

**LA FONCTION DE PSYCHOLINGUISTIQUE MÉTHODE SUR  
L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS DANS L'ANALYSE DE TEXTES  
LITTÉRAIRES**

**KÜBRA ZENGİNALOĞLU**

**YüksekLisansTezi**

**Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM**

**2013**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

LA FONCTION DE PSYCHOLINGUISTIQUE MÉTHODE SUR  
L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS DANS L'ANALYSE DE  
TEXTES LITTÉRAIRES  
(Fransızca Yabancı Dil Öğreniminde Edebi Metinlerin Çözümlemesinde  
Ruhdibilimi Yöntemin İşlevinin İncelenmesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Kübra ZENGİNALOĞLU**

Danışman: Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM

**ERZURUM**  
**Haziran, 2013**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM danışmanlığında Kübra ZENGİNALOĞLU tarafından hazırlanan "La fonction de psycholinguistique méthode sur l'apprentissage du français dans l'analyse de textes littéraire" başlıklı çalışma ..17/06/2013... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM İmza: ..17/06/2013...

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ebru DÖZARLI İmza: ..17/06/2013...

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Behan Altan İspirt İmza: ..17/06/2013...

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17/06/2013

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

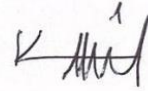
Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum“La fonction de psycholinguistique méthode sur l'apprentissage du français dans l'analyse de textes littéraires” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin .....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17.../06/2013



İmza

Ad Soyad: Kübra ZENGİNALOĞLU

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE EDEBİ METİNLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE PSİKOLİNGÜİSTİK YÖNTEMİN İŞLEVİNİN İNCELENMESİ

Kübra ZENGİNALOĞLU

2012, 151 sayfa

Günümüzde öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihinlerinin gözardı edildiği, bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanın yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında istenilen sonuçlara ulaşamaması ve sorunların hızla artması eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlarda beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılmasını sağlayan metotların kullanılmasını gündeme getirmiştir. Düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi için dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin zorunlu olduğu görülmektedir. Dil öğretiminde sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme ön plana çıkmıştır. Öğrenme becerilerinin başında zihinsel beceriler gelmektedir. Zihinsel becerilerin kalbi bağlantı kurma, düşünme ve sorgulamadır. Bütün zihinsel işlem süreçleri öğrenmeyi etkilemekte ve geliştirmektedir. Ruhdibilim çalışmalarıyla birlikte dil ediniminde, zihinsel gelişme aşamalarının incelenmesinde ve öğretimde uygulanmasında önemli gelişmeler olmuştur. Bu, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler ve değerlendirmeler elde etmeyi sağlamıştır. Bu bağlamda çalışmamız Fransızca dil öğretiminde edebi metinlerin incelenmesinde ruhdibilim kuramının işlevinin betimlenmesini, bu kuramın temel teorilerinin, yapısında yer alan dil psikolojisinin, dil edinim sürecinin, dilbilimsel kuramların ruhdibilimde kullanım şeklinin, zihinsel süreçlerin eğitime etkisinin katkılarını tanımlama(descriptif) yöntem kullanarak açıklamayı amaçlamıştır. Metinsel Ruhdibilim ve yargısal anlama metodu kullanılan bu çalışmada, psikolinguistiğin içeriğinde öğrencinin dili ne kadar anladığı, okuduğunu ne kadar tanıdığı, zihinsel süreçlerde metin algısını sağlayan yapıları nasıl değerlendirdiği, hatırlama ve hafıza olgularını incelediği belirlenmiştir. İncelemeler ışığında, ruhdibilim yaklaşımlarının işlevinin hem sözdizimsel ve biçimbilimsel açıdan hem de metni algılama, öğrenme ve hatırlama açısından öğretimde kullanılma gerekliliği ön plana çıkmıştır. Dilbilimi, sözdizimsel ve anlamsal yapı, algılamadaki ikilemler ve çıkarımlar, dil edinimi ve dil öğretimindeki zihinsel süreçlerin doğru kullanılması ve kazanımlar konuları hakkında bilgi edinimi için kaynak(literatür) taraması yapılmış ve metinsel ruhdibilim yaklaşımı Kintsch et van Dijk kuramı çerçevesinde edebi bir metne uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonuçları öğretimde zihinsel süreçlerin olabildiğince aktif kullanımının hem kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine hem de bireyin daha etkin ve aktif kullanabildiği bir dil öğretimi gerçekleştirmesinde etkili olduğunu göstermiştir. 70'li yıllardan itibaren önem verilmeye başlanan ruhdibilim ve buna

dayalı öğretim ve metin inceleme metotları, günümüzde öğretmenlerin de göz önünde bulundurması gereken, öğretimin iyileştirmesi adına bir kaynak olarak görülür. Öğretimde kalıcılık ve öğrenilenin önceki ve sonraki bilgilerle bağlantı kurularak kullanılmasını sağlayan yöntemler sunmaktadır.

**AnahtarSözcükler:** Fransızca dil öğretimi, edebi metinler, ruhdilbilimi, çıkarımlar, bilişsel süreç, hatırlama, hafıza, algı, dil edinimi, okuduğunu anlama, bilişsel öğrenme.

## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **THE FUNCTION OF PSYCHOLINGUISTIC METHOD ON LEARNING FRENCH IN THE TREATMENT OF LITERARY TEXTS**

**Kübra ZENGİNALOĞLU**

**2013, 151pages**

Today, it is emerge that people of the next century aren't brought up by an educational approach inwhich the students are constantly conditioned, are ignored their mind, the information is transmitted as a passive knowledge. Due to not achieve the desired results and increasing questions quickly in the field of education, educators have led to new research. These efforts put in the agenda the use of methods which transmit the results of the research about the brain to education. To elevate people who may be thinking, understand, question, use the information and solve the problem, it is necessary to develop language and cognitive skills. Not only the development of language skills such as listening, speaking, reading and writing, but also the development of mental abilities such as thinking, understanding, sorting, classifying, querying, spinal cord construction, critical thinking, analysis and synthesis and evaluation are important in language teaching. In education, the developments of language skills have emerged with the development of mental skills. Mental skills are first for the acquisition of skills. The heart of mental abilities is to make a link, thinking and questioning. All mental processes affect learning, at the same time developing it. The grand progress has been realized in the acquisition of language and the study of the stages of mental development and implementation of training in teaching with studies psycholinguistics. This allows new areas of learning, skills, models, methods, techniques and evaluation. In this context, our study attempted to explain the description of the function of the psycholinguistic theory to the teaching of the French language in the treatment of literary texts, currents base of this theory, the structure of the language of psychology, the process of language acquisition, the manner of use of linguistic theories in psycholinguistics, the contributions of mental processes for teaching. This study in which the method of psycholinguistics and the method of textual understanding predicative are used, specifies that psycholinguistics cherce the answer for how the student understands the language, know how to read it, how it evaluates structures provide the perception of text phenomena in mental processes and the notion of recall and memory. Starting from treatment, the need to use based on psycholinguistic approaches in education occurred at both the morphological and syntactic point of view, both in terms of perception, learning and the memory of the text. To acquire information about the linguistic issues, syntactic and semantic structure, dilemmas in perception and implications, the proper use of mental processes of language learning and language teaching, Review literature is performed and text psycholinguistic approach is applied to a literary text in the context of the theori of Kintsch and van Dijk. The results show that this application is the use as active as possible mental processes is

an effect on the development of methods of teaching foreign languages, achieving a more effective and active education of the individual in learning the language. While Psycholinguistics, began to be given importance since the 70s and methods of processing and teaching methods that are based it is seen as a source in the name of improving education, to this point teachers should consider today, and offers the method which provides persistence in education and establishes a connection between the information that is apprenu before and after.

**Keys words:** learning the French language, the treatment of literary texts, psycholinguistics, the inferences, cognitive processus, recall, memory, perception, language acquisition, reading comprehension, cognitive learning



## **RÉSUMÉ**

### **THÈSE DE MASTER**

#### **LA FONCTION DE PSYCHOLINGUISTIQUE MÉTHODE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS L'ANALYSE DE TEXTES LITTÉRAIRES**

**Kübra ZENGİNALOĞLU**

**2012, 151 pages**

Aujourd'hui, Il est émergé que les gens du siècle prochain ne sont pas élèves par une approche éducative dans laquelle les étudiants sont constamment conditionnés, l'ignorance de l'esprit, l'information est transmise comme passive. En raison de ne pas atteindre les résultats escomptés et l'augmentation rapide des questions dans le domaine de l'enseignement, les éducateurs ont conduit à de nouvelles recherches. Ces efforts mettent à l'ordre du jour l'utilisation de méthodes qui transmettent les résultats de la recherche à propos du cerveau à l'éducation. Pour élever des personnes qui peuvent penser, comprendre, questionner, utiliser l'information et résoudre le problème, il est nécessaire de développer les compétences linguistiques et cognitives. Non seulement le développement des compétences langagières telles que écouter, parler, lire et écrire, mais aussi le développement des capacités mentales telles que la pensée, la compréhension, le tri, la classification, l'interrogation, la construction médullaire, la pensée critique, l'analyse-synthèse et l'évaluation sont importants dans l'enseignement de la langue. Dans l'enseignement, le développement des habiletés de compétences linguistiques se manifeste par le développement des habiletés mentales. Les compétences mentales sont au début dans l'acquisition des compétences. Le cœur des aptitudes mentales est de faire un lien, la pensée et le questionnement. Tous les processus mentaux affectent l'apprentissage, en même temps lui développent. Les grands progrès ont eu dans l'acquisition de la langue et l'étude des stades de développement mental et ceux-ci mettent en œuvre des formations dans l'enseignement avec les études de psycholinguistique. Ce permet de nouveaux domaines d'apprentissage, les compétences, les modèles, les méthodes, les techniques et les évaluations. Dans ce contexte, notre étude a pour but d'expliquer la description de la fonction de la théorie psycholinguistique à l'enseignement du français dans l'analyse de textes littéraires, les courants de base de cette théorie, la structure de la langue en linguistique, le processus d'acquisition du langage, la manière de l'utilisation des théories linguistiques en psycholinguistique, les contributions des processus mentaux pour l'enseignement utilisant la méthode descriptive. Cette étude dans laquelle la méthode de psycholinguistique textuelle et la méthode de compréhension prédictive font place à, on précise que la psycholinguistique cherche les réponses pour combien l'élève comprend la langue, combien il connaît la lecture, dans quelle mesure il évalue les structures qui fournissent la perception des phénomènes textuels dans les processus mentaux et la notion du rappel et de la mémoire. À partir de l'analyse, la nécessité de l'utilisation en fonction des approches psycholinguistiques dans l'éducation se sont

manifestés à la fois le point de vue morphologique et syntaxique, à la fois le point de vue de la perception, l'apprentissage et de la mémoire du texte. Pour l'acquisition d'informations sur les sujets linguistiques, la structure syntaxique et sémantique, les dilemmes dans la perception et les implications, l'utilisation correcte des processus mentaux de l'apprentissage des langues et l'enseignement de la langue, une revue de la littérature est réalisée et l'approche psycholinguistique textuelle est appliquée à un texte littéraire au cadre de la théorie de Kintsch et van Dijk. Les résultats de cette application montrent que soit l'utilisation des processus mentaux aussi actifs que possible fait un effet sur le développement des méthodes d'enseignement des langues étrangères, soit la réalisation d'un enseignement plus efficace et plus actif de l'individu dans l'apprentissage de la langue. Tandis que la psycholinguistique, commencé à être donné de l'importance depuis les années 70 et les méthodes de analyse de texte et les méthodes d'enseignement qui sont fondées elle, est perçue comme une source au nom de l'amélioration de l'enseignement, en vue de ce point les enseignants devraient considérer aujourd'hui, et elle offre la méthode qui fournit la persistance dans l'enseignement et établit d'une connexion entre les informations qui sont appris l'antérieur et la postérieur.

**Mots clés:** apprentissage du français, l'analyse de textes littéraire, psycholinguistique, les inférences, le processus cognitif, le rappel, la mémoire, la perception, l'acquisition du langage, compréhension de texte, didactique cognitive

## **REMERCIEMENT**

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, Monsieur Yavuz KIZILÇİM, Maître de Professeur à la Faculté de Pédagogie Kazım Karabekir de l'Université de Atatürk pour ses conseils et ses encouragements tout au long de ce travail.

Je remercie à Monsieur Ebubekir BOZAVLI et Monsieur Sadık TÜRKOĞLU, assistant professeurs à la Faculté de Pédagogie Kazım Karabekir de l'Université de Atatürk, Madame Serhan Alkan İSPİRLİ, Maître de Professeur à la Faculté de Pédagogie Kazım Karabekir de l'Université de Atatürk.

Je remercie à Madame Peggy Morel, Coordinatrice du Français au Lycée Français Saint-Joseph d'Istanbul et Monsieur Mathieu Colas, Maître de Professeur à la Faculté de Lettres Modernes de l'Université Paris 13, pour le temps qu'ils ont accordé à lire et à analyser ma thèse, aussi pour le fait qu'ils ont ajouté de la valeur à celle-ci.

**ERZURUM – 2013**

**Kübra ZENGİNALOĞLU**

## TABLE DES MATIÈRES

|                                     | <b><u>Page No</u></b> |
|-------------------------------------|-----------------------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....        | i                     |
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....  | ii                    |
| ÖZET      iii                       |                       |
| ABSTRACT.....                       | v                     |
| RÉSUMÉ    vii                       |                       |
| REMERCIEMENT .....                  | ix                    |
| LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX ..... | xiv                   |
| ABBREVIATION.....                   | xvi                   |

### CHAPITRE 1

|                                        |   |
|----------------------------------------|---|
| 1. INTRODUCTION .....                  | 1 |
| 1.1. Problématique .....               | 3 |
| 1.2. Objectif Général.....             | 4 |
| 1.3. Importance d'une Telle Etude..... | 5 |
| 1.4. Limitations.....                  | 6 |
| 1.5. Définition des Termes .....       | 7 |

### CHAPITRE 2

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. CADRE THEORIQUE .....                                                   | 10 |
| 2.1. Généralité sur la Psycholinguistique.....                             | 10 |
| 2.1.1. Naissance de la Psycholinguistique .....                            | 10 |
| 2.2. Courants En Psycholinguistique.....                                   | 12 |
| 2.2.1. Psycholinguistique Chomskyenne.....                                 | 15 |
| 2.2.2. Psycholinguistes Piagédiens.....                                    | 18 |
| 2.2.3. Neurolinguistique .....                                             | 19 |
| 2.2.4. ERP- L'étude des Potentiels Évoqués (event-related potentials)..... | 21 |
| 2.2.5. Étude du Mouvement des Yeux.....                                    | 21 |
| 2.2.6. Connexionnisme .....                                                | 22 |

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3. Psychologie du Langage .....                                  | 23 |
| 2.3.1. Langage Humain.....                                         | 25 |
| 2.3.2. Connaissances Linguistique et Psycholinguistique.....       | 26 |
| 2.3.2.1. Phonétique .....                                          | 26 |
| 2.3.2.2. Signe Linguistique.....                                   | 27 |
| 2.3.2.3. Morphologie.....                                          | 29 |
| 2.3.2.4. Syntaxe .....                                             | 29 |
| 2.3.2.4.1. Complexité Syntaxique .....                             | 32 |
| 3.2.5. Sémantique .....                                            | 36 |
| 3.2.5.1. Mémoire Sémantique .....                                  | 36 |
| 3.2.5.2. Comportement Verbal .....                                 | 43 |
| 3.2.6. Lexique Mental .....                                        | 52 |
| 3.2.7. Langage Parlée et Langage Écrit.....                        | 54 |
| 2.4. Acquisition du langage.....                                   | 58 |
| 2.4.1. Étapes de L'Acquisition du Langage.....                     | 58 |
| 2.4.1.1. Période Pré-Linguistique (0-1 ans) .....                  | 59 |
| 2.4.1.1.1. Stade des sons réflexifs et gazouillis : 0-5 mois ..... | 59 |
| 2.4.1.1.2. Stade des jeux vocaux: 5-6 mois.....                    | 59 |
| 2.4.1.1.3. Stade de babillage: 6-12 mois.....                      | 60 |
| 2.4.1.1.3.1. Perception .....                                      | 60 |
| 2.4.1.1.3.2. Réception .....                                       | 61 |
| 2.4.2. Phase Linguistique.....                                     | 61 |
| 2.4.2.1. Compréhension.....                                        | 61 |
| 2.4.2.1.1. Compréhension Contextuelle .....                        | 61 |
| 2.4.2.1.2. Compréhension Non-Contextuelle .....                    | 62 |
| 2.4.2.1.2.1. Production.....                                       | 62 |
| 2.4.3. Théories de L'Acquisition du Langage .....                  | 64 |
| 4.3.1. Théorie de Créationnistes .....                             | 64 |
| 4.3.2. Théorie d'Empiristes .....                                  | 64 |
| 4.3.3. Théorie de Behavioristes (Skinner, 1904-1990).....          | 65 |
| 4.3.4. Théorie d'Innéistes (Chomsky) .....                         | 65 |

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.5. Théorie de Constructivistes (Piaget) .....                                                                                         | 65 |
| 4.3.6. Théorie d'Interactionnistes (Vygotsky) .....                                                                                       | 66 |
| 4.3.7. Théorie de Cognitivistes (Fodor) .....                                                                                             | 66 |
| 4.3.8. Théorie de Connexionnistes .....                                                                                                   | 67 |
| 2.5. Relation Entre Psycholinguistique et L'Apprentissage des Langues .....                                                               | 67 |
| 2.6. Psycholinguistique Textuelle .....                                                                                                   | 74 |
| 2.6.1. Texte .....                                                                                                                        | 75 |
| 2.6.2. Typologies Textuelles .....                                                                                                        | 75 |
| 2.6.2.1. Classement le Texte Selon les Intentions de L'auteur .....                                                                       | 76 |
| 2.6.2.1.1. Texte Narratif .....                                                                                                           | 76 |
| 2.6.2.1.2. Texte Descriptif .....                                                                                                         | 77 |
| 2.6.2.1.3. Texte Explicatif et Informatif .....                                                                                           | 77 |
| 2.6.2.1.4. Texte Argumentatif .....                                                                                                       | 78 |
| 2.6.2.1.5. Texte Injonctif .....                                                                                                          | 78 |
| 2.6.2.1.6. Autres Typologies Textuelles .....                                                                                             | 79 |
| 2.6.3. Classification selon la fonction du langage: L'analyse du discours selon<br>latypologie communicationnelle de Roman Jakobson ..... | 79 |
| 2.6.3.1. Fonction référentielle .....                                                                                                     | 80 |
| 2.6.3.2. Fonction expressive / émotive .....                                                                                              | 80 |
| 2.6.3.3. Fonction conative .....                                                                                                          | 80 |
| 2.6.3.4. Fonction phatique .....                                                                                                          | 80 |
| 2.6.3.5. Fonction poétique .....                                                                                                          | 80 |
| 2.6.3.6. Fonction Métalinguistique .....                                                                                                  | 81 |
| 2.6.4. Classification Selon la Typologie Énonciative .....                                                                                | 81 |
| 6.4.1. Énoncé Historique ou Récit .....                                                                                                   | 81 |
| 6.4.2. Énoncé Personnel ou Discours .....                                                                                                 | 82 |
| 2.7. Cohésion, Cohérence et connexité .....                                                                                               | 82 |
| 2.7.1. Cohésion .....                                                                                                                     | 83 |
| 2.7.2. Cohérence .....                                                                                                                    | 83 |
| 2.7.3. Connexité .....                                                                                                                    | 83 |
| 2.8. Classification des connecteurs logiques .....                                                                                        | 84 |
| 2.8.1. Relation d'addition .....                                                                                                          | 84 |

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.8.2. Relation d'illustration .....                                  | 84 |
| 2.8.3. Relation de correction .....                                   | 84 |
| 2.8.4. Relation de comparaison.....                                   | 85 |
| 2.8.5. Relation de condition .....                                    | 85 |
| 2.8.6. Relation de justification.....                                 | 85 |
| 2.8.7. Relation de cause .....                                        | 85 |
| 2.8.8. Relation de classification.....                                | 85 |
| 2.8.9. Relation de finalité .....                                     | 86 |
| 2.8.10. Relation de transition .....                                  | 86 |
| 2.8.11. Relation de concession .....                                  | 86 |
| 2.8.12. Relation d'alternative.....                                   | 86 |
| 2.8.13. Relation de temps .....                                       | 86 |
| 2.8.14. Relation d'opposition.....                                    | 86 |
| 2.8.15. Relation d'approximation.....                                 | 87 |
| 2.8.16. Relation de conséquence .....                                 | 87 |
| 2.8.17. Relation de conclusion.....                                   | 87 |
| 2.8.18. Relation d'énumération .....                                  | 87 |
| 2.8.19. Relation de restriction.....                                  | 87 |
| 2.9. Théories Relatives aux Connecteurs .....                         | 88 |
| 2.9.1 Théorie de L'Énonciation et de la Pragmatique .....             | 88 |
| 2.9.2. Théorie de la Grammaire Textuelle .....                        | 89 |
| 2.9.3. Théorie Linguistique Textuelle.....                            | 90 |
| 2.9.4. Théorie Psycholinguistique Textuelle.....                      | 91 |
| 2.9.4.1. Connecteur “et” .....                                        | 91 |
| 2.9.4.2. Connecteur “mais” .....                                      | 92 |
| 2.9.4.3. Connecteurs chronologiques.....                              | 92 |
| 2.9.4.4. Connecteurs temporels.....                                   | 92 |
| 2.10. Trois Générations de Recherche en Compréhension de Textes ..... | 93 |
| 2.10.1.Approche sur le Produit de la Compréhension .....              | 93 |
| 2.10.2. Processus cognitifs en Compréhension de textes.....           | 94 |
| 2.10.3. Approche Intégrative de la Compréhension de Textes.....       | 94 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.11.TheoriesCognitivesdelaCompréhensiondesTextes.....                                                   | 95  |
| 2.11.1-Théoriesdes Schémas et CompréhensiondeTextes .....                                                | 95  |
| 2.11.2- Théorie de Schémas et Compréhension de Récits .....                                              | 96  |
| 2.11.3- Compréhension et Grammaire de récits .....                                                       | 96  |
| 2.11.4. Modèle princeps de la compréhension : Kintsch et van Dijk (1978) .....                           | 97  |
| 2.11.4.1. Microstructure sémantique.....                                                                 | 97  |
| 2.11.4.2. Macrostructure sémantique.....                                                                 | 98  |
| 2.11.5. Modèle de situation dans la modélisation de van Dijk etKintsch .....                             | 98  |
| 2.11.6. Modèle de Construction-Intégration .....                                                         | 101 |
| 2.11.7. Structure Building Framework : Modèle de Construction deStructures de<br>Gernsbacher(1990) ..... | 103 |
| 2.11.8. Modèle de la Cohérence situationnelle: Modèle d'indexage des<br>événements ..                    | 105 |
| 2.11.8.1. Premier modèle : Zwaan, Langston et Graesser (1995).....                                       | 106 |
| 2.11.8.2. Second modèle:le modèle intégré etle modèle complet,Zwaan et<br>Radvansky, (1998).....         | 106 |
| 2.12. Activité Inférentielle dans la Compréhension de Texte .....                                        | 107 |
| 2.12.1. Approche Minimaliste : L'Inférence dans la Compréhension de<br>Textes .....                      | 108 |
| 2.12.2. Approche constructiviste : L'Inférence dans la Compréhension de<br>Textes .....                  | 109 |
| 2.12.3. Facteurs de la Génération D'Inférences .....                                                     | 110 |
| 2.12.4. Rôle de la Mémoire dans la Compréhension de Texte .....                                          | 110 |
| 2.12.5. Approche Cognitive :Apprentissagedelalangueétrangère .....                                       | 112 |

### **CHAPITRE 3**

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 116 |
| 3.1. Objectif de la Recherche .....  | 116 |
| 3.2. Matériel .....                  | 117 |
| 3.3. Caractéristique de Texte .....  | 117 |
| 3.4. Analyse de Texte.....           | 118 |



## **CHAPITRE 4**

|                                            |     |
|--------------------------------------------|-----|
| 4. ANALYSE DE TEXTE ET INTERPRETATION..... | 121 |
| 4.1. Analyse Propositionnel .....          | 124 |

## **CHAPITRE 5**

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 5. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITION ..... | 141 |
| BIBLIOGRAPHIE .....                            | 145 |
| ANNEXES                                        | 150 |
| CIRRICULUM VITALE .....                        | 151 |

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

|                                                                                                                                                                                            | Page No |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Figure 2.1. Informations stockées dans lexique mental .....                                                                                                                                | 23      |
| Figure 2.2. Modèle simplicité du processus de communication .....                                                                                                                          | 24      |
| Figure 2.3. Signe Linguistique, Chomsky.....                                                                                                                                               | 27      |
| Figure 2.4. Arbre Syntaxique .....                                                                                                                                                         | 29      |
| Figure 2.5. Deux arbres syntaxiques pour une phrase ambiguë.....                                                                                                                           | 30      |
| Figure 2.6. Chomsky 1957.....                                                                                                                                                              | 33      |
| Figure 2.7. Chomsky 1965.....                                                                                                                                                              | 33      |
| Figure 2.8. Chomsky 1970.....                                                                                                                                                              | 34      |
| Figure 2.9. L'école de sémantique générative .....                                                                                                                                         | 34      |
| Figure 2.10. Illustration de la structure hypothétique de la mémoire (D'après Collins et Quillian, 1969).....                                                                              | 40      |
| Tablo 2.1. Le matériel expérimental utilisé par Collins et Quillian (1969 et 1970) .....                                                                                                   | 40      |
| Figure 2.11. Temps de réaction moyens pour les différents types de phrases. Dans les deux expériences: (a) Collins et Quillian (1969); (b) Collins et Quillian (1970) avec répétition..... | 40      |
| Figure 2.12. Exemple d'analyse sémantique (D'après Rumelhart, Lindsay, Norman(1971)4Error! Bookmark n                                                                                      |         |
| Figure 2.13. Latences moyennes des réponses en fonction de leur position dans la séquence (D'après Kennedy et Wilkes,(1969) .....                                                          | 44      |
| Figure 2.14. Modèle de recherche de l'information en mémoire (Wilkes et Kennedy 1969).....                                                                                                 | 45      |
| Figure 2.15. Pour les verbes pull et push, temps de réaction moyens(en secondes) aux différents énoncés .....                                                                              | 48      |
| Figure 2.16. Colonne d'analyse de phrase, D'après l'expérience de Johnson-Laird .....                                                                                                      | 49      |
| Figure 2.17. L'objet non validé et validé, D'après Johnson-Laird .....                                                                                                                     | 49      |
| Figure 2.18. Indice de rappel exemple de Clark et Clark (1968).....                                                                                                                        | 50      |
| Figure 2.19. Le module du langage parlé et du langage écrit selon Fodor(1983) et Colheart(1999) .....                                                                                      | 55      |
| Figure 2.20. Le modèle interactif bimodal de la connaissance des mots parlés et écrits (Ferrand, 2001 ; Grainger et al., 2003) .....                                                       | 56      |
| Figure 2.21. Schéma de la communication selon Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, (pp. 213-214).....                                                                          | 78      |
| Figure 2.22. Schéma représentatif de la jonction et ses différentes parties de Weinrich.....                                                                                               | 89      |

|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| Figure 4.1. Représentation mental la liberté ..... | 121 |
| Figure 4.2. Représentation mental l'homme .....    | 121 |

## **ABBREVIATION**

**FLE** : Français Langue Étrangère

**L1** : Langue Maternelle

**EPHE** : L'école Pratique des Hautes Études

**CNRS** : Le Centre National de la Recherche Scientifique

**IA** : L'intelligence artificielle

**ARCo** : L'Association pour la recherche cognitive

**ERP** : L'étude des potentiels évoqués

**P** : Propriété

**S** : Subsumante

**TEP** : La probabilité d'erreur de transition

**MLT** : Mémoire à long terme

**MCT** : La mémoire à court terme

**MdT** : La mémoire de travail

**MTLT** : La mémoire de travail à long terme

**CT** : Court Terme

**LT** : Long Terme

**P1,P2,P3,...** : Proposition 1, Proposition 2, Proposition 3...

**Pred** : Predication

**GN** : Group nominal

**GV** : Group verbal

**GS** : Group Sujet

**Comp** : Complement

## CHAPITRE 1

### 1. INTRODUCTION

Il s'agit de nombreuses recherches conduites telles la linguistique cognitive de l'acquisition, la didactique des langues, la psychologie cognitive, la compréhension de textes en langue étrangère, l'effet des contextes psychologiques et linguistiques sur l'activité de compréhension de textes dans le domaine des sciences du langage. À partir de ces recherches, on a compris que l'activité cognitive de compréhension et de rappel de texte chez le lecteur qui apprend la langue étrangère n'est pas seulement développée par les travaux se rattachant aux modèles classiques de la compréhension de textes.

Notre recherche vise à interroger la pertinence de quelques modèles de référence d'analyse cognitive du texte, à rendre compte de la compréhension en français au point de vue de psycholinguistique. Le but est de contribuer à l'enrichissement des modèles de référence et à la construction d'un cadre intégrateur permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la recherche de la compréhension de textes et la didactique cognitive du texte en l'apprentissage la langue étrangère.

La présente recherche s'appuie sur les travaux réalisés en psychologie cognitive du analyse sémantique du texte, et en particulier, qui ont tenté de prendre en compte le domaine de la psycholinguistique.

Dans notre recherche, nous présentons la problématique, l'objectif, les questions et l'importance de cette étude dans le premier chapitre. Le deuxième chapitre esquisse un bref historique des théories et des recherches engagées dans le domaine de la compréhension de textes et les termes ou les domaines de la psychologie du langage, les processus de l'acquisition du langage, la relation entre l'apprentissage et psycholinguistique, la détermination de la psycholinguistique textuelle et les logiques connexions avec les théories dans l'approche psycholinguistique. Une revue de la littérature est organisée au début de la naissance de la psycholinguistique comme une science jusqu'aux principales théories de recherches dans ce domaine. Sur la base des éléments de réflexion théorique fournis dans le deuxième chapitre, seront introduits

les thèmes suivants. Précisément, le deuxième chapitre est consacré aux principaux modèles cognitifs de la compréhension de textes, aux principaux domaines de la psychologie du langage et aux principales approches de la psycholinguistique textuelle. Nous présentons les domaines des connaissances linguistiques et psycholinguistiques qui nous assurent les informations sur le lexique mental, le comportement verbal, l'acquisition du langage et la langue parlée et la langue écrite. Ces sont pour point commun la prise en compte des processus cognitifs impliqués dans la compréhension de textes et l'enseignement de la langue. Cette présentation continue par la théorie des schémas et des grammaires de récits, ensuite le modèle de Kintsch et van Dijk (1978; 1983) qui nous propose une analyse des processus de construction de la cohérence locale et globale du texte, contribuant à la formation de la microstructure, de la macrostructure et du modèle de situation et le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988; 1998) qui permet de concevoir la compréhension de textes comme résultant non seulement des informations du texte, mais également des connaissances générales et spécifiques du lecteur. Enfin, nous présentons les modèles de construction de la structure de Gernsbacher (1990), le modèle de la cohérence situationnelle ou modèle d'indexage des événements de Zwaan, Langston & Graesser (1995), Zwaan et Radvansky (1998) qui permettent de concevoir la compréhension comme un processus dynamique qui prend en compte les caractéristiques du modèle de situation du lecteur avec un modèle de situation cohérent. Nous expliquons les approches minimalistes de l'activité inférentielle dans la compréhension interculturelle de textes qui rendent compte de l'établissement de la relation entre les informations du texte et le rôle du lecteur dans l'activité inférentielle. Ces deux approches postulent que la production d'inférences est un mécanisme qui permet d'apporter des informations non explicites ou non présentes dans le texte. Nous examinons comment la mémoire intervient à l'activité de compréhension et de rappel de textes. L'étude est continuée par la présentation du rôle des marqueurs de cohésion/cohérence textuelle dans la construction de la signification d'un texte. Examiner des marques textuelles a pour objectif de signifier le rôle des connecteurs dans la construction de la signification de textes en langue étrangère. Car, la cohérence d'un texte est de procédés liés à la structure du texte aux connecteurs et aux éléments qui assurent la continuité du texte en surface, à connaître les éléments de reprise (les déterminants, les pronoms anaphoriques etc.). Dans ce cas,

nous examinons fondamentalement l'enchaînement des idées dans un ensemble textuel cohérent et bien organisé.

La continuité d'un raisonnement logique et l'efficacité de la transmission de l'information présume chez l'apprenant la connaissance et la maîtrise des articulateurs logiques qui sont les marqueurs de relation et les organisateurs textuels. Dans le troisième chapitre, nous présentons notre méthodologie de la recherche qui comprend l'objectif de la recherche, le matériel et les déterminations de termes. Dans le quatrième chapitre, nous proposons une analyse de texte interprétation générale.

Enfin, dans le cinquième chapitre, notre étude s'achève sur une conclusion générale sur la fonction de la psycholinguistique dans l'analyse du texte et l'apprentissage de la langue. La présente étude vise à mettre en évidence la nécessité de prendre en compte les facteurs psycholinguistique dans la conception des modèles de construction des connaissances en langue maternelle et en langue étrangère, mais aussi dans la conception de la didactique de la langue étrangère. Nous voulons expliquer notre étude avec la présentation d'un cadre d'étude, de la situation du problème, des buts de la recherche, des limites et des définitions.

### **1.1. Problématique**

Aujourd'hui, les enseignants posent le problème de la maîtrise de la langue par les apprenants qui ne parviennent pas à ordonner leurs pensées et leurs idées sous forme d'un raisonnement logique et d'une cohérence textuelle. La cohérence d'un texte est dépendant d'un ensemble de procédés rattachés à la structure du texte, aux connecteurs et aux éléments qui assurent la continuité du texte en cohésion, à connaître les éléments de reprise (les pronoms anaphoriques, les déterminants etc.). Dans ce cas, nous nous intéressons essentiellement à l'enchaînement des idées dans un texte.

Nous pouvons dire que les dysfonctions dans l'apprentissage d'une langue est dû aux difficultés liées au processus mentale. Notre étude vise à dépister la nécessité de prendre en compte les facteurs de psychologique et linguistiques dans la conception des modèles de construction des connaissances en l'apprentissage et l'utilisable de la langue. Le fondamental problématique cherche la réponse comment psycholinguistique contribue à l'enrichissement des modèles de référence et à la construction d'un cadre

intégrateur permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la recherche sur la compréhension de textes et sur la didactique cognitive du texte en contextes l'apprentissage de la langue. Nous déterminons la psycholinguistique, les termes cognitifs et ses méthodes.

Nous centrons notre problématique générale sur les deux thèmes qui constituent notre cadre principal de recherche :

1. Effet du processus cognitif sur l'activité de compréhension, de l'apprentissage et de rappel.
2. Effet des marqueurs de cohésion sur la compréhension, l'apprentissage et le rappel de texte littéraire.

## **1.2. Objectif Général**

Le but de cette étude est d'étudier la fonction de psycholinguistique méthode sur l'apprentissage du français dans l'analyse de textes littéraires. En raison d'un manque d'étude, en la psycholinguistique, on vise à contribuer à ce domaine remplissant les ouvertures des recherches.

Pour développer et mieux expliquer le thème, nous avons cherché les réponses de problématiques suivantes, en accord avec le principal problème.

1. La capacité à utiliser le langage est-elle apparue brusquement ou grâce à la sélection naturelle?
2. Quelles facultés nécessaires au langage sont modulaires ?
3. Y a-t-il une période critique pour apprendre à parler ?
4. Comment est organisé le lexique mental ?
5. Comment acquiert-on une seconde langue ?
6. À quoi sert le langage ?
7. Comment est stocké en mémoire et utilisé le matériel-langage et quel pourrait être un modèle de l'organisation sémantique de la mémoire humaine?
8. Quelles sont les stratégies et les activités psychologiques mises en œuvre dans la communication verbale: la perception, la compréhension et la production du langage?
9. Qu'est que le processus psycholinguistique de compréhension ?



10. Quel est l'objectif de psycholinguistique dans les études du langage?
11. Comment est ce qu'on utilise la psycholinguistique textuelle ?
12. Quel est l'effet de marques logiques sur la perception, la compréhension et la production du langage ?

### **1.3. Importance d'une Telle Étude**

La psychologie cognitive et l'analyse du texte ne prennent pas une attention suffisante à l'influence des contextes psychologique et linguistique dans les études sur le rapport entre la compréhension de textes. Ces domaines deviennent de plus en plus importants à l'avenir des nouvelles technologies. Le texte est devenu un axe privilégié de l'échange et de la construction des connaissances. La prise en compte de ces contextes s'impose, soit les cadres théoriques d'analyse du texte et soit l'élaboration d'une didactique cognitive du texte.

De plus, on reconnaît que les difficultés en compréhension de textes sont souvent attribuées à des dysfonctionnements cognitifs des élèves, mais pas suffisamment aux modèles d'apprentissage de la langue. On peut voir une distanciation qui provoque les difficultés dans les domaines cognitifs et didactiques. Cette distanciation se place entre l'espace de conception et les lieux d'application des modèles. Pour cette raison, l'importance de cette étude est de examiner l'analyse des processus permettant de réduire cette distanciation avant l'exploration sur les contextes comme facteurs importants dans l'activité de compréhension des textes.

En général, les études de la psycholinguistique textuelle mettent un effet sur l'acquisition du langage et l'apprentissage de la langue et la compréhension du texte dans l'activité de l'enseignement de la langue étrangère. Elles permettent d'ouvrir des pistes à la conception d'une didactique cognitive de la compréhension et de la production dans la langue étrangère.

### **1.4. Limitation**

La recherche est limitée aux ressources qui peuvent être accessibles. La propositionnelle prédicative et les marques de cohésion ont été utilisés dans la recherche. On ne s'est adressé pas aux méthodes expérimentales.

### 1.5.Définition des Termes

La fonction de psycholinguistique méthode sur l'apprentissage du français dans l'analyse de textes littéraires englobe à la fois les théories complexes, mais aussi à des normes fonctionnelles liées à la forme d'enchaînement des phrases, à la stabilité sémantique et à la cohérence textuelle. Le terme de la psycholinguistique est très vaste en ayant quelques catégories. Celles qui nous occupent les plus, sont les connaissances linguistique et psycholinguistique.

**GÉNÉRATIVITÉ** : Capacité de production de nouveaux mots et de nouvelles phrases grâce à l'acquisition des règles de construction de la langue.

**GRAMMAIRE** : Ensemble des règles qui permettent de générer toutes les phrases acceptables de la langue.

**LANGAGE** (selon Skinner) : Ensemble de comportements verbaux qui sont des réponses à des stimulations qui s'expliquent par l'histoire des renforcements et punitions que l'individu a rencontré dans des situations de stimulation analogues.

**LANGUE** (selon de Saussure) : C'est un système dans lequel les éléments ont leur place, leur fonction, par les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Elle est la partie constante du langage, tandis que la parole est la partie variable et unique.

**LINGUISTIQUE** : Description de la structure et des règles d'organisation des langues naturelles.

**PHONOLOGIE** : Étude des phonèmes du point de vue de leur fonction dans la langue.

**PSYCHOLINGUISTIQUE** : Elle a pour objet l'étude des processus cognitifs psychologiques et neurobiologiques mis en œuvre dans l'acquisition, l'analyse (compréhension) et la production (utilisation) du langage/de la langue.

**PSYCHOLOGIE DU LANGAGE** (selon Bronckart) : Conduites ou comportements langagiers, étudiées dans le cadre du fonctionnement global de l'individu.

**RENFORCEMENT** : Un comportement est renforcé s'il a des conséquences favorables pour l'organisme.

**SIGNE** (de Saussure) : Entité psychique à deux faces: concept (signifiant) et image acoustique (signifié).

**SYNTAXE** : Partie de la grammaire qui traite de l'arrangement des mots, de la construction des propositions et des rapports logiques des phrases entre elles.

**VERBALISATION :** La relation entre la forme sonore et le contenu émotionnel est arbitraire.

**VOCALISATION:** Vocalisation modulée selon la nature et l'intensité de l'affect.

**CODES SUBSTITUTIFS :** Transcription, traduction d'une langue en un code tel que l'écriture ou encore les langues sifflées.

**LANGAGE :** Aptitude, faculté générale de communication; système de communication.

**MORPHÈMES**(selon Martinet) : Plus petites unités de langue ayant une "forme phonique"

**MORPHOLOGIE :** Domaine de la linguistique qui étudie comment les morphèmes s'organisent en mots, constituants, etc. ...

**PAROLE :** Phénomènes individuels et variations dans les réalisations particulières.

**PHONÈMES :** Unités de "langue" ayant une forme sonore mais aucune signification.

**PHONOLOGIE :** Domaine de la linguistique qui étudie les propriétés de formes sonores des langues: inventaire des phonèmes, règles d'orientation des phonèmes en séquences, etc.

