaticale, donnant ainsi pour chaque clause un indice de complexité morphosyntaxique. Enfin, nous avons demandé à huit juges d'évaluer la qualité globale des textes. A partir de cette évaluation, nous avons calculé pour les textes « bons » et « faibles » la L.M.C (Longueur Moyenne de Clause), la densité et l'I.D.L (Indice de Diversité Lexicale), afin d'avoir quelques éléments d'analyse qualitative et quantitative susceptibles de les distinguer, et d'en appréhender les fonctionnements.

Les corpus recueillis sur le logiciel Eye and Pen nous ont permis de recueillir des données chronométriques, afin d'avoir des mesures qui correspondent au temps réel d'écriture. Nous nous sommes attachées à observer les temps de pauses avant le premier mot de chaque clause (correspondant à la pause avant la proposition), et le débit d'écriture de la clause.

Nos hypothèses principales stipulaient :

- que l'ajout d'un nouveau cas sémantique dans une proposition provoque un temps de pause plus long au niveau du premier mot avant la clause, et un débit d'écriture plus lent, démontrant ainsi un traitement significatif de l'information nouvelle dans le processus de rédaction d'un récit,
- que le nombre de cas sémantiques a un effet sur la pause avant le premier mot de la clause et sur le débit, établissant ainsi un lien entre la quantité d'informations à élaborer pour rédiger un récit et le traitement cognitif sous-jacent,
- qu'il y a parallèlement au traitement sous-tendant l'organisation des informations (mentionnée en tant que planification sémantique) une influence de la complexité morphosyntaxique dans le traitement cognitif de rédaction d'un texte. Ce prédicteur démontrerait ainsi l'incidence conjointe d'une planification morphosyntaxique sur la rédaction d'un récit. Cette influence serait alors appréciable elle aussi par un temps de pause plus long avant le premier mot de la clause, et par un ralentissement du débit d'écriture.

---

L'intérêt, selon nous, de ces trois principales hypothèses, était de spécifier au mieux l'implication de la planification sémantique au sein d'un traitement plus complexe que constitue la rédaction d'un récit pour les adolescents tout-venant.

D'autre part, il nous a paru important de pouvoir examiner s'il y avait une interaction entre les trois prédicteurs cités ci-dessus et :

- le niveau scolaire : nous avons ainsi pu comparer les mesures pour chaque niveau (3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>). Nous supposons que la tâche de rédaction d'un récit était plus difficile pour les élèves de niveau inférieur, c'est-à-dire pour les classes de 5<sup>ème</sup>.
- la qualité des textes : nous avons fait l'hypothèse que la qualité d'un texte avait une incidence sur la planification sémantique et morphosyntaxique supposant un effort cognitif plus important de la part du rédacteur.

Enfin, il nous a paru intéressant de pouvoir considérer la nature des cas nouveaux, afin de voir si certains types d'informations (temps, lieu, agent, etc.) sont plus exigeants en termes de traitement cognitif. Nous avons supposé que les traitements du temps et du lieu nécessiteraient un temps supplémentaire d'élaboration lors de la rédaction.

## **II. Interprétation des résultats liés à la pause et au débit**

Nous avons choisi de présenter en premier lieu les résultats liés à nos prédicteurs et aux données chronométriques, avec d'une part les résultats ayant une pertinence par rapport à notre problématique, et d'autre part ceux qui n'ont pas donné lieu à une significativité. Enfin, nous avons intégré et interprété ces résultats dans une acception plus large de la production de texte. Dans un deuxième temps, nous avons interprété les résultats liés à la nature des cas nouveaux par rapport aux données chronométriques. Enfin, dans un troisième temps, nous avons analysé les données liées à la qualité des textes.

### **1. Résultats liés à la pause et au débit :**

#### **1.1. Les effets significatifs**

Les résultats révèlent deux effets principaux significatifs :

Premièrement, on observe un effet du cas nouveau autant sur le débit d'écriture que sur la pause avant la proposition : plus le nombre de cas nouveaux est élevé dans une clause, plus la pause avant le premier mot de cette clause est longue, et plus le débit est ralenti.

Cette latence en début de proposition ainsi que le ralentissement du débit lorsque le rédacteur introduit une nouvelle information corrobore l'idée d'une anticipation nécessaire pour linéariser. Ces résultats valident notre première hypothèse, et attestent du coût cognitif majeur qu'entraîne la planification sémantique lorsqu'on a à introduire une nouvelle information au sein d'un récit.

D'autre part, ces résultats montrent aussi que lorsqu'une nouvelle information est introduite, il y a majoritairement un cas nouveau par clause. Ce résultat va dans le sens de

---

différentes études qui ont été faites pour la production orale (Chafe, 1994 ; Khorounjaia et Tolchinsky, 2004). Ces auteurs postulent que l'introduction d'une nouvelle information exigerait plus de ressources que sa reprise. En effet, ce coût cognitif contraindrait le rédacteur à n'introduire qu'une seule information par proposition. Cependant, la production écrite ayant des contraintes cognitives différentes de la production orale, l'interprétation de ce lien causal avec nos résultats n'est pas possible. En effet, Fayol (1997) considère que les processus impliqués dans le discours (et par extension dans le récit) sont différents à l'écrit et à l'oral (la langue orale demandant notamment un traitement plus rapide que la langue écrite).

Deuxièmement, on observe également, quel que soit le niveau scolaire, un effet significatif de l'indice de complexité syntaxique sur la durée de la pause avant la proposition, mais pas sur le débit. Plus l'indice de complexité est élevé, plus la pause avant le premier mot de la clause est longue. Une latence en début de proposition rend compte dès lors d'un traitement de l'ensemble de la proposition au niveau de son organisation syntaxique quand celle-ci est complexe.

Nous pouvons interpréter ces faits en considérant que, d'une part, il y a une certaine automatisation des procédures morphosyntaxiques en rédaction lorsque les schèmes morphosyntaxiques sont de formes canoniques (qui sont en français, les structures SVO, soit sujet verbe objet). D'autre part, une planification syntaxique est nécessaire dès lors que l'organisation morphosyntaxique se complexifie, ceci étant certainement lié aux exigences de communication et d'intention de l'auteur du récit.

## **1.2. Les effets non significatifs**

Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif entre les variables dépendantes (pauses et débits) et le nombre de cas sémantiques dans une proposition, que ce soit pour les textes de 5<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup>. Autrement dit, quel que soit le nombre d'informations que l'on fournit dans un récit, le coût cognitif de la planification sémantique sera mineur. Ce deuxième résultat nuance donc l'implication de la planification sémantique au sein de la rédaction d'un récit. Cependant, il vient indirectement consolider notre première hypothèse : c'est bien parce qu'une information est introduite pour la première fois qu'une activation au niveau de la planification sémantique est nécessaire. Nous ne pouvons pas analyser davantage ces résultats, car le nombre de cas sémantiques comptabilisés dans une clause correspond à l'adjonction de tous les cas sémantiques dans une clause, qu'ils soient nouveaux ou réintroduits.

Enfin, il n'y a pas d'effet du niveau scolaire sur la durée de la pause précédant le premier mot de la clause, mais on observe un effet tendanciel sur le débit. Autrement dit, les élèves de 5<sup>ème</sup> rédigent plus lentement que ceux de 3<sup>ème</sup>. Ce résultat paraît assez classique dans la mesure où il apparaît un effet de la scolarité sur la production de textes (Maggio, Fayol, Foulin et Lété, 2011 ; Mazur-Palandre, 2009).

## **1.3. Conclusion**

Nous allons maintenant tenter de synthétiser le déroulement des processus de planification sémantique et morphosyntaxique dans la composition d'un récit. Un récit

---

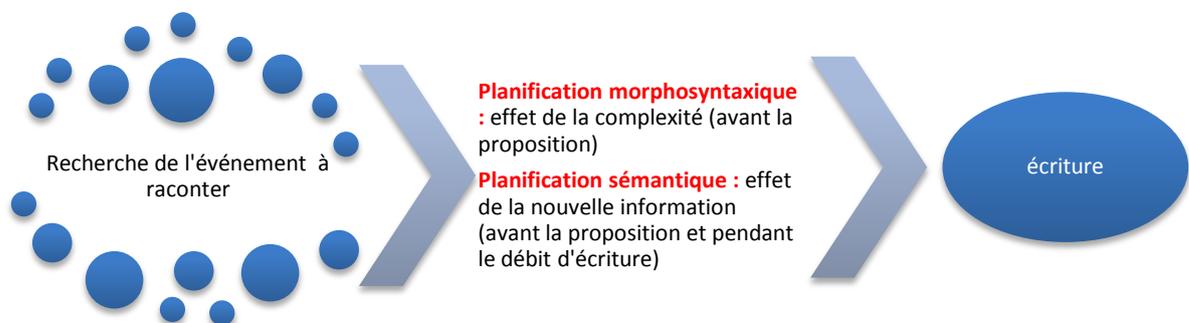
représente une succession d'événements formant une histoire. Entre le moment où le rédacteur d'un récit recherche en MLT un événement à relater et le moment où il écrit son récit, le rédacteur opère plusieurs manipulations mentales.

Premièrement, l'événement à écrire va être décomposé en différents cas sémantiques, qui se coordonnent autour d'une action, le prédicat. Ces cas sémantiques contiennent les informations qui forment l'événement à écrire. Lorsque ce cas sémantique représente une nouvelle information qui va être introduite, l'effort cognitif du rédacteur est plus manifeste. Une latence d'écriture s'opère alors à la fois avant l'écriture de la proposition (c'est-à-dire juste avant de relater l'événement), et au moment de l'écriture par un débit ralenti (cf. chapitre IV).

Deuxièmement, l'événement à écrire va être organisé en schèmes morphosyntaxiques avant la proposition. Suivant la difficulté de cette opération mentale, un traitement va s'opérer pour le rédacteur et se manifester par une latence avant la proposition.

Ainsi ces deux processus rendent compte à la fois d'une planification sémantique et d'une planification morphosyntaxique pour certains événements qui sont plus exigeants pour le rédacteur (la nouvelle information et la transposition morphosyntaxique complexe d'un événement).

Le rédacteur d'un récit doit ainsi coordonner plusieurs activités mentales pour répondre aux contraintes de contenu et aux contraintes linguistiques de son récit. La figure 14 modélise les opérations de planifications nécessaires lors de la linéarisation d'un événement.



**Figure 14 : Les opérations de planifications sémantique et morphosyntaxique lors de la linéarisation d'un événement**

Dans notre travail de recherche, nous avons limité nos analyses à la planification sémantique et morphosyntaxique. Or, toute structure linguistique fait intervenir plusieurs dimensions : sémantique, morphosyntaxique, lexicale (et pragmatique).

Les travaux de Maggio et al. (2011) rendent compte du traitement lexical d'un mot dans un texte narratif. Ils ont en effet étudié l'influence des caractéristiques lexicales et infra lexicales d'un mot  $n$ , du mot précédent ( $n-1$ ), et du mot suivant ( $n+1$ ). L'objectif de ces travaux était de rendre compte des différents traitements :

- immédiats (à savoir s'il y a un traitement pendant l'écriture d'un mot),
- retardés (le mot précédant peut être traité pendant l'écriture du mot en cours),

- 
- anticipés (le mot suivant commence à être traité pendant l'écriture du mot en cours).

Les mesures chronométriques ont été la pause avant le mot, la pause intra-mot et le débit d'écriture. Il a ainsi été montré qu'il y avait des traitements du mot en cours, des traitements retardés ( $n-1$ ) et des traitements anticipés ( $n+1$ ). L'un des principaux résultats révèle que la pause avant le mot  $n$  est surtout sensible aux caractéristiques du mot précédent  $n-1$ . Cette étude montre que le traitement du mot dans la production de textes peut être parallèle et sériel, suivant les caractéristiques du mot.

