



FACULTÉ DES SCIENCES
PSYCHOLOGIQUES
ET DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Texte et qualité textuelle : définition et évaluation.

**Étude des outils de la cohésion et de la cohérence dans les productions
écrites de jeunes adultes universitaires.**

Thèse présentée par Pierre-André PATOUT

En vue de l'obtention du grade académique de docteur en Sciences
Psychologiques et de l'Éducation
Année académique 2019-2020

Sous la direction du Professeur Alain CONTENT, promoteur
et de la Professeure Marie-Ève DAMAR, co-promotrice

Jury de thèse :

Jacqueline LEYBAERT (Université libre de Bruxelles, Présidente)
Marie-Christine POLLET (Université Libre de Bruxelles, Secrétaire)
Michel FAYOL (Université de Clermont-Ferrand)
Marie-Anne SCHELSTRAETE (Université catholique de Louvain)

Table des Matières

Table des Matières	3
Introduction	8
<u>Partie I - Étude théorique</u>	
Texte, cohérence et cohésion	17
1. Texte.....	17
1.1. Définition.....	17
1.2. Composantes du texte.....	34
1.3. Objet d'étude	35
2. Qualité de texte	36
2.1. Cohésion.....	36
2.2. Cohérence.....	45
2.3. Positionnements théoriques	58
2.4. Synthèse.....	61
2.5. Résumé	62
2.6. Opérationnalisation des concepts	63
2.6.1. Plans d'analyse.....	63
2.6.2. Outils d'analyse.....	64
2.6.3. L'opérationnalisation à l'épreuve des textes.....	69
3. Conclusion	73
Références	75

Partie II - Études empiriques

Les performances orthographiques des jeunes adultes universitaires en production de texte : Effets du genre textuel.....	90
Abstract	90
1. Introduction	90
2. Méthode.....	95
2.1. Participants.....	95
2.2. Matériel	95
2.3. Procédure	96
2.4. Variables	97
3. Résultats	98
3.1. Performances en Décision Lexicale et Décision Orthographique	98
3.2. Caractéristiques textuelles	99
3.3. Performances orthographiques.....	103
3.4. Performances orthographiques et caractéristiques textuelles	108
4. Discussion	111
4.1. Reconnaissance visuelle de mots	111
4.2. Caractéristiques textuelles des productions	111
4.3. Genres textuels et performances orthographiques	113
4.4. Caractéristiques textuelles et performances orthographiques.....	116
4.5. Conclusions.....	117
5. Références	120
Usage et bon usage des pronoms et des connecteurs : une question de genre (textuel) ?	125
Abstract	125
1. Introduction	126
2. Méthode.....	130

2.1. Participants.....	130
2.2. Matériel.....	130
2.3. Procédure	131
2.4. Variables	132
3. Résultats	133
3.1. Genre textuel et usage des pronoms	133
3.2. Genre textuel et usage des connecteurs	137
4. Discussion	143
4.1. Genre textuel et usage des pronoms	144
4.2. Genre textuel et usage des connecteurs	146
5. Conclusion	150
6. Références	152
Se concentrer sur l'orthographe affecte-t-il la connectivité et la référence en production de texte ?	157
Abstract	157
1. Introduction.....	158
2. Méthode.....	163
2.1. Participants.....	163
2.2. Matériel.....	163
2.3. Procédure	163
2.4. Variables	164
3. Résultats	166
3.1. Pression orthographique et production orthographique.....	167
3.2. Pression orthographique et pronoms.....	168
3.3. Pression orthographique et connecteurs	171
4. Discussion	176
4.1. Pression orthographique et performances orthographiques.....	177