**CANONIQUE :** Qui pose une règle ou correspond à une règle.

**COMPÉTENCE LINGUISTIQUE** (Chomsky) : Système de règles qui permet au locuteur de générer et d'interpréter des énoncés.

**PERFORMANCE LINGUISTIQUE :** Utilisation, mise en œuvre de la compétence linguistique dans les actes de parole particuliers par des locuteurs particuliers.

**PROCESSUS D'INDUCTION :** Généralisation sur base d'observations.

**SÉMANTIQUE :** Interprétation du sens des mots/phrases.

**APHASIE :** Troubles du langage consécutifs à une lésion focale du cerveau.

**CONVERGENCE:** Presque tous les enfants acquièrent la connaissance de la langue, et la connaissance est dans une large mesure identique d'une personne à l'autre, quelque soit l'input reçu.

**UNIVERSALITÉ OU GLOBALITÉ:** Il y a des propriétés de structure communes à toutes les langues naturelles. Cela suggère l'existence de contraintes universelles.

**PRÉDICAT :** C'est ce qu'on a à déclarer (verbes).

**PROPOSITIONS :** Ce sont des formules utilisées pour exprimer des relations entre concepts et propriétés.

**RELATIVITÉ LINGUISTIQUE** (Sapir et Whorf) : L'appréhension du monde est différente selon la langue parlée.

**ALLOPHONES** : Différentes variantes d'un même phonème; sons différents (phonèmes) perçus de la même façon.

**ANALYSE SYNTAXIQUE** : La compréhension des messages suppose de (ré) construire la structure hiérarchique en constituants, pour pouvoir assigner les fonctions grammaticales et ensuite les fonctions sémantiques.

**PHONÈMES** : Plus petites unités distinctives de la parole. Ce sont des entités abstraites, sans signification propre, correspondant à des classes de sons de paroles qui différencient les mots.

**REDONDANCE** : Une propriété phonétique est encodée par plusieurs indices acoustiques du signal.

**FREQUENCE** : Nombre de période par seconde, détermine la hauteur du son

**LEXÈME** : Forme phonologique (acoustique et articulatoire) et orthographique du mot message ensemble des signes (provenant d'un ou plusieurs code) qu'adresse l'émetteur au récepteur.

**CORPUS** : Ensemble de production linguistique canal voie qu'emprunte le message (l'ouïe, la vue, etc...) code (la langue) système de signes qui doit être en principe partagé par les partenaires de la communication.

**PHONETIQUE** : Assure la description physique (en termes acoustiques) et la description physiologique (en termes articulatoires des sons); discipline de la linguistique qui étudie les sons de la parole sous l'angle de leur émission (phonétique articulatoire), leur propagation (phonétique acoustique, description physique des sons) et de leur réception (phonétique perceptive).

**PHONOLOGIE** : Caractérise et compare les principes qui définissent l'organisation des sons de différentes langues.

**PRAGMATIQUE** : Etude du langage remis dans son contexte, caractérise les facteurs qui conditionnent notre choix de langage dans des interactions sociales et les effets de ces choix sur autrui, rôle du contexte et des connaissances partagées.

**SIGNIFIANT** : Forme, image acoustique.

**SIGNIFIÉ** : Concept sémantique, sens.

**SYNTAXE** :Etude de l'organisation et des règles relatives à l'ordre des mots dans la phrase.

## **CHAPITRE 2**

### **2. CADRE THÉORIQUE**

Ce chapitre est dédié aux thèmes tels la naissance de la psycholinguistique, les notions psychologie du langage, les stades de l'acquisition du langage, les liens entre psycholinguistique et l'apprentissage de langue, la définition de la psycholinguistique textuelle, les théories relatives aux psycholinguistique et l'apprentissage de la langue et les processus cognitifs.

#### **2.1. Généralité Sur La Psycholinguistique**

##### **2.1.1. Naissance de la Psycholinguistique**

L'échange des idées entre les sciences a de l'importance pour le développement des sciences. Nous pensons que s'il n'y pas d'un cours pour la transformation des informations, on ne peut pas parler d'un développement. Désormais, les sciences se composent de la formation de nouveaux domaines hybrides qui combinent deux sciences différentes. Les domaines hybrides permettent la création de ponts et souvent assurent à remplir une ouverture sur le savoir de science. Les domaines hybrides signifient une zone interdisciplinarité pour les sciences disciplines.

“La plupart des chercheurs semblent encore penser que les sciences sociales ont des frontières et persistent à poursuivre la chimère de l'interdisciplinarité, terme trop vaste, mal défini et comprenant n'importe quoi.” (Dogan M., Pahre R., Noile științe – interpretarea disciplinelor, București, Editura Alternative, cap. II, cap. III (traduit du français), p.7)”

Au fur et à mesure que les sciences brulent les étapes, les disciplines commencent à avoir une immense masse des informations qui les obligent à se diviser. Chaque segment d'une discipline est en contact avec des segments d'autres disciplines selon quelques règles de la discipline d'origine.

La psycholinguistique se compose de la combinaison de la psychologie et de la linguistique. Pour cette raison, nous pouvons dire que la psycholinguistique résulte d'un processus d'hybridation entre deux sciences différentes. Les sciences sociales augmentent fondamentalement au tour de la philosophie. La psychologie est considérée comme un sous-domaine de la philosophie dans les travaux de langues anciennes et modernes. À la longue, grâce aux des écoles et des théories, la linguistique et la psychologie ont précisés leur objet et leur tour.

Les liens entre la linguistique et la psychologie datent à la naissance de la psychologie du langage, née en Allemagne à la fin du XIXe siècle. Selon Bronckart 'W. Wundt considère comme l'un des premiers psycholinguistes dans la mesure où ses remarquables écrits sur le langage (1900) étaient directement inspirés des travaux des néogrammairiens allemands''. (Bronckart, J., Les théories du langage. Une introduction critique. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977 p.250.)

“ Les linguistes eurent un rôle prédominant, durant les trois quarts de ce siècle, en sciences humaines, et les modèles qu'ils imposèrent, ancrés dans de vieilles traditions philosophiques mais revivifiés par leurs soins eurent un impact important sur les disciplines connexes telles que la psychologie générale, la psychologie sociale ou la sociolinguistique. D'ailleurs, Saussure et Jakobson après lui considéraient la linguistique comme ouvrant sur, faisant partie de la psychologie sociale, et Chomsky pour des raisons non moins évidentes considérait la linguistique comme faisant partie de la psychologie de la connaissance''. (Ghiglione R., L'homme communicant, Paris, A. Colin, Coll. U., 1986, p.12)

La naissance officielle de la psycholinguistique date à la moitié du XXe siècle aux Etats-Unis. En 1951, six personnes (psychologues et linguistes) qui veulent expliciter les relations entre les deux sciences se sont regroupées à la Cornell Université. Leur but est de déterminer de la psychologie du langage. John Carrol, James Jenkins, George Miller et Charles Osgood et aussi Joseph Greenberg, Floyd Lounsbury et Thomas Sebeok sont constitués un comité. Les travaux de comité sont publiés dans le volume "Psycholinguistics, a survey of theory and research problems" sous la rédaction de Osgood et Sebeok et ont pris place dans les revues "International Journal of American Linguistics" et "Journal of Abnormal and Social Psychology".

“Psycholinguistiques traitent directement avec les processus d'encodage et de décodage en ce qui concerne les états de messages à l'état de communicateurs.” (Dogan

M., Pahre R., Noile științe interpretarea disciplinelor, București, Editura Alternative, (traduit du français), p.23)''

En France, au cours de ces études, la psychologie a commencé devenir un secteur qui se manifeste son appartenance parmi les sciences cognitives. Elle est considérée une discipline académique qui met en joue dans des Unités de Formation et de Recherche (UFR) où on prend des diplômes de psychologie. C'est que le point de vue institutionnel est initial qui permet d'envisager la psychologie comme une matière facultative. La fameuse leçon inaugurale est prononcée à la Sorbonne en 1947 par Daniel Lagache (1903-1972), publiée en 1949 sous le titre "L'Unité de la psychologie". Il a impliqué que la psychologie permet d'étudier avec des méthodes différentes mais complémentaires et la méthode expérimentale et la méthode clinique peuvent utiliser sur un même objet. Il a désigné une orientation de la psychologie donnant une définition comme naturaliste et humaniste. À partir de ce moment, la psychologie cognitive française est issue de la branche de la psychologie au sens expérimentale ou scientifique.

À travers de ces travaux, on suggère que la signification est passée du système de la langue au système cognitif.

## **2.2.Courants En Psycholinguistique**

Les premiers laboratoires français de psychologie sont créés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Le Laboratoire de Psychologie Physiologique et L'école Pratique des Hautes Études (EPHE) sont les premières d'entre eux. L'École Pratique des Hautes Études fut fondé par le physiologiste Henry Beaunis et Alfred Binet (1830-1921). Ils ont fondé la revue au nom de L'Année psychologique. Les travaux du laboratoire ont pris place dans la revue de L'Année psychologique. En effet, ils sont influencés des travaux Allemand de W. Wundt à propos des sujets systématiques et des expériences enfants.

Pour la psycholinguistique, les travaux étaient centrés sur les processus de communication. On a commencé analyser de la psychologie behavioriste (Watson 1913, Jenkins 1954), de la linguistique structurale (Bloomfield, Fries, Hockett et Pike), de la



théorie de la communication (Shannon et Weaver) et de la théorie néo-behavioriste (Skinner, Thorndike).

La révolution de psycholinguistique, qui avère avec les premiers travaux de Chomsky, a assuré les informations sur le structuralisme qui comprend les techniques de classification, l'analyse synchronique de l'énoncé et une conception diamétralement différente. Après les travaux Chomsky, la théorie de la communication a été considérée comme une théorie mathématique de la transmission de l'information. La communication humaine a été dessinée dans un schéma qui englobe les éléments l'émetteur, le récepteur, le message, le code, le canal, le bruit. Mais ce schéma ne rend compte que des comportements langagier. Les behavioristes développent le modèle Stimulus – Réponse qui assure une présentation à propos de l'influence sur l'enseignement des langues. Les recherches en psycholinguistique commencent à faire une influence sur les théories de l'apprentissage.

Dans ce processus, la psychologie expérimentale est influencée d'autres orientations de la discipline. En 1912, Henri Piéron a fondé "Le Laboratoire de Psychologie Physiologique". De nos jours, Le Laboratoire de Psychologie Physiologique est le creuset et la référence de la psychologie scientifique française au nom de "Laboratoire de psychologie expérimentale". Les psychologues français considéraient que la pathologie mentale conduisait une méthode d'étude privilégiée des fonctions psychologiques normales. Pierre Janet inaugure un domaine qui s'adresse à la fois philosophes et médecins. Il a fondé "Le Journal de Psychologie Normale et Pathologique" avec Georges Dumas en 1904. Le développement de la psychologie clinique a ouvert la porte pour la psychologie expérimentale dans la situation paradoxale sous l'effet de Daniel Lagache et Juliette Favez-Boutonier (1903-1994). Cette situation permet de comprendre les enjeux des rattachements institutionnels de la psychologie à l'université et au Centre National de la Recherche Scientifique en France (CNRS).

En 1948, le CNRS a formé une structure qui a attachée à la philosophie de la psychologie sociale au nom de sociologie et psychologie sociale et à la physiologie nerveuse de la biologie au nom de psychophysiologie et psychologie. Depuis les années 1970, la psychologie clinique et la psychologie sociale sont figurées dans la section des fonctions mentales, neurosciences, comportements.

On peut voir que le développement du cognitivisme a donné lieu à un vital effet par les psychologues des États-Unis d'Amérique, où le béhaviorisme a très longtemps dominé la psychologie. En effet, dans la psychologie expérimentale française et francophone, des recherches sont faites à la lumière de nombre considérable de travaux que leurs origines viennent des autres courants théoriques. Paul Guillaume (1878-1962) est connu le principal représentant français de la psychologie de la forme (Gestalt-théorie). Henri Wallon (1879-1962) fut professeur de psychologie et d'éducation de l'enfance et un auteur qui a écrit *La Vie mentale*, de l'Encyclopédie française. Les partisans de la Gestalt-théorie et Jean Piaget sont souvent cités comme des psychologues cognitivistes contemporaine. Pour cette raison, nous pouvons dire que la psychologie cognitive comme l'étude expérimentale de la structure des activités mentales a été représentée en France.

L'objet de la psychologie cognitive est caractérisé par les variétés de mentalisme. Il s'agit de la définition beaucoup des notions comme l'analyse de stockage de l'information et les représentations mentales décrites par un langage formel. Ces notions et leurs variantes commencent à apparaître dans les publications des psychologues qui représentent le passage de la psychologie expérimentale à la psychologie cognitive. Toutefois, les travaux de Noam Chomsky ont d'un rôle actif dans sa définition et son développement.

### **2.2.1. Psycholinguistique Chomskyenne**

On accepte généralement que les sciences cognitives trouvent leurs origines avec les recherches d'Alan M. Turing, John Von Neumann, Norbert Wiener, Claude E. Shannon. Mais leur structuration initiale se reporter beaucoup à Noam Chomsky, Jerry Fodor et A. Simon et, à l'égard de la psychologie à Jérôme Bruner et George A. Miller.

En France, la théorie mathématique des communications de Claude Shannon qui explique l'intelligence artificielle (IA) et les sciences cognitives sont utilisés comme le modèle par les psychologues béhavioristes qui étudiaient l'acquisition, la compréhension et la production du langage sans compter à traiter, stocker et utiliser de l'information dans l'activité mentale. Elle est connue par des psychologues sous le nom de théorie de l'information. Mais les travaux de Noam Chomsky sur la grammaire

générative commencent à avoir une large audience tant en linguistique qu'en psycholinguistique. Nicolas Ruwet a émet de "Introduction à la Grammaire Générative". En 1968, la revue "Psychologie Française" a totalement impliqué les recherches de psycholinguistique, inspirées par la grammaire générative. Il a contenu les articles de Jacques Mehler sur la réalité psychologique de la grammaire générative. Jacques Mehler a organisé la revue langages au nom de "Psycholinguistique et Grammaire Générative". Il est vrai que les publications ont causé les nouvelles orientations sur les recherches dans les domaines de la pragmatique et de la sémantique avec le problème de psycholinguistique qui prend au centre la grammaire.

Lorsque les psychologues français évaluent les travaux de Noam Chomsky à la psychologie cognitive, l'ouvrage du behavioriste F. Skinner, *Verbal Behaviour*, présente la distinction sur les opérations entre la compétence et la performance. Skinner concerne l'activité langagière dans toutes les activités cognitives. Il définit la performance comme les réalisations effectives d'un sujet dans un domaine cognitif donné, ne reflète pas toujours sa compétence dans ce domaine cognitif. Selon lui, la compétence est envisagée comme une structure interne dans le système, dont il faut préciser les propriétés pour la psychologie cognitive.

On peut voir que les psychologues français forment leur travaux des capacités mentales en attachent aux comportements avec la contribution de Noam Chomsky. La psychologie de laboratoire française était toute prête à s'engager dans ce nouveau domaine de recherches et la psycholinguistique se présentait comme un modèle de collaboration scientifique interdisciplinaire.

Toutefois, la redéfinition et la reconfiguration de la psychologie scientifique française ne réalisent pas seulement les travaux du Chomskyenne. Le psychologue Donald E. a proposé un modèle des mécanismes attentionnels qui repose sur les structures de la mémoire formulé. Selon lui, le flux des informations parvient aux sujets après avoir été sélectionnées grâce à un filtre sélectif, étaient stockées temporairement dans un système sous le nom de mémoire à court terme. Ce modèle est considéré comme le premier modèle computationnel en psychologie. Ce modèle est connu par Richard C. Atkinson et Richard M. Shiffrin (1968) et par M. Ross Quillian (1968) sous le nom de mémoire sémantique.

Lorsque ces travaux ont créé une grande progresse, George Miller a appliqué aux règles de la linguistique transformationnelle à la psychologie. La psycholinguistique gagne une autonomie par rapport à la psychologie. Les relations existant entre compétence et performance sont déterminées.

Selon J. Bronckart (1977), dans certains textes les deux concepts apparaissent comme radicalement distincts, dans d'autres, la performance est considérée comme la réalisation pratique de la génération de règles à l'œuvre dans la compétence.

“Les psycholinguistes chomskyens s'inspirèrent de la seconde conception, leur préoccupation majeure étant de valider les conceptions chomskyennes de la compétence, à l'aide de données expérimentales de la performance.” (Bronckart, J.: Les théories du langage. Une introduction critique. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977. p. 251)

En conclusion, deux domaines apparaissent : C'est le premier domaine de la fonction du langage chez l'adulte qui comprend la production. C'est le deuxième domaine de la compréhension de phrases et des problèmes d'acquisition du langage chez l'enfant qui est le plus connu des chercheurs étant D.McNeill. Les travaux des psycholinguistes consistent à tester les règles transformationnelles au cours de la production et compréhension des énoncés rendant compte des opérations qu'impliquent ces deux processus. Dès les années soixante, G. Miller a fondé une hypothèse. Selon cette hypothèse, lorsque le locuteur produit une phrase complexe, il fait en générant une phrase-noyau, puis en appliquant ensuite une ou plusieurs transformations facultatives. Dans ce processus, une personne qui entend une phrase complexe doit appliquer aux opérations de dé-transformation pour trouver le noyau et de l'analyser. Car, toute transformation est individuelle, mesurable dans le temps et indépendante.

Selon J. Bronckart, “il n'est pas évident que les exercices grammaticaux soient les meilleurs indicateurs des performances réelles des sujets. On est alors passé à des procédures expérimentales faisant appel à la mémoire des sujets” (MEHLER J.: Some effects of grammatical transformations on the recall of English sentences, J. Verb. Learn. & Verb. Behav., 1963, 2, p. 258)

L'hypothèse psycholinguistique explicite comment le sujet mise en mémoire d'une phrase transformée en utilisant la production du stockage du noyau et puis la production du stockage d'indices correspondant à chacune des transformations.

Dans la publication d'Aspects de Chomsky (1965), sa théorie a provoqué d'importantes modifications dans la problématique de la Psycholinguistique Chomskyenne qui reposent à la réinsertion de la sémantique dans le modèle et à la réduction du statut et du rôle des transformations. Sur le plan psychologique, Yngve excipe d'une analyse syntagmatique de la surface de la phrase. Selon analyse de lui, la surface de la phrase accentue soit le rôle de la mémoire dans les processus de décodage, soit la disposition linéaire des éléments de l'énoncé. La profondeur des phrases décrite par Yngve ne constitue qu'un seul facteur de la complexité.

“ La transformation interrogative est plus longue que la transformation négative ou positive. Ces longues tribulations des psycholinguistes ont abouti cependant à une conclusion: une hypothèse minimale quant à la performance est indispensable, car celle issue d'une conception théorique de la compétence ne pourra jamais être infirmée de façon expérimentale.”(Bronckart, J. Les théories du langage. Une introduction critique. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977. p. 266)

Bever, Fodor et Garrett ont développé les propositions théoriques sur les mécanismes de la production et de la compréhension. Leurs principes spéculent sur la grammaire générative et les processus cognitifs. La grammaire générative constitue la base du comportement verbal, et les processus cognitifs et perceptifs jouent également un rôle partiel, mais non négligeable. Lors de leurs expériences concernant l'acquisition du langage par l'enfant, les psycholinguistes chomskyennes découvrent l'existence d'un dispositif d'acquisition de la langue chez l'homme. Ce dispositif indique le processus dans l'apprentissage de la langue par une structure interne innée, réceptacle des faits langagiers. En même temps, ce dispositif formule les règles de production des énoncés. Les behavioristes n'acceptent pas étudier uniquement le comportement apparent. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue non seulement un processus mécanique, mais aussi un processus prédéterminé chez l'homme.

### **2.2.2. Psycholinguistes Piagétien**

Jean Piaget a recherché sur l'épistémologie génétique de la psychologie expérimentale de l'enfant durant les années 1970. À la lumière de ces recherches, Massimo Piattelli-Palmarini a organisé un colloque où on a disputé les thèses constructivistes de Jean Piaget et les thèses nativistes de Noam Chomsky.

Généralement, les débats se sont intensifiés sur la question des rapports entre les structures cognitives et structures biologiques. Ce colloque est essentiellement un avant-coureur à propos de la coopération interdisciplinaire qui constitue une nouvelle science de l'esprit. Le courant piagétien prend l'acquisition du langage parlé par l'enfant au centre de leurs recherches. Il accepte l'existence d'universaux du langage dans leurs expérimentations. L'école piagétienne prend l'innéisme au centre de l'acquisition du langage et affirme que ce processus se forme durant une période qui précède le développement à l'aide du stade sensori-moteur du bébé. D'un part l'enfant est dans le processus de l'acquisition de la langue maternelle, d'autre part il prépare les instruments cognitifs qui se sont eux-mêmes construits pendant la période sensori-motrice. Les travaux psycholinguistiques d'orientation génétique visent à prouver le caractère nécessaire de l'acquisition de certaines structures cognitives pour le développement du langage, et à décrire les processus que l'enfant doit développer pour utiliser certaines structures de la langue.

“L'enfant quel que soit le contexte socioculturel dans lequel il se trouve placé, généralise et abstrait les caractéristiques de ses actions; il construit ainsi sa connaissance, chaque étape remodelant, rééquilibrant les acquis précédents. Sur le plan du langage, l'enfant doit au contraire reproduire le modèle spécifique qui lui est fourni par l'environnement et les modèles possibles peuvent présenter des différences considérables. En outre, il ne parle que s'il a été mis en présence d'un modèle, c'est-à-dire s'il a entendu parler une langue précise”. (Bronckart, J.: Les théories du langage. Une introduction critique. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977. p. 270).

Les psycholinguistes piagétiens tirent l'attention à savoir la permanence de l'objet et l'imitation différée. Cette théorie est essentiellement acceptée. Parce que, l'apparition du langage exige l'achèvement du développement sensori-moteur. Un grand nombre d'expériences indique également que le développement opératoire et le développement langagier sont régis par des lois cognitives qui sont analogues.

Dès 1972, Jacques Mehler avait fondé une revue pluridisciplinaire sous le nom de “Cognition” où les tout premiers travaux à propos de processus cognitifs se trouvent et la revue annonce la psychologie cognitive future.

À la fin de ces travaux, l'expression psychologie cognitive a figuré comme une courante. Jacques Mehler dans un paragraphe intitulé “Les apports de la psychologie cognitive” explique la psychologie cognitive comme suivant :

“L’auteur, s’il indique que la psychologie cognitive s’intéresse aux aptitudes cognitives de l’espèce humaine, conçues comme des types de computations mentales et qu’elle est une psychologie du analyse de l’information [qui] s’inspire largement des théories liées à l’informatique, à l’intelligence artificielle, à la linguistique », affirme en conclusion que la psychologie cognitive a favorisé les réflexions communes entre la psychologie théorique et la neuropsychologie, ainsi qu’avec les autres neurosciences.” (Aigrain, P., Construire l’avenir, op. cit, p. 156.)

L’Association pour la recherche cognitive (ARCo) est fondée en 1981. ARCo a organisé un colloque intitulé “ Domaines et Objectifs de la Recherche Cognitive” avec la participation d’André Lentin, Le Ny et de nombreux psychologues. Une discipline nouvelle selon laquelle le système nerveux assure une fonction fondamentale pour saisir, conserver et élaborer l’information qu’il rencontre dans la vie quotidienne s’annonce à la fin de ce colloque.

### **2.2.3. Neurolinguistique**

On commence se rendre en compte des modèles intégrés des processus cognitifs dans le décodage et l’encodage du langage. Ainsi, les travaux en neurolinguistique se sont intégrés aux travaux de nature psycholinguistique. Ces travaux ont non seulement avancé les connaissances, mais également modifié notre façon de concevoir l’analyse du langage par l’individu.

L’objectif de la neuropsychologie est d’explicitier les rapports entre les conduites humaines et les fonctions cérébraux. La neuropsychologie cognitive contribue à la caractérisation des fonctions cognitif utilisant des données d’ordre neurologique. Elle recherche comment et par quels moyens neuronaux les activités mentales sont possibles. Elle s’intéresse principalement aux activités mentales supérieures comme le langage et ses troubles, la perception et la mémoire.

La neuropsychologie cognitive veut expliquer la compréhension de la cognition humaine. L’hypothèse de la neuropsychologie repose sur la relation entre le système cognitif destructrice et sa structure et sa fonction normale. La neuropsychologie cognitive ne s’intéresse pas aux conditions pathologiques, mais la compréhension des fonctions cognitives normales. Les troubles du langage qui s’appellent aphasie sont des

troubles de l'expression ou de la compréhension des symboles de la langue parlée ou écrite.

La neuropsychologie applique à la théorie d'analyse de l'information aux fonctions cognitives humaines. Par exemple, elle s'intéresse aux étapes de processus de recherche pour découvrir le nom de l'objet en mémoire.

En neuropsychologie, les recherches ont fondé sur les relations entre les dommages du cerveau et les déficits linguistiques. Par exemple, les aires de Broca et de Wernicke expliquent les relations entre les mécanismes de production et l'accès lexical mental. L'aphasie de Wernicke est un déficit de la sélection des phonèmes (phonémiques et verbales) et de la sélection des mots (la substitution de syllabes ou de mots les uns aux autres) sémantiques. L'aphasie de Broca est un déficit de la combinaison des phonèmes et des mots. On a cherché à préciser les fonctions exactes prises en charge à travers ces aires.

Grace à ces recherches, on interroge comment les aires du cerveau sont impliquées dans les différentes tâches cognitives telles l'encodage phonologique, la reconnaissance visuelle du dessin, récupération du concept lexical, la forme phonologique du lexème et initialisation de l'articulation. Au surplus, les recherches de cellulaire ont glissé vers la fonction des neurones et les types de stimulations. On a pu mettre en évidence que les divers aspects de l'analyse du signal visuel tels que la forme, le couleur et le mouvement sont effectués par des cellules spécialisées situées dans des aires spécifiques. Ces résultats ont donné lieu à l'hypothèse de modules spécialisés dans l'analyse de l'information qui est défendu par Fodor 1983 et Chomsky 1985 sur la modularité du cerveau.

#### **2.2.4. ERP- L'Étude des Potentiels Évoqués(event-related potentials)**

L'étude des potentiels évoqués permet d'explorer l'activité électrique qui est produite par l'influx nerveux en temps réel pendant l'analyse du langage. On peut admettre que la région du cerveau est responsable de la détection de l'erreur et de la confrontation de l'effet de différents types de violations comparant les potentiels évoqués pendant l'analyse de phrases contrôles en agrammaticale et en sémantiquement. L'activité cérébrale mesure grâce à l'indice N400 et P600, souvent



utilisé en contexte linguistique pour tester comment une information sémantique anormale est intégrée (ex: un mot discordant ou inattendu pour décrire une image, etc.). Après la réaction du cerveau en 250 millisecondes au stimulus, les ondes obtiennent les indices positifs ou négatifs. Quand le mot est précédé par un geste incompetent l'amplitude du graphe de l'indice, N400 et P600 identifient une démarche parasite statistiquement validée par une analyse de variance. Cette démarche reflète la difficulté de connexion entre ce geste et la représentation mentale, aussi une difficulté d'intégration sémantique.

### **2.2.5. L'Étude du Mouvement des Yeux**

Les recherches se développent l'étude du mouvement des yeux en lecture utilisant la technologie. L'étude du mouvement des yeux est utilisée pour tester des modèles psycholinguistiques. Elle permet d'identifier que comment la combinaison des informations sémantiques se fait en fin de syntagme. Les premières lettres jouent un rôle important dans l'identification des mots et la reconnaissance d'un mot grâce à sa fréquence. Cette étude est utilisée dans le domaine de la résolution de l'ambiguïté et complexité de syntaxique et de lexicale par Frazier et Rayner 1987 et Pickering et Frisson 2001. Les neurones forment un réseau complexe. Un neurone fait partie d'un ou plusieurs synapses. Quand un neurone est actif, il transmet une stimulation aux neurones reliés des autres. Les informations circulent d'une unité de analyse à une autre par transmission de l'activation. Ces études indiquent que l'ambiguïté verbale et l'ambiguïté nominale ne perçoivent pas sur la même fréquence au cours de temps. Bien que le nom ambigu soit perçu comme une interprétation immédiate sur les rudiments du contexte, l'interprétation des verbes ambigus est en retard.

### **2.2.6. Connexionnisme**

Les connexionnistes se composent des unités qui sont chargés de passer une activation comme positive ou négative aux nœuds. Le connexionnisme a entré dans le domaine du langage avec le modèle d'apprentissage de la forme passée des verbes. Ce modèle a été excipé par Rumelhart et McClelland en 1986. Cette conception défend que

l'information soit analysée et opérée en même temps par de nombreuses unités, puis réassemblée dans un temps court. Le connexionnisme bénéficie de la recherche en biologie et physiologie, qui explore le cerveau et ses composants, ses neurones interconnectés qui transmettent des parcelles d'informations à l'aide du flux électriques et chimiques.

Lors que l'émergence de technologies non intrusives permet de contrôler le sain du cerveau en action et de mesurer l'effet d'analyse linguistique, l'accélération de la recherche est également changée par la participation des neuropsychologues et des informaticiens cognitivistes en psycholinguistique.

Nous pouvons faire une détermination en regardant ces informations pour la psycholinguistique comme suivant:

La psycholinguistique est une discipline qui combine la psychologie et la linguistique pour étudier l'emploi du langage et, en particulier, les processus psychologiques qui sous-tendent la production, la compréhension, la mémorisation et la reconnaissance du matériel linguistique. Elle se donne pour objectif de exposer les mécanismes impliqués dans l'utilisation du langage dans la production, la compréhension et l'acquisition du langage. Les recherches gagnent une valeur considérable avec la révolution cognitive à partir des années soixante-dix. Aussi est-il aujourd'hui impossible de considérer la psycholinguistique comme une discipline autonome sans prendre en considération son impact méthodologique et théorique sur la psychologie et la linguistique en général.

La psycholinguistique est une approche du comportement langagier qui combine les analyses de la linguistique avec les modèles psychologiques aussi la formulation des objectifs de la recherche que l'interprétation des données expérimentales. Pour cela, nous examinons la psychologie du langage.

### **2.3.Psychologie Du Langage**

Chaque jour, nous parlons et comprenons les gens grâce aux outils appartient à la langue. De la même façon, nous transformons nos pensées avec les mots et les phrases qui nous sont adressées. C'est-à-dire, l'expression de nos pensées, à la fois orale et écrite, est articulée à travers le langage. Au surplus, nous traduisons nos pensées en

mots et en phrases instantanément et sans plus d'effort. Toutes les personnes normales utilisent le langage naturellement.

Bien que l'utilisation de langage semble nous un système auto-réalisé, il s'agit des processus qui ont d'une relativement complexité structure. Tout d'abord, nous devons trouver les mots nécessaires pour décrire la situation. Cela implique une recherche dans une sorte de liste de mots acquis pour tenir les mots dont nous avons besoin. C'est-à-dire, le lexique mental. Le lexique mental porte une série d'informations comme le sens des mots, la prononciation des mots et les règles générales de formation plurielle ou singulière. Treisman (1960) a suggéré que les informations lexicales stockées en mémoire sont hautement organisées dans un lexique mental.

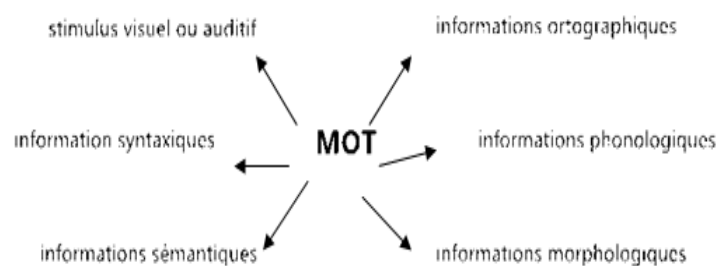


Figure 2.1. Informations stockées dans lexique mental, Coltheart, 2004.

Les mots que nous avons choisis seront placés dans un ordre informatique. Nous devons assembler les mots dans une phrase. Ainsi, les mots doivent être combinés selon les règles qui assurent les structures de phrases du français. L'ensemble des règles qui déterminent l'ordre des mots dans la phrase s'appelle la syntaxe.

Les phrases formées n'ont pas de la même signification. Il s'agit des contraintes de la syntaxe dans une langue. Pour cela, nous devons choisir une forme qui détermine le sens de la phrase. Nous devons faire appel à sémantique. La sémantique implique comment les combinaisons complexes de sons ou de mots parviennent à porter du sens.

Après nous avons choisi la phrase appropriée, nous passons le processus de prononciation. La phonétique assure la description physique en termes acoustiques et la description physiologique en termes articulatoires des sons. Nous envoyons des séquences d'instructions aux muscles qui activent notre appareil vocal. Les mouvements de notre appareil vocal forment les changements de pression dans l'air et les ondes sonores traversent notre message sous la forme d'une chaîne continuée de sons de

parole. Notre auditeur doit faire une segmentation dans ce flux sonore, vérifiant dans lexicque mental, et déterminer la signification de ces mots et extraire la structure syntaxique de la phrase et utiliser les règles de la sémantique pour comprendre le sens de notre phrases.

Pour communication le contexte dans une phase joue un rôle important. Les phrases sont des unités de construction du discours.

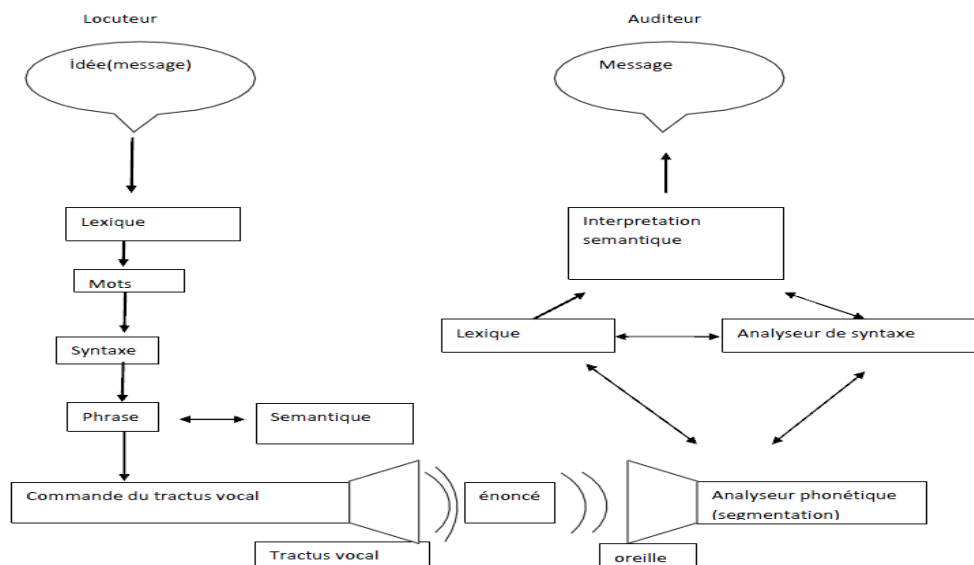


Figure 2.2. Modèle simplicité du processus de communication, Matthei, 1998.

L'acte de l'utilisation de la langue exige les connaissances internes d'un système de règles, les principales nécessaires dans les sons de parole et le sens de mots et une représentation interne d'un acquis. Le but de la psycholinguistique recherche relativement récent qui a pour objectif de mettre au jour les mécanismes impliqués dans l'utilisation du langage, la production, la compréhension et l'acquisition du langage.

### 2.3.1. Langage humain

Le langage est un moyen de communiquer qui amalgame l'expression de la pensée et perspective du temps à travers la conjugaison et le symbolisme. Il nous permet de mettre en relation ce que nous entendons, percevons, sentons et voyons. Le langage aussi désigne tout système de communication vocal, graphique et gestuel. Il constitue

un motif supérieur pour la philosophie qui doit s'interroger les rapports entre les choses, les structures, l'ordre logique et la communication.

Le langage permet d'un côté fonder une convenance et une négociation, d'autre part de mieux organiser les activités qui accroissent la créativité et la prospérité. L'apprentissage social accompagné du langage nous permettons de transformer l'environnement pour qu'il satisfasse à nos besoins.

Le langage humain est assez loin d'être seulement une série de signaux fixes qui transmettent un message. C'est qu'il a une structure qui comprend d'un côté hiérarchique, par exemple; une série de composants peuvent être combinés en des unités plus larges mots ou phrases et d'autre part règles qui indiquent la façon dont peuvent être arrangés les composants.

“Le rôle premier du langage est la communication. Le besoin de communiquer est si puissant que quand un enfant sourd se retrouve dans un environnement où personne ne parle le langage des signes, ils inventent une langue des signes par eux même” (Goldwin-Meadow, *Journal of Child Language*, 1982, 9, p.627-643).”

### **2.3.2. Connaissances Linguistique et Psycholinguistique**

La linguistique propose une caractérisation formelle pour exprimer comment nos connaissances se forment dans la langue et quelle la nature du savoir linguistique est partagée par les locuteurs d'une langue donnée. Pour cette raison, la linguistique fait appel aux différents domaines comme la sémantique, la syntaxe, la morphologie, la phonologie et l'orthographe. De nombreux aspects de cette domaine ne sont pas accessibles à l'inspection consciente et sans savoir les processus cognitives.

#### **2.3.2.1. Phonétique**

La langue parlée est un alignement de phonèmes qui sont les unités distinctives minimales de la parole en vue de sémantique entre les mots d'une langue.

La parole est le mode de codage fondamental. Le fait de coder l'information est limitée par l'appareil physique. L'étude scientifique des processus qui se compose d'examiner cet appareil, le résultat acoustique, les sons parlés s'appellent phonétique.

La phonétique est l'étude de l'essence des unités vocales dans la production langagière. Cette étude met en œuvre la description de différentes réalisations phoniques témoignées dans les langues naturelles. Pour produire un son, un système physique doit comporter une source d'énergie et des vibrants. Dans le mécanisme de la parole, les organes que nous utilisons pendant la production de son telles que les poumons, les lèvres, la langue, le larynx ont tous d'autres fonctions. La majorité des sons du langage sont le fait du passage d'une colonne d'air venant des poumons, qui traverse un ou plusieurs résonateurs de l'appareil phonatoire. Les mouvements et les fonctions de cet appareil phonatoire en changeant la forme du tractus vocal qui modifie le changement de vibration à travers les mouvements de la langue, des lèvres, le pharynx en termes de position de leur comme en déplaçant le haut, le bas et en tirant en arrière ou en avant et en arrondissant transforment le bruit qui se forme à travers la vibration de l'air en différents sons de parole, distincts les uns des autres. Le processus de tout changement appelle l'articulation. On a une consonne lorsque le passage de l'air venant des poumons est partiellement ou totalement obstrué. C'est ce qui différencie les consonnes des voyelles. Nous pouvons dire que les voyelles représentent les états stables du flux de parole, alors que les consonnes correspondent aux interruptions du flux.

Nous pouvons parler de deux types d'articulations consonantiques. Dans le premier type, le passage de l'air est fermé et le son résulte de son ouverture subite. On a alors affaire à des occlusives. Dans le deuxième type, le passage se resserre mais n'est pas interrompu. On parle alors de continues, dont les fricatives sont les plus représentatives.

Les consonnes et les voyelles que nous produisons et étendons grâce à l'appareil auditif l'oreille qui a une fonction de recevoir les vibrations et de les convertir en signaux pour transmettre au cerveau les sons, forment une séquence linéaire de phonème qui s'appelle la syllabe. Un mot se compose d'un linéaire de phonèmes et dispose d'une structure hiérarchique composée de syllabes. Une syllabe française est constituée par une voyelle qui est liée une ou plusieurs consonnes. Il s'agit des règles phonologiques de combinaisons des phonèmes en langue.

### 2.3.2.2. Signe Linguistique

La transmission de sens à l'individu de l'autre repose sur l'existence du signe linguistique. C'est chez Saussure que se trouve pour la première fois la méthode qui permet de découvrir la définition du signe. Pour lui, le signe est :

“Une tranche de sonorité qui est, à l'exclusion de ce qui précède et de ce qui suit dans la chaîne parlée, le signifiant d'un certain concept. Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. [...] Nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique: mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (Arbor, etc.). On oublie que si arbor est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept arbre de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total. [...] Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces qui peut être représenté par la figure :

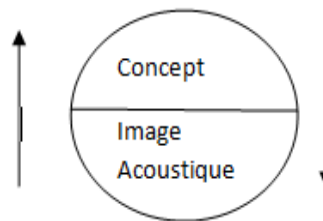


Figure 2.3. Signe Linguistique, Chomsky

Nous proposons de conserver le mot signe pour désigner le total, et de remplacer concept et image acoustique respectivement par signifié et signifiant ; ces derniers termes ont l'avantage de marquer l'opposition qui les sépare soit entre eux soit du total dont ils font partie.”(Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Payot 1964, page 99.)

Le signe linguistique est donc le résultat de l'association d'un signifiant (aspect physique du sens) et d'un signifié (lesens). Il est difficile de concevoir l'un sans l'autre.