Cette analyse va dans le sens de nos résultats. Tout porte à croire que le rédacteur coordonne et anticipe le traitement des dimensions sémantique, morphosyntaxique et lexicale d'un mot au cours de l'écriture d'un récit. En amont, et suivant les caractéristiques (sémantiques, linguistiques ou grammaticales) d'un mot, une planification morphosyntaxique et une planification sémantique interviennent avant l'écriture de la proposition, tandis que le traitement d'aspects sémantiques, ainsi que de la forme du mot se ferait tout au long de l'écriture de la proposition. L'activité de rédaction d'un texte narratif est donc extrêmement complexe, les résultats de notre travail confirment l'idée qu'il existe différents types des traitements (sériels et parallèles) lors de la production de textes.

## **2. Interprétation des résultats liés à la nature des cas nouveaux**

Nos calculs ont consisté à comparer les temps de pause deux à deux pour chaque nature de cas sémantiques nouveaux dans une proposition. Par exemple, nous avons pu comparer le temps de pause avant la proposition lorsque le rédacteur introduit un cas sémantique correspondant à un agent, et lorsqu'il introduit un cas sémantique correspondant à un thème. Et ainsi de suite...

Les seuls résultats significatifs révèlent que le temps de pause avant l'écriture de la proposition est plus long lorsque le rédacteur introduit une nouvelle information qui correspond à un cas sémantique de temps en comparaison à un cas sémantique de lieu. Cette latence révèle que l'introduction d'un événement temporel est plus contraignante pour le rédacteur, et demande un traitement plus long par rapport à une information de lieu.

Ces résultats rejoignent en partie les études liées à la compréhension de textes. En effet, nous avons vu que pour comprendre un texte, le lecteur met d'autant plus de temps pour accéder aux informations temporelles et spatiales, que ces événements sont éloignés du moment et du lieu de la narration (Gernbascher, 1990 ; Zwann, 1995).

Si nous prenons comme référence ces données sur la compréhension de récits, nous pouvons penser que, d'une manière générale dans notre corpus, les informations temporelles introduites par les rédacteurs (et représentées par des cas sémantiques de temps) nécessitent un temps de recherche en MLT plus long, car ces événements sont difficilement datables et souvent assez éloignés du temps de la narration. Par exemple, un grand nombre de récits sont introduits par « un jour », ce qui montre bien que la date précise de cet événement reste difficile à évoquer.

---

Contrairement aux informations temporelles, la plupart des informations spatiales révèlent souvent des lieux plus habituels pour les rédacteurs (leur maison, le collège, la classe...). Cette proximité spatiale entre lieu réel et lieu de narration expliquerait une recherche en MLT moins longue et un traitement cognitif moins coûteux pour le rédacteur.

Pour confirmer une telle interprétation, il serait cependant nécessaire de comparer s'il existe une gradation de latence des pauses avant la proposition, en fonction de l'éloignement de l'évènement (de lieu et/ou de temps) introduit par rapport à la situation de narration.

### **3. Interprétation des résultats liés à la qualité des textes**

#### **3.1. Résultats liés à la pause et au débit**

Nous n'observons pas d'effet significatif entre la durée de la pause qui précède le premier mot de la clause, et la qualité des textes. Il en est de même pour le débit : les élèves ayant produit un texte considéré comme « faible », quel que soit le niveau scolaire, écrivent à la même vitesse et font des pauses de durées identiques à ceux ayant produit un texte considéré comme « bon ». Le niveau de performance du texte ne fait donc pas varier le coût cognitif impliqué dans sa rédaction.

#### **3.2. Les effets d'interaction**

Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction de la qualité des textes produits avec les variables de cas nouveaux, et de complexité morphosyntaxique. Ces résultats révèlent cependant une interaction entre le nombre de cas par clause pour les textes faibles lorsqu'on prend les textes de bon niveau comme référence. Autrement dit, d'une part, les textes de faible qualité contiennent plus d'informations que les textes jugés « bons ». D'autre part, les rédacteurs de récits de bonne qualité n'introduisent pas plus d'informations que les rédacteurs de récits jugés « faibles ».

Par conséquent, la planification sémantique et la planification morphosyntaxique liées à l'ajout d'informations n'interviennent pas d'une manière pertinente dans la qualité d'un récit.

Ces résultats soulèvent pour nous plusieurs questions : si la quantité et si l'introduction de nouvelles informations ne sont pas pertinentes pour qu'un récit soit de qualité, existe-t-il des spécificités dans la gestion des informations qui font la qualité d'un récit ? Existe-t-il d'autres caractéristiques aptes à rendre compte de la qualité d'un récit ?

### **III. Réflexion liée à la qualité du récit**

Suite à ces questionnements, nous avons cherché à comprendre plus précisément les processus qui expliqueraient la qualité d'un récit. Nous avons alors envisagé plusieurs hypothèses.

---

## 1. Hypothèses qui expliqueraient la qualité d'un récit

Nous avons choisi de mentionner certains éléments qui composent un récit et qui, à notre connaissance, pourraient intervenir dans la qualité de production d'un récit.

### 1.1. La hiérarchisation des informations

Dans un texte, les informations transmises par le rédacteur n'ont pas le même niveau d'importance (Van Dijk et Kintsch, 1983) : plus une proposition contient des informations importantes, plus elle a de chance d'être rappelée. On peut parler ainsi d'une hiérarchie des propositions ou d'un effet de niveau. En conséquence, quel que soit le nombre d'informations que le rédacteur introduit et/ou rappelle dans son récit, si ces informations ne sont pas pertinentes, il n'y aura pas d'effet de niveau, et la trame du récit sera moins instructive. Au contraire, le rédacteur qui prend en compte le degré d'importance des informations produira un récit plus cohérent et plus significatif.

### 1.2. La cohérence du récit

La cohérence pourrait avoir une influence sur la qualité d'un récit. Selon Charolles (1978), la cohérence d'un texte repose sur quatre méta-règles :

La méta-règle de répétition : un texte doit posséder des éléments de récurrences afin qu'une thématique continue puisse être développée.

La méta-règle de progression : l'apport sémantique doit être renouvelé d'une manière continue avec une certaine congruence entre les éléments déjà introduits et l'apport d'un nouvel élément. Autrement dit, l'apport doit rester dans la continuité thématique du texte pour constituer une suite séquentielle homogène.

La méta-règle de non contradiction : les éléments sémantiques ne doivent pas se contredire.

La méta-règle de relation : il faut que les faits relatés soient liés entre eux pour qu'il y ait cohérence. Il est nécessaire qu'il y ait une relation de cause à effet plus ou moins congruente dans les énoncés.

L'ensemble de ces méta-règles sous-tend des aspects à la fois linguistique et pragmatique pour qu'il y ait réinterprétation du récit par le destinataire. Nous pourrions donc supposer que la qualité d'un récit est liée au respect de ces quatre méta-règles.

### 1.3. La richesse du lexique :

Les aspects de lexicalisation peuvent avoir aussi une implication dans le ressenti de qualité d'un texte. Nous avons pu voir que les textes jugés « bons » ont un IDL plus élevé que les textes de niveau « faible », et que la moyenne générale des récits. De même les textes jugés « faibles » ont en moyenne un IDL plus faible que la moyenne de l'ensemble

---

des textes. Le stock lexical et l'activation de réseaux sémantiques liés au lexique, pourraient ainsi être des facteurs de qualité des récits.

#### **1.4. Les spécificités du langage écrit :**

La langue écrite et la langue orale ont des contraintes et des réalisations linguistiques différentes (Blanche-Benveniste, 1995 ; Chafe, 1992 ; Givon, 1984 ; Ochs, 1979). Par exemple, le niveau suprasegmental doit être transcodé à l'écrit d'une manière plus explicite (Gadet, 1996), ce qui implique d'une part l'utilisation de plus de lexique, d'autre part une syntaxe souvent plus élaborée (Kroll, 1977 ; Ochs, 1979). En résumé, la langue écrite a une structuration de l'information spécifique (Strömqvist, 1998).

Nous pouvons imaginer que si le rédacteur d'un récit n'adapte pas sa production aux contraintes d'un registre écrit, son récit risque de perdre en lisibilité et en cohérence, car la gestion des informations à transmettre aura été inadaptée. Ainsi, une méconnaissance des contraintes du registre de l'écrit pourrait éventuellement influencer sur les performances d'un récit. Ces contraintes sont d'ordre cognitif et situationnel, elles nous semblent directement liées à la fois à une dimension pragmatique du récit, et à une dimension linguistique du marquage de l'information.

#### **1.5. Le schéma narratif :**

En lien avec l'organisation interne du récit, mais aussi avec sa planification globale, le respect du schéma narratif pourrait avoir une implication sur la qualité d'un récit. Cependant, plusieurs éléments issus de nos résultats nous invitent à réfuter cette hypothèse :

D'une part, nous avons vu dans la partie théorique que le développement du schéma narratif se met en place assez tôt chez l'enfant, d'abord sous forme de script, puis avec la scolarisation sous la forme d'un plan général ou de schéma. Nous supposons alors que le schéma narratif fait l'objet d'un développement implicite l'enfant, car il est lié au registre du langage oral. De fait, il ne serait pas un élément distinctif de la qualité d'un texte. Il relèverait de processus de langage oral plus globaux acquis dès le plus jeune âge par l'enfant tout venant.

Pour les mêmes raisons citées ci-dessus, les aspects de stratégie quant à la planification d'écriture d'un texte (à savoir, les stratégies de connaissances rapportées versus les stratégies de connaissances transformées, selon Bereiter et Scardamalia, 1987) n'interviendraient pas sur la qualité d'un récit.

Pour tenter de répondre à ces hypothèses, nous avons analysé deux textes de 3<sup>ème</sup> qui ont été jugés unanimement « faible » pour l'un, et « bon » pour l'autre. L'analyse qualitative vise à mieux comprendre les fonctionnements d'un récit jugé de qualité, afin de voir quelles compétences cognitives et linguistiques ils impliquent.

---

## 2. Deux études de textes

Pour les deux textes que nous avons choisi d'étudier, la même procédure a été utilisée. Elle a consisté :

- à faire l'inventaire du nombre de référents, d'anaphores, de connecteurs, d'items qui servent l'ancrage spatial et temporel.
- à prendre en compte l'IDL et la LMC.
- à relever les items liés aux quatre méta-règles de cohérence.
- à relever les différents items pour chaque partie constituant le schéma narratif.

### 2.1. Les récits

Texte n°1 (jugé F)

*Il était une fois, j'étais en train de parler avec ma mère. Ma sœur était, pas loin, elle a entendu la conversation, elle commença à me crier dessus.*

*« Écoute maman ce qu'elle te dit ». Moi j'ai répondu à ma sœur « c'est pas toi qui commande et c'est pas toi que je dois écouter ».*

*Après, toute la famille s'est mise dans la conversation. Mon père s'est levé et a envoyé mes deux sœurs dans leur chambre. Et il restait plus que moi avec mes parents. Je me suis expliquée avec ma mère. Elle m'a dit « c'est bon, j'ai compris, mais la prochaine fois demande moi avant d'y faire car tu sais très bien que j'aime pas ça ».*

Texte n°2 (jugé B)

*Je me rappelle de ce jour, il y a maintenant deux ans, je me suis disputée avec une amie qui comptait beaucoup pour moi. Ça a commencé par des mensonges que d'autres personnes lui avaient racontés. Suite à ça, lorsque l'on se croisait, on ne pouvait pas s'empêcher de ressentir du mépris l'une pour l'autre. Un jour, alors que nous étions au collège, nous nous sommes retrouvées dans la même salle à l'heure d'étude et lorsque nos regards se croisèrent alors elle me dit une insulte que j'ai eu du mal à digérer. Quand l'heure d'étude se finit, nous nous sommes retrouvées en bas et je n'ai pas pu m'empêcher de la gifler. Bien sûr après l'avoir giflée, j'ai regretté, mais je savais que je n'étais pas la seule fautive. Le soir, lorsque je suis rentrée chez moi, je reçus un coup de fil de sa part pour me présenter ses excuses pour le comportement qu'elle eut envers moi. Je les acceptais et le lendemain tout redevint comme auparavant.*

### 2.2. Commentaires

Dans le texte n°1, jugé « faible », nous observons peu de connecteurs (après ; et) qui permettent l'articulation de la narration. Les phrases sont juxtaposées. Il n'y a pas de véritable ancrage contextuel de la narration tant au niveau du temps, qu'au niveau de la localisation de la narration. Au niveau du schéma narratif, on observe que tous les épisodes sont présents, exceptée la morale ou coda (qui n'est pas systématique), même s'ils restent assez sommaires, et que leur application reste un peu plaquée (« *il était une fois, j'étais en train ...* »). Les méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation sont respectées. Les réseaux sémantiques nous paraissent réduits : le narrateur évoque par deux fois le nom « conversation » qui est la thématique

---

du récit sans que soit développée cette information. D'une manière générale, le récit reste factuel, il ne permet pas au lecteur de se faire une représentation mentale précise qui l'amènerait à s'identifier au narrateur. Cette imprécision tient pour nous à deux choses : le manque de développement de la thématique centrale du récit et l'imprécision du lexique, notamment pour le terme de « conversation ».