4.2. Pression orthographique et pronoms.....	179
4.3. Pression orthographique et Connecteurs.....	181
5. Conclusion.....	184
6. Références	187
Discussion générale.....	193
1. Buts et intérêts de notre recherche	193
2. Hypothèse et questions de recherche	195
3. Résultats et observations	196
4. Conclusion.....	200
5. Limitations et améliorations.....	202
6. Perspectives.....	206
Conclusion générale	208
Glossaire.....	210
Bibliographie générale	218
Annexe A – Grilles d’analyse de la cohérence et de la cohésion.....	237
Annexe B – Grilles d’évaluation de la cohérence et de la cohésion (première version) et mode d’emploi.....	249
A. Grille déévaluation	250
B. Mode d’emploi à destination des enseignants / évaluateurs.....	252
Annexe C – Grille d’évaluation de la cohérence et de la cohésion (deuxième version)	257
Annexe D – Tâches de décision lexicale et orthographique	260
A. Création du matériel	261
B. Consignes.....	264
Annexe E – Supports et documents-sources pour les tâches de production écrite	265
A. Narration.....	266
B. Résumé	268

C.	Synthèse.....	271
D.	Argumentation.....	279
Annexe F – Dictée de texte et de mots.....		283
A.	Dictée de texte	284
B.	Dictée de mots	285

Introduction

Student: I don't understand why my grade was so low. How did I do on my paper?¹

Teacher: Actually, you didn't turn in a paper. You turned in a random assemblage of sentences. In fact, the sentences you apparently kidnapped in the dead of night and forced into this violent and arbitrary plan of yours clearly seemed to be placed on the pages against their will. Reading your paper was like watching unfamiliar, uncomfortable people interacting at a cocktail party that no one wanted to attend in the first place. You didn't submit a paper. You submitted a hostage situation.²

Il y a quelques temps, nous nous sommes retrouvé face à cet échange, suite à la publication, sur la page Facebook « Neuroscience News and Research », de l'éditeur d'articles et de contenus scientifiques en ligne « Technology Networks ». Si ce dialogue peut sembler avoir été imaginé et que la réponse du professeur paraît excessive, il n'en reste pas moins qu'elle pose question : Pourquoi ne s'agit-il pas d'un « article » ? Si c'est écrit et composé de phrases successives, pourquoi cela ne fait-il pas un texte ? À ce sujet, la réponse du professeur peut être décomposée en deux temps. Dans le premier mouvement, celui-ci affirme qu'il ne s'agit pas d'un article car les phrases sont placées aléatoirement les unes après les autres. Le second mouvement apparaît plus subjectif. En effet, l'analogie avec la soirée de cocktail et le sentiment d'inconfort auquel nous pourrions être confrontés, ainsi que la métaphore de la prise d'otages sont clairement des jugements de valeurs négatifs sur le texte de l'étudiant. Dès lors, cette réponse du

¹ « Étudiant : Je ne comprends pas pourquoi ma note est si basse. Comment était mon article ? » (Notre traduction)

² « Professeur : À vrai dire, vous n'avez pas rendu un article. Vous avez rendu un assemblage aléatoire de phrases. En fait, les phrases que vous avez apparemment kidnappées en pleine nuit et mises de force dans ce plan violent et arbitraire qui est le vôtre semblent clairement avoir été placées sur ces pages contre leur volonté. Lire votre article était comme regarder des personnes inconnues et mal à l'aise interagir lors d'un cocktail auquel personne ne voulait participer de prime abord. Vous n'avez pas soumis un article. Vous avez soumis une prise d'otage. » (Notre traduction)

professeur soulève une série d'interrogations : Qu'est-ce qui fait un texte ? Qu'est-ce qui fait la qualité textuelle ?

D'ailleurs, qu'est-ce que la qualité textuelle ? D'un côté, nous pourrions nous demander si cela réfère à la qualité d'être un texte, son caractère textuel, un attribut. D'un autre, cela pourrait relever de l'expression « de qualité ». Estimer la qualité textuelle serait donc estimer s'il est « de (bonne) qualité ». Ces deux points de vue se retrouvent, effectivement, dans la réponse faite à l'étudiant. Il semble donc qu'il y ait, d'une part, des caractéristiques « objectives » qui permettent de déterminer la nature du texte et, d'autre part, des critères plus subjectifs, relatifs à des jugements de valeur.