Spinelli E. explique les caractéristiques du signe linguistique dans Psychologie du langage suivantes:

“Le lien entre le signifiant et le signifié est arbitraire (ou immotivé), car un même concept peut être associé à des formes sonores(ou graphiques) différentes selon les langues (chien en Français, dog en Anglais, hund en Allemand, perro en Espagnol, etc). le mot “chien” ne ressemble pas à un chien, ne marche pas comme un chien et n’aboie pas comme un chien et portant il signifie chien. Il en est ainsi car toute personne qui parle une langue, quelle qu’elle soit, a mémorisé l’association entre la forme et la

signification au cours de son développement. Grâce à cette mémorisation nous pouvons transmettre des concepts d'un esprit à un autre.''(Spinelli, E.Armand Colin, Psychologie du langage, Paris, 2005, page 10)

### **2.3.2.3. Morphologie**

L'étude de la morphologie comprend l'analyse de la forme décomposition des mots formes en éléments plus petits et des règles de combinaisons de ces éléments. Chacune de ces unités est appelé un morphème. Le morphème est un signe, il possède une forme et un sens. Les différentes variations d'un même morphème sont appelés allomorphes. Le radical d'un lexique est son support morphologique. C'est l'élément morphologique qui porte le signifié associé à cette lexique. Les racines peuvent se combiner avec des affixes pour former des radicaux. Un affixe est un morphème non autonome, qui est destiné à se combiner avec d'autres morphes au sein d'un mot forme (préfixe-suffixe).

Quand nous examinons les mécanismes morphologiques, les radicaux et les affixes peuvent se combiner entre eux pour former de nouveaux morphèmes ou mots formes. On distingue mécanismes morphologiques en trois : La flexion, la dérivation et la composition.

La flexion est un mécanisme morphologique qui consiste à combiner un radical et un affixe. Le signifié d'un affixe comprend un petit ensemble de signifiés mutuellement exclusifs sous le nom de la catégorie flexionnelle. (La catégorie flexionnelle genre: féminin et masculin). L'utilisation de sa catégorie flexionnelle est imposée par la langue. Par exemple, tous les noms français doivent être employé soit au singulier soit au pluriel. Sa combinaison avec le radical d'un lexique donne une forme au mot qui appartient au même lexique. Mais, le signifié de la dérivation est moins générale et moins abstraite que celui d'un affixe flexionnel. Sa combinaison avec le radical d'un lexique donne une forme au mot qui est associé à un autre lexique.

Quelquefois nous trouvons des formes qui n'obéissent pas les règles de la morphologie (en particulière les verbes irréguliers et les pluriels irréguliers). Ces formes doivent être apprises et stockées dans notre lexique mental.



### 2.3.2.4. Syntaxe

La phrase n'est pas seulement une simple séquence linéaire de mots. Elle a une organisation interne. Une phrase peut être composée d'un groupe nominal suivi par un groupe verbal. Un groupe nominal peut être composé d'un déterminant suivi par un nom et un groupe nominal peut être aussi composé d'un déterminant, d'un adjectif facultatif, d'un nom et d'un syntagme prépositionnel facultatif. Un groupe verbal peut être composé d'un verbe suivi par un group nominal et ajouter un groupe prépositionnel facultatif après le group nominal. À l'aide d'un arbre syntaxique on peut voir l'organisation syntaxique d'une phrase :

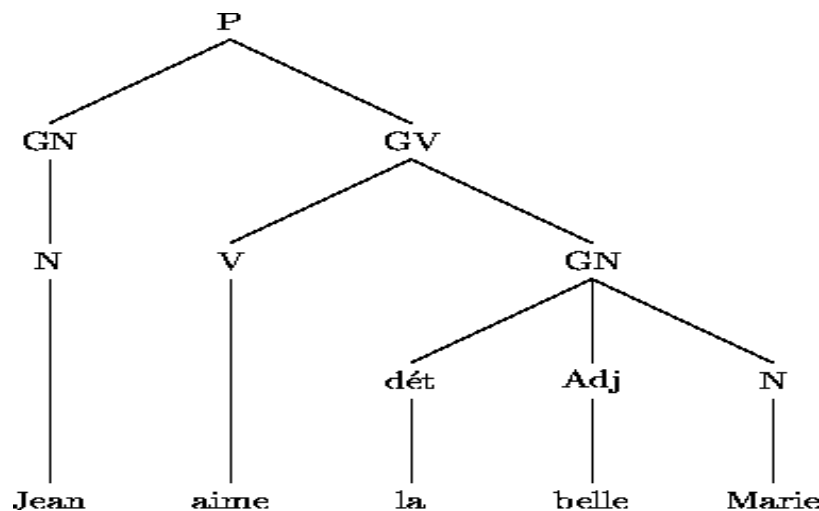


Figure 2.4. Arbre Syntaxique, Chomsky

Ces règles sont productives pour permettre d'assembler de nouvelles phrases et elles sont combinatoires pour permettre de former les phrases composées dont le syntagme nominal contient beaucoup de mots. La grammaire est récursivité. Une phrase contient un syntagme verbal qui contient à son tour une phrase.

Les mots sont regroupés syntaxiques de niveaux différents. La méthode rencontre à un problème au niveau de la polysémie grammaticale de certains mots. La solution proposée par Chomsky est d'amener plus loin l'analyse syntaxique et de dégager ce qu'il appelle une structure profonde, par opposition à la structure de surface est décrite par les formalismes syntaxiques classiques.

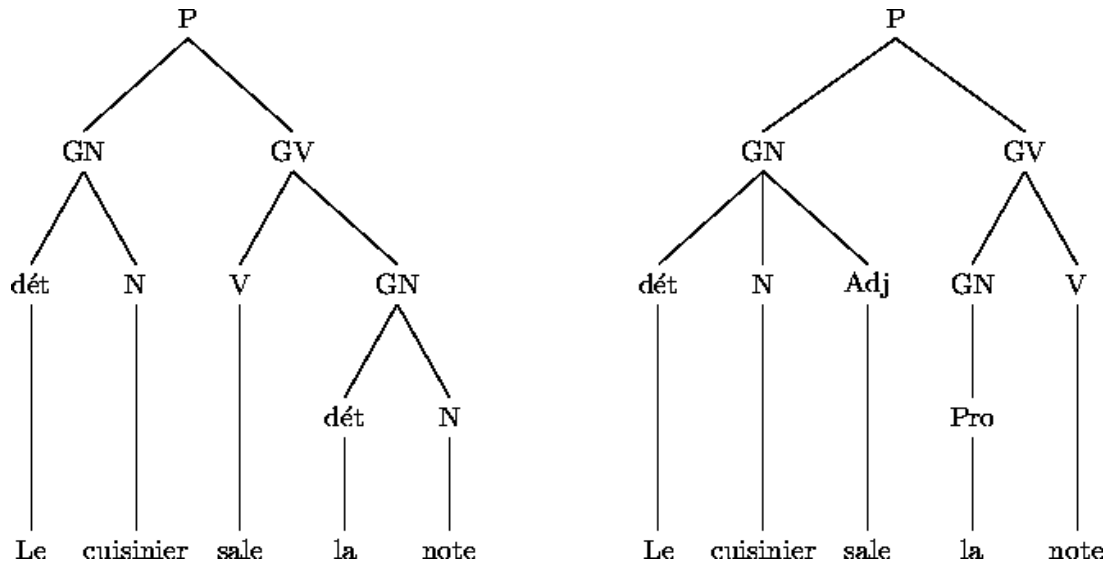


Figure 2.5. Deux arbres syntaxiques pour une phrase ambiguë, Chomsky

Nous combinons les mots dans les phrases qui a un agencement où les mots obéissent aux règles de la syntaxe. Nous devons disposer d'une connaissance appelée compétence grammaticale. Agencer les mots les uns par rapport aux autres est un facteur important à l'angle de leur signification. Car, les phrases qui construisent du même mot peuvent donner les différents sens. Cela démontre que le sens d'une phrase ne peut pas être dérivé de la seule connaissance des mots qui la composent. Il doit exister un ensemble de règles dans notre esprit qui nous indique comment les mots agencent entre eux pour former des combinaisons ayant un sens. La grammaire mentale permet de combiner les mots en phrases selon les catégories syntaxiques. La grammaire générative de Chomsky se compose d'un système combinatoire. Grâce à ce système, on peut créer un nombre illimité de combinaisons différentes et nouvelles.

En effet, les seules règles syntagmatiques ne peuvent engendrer tous les types de phrases de toutes les langues naturelles.

#### 2.3.2.4.1. Complexité Syntaxique

Chomsky a développé une base pour le modèle de performance dans "Structures Syntaxiques (1957)". Un grand nombre d'expérimentations contribuent au développement d'un modèle de performance du langage à partir de ce travail.

“Le primat et l’autonomie de la syntaxe constituent le postulat sur lequel se fondent la quasi-totalité des travaux de psycholinguistique jusqu’aux environs de 1970.” (Caron, J. *Les Régulations Du Discours, Psycholinguistique et Pragmatique du Langage*, Presses Universitaires de France, p 27.)

La première période des recherches est spéculée sur l’analyse des relations formelles entre les signes et les syntaxes. Il n’y a pas d’un système pour coder une signification, mais de transposer un message d’un système de signes à un autre.

La relation directe entre les descriptions linguistiques et les performances des sujets qui parlent indique la complexité syntaxique d’une phrase selon le nombre des transformations facultatives appliquées à la phrase noyau. Car, les phrases peuvent être ordonnées seulement par une transformation (interrogatives, passives, négatives), ou par deux transformations (interro-négatives, interro-passives, passives-négatives), ou par trois transformations (interro-passives-négatives).

Selon Chomsky, le processus de la grammaire syntagmatique n’est pas suffisant pour produire les autres types d’un mot. Chomsky formule une autre hypothèse en défendant une structure transformationnelle qui est nécessaire auprès de la structure syntagmatique. La grammaire doit comprendre tous types de règles qui sont nécessaire pour réécrire plusieurs fois un terme. Car, la grammaire en long et en large n’est pas formée à travers un seul niveau. La nature de la grammaire garde la distinction, les règles syntagmatiques et les règles transformationnelles.

Chomsky (1964) avait excipé d’une structure importante qui réfléchit ces problèmes, ne doivent pas être négliges. De nos jours, le psycholinguiste expérimental agréé sur les résultats de propositions de Chomsky.

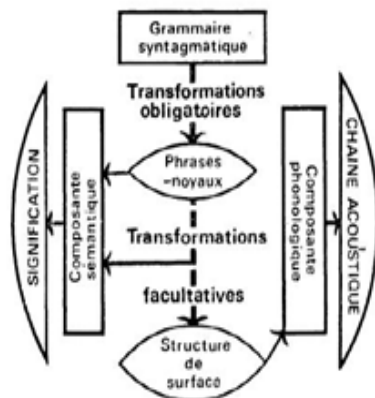
À l’égard de la psycholinguistique Mehler (1968) indique que la stockée en mémoire pour chaque insigne de la transformation appliquée serait pareille et la stockée en mémoire seraient additives pour l’espace mnémonique. Les expérimentations de G. Miller et McKean (1964), Slobin (1966), Clifton et Jenkins (1965) et Mac Mahon (1963) mettent l’accent sur le même point. Les résultats de ces expérimentations s’accroissent sur les difficultés des variations dans la signification des énoncés, le manque de l’homogénéité dans les activités psychologiques et le statut de syntaxique d’énoncés isolés. C’est pourquoi que le modèle linguistique ne fait foi pas pour chaque types de transformations et pour les transformations qui se révèlent au hors des altérations de la

structure syntaxique, des variations dans la signification des énoncés. Quand les résultats des expérimentations sont examinés, un autre aspect saute aux yeux. Cet aspect est sur l'homogénéité qui n'observe pas dans les résultats des différentes activités psychologiques. L'ordination des énoncés à l'angle de la performance ne donne pas la même résultate dans les épreuves de la mémorisation, de la compréhension, de temps de la réaction et de la production. Ces expériences prennent au centre l'analyse de l'information syntaxique d'énoncés isolés où les fonctions sémantiques sont minimisées.

Lorsque l'hypothèse indique une corrélation nettement entre le modèle linguistique et la régularité des comportements verbaux, les chercheurs psycholinguistiques ont suggérés les méthodes nouvelles. Watt(1970) offrait de nouvelles possibilités en mettant l'accent sur les variables de performance qui conduisent à ces discordantes par rapport au modèle de compétence. Le postulat prend en base la relation simple entre la compétence et la performance et la modification de la grammaire ou l'utilisation d'une autre.

De la même façon, la linguistique offrait les nouvelles possibilités qui viennent des résultats expérimentaux. Chomsky (1965) abandonne le concept de transformation facultative appliquée à une phrase noyau dans *Aspects d'une Théorie de La Syntaxe* :

“Les phrases (de la famille IPN) sont le résultat de l'application de règles syntagmatiques qui introduisent un morphème (interrogatif ou passif) dans la dérivation de la phrase. On postule encore l'existence des transformations mais elles sont cette fois obligatoires, applicables seulement aux séquences ayant la dérivation syntagmatique appropriée, et non plus à une suite terminale unique. Leur rôle est essentiellement de modifier l'ordre des éléments de la séquence et d'effacer certains de ces éléments.” (Watt,C., *On two hypothesis concerning psycholinguistics*, in Hayes (J. R.), *Cognition and the development of langage*, New York, Wiley, 1970, p. 143).

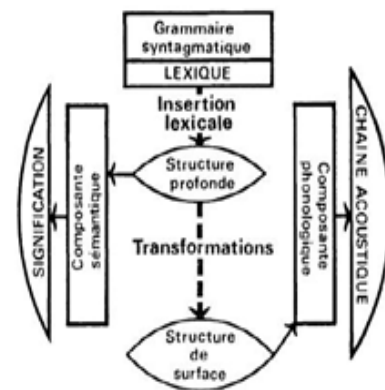


|                                 |
|---------------------------------|
| Les rectangles: les composantes |
|---------------------------------|

|                                      |
|--------------------------------------|
| Les flèches: l'application de règles |
|--------------------------------------|

|                              |
|------------------------------|
| Les ovales: les résultantes. |
|------------------------------|

Figure 2.6. Chomsky 1957



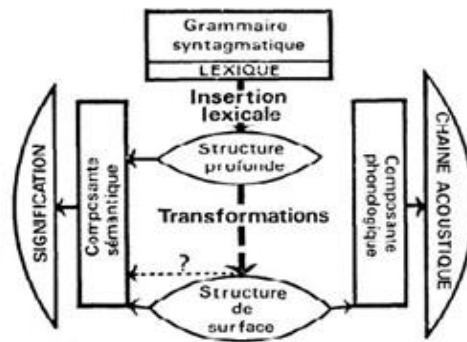
|                                 |
|---------------------------------|
| Les rectangles: les composantes |
|---------------------------------|

|                                      |
|--------------------------------------|
| Les flèches: l'application de règles |
|--------------------------------------|

|                              |
|------------------------------|
| Les ovales: les résultantes. |
|------------------------------|

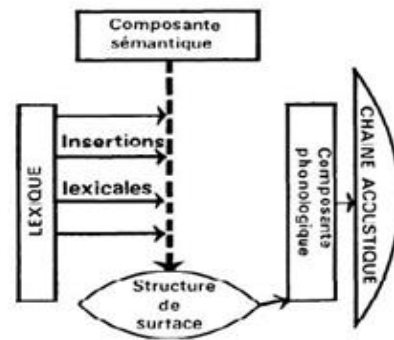
Figure 2.7. Chomsky 1965

L'interprétation sémantique de la phrase qui s'entretient de la structure de base ne peut faire un changement seulement à travers des transformations. Si nous parlons sur la complexité grammaticale, elle laisse tomber d'avoir seulement la fonction du nombre des transformations facultatives appliquées à une structure syntagmatique de surface. Elle se préoccupe de nombreux éléments lexicaux et des transformations obligatoires introduites directement dans la base. En prenant la route de ce modèle, dans l'école sémantique générative Clifton et Odom (1966) utilisent les procédures d'identification et de vérification de phrases. Koplin et Davis (1966) utilisent les épreuves de rappel, de reconnaissance et de paraphrase en leurs expérimentations.



|                                      |
|--------------------------------------|
| Les rectangles: les composantes      |
| Les flèches: l'application de règles |
| Les ovales: les résultantes.         |

Figure 2.8. Chomsky 1970



|                                      |
|--------------------------------------|
| Les rectangles: les composantes      |
| Les flèches: l'application de règles |
| Les ovales: les résultantes.         |

Figure 2.9. L'école de sémantique générative

Pour la plupart, l'application de la linguistique sur l'opération de performance procède de la complexité de la grammaire pour générer la structure de surface. En psychologie, la difficulté de performance comprend proportionnellement beaucoup de processus dans l'utilisation de décodage appliquée à l'énoncé pour retrouver la structure de base qui rend possible d'une interprétation sémantique. Bever, Fodor et Garrett (1966), Fodor et Bever (1965), Garrett, Bever et Fodor (1966) et Mehler et Carey (1967) visent à expliquer la difficulté de performance en prenant au centre la structure de base et la sémantique dans leurs travaux sur la perception de phrases. Il s'agit d'un co-formalisme entre les opérations linguistiques et les activités psychologiques. Ce co-formalisme distingue les rôles de certains indices de surface qui assurent retrouver la structure de base à partir de la structure de surface.

Ces expériences nous indiquent que la progression de psycholinguistique continue à développer grâce aux connaissances acquises par l'expérience et les théories linguistique où la priorité est donnée à la syntaxe. Nous pouvons voir que les processus psychologiques utilisent les structures linguistiques lors de l'activité de communication. Car, les études antérieures indiquent que ces processus ne sont pas directement transcrits sur les analyses grammaticales actuelles. Il est nécessaire alors de repenser le

cadre conceptuel général de la psycholinguistique en redéfinissant les statuts respectifs de la linguistique et de la psychologie.

“Une grammaire ne définit pas un monde linguistique abstrait mais s'élabore sur un ensemble d'intuitions de la grammaticalité que possède le natif d'une langue. Le linguiste utilise des critères introspectifs par rapport à ses propres comportements linguistiques pour définir ce qu'il convient de décrire comme appartenant au langage. Il n'y a aucune raison de croire que ces intuitions reflètent directement notre compétence linguistique. Ces intuitions constituent elles-mêmes des comportements qui peuvent présenter des propriétés spécifiques de performance. Les comportements linguistiques autres que avoir une intuition linguistique à propos de telle ou telle phrase peuvent révéler des aspects différents et en particulier avoir leurs lois propres, indépendantes de la structure linguistique” (Dubois, D. Psycholinguistique et psychologie du langage, Laboratoire de Psychologie, Université de Paris VIII, et Département of linguistics, 1972 vol. 72, p. 492, traduit d'après Bever, 1970).

La psycholinguistique doit, selon nous, donner une priorité aux problèmes du sens. Pour expliquer ces problèmes, nous toucherons les domaines des expérimentations se rapportant à l'organisation de la mémoire sémantique et les approches psychologiques du comportement verbal.

#### **2.3.2.4. Sémantique**

La psycholinguistique doit donner une priorité aux problèmes du sens. Les mots renvoient aux significations et notre connaissance constitue des propriétés sémantiques à l'aide de ces significations. Ces propriétés sémantiques sont exprimées par les traits sémantiques qui signifient la présence ou l'absence. La langue parlée va de son en son, de mot en mot, de phrase en phrase. Quelle que soit l'unité de langage que nous choisissons, cette unité prend des significations différentes suivant les situations.

##### **2.3.2.5.1. Mémoire Sémantique**

Le sens peut expliquer à la lumière des recherches psycholinguistiques en particulière par les expérimentations de l'organisation de la mémoire sémantique. Car, le modèle de Katz (1967) et Fodor (1963) est pour expliquer les problèmes de

sémantique. Selon Katz et Fodor, pour faire une interprétation sémantique des énoncés, on doit avoir la connaissance d'un dictionnaire. Ce dictionnaire doit définir la signification de tous morphèmes d'une langue et doit avoir la connaissance des règles sémantiques qui comprennent des relations entre la signification et les structures syntaxiques.

“Le dictionnaire prend la signification des lexicaux avec des marques sémantiques ou atomes de sens que toute unité partage avec d'autres, en plus ou moins grand nombre et des discriminants, « reliquats idiosyncratiques d'un sens donné quand toutes les marques ont été dépouillées... Chaque sens d'un mot est ainsi caractérisé exhaustivement par le tracé qui va de la marque grammaticale au discriminant en passant par les marques sémantiques” (Bolinger D., *The atomization of meaning*, *Language*, 1965, 41, p.555-573. Bolinger, 1965).

Les théories componentielles ont inspiré les premières recherches dans la sémantique. Selon ces théories, le mot n'est pas l'unité sémantique minimale (traits sémantique), son sens se décompose en unités plus simples. Ces unités se combinent de diverses façons pour constituer les différents sens d'un mot d'une langue. Cette conception fonde sur l'analyse lexicologique des champs sémantique, possibilités de paraphrases diverses d'un même énoncé, recoupement seulement partiel du sens des lexèmes d'une langue à l'autre. Quant à l'intérêt de ses théories pour la psycholinguistique, elles permettent une analyse de l'acquisition et d'analyse des significations en termes de l'association du mot à la chose et une articulation des phénomènes de signification avec les activités cognitives comme perceptives, mnésique.

L'organisation du lexique interne du sujet est étudiée dans cette perceptive. Miller utilise le classement de lexèmes, Fillenbaum et Rapoport utilisent l'évaluation par parties du degré de similarités, Rips, Shoben et Smith utilisent la mesure du temps de réponse dans la vérification d'une phrase, Schaeffer et Wallace utilise l'évaluation de l'appartenance à une catégorie. Steinberg (1967) demande aux sujets de grouper, des papiers sur chacun desquels est inscrit un mot; le matériel est composé de 15 mots (substantifs): père, mère, fils, fille, frère, sœur, oncle, tante, neveu, nièce, cousin, grand-père, grand-mère, petit-fils et petite-fille. Steinberg obtient 187 classements différents sur les 21 sujets examinés. Les solutions fréquemment rencontrées dans les analyses indiquent un parallélisme avec les analyses de linguistiques. Les solutions réfléchissent les formats de sexe et de génération. Cette technique s'appelle méthode du tri (word



sorting). Miller (1969) a repris de méthode du tri sur une plus grande échelle. La directive donnée aux sujets est de choisir et de grouper ces noms selon leur classement sur la base de leur similitude sémantique. Les résultats de Miller permettent de réfléchir les organisations qui forment les traits conceptuels. On peut voir une structure paradigmatique. Cette structure comprend un ensemble d'items lexicaux qui ont une valeur pour chaque trait conceptuel (les termes de parenté). De même manière, on peut voir une organisation linéaire (bébé, adolescent, adulte).

En dernier, on peut voir une organisation hiérarchique basée sur des relations des différences classes (les classifications du type êtres vivants, animaux, plantes, etc.).

“L'intérêt de la méthode du tri est de sembler encourager les gens à tenir compte d'un contexte de phrase possible pour les différents mots et ainsi de rendre plus évident le fait que l'information lexicale est organisée et stockée au service de la prédication” (Miller G., A Chronometric study of some relations between sentences, *Quart. J. exp. Psychologie*, 1964, 16, p. 297-308, 1964).

Loewenthal essaie de trouver les lexiques grammaticaux. Un sujet essaie trouver des autres groupes mots à l'aide de la fréquence d'usage élevée et les informations limitées. Les résultats quantitatifs indiquent que les mots de fréquence élevée sont plus aisément communiqués (les noms, verbes et adjectifs). Le sujet est à une difficulté pour trouver les mots de fréquence basse et les adverbes.

La complexité sémantique des unités lexicales peut être assimilée au nombre de traits sémantiques qu'elles comportent. Selon Clark, les couples d'antonymes (par exemple grand/petit) comportent un terme marqué (petit comporte grand). Selon la théorie de Katz et Fodor, les synonymes ou les autres mots de signification voisine possèdent les discriminants. Pour cela, les traits sémantiques, au lieu des marques syntaxiques, sont faits à l'aide de ces synonymes ou autres mots de signification voisine.

Pour la vérification de l'hypothèse d'un stockage des items lexicaux sous forme d'un complexe de traits ou marques sémantiques Anisfeld et Knapp (1968) et Fillenbaum (1969) ont fait l'étude des fausses reconnaissances de synonymes et d'antonymes. Les résultats signifient que si les mots sont pris en mémoire dans une forme de faisceaux de traits, on peut alors percevoir qu'un couple d'antonymes partage un ensemble commun de traits au lieu d'un seul marqué comme leur contraste. Dans le cadre des structures comparatives, seuls les termes antonymes des adjectifs relatifs semblent référer sans ambiguïté à une même dimension sous-jacente. S'il est vrai que

“le camion est plus grand que la voiture” implique “la voiture est plus petit que le camion”, “ la rose est plus beau que la marguerite” n’implique pas “la marguerite est plus laid que la rose”. Dans ce dernier cas, les deux termes antonymes semblent renvoyer aux dimensions sémantiques différentes.

Les recherches avèrent que l'hypothèse d'un stockage des items sous forme d'un complexité de traits est le plus convenable que l'hypothèse d'un codage des mots en mémoire sous forme de concept global. Car, le concept global laisserait prévoir plus d'erreurs dans la condition synonyme que dans la condition antonyme.

Ces recherches répètent une fois que le langage n'utilise pas un répertoire de mots isolés. En même temps, un autre courant qui analyse les processus de production et de compréhension du langage signifie l'utilisation d'une mémoire sémantique adaptée à une activité de communication. Selon Kintsch et Van Dijk, le sens d'un mot n'est pas différent du sens d'une phrase. Les mesures de temps de compréhension et les inférences des phrases qui ont systématiquement la complexité propositionnelle au regard de rappel ou de reconnaissance de phrases ou de textes affirment que le sens d'un mot s'est représenté par une liste ordonnée de propositions. Ces propositions sont reliées par les opérations de conjonction et disjonction.

Ces résultats favorisent avec le travail de Collins et Quillian qui vise à développer d'un modèle de mémoire sémantique humaine sur ordinateur. Ce modèle se forme d'un programme sur l'ordinateur qui comprend les journaux et les autres textes écrits. Le modèle de mémoire est constitué d'un vaste réseau de nœuds et de liaisons entre ces nœuds. Chaque mot est combiné à travers d'un ou plusieurs répertoires parvenant à différents nœuds. La représentation d'un mot se réalise par les différentes significations du mot. Dans un tel modèle, les nœuds ne recouvrent pas les mots mais les propriétés sémantiques des mots. C'est-à-dire, la signification d'un mot se définit par un faisceau de propriétés et par les différentes liaisons. Il n'existe pas de hiérarchie prédéterminée entre les propriétés. Ces propriétés s'organisent et se hiérarchisent au cours du processus de compréhension. Unité est un concept, en mémoire, d'un objet, d'un événement, d'une idée ou d'une assertion. Propriété est un codage en mémoire de toute forme de prédication. La propriété se définit par deux éléments: son attribut et sa valeur, représentés dans les liaisons aux autres unités.

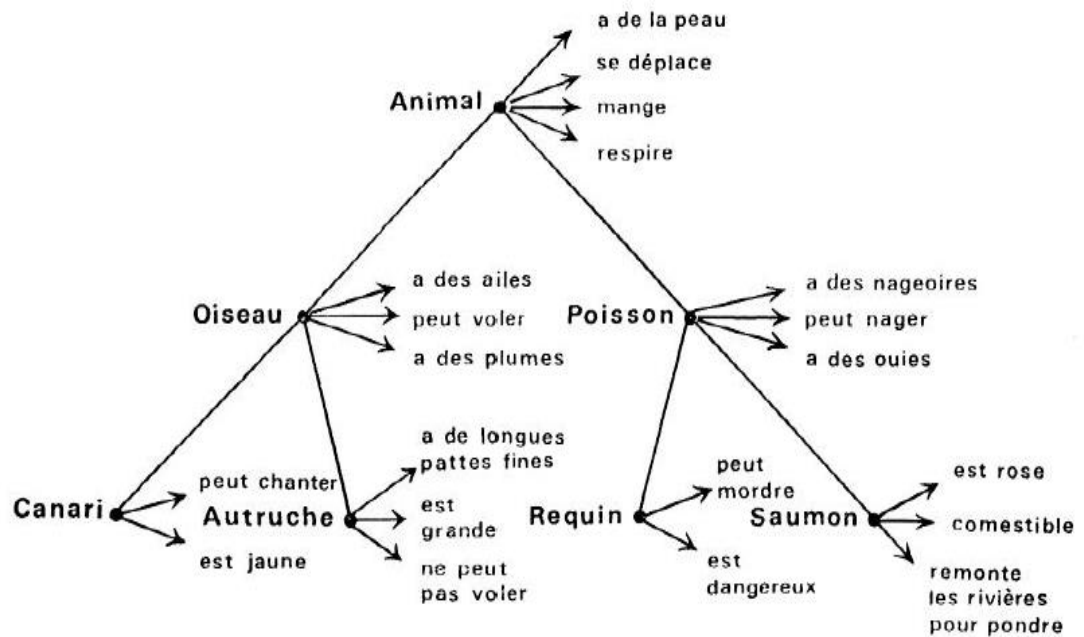


Figure 2.10. Illustration de la structure hypothétique de la mémoire (Hiérarchie à trois niveaux) (D'après Collins et Quillian, 1969)

Selon Figure 2.10., la phrase “un canari peut voler” prend plus long temps pour vérifier que “un canari peut chanter”

| Propriétés                 | Classes subsumantes         |
|----------------------------|-----------------------------|
| P0: Un canari peut chanter | So: Un canari est un canari |
| P1: Un canari peut voler   | S1: Un canari est un oiseau |
| P2: Un canari a de la peau | S2: Un canari est un animal |

Tablao 2.1. Le matériel expérimental utilisé par Collins et Quillian (1969 et 1970). Six types de phrases.

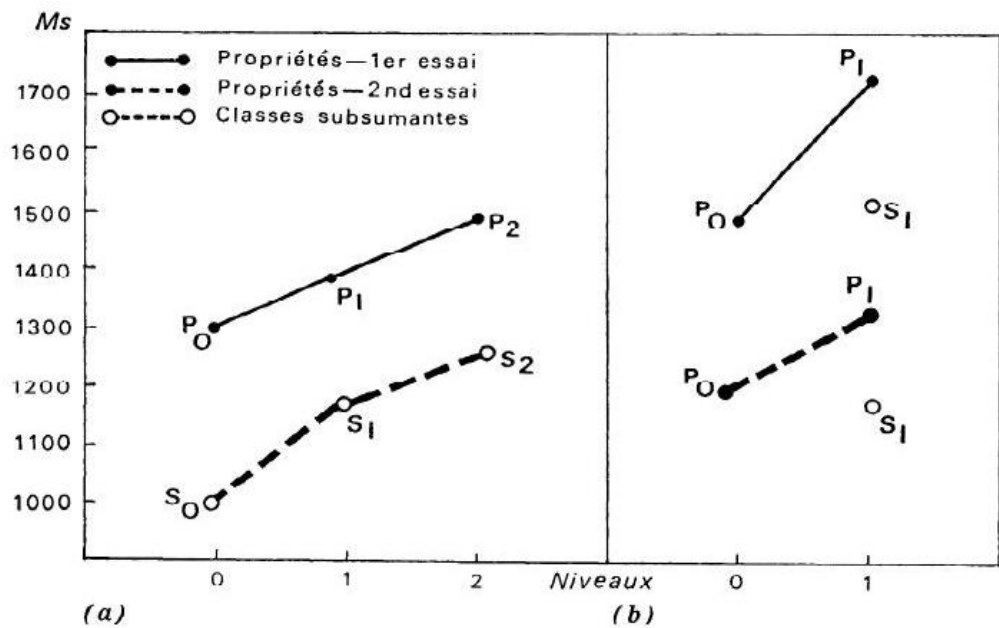


Figure 2.11. Temps de réaction moyens pour les différents types de phrases. Dans les deux expériences : (a) Collins et Quillian (1969), sans répétition ;(b) Collins et Quillian (1970), avec répétition.

Si les sujets diffusent réellement des inférences au cours de la vérification des énoncés, on peut obtenir les effets de facilitation pour un deuxième énoncé présenté à la suite d'un autre. Par exemple, la présentation de “un canari est un oiseau” (S1) diminue le temps de réponse à la phrase suivante “un canari peut voler” (P1), de manière plus sensible que le temps de réponse à “un canari peut chanter” (P0). Collins et Quillian (1970) utilisent les paires de phrases composant le même nom comme sujet. Les résultats indiquent que les réponses de secondes phrases sont plus vîtes que les réponses de premières. En outre, dans le premier essai la différence entre P1 et P0 est significativement plus grande que le second essai (figure 2.11.). Les travaux de Collins et Quillian font naître à une série d'hypothèses qui essaie demander comme par exemple, comment les sujets décident si un énoncé est faux et comment ils utilisent l'information stockée en mémoire pour la compréhension de nouveaux énoncés.

Dans une même perspective, le projet de mémoire sémantique de l'Université de San Diego tente de se fonder à la fois sur des bases linguistiques, la grammaire des cas de Fillmore (1968, 1969) et le projet de U.C.L.A. (1968) et sur les données récentes de

psychologie générale concernant la mémoire (Bower, 1971; Kintsch, 1970, 1971; Loehlin, 1968 ; et Norman, 1969a, 1970b). Les recherches de ce groupe accentuent sur deux axes. Dans un axe de théorique, on utilise les modèles formels et les outils mathématiques pour obtenir une simulation de la mémoire sémantique humaine à l'aide de l'ordinateur; dans un axe de l'expérimental, ce permet de recueillir des données empiriques, prémisses ou validation du modèle formel.

Quand nous regardons le modèle de Quillian, nous pouvons découvrir un système qui fonde sur une base de données. Il s'agit de la collection de connaissances stockées en mémoire et un système interprétatif. Le processus utilise ces données et décide de la signification qu'il convient de leur accorder. Les données aux relations qui se trouvent entre les rations des éléments d'information et des significations ont une priorité (exemple d'une analyse sémantique: Figure 2.12). La formalisation de la fonctionde la mémoire sémantique se définit à partir des différents systèmes d'opérations. Ces opérations se compose de la mémoire à court terme, la mémoire à long terme et l'informateur qui suivre un processus de recherche de la relation significative pertinente entre les items.

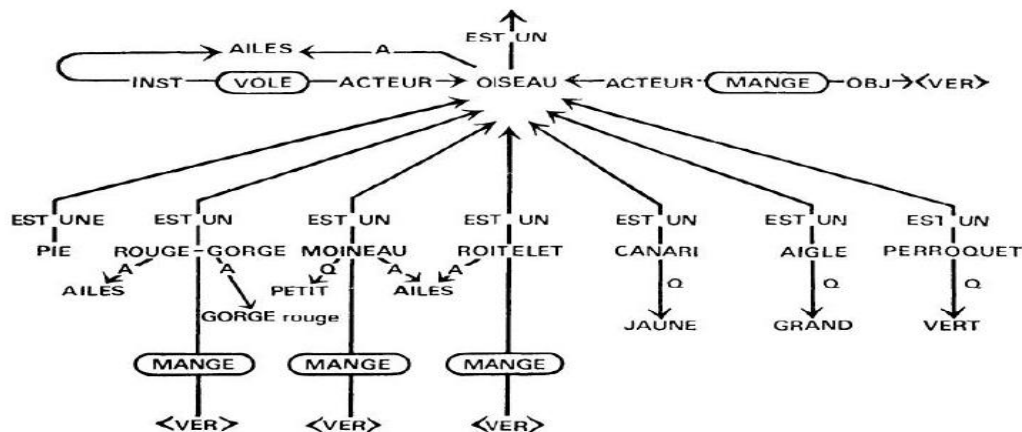


Figure 2.12. Exemple d'analyse sémantique (D'après Rumelhart, Lindsay, Norman(1971) un "élaborateur de structures" qui intègre en mémoire à long terme les informations que lui présente l'informateur. Une représentation mathématique partielle de ces opérations est décrite dans le modèle multi componentiel de Norman et Rumelhart (1970).

A l'aide de ce dernier système, le modèle est utile en termes de l'acquisition et de la rétention de nouvelles significations. Ce modèle permet du stockage de l'information sémantique en tournant autour de la signification des verbes. C'est-à-dire, l'aspect expérimental du projet est accentué sur l'analyse des erreurs de rappel des verbes dans des épreuves de rappel libre d'énoncés isolés ou de courtes histoires. Les résultats récents indiquent, selon nous, que les confusions lexicales puissent spéculer sur trois racines. Premièrement, les représentations identiques ou voisines en mémoire s'acquièrent avec le verbe d'entrée et le verbe de sortie. Secondement, la représentation sémantique d'un verbe peut être un sous ensemble de la représentation sémantique d'un autre verbe: être-paraître, bouger-courir. Enfin, un trait sémantique ou une partie de signification est transformé d'un item à un autre item, dans le contexte des énoncés présentés.

En résumé, nous mettons en relief que ces recherches accentuent sur les théories psychologiques qui comprennent la démarche et est fondé sur les théories psychologiques générales. De plus, l'utilisation des données linguistiques n'a pas de la priorité. On avait abouti à une même classification des erreurs sémantiques pour les substantifs, lors d'une épreuve de rappel libre d'énoncés isolés. Enfin, la priorité est accordée à l'aspect sémantique du langage et les conceptions de la compréhension postulent que l'analyse de l'information syntaxique précède et dirige de l'information sémantique.

#### **2.3.2.5.2. Comportement Verbal**

Les recherches des expérimentations développement de plus en plus des hypothèses et des prédictions à propos des comportements verbaux. Les recherches en priorité se condensent sur le rôle des difficultés syntaxiques dans les processus de rétention et de compréhension du langage. Ce processus conduit en gauche-droite cerveau.

Martin et Roberts suggèrent que la complexité grammaticale des phrases est fonction de la profondeur des différents éléments qui sont rattachés par les liens dans la structure syntaxique de phrases. Yngve définit le terme profondeur comme le nombre

moyen de contraintes quand on parle ou écoute les mots d'une phrase (1960). Par exemple, le premier mot d'une phrase donne à entendre l'avenir d'un verbe. À la suite de cette attente, le verbe interrompt tard dans la séquence. À la fin le sujet force à détenir longtemps en mémoire le nom et la séquence intercalée. Cette définition est basée sur des hypothèses psychologiques. Elle oppose à la notion de complexité linguistiquement.

Selon les principales conclusions de cette polémique, ni le modèle transformationnel ni le modèle d'Yngve ne peuvent pas comprendre pleinement des phénomènes de rétention des phrases isolées. Le modèle de Yngve spéculait probablement sur son postulat psychologique, c'est-à-dire dans " l'affirmation selon laquelle l'auditeur doit retenir ce qu'il a entendu au début et être capable de le mettre en relation avec ce qu'il a entendu par la suite." (D'après Perfetti, 1969) Tout de même façon, l'exigence de faire appel à d'autres facteurs n'est pas irréfutable. Par exemple, en cas de contrôle la longueur des énoncés les structures syntaxiques et la charge en mémoire des éléments sémantiques.

Cette discussion ouvre la porte à faire analyse sur la rétention de phrases isolées. Mandler, Kennedy et Wilkes (1968) surveillent le processus de modifications de la phrase isolée au long de la rétention de phrases. L'analyse en premier lieu se compose de l'utilisation d'un processus apprentissage classique de phrases isolées, puis l'utilisation d'une série des mots stimulus. Les sujets doivent répondre aussi rapidement que possible en disant le mot suivant le mot stimulus dans la phrase au moment de l'apprentissage. L'hypothèse générale sur la relation entre la position sérielle des mots et leur latence de la réélection est à nouveau confirmée. En même temps, on ravise que la structure syntaxique dresse un facteur décisif dans la facilité d'accès aux différents éléments de la phrase. En effet, une fois on fonde la limite d'une structure, la latence des réponses augmente la place interne de cette structure. Quand le sujet prend en mémoire une phrase, il stockerait cette phrase en permettant un accès indépendant à ses différents structures principaux (groupe-sujet, groupes-objets) ; les premiers mots sont surtout pris dans le stock mnésique et utilisés comme le point de départ pour placer les autres mots de la phrase. Ce modèle excipe de deux opérations qui se révèlent dans la latence de la réponse pour prendre en mémoire d'un mot. L'un de ces opérations est sur la localisation

du mot-stimulus (inducteur) dans la séquence et l'autre est sur la localisation, recouverte et donner la réponse (c'est-à-dire le mot suivant le mot inducteur dans la phrase).

Dans une deuxième expérience de Kennedy et Wilkes (1969), ils essaient estimer le temps requis pour chacune opérations. Les sujets font une identification pour les mots préalablement appris dans les phrases. On suppose que le temps de reconnaissance d'un mot dépiste une mesure du temps pour localiser de mot dans la chaîne verbale.