Nous pouvons observer que le texte n°2, jugé « bon », est un peu plus long que le premier. L'enchaînement des différentes informations est souvent fait grâce à un connecteur. On note un ancrage contextuel et temporel assez précis. Le schéma narratif est classique, les différents épisodes sont abordés dans la progression de la narration. Les méta-règles de cohérence sont respectées. Le réseau sémantique lié à la thématique du récit (la dispute) nous paraît fourni. Le narrateur développe aussi un lexique abstrait qui a trait à son état émotionnel. En résumé, la précision du contexte de narration, dans la progression thématique adjointe avec l'évocation du ressenti du narrateur, nous permet d'une part d'adhérer à une représentation mentale précise de la situation énoncée, d'autre part de rentrer dans un registre de récit écrit.

### **2.3. Conclusion sur ces deux exemples de récits**

D'après ces deux exemples, il semblerait que la qualité du second texte repose sur une structuration de l'information adéquate et cohérente, pour que le lecteur puisse accéder à une représentation multidimensionnelle de la situation, par l'identification du cadre spatio-temporel, de la situation psychologique des personnages, et des relations temporo-causales. Pour cela, il faut que le rédacteur puisse avoir un lexique approprié et précis. Il est nécessaire aussi que le rédacteur ajuste les ajouts et les reprises d'informations en lien avec ses intentions narratives.

La comparaison de ces deux récits nous invite à penser que la hiérarchisation des informations, ainsi que le lexique, a une incidence sur la qualité d'un texte. En effet, le rédacteur devenant expert, développe davantage sa pensée, les informations introduites sont reprises et précisées par de nouvelles informations, ce qui suppose d'avoir un lexique mental bien construit.

## **IV. Biais et limites**

Dans cette partie nous désirons formuler les éléments de notre mémoire qui nous paraissent être critiquables. Ces éléments reposent d'une part sur la méthodologie propre à l'expérimentation que nous avons menée, et d'autre part sur les limites qu'admet notre mémoire dans le cadre de l'orthophonie.

### **1. L'utilisation des paramètres en temps réel**

L'analyse des pauses et des débits au cours de l'écriture est un paradigme possédant plusieurs avantages : il ne met pas en jeu d'autres activités verbales, et permet une analyse continue, sans interruption. Cependant, on ne peut spécifier la nature du ou des traitements impliqués selon la localisation de la pause ou sa durée (Foulin, 1995). On ne peut donc que spéculer sur ces variations de distributions, censées refléter les opérations

---

accomplies par le scripteur. Alamargot et Chesnet (2005) insistent sur ce propos : l'analyse des pauses et débits ne peut suffire pour inférer la nature des traitements sous-jacents. Il est nécessaire de replacer ces données temporelles dans leur contexte linguistique d'occurrence, ou à défaut de recourir à des protocoles verbaux en association.

Notre postulat de départ concernait le coût cognitif impliqué dans ces variations de pauses et de débit. Chanquoy, Foulon et Fayol (1990) ont montré que le coût cognitif engagé dans la composition écrite de textes narratifs et descriptifs peut être mesuré selon les valeurs des pauses et le débit d'écriture : plus les pauses sont longues et le débit faible, plus le coût cognitif est important. La plupart des études vont dans ce sens, et défendent l'idée que la pause avant le mot reflète le coût de la planification du mot suivant. Or, Maggio et al. (2011) ont démontré la présence d'une sensibilité de la pause à des effets retardés suivant certaines caractéristiques du mot précédent. De même, le débit serait sensible aux effets anticipés des caractéristiques du mot  $n+1$  et aux effets immédiats des caractéristiques du mot  $n$ . Dans cette étude, cette sensibilité n'a pas été prise en compte. En effet, nous n'avons pas pris en compte ces effets pour les valeurs de la pause avant le premier mot de la clause.

Comme nous l'avons vu précédemment, la seule utilisation d'un paramètre temporel dans cette étude n'est pas suffisante : l'analyse des pauses et des débits ne peut suffire pour inférer la nature des traitements sous-jacents (Alamargot et Chesnet, 2005). L'utilisation du logiciel Eye and Pen pour le recueil des données aurait rendu possible le couplage des modalités oculomotrices (saccades et fixations) et graphiques, permettant de pallier cette insuffisance.

## **2. Sélection des textes**

Dans un souci d'homogénéisation des données, nous avons procédé à une sélection des textes. Ainsi nous avons choisi d'écartier de cette étude les textes présentant un trop grand nombre d'autocorrections, de retours en arrière ou de ratures. Or, les traces matérielles, qu'il s'agisse de ruptures dans le geste graphique ou de ratures, sont les témoins des strates de la production (Plane, 2004). Ce sont le reflet de stratégies, de traitements qui ne seront donc pas pris en compte.

De même, nous avons éliminé les productions dans lesquelles trop d'éléments manquaient, nuisant au sens global du récit, ou dont l'histoire n'était pas terminée. Ces textes peuvent également témoigner de processus, de stratégies impliquées dans la production d'un écrit, qui ne seront, là non plus, pas pris en compte.

## **3. Inventaire des cas sémantiques**

Dans cette étude, nous avons inventorié un certain nombre de cas sémantiques, ne retenant que ceux faisant consensus dans la littérature. Ainsi nous avons décidé d'utiliser huit cas sémantiques uniquement (agent, patient, thème, bénéficiaire, commitatif, expérimenteur, lieu et temps). Cette catégorisation nous a permis de constituer des tailles d'échantillons suffisamment grandes pour que les données puissent être statistiquement exploitées. Nous aurions pu catégoriser et inventorier plus finement les cas sémantiques. Par exemple, nous aurions pu tenir compte de la catégorie *instrument* comme l'objet mis en cause dans une action ou un état, que l'on peut retrouver dans l'exemple suivant : *la*

---

*clé* ouvre la porte (exemple librement traduit de Fillmore, 1968). Cependant, la taille d'échantillon pour chaque nature de cas non pris en compte dans notre corpus n'aurait pas été statistiquement exploitable. Une catégorisation plus fine aurait pour cela nécessité un corpus plus important.

#### **4. Les limites quant aux aspects cliniques de notre mémoire**

Les thématiques que nous avons choisies pour ce mémoire (la production de textes, les données chronométriques et les aspects de planification sémantiques des nouvelles informations) sont souvent abordées dans la littérature de manière indépendante. Le sujet que nous traitons est en effet singulier. Il n'a pas fait l'objet d'autres études à ce jour. Notre travail a donc consisté à recouper différentes données théoriques, et à les mettre en lien pour qu'elles puissent répondre aux questionnements que nous avons. Cela a deux conséquences, selon nous, qui font les limites et les aspects les plus critiquables de notre mémoire d'orthophonie :

Premièrement, la lecture de notre mémoire reste délicate. Il a été en effet difficile d'intégrer avec concision toutes les notions théoriques, de les mettre en liens, de se les approprier, et de les retransmettre le plus clairement possible. Ce fut l'œuvre de nos deux années de travail autour de ce mémoire.

Deuxièmement, il apparaît que les aspects cliniques liés à la pratique orthophonique, c'est-à-dire à la réalité de notre profession, sont restreints dans notre mémoire. Nous sommes limitées à faire des suppositions, et à proposer d'autres perspectives de recherches, ce qui n'est pas suffisant pour l'exercice de notre profession.

Nous estimons cependant que notre travail a une légitimité dans le cadre de nos études d'orthophonie. Nous allons donc, pour conclure ce mémoire, évoquer les perspectives de recherches, professionnelles et personnelles, qui font suite à ce travail et qui nous semblent être des apports intéressants dans le domaine de l'orthophonie.

### **V. Perspectives, apports professionnels et personnels**

#### **1. Perspectives de recherche**

Suite aux résultats de notre mémoire, à ses interprétations et aux réflexions qui ont suivi, nous avons essayé d'élargir nos questionnements à une thématique plus vaste, mais aussi à des populations dites « pathologiques ».

##### **1.1. En rapport avec la qualité des textes sur une population tout venant**

Nos hypothèses pour expliquer les processus induits dans la rédaction d'un texte de qualité nous amènent à nous interroger sur d'autres aspects que la production :

Le rédacteur d'un récit de qualité est-il aussi un bon « compreneur » ? A l'inverse, les processus qui sous-tendent la compréhension d'un récit se retrouvent-ils lors de la

---

production d'un texte narratif lorsque celui-ci est de qualité ? Et plus largement, la compréhension d'un récit écrit et sa production induisent-elles les mêmes compétences ?

Pour répondre à cela, nous pourrions envisager une étude sur une population de rédacteurs de récits de qualité, sélectionnés de manière holistique comme dans notre mémoire, et pour lesquels nous testerions leur compréhension du récit.

## **1.2. En rapport avec une population TSL**

En tant que futures orthophonistes, nous nous questionnons sur les liens possibles entre les résultats que nous avons mis en évidence, et les études faites sur les enfants et/ou adolescents avec des Troubles Spécifiques du Langage (ci-après TSL). Nous n'avons pas relevé à ce jour d'études sur les TSL dans la production de récits écrits d'adolescents, et de surcroît liées au thème de la planification sémantique et morphosyntaxique que nous abordons dans notre mémoire. Il serait pourtant intéressant d'explorer ce domaine, car les jeunes patients TSL ont souvent un suivi orthophonique long, et il arrive lorsque ces patients sont devenus adolescents, qu'ils aient besoin de travailler sur des productions de récits ou de textes à l'écrit.

Nous pensons que la planification morphosyntaxique pourrait avoir une incidence sur le traitement de l'écriture en cours d'un récit chez les adolescents avec un TSL. Certaines études montrent en effet que le développement à l'oral de la grammaire est bien souvent perturbé chez les enfants avec un TSL, notamment au niveau de l'organisation et de la structure syntaxique des énoncés (Schelstraete, 2011). Nous savons par ailleurs que les spécificités du langage écrit se caractérisent le plus souvent par des structures morphosyntaxiques plus complexes qu'à l'oral (Fayol, 1997). Enfin, un certain nombre d'études sur les enfants porteurs de TSL, tendent à montrer une continuité entre les performances orale et écrite (pour une revue des recherches, Schelstraete, Zesiger et Bragard, 2006). Il serait donc intéressant de pouvoir soumettre un protocole similaire à notre mémoire sur cette population. En l'appariant à une population contrôle, nous pourrions peut-être répondre à ces questionnements et mettre en évidence un effet plus marqué de la complexité morphosyntaxique chez les adolescents avec un TSL.

## **1.3. En rapport avec une population dyslexique**

Concernant les troubles spécifiques du langage écrit comme la dyslexie ou la dysorthographe, une étude de Fournier et Simon (1998) compare les aspects du lexique et de la morphosyntaxe de récits écrits à partir d'images, d'enfants entre (8;6) et (10;6) tout-venant et d'enfants dyslexiques. Les conclusions de cette étude montrent que les récits des enfants dyslexiques sont plus difficilement compréhensibles, en raison d'un défaut dans l'organisation narrative quant à l'intégration des événements, aux relations des personnages, etc. Nous n'avons pas trouvé d'autres études sur la production de récits chez les enfants dyslexiques. En lien avec cette étude, il nous paraît intéressant de comprendre quels sont les mécanismes qui seraient éventuellement perturbés chez cette population dans la rédaction d'un récit. L'étude en temps réel de l'implication de la planification sémantique nous paraît pertinente dans la mesure où elle pourrait mettre en évidence un effet de surcharge cognitive lors de la production de récit.