Nous avons tous expérimenté, en tant qu'élèves, cette dualité. Les enseignants entourent et barrent avec précision les erreurs d'orthographe lexicale, les erreurs d'accord, les verbes conjugués à des temps et modes verbaux inappropriés, les termes vagues ou inadéquats, etc. Ils y adjoignent des remarques sur le type d'erreurs et parfois sur les règles grammaticales et d'usage à réviser. Ils ont aussi tendance à souligner de différentes façons – doubles lignes, ligne ondulée, ... – des phrases ou des passages entiers et à entourer des paragraphes. Ces dernières annotations peuvent apparaître seules mais également accompagnées de commentaires qui, souvent, sont évasifs : « style », « imprécis », « je ne comprends pas », voire un simple point d'interrogation. Il semble donc que, au-delà des marques linguistiques, au-delà de l'orthographe et des mots, il doit exister un niveau d'évaluation du texte et de sa qualité dont les représentations ne sont pas directement accessibles ou claires, reposant sur des connaissances implicites plutôt qu'explicites.

Partant de cette réflexion, nous avons voulu étudier la qualité de texte au-delà de la question de l'orthographe. Originellement, notre intérêt premier était de déterminer s'il existe des différences entre les productions écrites des individus tout-venants, c'est-à-dire sans trouble du langage écrit, et les productions d'individus dyslexiques. Dans cette optique, nous nous sommes inspirés du travail, en langue néerlandaise, de Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, et Brysbaert (2013). Leur but était de découvrir si les capacités des étudiants dyslexiques différaient de celles de leurs pairs sans problème

d'apprentissage. Pour ce faire, ils ont, notamment, soumis à des évaluateurs – naïfs quant à la nature de l'étude – des textes écrits par les deux populations, retranscrits et exempts d'erreurs d'orthographe. Ils ont également examiné si les différences se situaient au niveau du mot, de la phrase ou du texte et, enfin, ont cherché à déterminer s'il existait des différences dans la qualité rédactionnelle des étudiants avec dyslexie dans une tâche de dictée comparativement à une tâche de résumé de texte.

Les participants dyslexiques ayant pris part à l'expérience rapportent avoir des difficultés dans l'usage d'une ponctuation et d'une capitalisation adéquates. De plus, il apparaît que ces derniers commettent plus d'erreurs dans l'ordre des mots, tendraient spontanément à éviter les mots longs et produiraient des textes moins bien structurés et lus moins aisément que ceux de leurs contrôles. En outre, Tops et al. (2013) tirent de leur étude une conclusion centrale : les difficultés d'écriture des jeunes adultes dyslexiques ne se limitent pas au mot ou à la phrase et sont aussi présentes au niveau du texte. Ils confirment que cette population a des problèmes persistants en production écrite, notamment au niveau de l'orthographe, et qu'il existe une différence significative dans la qualité des textes produits par les étudiants dyslexiques comparativement aux textes de leurs contrôles.

C'est, tout particulièrement, cette dernière conclusion qui nous a concerné. Nous avons cherché à comprendre comment cette équipe de chercheurs avait catégorisé et évalué la qualité de texte. Leur concept de qualité de texte est élaboré autour de quelques critères évalués par des échelles de Likert à cinq points : la concision, la structure, l'agrément, le vocabulaire, la structure phrastique et l'écriture manuscrite. Bien que ces critères ne nous semblent pas définir – que cela soit séparément ou conjointement – la qualité de texte ni ce qu'est un texte, comme nous le verrons par la suite, il apparaît que leurs examinateurs évaluent les textes des dyslexiques comme moins bons, moins cohérents, que ceux de la population contrôle. Ce point est d'un intérêt notable à l'heure actuelle. En effet, de plus en plus de jeunes adultes rapportant un historique de troubles du langage écrit entreprennent des études universitaires (Barrouillet et al., 2007; Callens, Tops, & Brysbaert, 2012; Hadjikakou & Hartas, 2009; Madriaga et al., 2010; Mortimore

& Crozier, 2006; Snowling, 1995; Tops et al., 2013). Alors que des améliorations dans les performances en production écrite de cette population sont possibles, les difficultés qu'elle rencontre ne disparaissent jamais vraiment, même si elles ont été compensées plus ou moins grandement (Connelly, Barnett, & Sumner, 2014; Lefly & Pennington, 1991).