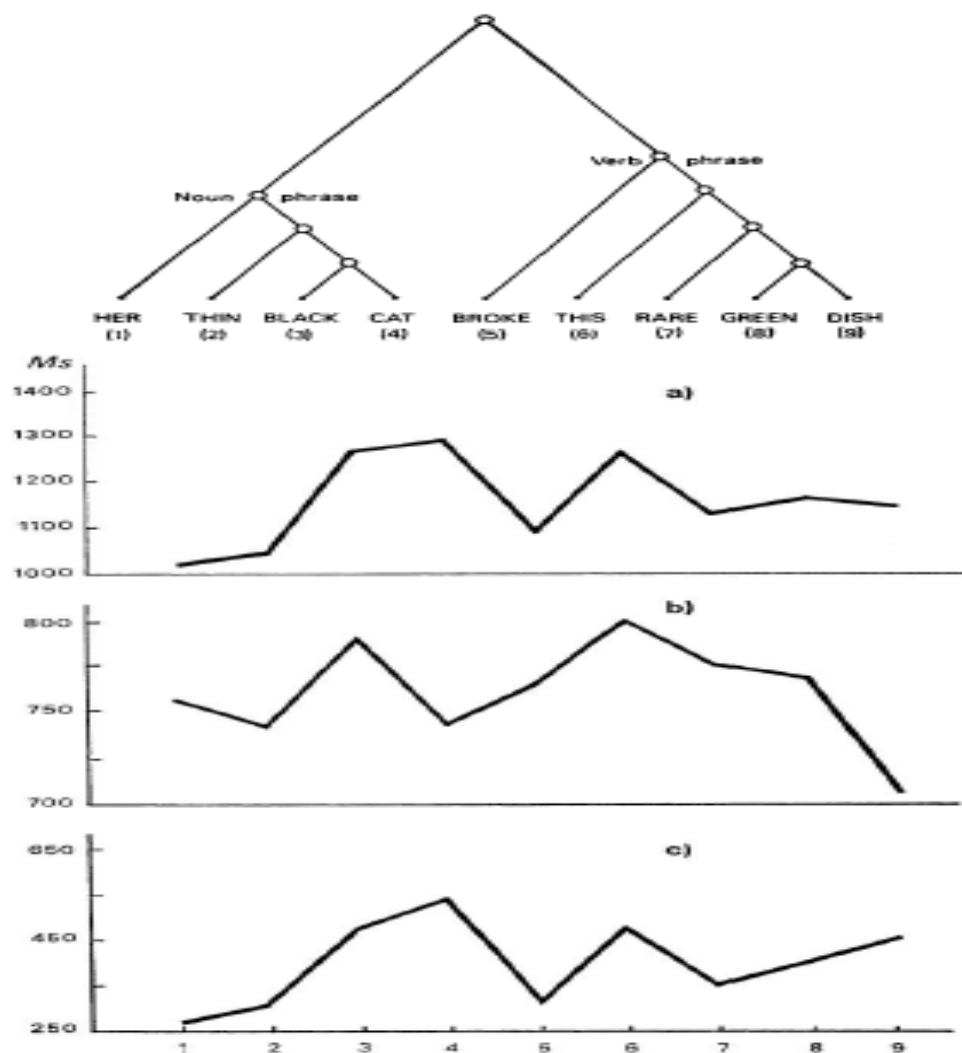


Figure 2.13. Latences moyennes des réponses en fonction de leur position dans la séquence (D'après Kennedy et Wilkes, 1969) a) Temps global b) temps de location c) Temps de recherche (c=a-b)

On peut voir que la localisation est plus rapide que la recherche et globale dans le mot "cat". Ce indique que la latence globale qui est assez bien longue pour cette



même position résulte avec une difficulté dans les processus de la recherche et de l'émission de la réponse. À la suite de cette recherche, Wilkes et Kennedy (1969) analysent la cohésion entre les pauses pendant la lecture d'une phrase et les temps de recherche en mémoire. Les résultats indiquent que les temps de latences débordés se produisent dans les mêmes positions qui ont les pauses marquées; si un mot stimulus est présenté après une longue pause, les temps de recherche sont longs et si un mot stimulus est présenté en accompagnement d'une longue pause, les temps de recherche sont courts. La structure grammaticale des phrases identifie la localisation des pauses et les décisions prises dans ce processus se déclarent dans les courbes de latences. Nous pouvons résumer les résultats sur le modèle suivant (Figure 2.14.). Un registre contient le premier et le dernier mot de la phrase. Le premier mot de chaque constituant fondamentalement précise le passage direct à la phrase. Si un mot stimulus est fonction de ce registre (Y), le passage au constituant contenant cet item est direct (Loc. Y). Si le mot stimulus n'est pas fonction du registre, on doit prendre une décision pour sa localisation, après constituant location scan (balayage des constituants). Cette dernière sert de retrouver la réponse correcte. Mais le balayage ne trouve pas son lieu, le processus continu.

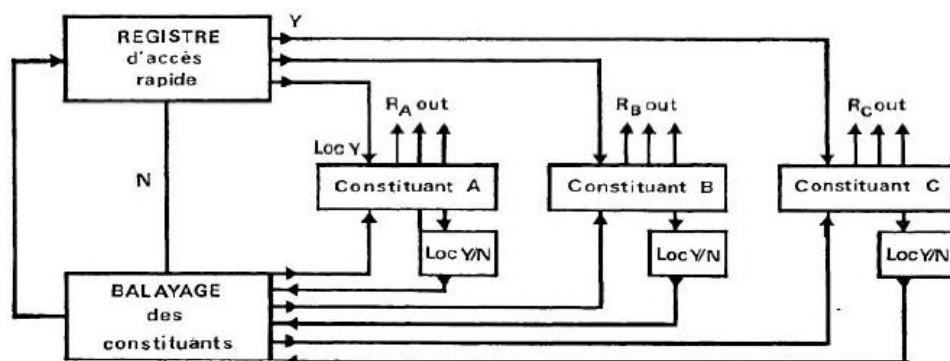


Figure 2.14. Modèle de recherche de l'information en mémoire (Wilkes et Kennedy, 1969)

En utilisant le même type de procédure, Johnson fait une recherche sous le nom de probabilité d'erreur de transition (TEP). Cette probabilité est supputée avec la séparation de la fréquence d'erreur de transition qu'on obtient à l'aide de la fréquence de

rappel correct du premier mot de la paire. Le modèle de décodage qui est spéculé sur une analyse de la phrase en constituants immédiats est prouvé une fois de plus par les résultats. C'est-à-dire, pendant le processus du rappel, le sujet se remémore un dispositif de codage (coding device) qui comprend la représentation pour toute phrase ; puis on commence à décoder les autres dispositifs qui comprennent la représentation des niveaux moins globaux au tour de disposition de codage, et ce processus poursuit jusqu'à ce qu'une réponse est donnée. Une unité de décodage indique en effet la déduction qui comprend le passage d'une unité constituante à un constituant plus large. Pour cette raison, la difficulté de rappel d'un mot est attachée au nombre d'opérations de décodage nécessitées pour atteindre ce mot dans ce modèle.

Rosenberg examine le rôle des structures grammaticales pour expliquer les relations entre les associations verbales et des structures grammaticales dans le processus du rappel de phrases. Selon lui, les difficultés associatives entre les mots et la structure syntaxique dans le rappel des phrases ne sont pas assez fortes. Si les phrases ont les grandes difficultés sur les associatives, les mots sont pris en mémoire une fois plus sous la forme des unités plus larges que les constituants. Dans ce dernier cas, toute phrase est identifiée par l'unité fonctionnelle.

Ces résultats impliquent qu'on prend en mémoire un mot comme les tronçons (chunks) qui sont définis sur la base des structures syntaxiques et sémantico-associatives. Ainsi, d'un part le nombre d'unités à stocker en mémoire est diminué, d'autre part la quantité d'informations par unité est augmentée. Car, Wright (1968), Mandler (1967) et McNulty (1965) vérifient la concordance des instables comme par exemple le nombre de tronçons par phrases et le nombre des éléments de signification par tronçons dans le rappel de phrases avec leur travaux qui spéculent sur un matériel non linguistique. Ces travaux reforment la potentialité des théories psychologiques de la mémoire qui spéculent sur la rétention d'énoncés dans le cadre général. La démarche utilisée dans les modèles de mémoire est dénoncée également dans les récentes expérimentations sur la compréhension du langage. Herriot (1968) demande aux sujets le rechange certains mots d'une phrase afin de donner une signification à cette phrase. Cette procédure qui examine Foss et Lynch (1969) par cause au plus difficulté pour les phrases qui ont à marque profondeur élevé que pour les phrases à marque de profondeur faible. Foss et Lynch indiquent à la lumière de ces travaux que la compréhension se

forme d'analyser de gauche à droite de la structure de la phrase. La compréhension exige l'identification des différents niveaux linguistiques tels la phonologique, la syntaxique, le lexical, la sémantique. Le sujet émette permanent des décisions à propos de la signification des items lexicaux avec ces identifications. Ce processus demande à l'utilisation des mécanismes de décision à capacité limitée et indiquent les différents à l'angle de temps de la fonction de la difficulté prenant la décision. La procédure expérimentale se compose de 60 phrases qui sont données oralement aux sujets. Ils doivent comprendre ces phrases et presser sur un bouton quand un mot dans la phrase commence par la lettre (b). La lettre (b) est dans la fonction du "mot-but". Les observateurs de l'expérimentation inscrivent les temps de réaction au moment de l'apparition de mots-buts soit en début (tôt) soit en fin de phrase (tard) et contrôlent les fréquences des mots soit basse, soit élevée. Nous pouvons évaluer ces travaux en termes de deux aspects. L'un est sur les structures : La difficulté de décision est augmentée assez bien pour les mots qui arrivent tard dans la phrase et notamment pour les mots difficiles, dans la mesure où le sujet est occupé à stocker les structures et les significations antécédents et où sa mémoire à court terme et autres mécanismes à capacité limitée se trouvent dans la situation actionnée. L'autre est sur la signification: Il s'agit d'une diminution à propos de la difficulté de prendre la décision sur la signification des mots pour les mots arrivant tard, dans la mesure où intervient un ensemble important de contexte qui aiderait à élaborer l'interprétation des derniers mots.

Huttenlocher, Eisenberger et Strauss font une travaille sur l'impression respective de différents facteurs. Par exemple ; le facteur grammatical correspond au rôle respectif de sujet et d'objet grammatical, le facteur logique correspond au rôle du sujet considéré comme actant et le facteur temporel correspond au rôle de la priorité temporelle d'un terme dans l'énoncé dans une épreuve de compréhension d'énoncés simples. La tâche des sujets est d'accommoder un énoncé du type ordre à une situation constituée par un bloc mobile par rapport à un autre fixe. Il y a des différentes formes pour les ordres telles que les énoncés actifs où le bloc mobile est sujet logique et grammatical à la fois, les énoncés actifs où le bloc mobile est objet logique et grammatical à la fois, les énoncés passifs où le bloc mobile est sujet logique et objet grammatical, les énoncés passifs où le bloc mobile est objet logique et sujet grammatical. Par exemple, dans l'énoncé "la voiture (rouge) pousse la voiture (bleu)",

l'objet mobile est plus facilement considéré comme sujet grammatical que comme complément. Lorsque le bloc mobile (la voiture) est objet grammatical, les sujets veulent à transformer l'énoncé en troublant l'ordre de sujet et objet pour parvenir un meilleur accord à la situation extralinguistique. Le sujet logique et le sujet grammatical ne s'imbriquent plus dans les phrases passives. Dans ce cas, l'importance relative des éléments se révèlent. Les résultats affirment que la compréhension devient plus facile quand l'acteur dans la situation est sujet dans l'énoncé.

| <i>Conditions</i>                           | <i>Pull</i> | <i>Push</i> |
|---------------------------------------------|-------------|-------------|
| L'objet mobile est :                        |             |             |
| 1) Sujet logique et grammatical, .....      | 2,23        | 1,95        |
| 2) Objet logique et grammatical .....       | 2,70        | 2,48        |
| 3) Sujet logique, mais objet grammatical .. | 2,91        | 2,64        |
| 4) Objet logique, mais sujet grammatical .. | 3,33        | 2,95        |

*Figure 2.15.* Pour les verbes pull et push, temps de réaction moyens(en secondes) aux différents énonces. D'après Huttenlocher, Einsberg et Strauss(1968)

Les expériences de Johnson-Laird visent également à l'identifier les facteurs appropriés dans la compréhension d'énoncés complexes. Ces facteurs appropriés sont examinés selon affirmation et négation, la situation active et passive et l'ordre relatif du sujet et de l'objet dans la phrase. Le matériel compose d'une phrase et ses variantes. Les sujets doivent affirmer la vérification des énoncés sur la phrase qui forme le matériel base dans l'expérimentation. La vérification des énoncés figurent selon les relations logiques.

L'analyse des réponses délivre les facteurs appropriés comme être affirmative ou négative de phrase et l'ordre des mots. Ni la situation active ou passive, ni les interactions entre ces différents facteurs ne produisent pas de différences significatives.

“Every man knows some woman” (le material base)  
 “Some woman is known by every man”  
 (N’importe quelle qui est connue par tout homme)

|                   | <i>Femme</i> | <i>Femme</i> | <i>Femme...</i> |
|-------------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Homme.....</b> | X            | X            | ○               |
| <b>Homme.....</b> | X            | X            | ○               |
| <b>Homme.....</b> | X            | X            | ○               |

Le signe X : L’homme connaît la femme  
 Le signe O : Cet homme ne connaît pas la femme

Figure 2.16. Colonne d’analyse de phrase, D’après l’expérience de Johnson-Laird

D’ailleurs, d’après Johnson-Laird, une inférence dressée à partir d’une prémisse exposée avec “some” attaché au sujet et amenant à une conclusion avec “some” attaché à l’objet doit être validé. Autrement, l’inférence émise avec “some” attaché à l’objet puis “some” attaché à l’objet doit être non validé.

Some woman is known by every man.  
 Therefore: every man knows some woman (validé)  
 Every man knows some woman,  
 Therefore: some woman is known by every man (non validé)

Figure 2.17. L’objet non validé et validé, D’après Johnson-Laird

Dans cette expérimentation, les sujets ne jugent pas de la vérification des énoncés faisant référence à une réalité non linguistique. Mais, ils jugent la relation logique qui existe entre les deux propositions. Les réponses indiquent que si “some” est utilisé comme le sujet grammatical, on tend à interprétation “some” dans une fonction spéciale (existence), mais si “some” est utilisé comme objet grammatical, on est interprété comme “some” or “other” (universel). Pour cette raison, il s’agit d’un effet sémantique dans l’existence. C’est-à-dire, l’interprétation de la prémisse faire une influence sur l’interprétation de la conclusion.

Nous pouvons parler de la contribution des travaux de Clark dans la compréhension du langage sur la base d’informations essentiellement sémantiques. Les matériaux de Clark (1968) sont des phrases subordonnées qui sont produites par avant

(before) et après (after). Les phrases décrivent deux événements temporellement ordonnés. Si l'ordre chronologique se trouve en base de mémoire, les phrases subordonnées qui sont entrés par avant sont situées après la principale et les phrases subordonnées qui sont entrés par après sont situées avant la principale seront faciles à retenir seulement à l'angle de leurs symétriques. Si la principale et la subordonnée est pris en base selon les corrélations syntaxique entre eux, rétention de la phrase subordonné qui passe au lieu de la principale est la plus facile. Dans l'expérimentale un indice est choisi et cet indice est utilisé comme un rappel en prenant le lieu de sujet dans la phrase.

“Clark souligne l’interdépendance des traits sémantiques et syntaxiques. En ce qui concerne le verbe, Clark et Stafford(1969) supposent la mise en jeu de trois traits sémantiques liés à la syntaxe. Ce sont la durée, le temps du verbe et l’indication que l’action est soit achevée, soit en train de s’achever, soit à achever dans le futur. Ils tentent d’estimer le poids des aspects sémantiques et syntaxiques en construisant des phrases complexes constituées d’une proposition principale et d’une proposition subordonnée, liées par une relation temporelle avant ou après de sorte que l’ordre syntaxique coïncide ou non avec l’ordre chronologique des événements décrit dans la phrase. Les résultats de l’épreuve de rappel mettent en évidence une influence dominante de l’organisation temporelle de la phrase; les sujets effectueraient un codage sémantique de la phrase, module par l’ordre des événements et par une préférence à mettre en premier la proposition principale. L’ensemble des recherches de Clark le conduit à supposer qu’en prenant connaissance de la phrase, le sujet extrait comme objet de mémoire certains traits sémantiques; quand il essaie ensuite de se souvenir c’est à partir des traits sémantiques conservés en mémoire qu’il reconstruit la phrase.”(Marie-France Ehrlich, Mémoire et compréhension du langage. Presse Universitaires de Lille, p.36-37)

Apprentissage: The boy. After he tooted the horn, he swiped the cabbages.

“Le garçon. Après avoir klaxonné, il chaparda les choux.”

Indice de rappel : the boy. “Le garçon.”

Figure 2.18. Indice de rappel exemple de Clark et Clark (1968)

Quand Clark et Clark et Stafford (1969) utilisent ces recherches sur les marques sémantiques aux adjectifs, la propriété de nombreuses paires d'adjectifs antonymes n'est pas correspondre à l'un de l'autre au même niveau. Dans les paires d'adjectifs antonymes malgré qu'un des adjectifs est marqué, son opposé ne l'est pas. Pour cette raison, on peut utiliser les adjectifs non marqués avec une signification neutre(1) et les adjectifs non marqués font référence à une position sur un module de dimension et au nom du module elle-même(2).

Comment bonnes sont les nouvelles (1).

Dimension large-étroit = échelle de largeur(2).

Nous pouvons voir que la psycholinguistique en effet a une double tâche. Premièrement, elle essaie d'expliquer l'égalité entre d'un part le langage et les activités psychologiques et d'autre part les comportements verbaux utilisant les hypothèses sur la nature du langage.

Langage + activités psychologiques = comportements verbaux

C'est-à-dire, elle doit prendre le langage soit comme un ensemble de règles productives qui forment des structures ou formes, soit un contenu dont il est impossible de négliger la référence au monde et aux activités que l'homme y déploie. La psycholinguistique établit l'hypothèse sur le langage qui spécule soit sur l'équipement neurologique spécifique à l'homme et les règles linguistiques et soit sur les interactions entre l'homme et son milieu. En même temps, la psycholinguistique doit développer ses appareils méthodologiques et techniques qui lui permettront de répondre aux questions.

### **2.3.2.5. Lexique Mental**

Le langage humain possède un lexique mental qui contient les connaissances d'orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques et à la grammaire mentale qui se forme de règles permettant de combiner les mots en phrases.

Le problème de la reconnaissance de mots écrits et parlés consiste à déterminer comment un lecteur ou un auditeur passe d'une forme visuelle ou sonore complexe à une représentation abstraite conceptuelle et comment on fait le passage de signification de l'une à l'autre.

On doit établir un lien de perception entre la forme visuelle du mot et la représentation mentale abstraite. Les lettres qui composent le mot ne contiennent pas le sens du mot en raison de la propriété de la relation arbitraire. Le mot ne prend pas la signification après on voit la forme physique du mot. L'étude de la reconnaissance visuelle de mots porte sur les processus qui permettent à partir d'un stimulus d'accéder à sa signification, via sa représentation interne dans le lexique mental. Pour reconnaître un mot, il faut extraire une représentation formelle d'un signal physique et l'apparier à une représentation abstraite stockée en mémoire.

De nombreuses recherches (Whaley, 1978; Andrews, 1989; Monsell, Doyle et Haggard, 1989; Grainger et Segui, 1990) tentent d'examiner les déterminants de la reconnaissance visuelle en vue d'inférer l'organisation des différentes unités lexicales en mémoire. Ces recherches ont montré que les processus de reconnaissance visuelle étaient non seulement influencés par certaines caractéristiques intrinsèques des mots mais également par les relations formelles qu'un mot entretient avec d'autres mots du lexique.

Le mot forme une interface entre les processus perceptifs et processus cognitifs. Quand nous considérons le mot a des caractéristiques qui distinguent un objet de l'autre a l'égard de visuel ou auditif, il forme une combinaison particulière de lettres ou de phonèmes. D'autre part, le mot porte une structure stricte qui autorise à travers les règles linguistiques. Les mots complexes également impliquent les morphèmes qui sont les éléments de formation (préfixe, infixes, suffixes).

Point important, le concept de mot peut renvoyer à deux définitions différentes (Pinker, 1994). Selon une première définition, un mot est un objet linguistique qui peut être construit avec des éléments selon les règles de la morphologie mais celui qui correspond à la plus petite unité indivisible:

“Il s'agit d'un autonome syntaxique au sens où il ne peut pas se décomposer. Cela correspond globalement à l'idée intuitive que nous avons du mot: une séquence sonore ou graphique qui, lorsqu'elle est écrite, correspond à une suite de lettres entourée par des espaces ou des signes de production. Selon une seconde définition, un mot correspond à une entité apprise par cœur. C'est une séquence arbitrairement associée à une signification particulière (au sens saussurien), appelée parfois listée. Une listée n'est pas un atome syntaxique car il peut être de n'importe quelle taille, à partir du moment où il doit être mémorisé et où il ne peut pas être produit par des règles morphologiques. D'après cette définition du mot, cela correspond à toutes



les formes dont la signification doit être apprise et stockée en mémoire’’ (Psychologie du Langage, Armond Colin, Paris, 2005, p.21.)

### **2.3.2.6. Languee Parlée et Langue Écrit**

L’écriture est un moyen dérivé d’expression linguistique dans l’histoire de l’humanité et limitée à un ensemble restreint de sociétés humaines. Nous pouvons rencontrer les premiers traces de l’écriture il y a six milles ans. Mais nous pouvons rencontrer aux indications du langage parle chez l’homo habilis il y a deux millions d’années.

Liberman (1992) allègue de nombreux critères pour montrer que la parole est plus naturelle que l’écriture qui a un processus cognitif dans l’expression du langage. Nous pouvons voir ces critères suivants :

“La parole est universelle en ce qu’il n’existe pas de société humaine connue qui possède pas une langue parlée parfaitement des systèmes d’écritures. La parole est première tant du point de vue de l’espèce que de l’individu. Le processus d’acquisition de la langue parlée est naturel et quasi irrépressible. Il suffit que l’enfant soit prolonge dans un environnement linguistique particulier pour qu’il acquière la langue de cet environnement de manière spontanée, régulière et rapide sans que cela exige une méthode d’apprentissage explicite. Par contraste, l’acquisition de la lecture-écriture est le résultat d’un processus d’apprentissage long et complexe dont le succès ne malheureusement pas assure pour nombre d’enfant. Acquérir la lecture-écriture représente un véritable exploit intellectuel en rien comparable à l’acquisition de la parole. Il existe prédispositions biologiques spécifiques pour la parole liées à l’évolution des structures cérébrales au cours du développement de l’espèce. La lecture-écriture va utiliser certaines de ces ressources mais elle en engage également d’autre non destinées à des fins linguistique.”(Spinelli E., Psychologie du langage l’écrit et le parle, du signal à la signification, Armand Colin, Paris 2005, p.29-30)

La parole est spéculée sur système qui comprend le produit de l’évolution biologique alors que l’écriture a un système artefacts qui composent des objets cultuels. La plupart des systèmes d’écriture sont émigrés aux sociétés qui les utilisent.

Quand l’auditeur rencontre à un flux de parole, il doit fonder une relation entre deux univers que sont l’univers physique des sons du langage et l’univers symbolique des énonces. La parole est temporelle, dynamique et évanescente, alors que l’écriture est

spatiale, statique et permanente. Lors de la lecture d'un texte écrit, le lecteur ressent le besoin de contrôler sa vitesse et sa compréhension niveau avec la possibilité de retourner en arrière pour vérifier certains aspects. Mais, l'auditeur, au cours du analysedu langage parle, ne peut ressentir un besoin à contrôler la vitesse de production de l'interlocuteur. Car, si l'on produit un énoncé, il n'est pas possible de faire un retour en arrière du fait du caractère éphémère et évanescent de la parole.

Nous avons les mots qui représentent les informations soit dans le rôle lecteur et soit dans le rôle auditeur. On peut séparer les mots clairement dans le texte écrit à l'aide des espaces. Mais on ne peut pas indiquer la frontière de signal de parole avec aucune marque acoustique précise. L'auditeur doit trouver l'information appropriée dans le signal de parole pour segmenter correctement l'énoncé. La parole comprend beaucoup de indices prosodiques, alors que dans le texte écrit, ces indices sont limités par la ponctuation.

“L'écrit et la parole ne sont pas représentations extérieures l'une de l'autre et ne sont pas non plus des adversaires. Ce sont généralement des collaborateurs très efficaces” (José Morais, *L'Art de Lire*, Éditions Odile Jacob, 1994, p 50)

Pour le langage parlé et écrit, on utilise les modules qui sont responsables d'un domaine spécifique qui contient des sous modules. La modularité est un système cognitif qui forme un principe général d'organisation des systèmes cognitifs. La modularité est responsable un ensemble de sous-systèmes fonctionnellement distincts. Chaque module a des différentes tâches dans l'analyse de l'information. Selon Fodor, Il existe deux types de modularité : un module pour la reconnaissance des visages et un module pour la reconnaissance de la parole. Il existe les différents niveaux de analyses qui ont les relations entre eux dans un modulaire du langage.

Chaque échelle de l'analyse dans le module du langage parlé et du langage écrit a des responsabilités qui appartiennent au domaine spécifique. Par exemple, le domaine phonétique vs lexical dans le module langage parlé et le domaine représentations visuelle vs abstraites des lettres dans le module langage écrit. Nous pouvons voir l'existence des sous-systèmes spécifiques distincts dans l'intérieur d'un module. Le module le langage parlé est lui-même constitué de sous-modules qui communiquent entre eux de façon interactive comme un module d'analyse phonétique et un module lexical.

Le module du langage se divise en modules plus petits comme un module sémantique, un module syntaxique, un module phonologique. Ces sous modules se divisent eux même en sous-sous-modules. Le module phonologique comprend un sous module phonologique lexical et un module phonologique pré-lexical. Ces modules se divisent en sous module. C'est-à-dire, Il s'agit d'un sous module langage parlé et d'un sous module langage écrit et aussi d'un sous module reconnaissance des objets et d'un sous module reconnaissance des visages. Selon Fodor, la langue parlée et la langue écrite organisent deux modules distincts et indépendants.

À contrairement de Fodor, Grainger et Ferrand (1994-1996), Ziegler(2003) indique que ces deux modules, le langage parlé et le langage écrit, sont fortement interconnectés et échangent des informations en permanence au niveau phonologique et orthographique. Avec les connexions bidirectionnelles, on voit qu'il existe un système totalement interactif. Le modèle interactif indique que l'information phonétique influence respectivement la reconnaissance des mots écrits et aussi l'information orthographique influence la reconnaissance des mots parlés.

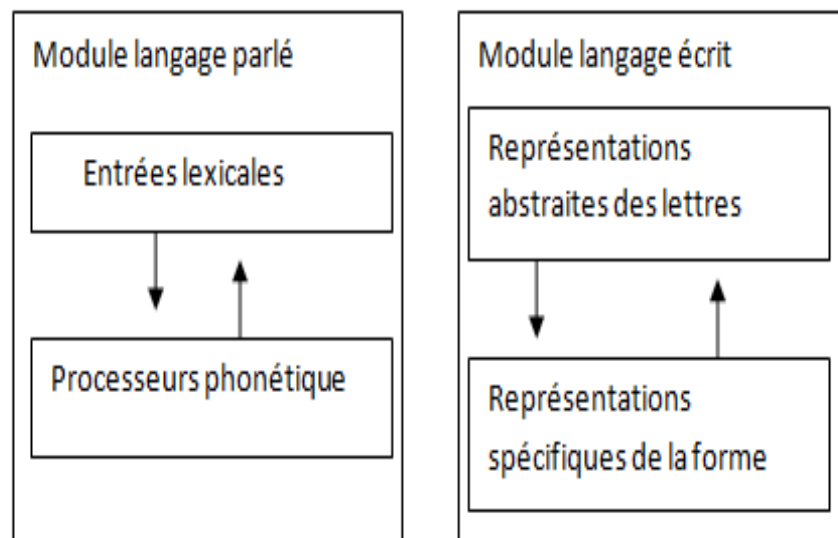


Figure 2.19. Le module du langage parlé et du langage écrit selon Fodor(1983) et Colheart(1999)

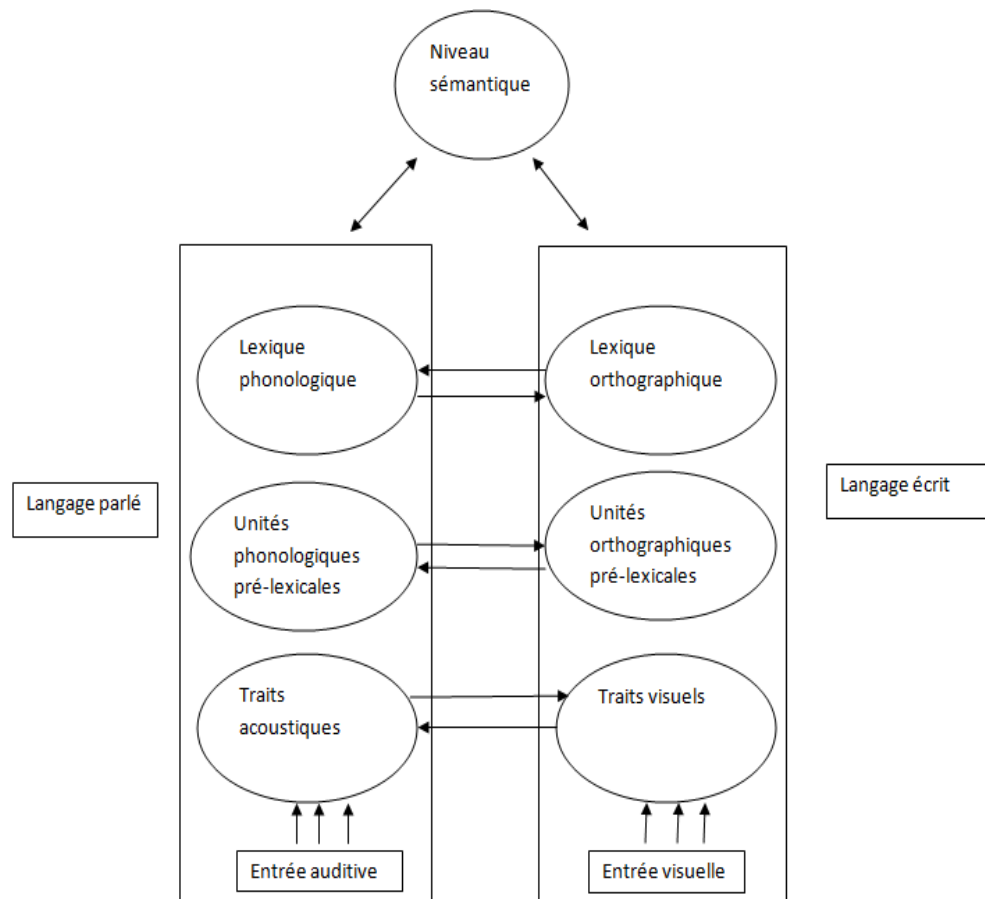


Figure 2.20. Le modèle interactif bimodal de la connaissance des mots parles et écrits (Ferrand, 2001 ; Grainger et al. 2003 ; Ziegler et al. 2004)

Les connexions bidirectionnelles entre les modalités auditive et visuelle sont asymétriques. L'apprentissage de la lecture a modifié l'organisation fonctionnelle du cerveau des adultes lettrés, probablement en permettant des procédures d'apprentissage entre le langage parlé et le langage écrit.

Par ses expérimentations, Muneaux(2004) indique que les enfants lectures et les adultes lettrés sont influencés par le nombre voisins orthographique lorsqu'ils traitent des stimuli auditifs.

“Chez lecteurs débutants, cet effet de facilitation du voisinage orthographique pour des stimuli auditifs est observé pour les bons lecteurs mais pas pour les lecteurs faibles. Il faut que les connaissances orthographiques des enfants soient suffisamment développées pour qu'elles puissent s'exprimer en modalité auditive.” (Spinelli E.,

Psychologie du langage l'écrit et le parle, du signal à la signification. Armand Colin, Paris 2005p.215.)

## **2.4.. Acquisition du Langage**

L'enfant apprend la signification des mots et des phrases au cours de processus du langage. Le développement de la parole dépend au développement préalable des systèmes anatomiques et neuromusculaire de l'enfant. Aux premiers stades du développement, la vocalisation est arbitraire. Le contrôle des vocalisations se révèle avec le développement de la croissance physique.

A partir de 8-12 premiers mois de vie, l'enfant commence à faire une préférence pour la parole. Grace à hémisphérique de gauche, l'enfant développe leur capacités sur la discrimination et l'identification les sons. Les hémisphères droit et gauche ont les différentes taches en traitant une information dans sa globalité. L'hémisphère gauche assure la compréhension du langage parlé, le raisonnement logique et le contrôle de la motricité de la partie droite du corps. L'hémisphère droit assure la perception de la musique, la perception émotionnelle, le contrôle visuo-spatial, la créativité et le contrôle de la motricité de la partie gauche du corps. Cependant, le développement de ces différentes fonctions est dépendant de nombreux apprentissages et des activités de chaque personne.

### **2.4.1. Étapes de L'Acquisition du Langage**

Un enfant acquiert sa première langue en quelques années. L'apprentissage du langage se réalise sans ingérence d'un spécialiste. L'enfant entre la communication avec son entourage et active sa capacité pour produire un nombre infini d'énoncés. Nous distinguons deux fondamentales étapes de l'acquisition du langage comme la période pré-linguistique et la période de la linguistique.

#### **2.4.1.1. Période Pré-Linguistique (0-1 ans)**

Ces dernières années un nombre important de recherches se sont concentrées sur cette période qui forme l'initialisation du langage oral. L'activité vocale développe

respectivement dans la première année à partir de période de cris et de pleurs ou il n'y a pas d'un contrôle articulatoire.

#### **2.4.1.1.1. Stade des sons réflexifs et gazouillis : 0-5 mois**

Cette période signifie les productions des vocalisations réflexes comme gémissements, bâillements, cris. On peut seulement observer l'expression de malaise ou de souffrance, mais non la signification ou la communication. Le bébé commence à établir un lien dans son cerveau avec ses cris et la vue des adultes. Il les utilise comme des signaux adressés à son entourage. Le bébé produit également des sons végétatifs comme le rot, la toux. Ce stade est aussi figuré par l'apparition des sons au niveau vélaire (ageu). Pendant ce stade, les sons produits sont très nasalisés. Le bébé n'est toujours pas capable de contrôler ses cordes vocales.

#### **2.4.1.1.2. Stade des jeux vocaux: 5-6 mois**

Dès la fin du quatrième mois et le début du cinquième mois, l'enfant commence à jouer avec sa voix. Il produit des rires à l'aide du stimulus de son entourage. Il contrôle d'abord la vibration des cordes vocales. Il joue avec des traits consonantiques émis surtout par la langue et les lèvres: la friction (pfft), murmure nasale (mmm), bilabiales roulées (prrrr).

#### **2.4.1.1.3. Stade de babillage: 6-12 mois**

Vers l'âge de six mois environ, le bébé commence être capable pour contrôler ses ajustements phonatoires et produire des suites de syllabe identiques. C'est la période de babillage redoublé. Le bébé produit souvent les syllabe "papapa" et "mamama". Vers la fin de ce stade, le bébé commence à produire des suites polysyllabique comme "babi mami". C'est la période de babillage diversifié. Vers la fin de la première année, le babillage est plus clair et on constate la répétition intentionnelle de certaines sonorités. Pour cette raison l'enfant est capable pour prononcer le premier mot. Le contenu et la variété de ces deux types du babillage dépendent du langage entendu dans l'environnement de l'enfant. Dans cette période, Il s'agit d'une préférence pour les consonnes occlusives (/p/, /b/, /t/, /d/), les consonnes nasales (n /m/) et les voyelles les plus ouvertes (/a/).

#### **2.4.1.1.3.1. Perception**

Pendant cette période, l'enfant utilise une forme globale de communication avec son corps. Il fait appel à l'activité vocale et à un début de compréhension verbale. D'un part il passe le processus de l'apprentissage de sons de sa langue maternelle, d'autre part il est dans le processus de l'entrée dans les mécanismes de base de la communication (Bruner, 1983; 1991). Il acquiert certaines règles liées à la référence dans le dialogue ou à l'action conjointe entre les mois 9 et 18. A la fin de cette période pré-linguistique, l'enfant adapte ses messages non verbaux à l'interlocuteur et à la situation de communication selon des règles analogues à celles utilisées pendant la période linguistique (Bernicot et Marcos, 1992). Il s'agit d'un lien entre communication pré-linguistique et linguistique.

De nombreuses études indiquent qu'à partir de la naissance, le bébé est capable de distinguer les voix. Cette capacité est valide pour les sons qui n'appartiennent pas sa langue maternelle. De plus, il préfère les écouter de sa mère. Mais après l'âge de 8 mois, il est incapable de faire la distinction perceptive entre les sons non attestés dans sa langue maternelle.

#### **2.4.1.1.3.2. Réception**

L'enfant nouveau-né a une capacité spécifique qui permet d'entreprendre très précocement une relation active avec son environnement visuel ou sonore.

L'enfant présente une habileté très surprenante à propos de la réception linguistique.

“Dès l'âge de 1 mois, il se montre capable de distinguer la voix humaine des autres sons et avant d'atteindre deux mois, il répond différemment selon qu'il s'agit de la voix de sa mère ou d'une étrangère.” (Mehler, J. (1978). *La Perception des Stimuli Acoustiques Verbaux et Non Verbaux Chez les Jeunes Enfants*, La Recherche, 88, pp.325).

Dans le processus de la réception, le principe spéculer sur l'habitude d'une stimulation auditive répétitive dans une même syllabe, par exemple "pa". À l'état initial, l'enfant a un système perceptif lui permettant de distinguer les sons de la parole sur la plupart des dimensions phonétiques.

## **2.4.2. Phase Linguistique**

L'enfant obtient la phase linguistique avec l'acquisition d'un premier capital de mots et l'apparition d'énoncés élémentaires. L'enfant commence à modeler les constructions linguistiques comme le langage de l'adulte.

### **2.4.2.1. Compréhension**

La phase linguistique comprend deux stades importants. Ces sont la compréhension contextuelle et la compréhension non contextuelle.

#### **2.4.2.1.1. Compréhension Contextuelle**

Quand l'enfant a environ 9 mois, il prend conscience la signification des mots. Cette signification se révèle à travers les contextes comme gestes et environnement. Il s'agit souvent d'un sens généralisé à plusieurs objets ou situations qui présentent des caractéristiques communes. Par exemple, le mot biberon ne perçoit pas un objet biberon. Il perçoit lui l'ensemble de la situation ou contexte lié à l'action mangé. C'est-à-dire, la compréhension de premiers mots est ambiguë hors contexte. Pour l'enfant, la signification de ces phrases spéculent sur l'ensemble de la situation pour inférer la signification de l'énoncé entendu. Il s'intéresse seulement aux relations entre les mots, les objets et leurs fonctions, mais non aux relations entre les mots eux-mêmes: il ne distingue pas encore entre les catégories de mots.

#### **2.4.2.1.2. Compréhension Non-Contextuelle**

La période de la compréhension des mots débute à partir de 12-13 mois (les plus fréquents dans son entourage) en dehors de tout contexte. Désormais, le nombre de mots commence à se développer de plus en plus progressivement, mais de manière lente, jusqu'à l'âge de 18 mois (50 à 75 mots de 12 à 18 mois), et d'une manière plus rapide de 18 à 24 mois (75 à 300 mots). La différence entre 18 mois et 24 mois est plus de 300%. Cette augmentation est considérée comme une conséquence du processus l'explosion lexicale. Ainsi, les capacités de compréhension deviennent de plus en plus



performantes. Quand l'enfant a 2.5 ans, il commence à comprendre des énoncés et identifier un mot en le mettant en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit. À l'âge de 4 ans, l'enfant peut interpréter un énoncé hors contexte. Par exemple, nous disons la phrase "Demain, nous irons jouer au parc", il réussit à fonder une représentation mentale du lieu évoqué et des actions possibles (balançoire, toboggan).

#### **2.4.2.1.2.1. Production**

Dès l'âge d'entre 9 et 12 mois, l'enfant constitue ses premières productions verbales qui ont un sens linguistique avec les mots isolés et familiers. Ces premiers mots ont plus de signification pour l'enfant, mais non pour l'adulte. Il signifie une phrase avec seulement un mot. Car, ils ne renvoient que à un objet, mais à une action ou à une situation. Par exemple, quand il dit Maman, ce mot peut signifier "elle vient" ou "c'est sa voix que j'entends". Dans le processus de la compréhension, l'enfant traverse le processus de la production lente et le processus de la production rapide.

Le processus de la production lente passe entre 12 et 18 mois et la production est très lente. L'enfant apprend 2 à 3 mots nouveaux en moyenne par jour. Le processus de la production rapide commence après 18 mois et la production devient plus rapide. L'enfant est capable d'apprendre 5 à 10 mots nouveaux par jour. Le nombre de mots produits est plus faible comparé au nombre de mots compris.