---

Pour conclure, différentes pistes de réflexion et d'études plus cliniques peuvent être menées à la suite de notre expérimentation. D'autre part, les analyses et les réflexions faites tout au long de ce travail de recherche nous ont fait développer certaines pistes de travail dans l'intervention orthophonique.

## **2. Apports pour la profession d'orthophoniste**

Le travail effectué autour de ce mémoire nous a apporté des savoirs et des pistes pour l'intervention orthophonique.

### **2.1. Connaissances sur la production de texte**

Nos lectures et nos recherches nous ont apporté des connaissances sur les compétences et des processus mis en jeu dans la production d'un récit écrit dans une population normale. Ce qui permettra d'avoir des points de repères fiables lors de nos évaluations. D'autre part, nous avons plus spécifiquement appris sur le développement du récit à l'écrit. Ces connaissances théoriques nous aideront dégager des indications cliniques lors de notre pratique professionnelle.

### **2.2. L'intérêt de limiter la surcharge cognitive dans le travail autour de la production de récits**

Ce travail de recherche sur la planification nous donne des renseignements utiles pour contrôler le niveau de difficulté de production d'un récit et limiter une surcharge cognitive chez un patient. Nous avons vu que la planification entraîne un traitement plus long au niveau de la rédaction lorsque les éléments morphosyntaxiques sont complexes, et lorsque les informations sont introduites pour la première fois. Le marquage temporel de la nouvelle information paraît être le plus contraignant. Ainsi, dans l'intervention, et suivant la cible du traitement choisi, on pourra étayer l'enfant ou l'adolescent, en lui fournissant un ensemble un support qui facilite l'introduction de l'information (c'est le cas par exemple des récits à partir d'images, de cartes indices) afin d'alléger le processus de planification sémantique.

### **2.3. L'utilisation du script et/ou du schéma narratif pour une meilleure intégration sémantique et morphosyntaxique.**

Nous avons pu prendre connaissance des aspects qui définissent la structure linguistique d'un récit, qui correspondent notamment à la macrostructure et à la microstructure. Or, ces aspects du récit sont souvent perturbés dans les populations avec TSL (Bishop, 1997b, Crais et Lorch, 1994 ; De Weck, 2004 ; de Weck et Marro, 2010 ; De Weck et Rosat, 2003 ; Lilies, 1996 ; Marritt et Liles, 1987 ; Reilly, Losh, Bellugi et Wulfeck, 2004, cités par Schelstraete, 2011), aussi bien au niveau de la compréhension que de la production. Dans la remédiation, des activités à l'écrit autour de scripts ou autour du schéma narratif nous paraissent enrichissantes. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le script propose un support correspondant à un savoir partagé, ce qui permet d'atténuer le

---

traitement de recherche en mémoire, de faciliter le traitement morphosyntaxique, de faire plus facilement des inférences. On sait par ailleurs que chez les plus jeunes, les scripts permettent de créer des relations sémantiques entre éléments (Schelstraete, 2011). Par exemple, dans le script *aller chez le médecin*, l'élément *médecin* devient un agent d'une série d'actions : ausculter, parler, peser, etc. (exemple tiré de Schelstraete, 2011). Ce scénario connu peut permettre une meilleure intégration sémantique et morphosyntaxique des éléments qui le constitue, car tous ces éléments sont connus, vécus et font partie de l'univers quotidien de l'enfant. De même, le schéma narratif est une structure rigide. Il permettrait par le biais d'outils orthophoniques et par un travail conscient sur son organisation, d'une part l'anticipation des événements à écrire (donc une meilleure organisation), d'autre part un travail sur la cohérence et sur la macrostructure du récit.

## **2.4. L'utilisation des cas sémantiques dans la remédiation morphosyntaxique**

L'utilisation des cas sémantiques pour un travail autour des aspects morphosyntaxiques dans la production de récit nous semble indiquée dans une remédiation orthophonique. La représentation sémantique pourrait aider à la représentation morphosyntaxique des éléments du récit et permettre une meilleure planification morphosyntaxique. Nous pouvons envisager des activités autour d'un texte court à produire avec des cartes représentant les cas sémantiques (lieu, temps, action, qui ? quoi ?) que l'adolescent appairerait avec du lexique déjà connu (afin d'éviter un traitement supplémentaire au niveau de la recherche de l'item lexical). Une progression pourrait être réfléchie : d'abord avec la manipulation de plus en plus de cas sémantiques (agrandissant ainsi la proposition). Ensuite, en introduisant au fur et à mesure d'autres cas sémantiques (à qui ? pour quoi ?) et en les manipulant à leur tour (complexifiant ainsi la proposition). Le lexique établi pourrait être diversifié : pronom (il, elle, nous, etc.), nom (la fille, le garçon, le chien), adjectif qualificatif (petit, grand, etc.), et proposé en appariement avec des cas sémantiques (ex : qui ? peut être un pronom, un nom + un adjectif, etc.). Ceci permettrait un travail métalinguistique sur les liens entre des représentations sémantiques et morphosyntaxiques d'un référent. Nous pensons que l'intégration des éléments sémantiques dans la production de texte peut aider son intégration morphosyntaxique. Bien sûr, il s'agit d'inductions de notre part, mais un champ d'investigation reste cependant ouvert aux expérimentations cliniques.

## **3. Apports personnels**

La réalisation de ce mémoire nous a demandé une implication personnelle et intellectuelle intense : il a fallu s'appropriier le sujet que M. Fayol nous a proposé, en comprendre les subtilités intellectuelles et les aboutissants. Il a fallu avec notre regard d'orthophoniste orienter dans la mesure du possible cette thématique vers des aspects plus qualitatifs, et c'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la qualité des récits. Nous savions dès le début de ce travail, que nous entrions dans le monde de la recherche fondamentale. C'est un choix assumé de notre part. Mais nous pensons que ce sujet fait écho à notre pratique professionnelle : la production de textes nécessite des processus extrêmement complexes, mobilisant de nombreux traitements cognitifs et mnésiques. Il nous paraît important de ne pas s'intéresser seulement à ces aspects linguistiques, mais

---

aussi à ces aspects « pré-linguistiques » et cognitifs. Mieux comprendre l'ensemble de ces processus nous aidera à mieux intervenir en orthophonie dans ce domaine-là.

Nous avons aussi choisi de faire ce mémoire, car tout au long de nos quatre années d'études, nous avons pu voir que la pratique même de l'orthophonie s'élabore aujourd'hui à partir de la modélisation théorique faite par la recherche en psycholinguiste, en neuropsychologie, en sciences cognitives... Notre intention avec ce mémoire était de mieux comprendre comment la recherche fondamentale s'élabore, comment la pensée et les modèles théoriques se construisent progressivement, par le biais notamment d'études empiriques comme la nôtre. Faire un mémoire de cette envergure nous a permis d'apercevoir brièvement les mécanismes d'actions et de raisonnements scientifiques, de rendre notre esprit un peu plus critique et un peu plus familier aux données issues de la recherche. Finalement, nous avons envie de nous inscrire humblement dans cette voie-là, nous futures orthophonistes, et d'y participer à notre manière.

---

## CONCLUSION

---

L'objectif de notre mémoire était de mesurer, à partir d'analyses en temps réel, l'incidence de la planification sémantique sur les différents traitements cognitifs dans un récit. Nous avons choisi d'étudier une population d'adolescents tout venant de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Nous avons tenté, grâce aux données chronométriques, de déterminer quelles étaient les variables pouvant affecter ces traitements.

L'analyse en temps réel des informations introduites pour la première fois dans un récit nous a permis de mettre en évidence un traitement cognitif, qui se traduit par des variations de pauses et de débit. La planification sémantique se produit avant le geste graphique au niveau de la proposition et au cours de l'écriture par une vitesse plus ralentie. Ainsi, ce qui est difficile pour le rédacteur d'un récit, c'est d'avoir à linéariser les informations nouvelles. Nous supposons par conséquent que la reprise d'information est moins coûteuse. Les résultats quant au nombre d'informations manipulées dans une proposition vont dans ce sens.

Les mêmes variables temporelles étudiées sur les différents éléments morphosyntaxiques d'une proposition montrent un effet de la complexité syntaxique au niveau de la pause avant le premier mot de cette proposition. Il n'y a pas d'effet sur le débit : cette planification serait donc uniquement anticipée, contrairement à la planification sémantique, qui interviendrait tout au long de la proposition. Ce résultat valide lui aussi l'hypothèse d'un traitement cognitif de la planification morphosyntaxique dans les processus d'écriture et viennent aussi renforcer les travaux faits à ce sujet.

Pour résumer, notre étude révèle l'incidence de la planification sémantique et morphosyntaxique sur les traitements cognitifs en cours d'écriture d'un récit, ce qui n'avait jamais été réalisé auparavant. Elle participe à rendre compte de la dynamique de production de textes. De nouvelles perspectives peuvent s'ouvrir, en ce qui concerne le fonctionnement « pathologique » : les mêmes effets sont-ils observés sur la planification sémantique chez une population présentant un trouble du langage écrit (dyslexie, dysorthographe...) ou un T.S.L.? Si oui, dans quelles proportions ?

Ces résultats ont également soulevé pour nous un intérêt particulier amenant à nous questionner sur les processus spécifiques qui rendent un récit qualitativement riche. Nous pensions en effet que la planification sémantique aurait une incidence sur la qualité du récit, ce qui n'est pas le cas. Il semblerait que la qualité d'un récit résulte d'une part de la capacité à gérer le niveau d'importance des informations, par un équilibre dans l'articulation des nouvelles et anciennes informations (avec par exemple des ancrages référentiels, temporels et spatiaux). D'autre part, le lexique semble être aussi déterminant, plus au niveau des mises en réseaux que du stock lexical (même si ces deux aspects sont liés).

Par ailleurs, la planification sémantique et la planification morphosyntaxique constituent deux aspects dans la production de textes encore peu pris en compte, que ce soit au niveau scolaire ou rééducatif. S'il s'avérait que, pour des populations présentant des troubles du langage, le coût cognitif impliqué était plus élevé que pour les autres, il serait intéressant de pouvoir adapter les exigences pédagogiques en conséquence.

---

Notre mémoire nous a permis de considérer les aspects non formels de la production de textes. Les orthophonistes sont souvent amenés à travailler sur la forme du langage écrit, et peu sur la sémantique. Cependant, nous avons pu nous rendre compte combien produire un texte demeure compliqué, et demande de jongler avec plusieurs activités cognitives. Ce travail nous a permis de prendre conscience de l'importance des aspects de planification, aspects dont nous tiendrons compte plus consciemment lors de nos interventions cliniques.

Enfin, il nous semble important de connaître les mécanismes qui sont impliqués dans la production de textes : cela permettrait comme le souligne Bonin (2007), d'une part d'aboutir à une conception « intégrée » de la production du langage tant à l'oral qu'à l'écrit, et d'autre part de proposer des pistes d'intervention adaptées pour la remédiation, lorsque cette modalité expressive est déficiente.

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Abelson, R. et Shank, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding : an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Alamargot, D., Lambert, E. et Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant*, 17, 41-46.
- Alamargot, D. et Chesnet, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et grapho-motrices du scripteur : intérêt du dispositif « Eye and Pen ». *L'Année psychologique*, vol. 105, 3, 477-520.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ariel, M. (2001). Accessibility Marking : Discourse, Functions, Discourse Profiles, and Processing Cues. *Discourse Processes*, 37, 91-116.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W. et Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Advances in cognition and Educational Practice. Vol. 2 : Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (p. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Chafe, W. (1992). Information flow in speaking and writing. Dans P. Downing, S.D. Lima et M. Noonan (dir.), *The linguistics of literacy* (p. 17-29). Amsterdam, Benjamins.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time : The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago : University of Chicago Press.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Approche développementale des modèles de rédaction de textes et de leurs relations avec la mémoire de travail. *Le langage et l'homme : logopédie, psychologie, audiologie*, 38, 2, 171-190.
- Chanquoy, L., Foulin, J.N., et Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *Cahiers de psychologie cognitive*, 10, 513-540.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence. *Langues Française*, 38, 7-41.