Suite à ce constat, nous nous sommes orientés vers l'étude de la qualité des productions écrites chez les jeunes adultes universitaires avec et sans difficultés dans le langage écrit. Toutefois, il ne nous a rapidement plus semblé pertinent de comparer une population avec troubles du langage écrit à une population au développement typique. En effet, comme il a été souligné ci-avant, les jeunes adultes qui ont connu des troubles du langage et/ou des apprentissages et qui entrent à l'université ont probablement compensé leurs déficits et mis en place des stratégies. Cela leur permet d'atteindre un niveau de performance relativement équivalent à celui d'une population tout-venante. De plus, plusieurs facteurs peuvent influencer la pose d'un diagnostic de dyslexie durant l'enfance (e.g., un simple retard de langage) ou l'absence de diagnostic (e.g., dû au niveau socio-économique des parents). Motivés par ces considérations et n'ayant pas pour but de poser nous-mêmes un diagnostic auprès des étudiants participant à notre étude, nous avons choisi d'examiner une population de jeunes adultes universitaires tout-venants dans différentes conditions de production écrite.

Dans ce but, nous avons mené notre recherche sur plusieurs niveaux. Dans la première partie de cette thèse, un travail théorique a permis de définir la notion de *texte* et de circonscrire les différents critères qui font un texte et qui font sa qualité. La deuxième partie de notre thèse est empirique. Elle se présente sous la forme de trois chapitres qui reprennent, chacun, une étude expérimentale. Nous avons conduit ces études dans le but de déterminer les caractéristiques liées aux variations de certains aspects de la qualité textuelle. Plus précisément, ces trois études ont permis d'examiner la qualité textuelle à travers la cohésion et la cohérence – concepts que nous détaillerons par la suite. La première étude porte sur l'orthographe lexicale et grammaticale en production de textes dans quatre genres distincts. Notre hypothèse de recherche prévoyait que les erreurs

d'orthographe diffèreraient en nombre et en type selon le genre textuel produit. En effet, la rédaction de texte est une activité complexe qui met en jeu trois processus majeurs – la planification, la traduction et la révision – qui agissent et interagissent (Hayes & Flower, 1983). C'est, donc, une activité cognitivement coûteuse et, selon les théories, les ressources cognitives nécessaires peuvent venir à manquer – ce qui mène à une surcharge cognitive – ou bien encore, des processus (ou les produits de ceux-ci) peuvent interférer les uns avec les autres (McCutchen, 2011; Torrance & Galbraith, 2006). Dans tous les cas, des performances amoindries en résulteront et, par conséquent, nous pouvons nous attendre à ce que l'orthographe pâtisse d'une demande plus importante de la part des processus de haut niveau (Binamé & Poncelet, 2011; Dédéyan & Largy, 2002; Fayol & Pacton, 2006). Les études en langue française qui vont dans ce sens sont relativement récentes, et peu nombreuses sont celles qui ont touché à l'orthographe en production de texte (Broc et al., 2014; Maggio, Izaute, & Chenu, 2018). Le cas échéant, les recherches se sont axées principalement sur l'orthographe lexicale et, moins, sur l'orthographe grammaticale, qui a été essentiellement étudiée via les phénomènes d'accord – eux-mêmes outils de la cohésion (Fayol, Totereau, & Barrouillet, 2006; Siouffi & Van Raemdonck, 2017). C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier le taux et le type d'erreurs orthographiques en fonction de quatre genres textuels.

Une seconde étude s'est penchée sur les relations existant entre le genre textuel produit et l'usage et le bon usage des connecteurs et des pronoms. Si l'étude de leurs occurrences et manifestations est importante dans la littérature (e.g., Chanquoy, Foulin, & Fayol, 1990; Dalcq, Englebert, Uyttebrouck, & Van Raemdonck, 1999; Davis & Coelho, 2004; Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Hamma, 2017; Jadir, 2010; Schneuwly & Bronckart, 1986; Tribushinina, Dubinkina, & Sanders, 2015), peu d'études ont porté sur les erreurs commises lors de leur production, et encore moins sur les relations entre la production de ces erreurs et le genre textuel. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les relations entre genres textuels, usages et bon usage des connecteurs et des pronoms.