Pendant le stade du langage itératif, l'enfant essaie d'imiter les productions de son entourage, particulièrement ses parents. Mais il ne domine pas encore les relations entre les mots et les constituants d'un énoncé. Pendant le stade du langage génératif, l'enfant produit des phrases nouvelles. Il commence à utiliser sa propre création. En effet, on ne peut pas préciser le moment du passage du langage itératif au langage génératif. Parce qu'on ne peut pas être sûr si la phrase prononcée est une véritable création ou seulement d'une simple imitation. Les premiers énoncés sont constitués principalement par une combinaison de deux mots. La combinaison de deux mots ne respecte pas les marqueurs grammaticaux. Par exemple au lieu de "les chaussures de maman", l'enfant utilise "maman chaussure".

Pour passer au stade grammatical, l'enfant passe par plusieurs étapes. Par exemple, l'enfant produit plus de noms, puis il commence à produire un peu plus de verbes et d'adjectifs. À partir de 2 ans, l'enfant commence à produire des phrases grammaticales. Il commence à utiliser les phrases qui forment sur un ensemble de règles de bonne formation. Ce n'est pas seulement un simple processus de répétition ou d'imitation. L'enfant devient un participant actif dans la construction de son langage. La mise en place des structures morphologiques et des structures syntaxiques se réalise progressivement à partir de 2 ans. Vers 4-5 ans, ces structures se réalisent essentiellement. L'enfant s'approprie ces structures et il les transforme aux règles grammaticales. L'acquisition de cette compétence commence avec les erreurs au niveau de la langue. Ces erreurs ne forment pas entièrement au hasard, C'est une généralisation de l'emploi d'une marque du participe passé à tous les groupes verbaux.

La période de l'acquisition du langage est une étape importante où les transformations de la communication verbale sont les plus remarquables tant en compréhension qu'en production entre 2 ans et 5 ans. Ce développement du langage chez l'enfant se réalise en parallèle avec le développement d'autres aptitudes cognitives et performances intellectuelles. Durant le développement humain, le langage se trouve en le premier pas avec les modes de communication non-verbaux comme les jeux d'imitations réciproques entre la mère et le bébé par exemple. Dès la naissance, le bébé détecte si les personnes qui l'entourent sont en train d'interagir avec lui ou non. Si c'est le cas le bébé répond et est stimulé par cette interaction. Il s'agit alors de communication préverbale. Il est important de signaler que le facteur fondamental pour le développement de la communication linguistique est la communication non-verbale.

### **2.4.3. Théories de L'Acquisition du Langage**

Il s'agit de deux essentiellement perspectives dans l'acquisition du langage. Ces sont l'aspect culturel avant 1975 et l'aspect cognitiviste après 1975. Dans l'aspect culturel, le langage est un phénomène social et l'homme est un être de culture qui prend la forme avec la société et l'apprentissage. Dans l'aspect cognitiviste, le langage est un phénomène mental et l'esprit humain est un programme interne de analyse de

l'information guidé par une logique interne. Quand nous examinons l'acquisition du langage, nous rencontrons les importantes théories comme suivantes :

#### **2.4.3.1. Théorie de Créationnistes**

Selon leur, le langage est un don de Dieu. Les principes et les paramètres de l'acquisition du langage n'ont pas d'origine biologique ou sociale mais une origine divine.

#### **2.4.3.2. Théorie d'Empiristes**

Selon leur, le langage est un système qui forme grâce à une bonne perception auditive et à l'imitation. Il s'agit d'un stade de "bain de langage". Dans ce stade, l'enfant apprend la parole de façon naturelle en imitant.

#### **2.4.3.3. Théorie de Behavioristes (Skinner, 1904-1990)**

Cette théorie spéculé sur le développement de comportementale des comportements verbaux.

"Les comportements qui modifient l'environnement d'une façon mécanique des comportements verbaux qui n'agissent pas directement sur l'environnement, mais sur autrui."(B.F.Skinner, Verbal Behaviour, Copley Publishing Group, 1992, p.1)

Selon Skinner, un comportement verbal n'a pas de relation géométrique ou mécanique entre forme du comportement et conséquences :

"Un comportement verbal est un comportement renforcé par la médiation d'autres personnes. Lorsque nous définissons le comportement verbal, nous ne pouvons pas spécifier de forme, mode ou médium. Tout mouvement capable d'affecter un autre organisme peut être verbal"(B.F.Skinner, Verbal Behaviour, Copley Publishing Group, 1992, p.2-14)

L'apprentissage a lieu en raison de modifications de l'environnement. Le comportement figure avec les événements environnementaux qui se situent dans le comportement antérieurs et les comportements suivants. Tout comportement humain est un comportement appris, en hors de les réponses réflexes.

#### **2.4.3.4. Théorie d'Innéistes (Chomsky)**

L'enfant a des aptitudes innées qui assurent une capacité innée pour décrypter et comprendre le codage langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique pour apprendre le langage. Le système distincts est une seule et unique sous le nom de "grammaire universelle" comprenant des universaux de la langue.

#### **2.4.3.5. Théorie de Constructivistes (Piaget)**

Piaget figure les étapes cognitives et le développement de l'intelligence. Selon lui, il s'agit d'une succession entre les stades qui organisent les actions intériorisées (abstraites). La pensée concrète suit la pensée abstraite. Chaque stade a sa structure qui contient les coordinations des intellectuelles conditionnées à travers les facteurs biologiques, particulièrement le système nerveux, les facteurs sociaux et un processus qui assure une équilibration entre les informations en mémoire et les informations en environnement. Piaget admet que le milieu a une influence sur le développement de l'intelligence, mais celui-ci n'est pas très important selon l'action de construction du sujet. L'action de construction du sujet préoccupe dans développement de l'intelligence.

Selon constructivistes (Piaget), le comportement verbal a les stades de développement. Ces sont le stade sensori-moteur dans lequel le contact entre le monde et l'enfant dépend des mouvements et des sensations (de la naissance à environ 2 ans), Le stade préopératoire dans lequel l'enfant commencer à être capable de penser en termes symboliques (de 2 ans à 6 - 7 ans.), le stade des opérations concrètes dans lequel l'enfant commencer à être capable de conceptualiser et de créer des raisonnements logiques (de 7 ans à 11 ans), le stade des opérations formelles dans lequel l'enfant est capable d'établir des relations abstraites, de réfléchir sur des probabilités et sur des questions morales (de 11-12 ans à 15 ans).

#### **2.4.3.6. Théorie d'Interactionnistes (Vygotsky)**

La théorie spéculer sur la dimension sociale. Les fonctions de pensée, mémoire logique, résolution des problèmes et conscience humaine ont leur origine dans la

médiation sociale. Selon Vygotsky, le développement ne conduit pas de vers l'individuel au social, mais vers social à l'individuel. Le rôle des interactions est essentiel. L'enfant commence à développer ses capacités avec l'interaction des autres. Pour comprendre le développement cognitif individuel, il est nécessaire d'examiner l'interaction entre les adultes et les enfants.

Mais, selon Bruner, les connaissances et les contextes sont des éléments vitaux pendant le développement de l'individu. Le langage est un des instruments de construction de l'abstraction. Pour Bruner, plutôt que d'apprendre le langage pour lui-même, l'enfant apprend l'utilisation de ce langage. Il y a une relation importante entre la capacité innée et le soutien social.

#### **2.4.3.7. Théorie de Cognitivistes (Fodor)**

Selon Fodor, notre cerveau se comporte comme un ordinateur, traitant l'information de manière symbolique et suivant des programmes prédéfinis (Fodor, 1983, 2000). La pensée se résume à un processus de analyse de l'information et la cognition peut expliquer avec la manipulation de représentations symboliques.

#### **2.4.3.8. Théorie de Connexionnistes**

L'individu construit le monde par l'intermédiaire de ses expériences, à partir d'une mise en relation de réseaux de neurones. Les comportements peuvent expliquer grâce aux réseaux d'unités simples interconnectées. Comme les systèmes de production, les théories connexionnistes permettent de simuler sur ordinateur le fonctionnement de la pensée.

À partir de la naissance, l'individu développe ses capacités langagières avec les capacités mentales et motrices. L'enfant passe par plusieurs étapes avant de pouvoir parler comme les adultes. Quand l'enfant a neuf mois environ, il comprend des consignes simples. Il prononce ses premiers mots dans environs un an. Il organise ses premières combinaisons dans vers dix-huit mois. Il utilise les principaux modèles de phrases et les principaux outils grammaticaux vers 3 ans. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une régularité en acquisition du langage. L'acquisition du langage est spéculée en base

la maturation neurologique, le milieu socioculturel, les différences entre les individus et l'éducation.

## **2.5.Relation Entre Psycholinguistique et L'Apprentissage des Langues**

Pour la psycholinguistique, l'enseignement de la langue est un sujet important. Grace aux principes et méthodes de la psycholinguistique, on peut expliquer les relations entre la théorie de la linguistique et les théories d'apprentissage et leur domaine de combinassions en faveur de la linguistique appliquée, les points communentre certaines données de la linguistique et leur interprétation psychologique, l'utilisation des savoirs en psychologie pour faire mieux comprendre le processus de la communication verbale et non verbale. Car, la perspective de psycholinguistique présente une vision intégrée avec la linguistique et la psychologie dans les processus d'apprentissage de la langue.

Le rôle de la motivation dans l'apprentissage, la centration sur l'apprenant, les connaissances de non-verbaux dans l'acquisition d'une langue, l'enseignement interculturel sont les aspects essentiels qui ne sauraient faire abstraction de l'approche psycholinguistique. L'orientation théorique spéculée sur la psycholinguistique ne va à l'encontre ni de la progression didactique, ni du contenu langagier de l'enseignement, ni des méthodes à utiliser. L'acquis de l'ethnographie de la communication, l'approche de linguistique pragmatique, la tendance de psychologie cognitive et les recherches de piagésiennes permettent d'utilisation des approches communicatives dans le domaine de la didactique des langues au cours des années 70. La linguistique pragmatique qui a fondé sur l'analyse des besoins langagiers qui sont nécessaire pour répondre aux besoins de la progression grammaticale et lexicale figure la base de l'approche fonctionnelle-notionnelle à partir des années 80. Le niveau-seuil (1967), créateur d'unités capitalisables et de listes d'actes de parole, ainsi que le passeport linguistique européen (1999) offrent de précieux pas pour les concepteurs de méthodes et les professeurs de langues. Ces derniers est rendues possibles une tendance qui oriente et facilite l'apprentissagegrâce à une structuration efficace des contenus à enseigner.

Les travaux de la psycholinguistique reposent sur les études des processus de production et compréhension du langage en comprenant le producteur du langage. On

utilise la psycholinguistique pour les problèmes que la linguistique ne s'intéresse pas comme retards scolaires, difficultés de rédaction, lecture, blocages affectifs et bégaiement. Pour répondre à ces problèmes, la psycholinguistique utilise beaucoup de champs d'étude comme linguistique, sociologie, ethnologie et psychologie. En expliquant le fonctionnement du langage, il faut utiliser les sciences sous le nom de science appliquées.

L'opposition entre la raison et le sentiment ne dépend pas seulement à la base biologique et la pensée logique. Ainsi, on montre le comportement représente un principe de base d'essence psycholinguistique dans la relation interpersonnelle entre enseignant et enseigné. Germain C. explique ce comme suivant:

“L'apprentissage est un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même”.( Germain C.: Evolution de l'enseignement des langues:5000 ans d'histoire, CLE International, 1993.p.205)

La tendance de la recherche de psycholinguistique dans l'apprentissage des langues spéculait sur initialement les méthodes qui utilisent dans les autres sciences sociales. Dès 8-9 ans, nous ne pouvons parler d'une nouvelle organisation fondamentale sur de l'acquisition du langage, mais à l'aspect de discursif ou lexical, un développement peut être continué. On doit s'interroger sur l'acquisition d'un système de règles et non sur l'apprentissage d'une suite d'énoncés. On a pensé qu'une simple analyse des phénomènes syntaxiques observables dans les corpus est suffisante si nous sommes considérés le système verbal de l'enfant comme une réduction de celui de l'adulte. Guillaume P. (1927) a identifié les effets de généralisation et d'analogie à l'aide de l'application de certaines règles en tant qu'une simplification de celles qu'utilise l'adulte. A partir de la même idée, sur l'acquisition des mots sans signification, J. Berko (1960) a examiné la construction des pluriels et des passés chez enfants. Les règles de ces structures sont acquises vers 4 ans. La tâche de l'enfant a été construite des pluriels des mots comme *wog*, *big*, *nice*. L'enfant a utilisé les règles phonologiques appropriées au cas proposé. Dans les verbes qui appartiennent à la règle de formation des passés réguliers, il était réussi. Mais l'enfant a utilisé les verbes irréguliers comme les verbes

réguliers. Par exemple ; pour le verbe to fling, il a utilisé comme la réponse au passé flinged au lieu de flang.

L'édifice du système linguistique résulte particulièrement d'un développement de mécanismes fondamentaux. L'enfant utilise les régularités des dépendances selon ses propres règles dans le niveau de l'observation en pratiquant des échanges linguistiques avec son milieu pendant les toutes premières phrases. Ces phrases ne sont pas convenables aux régularités que l'enfant peut entendre dans son environnement linguistique. Pour cette raison, il faut faire une explication très complexe. Ainsi, une simple étude de corpus n'est pas suffisante pour cette explication.

L'activité linguistique permet à l'enfant de produire un discours à partir de règles, de généralisation, de comprendre l'adulte et de se faire comprendre de lui. En effet, cette évolution ne réalise qu'avec une construction sur le plan syntaxique. L'évolution de langage, analysée du développement de la psychologie et l'émergence d'autres formes de représentation ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. Le processus de la construction de discours comprend les opérations de pensée qui assurent nous obtenir la structure de représentation avec les actions réelles dans le monde. Selon Piaget, il y a un lien avec le développement cognitif et syntaxique. Grâce à ce lien, on obtient la signification qui sera progressivement différenciées au cours du développement. Dans ce dernier temps, les données de recherches indiquent qu'on doit différencier acquisition des formes et des constructions progressivement de l'utilisation de leurs fonctions. C'est-à-dire, une même forme linguistique peut s'adresser à nombreux fonctions sémantiques. Culioli A. (1970) montre la fonction différente de forme linguistique avec son examinaisons sur l'utilisation de l'article défini en français:

Le chien est dans la rue. (Un fléchage situationnel)

Le chien est un animal fidèle. (Une opération générique)

J'ai vu un chien. Le chien... (Une relation anaphorique)

F. Bresson (1970) a examiné sur les formes de l'article indéfini un et des. Il a vu que l'enfant peut utiliser ces formes dans leurs fonctions situationnelles vers 3 ans et mais l'enfant peut utiliser ces formes dans une relation partitive vers 5.

J. Piaget (1941) a établi une expérience sur la conservation des liquides. Il demande à l'enfant de verser le même liquide dans le verre A, puis le verre B qui est plus mince et puis le verre C qui est plus large. Il demande au sujet à comparer les



quantités contenues en B et en A et en C. Avec la questionne “Y a-t-il la même chose beaucoup à boire ?” Selon les réponses, le développement du cognitif de l’enfant se distingue en 3 stades sous le nom de non conservation (de 4 à 6 ans) où il croit que la quantité de liquide augmente ou diminue en fonction de la configuration, stade intermédiaire où il est entre conservation et non conservation de la quantité en concentrant sur une seule dimension et conservation (vers 7 ou 8 ans) où l’enfant affirme d’emblée la conservation indépendamment du nombre et de la nature des transvasements effectués.

E. Ferreiro (1971) a établi une répartition des sujets selon les stades de conservation. Il a fait deux actions devant les enfants et a demandé à produire les phrases en utilisant subordination temporelle. Cette expérience essaie à expliquer les productions des enfants appartenant aux stades conservations. Dans le premier stade non conservant, les données comprennent de l’utilisation les adverbes “avant/après”, mais non l’utilisation subordination temporelle. Ceci indique la relation avec l’égocentrisme de la pensée et avec l’impossibilité de décentration dans ce stade. Dans le stade intermédiaire, quand il demande aux enfants de décrire deux actions simultanées en ajoutant les durées. Pour cela, une action de courte durée inscrite dans l’intervalle de temps déterminé par une autre dont la durée est plus longue. Pour l’action la plus longue, ils utilisent un présent ou un imparfait et pour l’action la plus courte, ils utilisent le passé composé. Il s’agit des différences sémantiques.

“Ces différences et les oppositions sont marquées par l’emploi d’aspects différents et non par l’application d’une subordination temporelle comme pourrait le faire l’adulte. Il paraît difficile, par conséquent, d’expliquer ces énoncés intermédiaires chez des enfants qui n’ont pas atteint le stade des opérations impliquées par la conservation des quantités continues, au plan cognitif.” (Psycholinguistique et enseignement du français, M. Jean-Jacques Franckel et Marie-Louise Le Rouzo In: Langue française. N°22, 1974, pp. 110)

De la même façon F. Bresson et coll. indiquent qu’un enfant ne peut pas saisir la relation partitive en utilisant l’article défini des.

La demande : Décrire une partition faite sur un groupe d’animaux

La réponse : Les moutons sont partis, mais pas tous.

Il ne fonde pas encore la relation partitive dans l’utilisation de l’article défini des. Mais, il prend en considération toutes les informations pertinentes de la situation et

reconnait implicitement l'ambiguïté de l'utilisation du défini. On peut voir ces problèmes dans l'utilisation de verbe et prépositions.

Une forme obtenue à un certain âge gagne les sens avec les plusieurs opérations linguistiques. Ces opérations lient aux opérations possibles sur le plan cognitif (la compréhension des situations) et aux conditions d'énonciation. La variété des langues et les différences stades d'acquisition causent à une diversité fonctionnelle. Le monde est représenté par les fonctions linguistiques qui ne sont pas indépendantes des fonctions cognitives.

Nous pouvons dire que les fonctions et les marques linguistique n'ont pas entièrement une correspondance. L'enfant doit avoir un système suffisant qui passe les stades du développement pour représenter et comprendre le monde dans la langue. Prenant compte de cet égard, les fonctions de l'enfant ne sont pas une réduction de celui de l'adulte. Pour l'enfant, les opérations ne situent pas complètement. Mais, il existe une cohérence entre le système de l'enfant et le système de l'adulte. Parce qu'ils sont réciproquement interprétables. Grace aux opérateurs qui sont construits avec le développement cognitif. L'enfant construit un système linguistique et l'acquisition qui se fait en situation et essentiellement active. Les échanges verbaux entre l'enfant et son entourage assurent les énoncés et la communication qui se réalise en prenant l'adulte comme une modèle et un contrôle qui règlent la construction de ses possibilités discursives correspondant à ses capacités cognitives. Cette interaction fait intervenir l'auto correction.

L'enfant fonde une autorité sur le fonctionnement qui permet à lui corriger sa production et adapter sa production aux diverses situations et au système de référence d'autrui. Les règles arbitraires interviennent dans le fonctionnement de la langue écrite. Les temps dans l'écrit ne sont pas interprétés seulement comme un système de marques aspectuelles. Ces marques permettent nous à exprimer temporellement des événements en fonction d'une situation actuelle et à les coordonner entre eux.

L'apprentissage de la lecture demande un passage entre le fonctionnement de la langue parlée et la langue écrite. Selon le modèle psycholinguistique autonome de J. Bronckart, au cours de développement d'un modèle de performance langagière, on doit parler un aller et retour entre les disciplines. Ainsi, le développement d'un modèle

dépend d'une relation serrée entre la recherche théorique, psychologique et linguistique et les données expérimentales d'acquisition et de fonctionnement.

La méthode se compose de trois étapes:

Premièrement, on doit savoir le champ psycholinguistique. Pour cela, nous pouvons parler de cinq notions au cours de la construction d'un modèle du champ psycholinguistique. Ces sont la réalité objective qui désigne le contenu et référent situationnel de l'énoncé, le sujet qui utilise ses instruments de connaissance pour parler, la langue qui valide dans le groupe social, les énoncés que le sujet doit traiter: produire, comprendre, mémoriser etc. et enfin les éléments du processus. La désignation forme une existence conceptuelle avec une existence langagière pour défricher le processus de la production des signes. La prédication forme le contenu du discours et l'organisation langagière. La détermination qui utilise les catégories de lexèmes, prend des formes différentes selon chaque catégories, la thématique assure prononcer les accentuations des exprimées dans la structure prédicative telle que emphase ou passive, la discussion organise les structures prédicatives dans un discours, l'énonciation situe le discours dans le temps et l'espace et identifie les relations entre sujet locuteur.

Puis, on doit fonder une structure grammair psycholinguistique. Pour cela, la réordonnance des structures de la langue en grammaire psycholinguistique est spéculée sur les éléments théoriques. Ces éléments théoriques sont comme suivants : le désignatif contient le lexique (noms, verbes, adjectifs et adverbes et les déictiques exosphériques et ostensifs), le casuel organise des mots selon la position des lexèmes, les flexions nominales, les éléments adverbio-prépositionnels et diverses transformations (passive, emphase), le déterminatif précisent les qualitatifs et quantitatifs des concepts lexicalisés, le discursif contient les organisations du discours dans une relations avec le locuteur et son contexte sur l'axe de la logique et du temps.

Enfin, on doit fonder les stratégies. Pour cela, la description des mécanismes d'acquisition en termes de stratégies doit identifier pour mettre en valeur chacune structures de la grammaire est spéculé sur beaucoup des expériences avec des enfants qui sont dans le processus de l'acquisition de la langue maternelle.

L'expérience de Sinclair et Ferreiro dans la stratégie pragmatique est concerne avec Bronckart. Dans leurs recherches sur la phrase passive comme "le vase est tombée par la fille" est comprise par les enfants avant 4 ans. Mais la phrase "le

camion est suivi par la voiture'' ne sont pas comprise par les enfants après l'âge de 6 ans. Les chercheurs expliquent ce décalage à travers ''la connaissance pratique de la réalité désignée par les lexèmes de la phrase.'' Bronckart remarque que cette stratégie n'est pas linguistique. Parce que, le décodage des signes s'adresse à l'expérience du réel convenable à un certain développement cognitif. Elle est indépendante des aspects morphosyntaxiques du langage. C'est-à-dire, elle est loin de procédure de compréhension par les enfants plus jeunes et par tout sujet parlant. La stratégie positionnelle est utilisée pour expliquer le rôle sémantique d'un élément grâce à la position dans la phrase du mot en ignorant soit les caractéristiques pragmatiques et soit les structures morphosyntaxiques tandis que les stratégies morphosyntaxiques est utilisée pour expliquer les rôles essentiels des indices qui comparaissent en surface de l'énoncé et l'acquisition des structures déterminatives.

Selon la théorie contextuelle dynamique de Tatiana Slama, toute science qui se préoccupe du langage se doit prendre la réalité sociale au centre de sa recherche. La psycholinguistique définit la communication comme un l'étude des modalités du message pendant le processus de interaction qui réalise entre un émetteur et un récepteur. C'est pourquoi, elle devient une véritable science de la communication. Dans la conception de cet auteur la langue, la parole, le système linguistique individuel, les faits linguistiques individuels sont des objets de la psycholinguistique. Ces objets sont spéculés sur le fait réel de la communication humaine. Néanmoins, le contexte implicite de toute communication contient un système avec la linguistique individuelle de l'émetteur, le contexte situationnel, le contexte social.

Dans l'apprentissage, le but de la psycholinguistique n'est pas de fonder une dichotomie solide sur en faites, ne faites pas. Elle veut assurer à un moyen qui fait une description pour les processus de productions de l'enfant en âge d'être scolarisé et aussi qui fait une purification sur les notions simples et complexes.

## **2.6. Psycholinguistique Textuelle**

L'expression orale et écrite de nos pensées est réalisée à travers le langage. L'acquisition et le développement des activités langagières orales et écrites, la lecture, la compréhension, la production de textes et les pathologies d'acquisition, de perception

et de production sont forment les comportements langagiers. L'objet de la psycholinguistique, c'est des comportements humains qui impliquent à l'aide de langage. Le but de la psycholinguistique cognitive est de construire des modèles qui analysent le système langagier avec le contexte cognitif, social et culturel l'individu. Ainsi, les contextes et les systèmes sont très importants dans les activités d'apprentissage. Les recherches sur ce domaine sont nécessaires si l'on veut développer chez les élèves des stratégies efficaces et concevoir des systèmes de la compréhension et évoluer les méthodes d'apprentissage adaptées aux modalités de analyse des élèves. En raison du développement des technologies de l'information et de la communication, il faut prendre en compte la psychologie et les contextes des individus. En ce cas, psycholinguistique permet concevoir une didactique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes et de présenter les réponses aux besoins réels des individus.

Nous déterminons les outils théoriques et analysons des principaux modèles et des analyses des textes psycholinguistiques prenant en compte les rôles dans l'apprentissage de la langue.

### **2.6.1. Texte**

L'écriture enferme soit la compréhension de l'écrit, soit la maîtrise des règles fondamentales de la communication écrite. Un texte est un accord de signes qui forme une unité chargée de sens portant une intention communicative. Le texte didactique assure une orientation éducative utilisant les textes pour transmettre les connaissances. Il y a des textes sonores et des textes écrits. Le texte est le produit d'une situation de communication où le locuteur exprime au sens large une intention pour informer, convaincre, séduire, amuser de son interlocuteur.

La composition du texte n'est pas visible à la surface. Il réfléchit une succession de caractères organisés selon un langage donné. Le texte est exprimé par différentes phrases et en diverses langues.

“Le texte est définit comme une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces éléments et groupes d'éléments se suivent en ordre cohérent et consistant, chaque segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit. Ce dernier, à son tour, une fois décodé, vient éclairer rétrospectivement le

précédent.”(Weinrich H., Grammaire textuelle du français, les éditions Didier, Paris 1973, page 174.)

### **2.6.2. Typologies Textuelles**

Chaque texte possède sa propre structure qui renvoie à des fonctions différentes : raconter, informer, convaincre et décrire. On peut rencontrer plusieurs fonctions en ensemble et aussi les caractéristiques d'un ou plusieurs genres comme le conte, la nouvelle, le roman, la poésie et aussi le fantastique, le policier dans un même texte. Parfois les types de textes peuvent se combiner au point qu'il devient difficile de les distinguer et de les identifier de façon certaine. L'intention de l'auteur détermine le type de texte.

“Il s'agit des classifications textuelles. Werlich distingue cinq types de textes :

- Le texte descriptif, qui présente des arrangements dans l'espace
- Le texte narratif, concentré sur des déroulements dans le temps
- Le texte expositif, associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles
- Le texte argumentatif, centré sur une prise de position
- Le texte instructif (ou prescriptif, exhortatif), qui incite à l'action.”

(Benahmed H., Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif, dans une classe de première année moyenne. -Analyse pédagogique-, thèse de Magister, septembre 2007, page 19.)

#### **2.6.2.1. Classement le texte selon les intentions de l'auteur**

L'intention de l'auteur peut être de raconter une histoire, faire une description, argumenter, donner des informations ou donner des conseils.

Jean-Michel Adam détermine cinq typologies textuelles qui sont le récit, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue.

##### **2.6.2.1.1. Texte Narratif**

Dans ce type de texte, on décrit une action qui est imaginaire ou réelle dans un déroulement temporel présente ou passée. Il y a la causalité. Le texte narratif spéculer sur

la notion de chronologie. La fonction ou l'intention de l'auteur est de raconter, de faire le récit d'événements, de faire revivre une action passée réelle ou de faire vivre une action imaginaire. On peut le trouver dans le reportage, le journal, le fait divers, le roman (policier, d'aventures, de science-fiction), la conte, le légende, la fable, la nouvelle et le texte historique. Son caractéristique contient l'imparfait et le passé simple ou le présent de narration, l'indication temporelle, les actions, les événements, les personnages, le narrateur et la focalisation.

Il y a des questions pour exploiter un texte narratif comme Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

#### **2.6.2.1.2. Texte Descriptif**

Dans ce type de texte, on décrit un état. Il aide pour la description littéraire et est utilisé avec une intégration de l'autre type de texte. La fonction ou l'intention de l'auteur sont de décrire, de produire une image de ce que le lecteur ne voit pas mais qu'il peut imaginer (un lieu ou un personnage portrait). On peut le trouver dans le roman, la nouvelle, le conte, compte rendu d'un événement sportif, la définition d'un dictionnaire, une planche anatomique, un guide touristique, l'itinéraire d'un parcours, le mode d'emploi d'un appareil, l'organigramme d'une compagnie. Son caractéristique contient l'imparfait ou présent de vérité générale, l'indication de lieux, l'indication temporelles, l'importance des sensations et focalisation.

Il ya des questions pour exploiter un texte descriptif comme Qui / qu'est-ce qui est décrit ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

#### **2.6.2.1.3. Texte Explicatif et Informatif**

Dans le texte explicatif, l'auteur compte pour expliquer, pour faire comprendre une idée. Les textes des documents entrent de ce type de textes. La fonction ou l'intention de l'auteur est d'analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris et de faciliter la compréhension. On peut le trouver dans les ouvrages de vulgarisation scientifique, les articles de fond, manuels scolaires et les encyclopédies. Son caractéristique contient le présent de vérité générale, les mots technique, le passage de

la théorie avec l'exemple. Il ya des questions pour exploiter un texte explicatif comme Sur quoi porte l'explication ? Que nous en dit-on ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Le texte informatif est distingué du texte explicatif. Ce type de texte donne des informations brutes, simples, ne cherche pas à donner le "pourquoi". La fonction ou l'intention de l'auteur est d'informer. On peut le trouver dans quelques articles de presse, les rubriques de presse carnet et petites annonces et certains tract publicitaires. Son caractéristique contient l'effacement absolu de l'énonciateur, le lexique spécifique, les nominalisations. Il ya des questions pour exploiter un texte informatif comme Au sujet de qui / de quoi nous informe-t-on ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

#### **2.6.2.1.4. Texte Argumentatif**

Le but de ce type de texte, faire passer son message et de convaincre l'interlocuteur sur un sujet donné, à l'aide de différents procédés.

Selon Ducrot(1980), "on peut classer les connecteurs argumentatifs par les catégories sémantiques :

- La conjonction de coordination : mais, car...
- La conjonction de subordination : parce que, puisque...
- Les adverbes : certes, donc...
- Des syntagmes prépositionnels : en effet, en fait...
- Des syntagmes nominaux : somme toute..."

L'intention de l'auteur est d'argumenter, de convaincre, de persuader, de défendre un point de vue et de faire en sorte que le lecteur partage son point de vue. On peut le trouver dans le magazine, les débats, l'article, l'essai, l'éditorial et pamphlet. Son caractéristique contient la présence d'arguments et d'exemples, les liens logiques, l'utilisation d'une stratégie argumentative et parfois la présence d'un ton catégorique ou d'un avis personnel.

Il ya des questions pour exploiter un texte argumentatif comme Qui plaide ? Quoi ? Les opposants et les souteneurs ? Qui s'agit-il de convaincre ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?



#### **2.6.2.1.5. Texte Injonctif**

Le texte injonctif ("incitatif") est assimilé aux textes explicatifs et descriptifs. La frontière de ces textes n'est pas claire pour la plupart. La fonction ou l'intention de l'auteur est de forcer à proposer une action et de donner des consignes. On peut le trouver dans les recettes de cuisine, la notice, le mode d'emploi, posologie des notices de médicaments, les lois et les règlements. Son caractéristique contient l'emploi de la deuxième personne, la présence de l'impératif ou infinitif ou futur et la présence d'ordres et de consignes.

Il ya des questions pour exploiter un texte injonctif comme En quoi consiste l'injonction ? Sur quoi porte-t-elle ? Qui concerne-t-elle ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

#### **2.6.2.1.6. Autres Typologies Textuelles**

Ce typologie comprend les dialogues comme conversation téléphonique, interaction orale quotidienne, débat, interview, dialogue de roman, de théâtre, de film. La fonction ou l'intention de l'auteur est de raconter, de faire revivre une action passée réelle ou de faire vivre une action imaginaire. On peut le trouver dans les pièces de théâtre, les scénarios et la conversation. Son caractéristique contient la ponctuation spécifique et les marques de l'énonciation.

### **2.6.3. Classification Selon la Fonction du Langage : L'Analyse du Discours Selon la Typologie Communicationnelle de Roman Jakobson**

Selon Roman Jakobson, tous les textes s'inscrivent dans le cadre d'une situation de communication. Cette approche donne un autre éclairage complémentaire dans l'analyse du texte.

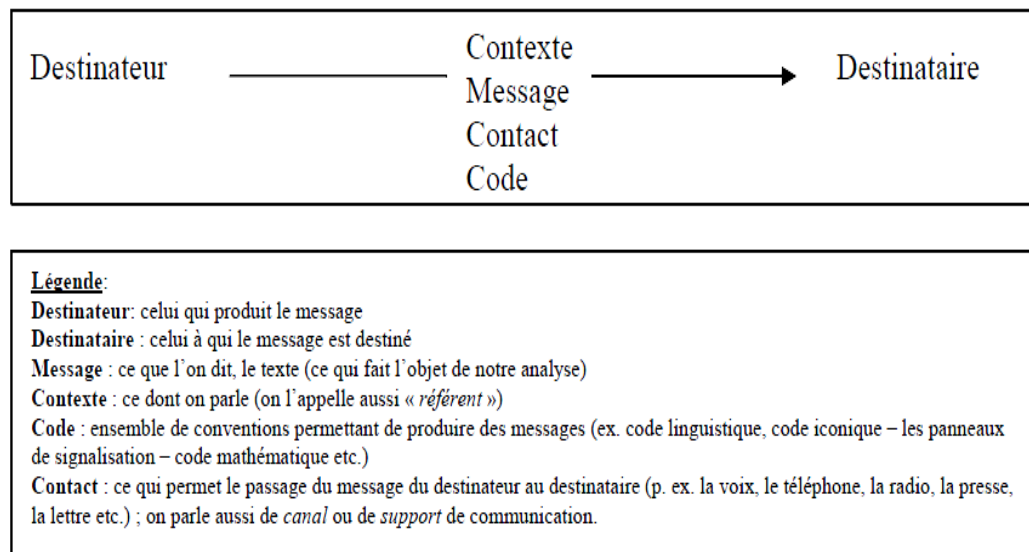


Figure 2.21 : Schéma de la communication selon Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, (pp. 213-214)

### 2.6.3.1. Fonction Référentielle

La fonction référentielle est centrée sur le référent. Elle permet de parler sur la nature de des objets du monde. Par exemple; perceptibles, conceptuels ou imaginaires. Le message est centré sur le référent. Le langage décrit le monde. Elle est centrée sur le " il". (Notes, communiqués, comptes rendus)

### 2.6.3.2. Fonction Expressive / Émotive

La fonction expressive ou émotive est centrée sur l'émetteur (l'auteur) du message. Elle est centrée sur le " je ". Elle se manifeste par l'exclamation, l'interjection ou les modalisations. (Certains textes littéraires, lettres, documents promotionnels, journal intime)

### 2.6.3.3. Fonction Conative

La fonction conative se réfère au récepteur du message (ou destinataire). Il peut s'agir d'un message performatif. Le message peut faire naître un certain comportement chez l'interlocuteur. Elle traduit la volonté d'influencer ou d'impliquer le récepteur. La

fonction conative domine lorsque l'objectif principal est de produire un effet sur le lecteur. (Les textes publicitaires, les ordres)

#### **2.6.3.4. Fonction Phatique**

La fonction phatique est centrée sur le canal par lequel se fait le contact entre l'émetteur et le récepteur. Le message cherche à établir ou à maintenir le contact. Elle sert à assurer le bon fonctionnement du canal. A l'écrit, elle se manifeste à travers tous les éléments qui facilitent la lisibilité du message comme les marges, titres et le signe graphique. (À écrit ; les introductions, les sommaires, les pages de présentation, les Titres, à oral ; " allô ", " hein ")

#### **2.6.3.5. Fonction Poétique**

La fonction poétique est centrée sur le message en jouant sur sa structure. Cette fonction permet de faire du message un objet esthétique. Le niveau de langue, le ton, la hauteur de la voix construisent la fonction poétique d'un message oral. (Les slogans, les messages publicitaires, les poèmes)

#### **2.6.3.5. Fonction Métalinguistique**

La fonction métalinguistique est centrée sur le code. Elle permet de donner ou de demander des informations sur certains des éléments du code utilisé. La fonction métalinguistique est présente lorsque le message sert à s'assurer qu'il existe une bonne compréhension du code commun au récepteur et à l'émetteur. (Les glossaires, les lexiques, les dictionnaires, les notes, les légendes.)

#### **2.6.4. Classification Selon la Typologie Énonciative**

Selon Émile Benveniste les systèmes d'énonciation se distinguent en deux aspects dans la production linguistique. Ces aspects sont l'énonciation historique et l'énonciation personnelle.

#### **2.6.4.1. Énoncé Historique ou Récit**

Le récit des événements passés s'appelle l'histoire. L'énoncé historique se caractérise par le fait qu'il ne subsiste aucune trace du processus d'énonciation qui l'a produit. L'énonciation historique ou récit se caractérise par l'effacement du sujet qui parle.

“Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguons comme celui de l'histoire et celui du discours.”(Benveniste, E., Les relations de temps dans le verbe français, Problèmes de linguistique générale I, Gallimard, coll. Tel, 1966, pp. 238)

A partir de cela, nous rencontrons une correspondance linguistique formelle à la partition psychologique précédemment considérée entre l'univers du discours et l'univers du récit.

“L'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés. Ces trois termes, “récit”, “événement”, “passé”, sont également à souligner. Il s'agit de la présentation de faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit. Pour qu'ils puissent être enregistrés comme s'étant produits, ces faits doivent appartenir au passé. Sans doute vaudrait-il mieux dire : dès lors qu'ils sont enregistrés et énoncés dans une expression temporelle historique, ils se trouvent caractérisés comme passés” (Benveniste, E., Les relations de temps dans le verbe français, Problèmes de linguistique générale I, Gallimard, coll. Tel, 1966, p. 239)

#### **2.6.4.2. Énoncé Personnel ou Discours**

Le discours est un énoncé, écrit ou parlé. Dans le discours, l'émetteur a l'intention d'agir sur le récepteur. L'énoncé personnel ou discours se caractérise par la présence manifeste de l'émetteur et du récepteur. Les indices formels de l'énoncé personnel ou discours sont la première et la deuxième personne comme moi, tu, je. Le discours se caractérise surtout par le présent, du futur, du passé composé. On utilise

comme les adverbes et compléments circonstanciels de temps comme " aujourd'hui ", " hier ", " demain " ou " ici ". Les derniers indices formels sont des termes évaluatifs ou modalisant qui sont autant d'indices de subjectivité comme " peut-être ", " sans doute ".

## **2.7.Cohésion, Cohérence et Connexité**

Ces notions permettent de façonner le texte et d'éviter les ruptures qui dégradent l'intelligibilité de lui.

### **2.7.1. Cohésion**

“ La cohésion textuelle concerne tous les éléments linguistiques qui font que les unités de sens s'organisent en une suite ininterrompue, assurant ainsi la continuité (la permanence du sens) et la progression textuelle.” (Khendek, Med Arezki, Mémoire de Magister, didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit, au 3eme palier du fondamental, dans la Daïra de Tizi-Ouzou. 2004, Page 38.).

On peut assurer à composer des phrases enchaînées et convenables de transmettre un message dans une situation d'énonciation donnée à l'aide de la cohésion textuelle. Il s'agit de la compréhensibilité de texte. Un accord au point de vue de l'adéquation de la forme écrite et la situation d'énonciation doit trouver entre les éléments du message. Alors, la cohésion textuelle correspond soit sémantique et soit informationnel. Elle s'intéresse plus de fois avec le destinataire. Un texte est dit cohésif quand il présente des marques linguistiques qui lient les différents énoncés ou parties d'un texte (typiquement les reprises pronominales et l'utilisation des conjonctions).

### **2.7.2. Cohérence**

La cohérence dépend plus de fois aux conditions d'interprétation selon un contexte donné. C'est-à-dire, le précepte du récepteur permet de développer l'adéquation de l'énoncé par rapport à la situation de l'énonciation. Cette perception est confirmée par Shirley Carter-Thomas comme suivant.

“La notion de cohérence implique un jugement intuitif, et à un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné

interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision.” (Shirley C.-T., La cohérence textuelle, collection langue et parole, édition l’Harmattan 2000, page 1.)

Elle n’est pas seulement un résultat d’une interprétation avec un récepteur potentiel que des caractéristiques internes du texte mais de plus elle est associée à la perception et à l’interprétation qui est faite du texte. Un texte est dit cohérent quand il est interprétable, en fonction du sens des éléments qui le composent (pas de contradiction interne) et de la situation dans laquelle il est prononcé/reçu.