- 
- Dell, G.S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Fayol, M. (1984). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1988). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.L. Chiss et al. (Ed.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (p. 223-240). Bruxelles: Duculot.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (vol. 2, p. 183-213). Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2002). *Production du langage*. Paris : Hermes/Lavoisier.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for Case. Dans E. Bach and R. T. Harms (dir.), *Universals in Linguistic Theory* (p. 1-88). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Fillmore, C. J. (1971). Type of lexical informations. Dans D.D. Steinberg et L.A. Jacobovits (dir.), *Sémantic : an interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology* (p. 370-392). Cambridge : Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J. (1975) Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. *Langages*, 38, 66-80
- Flower, L. S., et Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. Dans L. W. Gregg et E. R., Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. (p 31-50). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Foulin, J. N., Chanquoy, L., et Fayol, M. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédurale de la composition écrite. *Langue Française*, 81, 5-20.
- Foulin, J.N. (1995). Pauses et débits : les indicateurs temporels de la production écrite. *L'Année psychologique*, 95, 483-504.
- Fournier, S., et Simon, A.M. (1998). Elaboration de l'évaluation d'un récit écrit : approche lexicale et morphosyntaxique. *Glossa*, 64, 4-18.
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral / écrit. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 13-27.
- Genette, G. (1966). Frontières du récit. Dans T. Barthes, (dir.), *Communications*, 8. *L'analyse structurale du récit* (p. 46-69). Paris : Seuil, « Points ».
-

- 
- Gineste, M-D. (2003). De la phrase à la proposition sémantique : Un point de vue de la psychologie cognitive du langage. *L'information grammaticale*, 98, 48-51.
- Givòn, T. (1983). *Topic continuity in discourse : A quantitative cross-language study*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Givòn, T. (1984). *Syntax : A functional-typological approach*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Givòn, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Philadelphia : John Benjamins.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale : Erlbaum.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Dans P. Cole et J.L. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics, Speech Acts* (p. 41-58). New York : Academic Press.
- Haviland, S.E. et Clark, H.H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension . *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 13, 512-521.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models : Towards a cognitive science of language inference, and consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Khorounjaia, E. et Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. Dans R. Berman (dir.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kintsch, W. et Van Dijk. T. A. (1975). Comment on se rappelle et on restime des histoires. *Langages*, 40, 98-116.
- Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English : A look at subordination and coordination. Dans E. Keenan et T. Bennett (dir.), *Discourse across time and space* (p. 69-108). Los Angeles : CA University of Southern California.
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Dans J. Helms (dir.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). Seattle : University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the black English vernacular*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : from intention to articulation*. Cambridge, MA : the MIT press.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. et Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical acces in speech production, in Behaviour brain sciences. *United States of America*, 22, 1-75
-

- 
- Maggio, S., Fayol, M., Foulin, J.N., et Lété, B. (2011). Development in composing texts : toward a dynamic approach. Dans E. Grigorenko, E. Mambrino et D.D. Preiss (dir.), *Handbook of writing : a mosaic of perspectives* (p. 141-158). New York : Psychology Press.
- Matsuhashi, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. Dans M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (p. 269–290). New York : Academic Press.
- Mazur Palandre, A. (2009). *Le flux de l'information, aspects syntaxiques et discursifs : Une étude fonctionnaliste et développementale*. (thèse de doctorat, Université Lyon 2)
- Mc Cutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition, *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned Discourse. Dans T. Givón (dir.), *Discourse and syntax* (p. 51-80), New York : Academic Press.
- Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx*, 51, 71-85.
- Rondal, J-A. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Wavre : Editions Mardaga.
- Schilperoord, J. (2002). On the cognitive status of pauses in discourse production. Dans T. Olive et C. M. Levy (dir.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (p. 61–88). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.
- Schelstraete, M.-A., Zesiger, P. et Bragard, A. (2006). Bilan de la lecture chez l'enfant et l'adolescent. Dans F. Estienne et B. Piérart (dir.), *Les bilans de langage et de voix* (p. 164-186). Paris : Masson.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. Issy-Les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Strömquist, S., Ahlsen, E. et Wengelin, A. (1998). The production process in speech and writing. Dans S. Strömquist et A. Ahlsen (dir.), *The process of writing - a progress report* (p. 9-24). University of Göteborg : Department of linguistics.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars*. The Hague : Mouton.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- Zesiger, P., Deonna, T., et Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfances*, 3, 295-304.
- Zwaan, R.A., Langston, M.C., et Graesser, A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.
-

---

Zwaan, R. A. (1999). Situation models: The mental leap into imagined worlds. *Current directions in psychological science*, 8, 15-18.

Zwann, R.A., Carol, J.M. et Standfield, R.A. (2001). Time in narrative comprehension, a cognitive perspective. Dans D. Schram et G. Steen (dir.), *Psychology and sociology of literature*. Philadelphia : John Benjamin.

---

# ANNEXES

## Annexe I :

### 1. Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 5<sup>ème</sup>

fj542mnwdbd

je me dispute souvent avec mon frère pour aller sur l'ordinateur. Car mon petit frère je jouer au jeu qui a desu et moi je veut discuter avec mes amis. Et après il va voir mes parents pour leurs dire et désolis c'est moi qui me sait disputer. Et après c'est moi qui doit laisser la place a mon petit frère. Et vingt minute plus tard il a fini de jouer et quand je veut y aller il sait croire qu'il n'a pas fini de jouer, donc je dois toujours laisser la place pour que lui joue a ces jeux qui apprend t'anglais, des jeux comene sa.

## 2. Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 3<sup>ème</sup>

fj324 mnwdded

En 6<sup>ème</sup>, lors de ma inscription dans un collège catholique, j'ai eu de nombreuses insultes à cause de ma religion. On me disait que je n'avais pas ma place dans ce collège et je devais retourner dans ma banlieue. Je suis allé me plaindre auprès du directeur mais aucune réaction de sa part. Jusqu'au jour où mes parents décidèrent d'agir, il avait prevenu le directeur que sa serait la dernière fois qu'ils venaient pour ce genre d'histoire et qu'il devait agir vite. Quelques jours après plus aucune insulte de la part de mes camarades.

3. Exemple de production d'un texte narratif ayant été écarté de l'étude

fj314fnwdaw

Ma mère Un jour je me suis  
disputer <sup>avec</sup> ma mère et <sup>(selon)</sup> ~~elle~~ <sup>elle</sup>  
Isabelle, elle a voulu prendre mon tel  
pr me sanctionner. J's je ne voulais pas lui  
donner alors elle l'a prit quand je ne jesus  
pas attent<sup>o</sup> et <sup>évidemment</sup> ~~il~~ il était allumé. Les  
jours passaient, et je ne pouvais pas  
~~recupérer~~ <sup>reprendre</sup> mon tel ~~alors~~. Alors un jour  
elle a lu mes ~~messages~~ ~~messages~~ SMS  
et elle est tombé sur des msg perso. Après  
les avoir lus elle m'en a parlé et  
j'ai été ~~à~~ je me suis senti ~~très~~  
flustré de savoir que je ne pouvais pas  
avoir ~~mon~~ ~~idiot~~ des conversations perso  
avec des gens sans que mes parents soient  
au courant. Alors depuis G u P'après<sup>o</sup>  
qu'ils voulaient ~~très~~ contrôler alors pendant  
<sup>à peine</sup> ~~je~~ perdu ~~mon~~ ~~tel~~ <sup>je</sup> ~~perdu~~ ~~mon~~ ~~tel~~ <sup>pour</sup> ~~être~~ ~~si~~  
P'sé mon tel que même parents pri  
mon tel. ~~mais~~

\* \*  
\* \*  
\*

---

## Annexe II :

### 1. Données disponibles dans le tableau d'analyse :

- **Clé** : classement des items
- **N° de ligne**
- **Corpus** : fr = France
- **Level** : gs = CM2 ; j5 = 5<sup>ème</sup> ; j3 = 3<sup>ème</sup>
- **Subject\_index** : numéro du participant
- **Sex** : f = female ; m = male
- **Texttype** : e = expositif ; n = narratif
- **Modality** : w = written
- **Version** : d = draft
- **Order** : a et c = oral puis écrit ; b et d = écrit puis oral
- **Expression** : d = avec difficultés ; w = sans difficulté
- **Page** : numéro de page
- **SeqNum** : rang de l'item dans le texte
- **SeqBegin** : temps du début de la séquence
- **SeqEnd** : temps de la fin de la séquence
- **LabelSeq** : texte écrit codé pour Clan
- **Nfic** : nom du fichier concerné
- **Mots seuls** : forme orthographique correcte
- **Dispo** : RL = retour ligne ; RP = retour paragraphe
- **Révisions** : indique s'il s'agit de l'origine, du site ou du contenu de la révision
- **Ortho** : ERR = mot comportant une erreur ; ERR-E = mot erroné révisé mais pas corrigé ; ERR-C = mot erroné révisé et corrigé
- **nbmotsInSeq** : nombre de mots dans la séquence
- **isynt** : catégorie morphologique selon Manulex-infra (ABSMANLEX = item absent de la base de données Manulex)
- **icateg** : catégorie morphologique selon Cordial Analyseur
- **tcateg** : catégorie calculée pour faire correspondre Manulex-infra et Cordial Analyseur
- **IndexCordial** : rang du mot dans la phrase selon Cordial Analyseur
- **Cordial\_corres** : forme orthographique (Cordial)
- **Cordial\_lemme** : lemme (Cordial)
- **Cordial\_codegram** : code grammatical (Cordial)
- **Cordial\_syntagme** : codage de la structure de la phrase (Cordial)
- **Cordial\_fonction** : fonction syntaxique (Cordial)
- **Cordial\_NumProp** : rang de la proposition (Cordial)
- **Cordial\_TypProp** : type de proposition (Cordial)
- **Manulex\_FRFO** : fréquence de la forme orthographique (Manulex)

- 
- **Manulex\_SYLL** : nombre de syllabes (Manulex)
  - **Manulex\_LET** : nombre de lettres (Manulex)
  - **Manulex\_PHON** : nombre de phonèmes (Manulex)
  - **Manulex\_GRAPH** : nombre de graphèmes (Manulex)
  - **Manulex\_VPG\_S** : nombre de voisins phonographiques
  - **Manulex\_VPG\_F** : fréquence du voisinage phonographique
  - **Manulex\_FRBIG\_T** : fréquence des bigrammes
  - **Manulex\_FRBIP\_T** : fréquence des biphones
  - **Manulex\_SYL\_I** : fréquence de la syllabe initiale
  - **Manulex\_SYL\_M** : fréquence de la syllabe médiane
  - **Manulex\_SYL\_F** : fréquence de la syllabe finale
  - **Manulex\_CO\_T** : consistance phonème-graphème totale
  - **Manulex\_CO\_I** : consistance phonème-graphème initiale
  - **Manulex\_CO\_M** : consistance phonème-graphème médiane
  - **Manulex\_CO\_F** : consistance phonème-graphème finale
  - **Manulex\_freq\_lemme** : fréquence du lemme
  - **Lexique\_freq\_lemme**
  - **Num\_T** : numéro de l'évènement sur la tablette graphique
  - **Xbeg\_T, Ybeg\_T, Xend\_T, Yend\_T** : coordonnées spatiales de l'évènement
  - **Dist\_T** : longueur de l'évènement
  - **Press**
  - **Hbeg\_T, Hend\_T** : coordonnées temporelles de l'évènement
  - **Dur\_T** : durée de la pause
  - **Code\_T** : 0 = intra ; 1 = devant le mot ; 2 = devant retour ligne ; 3 = devant ponctuation ; 4 = devant ponctuation finale
  - **Type\_T** : type de pause (up / down)
  - **ligDébutSeq**
  - **pause\_initiale** : durée de la pause précédant le mot (en ms)
  - **nb\_pause\_intra** : nombre de pauses à l'intérieur du mot
  - **somme\_pause\_intra** : somme des pauses à l'intérieur du mot
  - **index\_pause\_intra**
  - **durée\_pause\_intra\_la+longue**
  - **localisation\_pause\_intra\_la+longue** : 0 = au début du mot ; 1 = à la fin du mot
  - **débit\_nbcarpsec** : débit en nombre de caractères par seconde
  - **débit\_msecpcar** : débit en millisecondes par caractère (sans les pauses intra)
  - **débitbrut\_msecpcar** : débit en millisecondes par caractère (avec les pauses intra)
  - **N°de\_ligne\_n+1** : numéro de ligne du mot suivant
  - **Subject\_n+1 ...**
  - **N°de\_ligne\_n-1** : numéro de ligne du mot précédent
  - **Subject\_n-1 ...**
-