En effet, chaque genre textuel impose des contraintes cognitives différentes. Par exemple, il a été montré à plusieurs reprises que le genre narratif est celui qui est maîtrisé le plus tôt, qui est le plus simple et qui est le moins demandeur en ressources cognitives, tandis que le genre argumentatif, au contraire, est réputé compliqué (e.g., Alamargot & Fayol, 2009; Chanquoy, Foulin, & Fayol, 1990; Maggio, Izaute, & Chenu, 2018). Dès lors, notre hypothèse était que le taux d'erreurs commises et, le cas échéant, leur taux d'occurrences, varieraient en fonction du genre textuel. Les résultats obtenus tendent à confirmer que le genre textuel et la charge cognitive qu'il impose semblent, effectivement, liés à la présence de certaines marques et à la plus ou moins grande propension à commettre des erreurs.

Nous avons terminé par l'étude des pronoms et connecteurs en condition de pression cognitive-attentionnelle portée sur l'orthographe. Comme nous l'avons vu en abordant l'étude de Tops et al. (2013), malgré la compensation suffisante pour satisfaire les exigences d'accès à l'enseignement supérieur, les étudiants dyslexiques continuent d'avoir de moins bonnes performances en production de texte, à divers niveaux de la cohérence et de la cohésion et, plus spécifiquement, en production orthographique (Connelly, Campbell, MacLean, & Barnes, 2006; Gajar, 1989; Miller, McCardle, & Connelly, 2018). De plus, plusieurs études (Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre, Bedoin, Abadie, & Bedoin, 2016) rapportent les propos des dyslexiques eux-mêmes qui continuent d'éprouver des difficultés quant à l'orthographe et affirment devoir y prêter une certaine attention. Dans ce cadre, nous avons choisi d'étudier les relations existant entre la pression cognitive-attentionnelle portée sur l'orthographe et les performances dans l'usage des connecteurs et des pronoms, en production de texte. Pour ce faire, nous avons fait produire une argumentation à des étudiants tout-venants dans deux conditions. L'une des conditions a été conçue de sorte à refléter la difficulté ressentie par les dyslexiques en imposant une pression cognitive-attentionnelle importante sur la correction de l'orthographe. L'autre condition, au contraire, visait à alléger cette charge cognitive portée sur la précision des formes orthographiques en production de texte. Notre hypothèse était qu'une pression plus importante allait être associée à de meilleures

performances orthographiques mais également à de moins nombreuses occurrences de connecteurs, ainsi qu'à une plus grande propension à commettre des erreurs dans leurs usages et dans celui des pronoms. Inversement, dans la condition où la pression était moindre, nous nous attendions à ce que les participants utilisent plus de connecteurs et de pronoms, commettent plus d'erreurs d'orthographe mais, parallèlement, en commettent moins sur les connecteurs.

Nonobstant, afin de pouvoir mener nos études, il nous a, tout d'abord, fallu délimiter notre objet de recherche : le texte et ce qui contribue à sa qualité. En effet, il a rapidement paru pertinent et nécessaire d'établir clairement notre objet de recherche. Car, si nous sommes tous capables de reconnaître un texte lorsqu'il nous est présenté, il semble moins évident d'expliquer ce qu'est un texte. De nombreuses recherches théoriques et empiriques se sont intéressées au sujet mais rares sont celles qui ont su en donner une définition claire et (plus ou moins) exhaustive. Le texte est un objet de nature linguistique, pragmatique, sociale et sémantique qui le rend complexe à cerner entièrement. Le travail de définition que nous avons opéré nous a permis de mettre en lumière deux notions centrales qui traversent la littérature et qui définissent le texte et la qualité de texte : la cohérence et la cohésion. Nous nous sommes concentrés sur ces deux notions et, en plus de les avoir explicitées, nous les avons opérationnalisées afin de pouvoir les étudier de la façon la plus objective possible. Ce faisant, nous pensons avoir produit une définition complète de ce qu'est un texte, conjointement à une étude détaillée de ce que sont la cohérence et la cohésion, des plans d'analyse où elles opèrent et des outils qui sous-tendent leur action. Cette étude est rapportée dans le prochain chapitre, intitulé « Texte, cohérence et cohésion », et constitue le fondement théorique à notre travail de thèse.