### **2.7.3. Connexité**

“On désigne par connexité l’ensemble des relations qu’entretiennent des énoncés successifs, il s’agit soit de propositions ou de phrases. Ces liens sémantiques, logiques ou pragmatiques sont linguistiquement marqués grâce aux différents types de connecteurs représentés sous forme de : conjonction de coordination ou de subordination, adverbe ou préposition, présentatifs ou locutions diverses.” (Jeandillou J. F., L’analyse textuelle, Armand Colin, Paris, 1997, Page 84-85)

On signifie à l’aide de connexité l’emploi explicite de petits mots pour marquer les relations logiques ou temporelles (relations de discours) entre les différentes unités du texte. Il s’agit essentiellement ici des conjonctions de coordination (et, mais, etc.) et des conjonctions de subordination (ainsi que, quand, etc.)

## **2.8. Classification des Connecteurs Logiques**

Les connecteurs sont groupés et organisés selon les relations qu’ils expriment. Les différentes relations et les fonctions sémantiques forment les classifications.

### **2.8.1. Relation d’addition**

Elle permet d’ajouter un argument ou un exemple supplémentaire aux précédents avec les connecteurs comme et, de plus, d’ailleurs, d’autre part, plus exactement, à vrai dire, encore, non seulement...mais, etc.

### **2.8.2. Relation d’illustration**

Elle permet d'éclairer ses arguments par des cas concrets avec les connecteurs comme c'est aussi que, comme, c'est le cas de, par exemple, ainsi, d'ailleurs, en particulier, notamment, à ce propos, etc.

### **2.8.3. Relation de correction**

Elle permet de préciser les idées présentées avec les connecteurs comme en réalité, c'est-à-dire, en fait, plutôt, ou bien, plus exactement, à vrai dire, etc.

### **2.8.4. Relation de comparaison**

Elle permet d'établir un rapprochement entre deux faits avec les connecteurs comme aussi...que, si...que, comme, en tant que, de même que, de la même façon, parallèlement, pareillement, semblablement, par analogie, selon, plus que, moins que, etc.

### **2.8.5. Relation de condition**

Elle permet d'émettre des hypothèses en faveur ou non d'une idée avec les connecteurs comme si, à supposer que, eu admettant que, probablement, sans doute, apparemment, au cas où, à condition que, dans l'hypothèse où, pourvu que, etc.

### **2.8.6. Relation de justification**

Elle permet d'apporter des informations pour expliciter et préciser ses arguments avec les connecteurs comme car, c'est-à-dire, en effet, en d'autres termes, parce que, puisque, de telle façon que, en sorte que, ainsi, c'est ainsi que, non seulement...mais encore, du fait que, etc.

### **2.8.7. Relation de cause**

Elle permet d'exposer l'origine et la raison d'un fait avec les connecteurs comme car, parce que, puisque, par, grâce à, en effet, en raison de, dans la mesure où, du fait que, sous prétexte que, etc.

#### **2.8.8. Relation de classification**

Elle permet de hiérarchiser les éléments présentés dans l'argumentation avec les connecteurs comme premièrement, deuxièmement, puis, ensuite, d'une part...d'autre part, non seulement...mais encore, avant tout, d'abord, en premier lieu, etc.

#### **2.8.9. Relation de finalité**

Elle permet de présenter le but de son argument avec les connecteurs comme afin que, en vue de, de peur que, pour, pour que, etc.

#### **2.8.10. Relation de transition**

Elle permet de passer d'une idée à une autre avec les connecteurs comme après avoir souligné...passons maintenant à..., etc.

#### **2.8.11. Relation de concession**

Elle permet de constater des faits opposés à sa thèse en maintenant son opinion avec les connecteurs comme malgré, en dépit de, quoique, bien que, quel que soit, même si..., ce n'est pas que, certes, bien-sûr, toute fois, il est vrai que...mais, etc.

#### **2.8.12. Relation d'alternative**

Elle permet de proposer des différents choix dans une argumentation avec les connecteurs comme soit...soit, ou...ou, non tant ...que, non seulement ...mais encore, l'un...l'autre, d'un côté... de l'autre, etc.



### **2.8.13. Relation de temps**

Elle permet de signaler la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité entre les faits ou les situations avec les connecteurs comme d'abord, après, avant, ensuite, pendant ce temps, plus tard, dès que, comme, etc.

### **2.8.14. Relation d'opposition**

Elle permet d'opposer deux faits ou deux arguments, souvent pour mettre l'un des deux en valeur avec les connecteurs comme mais, cependant, en revanche, alors que, pourtant, tandis que, néanmoins, au contraire, pour sa part, d'une autre côté, or, en dépit de, au lieu de, loin de, etc.

### **2.8.15. Relation d'approximation**

Elle permet d'apporter différentes nuances d'une même idée avec les connecteurs comme autant dire que, presque, si l'on peut dire, sans doute, d'une certaine manière, probablement, apparemment, vraisemblablement, etc.

### **2.8.16. Relation de conséquence**

Elle permet d'énoncer le résultat, l'aboutissement d'un fait ou d'une idée avec les connecteurs comme ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, si bien que, de sorte que, donc, en effet, tant et si bien que, tel que, au point que, alors, par conséquent, de manière que, etc.

### **2.8.17. Relation de conclusion**

Elle permet d'achever son argumentation, sa démonstration avec les connecteurs comme bref, ainsi, en somme, donc, par conséquent, en définitive, en guise de conclusion, pour conclure, en conclusion, enfin, finalement, etc.,

### **2.8.18. Relation d'énumération**

Elle permet d'énumérer des éléments d'importance égale sur le plan sémantique avec les connecteurs comme d'abord, ensuite enfin, en premier lieu, premièrement, deuxièmement, d'une part ...d'autre part, etc.

### **2.8.18. Relation de restriction**

Elle permet de limiter la portée des propos ou des arguments avancés avec les connecteurs comme mis à part, ne...que, en dehors de, hormis, à défaut de, excepté, uniquement, simplement, sinon, du moins, en fait, sous prétexte que, etc.

Pour la classification sur la base des relations et des fonctions sémantiques il y a d'autres critères comme un verbe, un superlatif, ou simplement un adjectif et un substantif.

Un texte doit être cohérent. Pour cela, il doit apporter une bonne utilisation des marqueurs de relation. Les connecteurs ont une fonction importante dans la phrase, c'est la sémantique. Il est nécessaire de raccorder sa vraie fonction dans le texte. Car, les connecteurs peuvent apporter la polysémie et ambiguïté.

En résumé, pour choisir d'un connecteur, il est utile de penser sur spécifier si l'utilisation d'un connecteur est nécessaire ou si la relation logique qui existe entre les énoncés est évidente pour le lecteur, préciser le rapport de sens (relation logique ou temporelle) qu'il doit exprimer. Après on identifie la nécessité et le rapport de sens si un même rapport est exprimé par des connecteurs différents, il faut choisir le plus convenant connecteur pour la signification qu'on souhaite exprimer.

## **2.9. Théories Relatives aux Connecteurs**

### **2.9.1. Théorie de L'Énonciation et de la Pragmatique**

La pragmatique examine la relation entre le discours et ses utilisateurs. Elle spécule sur les faits notamment linguistiques qui relèvent au cours de la communication en visant à faire une détermination sur l'interprétation des énoncés.

Ella a un lien étroit avec la théorie de l'énonciation. Parce qu'elles s'occupent des représentations du locuteur face au présupposé et au non-dit.

“La pragmatique entend expliquer comment un emploi de la langue, basé sur la logique et la vérité, se répercute sur la démarche de l'interprétation d'un texte ou d'un discours<sup>1</sup>. Pour lui, un énoncé comporte des mots auxquels on ne peut attribuer aucune valeur stable, c'est-à-dire que leur valeur sémantique ne réside pas dans leur nature, mais plutôt dans les rapports qu'ils forment entre les énoncés.” (Ducrot O., Les mots du discours, les éditions Minuit, Paris, 1980, p 31-33)

Pour Anne Reboul et Jacques Moeschler, les mots du discours sont inéluctables pour faire une analyse pragmatique du discours. De plus, ils sont représentés par connecteurs pragmatiques.

“Les expressions linguistiques à contenu procédural [...] qui renvoient à des concepts qui n'ont d'existence que linguistique mais qui ont un poids cognitif.” (REBOUL A., Moeschler J., Pragmatique du discours ; Armand Colin, Paris, 2005, Page 75.)

La cohérence est assurée par les connecteurs pragmatiques. Elle joue un rôle prépondérant pour le discours grammatical et la phrases.

Selon Anne Reboul et Jacques Moeschler “L'existence d'un discours n'est pas soutenue par des règles de syntaxe, comme dans la phrase, mais il s'agit plutôt de défendre cette existence grâce à la notion de cohérence, et à l'aide des connecteurs pragmatiques.” (REBOUL A., MOESCHLER J., Pragmatique du discours ; ARMAND COLIN, Paris, 2005, Page 12.)

Nous comprendrons ici que les connecteurs pragmatiques ont un rôle très important pour la fonction cognitive.

### **2.9.2. Théorie de la Grammaire Textuelle**

La grammaire textuelle se fonde sur la méthode linguistique. Elle prend essentiel en charge de mener et faire manier la langue dans des textes authentiques oraux et écrits.

Weinrich H. analyse de la grammaire textuelle avec les différents énoncés qui s'organisent à l'aide de jonction et ses constituants qui se divisent en trois comme base, complément et détermination et le rôle des joncteurs avec lesquels les différents morphèmes assurent un lien sémantique entre les énoncés.

La jonction lie les signes linguistiques pour former un contexte aux unités (signes linguistiques).

Selon Weinrich, une joncteur est particulièrement importante, elle est régie sémantiquement par un joncteur qu'il appelle aussi déterminant. (Weinrich H., Grammaire textuelle du français, les éditions Didier, Paris 1989, p359)

La jonction a des différentes parties comme la base qui est le morphème de la jonction à déterminer et le complément qui est le morphème de la jonction porteur de détermination.

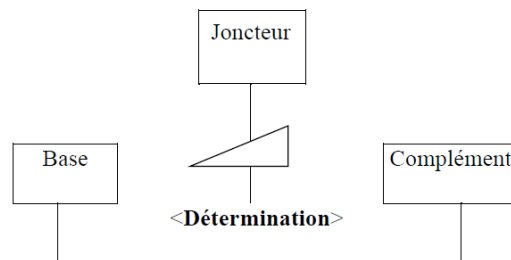


Figure 2.22. Schéma représentatif de la jonction et ses différentes parties de Weinrich H.

Il ya plusieurs types de joncteurs comme les joncteurs simples, par exemple ; en sens de la disjonction : et, en sens du choix : ou, ou bien, ou alors, ou du moins, soit... soit, soit que...soit que, en sens de la contraste : mais, en sens de comparaison : moins, beaucoup, plus, peu de, plus d'avantage, comme, tout aussi, autant, en sens de négatif : ni...ni, etc., les prépositions, par exemple ; sans, près de, loin de, devant, derrière, sur, là-dessus, au-dessus, hyper à gauche, à droite, à côté, etc.), les conjonctions par exemple ; si seulement, si ce n'est (que), quand-même, dans le cas où, à condition que, supposé que, avant que, pendant que, à mesure que pour que, etc., les joncteurs relatifs par exemple ; que, qui, à qui, celui qui, ce que, lequel, auquel, à laquelle, dont, etc.

### 2.9.3. Théorie Linguistique Textuelle

Par rapport aux recherches de l'analyse du discours, l'approche de la linguistique textuelle rejette tout rapport avec la grammaire de texte.

“La linguistique textuelle rend compte des relations textuelles qui régissent les agencements de propositions au sein du système que constitue l’unité texte.” (Adam J.-M., La linguistique textuelle: Introduction à l’analyse textuelle des discours, Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 2008, page 24.)

La linguistique textuelle définit les catégories des marqueurs de relation qui assurent établir les connexions entre les énoncés. Il s’agit d’une définition et d’une classification des différentes relations inter et intra-phrastiques au sein d’une structure textuelle.

Dans cette approche, l’étude textuelle doit prendre en compte des marqueurs de relation qui assurent soit un lien logique entre les différentes composantes d’une structure textuelle, soit un sens et une logique aux énoncés. Adam J.-M explique les analyses transphrastiques des textes par rapport au syntagme connecteurs logiques :

“Les connecteurs sont tous les mots et expressions linguistiques qui permettent de traduire les liens logiques entre les propositions.” (Adam J.-M., La linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Armand Colin, Paris, 1999, p. 46)

Certaines conjonctions de subordination (parce que, pourtant) et de coordination (donc, car), certains adverbes ou locutions adverbiales (en effet, par conséquent), des groupes nominaux ou des prépositions (malgré cela) sont des connecteurs logiques. En supplément cela, on peut prendre les substituts anaphoriques et les propositions de thème et de rhème dans les catégories. Les anaphoriques utilisent pour éviter les répétitions et permettent de construire la cohérence d’un texte. On distingue les anaphores en deux groupes : les anaphores grammaticales et les anaphores lexicales.

#### **2.9.4. Théorie Psycholinguistique Textuelle**

La psycholinguistique, en plus des éléments linguistiques et extralinguistiques, rend compte des éléments psychologiques relatifs aux actes de paroles, écrits et oraux. Les connecteurs ont fait l’objet d’étude de la recherche psycholinguistique avec les travaux de Townsend (1983), Tomeh et Verdret (1987) et Caron (1988).

Selon la théorie psycholinguistique textuelle, les fonctions des connecteurs ne se limitent pas au simple fait de lier les énoncés ; ils ont un rôle plus étendu.

“ [...] le rôle des connecteurs, trop souvent restreint à la seule mise en relation, ne se limite pas à une simple fonction.”(Caron J., Précis de psycholinguistique, PUF, Paris, 1997, page 150).

M. Favart et J.-M. Passerault forment une typologie des connecteurs. Elle se compose de connecteur “et”, des connecteurs chronologiques et temporels, de connecteur “mais”, des connecteurs causaux, des connecteurs de but et des marqueurs d’intégration linéaire.

#### **2.9.4.1. Connecteur “Et”**

Selon les recherches, le connecteur et apparaît premièrement dans le langage enfantin. Il est le connecteur commun entre toutes les langues.

Le “et” porte une ambiguïté en raison de l’utilisation au lieu de différents connecteurs et l’expérimentation diverses relations sémantiques. Le et a essentiellement une fonction de coordination additive. La relation temporelle (puis), les relations de causalité (donc, parce que) et la relation adversative (mais) sont confondus avec le rapport exprimé par le et.

#### **2.9.4.2. Connecteur “Mais”**

Le “mais” lie deux propositions par sa fonction de l’adversative. Il entre une information qui marque une rupture au cours de l’écoulement événementiel du texte.

“Mais est un connecteur de choix pour signaler la survenue d’un obstacle statique tel que la compilation du récit.”(Favart M., Passerault J.-M., Aspect textuel du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production, l’année psychologique, 1999, Page 152)

#### **2.9.4.3. Connecteurs Chronologiques**

Les connecteurs chronologiques assurent un passage d’une séquence à une autre et d’un événement à un autre dans un texte. Ils sont placés entre deux énoncés introduisant une relation chronologique. On peut citer les connecteurs chronologiques comme puis, après, ensuite.

#### **2.9.4.4. Connecteurs Temporels**

Les connecteurs temporels sont divisés en deux catégories comme les rupteurs et les à-chroniques. Les rupteurs montrent une fracture dans l'enchaînement des événements. Par exemple ; soudain, tout-à-coup. Les à-chroniques marquent une simultanéité des actions. Par exemple ; quand, lorsque, pendant que.

En outre, le connecteur “alors” marque une nuance d'emphasis et thématise la position qui le suit dans un texte il peut être multifonctionnel. Il a une valeur causale et entre aussi une rupture forte dans la continuité. Les connecteurs causaux comme par exemple “car, parce que” introduisent la cause et les connecteurs de but dans le cadre hiérarchique est introduit par “pour et afin de” introduisent le but.

### **2.9.Trois Génération de Recherche en Compréhension de Textes**

La compréhension du texte obtient à l'aide d'une interaction entre le contenu du texte et les structures de connaissances élaborées par individu au cours de la lecture. Elle est une activité mentale sur la construction de la signification du texte. Pour comprendre un texte, la lecture doit lier les informations (syntaxique, sémantiques) du texte à ses connaissances sur le monde concernant les événements, les objets et les états.

Trois générations de modèles qui ont contribué au domaine de la compréhension de textes en psychologie cognitive peuvent caractériser les recherches. (Broek et Gustafson 1999 ; Blancet Brouillet 2003)

#### **2.10.1. Approche Sur le Produit de la Compréhension**

La première génération se caractérise par l'analyse le résultat d'une interaction entre la lecture et un texte. Pour cela, la représentation construite lors de la lecture. Les questions sont de savoir quels les éléments sont essentiels constitutifs de cette représentation et de déterminer les facteurs susceptibles d'influencer la forme et le contenu de cette dernière.

On veut savoir ce que le lecteur construit à partir du texte et les facteurs qui influencent le produit de la compréhension. Les premières recherches spéculent sur la représentation mentale et sur la construction du lecteur qui diffère et dépasse l'information fournie par le texte. Vanden Broeck et Gustafson (1999) définissent ce processus de compréhension, Bartlett (1932) explique la distinction et Kintsch et van Dijk (1978) reformulent la signification de la structure de surface et la signification du texte.

La signification de la structure de surface renvoie à l'analyse des mots et la signification du texte renvoie à la base de texte. Il s'agit d'un processus à la signification des informations contenues dans le texte, et aux connaissances antérieures du lecteur activées lors de la construction de la signification.

Le lecteur construit une cohérence de sa représentation mentale pour comprendre un texte. La cohérence de la représentation a été établie à l'aide des relations entre les éléments constitutifs de la représentation mentale qui sont établies par le lecteur.

“D’après ce modèle, la réussite du processus de compréhension suppose la construction en mémoire d’une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte, représentation définie comme un réseau d’événements, d’états, d’actions et de faits, reliés entre eux suivant les relations qu’ils partagent.” (Marin B. et Legros D. Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et de production de texte, éditions de Boeck, Paris, 2008, p.63)

### **2.10.2. Processus Cognitifs en Compréhension de Textes**

Les processus cognitifs mis en jeu durant la lecture sont au centre des travaux comme objet d'étude de la deuxième génération. Les recherches se concentrent sur quelle information est activée à mesure que le lecteur progresse dans le texte, déterminer quels processus interviennent et identifier les facteurs qui vont les influencer.

Ces travaux prennent en compte des limites des ressources attentionnelles. Ainsi, à chaque instant de la lecture, l'individu doit polariser son attention sur un petit nombre d'éléments qu'il juge pertinents pour la compréhension du texte. Les recherches veulent donner les réponses sur savoir quels éléments sont activés durant la lecture, quels les



processus cognitifs interviennent pendant la lecture et quels facteurs influencent ces processus. Selon la deuxième génération de recherches, le principal processus cognitif est favorisé par la production d'inférences.

### **2.10.3. Approche Intégrative de la Compréhension de Textes**

La troisième génération de recherche unifie le cadre théorique de la première génération et de la deuxième génération. Cette approche figure comme une intégration du processus et du produit de la compréhension. Pour comprendre de texte, on doit savoir quels mécanismes conduisent à la construction d'une représentation en cours d'élaboration dans le processus et aussi quels facteurs affectent le produit de la compréhension, les processus et leur sinteractions.

Il s'agit d'un changement continu et dynamique de l'activation des éléments constitutifs de la représentation au cours de la lecture. La troisième génération examine l'activation des composants fluctue entre une représentation complète et une stabilité du texte et les inférences générées.

## **2.11. Théories Cognitives de la Compréhension des Textes**

### **2.11.1. Théorie des Schémas et Compréhension de Textes**

Selon Carrel et Eisterhold (1983), la théorie des schémas permet de conceptualiser l'interaction entre les processus fondés sur le texte et les processus fondés sur les connaissances. Ces processus sont nommés par les analyses "bas-haut" et les analyses "haut-bas".

"Les analyses "bas-haut" consistent à décoder les unités linguistiques individuelles (phonèmes, graphèmes, mots, jusqu'aux syntagmes et propositions), puis à confronter ces unités analysées à des connaissances générales initiales. Les analyses « haut-bas », consistent, eux, à élaborer des prédictions sur la signification du texte, à partir des connaissances générales activées lors de la lecture." (Marin B. et Legros D. Psycholinguistique Cognitive : lecture, compréhension et de production de texte, éditions de Boeck, Paris, 2008, p.66-67)

Les travaux sur les théories des processus de compréhension de textes portent essentiellement sur le récit dans le cadre de la psychologie cognitive. À la lumière de

cette théorie, Rumelhart (1980) examine l'état des connaissances nécessaires à la compréhension d'un texte qui, comprend une complexité des processus interactifs et les constructifs impliqués dans la compréhension, comme un bloc de connaissances façonné par les apprentissages et leurs modalités de construction.

Selon cette théorie, l'interaction entre les différents types de schémas spéculé sur les relations à l'intérieur de chaque niveau de analyse et aussi les relations entre analyses de différents niveaux. Ces niveaux peuvent être les plus bas (reconnaissance de traits, de lettres et de mots) et les plus globaux du texte et du contexte. L'interaction s'effectue entre les différents niveaux de analyse mis en œuvre par le lecteur, mais aussi entre le lecteur et le texte à différents niveaux de l'analyse.

L'interaction dans la compréhension de textes implique tous les connaissances comme les croyances sur le monde, les connaissances des différents types de texte, de leur organisation et de leur structure typique, tout comme les connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques que le lecteur utilise au cours de la tâche de lecture.

Les connaissances antérieures du lecteur sont déterminantes dans les processus de compréhension et de rappel. La théorie des schémas permet d'étudier le rôle joué par les structures de connaissances initiales des participants dans les analyses cognitif et linguistique des textes utilisés. En effet, elle suscite une limite. Parce que, elle n'intègre pas le rôle des facteurs linguistiques et culturels dans le processus de compréhension.

### **2.11.2- Théorie de Schémas et Compréhension de Récits**

La compréhension de récits se sert des travaux qui spéculent sur la notion de schéma. Les schémas de récits englobent les modèles de l'organisation qui figurent la compréhension et le rappel des histoires.

“Les schémas ont permis de rendre compte des régularités rencontrées dans les rappels d'histoires.”(Denhière, Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte, Brigitte Marin et Denis Legros, éditions de Boeck, Paris, 2008, p.66)

Les chercheurs abandonnent la théorie des schémas et les grammaires de récits qui déterminent les règles d'agencement de leurs constituants avec les travaux sur la mémoire et l'organisation des connaissances. Mais, il faut retenir que ces travaux

impliquent le rôle du lecteur et également les effets de son origine culturelle dans les processus de compréhension des récits.

Selon Denhière et Baudet (1989), “parmi les opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension, il convient de distinguer celles qui interviennent lors de la lecture et du analyse en cours de déroulement (on line) de celles qui se déroulent au cours du rappel, pendant l’activité de récupération de l’information en mémoire. D’après ces travaux, les performances de rappel varient en fonction de facteurs tels que l’âge, l’origine sociale (Baudet, 1986), les connaissances antérieures et l’importance relative attribuée aux informations en fonction de l’origine du lecteur.” (Marin B. et Legros D. Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte, éditions de Boeck, Paris, 2008, p.66)

### **2.11.3. Compréhension et Grammaire de Récits**

Le cadre de la théorie des schémas et le cadre des grammaires de récits spéculent sur les effets de certains facteurs liés à la culture d’origine. Steffensen, Joag-Dey et Anderson (1978) indique que les Indiens et les Américains lisaient plus rapidement des textes qui sont à leur culture que d’autres textes. Nous pouvons dire que les textes qui viennent de la culture du lecteur renforcent la production d’inférences et le rappel. Selon Bower et Cirilo (1985), la compréhension d’un texte est fonction des connaissances débuts du lecteur et aussi des connaissances qui figurent à l’aide de sa culture et son milieu d’origine et forme à l’égard des modalités de communication des informations qui sont l’apanage de cette culture.

Ces recherches montrent que la compréhension d’un texte dépendaux connaissances du monde du lecteur qui sont développées dans le cadre du contexte et de la culture. Ainsi, la théorie des schémas et des grammaires de récits rendent compréhensible de l’activité de compréhension à partir de ces schémas qui représentent sémantique du texte.

### **2.11.4.Modèle Princeps de la Compréhension : Kintsch et van Dijk (1978)**

Le modèle princeps de la compréhension de textes englobe les processus complexes. Ces différents processus travaillent parallèlement et interactivement.

#### **2.11.4.1. Microstructure Sémantique**

Selon le modèle de la compréhension Kintsch et van Dijk (1978), construire une base de texte est la première tâche pour le lecteur. Il doit construire une microstructure et une macrostructure sémantique cohérentes du contenu du texte. Une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et un argument qui peuvent correspondre à d'autres concepts ou à un emboîtement de propositions dépiste la signification d'un texte. Pour cela, la première étape en analyse d'un texte porte sur l'établissement la cohérence référentielle. On fait appel au processus de production d'inférences pour remplir les trous sémantiques et pour rendre la base de texte cohérente.

Selon Kintsch et van Dijk (1978), l'analyse d'un texte se met en pratique de façon séquentielle, c'est-à-dire, l'analyse d'un texte continu tronçon par tronçon et chaque tronçon correspondant à un ensemble de propositions.

#### **2.11.4.2. Macrostructure Sémantique**

La macrostructure sémantique comprend une analyse globale du texte qui est réalisé par le contrôle d'un schéma cognitif du lecteur. À partir de l'application de règles sémantique comme les règles d'élimination, de sélection et de généralisation de prédicats ou d'arguments, la compréhension est terminée avec l'élaboration de la macrostructure sémantique qui explique le résumé du texte. Ces deux niveaux de structure et de leurs relations composent la cohérence d'un texte.

Le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978) montre les activités de construction de la cohérence locale d'un texte et de formation de sa macrostructure à partir des composantes du processus de compréhension, de rappel et de résumé. Mais, ce modèle comporte certaines limites. Elle ne prend en compte de la langue et la variable culturelle du lecteur dans le processus de compréhension. Ces limites sont distancés par le modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch 1983.

### **2.11.5. Modèle de Situation : Modélisation de van Dijk et Kintsch**

Le modèle de van Dijk et Kintsch (1983) porte de nombreux aspects similaires avec le modèle mental proposé par Johnson Laird (1983). Le modèle de situation peut amalgamer des expériences antérieures et des particularisations de connaissances. Il fait adopter également des bases de textes antérieures qui sont spéculent sur des situations similaires ou identiques. Le modèle de situation contient des particularisations de connaissances plus générales sur ces mêmes situations. Cette notion permet de conceptualiser la représentation du monde qui se forment à travers les expériences et les apprentissages des individus et qui sont activés pendant la lecture. En même temps, elle permet de fournir un univers référentiel aux expressions langagières. Selon ce modèle, il faut pouvoir être en mesure de se figurer la situation précise que celui-ci décrit pour comprendre un texte.

Dans le domaine de la psychologie, l'analyse cognitive du texte, la modélisation de Kintsch et van Dijk 1983 ont offert une perspective théorique de la compréhension et de la production des textes qui est de mise plus largement aujourd'hui par les chercheurs. Cette modélisation expose le processus de compréhension à partir de trois niveaux de représentation.

Le premier niveau est la surface du texte qui indique le niveau de représentation le plus élémentaire tels les mots du texte et la syntaxe utilisée. À la suite de ce niveau, le niveau sémantique de la représentation sous le nom de la base de texte organise en deux niveaux comprenant l'ensemble des propositions contenues dans le texte. Ces sont des niveaux local et global. La microstructure et la macrostructure sont significatives dans le texte. Le troisième niveau sous le nom du modèle de situation convient aux connaissances et expériences du lecteur.

Selon Sawadogo, 2004; Legros, 2005; Hoareau et Legros, 2005 et Blanc et Brouillet, 2005; dans le troisième niveau, le lecteur construit en quelque sorte un modèle original de la situation décrite dans le texte et qui renvoie aux connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur. Ce niveau de représentation est détaché du texte.

Dijk et Kintsch (1983) explique la microstructure, à travers l'analyse de l'information du texte, qui est intégrée aux informations activées en mémoire à long terme. Cette analyse doit faire la façon de phrase par phrase. La microstructure

correspond à la structure locale du texte. Elle comprend les prédicats et les arguments. Les prédicats ont les termes relationnels comme les verbes, les adjectifs ou les adverbes. La signification d'une phrase simple peut être réfléchie par une proposition complexe qui est constituée d'un prédicat associé à de nombreux arguments, des circonstances de temps, de lieu et des éléments modificateurs.

La macrostructure montre le noyau de la signification. Elle comprend les propositions hiérarchiquement organisées. Ces propositions représentent la structure globale du texte. On peut la considérer tel un résumé qui contient la présence de titres, de sous-titres, et le thème de la première phrase de chaque paragraphe. Car, ces sont des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure et les connaissances générales du lecteur, le contexte et les caractéristiques de l'épisode du texte sont de facteurs pour la construction d'une macrostructure.

“La base de texte est une sorte de réseau propositionnel constitué de relations qui sont directement dérivées du texte. À ce réseau pauvre et souvent incohérent, le lecteur doit ajouter des nœuds et établir d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et expériences. L'intervention de ses connaissances qui résultent de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement familial et culturel lui permet de rendre cette structure cohérente, de la compléter, de l'interpréter et de l'intégrer à ses connaissances antérieures. Le lecteur construit ainsi un modèle de situation” (Martin B. et Legros D. Psycholinguistique Cognitive: Lecture, compréhension et production de texte, Editions Boeck, Paris, 2008, p.70-71)

Ce modèle explique l'état du monde interne du lecteur qui permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension que le lecteur acquiert de nouvelles connaissances ou résout un problème. Le modèle de situation ne se limite pas non seulement au domaine de la compréhension de textes, mais aussi l'analyse d'une image ou d'une carte.

La construction de modèles de situation spécule notamment sur l'intervention de différents types de connaissances tels que les connaissances générales sur le langage, sur la spécificité de la situation de communication, sur le monde en général, sur le monde du lecteur en particulier et les connaissances dérivées d'expériences personnelles.

Les connaissances du lecteur et l'activité de l'individu qui représente l'intervention de ses objectifs de lecture composent les aspects indéniables.

L'adéquation de cette modélisation aux différents phénomènes de compréhension spéculent sur l'importance aux buts du lecteur. Il existe différents niveaux de représentation qui permettent de se faire remarquer le fait que le lecteur développe un modèle de situation plus précis lorsque les connaissances et les informations du texte doivent être réorganisées de façon cohérente. La littérature assure de nombreuses variétés de données empiriques en faveur de l'intervention des connaissances et des buts du lecteur en compréhension de textes. Le lecteur dans le processus de compréhension favorise soit le développement de la base de texte, soit la construction du modèle de situation à travers sa contribution.

#### **2.11.6. Modèle de Construction-Intégration**

Tout en comprenant les principaux éléments des modèles précédents tels l'analyse de la proposition unité, la base de texte, le modèle de situation, Kintsch propose le modèle de Construction Intégration qui est un modèle à visée explicative. Il insiste sur les différentes étapes du processus de compréhension. Une nouvelle orientation théorique commence à l'élaboration d'un modèle plus connu sous le nom de modèle de Construction-Intégration en 1988.

La proposition conceptualise les entrées linguistiques de textes représentées en mémoire. Kintsch reprend la décomposition du texte en propositions hiérarchiquement organisées. Il explique son approche polarisée sur les processus responsables de la sélection des informations pertinentes. L'individu doit construire un modèle de situation et établir des connexions entre les éléments de l'information qui englobe les idées exprimées dans le texte et les connaissances antérieures. La compréhension est un processus démesurément flexible. Ce modèle est dirigé par les données et constitué de deux phases : une phase de construction et une phase d'intégration.

La construction consiste l'activation de représentations correctes et la découverte des pertinentes et des redondantes. La phase de construction se compose de quatre étapes. La première étape, les propositions sont formées selon la correspondance directement aux entrées linguistiques, c'est-à-dire, base de texte. Ensuite, étant donné que chaque proposition est d'indice indépendant de la récupération des nœuds associés issus du réseau de connaissances, chacun des éléments est élaboré en

sélectionnant un petit nombre de ses plus proches voisins auquel il est associé dans le réseau de connaissances. Après ce, la troisième étape porte sur de la production d'inférences, c'est-à-dire, les inférences de liaison et macro-propositions. Enfin, on peut passer à la quatrième étape, c'est des interconnexions entre tous les éléments du réseau. Le processus de construction résulte d'un réseau comprenant les nœuds lexicaux activés et les propositions construites. En même temps, les inférences qui peuvent être exprimées par les interconnexions dans une matrice de connectivité sont élaborées au niveau local et global. Quand le réseau de propositions construit à partir des diverses règles et les propositions reliées au sein du réseau, la représentation mentale s'organise sous l'action d'un processus de désactivation rapidement des constructions inadaptées. L'intégration forme avec l'inhibition des éléments non pertinents de la représentation et le renforcement des éléments pertinents. L'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration cohérente entre les unités qui constituent la représentation du texte sont assurés par le processus d'intégration. Quant à la construction de la signification, elle se matérialise par l'activation des sens potentiels des mots traités. Les mots traités sont progressivement intégrés dans des unités plus larges, par exemple; phrase, texte, pour obtenir l'activation de la signification spécifique. Dans ce processus, on doit prendre en compte les différents niveaux de représentation.

Selon Kinstch (1998), la base de texte, c'est possible d'être plus ou moins cohérente et complète alors que le modèle de situation, c'est possible d'être plus ou moins adéquat et précis. C'est-à-dire, sur la base de texte et du modèle de situation, le contenu de la représentation mentale est inégalement formé. Les charges de chacun de ces niveaux de représentation dépendent du lecteur et ses spécificités. Ce favorise l'activation de nœuds en rapport avec les connaissances générales et spécifiques du lecteur.

Bransford, Barclay et Franks (1972) ont indiqué que le lecteur peut se souvenir du texte dans la base de texte, mais sans l'avoir très bien compris et construire une représentation mentale stable. Dans ce cadre, les représentations des textes sont construites par degré par degré comme suivant :

Si l'on traite un segment de texte une fois, il est immédiatement intégré au reste du texte, maintenu en mémoire de travail. Chaque analyse d'un nouvel élément assure l'adjonction d'une nouvelle proposition à la représentation.



Le modèle de Construction-Intégration, pour préoccuper les connaissances du lecteur qui viennent de l'activation des éléments pertinents de la représentation et de l'inhibition des éléments non pertinents, rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances du lecteur.

En effet, le modèle de Construction Intégration de Kintsch est un hybride modèle. Parce qu'il intègre les principes du cognitivisme et du connexionnisme. Cette modélisation de la compréhension accentue sur les processus présentant la distinction entre base de texte, niveaux, surface et modèle de situation. Le produit de la compréhension est défini les caractères des connaissances du lecteur et aussi ses objectifs. Fayol(1985) explique cette problématique avec la capacité d'intégrer non seulement les connaissances générales liées à la situation décrites dans le texte, mais aussi les connaissances idiosyncratiques dans cette modélisation. Les connaissances construites dans la langue et la culture du lecteur.

#### **2.11.7- Structure Building Framework: Modèle de Construction de Structures de Gernsbacher (1990)**

Selon Gernsbacher (1990), la compréhension est pour la construction d'une représentation mentale cohérente et il s'agit des processus intégration de la fondation de structures, de l'intégration et du changement dans la compréhension.

Au premier pas, la fondation commence au début de la lecture. Le lecteur intègre les informations du texte à la structure mentale. Quand les informations sont cohérentes, le lecteur intègre celles à la structure mentale existante. Mais au contraire, lorsque les informations n'ont pas les cohérentes nécessaires entre eux-mêmes, le processus de changement intervient et commence à fonder de nouvelles structures. Au second pas, l'intégration rend dépendant à la cohérence de l'information pendant l'analyse du contenu de la structure en développement. Il s'agit en effet de la continuité référentielle, temporelle, spatiale et causale. Quand les événements décrits ont lieu dans un même sein temporel, spatial ou causal, l'intégration est soutenue en présence d'un référent commun entre deux phrases. Finalement, le changement commence au moment où la continuité n'est pas conservée. Le processus de changement mène au développement d'une nouvelle structure.

Gernsbacher parle sur deux mécanismes: l'intervention du renforcement et de la suppression. Ces mécanismes peuvent contrôler l'activation des nœuds. Selon lui, le renforcement augmente l'activation des nœuds en mémoire tandis que la suppression diminue l'activation des nœuds en mémoire. Gernsbacher accentue que la suppression et le renforcement sont des mécanismes généraux qui laissent faire à expliquer différents phénomènes de compréhension. Tandis que l'information de surface que le lecteur oublie plus rapidement change continuellement, l'information thématique est introduite de façon répétée et par conséquent renforcée avec sémantique.

Quand nous regardons les points forts de cette modélisation, elle assure l'aspect multidimensionnel des représentations mentales formées au cours de la lecture, au plus, elle distingue le processus d'enrichissement de la représentation du processus de transformation de la représentation.

Dans le modèle de construction de structures, le lecteur est dans le cœur du processus de compréhension et de construction de connaissances à l'aide de textes. Le lecteur fonde les structures mentales en s'adressant à ses connaissances et génère des inférences à partir de ses connaissances.

Gernsbacher ne rend pas si les mécanismes de suppression et de maintien des informations en mémoire ont des relations avec les processus d'intégration de la fondation de structures, de l'intégration et du changement dans la compréhension. Uniquement, il définit que ces mécanismes contrôlent les processus de construction de structures et quand les connaissances linguistiques et culturelles du lecteur ne sont pas convenables avec l'information issue du texte, l'information serait rapidement oubliée et n'apparaîtrait pas dans la représentation construite (Gernsbacher, 1990; 1997).

#### **2.11.8. Modèle de la Cohérence Situationnelle: Modèle D'Indexage des Événements**

##### **2.11.8.1. Premier Modèle: Zwaan, Langston et Graesser, 1995**

Le modèle de Zwaan, Langston et Graesser spécule sur l'impact des dimensions constitutives du monde du récit, nous pouvons citer comme l'espace, le temps, la causalité, le protagoniste et la motivation, dans l'élaboration d'un modèle de situation.

Selon leur, dans le monde réel, les multiples dimensions sont interconnectées, mais le monde du récit n'est pas contraint par les lois de la nature. Selon le modèle d'indexage d'événements, un processus explicatif conduit à la compréhension. La conception de la compréhension de Zwaan, Langston et Graesser (1995) indique que les événements d'un texte sont des éléments centraux. Ils notent que ces événements seraient connectés en mémoire à long terme sur la dimension du temps, la dimension de l'espace et la dimension de la causalité. Les connaissances stockées dans la mémoire à long terme du lecteur définissent les indices de récupération à partir des dimensions.

Le modèle d'indexage d'événements contient les trois principes. Le premier principe spéculer sur l'analyse des informations du texte selon le temps. S'il y a plus l'information d'un texte partage de liens situationnels avec les connaissances antérieures du lecteur et plus les temps de l'analyse seront courts, la qualité du rappel augmente. Le deuxième principe spéculer sur la production d'inférences. Si le contexte situationnel antérieur est continu pour traiter l'information, le lecteur produit des inférences de connexion. Ce principe explique que la production d'inférences de connexion est moins coûteuse sur le plan cognitif que la production de nouvelles inférences basées sur les connaissances du lecteur. C'est-à-dire, si le contenu du texte a un lien avec les connaissances du lecteur, le rappel sera meilleur. Le troisième principe spéculer sur l'organisation des informations en mémoire à long terme. Si le nombre d'indices situationnels qui partagent dans deux événements en mémoire à long terme porte plus les informations contenues dans le récit, l'activation de ces connaissances et le rappel seront meilleurs.

#### **2.11.8.2. Second Modèle(Zwaan et Radvansky, 1998)**

Zwaan et Radvansky (1998) ont développé le modèle courant, le modèle intégré et le modèle complet pour les processus de la compréhension de récit. Le modèle courant comprend les informations en cours de l'analyse. Le modèle intégré comprend les informations précédemment rencontrées et le modèle complet comprend la situation. En outre, Zwaan et Radvansky expliquent l'intervention de processus cognitifs à travers la construction de la représentation mentale, sa récupération et la mise au premier plan de certains de ses composants.

La proposition en cours de lecture représente le processus de construction d'un modèle de situation aboutant à l'élaboration d'un modèle courant. Le processus de mise à jour représente quand les liens sont établis entre l'information en cours de l'analyse et les informations précédemment traitées et mémorisées, ces liens permettent l'intégration du modèle courant au modèle intégré. Le processus de récupération spécule sur ramener une partie du modèle intégré en mémoire de travail, tandis que la mise au premier plan renvoie précisément à un maintien d'indices de récupération en mémoire de travail de certaines parties du modèle intégré.

Ce modèle soutient à la fois des connaissances générales du lecteur, à la fois de ses connaissances idiosyncratiques. Lorsque la lecture est commencée, le lecteur construit un modèle courant. L'analyse de nouvelle phrase guide à la construction d'un autre modèle courant. Le lecteur opère jusqu'à achever à un modèle complet de la situation évoquée, modèle stocké en mémoire à long terme à l'issue de la compréhension.