## 2. Exemple d'une analyse de texte de 5<sup>ème</sup> :

*Texte original* : C'était il y a une semaine, je jouais au pistolet à bille. Puis ma mère m'a appelé pour que je lui mette son moteur en route. J'avais donc mis mon pistolet dans ma poche, et ma mère m'a dit : va à l'école avant que tu sois en retard. Je suis allé à l'école et j'avais oublié d'enlever le pistolet qui était dans ma poche. Je l'ai donc montré à mon ami et il m'a dit d'aller voir Mme Thabuis. J'allais y aller quand soudain la femme d'accueil me surprit et m'avais vu avec le pistolet, et elle m'a envoyé chez Mme Thabuis. Elle a cru que je l'avais oublié dans ma poche et elle m'a mis un mot, plus une punition

N° clause			Nb de cas par prop	Nb de cas nouveaux	Nature des cas nouveaux
1		C'était il y a une semaine,	1	1	TPS
	<b>Cas smtq</b>	TPS1			
	<b>Référent</b>	1			
2		je jouais au pistolet à bille.	2	2	AGT, THM
	<b>Cas smtq</b>	AGITM1			
	<b>Référent</b>	2 3			
3		Puis ma mère m'a appelé	2	1	AGT
	<b>Cas smtq</b>	AGT2 PAT1			
	<b>Référent</b>	4 2			
4		pour que je lui mette son moteur en route.	3	1	THM
	<b>Cas smtq</b>	AGT1 BEN1 THM2			
	<b>Référent</b>	2 4 5			
5		J'avais donc mis mon pistolet dans ma poche,	3	1	LIEU
	<b>Cas smtq</b>	AGT1 THM1 LIEU1			
	<b>Référent</b>	2 3 6			
6		et ma mère m'a dit	2	0	0
	<b>Cas smtq</b>	AGT2 BEN2			
	<b>Référent</b>	4 2			
7		va à l'école			
	<b>Cas smtq</b>	E			
	<b>Référent</b>				
8		avant que tu sois en retard.			
	<b>Cas smtq</b>	E			
	<b>Référent</b>				
9		Je suis allé à l'école	2	1	LIEU
	<b>Cas smtq</b>	AGT1 LIEU2			
	<b>Référent</b>	2 7			
10		j'avais oublié d'enlever le pistolet	2	0	0
	<b>Cas smtq</b>	AGT1 THM1			
	<b>Référent</b>	2 3			
11		qui était dans ma poche.	1	0	0

	<b>Cas smtq</b>	<i>LIEU1</i>			
	<b>Référent</b>	6			
<b>12</b>		Je l'ai donc montré à mon ami	3	1	<i>BEN</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT1 THM1 BEN3</i>			
	<b>Référent</b>	2 3 8			
<b>13</b>		et il m'a dit d'aller voir Mme Thabuis.	3	1	<i>PAT</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT3 BEN2 PAT2</i>			
	<b>Référent</b>	8 2 9			
<b>14</b>		J'allais y aller	2	0	0
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT1 LIEU 3</i>			
	<b>Référent</b>	2 9			
<b>15</b>		quand soudain la femme d'accueil me surprit	2	1	<i>AGT</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT4 PAT3</i>			
	<b>Référent</b>	10 2			
<b>16</b>		et m'avait vu avec le pistolet,	2	0	0
	<b>Cas smtq</b>	<i>PAT3 COM1</i>			
	<b>Référent</b>	2 3			
<b>17</b>		et elle m'a envoyé chez Mme Thabuis.	3	0	0
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT4 PAT3 LIEU3</i>			
	<b>Référent</b>	10 2 9			
<b>18</b>		Elle a cru	1	0	0
	<b>Cas smtq</b>	<i>EXPI</i>			
	<b>Référent</b>	9			
<b>19</b>		que je l'avais oublié dans ma poche	3	0	0
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT1 THM1 LIEU1</i>			
	<b>Référent</b>	2 3 6			
<b>20</b>		et elle m'a mis un mot, plus une punition	4	2	<i>THM, THM</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT5 BEN2 THM3 THM4</i>			
	<b>Référent</b>	9 2 11 12			

### 3. Exemple d'une analyse de texte de 3<sup>ème</sup> :

*Texte original* : En 5<sup>ème</sup>, une amie proche qui était dans la même classe me demanda si je pouvais l'aider à tricher pendant un contrôle. Moi, ça ne me dérangeait pas mais je trouvais quand même injuste qu'une seule travaillait pour deux.

A la fin du contrôle, mon amie avait copié la moitié de la feuille. Le jour où le professeur devait nous rendre les copies, il nous demanda à nous deux qui était celle qui avait triché. Sans attendre, mon amie se dénonça. Résultat, le professeur avait divisé la note de mon amie en deux et moi j'avais gardé tous mes points.

N° clause			Nb de cas par prop	Nb de cas nvx	Nature des cas nvx
1		En 5 <sup>ème</sup> , une amie proche qui était dans la même classe	3	3	AGT, TPS, LIEU
	<b>Cas smtq</b>	TPS1 AGT1 LIEU1			
	<b>Référent</b>	1 2 3			
2		me demanda	1	1	BEN
	<b>Cas smtq</b>	BEN1			
	<b>Référent</b>	4			
3		si je pouvais l'aider à tricher pendant un contrôle.	3	1	TPS
	<b>Cas smtq</b>	AGT2 PAT1 TPS2			
	<b>Référent</b>	4 2 5			
4		Moi, ça ne me dérangeait pas	2	0	0
	<b>Cas smtq</b>	EXP1 EXP1			
	<b>Référent</b>	4 4			
5		mais je trouvais quand même injuste	1	0	0
	<b>Cas smtq</b>	EXP1			
	<b>Référent</b>	4			
6		qu'une seule travaillait pour deux.	2	1	BEN
	<b>Cas smtq</b>	AGT2 BEN2			
	<b>Référent</b>	4 6			
7		A la fin du contrôle, mon amie avait copié la moitié de la feuille.	3	2	THM, TPS
	<b>Cas smtq</b>	TPS3 AGT3 THM1			
	<b>Référent</b>	7 2 8			
8		Le jour où le professeur devait nous rendre les copies,	4	3	AGT, THM, TPS
	<b>Cas smtq</b>	TPS4 AGT4 BEN3 THM2			
	<b>Référent</b>	9 10 6 11			
9		il nous demanda à nous deux	3	0	0
	<b>Cas smtq</b>	AGT4 BEN2 BEN2			
	<b>Référent</b>	10 6 6			
10		qui était celle	1	1	AGT
	<b>Cas smtq</b>	AGT5			
	<b>Référent</b>	12			
11		qui avait triché.	0	0	0
	<b>Cas smtq</b>				
	<b>Référent</b>				
12		Sans attendre, mon amie se dénonça.	1	0	0

---

	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT3</i>			
	<b>Référent</b>	2			
<b>13</b>		Résultat, le professeur avait divisé la note de mon amie en deux	3	1	<i>THM</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT4 THM3 BEN4</i>			
	<b>Référent</b>	10 13 2			
<b>14</b>		et moi j'avais gardé tous mes points.	2	1	<i>THM</i>
	<b>Cas smtq</b>	<i>AGT1 THM4</i>			
	<b>Référent</b>	4 14			

## Annexe III :

### 1. Consignes de passation des évaluations holistiques :

Dans le cadre de notre mémoire d'orthophonie à L'ISTR de Lyon, portant sur l'implication de la planification sémantique dans le récit chez les adolescents de 5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, et dont le corpus correspond à 70 récits écrits (répartis de manière égale selon chaque niveau scolaire), nous souhaitons procéder à une évaluation qualitative des textes en se référant à la fois à des données objectives, mais en prenant également en compte le point de vue orthophonique. C'est pourquoi nous faisons appel à vous.

Ces récits ont été rédigés par des élèves de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, et ne sont pas très longs (en moyenne une demi-page A4). Les copies que nous vous remettrons auront été rectifiées au niveau de l'orthographe et dactylographiées.

Nous aurions besoin de vous pour évaluer un niveau scolaire, soit environ 35 textes, que nous vous indiquerons. Nous vous demanderons une évaluation globale (respect de la consigne, qualité de la rédaction). Votre évaluation ne doit tenir aucun compte de l'orthographe, de la longueur du texte, ni de la présentation.

Pour chaque niveau scolaire, nous vous demanderons de lire les 35 textes une seule fois attentivement. Vous devrez ensuite les classer selon trois catégories :

- Les textes considérés comme en-dessous du niveau attendu ont été notés comme Faible (F)
- Les textes considérés comme dans la norme ont été notés comme Moyen (M)
- Les textes considérés comme au dessus du niveau attendu ont été notés comme Bon (B)

Nous procéderons ensuite à la mise en commun de vos évaluations et nous nous mettrons d'accord sur au moins 5 textes de chaque catégorie.

Voici la consigne qui a été donnée à l'oral à l'élève:

*"La semaine dernière, nous avons vu une vidéo qui traitait de différentes sortes de problèmes entre les gens. Maintenant, j'aimerais que vous écriviez une histoire à propos d'un problème (ou d'une dispute) que vous avez eu avec quelqu'un. Ne rapportez pas ce que vous avez vu dans la vidéo mais écrivez une histoire personnelle qui vous est arrivée."*

Vous trouverez un tableau récapitulatif de tous les textes avec leur identifiant (notés en haut à gauche de chaque textes). Pour chacun des textes, nous vous demandons de noter dans la case correspondante la note B, M, ou F que vous avez donnée.

Nous vous remercions par avance, votre participation nous serait très précieuse.

DUMOULIN Charlotte  
BERTRAND Cécile

## TABLEAUX RECAPITULATIFS

Identifiant du texte (5 <sup>ème</sup> )	Note
Frj501	
Frj502	
Frj503	
Frj504	
Frj505	
Frj507	
Frj508	
Frj509	
Frj510	
Frj513	
Frj515	
Frj516	
Frj520	
Frj521	
Frj522	
Frj523	
Frj525	
Frj526	
Frj527	
Frj528	
Frj529	
Frj531	
Frj532	
Frj533	
Frj534	
Frj535	
Frj536	
Frj537	
Frj539	
Frj540	
Frj541	
Frj542	
Frj545	
Frj546	

Identifiant du texte (3 <sup>ème</sup> )	Note
frj301	
frj305	
frj306	
frj307	
frj309	
frj310	
frj311	
frj312	
frj315	
frj316	
frj317	
frj318	
frj319	
frj320	
frj321	
frj322	
frj323	
frj324	
frj325	
frj326	
frj327	
frj329	
frj331	
frj332	
frj333	
frj334	
frj335	
frj336	
frj337	
frj338	
frj339	
frj341	
frj342	
frj343	
frj344	
frj346	

2. Evaluations holistiques des textes de 5<sup>ème</sup> :

	Ev501	Ev502	Ev503	Ev504
Frj501	F	F	F	M
Frj502	B	M	B	B
Frj503	F	F	F	F
Frj504	B	B	F	B
Frj505	M	M	M	B
Frj507	M	M	M	M
Frj508	B	B	B	B
Frj509	M	B	M	F
Frj510	B	B	B	B
Frj513	M	F	M	F
Frj515	F	M	F	F
Frj516	B	B	B	B
Frj520	M	M	B	F
Frj521	M	B	M	B
Frj522	B	B	B	B
Frj523	F	M	B	M
Frj525	M	F	B	F
Frj526	B	B	F	B
Frj527	B	B	M	B
Frj528	M	B	F	B
Frj529	B	B	B	B
Frj531	M	F	M	F
Frj532	F	B	B	B
Frj533	F	F	F	F
Frj534	M	B	M	B
Frj535	M	B	M	B
Frj536	F	F	M	F
Frj537	M	B	B	B
Frj539	F	M	F	M
Frj540	M	B	M	B
Frj541	F	F	M	B
Frj542	M	M	M	B
Frj545	M	B	M	B
Frj546	F	M	B	B