Partie I

Étude théorique

Texte, cohérence et cohésion

Nous nous proposons de présenter, dans le présent chapitre, ce qu'est un texte, comment le définir, et ce dont il est composé. Ensuite, nous aborderons les concepts-clefs qui forment le noyau de notre recherche : la cohésion et la cohérence. Nous détaillerons les réalités que ces concepts recouvrent, leur fonctionnement, et les niveaux auxquels ils opèrent, leurs portées.

1. Texte

Avant toute chose, il convient de délimiter le cadre de notre étude, notre objet de recherche : le texte. Qu'est-ce qu'un texte ? Qu'est-ce qui fait qu'un texte est un texte ? Si nous pouvons être relativement certain de nous trouver devant un texte quand nous en avons un sous les yeux, il n'est pas aussi évident de le définir et délimiter ce qui le caractérise. Est-ce qu'une liste de courses est un texte ? Est-ce qu'une affiche publicitaire ou électorale avec quelques mots font texte ? Est-ce qu'une notice d'utilisation ou encore des mots défilant sur une enseigne lumineuse sont des textes ?

1.1. Définition

Si tout locuteur peut distinguer, intuitivement, ce qu'est un texte de ce qui ne l'est pas (Halliday & Hasan, 1976), définir ce qu'est un texte ne semble pas évident, et dépend souvent des divers courants qui en ont fait un objet d'analyse (pragmatique, sémantique, psycholinguistique du texte, etc.) (Legallois, 2006b; Rondelli, 2010; Spita, 2007). La plupart des auteurs s'accordent sur, au moins, une caractéristique : un texte n'est pas un ensemble de phrases successives ordonné de façon aléatoire, pas plus qu'une « phrase en plus grand » (Adam, 2011; Charolles, 1978, 2005; Damar, 2014; Gagnon, 2003; Halliday & Hasan, 1976; Knott & Sanders, 1998; Louwerse, McCarthy, McNamara, & Graesser, 2004; Siouffi & Van Raemdonck, 2017; Spita, 2007). Or, comme le soulignent Halliday et Hasan (1976), ce qui distingue, en dernier recours, une collection de phrases

indépendantes d'un texte est une question de degré, car il peut exister des cas ambigus. Cependant, il nous paraît légitime de penser que des facteurs objectifs caractérisant ce qu'est un texte existent.

Exprimé simplement, un texte apparaît être un ensemble organisé, qui se tient, dont la structure fait que les éléments qui le composent collent ensemble (Jaubert, 2005a; Louwerse et al., 2004; Seidlhofer & Widdowson, 1999; Spita, 2007). Un peu plus précisément, le texte est un matériau verbal, un énoncé, écrit ou oral retranscrit, de quelque longueur et qui forme un tout (Crystal, 2008; Halliday & Hasan, 1976; Seidlhofer & Widdowson, 1999). En somme, contrairement à Spita (2007) qui considérerait ces deux descriptions comme des points de vue alternatifs, il nous semble que l'on peut les allier et, à ce stade, définir un texte comme *(une succession de mots ou de phrases qui constituent) un énoncé écrit de longueur variable et fortement structuré qui forme un tout.*