## **2.12. Activité Inférentielle dans Compréhension de Texte**

La compréhension d'un texte est déterminé par une activité achevée par la construction d'une représentation cohérente dans le texte. Grâce aux relations entre différentes informations véhiculées par le texte et les connaissances antérieures de lecteur, il produit des inférences pour acquérir à cette représentation.

Obtenir une inférence comprend l'activation d'un concept avec un ensemble de concepts formant une proposition et un ensemble de propositions constitutif d'une structure de connaissances. Le niveau de base est de l'activation. L'activation comprend le niveau de sélection et le niveau de maintien en mémoire de travail et le niveau de l'intégration à la représentation en mémoire à long terme (MLT) du texte.

Nous pouvons déterminer une inférence comme une opération mentale qui permet au lecteur de faire un lien déductif, voire conclusif, entre deux phrases contiguës dans le texte et une nouvelle information.

C'est-à-dire, il y a d'un processus combinatoire d'informations provenant de différentes sources comme linguistiques et également contextuelles pour générer de nouvelle d'information non explicite dans le texte. Cette nouvelle information est

activée au cours de la lecture. Les inférences permettent d'établir des relations entre les différentes informations laissées implicites dans le texte. Elles rendent explicites ces relations. La théorie minimaliste (McKoon & Ratcliff, 1995) et la théorie constructiviste (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) analysent ce processus.

### **2.12.1- Approche Minimaliste: L'Inférence dans la Compréhension de Textes**

Selon la théorie minimaliste, (McKoon et Ratcliff ; 1995), le lecteur obtient automatiquement les inférences nécessaires pour conduire à la cohérence locale entre les informations pendant l'analyse et les inférences. Ce processus fonde sur la génération des inférences à travers le maintien de la cohérence locale étant automatique. Selon McKoon et Ratcliff, les inférences sont générées au cours de la compréhension, de manière très rapide et non consciente. Cette approche prend au premier plan des inférences rétroactives qui se retrouvent au niveau de la base de texte propositionnelle. Selon les théories de minimaliste aucune relation causale globale ne serait construite lorsque de relations causales adéquates peuvent être établies à un niveau local. La production des inférences spéculer sur un mécanisme de continuum d'activation.

La théorie minimaliste définit la génération d'inférences avec un processus immédiat, automatique, non conscient, très rapide. Le maintien de la cohérence locale et les informations aisément accessibles présentent en mémoire à court terme. La cohérence locale est définie pour des propositions du texte qui sont présentes en mémoire de travail au même moment, c'est-à-dire pour les propositions qui ne sont pas distantes de plus d'une ou deux phrases du texte. L'intégration des informations du texte aux informations activées en mémoire à long terme a lieu à travers une succession de cycles de analyse en activant une information en mémoire à long terme (MLT) initialement peu et puis réactivant fortement, si elle est associée à de nombreux et différents concepts du texte.

### **2.12.2- Approche Constructiviste: L'inférence dans la Compréhension de Textes**

La théorie constructiviste repose sur les trois systèmes mnésiques tels la mémoire à court terme qui maintient l'information récente, la mémoire de travail qui comprend environ les deux dernières phrases et l'information en cours de recyclage en mémoire à court terme, et la mémoire à long terme.

Selon la théorie constructiviste, les inférences qui proviennent des connaissances sont construites au moment où les structures de connaissances en mémoire à long terme sont activées et les informations qui forment un sous-ensemble sont encodées dans la représentation du texte. Cette représentation comprend soit la base de texte, soit la modèle de situation référentiel. Les constructions de connaissances antérieures sont activées à travers un processus de reconnaissance qui est réalisé par un mot, une combinaison de mots et l'interprétation des constituants du texte. S'il y a d'une structure de connaissances très familière, son contenu est automatiquement activé en mémoire de travail. Si l'inférence est dans une position extraite d'une structure de connaissances antérieures, son intégration à la représentation du texte pressure sur les faibles charges à la mémoire de travail.

Dans ce cadre, Graesser, Singer et Trabasso (1994) notent que les inférences générées pendant la compréhension la satisfaction des buts du lecteur, la notion de cohérence et le caractère explicatif du processus de compréhension figurent la construction de la signification. Selon leur, le but du lecteur est soit général, soit inhérent au genre du texte et soit idiosyncrasique.

### **2.12.3.Facteurs de la Génération d'Inférences**

Il s'agit des nombreux facteurs inhérents au lecteur, au matériel et à la situation qui sont susceptibles d'exercer un effet décisif à propos de la génération d'inférences. Les processus inférentiels sont sensibles à certains éléments constitutifs de la surface du texte. Les éléments de la surface textuelle qui sont assurés par les consignes de analyse permettent d'élaborer des inférences autour des contenus informationnels inhabituels. Par exemple; le temps et l'aspect des verbes sont des éléments de surface à prendre en considération dans l'étude de la génération des inférences.

Dans les théories de minimaliste et constructiviste, les processus inférentiels spéculent sur les connaissances spécifiques ou générales du lecteur. C'est que l'un des caractéristiques susceptibles qui modulent les processus inférentiels est les capacités d'imagerie visuelle du lecteur. La capacité du lecteur à l'activité d'imagerie développe sa tendance à produire les inférences.

La forme dédicacée au lecteur par l'autre est un autre élément de surface susceptible d'influencer les processus inférentiels. Etant donné que les récits sont écrits généralement à la troisième personne du singulier, le lecteur ne génère pas d'inférence sur le narrateur du récit. Le narrateur est invisible pour le lecteur. Si les récits écrits à la première personne du singulier, le lecteur essaie produire les inférences ciblées sur le narrateur. Dans ce cas, il cherche la réponse pour expliquer pourquoi le narrateur prend un point de vue particulier sur les personnages.

Par les modalités de présentation (oral/écrit) et la langue de lecture et le rappel, le lecteur expose les stratégies différentes. Comprendre un texte exige à fonder une représentation cohérente qui peut être établie soit par l'intermédiaire de relations dans le texte (cause-conséquence, problème-solution), soit grâce à la présence de marqueurs linguistiques (les connecteurs) en mémoire.

#### **2.12.4.Rôle de la Mémoire dans la Compréhension de Texte**

La compréhension et la production d'un texte en cours de la mémoire de travail exigèrent les fonctions de analyse et de stockage des informations. Dans les activités de compréhension et de production de textes, la mémoire de travail utilise les deux niveaux.

Le premier niveau procure l'accès aux parties antérieures du texte prenant en considération de l'aspect séquentiel du processus de compréhension. Le lecteur traite les phrases les unes après les autres. Dans le deuxième niveau, le lecteur fait appel à ses connaissances et expériences personnelles stockées en mémoire à long terme. Une modélisation idéale de la compréhension de récits doit comprend les autres domaines d'investigation de la cognition au regard des caractéristiques générales et spécifiques du système de analyse de l'information du lecteur, variables selon les contextes culturels, psychologiques et linguistiques.

De nombreux travaux indiquent qu'il est nécessaire qu'une modélisation du processus de compréhension au sein d'un cadre général représentatif du système mnésique. Selon van Dijk et Kintsch (1983), on peut parler de trois sous-systèmes, cité comme le registre sensoriel, la mémoire à long terme et la mémoire épisodique, qui gravitent autour d'une unité centrale qui correspond au registre central de travail et à un lieu où sont maintenues les informations. On peut observer une variabilité selon la fonction et le stockage à l'égard de la situation de compréhension et les contextes. Au niveau du registre sensoriel, l'information perceptive est appréhendée et maintenue pour la centrale. Le niveau de la mémoire à long terme comprend les connaissances générales et idiosyncratiques du lecteur. La mémoire épisodique du texte forme les trois niveaux de la représentation du texte. Ces sont la surface de texte, la base de texte et le modèle de situation.

Dans ce système mnésique, le processus de compréhension est basé sur la réintégration au sein de l'unité centrale, d'éléments issus des trois sous-systèmes de mémoire. Quand van Dijk et Kintsch s'interrogent les capacités limitées du système mnésique, les auteurs différencient ce qui est activé en mémoire à long terme par le texte (les connaissances) et ce que le lecteur traite à un instant en raison de l'existence des différents sous-systèmes mnésiques. Dans la continuité de cette conception initiale, modulaire et structurale du système mnésique et du processus de compréhension, Erikson et Kintsch présente une théorie qui suppose principalement l'existence de la mémoire à long terme (MLT) et de la mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail (MdT) et aussi de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) sur la vision fonctionnelle de la mémoire.

De nombreuses informations sont stockées en MLT sous diverses formes. Mais, elles n'affectent l'analyse en cours que si elles sont récupérées et réintégrées au sein de l'unité centrale. En raison de sa capacité limitée, MCT est insuffisante pour exposer le rôle de la mémoire en compréhension. Dans ce cas, la Mémoire de Travail à Court Terme (MdT à CT) implique un composant de la MLT. Il s'agit d'une utilisation d'une partie de la MLT comme MdT. Tandis que la capacité de la MdT à CT est très limitée, la capacité de la MdT à LT est limitée par les situations que les individus disposent de connaissances. C'est-à-dire, si un individu a des connaissances dans un domaine, il dispose des compétences requises pour utiliser sa MdT à LT pour repousser les limites



de l'unité centrale en construisant des structures de récupération supplémentaires qui lui permettent de parvenir à la MLT. Si les connaissances sont manquantes, la MdT à LT n'est pas utilisable. La mémoire et la compréhension de textes affectent l'un de l'autre. La compréhension prend la forme d'une activation automatique.

Les modèles de la compréhension de textes accentuent sur les processus de l'identification des mots, de l'analyse syntaxique du discours, de l'analyse sémantique du contenu conceptuel, de l'analyse pragmatique du thème discursif, de l'information sémantique aux événements principaux dans la compréhension. Ils analysent surtout aux niveaux sémantiques et pragmatiques du discours incluant les composants de la microstructure et de la macrostructure. De plus, la compréhension est une interaction entre un individu, un texte et un contexte. Prenant en compte le rôle des connaissances antérieures du sujet, le rôle des éléments contextuels immédiats, l'influence de la langue maternelle, nous pouvons dire que une compréhension peut être réaliser si le sujet a construit une représentation sémantique mentale d'une situation précise, si les différents concepts dans cette représentation sont déterminés par leur contenu informatif et leur organisation, si les concepts sont compatibles et s'il y a d'une signification cohérente du texte .

Pour comprendre un texte, le sujet n'effectue qu'une analyse des informations qui sont provenus par le texte et le contexte de lecture, mais aussi il intègre les informations d'origine externe. Le lecteur doit activer sa représentation linguistique et extralinguistique, ses connaissances antérieures. Par ailleurs, la compréhension exige la restructuration des connaissances ou la construction de connaissances nouvelles.

#### **2.12.5.Approche Cognitive :L'Apprentissage de la Langue Étrangère**

Pour Vygotsky (1962) l'apprentissage de la langue étrangères'appuye sur la langue maternelle (L1) et un travail réflexif sur le système linguistique. On doit avoir une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales. Selon Perréaux (1994), le fréquent passage d'une langue à l'autre peut accélérer la décentration par rapport aux liens entre signifiant et signifié et favoriser la construction des connaissances en la langue étrangère.

Chez l'enfant qui apprend une deuxième langue plus tard, il y a transfert des acquisitions de la première à la seconde. L'apprentissage de la langue étrangère ne consiste pas seulement une simple addition de L1 et la langue étrangère. Les enfants développent dans l'acquisition des langues, des connaissances et des habiletés utilisables dans les deux langues, à l'instar des compétences langagières et cognitives plus larges, communes aux deux langues. Ainsi, le modèle de scolarisation doit proposer l'apprentissage de la langue étrangère aux élèves après que les enfants sont stabilisés leurs connaissances de base en L1.

Les recherches indiquent que l'effet de la complexité linguistique et de l'origine du texte sont déterminantes dans l'activité de compréhension de textes en apprentissage de la langue étrangère. Par exemple, Johnson(1981) a fait un travail sur des sujets iraniens qui apprennent l'anglais comme la langue étrangère. Ils ont obtenu une meilleure performance en rappel et en compréhension de textes lorsque le thème est d'origine culturelle iranienne (Légende de Mullah Nas el Din) comparativement à un texte d'origine culturelle américaine (Légende Buffalo Bill). L'activité de compréhension du texte en la langue étrangère par des élèves en début d'apprentissage s'appuie essentiellement sur des connaissances conceptuelles de leur langue maternelle. Les sujets utilisent un schéma d'analyse du texte différent de celui à partir duquel ce dernier est structuré. C'est-à-dire, les schémas. Le lecteur a compris le texte quand il a activé un schéma qui répond aux informations entrant dans ce schéma. Les connaissances antérieures s'inscrivent dans les schémas acquisitions du lecteur. Dans la recherche de Steffensen (1979), il y a deux groupes de sujets, des Américains et des Indes qui lisent un texte sur le mariage. Le texte raconte un mariage américain. Dans la description du mariage, il est déterminé que la mariée porte la robe de noces de sa grand-mère et elle est charmante dans cette robe. Le lecteur indien rapporte que la mariée est très bien, mais la robe est un usagée et démodée. Le sujet n'a pas remarqué dans le texte les indices montrant que cette robe était socialement acceptable. Au contraire, il a interprété le texte selon les coutumes de son pays voulant que la mariée fasse état de son rang social en portant une robe de la dernière mode. Les mots et expressions dans le texte en fonction du contexte activent un schéma de connaissances lié à la culture du lecteur. Les conclusions indiquent que la compréhension de textes dépend des connaissances antérieures, du contenu

familier d'un passage et de la perception du thème. Si un lecteur qui n'est pas familier par les connaissances ou la base linguistique de la langue. Les schémas composent les structures cognitives générales. Ces structures cognitives générales stockent les connaissances conservées dans la mémoire à long terme. Le lecteur comprend mieux un texte quand le schéma est familier pour lui. Ces structures cognitives permettent de compléter les informations implicites du texte. L'information implicite joue un rôle important dans la compréhension de textes et, plus précisément, dans l'activité inférentielle.

En bref, selon la théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1980) et les modèles de situation (van Dijk & Kintsch, 1983), la compréhension est un processus constructif. Le lecteur qui apprend la langue étrangère fonde une représentation mentale, qui n'est pas une unité isolée de la mémoire, mais une représentation liée aux connaissances antérieures stockées dans sa Mémoire à Long Terme (MLT).

Kintsch et van Dijk (1978) prennent en compte la compréhension de textes comme une activité mentale finalisée par la construction d'une représentation cohérente du texte. Pour obtenir cette représentation, le lecteur construit des propositions qu'il va relier entre elles.

Deux niveaux d'organisation de la signification sont construits lors de la compréhension de textes (Kintsch & van Dijk, 1978). Le premier niveau est le niveau de la surface textuel, c'est-à-dire l'ensemble des mots du texte, le second niveau est le niveau sémantique (microstructure et macrostructure), c'est-à-dire les significations du texte. Si les enfants apprennent la langue seconde, les connaissances évoquées et activées par le texte doit passer une analyse de transformation de la connaissance.

Pour les élèves qui apprennent la langue étrangère, les processus de construction de la signification dans la phrase comprend former une structure qui liés à la situation (ambiance, sonore, bruits extérieurs...), liés à l'énonciation (voix, rythmique, marques discursives...mais aussi aux indices non –verbaux, gestuelle...) et liés à l'énoncé (structuration du discours, mots ou expressions porteurs d'un sens jugé important dans le contexte supposé).

Dans la compréhension orale, on ressent le besoin de tout connaître et de comprendre chaque mot avant de donner un sens à ce qu'il entend. En L1, la fragmentation de la chaîne sonore étant naturelle, la reconnaissance des éléments du

message et la construction de la signification sont simultanées. Dans la compréhension orale en la langue étrangère, l'analyse sémantique du texte s'effectue en temps réel et dans des situations exigeant une réponse ou une réaction immédiate et qui est beaucoup plus complexe. En revanche, en compréhension écrite le lecteur qui a le texte sous les yeux peut dans la plupart des cas prendre son temps, opérer des retours en arrière, procéder par analogies. Les recherches indiquent que le récit entendu est mieux compris que le récit lu et que la présentation des images aide les sujets à mieux mémoriser l'histoire.

Rohwer et Matz (1975) a fait une recherche sur la compréhension d'un texte présenté oralement pouvait et une version écrite du même texte .On note un rappel plus important des informations présentées sous forme écrite. Ils observent que prendre des notes en écoutant provoque un effort cognitif plus important que prendre des notes d'un document écrit. En effet, prendre des notes en écoutant, c'est mettre en œuvre des analyses impliqués dans la compréhension des informations orales beaucoup plus complexes et nettement plus contraignants pour la mémoire de travail.

La représentation mentale du contenu du texte a été analysée comme une structure à trois niveaux le premier niveau correspond à une restitution mot à mot, le deuxième niveau correspond à représenter le contenu explicite du texte source par la modification soit d'un prédicat, soit d'un argument et le troisième niveau correspond à traiter des connaissances absentes du texte, mais évoquées par le texte.

## **CHAPITRE 3**

### **3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Etant donné que cette recherche vise à décrire en détail, identifier et expliquer la fonction de la psycholinguistique dans l'apprentissage de la langue et l'analyse des textes littéraires, on utilise la méthode de recherche descriptive qui exige une revue de littérature.

À la lumière des informations disponibles, on tente de mettre en jour la fonction d'analyse de psychologie du langage et de psycholinguistique textuelle. Par conséquent, nous tentons de déterminer soit la psycholinguistique méthode est effectuée comment, où, quand et quel genre de travail en passant à l'aide de la méthode de recherche descriptive et soit comment on peut utiliser dans l'apprentissage pour rendre efficace de l'enseignement.

#### **3.1. Objectif de La Recherche**

De nombreuses recherches et analyses sur la linguistique avec les modèles psychologiques et les rapports entre les conduites humaines et la fonction cérébrale ont montré l'effet de la psychologie du langage dans l'activité de l'utilisation du langage, la production, la compréhension et l'acquisition du langage. Cependant, les recherches sur les processus cognitifs et les activités de compréhension n'ont jusqu'alors pas su proposer d'explications se rattachant aux modèles classiques de la compréhension de textes.

La psycholinguistique fait appel à différents domaines comme la sémantique, la syntaxe, la morphologie, la phonologie et l'orthographe. De nombreux domaines ne sont pas accessibles à l'inspection consciente et sans savoir les processus cognitifs.

S'interroger sur l'influence des facteurs sur les processus cognitifs dans les apprentissages et la construction des connaissances chez l'humain, nous amène à axer autour de l'effet de la psychologie du langage sur l'activité de compréhension dans

l'apprentissage, la construction des connaissances et l'analyse des textes littéraires et l'effets des marqueurs de textuelle sur la compréhension et le rappel de récits dans l'apprentissage, la construction des connaissances et l'analyse des textes littéraires.

### **3.2.Matériel**

Dans le cadre de recherche, on a fait une recherche approfondie en utilisant les importantes théories dans la psycholinguistique, la revue de la littérature en psychologie du langage et de la psycholinguistique textuelle et les données recueillies un large échantillon a été créé avec numérisation de documents. Pour déterminer, les informations mieux, nous avons utilisé les phrases de texte “Une nouvelle religion: la foi dans l'opinion publique”.

En nous intéressant à l'étude de psycholinguistique l'activité de compréhension dans l'apprentissage, la construction des connaissances et l'analyse des textes littéraires, nous avons été amenées à travailler sur un texte qui situe dans une méthode livre Campus 4 Méthode Français.

Étudier l'effet de la psychologie du langage et l'effet des marqueurs de textuelle sur l'activité de compréhension et l'analyse des textes littéraires, nous avons obligé à proposer les matériaux qui réfléchit la structure textuelle propre à l'apprentissage et la littéraire.

Nous avons donc choisi un texte du livre Campus 4 Méthode Français, le but de cette méthode livre est d'acquérir les niveaux de compétence orale, de compétence écrit et obtenir la base linguistique nécessaire et évoluer de compréhension et de mémorisation pour parler et écrire. C'est qui met en scène des phénomènes naturels, surnaturels et les émotions et les réflexions contre quelque situation en imaginaire et réelle.

### **3.3.Caractéristique de Texte**

Le texte “Une nouvelle religion: la foi dans l'opinion publique” se trouve dans le livre Campus Méthode de Français 4, CLE International, Paris, 2005, au page 155. Le texte est une partie de l'essai de Alexis de Tocqueville dans son œuvre “De la

Démocratie en Amérique’’ qui est publié en deux livres, le premier en 1835, le deuxième en 1840. Ce texte est un classique français. Le genre de texte est l’essai et le type de texte descriptif et narratif.

### **3.4. Analyse de Texte**

On a utilisé l’analyse propositionnelle pour expliquer l’effet de la psychologie du langage sur l’activité de compréhension et l’analyse de connecteurs pour marquer l’effet des marqueurs de textuelle sur la compréhension et le rappel de récits.

La psycholinguistique du analyse des textes formule des hypothèses sur les opérations cognitives dans la compréhension, la mémorisation de textes-source et la production à partir de l’analyse comparative des constituants sémantiques du texte-source qui sont reproduits, omis ou reformulés dans le rappel et éventuellement des éléments du rappel absents du texte-source.

Les psychologues ont mis au point une métalangue sémantique informelle notant les “représentations propositionnelles” contenues dans les textes à confronter. La notation de ces représentations est appelée “analyse propositionnelle” ou “analyse prédicative” (Le Ny, 1979, 1987, 1989 ; Denhière, 1984 ; Van Dijk Kintsch, 1983). À l’origine (Kintsch & Van Dijk, 1978, Le Ny, 1979), l’analyse prédicative mise en œuvre n’était ni actancielle, ni référentielle, ni classificatoire c’est-à-dire qu’elle assignait à chaque prédicat un ou plusieurs arguments sans préciser le rôle joué par chacun des arguments ni assigner à chaque argument un symbole référentiel (indispensable pour modéliser les opérations cognitives permettant la reconnaissance des liens anaphoriques), ni classer les propriétés de constitution temporelle et participative de la prédication (ou proposition dans la terminologie habituelle).

Inspiré par les travaux de linguistes comme Fillmore (1968), Kintsch (1974) propose une méthode pour représenter les unités de signification des textes sous la forme d’une hiérarchie de propositions sémantiques (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979). Les propositions sont des unités qui représentent une simple unité de signification portant une valeur de vérité avec les plus petites unités linguistiques. Elles sont formées de deux ou plusieurs mots comme un prédicat, une relation et un ou plusieurs arguments substantifs. Une proposition peut devenir argument d’une autre proposition, ce qui

permet de représenter la signification de phrases et sous la forme de hiérarchies propositionnelles.

Pour van Dijk et Kintsch (1983), l'application de grammaire permet de construire le texte de base qui correspond à un inventaire censé être exhaustif des significations véhiculées par le texte.

Pour l'analyse propositionnelle, nous permet de décrire le contenu sémantique de texte, nous avons choisi l'analyse propositionnelle dans cette étude. Ainsi, les productions de texte sont des structures cognitives construites au cours de la lecture sous forme propositionnelle. Dans notre analyse, nous considérons que le lecteur utilise la proposition pour construire la signification du texte et la prédication est très importante pour examiner.

Nous distinguons prédicatif en quatre types comme les verbes d'état, de processus, d'action et de processus-action. En même temps, chaque type de procès est classifiable comme basique, expérientiel, bénéfactif ou locatif. Les verbes d'état basique requièrent l'accompagnement d'un patient, les verbes d'état expérientiel requièrent en outre l'accompagnement d'un expérencier, les verbes d'état bénéfactif requièrent d'un bénéficiaire et les verbes d'état locatif requièrent d'un localisateur. Les verbes d'action basique requièrent l'accompagnement d'un agent, ceux d'action expérientielle, bénéfactive ou locative requièrent au surplus l'accompagnement du rôle spécifique à ces classes. Pour ce cadre, nous avons utilisé la structure comme suivant :

- “1a) Un objet est dans une situation (éventuellement relationnelle) stable: prédication d'état
- 1.b) Un agent se livre à une action (ou plutôt une activité): prédication d'action
- 1.c) Un objet est dans une situation dynamique (éventuellement, mais pas obligatoirement, de changement): prédication de processus
- I.d) un objet est dans une situation dynamique du fait de l'intervention d'un agent: prédication de processus-action
- II.a) ni expérencier, ni bénéficiaire, ni localisateur ne participent au procès: prédication basique
- II.b) un bénéficiaire participe au procès: prédication bénéfactive.
- II. c) un expérencier participe au procès: prédication expérientielle.
- II.d) un localisateur participe au procès: prédication locative. ” (van Dijk et Kintsch, 1983)



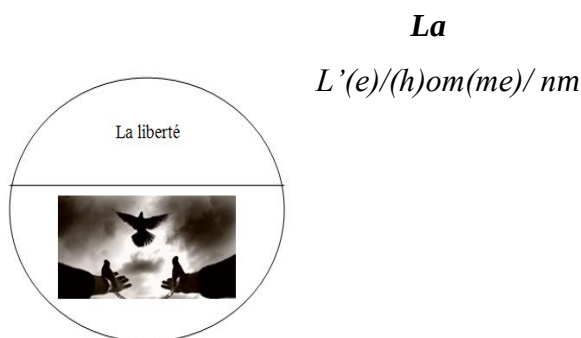
## CHAPITRE 4

### 4. ANALYSE DE TEXTE ET INTERPRÉTATION

Nous pouvons dire que pour être compréhensible de texte et être utilisable de l'apprentissage, le lecteur doit être une connaissance de lexique. Si le lecteur ne construit pas un lien entre le signifiant et le signifié, il ne peut pas transmettre des concepts d'un esprit à un autre.

Au niveau microstructure, le lecteur doit avoir un certain lexique connaissance pour comprendre ce texte. Lire et comprendre d'un texte consistent à transformer des informations textuelles en représentations mentales. Le lecteur doit établir les liens de cohérence entre les informations, premièrement au niveau microstructure. Les connaissances du mot du lecteur sur le texte facilitent la détection et la correction des erreurs de surface, liées à la microstructure, mais il permet aussi de repérer les incohérences textuelles. Le texte au nom de "Une nouvelle religion : la foi dans l'opinion publique" englobe les mots abstraits et les mots concrets. Le lecteur doit établir une signification sur ces mots au cours de processus cognitif. Par exemple; pour le mot "la liberté" et le mot "homme", on espère faire une représentation du lecteur comme suivant a l'égard de signification :

La liberté :



L'homme :

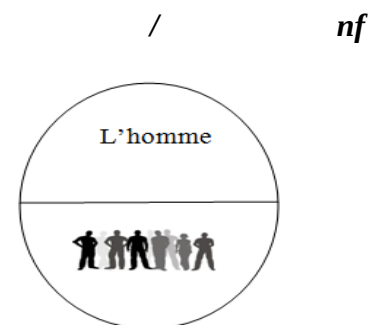


Figure 4.1. Représentation mental la liberté

Figure 4.2. Représentation mental l'homme

La compréhension d'une phrase se définit comme des procédures de analyse sur les relations entre les éléments constitutifs de cette phrase.

Le locuteur construit une représentation (une organisation potentielle selon l'expression de Bever, Garrett et Hurtig, 1973) que cette représentation s'inscrit dans une boucle de régulation analogue, proposée par Halle et Stevens (1964) dans leur modèle d'analyse par synthèse. Ce traduit la signification que le locuteur donne à la phrase en pensant quelque chose de ce qu'il entend ou lit, autrement dit en associant un l'idée d'association exprime la dimension relationnelle de la notion de signification appliquée à un objet linguistique. Donner une signification à une phrase s'effectue dans un contexte à la fois situationnel et cognitif.

Les mots stockés dans le lexique mental exigent l'information d'orthographique, l'information de phonologique, l'information de morphologique, l'information de sémantique, l'information de syntaxique, et les stimuli visuels ou auditifs. Le problème de la reconnaissance de mots écrits et parlés consiste à déterminer comment un locuteur ou un auditif passe d'une forme visuelle ou sonore complexe à une représentation abstraite conceptuelle et comment on fait le passage de signification de l'une à l'autre.

Un mot exige une linéarité de phonèmes et a d'une structure hiérarchique composée de syllabes. Il s'agit des règles phonologiques de combinaisons des phonèmes en langue. Un concept doit associer à des formes sonores ou graphiques. Le mot a mémorisé à l'aide de l'association entre la forme et la signification au cours de compréhension. Grâce à cette mémorisation, le lecteur peut transmettre le sens des mots comme les concepts d'un esprit à un autre.

Les mots renvoient à des significations et notre connaissance constituent des propriétés sémantiques à l'aide de ces significations. Selon Katz et Fodor, pour faire une interprétation sémantique des énoncés, on doit avoir la connaissance d'un dictionnaire. Ce dictionnaire doit définir la signification de tous morphèmes d'une langue.

On doit établir un lien de perception entre la forme visuelle du mot et la représentation mentale abstraite. Les lettres qui composent le mot ne contiennent pas le sens du mot en raison de la propriété de la relation arbitraire. Le mot ne prend pas la signification après on voit la forme physique du mot. L'étude de la reconnaissance visuelle de mots porte sur les processus qui permettent à partir d'un stimulus d'accéder à sa signification, via sa représentation interne dans le lexique mental. Pour reconnaître un

mot, il faut extraire une représentation formelle d'un signal physique et l'apparier à une représentation abstraite stockée en mémoire.

Le mot clé du texte, c'est faire une influence la qualité de compréhension du texte, de faire inférences et fonctionnement de la MTLTL lors de lecteur.

Le mot forme une interface entre les processus perceptifs et processus cognitifs. Quand nous considérons le mot a des caractéristiques qui distinguent un objet de l'autre a l'égard de visuel ou auditif, il forme une combinaison particulière de lettres ou de phonèmes. D'autre part, le mot porte les morphèmes qui sont les éléments de formation (préfixe, infixes, suffixe).

Par exemple; si le lecteur sait le mot du texte comme “inégal, indépendant, illimité, penchant, dissemblable, etc.” au regard de morphèmes, la combinaison du sens et le développement de comprendre du texte deviendront plus facile.

Pour la langue maternelle, dès 8-9 ans, nous ne pouvons parler d'une nouvelle organisation fondamentale sur de l'acquisition du langage, mais à l'aspect de discursif ou lexical, un développement peut être continué avec morphologie et générer les mots. Pour la langue seconde, cette nouvelle organisation sur la langue en effet peut être continuée avec les mêmes choses.

Selon J. Bronckart, les structures de la langue en psycholinguistique sont spéculées sur les éléments théoriques qui contiennent le lexique (noms, verbes, adjectifs et adverbes et les déictiques exosphériques et ostensifs), les flexions nominales, les éléments adverbio-prépositionnels et diverses transformations (passive, emphase), les qualificatifs et quantitatifs des concepts lexicalisés et les organisations du discours dans une relations avec le locuteur et son contexte sur l'axe de la logique et du temps.

Selon le modèle de la compréhension Kintsch et van Dijk (1983), pour l'analyse et la compréhension du texte, le premier niveau est la surface du texte qui indique le niveau de représentation le plus élémentaire tel que les mots du texte. Le processus de construction résulte d'un réseau comprenant les nœuds lexicaux activés. Pour ce premier niveau, nous utilisons l'analyse propositionnelle du texte.

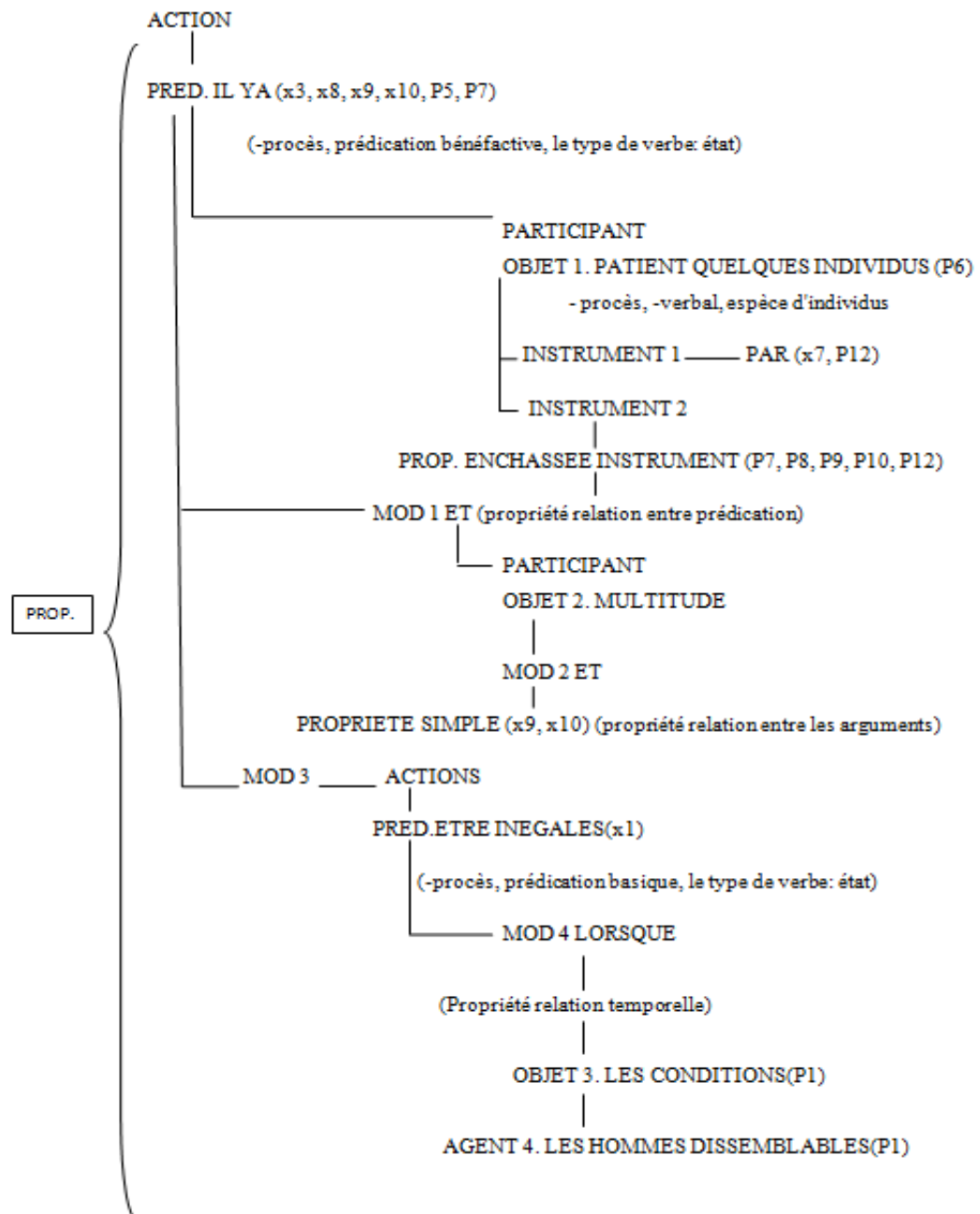
#### 4.1. Analyse Propositionnel

(1) Lorsque les conditions sont inégales et les hommes dissemblables, il y a quelques individus très éclairés, très savants, très puissants par leur intelligence, et une multitude très ignorante et fort bornée.

|                                   |                 |
|-----------------------------------|-----------------|
| P.1. Etre (x 1, x2, P4)           | x1 Condition    |
| P.2. Inégale (x1, P1)             |                 |
|                                   | x2 Homme        |
| P.3. Et (x2, x1)                  |                 |
| P.4. Dissemblable (x2, P1)        |                 |
|                                   | x3 Individu     |
| P.5. Lorsque (P1, P6)             |                 |
| P.6. Il y a (x3, x8, P7, x9, x10) | x4 Eclairé      |
| P.7. Quelque (x3, P6)             | x5 Savant       |
| P.8. Très(x4, P6, P7)             | x6 Puissant     |
| P.9. Très (x5, P6, P7)            |                 |
|                                   | x7 Intelligence |
| P.10. Très (x6, P6, P7)           |                 |
| P.11. Très (x7, P6, P7)           |                 |
|                                   | x8 Multitude    |
| P.12. Par (x7, P13)               | x9 Ignorante    |
|                                   | x10 Fort bornée |
| P.13. Leur (x7)                   |                 |

P.14. Et(x8, P6)

P.15. Très (x9, x10, P6)



(2) Les gens qui vivent dans le temps d'aristocratie sont donc naturellement portés à prendre pour guide de leurs opinions la raison supérieur d'un homme ou d'une classe, tandis qu'ils sont peu disposés à reconnaître l'infailibilité de la masse.

|                                        |                    |
|----------------------------------------|--------------------|
| P.16. Vivre (x11)                      | x11 Gens           |
| P.17. Qui (x11, P16, P18)              |                    |
|                                        | x12 Temps          |
| P.18 Dans (x12, x13, P19)              |                    |
|                                        | x13 Aristocratie   |
| P.19. De (x12, x13)                    |                    |
|                                        | x14 Opinion        |
| P.20. Etre porter à(x11, x14, P23)     | x15 Raison         |
| P.21. Donc (P16, P23)                  |                    |
| P.22. Naturellement (P23)              |                    |
| P.23. Prendre pour guide de (x11, x14) |                    |
| P.24. leur (x14, P25)                  | x16 Homme          |
| P.25. Supérieur (x15, x16, x17)        | x17 Classe         |
| P.26. De (P25)                         |                    |
| P.27. Ou (x17, x16)                    |                    |
| P.28. De(x17, P25)                     |                    |
|                                        | x18 infailibilités |

P.29. Tandis que (P.31, P.25)

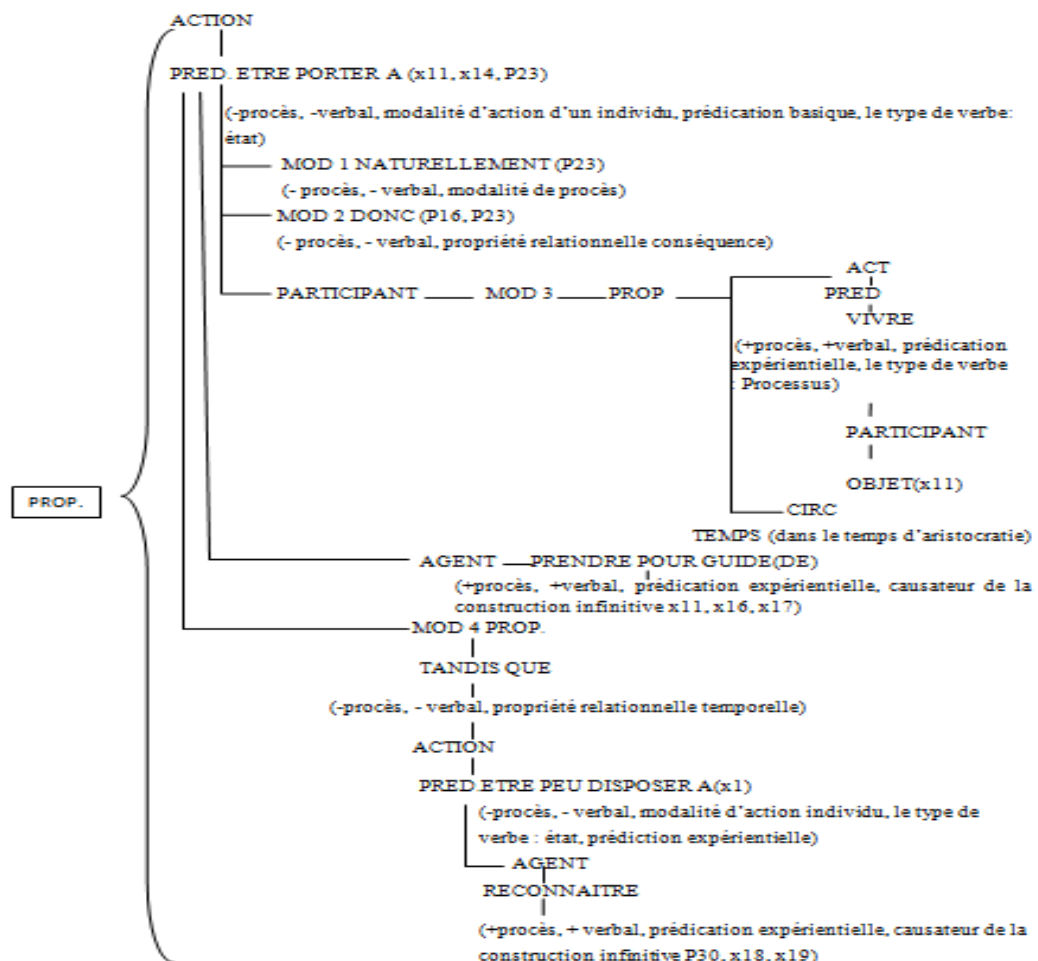
x19 Masse

P.30. Ils (x16, x17, P31)

P.31. Etre peu disposer à (x16, x17,  
P32)

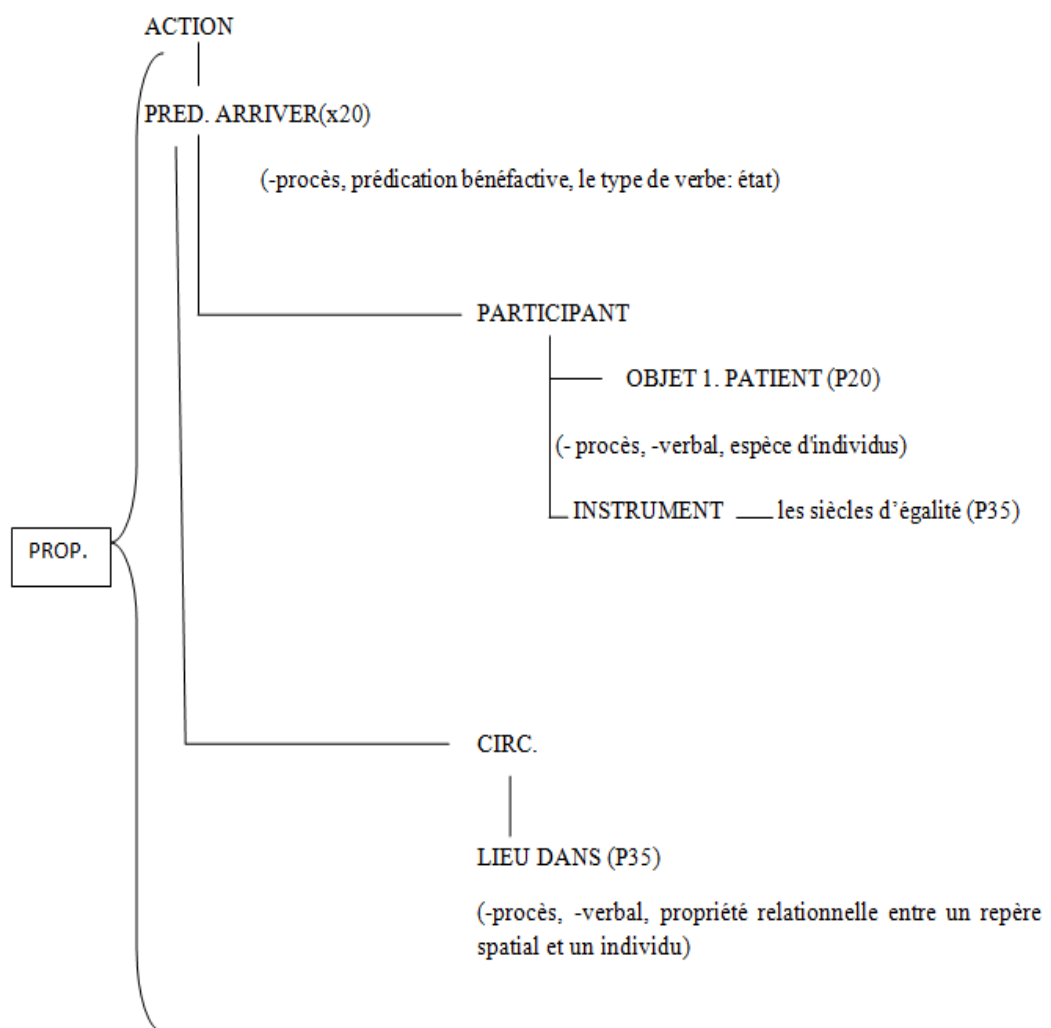
P.32. Reconnaître (P31, x18, x19, P33

P.33. De (x18, x19)



(3) Le contraire arrive dans les siècles d'égalité.