 Textes considérés comme "faibles" (F) par au moins 3 évaluateurs sur 4  
 Textes considérés comme "moyens" (M) par au moins 3 évaluateurs sur 4  
 Textes considérés comme "bons" (B) par au moins 3 évaluateurs sur 4

3. Evaluations holistiques des textes de 3<sup>ème</sup> :

	Ev301	Ev302	Ev303	Ev304
Frj301	F	M	F	F
Frj305	B	F	B	B
Frj306	M	F	B	M
Frj307	M	M	B	M
Frj309	F	M	B	M
Frj310	F	F	F	F
Frj311	B	F	M	F
Frj312	F	M	B	B
Frj315	F	F	B	F
Frj316	B	B	B	B
Frj317	B	B	B	B
Frj318	M	M	B	B
Frj319	F	F	F	F
Frj320	F	M	B	M
Frj321	B	B	B	B
Frj322	B	F	B	M
Frj323	F	F	B	B
Frj324	B	B	B	B
Frj325	F	F	F	M
Frj326	B	M	B	B
Frj327	M	F	M	B
Frj329	F	F	F	F
Frj331	B	M	B	B
Frj332	M	F	M	B
Frj333	F	F	M	M
Frj334	M	M	B	B
Frj335	B	B	B	B
Frj336	F	F	M	M
Frj337	B	B	B	B
Frj338	F	F	M	M
Frj339	B	B	B	B
Frj341	M	M	M	B
Frj342	F	M	M	B
Frj343	F	F	F	F
Frj344	F	F	M	M
Frj346	M	F	B	M



Textes considérés comme "faibles" (F) par au moins 3 évaluateurs sur 4

Textes considérés comme "moyens" (M) par au moins 3 évaluateurs sur 4

Textes considérés comme "bons" (B) par au moins 3 évaluateurs sur 4

---

#### 4. Tableau récapitulatif des évaluations holistiques

	3 <sup>ème</sup>			5 <sup>ème</sup>		
	F	B	M	F	B	M
Frj301	Frj316	Frj307	Frj501	Frj502	Frj505	
Frj310	Frj317	Frj341	Frj503	Frj508	Frj507	
Frj319	Frj321		Frj515	Frj510	Frj542	
Frj325	Frj324		Frj533	Frj516		
Frj329	Frj326		Frj536	Frj522		
Frj343	Frj331			Frj527		
	Frj335			Frj529		
	Frj337			Frj537		
	Frj339					
<b>TOTAL</b>	6	9	2	5	8	3

## Annexe IV :

### 1. Analyse descriptive selon le niveau scolaire

Niveau scolaire	N	Moyenne	Ecart type	
5 <sup>ème</sup>	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot	618	4742,24	13666,9
	Débit	618	378,84	103,71
	Complexité morphosyntaxique	618	10,45	4,52
	Nombre de cas par clause	556	1,76	,945
	Nombre de cas nouveaux par clause	554	,69	,926
3 <sup>ème</sup>	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot	731	5093,46	14880,90
	Débit	733	342,41	75,81
	Complexité morphosyntaxique	733	11,18	5,42
	Nombre de cas par clause	637	1,74	,978
	Nombre de cas nouveaux par clause	637	,78	,956

### 2. Analyse descriptive selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique :

Evaluations holistiques des 5èmes		N	Moyenne	Ecart type
Faibles	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot	43	6085,21	18367,37
	Débit	43	385,41	78,35
	Complexité morphosyntaxique	43	10,07	3,38
	Nombre de cas par clause	40	1,85	,975
	Nombre de cas nouveaux par clause	40	1,10	,928
Bons	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot	159	3469,52	10495,5
	Débit	160	394,13	73,01
	Complexité morphosyntaxique	160	10,82	4,56
	Nombre de cas par clause	148	1,86	,966
	Nombre de cas nouveaux par clause	148	,69	,968

Evaluations holistiques des 3èmes		N	Moyenne	Ecart type
Faibles	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot de la clause	84	5074,99	13917,84
	Débit	84	343,18	88,014
	Complexité morphosyntaxique	84	9,67	4,59
	Nombre de cas par clause	65	1,78	,875
	Nombre de cas nouveaux par clause	65	,92	,872
Bons	Pause avant le 1 <sup>er</sup> mot de la clause	219	5498,91	16797,53
	Débit moyen	221	337,23	74,43
	Complexité morphosyntaxique	221	11,52	5,7
	Nombre de cas par clause	194	1,73	1,003
	Nombre de cas nouveaux par clause	194	,73	,889

**3. Pause avant le premier mot de la clause selon le nombre de cas nouveaux :**

Nombre de cas nouveaux	N	Moyenne	Ecart type
0	595	2084,80	3935,46
1	409	5030,11	14056,06
2	125	6231,58	16810,19
3	39	18855,74	28432,14
4	16	41519,00	42635,61
5	6	62057,50	46111,92
6	1	49329,00	.

**4. Débit moyen de la clause selon le nombre de cas nouveaux :**

Nombre de cas nouveaux	N	Moyenne	Ecart type
0	594	357,86	97,11
1	409	358,41	80,95
2	125	361,58	86,17
3	39	409,78	121,90
4	16	405,51	85,29
5	6	403,30	143,66
6	1	385,31	.

## ANNEXE V :

### 1. Etude de cas :

Analyses		Texte n°1 (310)	Texte n°2 (316)
IDL		3,7	4,8
LMC		5,1	6,4
REFERENTS		9 <i>la narratrice</i> <i>mère</i> <i>la sœur</i> <i>la conversation</i> <i>toute la famille</i> <i>le père</i> <i>les deux sœurs</i> <i>la chambre</i> <i>les parents</i>	18 <i>deux année</i> <i>la narratrice</i> <i>l'amie</i> <i>les mensonges</i> <i>les autres personnes</i> <i>l'amie et la narratrice</i> <i>le mépris</i> <i>un jour</i> <i>le collègue</i> <i>la salle</i> <i>l'heure d'étude</i> <i>les regards</i> <i>l'insulte</i> <i>le soir</i> <i>chez moi</i> <i>un coup de fil</i> <i>les excuses</i> <i>le comportement</i> <i>le lendemain</i>
ANAPHORES		14	29
CONNECTEURS		2 <i>et</i> <i>après</i>	<i>Alors que</i> <i>Et</i> <i>Lorsque</i> <i>Alors</i> <i>Quand</i> <i>Et</i> <i>Bien-sur</i> <i>Mais</i> <i>Et</i>
ANCRAGES	Temporel	<i>Conjugaison au passé ;</i> <i>« Il était une fois »</i>	<i>Conjugaison au passé</i> <i>« Je me rappelle de ce jour »</i> <i>« Il y a maintenant 2 ans »</i> <i>suite à ça</i> <i>Un jour</i> <i>A l'heure d'étude</i> <i>Quand l'heure d'étude se finit</i> <i>Le soir</i> <i>Le lendemain</i>
	Spatial	<i>Dans leur chambre</i>	<i>Au collège</i>

			<i>En bas Chez moi Dans la même salle</i>
COHERENCE	Pronominalisation	<i>Ma sœur : elle, Mon père : il Ma mère : elle Narrateur ; je ; moi</i>	<i>Une amie : lui ; l'une ; elle ; la ; l' Excuses : les Narrateur : je moi me Nous : on ; L'une pour l'autre</i>
	Ref déictique contextuelle		<i>Mensonges : ça</i>
	Substitution lexicale		<i>De sa part Nos regards La seule fautive</i>
	Reprise d'inférence	<i>Elle a entendu la conversation. elle a commencé à me crier dessus</i>	
	Métarègle de progression	<i>oui</i>	<i>oui</i>
	Métarègle de non contradiction	<i>oui</i>	<i>oui</i>
	Métarègle de relation	<i>oui, peu détaillé</i>	<i>oui</i>
	<i>Métarègle de répétition</i>	<i>oui</i>	<i>oui</i>
SCHEMA NARRATIF	Exposition	<i>J'étais en train de parler avec ma mère</i>	<i>Je me suis disputée avec une amie</i>
	Evènement déclencheur	<i>Elle a entendu la conversation</i>	<i>Ca a commencé par des mensonges</i>
	Complication	<i>Elle commença à me crier dessus</i>	<i>Je n'ai pas pu m'empêcher de la gifler</i>
	Résolution	<i>Je me suis expliquée avec ma mère</i>	<i>Je reçue un coup de fil de sa part pour me présenter ses excuses</i>
	Morale ou coda		<i>Tout redevint comme auparavant</i>
CHAMPS SEMANTIQUES Thème : dispute	<i>Conversation Ecouter, s'expliquer</i>	<i>Disputer, mensonge, mépris, insulte, mal à digérer, gifler, fautive, excuse, comportement</i>	
AUTRES	<i>Discours direct</i>	<i>Lexique émotionnel : fautive, mépris, ressentir, compter beaucoup, mal à digérer, regretter,</i>	

---

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

## Tableaux

Tableau 1 : caractéristiques de la population - Extrait de la thèse de Mazur Palandre (2009).....	34
Tableau 2 : analyses descriptives de l'ensemble des données.....	44
Tableau 3 : nombre de cas nouveaux par clause .....	49
Tableau 4 : indice de Diversité Lexicale (IDL), Longueur Moyenne de Clause (LMC) et Densité Lexicale ( DL) selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique .....	51
Tableau 5 : corrélations.....	52
Tableau 6 : valeur de la pause avant le premier mot de la clause (en ms) suivant la nature du cas nouveau .....	56
Tableau 7 : valeur du débit moyen de la clause suivant la nature du cas nouveau .....	57

## Figures

Figure 1 : exemple de codage des textes sous Excel.....	40
Figure 2 : valeur de la pause selon le niveau scolaire .....	45
Figure 3 : valeur du débit selon le niveau scolaire .....	45
Figure 4 : nombre de cas /clause selon le niveau scolaire.....	45
Figure 5 : nombre de cas nouveaux /clause selon le niveau scolaire .....	45
Figure 6 : indice de complexité syntaxique (ICM) selon le niveau scolaire .....	46
Figure 7 : valeur de la pause moyenne avant le 1er mot de la clause, suivant le niveau scolaire et la qualité du texte .....	47
Figure 8 : valeur du débit moyen suivant le niveau scolaire et la qualité du texte.....	47
Figure 9 : nombre de cas moyen par clause suivant le niveau scolaire et la qualité du texte .....	48

---

Figure 10 : nombre moyen de cas nouveaux par clause suivant le niveau scolaire et la qualité du texte.....	48
Figure 11 : valeur de l'indice de complexité morphosyntaxique moyen par clause suivant le niveau scolaire et l'évaluation holistique.....	49
Figure 12 : pause (en ms) avant le premier mot de la clause selon le nombre de cas nouveaux....	50
Figure 13 : débit brut moyen (en ms/caractère) selon le nombre de cas nouveaux.....	50
Figure 14 : les opérations de planifications sémantique et morphosyntaxique lors de la linéarisation d'un événement .....	62