Le texte possède également deux niveaux de structuration. Le premier a trait à son arrangement global, à l'organisation « des contenus textuels à un niveau de planification*³ globale » (Favart & Chanquoy, 2007; McNamara & Kintsch, 1996), c'est le niveau macro-structurel*. Le second agence à un niveau local, « par ajout et particularisation » (Favart & Chanquoy, 2007), les contenus qui ont été planifiés au niveau macro-structurel, c'est le niveau micro-structurel*. La macrostructure peut être indiquée directement dans le texte mais, souvent, le scripteur laisse sa construction au lecteur. Quant à la microstructure, elle est généralement indiquée explicitement par des relations entre les concepts et idées du texte. En effet, la linéarisation* de la pensée oblige, parfois, à placer de façon adjacente des idées qui n'entretiennent que des relations ténues entre elles. Il devient donc nécessaire de signaler la nature et le degré de ces relations par des marques qui permettent l'intégration des contenus textuels, c'est-à-dire des informations. Se créent alors des blocs d'informations que ces mêmes marques

³ Dans la suite de ce chapitre, diverses notions seront reprises et brièvement explicitées à l'intérieur d'encarts et dans un glossaire final afin de ne pas alourdir le développement de notre propos. Lesdites notions sont signalées par un astérisque.

servent à mettre en relation et à organiser de façon hiérarchisée (Fayol, 1997; McNamara & Kintsch, 1996).

Encart #01

Microstructure

« The microstructure is the local level of the discourse, that is, the structure of the individual propositions and their relations »⁴ (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365)

Macrostructure

« The macrostructure is of a more global nature [than the microstructure], characterizing the discourse as a whole »⁵ (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365)

Nécessité de linéarisation

La pensée n'a pas de forme, pas de sens, pas d'axe. Quand nous voulons l'exprimer, il nous faut obéir aux contraintes physiques et temporelles des productions orale et verbale, c'est-à-dire au caractère linéaire du langage. La linéarisation du langage impose d'évoquer les idées et concepts que nous voulons véhiculer les uns après les autres, et un à la fois. « Le coût cognitif de la linéarisation est fonction du genre textuel à produire qui impose différentes contraintes d'organisation » (Beauvais, Olive, & Passerault, 2011).

Processus cognitifs de la rédaction (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1983)

Planification : Le processus de planification est constitué des sous-processus de génération, organisation et de fixation d'objectif. Il s'agit d'extraire de l'information issue de l'environnement de la tâche et de la mémoire à long-terme et de l'utiliser pour fixer des objectifs et établir un plan d'écriture pour guider la production textuelle qui rencontrera ces objectifs.

⁴ « La microstructure est le niveau local du discours, c'est-à-dire la structure des propositions individuelles et de leurs relations » (notre traduction)

⁵ « La macrostructure est de nature plus globale [que la microstructure], caractérisant le discours dans son ensemble » (notre traduction)

Traduction : Le processus de traduction agit sous la supervision du plan d'écriture afin de produire l'unité linguistique correspondant à l'information stockée dans la mémoire du scripteur.

Révision : Le processus de révision a pour fonction de lire et d'éditer le texte écrit ou en cours de production.

Les processus rédactionnels ne sont pas séquentiels mais sont interactifs et récursifs. La planification et la mise en texte, ainsi que la révision s'influencent et se déterminent mutuellement, en permanence. (e.g., Beauvais et al., 2011; Charolles, 1988)

(Beauvais et al., 2011; Charolles, 1988; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1983; Kintsch & van Dijk, 1978)

Grâce à ces nouvelles précisions concernant le texte, nous pouvons augmenter notre première définition de la sorte : un texte est *la trace écrite d'un apport d'informations issues de concepts et idées initialement dans l'esprit du scripteur. Cette trace peut être de longueur variable et forme un tout fortement structuré. Cette structure s'organise, à la fois, à un niveau global (macrostructure) qui présente les informations générales et est souvent (re)construit mentalement mais peu marqué explicitement dans le texte, et, à la fois, à un niveau local (microstructure) qui détaille les informations générales et les lie entre elles par des indices explicites de relations.*

Désormais, notre définition du texte fait mention de deux dimensions principales. La première dimension est linguistique étant donné qu'il s'agit d'une production langagière. La deuxième dimension est sémantique, c'est-à-dire qu'elle concerne le sens et la signification de ladite production. Le texte est même, pour Halliday et Hasan (1976), l'unité de base de la signification du langage. Le texte est une unité sémantique, un tout unifié qui fait sens (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Halliday & Hasan, 1976; Witte & Faigley, 1981). À ce propos, nous pouvons ajouter, à la suite de Halliday et Hasan (1976), que le texte est une « unité de l'usage du langage dont les spécificités les plus

apparentes sont sémantiques plutôt que syntaxiques » (Siouffi & Van Raemdonck, 2017).