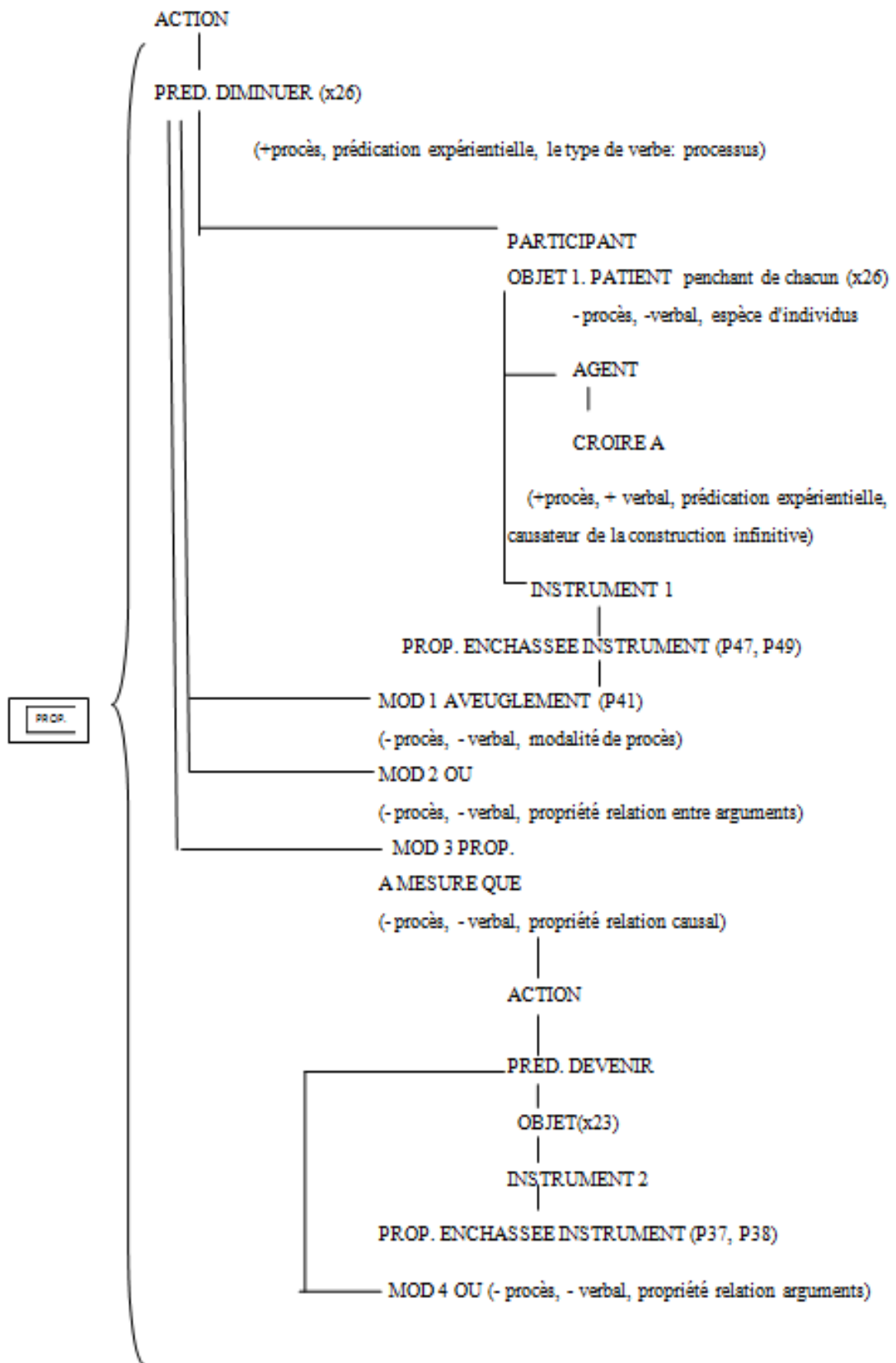
|                           |               |
|---------------------------|---------------|
| P.33. Arriver(x20)        | x20 Contraire |
| P.34. Dans(x21, x22, P35) | x21 Siècle    |
| P.35. De(x21, x22)        | x22 Egalite   |



(4) A mesure que les citoyens deviennent plus égaux et plus semblables, le penchant de chacun à croire aveuglement un certain homme ou une certaine classe diminue.



|                              |               |
|------------------------------|---------------|
| P.36. Devenir(x23)           | x23 Citoyen   |
| P.37. Plus (P36, X24)        | x24 Egal      |
| P.38. Plus (P36, x25)        | x25 Semblable |
| P.39. A mesure que(x23, P36) |               |
| P.40. Et (x24, x25, P36)     |               |
| P.41. Diminuer (x26)         | x26 Penchant  |
| P.42. De (P43, x26)          |               |
| P.44. A (P43, P45)           |               |
| P.45. Croire (P47, P49)      |               |
| P.46. Aveuglement (P41)      |               |
| P.47. Certain (x27)          | x27 Homme     |
| P.48. Ou (x27, x28)          | x28 Classe    |
| P.49. Certaine (x28)         |               |



(5) La disposition à en croire la masse augmente, et c'est de plus en plus l'opinion qui mène le monde.

P.50. Augmenter(x29)

x29 Disposition

P.51. A (P52, x29)

x30 Masse

P.52. Croire (x29, x30)

P.53. En (P52)

P.54.Et (P50, P55)

x31 Opinion

P.55. Etre (x31)

P.56. De plus en plus (P55)

x32 Monde

P.57. Qui (P59, x31)

P.59. Mener (x31)



Il s'agit d'une représentation propositionnelle à l'interface entre la structure syntaxique, par exemple les termes d'une syntaxe catégorielle (GN, GV, etc.) et la structure cognitive en représentant sous la forme de la structure propositionnelle développée.

Si nous omissions ou éliminions la forme de structure propositionnelle développée dans le texte, le lecteur n'arrive pas à une signification. Si nous n'utilisons pas la relation temporelle et les prédications dans le texte et si le lecteur ne fonde pas la cohérence entre la structure cognitive et la structure syntaxiques, le lecteur ne voit que des phrases indépendantes et sans signification. C'est-à-dire, le texte ne porte pas la relation temporelle et la relation de causalité et il n'y a pas d'une logique relationnelle entre les syntagmes, le processus de compréhension, l'apprentissage et le rappel diminuent nettement en raison du manque de processus logique entièrement. Il s'agit seulement d'une microstructure. Mais le but est atteint au sens global.

À chaque proposition donne une structure de liste contenant, dans sa forme la plus simple, une relation suivie par une liste ordonnée d'arguments. Cela permet d'obtenir une base de texte, véritable microstructure sémantique, faisant apparaître l'ensemble des propositions. Cette base de texte est fondée sur le critère de cohérence référentielle déterminée par le recouvrement des arguments entre les différentes propositions. Elle fait également apparaître les relations de subordination et de super-ordination, ce qui définit des niveaux d'importance de la proposition pour la signification et la compréhension du texte. Par exemple, P2 les termes relationnels (prédicats) sont en capital et les arguments sont en lettres de bas. On constate que la phrase "Les gens qui vivent dans le temps d'aristocratie sont donc naturellement portés à prendre pour guide de leurs opinions la raison supérieure d'un homme ou d'une classe". On constate que la proposition P20 est super-ordonnée par rapport à la proposition P25. En fait, on peut supprimer les propositions P17, P18, P21, P22 sans altérer gravement la signification de la phrase. Les relations de super-ordination et de subordination définissent donc des niveaux d'importance sémantique dans l'apprentissage et la compréhension. Il s'agit d'un chevauchement entre propositions pour maintenir la cohérence sémantique du texte. Cette activité est contrôlée par les propriétés de la mémoire de travail à long terme et en fonction des relations de chevauchement et de hiérarchie : Certaines propositions sont maintenues en mémoire et d'autres sont éliminées. Les propositions qui sont

maintenues le plus longtemps en mémoire de travail ont beaucoup plus de chance d'être transférées en mémoire permanente et rappelées ultérieurement. On peut donc prédire que les propositions super-ordonnées seront plus souvent dans ce cas que les propositions subordonnées.

A partir de la base du texte, sa microstructure, une représentation plus générale, la macrostructure sémantique du texte est obtenue. Cette macrostructure contient généralisation des prédicats et des arguments, suppression, intégration et élaboration constructive comme macro-règles.

Dans le processus de compréhension, ce schéma propositionnel est identifiable à partir de la structure syntaxique à l'aide d'instruction interprétative comme actantiel, procès, participants, modalité. Nous concevons la compréhension de textes comme le résultat d'une interaction très complexe faisant intervenir, d'une part, les propriétés linguistiques spécifiques du texte et une série de processus cognitifs particuliers chez le lecteur. Nous axons sur le niveau du lecteur pour maîtriser la fonction de la langue globale. Dans ce cadre, Selon Halliday et Hassan (1976), les connecteurs assurent la cohésion entre les propositions. Comprendre un texte consiste à construire au fur et à mesure de la lecture d'un texte une représentation cohérente de son contenu.

Dans la phrase "Lorsque les conditions sont inégales et les hommes dissemblables, il y a quelques individus très éclairés, très savants, très puissants par leur intelligence, et une multitude très ignorante et fort bornée" le rôle des marqueurs de cohésion dans la construction de la cohérence de la signification est obtenu à l'aide de conjonctions en utilisant "lorsque" comme à-chronique connecteur qui marquent une simultanéité des actions, la situation de conditions et la situation des individus et en utilisant "et" dans une fonction de coordination additive (premier) et dans une fonction de la relation adversative (deuxième) "Lorsque" chronologiquement assure un passage d'un événement à un autre dans la phrase. En effet, le "Lorsque" est placé entre deux énoncés, en dépit d'utilisation au début de phrase, introduisant une relation chronologique.

Le lecteur doit déterminer les relations entre les phrases successives (cohérence locale), ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (cohérence globale). Ces relations de cohérence peuvent être marquées explicitement dans le texte au

moyen de marqueurs cohésifs, tels que les anaphores, les connecteurs, les organisateurs textuels.

Dans la phrase “Les gens qui vivent dans le temps d’aristocratie sont donc naturellement portés à prendre pour guide de leurs opinions la raison supérieur d’un homme ou d’une classe, tandis qu’ils sont peu disposés à reconnaître l’infaillibilité de la masse” le rôle des marqueurs de cohésion dans la construction de la cohérence de la signification est obtenu à l’aide de conjonctions en utilisant donc, ou et tandis que et à l’aide de adverbe naturellement et une structure comparaison tel la supérieur de quelque. “Donc” est utilisé dans une fonction de la relation conséquence. Par ce connecteur, la phrase antérieur est soutenue et la phrase, a utilisé, donne une conséquence pour les prédicats. “Ou” est utilise dans une fonction de relation alternative en rapport de la relation entre les arguments. “Tandis que” est utilise dans une fonction de relation temporelle en utilisant comme à-chronique connecteur qui marquent une simultanéité des actions chronologiquement et en assurant un passage d’un événement à un autre dans la phrase. “Tandis que” est placé entre deux énoncés introduisant une relation chronologique. L’adverbe “naturellement” accentue sur la prédication. La prédication de phrase est favorisé par “naturellement”. Cet adverbe est susceptible de renforcer les relations entre les constituants d’un texte. Ce rôle ne se limite pas à favoriser seulement deux propositions (la phrase antérieur et dans ce phrase), mais aussi des unités sémantiques plus importantes.

Dans la phrase “A mesure que les citoyens deviennent plus égaux et plus semblables, le penchant de chacun à croire aveuglement un certain homme ou une certaine classe diminue” le rôle des marqueurs de cohésion dans la construction de la cohérence de la signification est obtenu à l’aide de conjonctions “à mesure que”, “et”, et “ou”. “A mesure que” sert à relier deux prédicats de type causal en évolution inverse. “Et” est utilisé dans une fonction de coordination additive. “Ou” est utilisé dans une fonction de relation alternative en rapport de la relation entre les arguments.

Dans la phrase “La disposition à en croire la masse augmente, et c’est de plus en plus l’opinion qui mène le monde”, de plus en plus sert à indiquer une évolution. “Et” est utilisé dans une fonction de relation de conséquence en supplément sa fonction de coordination additive.

Les marques de cohésion textuelle favorisent la construction de la cohérence de la représentation des informations véhiculées par le texte. Nous pouvons voir ce dans l'expression de la notion de tendance comme suivants :

Ils sont portés à prendre pour guide...

Ils sont peu disposés à reconnaître...

Le penchant de chacun à croire...

La disposition à en croire la masse...

Les travaux en psycholinguistique cognitive ont indiquée que ces marqueurs de cohésion textuelle et, en particulier, les connecteurs peuvent favoriser la construction de la cohérence de la représentation des informations dans le texte. Dans la compréhension et la production de textes, les connecteurs qui permettent au lecteur d'avoir des indications sur la nature des relations intra et inter propositionnelles et sur les opérations à effectuer pour construire la cohérence de la signification ont une fonction procédurale. Les connecteurs indiquent en surface le degré et la nature de relations inter-propositionnelles à l'aide de leurs fonctions de relations entre des unités de représentations concernant les événements décrits dans un énoncé.

Les connecteurs constituent une relation complexe qui possède un potentiel linguistique et sémantique très large dans l'analyse textuel.

“ Sur le plan expérimental, les recherches traitant directement du rôle des connecteurs dans la compréhension de phrases ou de textes sont peu nombreuses. Leurs résultats, parfois divergents, doivent être appréciés en tenant compte du type de connecteurs, mais aussi du type de textes (narratifs ou expositifs), du type de matériel (phrases complexes incluant plusieurs propositions, paires de phrases ou textes plus ou moins longs), de la diversité des paradigmes et des variables utilisées ” (Mouchon & al, 2000, p.241).

En effet, la présence d'un connecteur entre deux propositions d'une phrase signale explicitement au lecteur la relation conceptuelle unissant ces deux propositions. La présence des connecteurs dans un texte facilite donc la construction d'une représentation mentale conforme à la situation décrite dans le texte. Les connecteurs non seulement se limitent aux relations sémantiques entre contenus propositionnels, mais ils guident au lecteur pour suivre les intentions de l'auteur et obtenir à une meilleure compréhension de la phrase.

Supposons maintenant que l'un des protocoles de rappel soit ainsi rédigé comme suivante :



“Les conditions ne sont pas égales pour les hommes, lorsque quelques individus sont plus savants et plus puissants grâce à leur intelligence, mais une multitude plus ignorante et fort bornée, C’est parce que les gens sont portés à prendre pour guide de opinion d’un homme ou d’une classe, tandis qu’ils ne sont pas tendance à reconnaître l’infailibilité de la masse dans le royaume de XIV. Louise. Dans siècles d’égalité, cela devient au contraire. Plus les citoyen deviennent égaux et semblables, moins ils sont tendance à croire un certaine classe. La tendance à en croire la masse augmente, donc elle est de plus en plus l’opinion qui mène le monde.”

Le déplacement de la localisation temporelle en début de phrase, “Lorsque quelques individus sont plus savants et plus puissants grâce à leur intelligence, mais une multitude plus ignorante et fort bornée, les conditions ne sont pas égales pour les hommes”, caractérise la reconnaissance de la relation :

Lorsque(x3 ETRE X5, X6 P7),( X1 NE ETRE PAS X P2) au détriment de la relation Lorsque(x1 Etre x2), (x3 ETRE X5, X6) qui serait une autre interprétation possible du texte-source. Le processus cognitif et la compréhension changent en raison d’abstraction faite de la concordance des temps entre les deux présents simples, a l’égard de l’ordre occurrence, et du schéma sémantique.

Le protocole présente d’abord indiquent les omissions dans le protocole de rappel comme, dans la phrase “Les gens qui vivent dans le temps d’aristocratie sont donc naturellement portés à prendre pour guide de leurs opinions la raison supérieur d’un homme ou d’une classe, tandis qu’ils sont peu disposés à reconnaître l’infailibilité de la masse”, - P.22. Naturellement (P23), - P.21. Donc (P16, P23), - P.25. Supérieur (x15, x16, x17). Le protocole présente d’abord indiquent une imprécision P.18 Dans (x12, x13, P19) (le temps générale de aristocratie) — > P.18 Dans (le royaume de XIV. Louise) (une partie spéciale de temps). Par ailleurs, ils sont peu disposés à, a été mémorisé sous la forme ne sont pas tendance à qui entre dans la même classe de prédication (prédication expérientiel), les deux expressions verbales entretenant une relation d’équivalence sémantique. Parallèlement, l’analyse précise des relations de sens entre les deux phrases élémentaires passe par la reconnaissance des équivalences entre

(a) NEG(x AVOIR TENDANCE A), (x ETRE PEU DISPOSE A)

(b) NEG (NE...PAS), NEG(LE VERBE ENGLOBE : ETRE PEU DISPOSE A)

Le protocole présente indiquent changement du rôle comme dans la phrase “ le contraire arrive dans les siècles d’égalité”, L’objet(x20 Contraire) change son rôle comme Complément du verbe “Devenir”. “Contraire” a été mémorisé sous les rôles différents qui donne la même signification. En même temps, “Arrive” et “Devenir”, les deux expressions verbales entrent une relation d’équivalence sémantique. La phrase “A mesure que les citoyens deviennent plus égaux et plus semblables, le penchant de chacun à croire aveuglement un certain homme ou un certaine classe diminue” a été mémorisé “Plus les citoyen deviennent égaux et semblables, moins ils sont tendance à croire un certaine classe en utilisant le type de l’évolution inverse “PLUS..., MOINS...”

Ce protocole de rappel imaginaire peut être présenté d'une part les omissions et les imprécisions caractéristiques de défaillances mémorielles mineures et d'autre part une série de reformulations lexicales et de ré-articulations syntaxiques dont il faut pouvoir évaluer la validité sémantique. Performant représentation de l'organisation cognitive, l'analyse propositionnelle en psycholinguistique représente une amélioration notable du mode de représentation de l'articulation sémantique du discours en psycholinguistique du analyse des textes.

Toutes les informations contenues dans le texte ne sont pas pris uniformément en train de lire un texte. Le lecteur chois certaines des informations, selon lui les informations importantes dans le texte, il ne tenant pas compte de certaines et jette certaines. Ces processus sont réalisés sur la base des intérêts et des besoins du lecteur, les connaissances préalables du lecteur et la structure de l'esprit du lecteur. Les informations sélectionnées sont classé selon l'importance. Le lecteur détermine l'ordre d'importance. C’est-à-dire, le premier plan est jugé important par l'intérêt et les besoins du lecteur. Il est également appelé à la création de la hiérarchie de l'information. Il est également appelé à la création de la hiérarchie entre les informations.

Informations répertoriés (la hiérarchie) sont organisées à travers divers processus mentaux tels la mise en place des liens internes classification, d'enquête, d'association, d'évaluation, etc. Toutes ses acquisitions ré-signification fusionnant par les connaissances préalables du lecteur. Ainsi, le lecteur atteint une nouvelle signification.

Ainsi que le lecteur prend au premier niveau la structure micro du texte, au deuxième niveau les structures macros du texte, au troisième il réalise les opérations de la réglementation dans l'esprit et cognitif.

Enfin, il réalise le règlement la signification du texte à partir des micros et macros structures créées dans l'esprit. Faisant cette opération constamment, le lecteur de plus en plus crée un modèle de sa propre réglementation.

Par exemple, deux tendances ont été exprimées en neuvième paragraphes :

“Je vois clairement dans l'égalité deux tendances : l'une qui porte esprit de chaque homme vers des pensées nouvelles, l'autre qui le redorait volontiers à ne plus penser. Et j'aperçois comment, sous l'empire de certaines lois, la démocratie éteindrait la liberté intellectuelle que l'état social démocratique favorise, de telle sorte qu'après avoir brisé toutes les entraves que lui imposaient jadis des classes ou des hommes, l'esprit humain s'enchaînerait étroitement aux volontés générales du grand nombre.”

Quelle tendance est reçue plus par lecteur au cours de lire et signification en rapport de macrostructure et microstructure dans son processus mental, il tend à le préfère. Pour pouvoir faire cela, il doit passer au premier niveau, représentation des mots, les structures linguistique, après au deuxième niveau, la signification pour chaque structures et enfin au troisième niveau, la réglementation des données avec signification.

## **CHAPITRE 5**

### **5. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITION**

Dans cette étude, nous avons présenté les principaux développements en production et en compréhension du langage. Nous avons voulu faire ressortir la richesse du domaine et son aspect stimulant. Nous avons cherché à donner une idée des progrès dans les connaissances dernières années et de la direction des recherches actuelles. La psycholinguistique se caractérise en l'accroissement du caractère multidisciplinaire du domaine, auquel participent maintenant des psychologues, des linguistes, des neurologues et des informaticiens et l'apparition de modèles théoriques de plus en plus précis des processus du langage. Il est évident que nous n'avons pas pu couvrir l'ensemble du domaine; nous avons dû laisser de côté tout ce qui touche la compréhension du texte, de même que tout ce qui touche à la lecture et à l'écriture en tant que processus de l'apprentissage.

Les composantes expérimentales et théoriques sont importantes pour la psycholinguistique appliquée au périmètre de l'enseignement des langues soit maternelles soit étrangères. Les relations entre la théorie de la linguistique et les théories psychologiques, l'intégration, de la linguistique et psychologique, l'affermissement de certaines données de la linguistique interprétant à l'angle de psychologie, l'utilisation des savoirs en psychologie pour obtenir mieux comprendre le processus de la communication verbale et non verbale trouvent les solutions pour les problèmes de l'acquisition du langage et l'apprentissage du langage à travers les principes et les méthodes de la psycholinguistique. Car, la perspective psycholinguistique propose en rapport avec la linguistique et la psychologie une vision intégrée du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. La psycholinguistique fournit à la didactique des langues des principes et des techniques qui sont le résultat des savoirs approfondis, des facteurs et des mécanismes de l'apprentissage.

L'intérêt des recherches est, à ce moment du développement de la psychologie, de remettre l'accent sur l'aspect productif du langage. Il est d'autre part illusoire d'espérer réfuter les modèles abstraits du langage.

La psycholinguistique soit d'absorber et d'exploiter les acquis d'une variété de disciplines telles les théories de l'énonciation, la sociolinguistique, la linguistique du texte, l'analyse du discours, la science de la cognition, soit de renoncer à certains domaines qui se sont superposés au sien. La perspective psycholinguistique propose une vision intégrée en rapport par la linguistique et la psychologie pour les processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

En même temps, l'orientation théorique fondée sur la psycholinguistique ne va à l'encontre ni de la progression didactique, ni du contenu langagier de l'enseignement, ni des méthodes à utiliser. Au fond, la psycholinguistique fournit la didactique des langues des principes et des techniques qui sont le résultat des savoirs approfondis, des mécanismes et des facteurs de l'apprentissage.

Beaucoup d'expériences à l'heure actuelle ont pour but de rechercher l'influence des relations logiques entre les constituants des phrases et des catégories sur l'acquisition et l'utilisation du langage et la compréhension du langage, particulièrement le rôle de l'énonciation et des structures prédictives dans le rappel. Dans les recherches plus orientées vers la sémantique, les corrélations sémantiques des phrases, corrélations avec les termes, les phrases sont supposées avoir été codées par les processus cognitifs.

Le processus de compréhension fait partie des processus cognitifs. Il nous apparaît important d'adopter dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite et la compréhension orale avec une approche cognitive. Ainsi, les activités d'apprentissage proposées viseront à rendre conscient le processus de compréhension des apprenants. Elles proposeront un travail conscient sur l'amélioration de ce processus, notamment par la phase systématique et sur l'adaptation de ce processus individuel, développée pour une langue donnée, à une autre langue.

Comprendre, c'est construire du sens, et non seulement des formes linguistiques. Comprendre dépend des connaissances variées. Mais, la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule.

On développe une aide dans l'établissement d'un diagnostic différentiel entre des troubles spécifiques du langage écrit en compréhension et en compréhension

orale, des difficultés de décodage, des troubles du raisonnement logique, des troubles de la mémoire verbale ou de la mémoire de travail par faire appel à psycholinguistique. On peut aussi regarder la tâche d'énoncés qui mobilise énormément la mémoire de travail. Au niveau des stratégies utilisées, la stratégie pragmatique est souvent utilisée par les enfants qui présentent des troubles linguistiques et qui compensent en utilisant leurs connaissances pragmatiques, les stratégies positionnelles, d'ordre ou de proximité, peuvent traduire des lacunes sur le plan cognitif ou encore des difficultés à réaliser des liens entre les mots.

Les résultats de cette recherche nous ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des effets de la prise en compte des processus cognitifs et linguistiques dans la compréhension et le rappel de textes en langue maternelle et en l'apprentissage de la langue étrangère.

Ce travail montre en particulier que les connaissances stockées en mémoire à long terme et activées par le texte en rapport avec le monde du lecteur exercent un important effet sur le rappel des informations contenues dans le texte lu ou entendu: Les analyse de la surface textuelle vs analyse sémantique a l'angle de la psycholinguistique permet de constater que les différents types de analyse des informations appartenant à la base de texte n'est pas suffisant pour comprendre mais aussi l'activation des connaissances du lecteur.

Le rappel du texte avec marqueurs de cohésion textuelle montre l'effet sur l'analyse au niveau du contenu du texte et particulièrement, au niveau des connaissances spécifiques du lecteur activées lors de la lecture. L'accès aux connaissances langagières en la langue maternelle facilite les analyses inférentiels mis en œuvre dans la compréhension et le rappel. Le rôle de l'activation des connaissances construites en langue maternelle, conformément aux données antérieures semble primordial dans l'activité inférentiels mise en œuvre dans la compréhension de textes en langue étrangère.

Le texte, outil de co-construction des connaissances, redevient, grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche indéniable, soit pour la psycholinguistique du texte et la psychologie cognitive, soit pour la didactique du texte et la construction de connaissances à l'aide de textes. Une didactique interculturelle du texte réellement fructueuse doit se fonder sur une description des

activités mentales et une prise en compte dans ces activités du rôle des systèmes de connaissances des différents apprenants mis en jeu dans les différentes tâches de compréhension et de construction des connaissances. Par le but de développer une didactique de la compréhension interculturelle, nous nous appuyons sur une sémantique cognitive et une psycholinguistique textuelle, afin de nous donner les moyens d'analyser en rapport entre représentations et langage. Les données recueillies dans notre recherche permettent de constater que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes local et global qu'ils adaptent leurs stratégies d'apprentissage en fonction des différents contextes. Cependant, si les nouveaux designs pédagogiques en émergence, ils ne doivent pas seulement prendre en compte la complexité et prôner des approches plus diversifiées, aussi se fonder sur des modèles de référence explicites qui facilite la construction d'un cadre intégrateur.

Pour finir, nous pensons que d'autres études doivent être faites de manière rigoureuse pour être édifiées sur la psycholinguistique et l'effet de l'apprentissage langue étrangère.

## BIBLIOGRAPHIE

- Acuna, T., Noyau, C., Legros, D. *L'organisation de l'information Textuelle par les Apprenants. Cahiers d'études et de recherches francophone / Langues, AUF*, 1/2, 151-158., 151-158, 1999.
- Adam, J.M. *Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation. Langue française*, 81, 59-98.
- Adam J.-M., *La linguistique textuelle, des genres du discours aux textes*, Armand Colin, Paris, 1999.
- Adam J.-M., *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle du discours*, Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 2008.
- Allès-Jardel, M. *Psychologie du développement de l'apprentissage pour l'enseignement pré-secondaire du français langue étrangère, dans L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilans et perspectives*. Grenoble: Laboratoire Lidilem, 1997.
- Angers M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah, Alger, 1997.
- Armand, F. *Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. Canadian Modern Language Review*, 56, No. 3, 2000.
- Augé M. *Le sens des autres*. Paris, Fayard, 1994.
- Bartlett, F. C. *Remembering: A study in experimental and social psychology* Cambridge (England): Cambridge University Press, 1932.
- Baudet, S., *La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge pré-scolaire. Origines sociales et accès à l'information stockée en mémoire. L'année psychologique*, n°86, pp. 223-246, Orsay, 1986.
- Baylon, C., Fabre, P. *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris: Editions Fernand Nathan, 1975.
- Benahmed H., *Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif, dans une classe de première année moyenne. -Analyse pédagogique-*, thèse de Magister, septembre 2012.
- Blanc, N., Brouillet, D. *Mémoire et compréhension*, Paris, In Press, 2003.
- Brouillet, D. *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, In Press, 2005.



- Black, J.B., H. Bern. Causal coherence and memory for events in narratives.  
*Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 267-275, 1981.
- Bower, G.H. & Cirilo, R.K. Cognitive psychology and text processing. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 93-104). London, Academic Press, 1985.
- Bransford, J. D. Sentence memory. A constructive versus interpretative approach,  
*Cognitive Psychology*, 3, 193-209, 1972.
- Brigitte M., Legros D., Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte, De Boeck, Paris, 2008
- Brill, B., & Lehalle, H. *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris, P.U.F., 1988.
- Bronckart, J. P., Schneuwly, B. *La production des organisateurs textuels chez l'enfant*, Rouen, P.U.R., 1984.
- Bronckart, J. *Les théories du langage. Une introduction critique*. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977
- Caillies, S., Tapiero, I. *Structures textuelles et niveaux d'expertise. L'Année Psychologique*, 97 611-639, 1997.
- .Caron, J. *Précis de psycholinguistique*. Paris, Presse Universitaire de France, 1989.
- Conseil de l'europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre , enseigner , évaluer ,* Paris: Didier, 2005.
- Caron, J., *Les régulation du discours, Psycholinguistique et pragmatique*, PUF, Paris, 1983
- Caron J., *Précis de psycholinguistique*, PUF, Paris, 1997.
- Cornaire, C., *La compréhension orale. Didactiques des langues étrangères*. Paris, Clé international, 1998.
- Courtilon, J., Guyot-Clement, C., *Campus méthode de français 4*, CLE International, Paris, 2005.

- Cuq, J. P. *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International, 2003.
- Denhière, G., Legros, D. Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? comment? In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherches sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris, CNDP, 1989.
- Denhière, G. & Baudet, S. *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- Ducrot O., *Les mots du discours*, les éditions Minuit, Paris, 1980.
- Ducrot O. et Anscombre J.-C., *L'argumentation dans la langue*, les éditions Mardaga, Paris, 1983.
- Dogan M., Pahre R., Noile științe – interpretarea disciplinelor, București, Editura Alternative, cap. II, cap. III (traduit du français), p. 7)''
- Ehrlich, M. F., Tardieu, H. & Cavazza, M. *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*. Paris, Masson, 1993.
- Favart, M., Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: approche en production. *L'Année Psychologique*, 99, 149-173.
- Fayol, M. *Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales. Études de Linguistique Appliquée*, 59, 54-64, 1985.
- Fougerouse, M. C. (2011) L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>, lien vérifié 19 Septembre 2012.
- Galisson R., Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, 1976.
- Genouvrier E., Peytard J. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970.
- Germain C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993.
- Giasson, J. *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- Golder, C., Gaonac'h, D. *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris, Hachette, 1996.

- Grevisse, M. *Précis de Grammaire Française*. Paris-Gembloux: Edition Duculot, 1969.
- Ghiglione R., *L'homme communicant*, Paris, A. Colin, Coll. U., 1986
- Guha, A. *Compréhension de textes et représentation des relations causales*, Thèse de doctorat, 3<sup>ème</sup> cycle, Université Paris Sud, 2005.
- Jeandillou J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, Paris, 1997.
- Johnson, R.E. Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. *Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 12-20, 1979.
- Khendek Med Arezki, *Mémoire de Magister, didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit, au 3eme palier du fondamental, dans la Daïra de Tizi-Ouzou*. 2004.
- Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182, 1988.
- Kintsch, W. *Compréhension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394, 1978.
- Le Ny, J.F. *La sémantique psychologique*. Paris, P.U. F., 1979.
- Le Ny, J.F., Denhière, G. L'acquisition des structures de compréhension des récits. *Le Courrier du CNRS*, 60, 35-37, 1985.
- Matthei, E., Roeper, T., *Introduction à la psycholinguistique*, Dunod, Paris, 1988.
- Meyer B., *Maîtriser l'argumentation*, Armand Colin, Paris, 1996.
- Miller, G. A., *Langue et communication*, PUF, Paris, 1956.
- Reboul A., Moeschler J., *pragmatique du discours* ; Armand Colin, Paris, 2005.
- Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot, 1916.
- Shirley C.-T., *La cohérence textuelle*, collection langue et parole, édition l'harmattan, France, 2000.
- Spinelli, E., Ferrand, L., *Psychologie du langage, L'écrit et parlé, du signal à la*

*signification*, Armand Colin, Paris, 2005.

Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE international, 2001.

VanDijk, T. A., *Macrostructures*. The Hague: Mouton, 1980.

VanDijk, T. A., Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press, 1983.

Vygotsky, L. S. *Thought and language*. New York: Wiley, 1962.

Weinrich H., *Grammaire textuelle du français*, les éditions Didier, Paris, 1973.

Weinrich H., *Grammaire textuelle du français*, les éditions Didier, Paris, 1980.

## ANNEXE

écrit

Alexis de Tocqueville  
*De la démocratie en Amérique*  
 (t. 2)  
 © Flammarion 1998

## Une nouvelle religion : la foi dans l'opinion publique

*La liberté de penser serait-elle menacée par le pouvoir des majorités ? Alexis de Tocqueville, philosophe et penseur français du XIX<sup>e</sup> siècle nous apporte une réflexion ancienne, et pourtant moderne, sur cette question. Les techniques modernes de communication, sondages d'opinion, Internet, qui donnent la parole à des millions de personnes dans le monde entier tendent à faire circuler les pensées de tous, dont on peut dégager des tendances majoritaires qui parfois tendent à s'imposer. Une pensée partagée par le plus grand nombre est-elle pour autant une pensée juste ? Tocqueville avait prévu ce phénomène. Voici ce qu'il en pense.*



Manifestation contre le sommet du G8 à Évian (juin 2003).

Lorsque les conditions sont inégales et les hommes dissemblables, il y a quelques individus très éclairés, très savants, très puissants par leur intelligence, et une multitude très ignorante et fort bornée. Les gens qui vivent dans les temps d'aristocratie sont donc naturellement portés à prendre pour guide de leurs opinions la raison supérieure d'un homme ou d'une classe, tandis qu'ils sont peu disposés à reconnaître l'infailibilité de la masse.

Le contraire arrive dans les siècles d'égalité.

À mesure que les citoyens deviennent plus égaux et plus semblables, le penchant de chacun à croire aveuglément un certain homme ou une certaine classe diminue. La disposition à en croire la masse augmente, et c'est de plus en plus l'opinion qui mène le monde.

Non seulement l'opinion commune est le seul guide qui reste à la raison individuelle chez les peuples démocratiques ; mais elle a chez ces peuples une puissance infiniment plus grande que chez nul autre. Dans les temps d'égalité, les hommes n'ont aucune foi les uns dans les autres, à cause de leur similitude ; mais cette même similitude leur donne une confiance presque illimitée dans le

jugement du public ; car il ne leur paraît pas vraisemblable qu'ayant tous des lumières pareilles, la vérité ne se rencontre pas du côté du plus grand nombre. [...]

Le public a donc chez les peuples démocratiques une puissance singulière dont les nations aristocratiques ne pouvaient pas même concevoir l'idée. Il ne persuade pas ses croyances, il les impose et les fait pénétrer dans les âmes par une sorte de pression immense de l'esprit de tous sur l'intelligence de chacun. [...]

Quelles que soient les lois politiques qui régissent les hommes dans les siècles d'égalité, l'on peut prévoir que la foi dans l'opinion commune y deviendra une sorte de religion dont la majorité sera le prophète.

Ainsi l'autorité intellectuelle sera différente, mais elle ne sera pas moindre ; et, loin de croire qu'elle doive disparaître, j'augure qu'elle deviendrait aisément trop grande et qu'il pourrait se faire qu'elle renfermât enfin l'action de la raison individuelle dans des limites plus étroites qu'il ne convient à la grandeur et au bonheur de l'espèce humaine.

Je vois clairement dans l'égalité deux tendances : l'une qui porte l'esprit de chaque homme vers des pensées nouvelles, et l'autre qui le réduirait volontiers

à ne plus penser. Et j'aperçois comment, sous l'empire de certaines lois, la démocratie éteindrait la liberté intellectuelle que l'état social démocratique favorise, de telle sorte qu'après avoir brisé toutes les entraves que lui imposaient jadis des classes ou des hommes, l'esprit humain s'enchaînerait étroitement aux volontés générales du grand nombre.

Si, à la place de toutes les puissances diverses qui gênaient ou retardaient outre mesure l'essor de la raison individuelle, les peuples démocratiques substituaient le pouvoir absolu d'une majorité, le mal n'aurait fait que changer de caractère. Les hommes n'auraient point trouvé le moyen de vivre indépendants ; ils auraient seulement découvert, chose difficile, une nouvelle physiologie de la servitude. Il y a là, je ne saurais trop le redire, de quoi faire réfléchir profondément ceux qui voient dans la liberté de l'intelligence une chose sainte, et qui ne haïssent point seulement le despote, mais le despotisme. Pour moi, quand je sens la main du pouvoir qui s'appesantit sur mon front, il m'importe peu de savoir qui m'opprime, et je ne suis pas mieux disposé à passer ma tête dans le joug, parce qu'un million de bras me le présentent.

## **CURRICULUM VITAE**

Kübra İPEK est née à Elazığ en Turquie en 1985. Elle a commencé à l'étude supérieure en 2005 à l'Université de Atatürk au département de pédagogie de la langue française. Elle est diplômée de département de pédagogie de la langue française en 2010. Elle a commencé la même année au programme de MA sur l'apprentissage du FLE à l'institut des sciences de l'éducation à l'UA. Elle a également travaillé au 25<sup>ème</sup> Universiade d'Hiver Erzurum 2011 comme assistant. Maintenant, elle travaille à SNCRSports Consultance Agence comme stratège.