---

# TABLE DES MATIERES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i> .....	2
1.1 <i>Secteur Santé</i> : .....	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies</i> : .....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i> .....	3
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>9</b>
<b>I. LA PRODUCTION DE TEXTES</b> .....	<b>10</b>
1. <i>La production de mots</i> .....	10
2. <i>Les processus de rédaction d'un texte</i> .....	11
2.1. Un modèle de référence : Hayes et Flower (1980).....	11
2.1.1. L'environnement de la tâche.....	11
2.1.2. La Mémoire à Long Terme .....	11
2.1.3. Les processus rédactionnels .....	11
a. La planification : .....	12
b. La formulation : .....	12
c. Le contrôle : .....	12
2.2. L'apport des travaux plus récents sur le processus de mise en texte .....	12
2.3. Les modèles développementaux .....	13
2.3.1. Le modèle de Berninger et Swanson (1994).....	13
2.3.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).....	13
2.4. Les limites à ces modèles.....	14
3. <i>La progression des informations dans la linéarisation d'un texte</i> .....	14
3.1. L'alternance des nouvelles et anciennes informations .....	14
3.2. La proposition comme unité principale de planification .....	15
4. <i>Conclusion</i> .....	16
<b>II. LE RECIT</b> .....	<b>16</b>
1. <i>Une définition préalable</i> .....	16
2. <i>Le développement des procédures de production d'un récit</i> .....	17
3. <i>La structure événementielle du récit</i> .....	17
3.1. La construction du récit minimal .....	18
3.2. L'organisation canonique du récit selon Labov (1972).....	18
4. <i>La structure linguistique du récit</i> .....	19
4.1. La structure profonde d'une proposition : les cas sémantiques.....	19
4.1.1. Définition de la proposition d'un point de vue sémantique .....	19
4.1.2. Les cas sémantiques.....	20
4.2. La microstructure et la macrostructure textuelles (Kintsch et Van Dijk, 1975) .....	21
4.3. Conclusion .....	22
<b>III. LA DYNAMIQUE TEXTUELLE</b> .....	<b>22</b>
1. <i>Les données issues de la compréhension de texte</i> .....	22
1.1. Le modèle mental : une représentation multidimensionnelle .....	22
1.2. L'Event Indexing Model (Zwaan, Langston et Graesser, 1995) .....	23
2. <i>La sélection des informations dans la production d'un récit</i> .....	23
2.1. Le focus d'information .....	23
2.2. La notion de référence .....	24
2.3. Les scripts .....	25
3. <i>La production verbale: une activité en temps réel</i> .....	25
3.1. Méthodes d'analyse en temps réel .....	25
3.2. L'analyse en temps réel lors de la production de récits.....	26
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>27</b>
<b>I. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>28</b>
<b>II. HYPOTHESES GENERALES</b> .....	<b>28</b>
<b>III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES</b> .....	<b>29</b>
<i>Hypothèse 1</i> .....	29

---

<b>Hypothèse 2</b> .....	29
<b>Hypothèse 3</b> .....	29
<b>Sous-hypothèses</b> .....	29
<b>PARTIE EXPERIMENTALE</b> .....	<b>31</b>
<b>I. METHODE</b> .....	<b>32</b>
1. <i>Les variables étudiées et contrôlées</i> .....	32
1.1. Variables étudiées .....	32
1.2. Variable contrôlée .....	32
2. <i>Conditions de production des textes</i> .....	33
<b>II. POPULATION</b> .....	<b>33</b>
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i> .....	33
2. <i>Population finale</i> .....	34
<b>III. MATERIEL</b> .....	<b>34</b>
<b>IV. DEPOUILLEMENT DES TEXTES</b> .....	<b>34</b>
1. <i>Le codage du corpus : cas sémantiques</i> .....	34
1.1. Découpage en clauses .....	35
1.2. Inventaire des cas sémantiques .....	35
1.3. Cas problématiques .....	37
1.3.1. Dissociation lieu - thème .....	37
1.3.2. Cas des verbes modalisateurs .....	37
1.3.3. Cas des verbes réciproques .....	38
1.4. Analyse morphosyntaxique .....	38
2. <i>Critères d'exclusion</i> .....	39
3. <i>Procédures d'analyse</i> .....	40
3.1. Nature du cas sémantique .....	41
3.2. Les référents .....	41
3.3. Nombre de cas sémantiques par clause .....	41
3.4. L'introduction d'un nouveau cas sémantique .....	41
3.5. La nature du cas sémantique lorsqu'il est nouveau .....	41
4. <i>Les critères de sélection des textes</i> .....	41
5. <i>Evaluations holistiques</i> .....	42
<b>PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....	<b>43</b>
<b>I. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNEES DU CORPUS</b> .....	<b>44</b>
1. <i>Les données générales</i> .....	44
2. <i>La comparaison des variables chronométriques et du niveau scolaire</i> .....	44
3. <i>La comparaison des données chronométriques, du niveau scolaire et de la qualité du texte</i> .....	46
4. <i>Les résultats liés aux cas nouveaux</i> .....	49
4.1. La distribution des cas nouveaux dans le corpus .....	49
4.2. Les résultats liés à la pause avant le premier mot de la clause .....	50
4.3. Débit moyen de la clause selon le nombre de cas nouveaux .....	50
5. <i>Données objectives sur la qualité des textes</i> .....	51
<b>II. CORRELATIONS</b> .....	<b>52</b>
<b>III. EFFETS PRINCIPAUX ET EFFETS D'INTERACTION</b> .....	<b>53</b>
1. <i>Effets des prédicteurs sur la pause avant le premier mot</i> .....	53
1.1. Le nombre de cas par clause .....	53
1.2. Le nombre de cas nouveaux .....	53
1.3. La complexité syntaxique .....	54
1.4. Le niveau scolaire .....	54
1.5. La qualité des textes .....	54
1.6. Effets d'interaction liés à la qualité des textes .....	54
2. <i>Effets des prédicteurs sur le débit d'écriture</i> .....	54
2.1. Le nombre de cas par clause .....	54
2.2. Le nombre de cas nouveaux .....	55
2.3. La complexité syntaxique .....	55
2.4. Le niveau scolaire .....	55
2.5. La qualité des textes .....	55
2.6. Effets d'interaction liés à la qualité des textes .....	55
<b>IV. RESULTATS DES DONNEES CHRONOMETRIQUES ASSOCIEES A LA NATURE DES CAS NOUVEAUX</b> .....	<b>55</b>
1. <i>Résultats liés à la pause avant le 1<sup>er</sup> mot de la clause</i> .....	56
2. <i>Résultats liés au débit moyen de la clause</i> .....	57

<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>58</b>
<b>I. RAPPEL DES DONNEES</b> .....	<b>59</b>
<b>II. INTERPRETATION DES RESULTATS LIES A LA PAUSE ET AU DEBIT</b> .....	<b>60</b>
1. <i>Résultats liés à la pause et au débit</i> : .....	60
1.1. Les effets significatifs .....	60
1.2. Les effets non significatifs .....	61
1.3. Conclusion .....	61
2. <i>Interprétation des résultats liés à la nature des cas nouveaux</i> .....	63
3. <i>Interprétation des résultats liés à la qualité des textes</i> .....	64
3.1. Résultats liés à la pause et au débit .....	64
3.2. Les effets d'interaction .....	64
<b>III. REFLEXION LIEE A LA QUALITE DU RECIT</b> .....	<b>64</b>
1. <i>Hypothèses qui expliqueraient la qualité d'un récit</i> .....	65
1.1. La hiérarchisation des informations .....	65
1.2. La cohérence du récit .....	65
1.3. La richesse du lexique : .....	65
1.4. Les spécificités du langage écrit : .....	66
1.5. Le schéma narratif : .....	66
2. <i>Deux études de textes</i> .....	67
2.1. Les récits .....	67
2.2. Commentaires .....	67
2.3. Conclusion sur ces deux exemples de récits .....	68
<b>IV. BIAIS ET LIMITES</b> .....	<b>68</b>
1. <i>L'utilisation des paramètres en temps réel</i> .....	68
2. <i>Sélection des textes</i> .....	69
3. <i>Inventaire des cas sémantiques</i> .....	69
4. <i>Les limites quant aux aspects cliniques de notre mémoire</i> .....	70
<b>V. PERSPECTIVES, APPORTS PROFESSIONNELS ET PERSONNELS</b> .....	<b>70</b>
1. <i>Perspectives de recherche</i> .....	70
1.1. En rapport avec à la qualité des textes sur une population tout venant .....	70
1.2. En rapport avec une population TSL.....	71
1.3. En rapport avec une population dyslexique .....	71
2. <i>Apports pour la profession d'orthophoniste</i> .....	72
2.1. Connaissances sur la production de texte .....	72
2.2. L'intérêt de limiter la surcharge cognitive dans le travail autour de la production de récits .....	72
2.3. L'utilisation du script et/ou du schéma narratif pour une meilleure intégration sémantique et morphosyntaxique.....	72
2.4. L'utilisation des cas sémantiques dans la remédiation morphosyntaxique.....	73
3. <i>Apports personnels</i> .....	73
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>77</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>82</b>
<b>ANNEXE I</b> : .....	<b>83</b>
1. <i>Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 5<sup>ème</sup></i> .....	83
2. <i>Exemple de production d'un texte narratif d'un élève de 3<sup>ème</sup></i> .....	84
3. <i>Exemple de production d'un texte narratif ayant été écarté de l'étude</i> .....	85
<b>ANNEXE II</b> :.....	<b>86</b>
1. <i>Données disponibles dans le tableau d'analyse</i> :.....	86
2. <i>Exemple d'une analyse de texte de 5<sup>ème</sup></i> : .....	88
3. <i>Exemple d'une analyse de texte de 3<sup>ème</sup></i> : .....	89
<b>ANNEXE III</b> : .....	<b>92</b>
1. <i>Consignes de passation des évaluations holistiques</i> : .....	92
2. <i>Evaluations holistiques des textes de 5<sup>ème</sup></i> : .....	94
3. <i>Evaluations holistiques des textes de 3<sup>ème</sup></i> : .....	95
4. <i>Tableau récapitulatif des évaluations holistiques</i> .....	96
<b>ANNEXE IV</b> : .....	<b>97</b>
1. <i>Analyse descriptive selon le niveau scolaire</i> .....	97
2. <i>Analyse descriptive selon le niveau scolaire et l'évaluation holistique</i> : .....	97
3. <i>Pause avant le premier mot de la clause selon le nombre de cas nouveaux</i> : .....	98
4. <i>Débit moyen de la clause selon le nombre de cas nouveaux</i> : .....	98

---

<b>ANNEXE V :</b> .....	<b>99</b>
1. <i>Étude de cas :</i> .....	99
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>101</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>103</b>

---

Cécile Bertrand

Charlotte Dumoulin

**LA PLANIFICATION SEMANTIQUE DANS LA PRODUCTION DE TEXTE :  
Analyse en temps réel des nouvelles informations dans le cadre de récits  
d'adolescents en classe de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>**

106 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

---

**RESUME**

---

Notre mémoire propose d'étudier l'implication de la planification sémantique et morphosyntaxique dans la production de récits écrits chez l'adolescent tout-venant en temps réel. Nous nous intéressons particulièrement aux traitements cognitifs engagés dans la planification sémantique des nouvelles informations à introduire, et du nombre d'informations à manipuler, ainsi que dans la planification des aspects morphosyntaxiques en cours d'écriture. Pour cela, nous avons analysé les brouillons de textes narratifs (par une analyse en cas sémantiques et en indices de complexité morphosyntaxique des syntagmes nominaux) de 88 élèves de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, récoltés en 2006 par le laboratoire Dynamique Du Langage (DDL) de Lyon. Ces textes ont été recueillis au moyen de tablettes graphiques, qui, couplées au logiciel Eye and Pen, nous ont permis d'associer chaque récit à des paramètres en temps réel : les pauses précédant le premier mot de chaque clause, et le débit d'écriture par clause. A partir de ces données chronométriques, nous avons tenté d'inférer sur les traitements cognitifs relatifs à nos objectifs. Les résultats soulignent un traitement plus sensible à l'introduction d'une ou plusieurs informations nouvelles, et également à l'élévation de la complexité morphosyntaxique dans une proposition. Cela met donc en évidence une incidence de la planification sémantique lors de l'introduction de nouvelles informations, mais également de la planification morphosyntaxique lorsque les propositions sont complexes, ce qui n'avait jamais été fait auparavant dans la production écrite de récit. Notre mémoire permet de ce fait de comprendre plus précisément le fonctionnement dans la mise en texte d'un récit écrit chez le sujet tout venant, et d'envisager de futurs travaux sur des populations présentant un fonctionnement pathologique (Troubles Spécifiques du Langage Oral ou du langage écrit, par exemple).

---

**MOTS-CLES**

---

Production verbale écrite, récit, paramètres en temps réel, cas sémantiques, planification sémantique, planification morphosyntaxique, traitements cognitifs

---

**MEMBRES DU JURY**

---

Duchêne Annick

Frambourg

Sanchez Monique

---

**MAITRE DE MEMOIRE**

---

Michel Fayol

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

27 JUIN 2013

---