Cette perspective qui fait du texte une unité « de l'usage du langage » est particulièrement pertinente. Effectivement, jusqu'ici, nous n'avons fait qu'effleurer cette évidence mais il convient de la nommer : un texte n'apparaît pas de nulle part. Un texte est produit par quelqu'un. De plus, comme il est peu probable que qui que ce soit mette autant d'efforts dans la production d'un texte pour le seul intérêt de l'avoir créé, on peut légitimement supposer que le texte a été produit pour quelqu'un. De fait, si le texte est porteur de sens, il ne l'est pas dans l'absolu, il l'est, au moins, pour son créateur – qui devient, alors, son propre récepteur –, voire pour une audience abondante et variée. Autrement dit, le texte est produit par quelqu'un pour lui-même ou quelqu'un d'autre.

Dans ce contexte, le texte a été envisagé tantôt depuis le point de vue du producteur, tantôt depuis celui du récepteur. Quand la recherche s'attache à traiter le texte depuis la perspective du scripteur, elle l'envisage comme une création dynamique. Le texte est alors considéré comme le produit des processus fondamentaux de l'activité rédactionnelle (Cf. Encart 01 : planification, traduction, révision) (Beauvais et al., 2011). Le bon fonctionnement de ces processus est soumis à des contraintes de gestion de ressources cognitives en mémoire de travail*, de même que la production est tributaire de la mémoire à long terme* du scripteur (Beauvais et al., 2011). En effet, ce dernier peut posséder d'excellentes capacités verbales et d'expression, s'il n'a rien à dire, elles ne seront pas suffisantes pour garantir la constitution du texte. D'autre part, le texte est considéré comme un produit et, à cet égard, Seidlhofer et Widdowson (1999) soulignent le caractère unilatéral du langage écrit. Le texte écrit est non-négociable en ce sens que sa composition est la responsabilité d'une première personne, le scripteur, et que la seconde, le lecteur, n'est pas partie prenante dans cette composition. Le texte, selon Seidlhofer et Widdowson (1999), est la trace linguistique du processus dans lequel le scripteur se fait à la fois première et deuxième personne, présumant de ce que croit ou connaît le lecteur, de ses valeurs et de ses idées. Enfin, en produisant son texte, le scripteur doit également répondre à deux contraintes : intégrer de l'information nouvelle

et faire en sorte que cette nouvelle information soit mise en relation avec les informations précédemment introduites ou supposées connues du récepteur (Fayol, 1997; Siouffi & Van Raemdonck, 2012).

Encart #02

Mémoire de travail

La mémoire de travail est le système cognitif qui est responsable de la rétention des résultats des processus cognitifs intermédiaires, quand c'est requis, de sorte à permettre d'autres « calculs » cognitifs ultérieurs. Selon le modèle de Baddeley et Hitch (1974), la mémoire de travail est caractérisée par deux sous-systèmes : la mémoire de travail visuo-spatiale – permettant le stockage de l'information visuelle et spatiale – et la mémoire de travail verbale – permettant le stockage des informations verbales. La mémoire de travail fournit donc un moyen de rétention transitoire de la connaissance sous une forme accessible qui peut être efficacement utilisée. (Baddeley & Hitch, 1974; Fiorin, 2010; Gordon, Hendrick, & Levine, 2002; Kellogg, Whiteford, Turner, & Cahill, Michale, Mertens, 2013; Miller et al., 2018)

Charge et surcharge cognitive

Chaque processus cognitif engagé, sciemment ou non, nécessite qu'on lui alloue une certaine quantité de ressource cognitive, c'est ce qu'on appelle la charge cognitive. Une surcharge cognitive peut advenir quand le nombre de processus impliqués fonctionnant en parallèle augmente, ou encore quand certains processus deviennent plus fortement demandeurs en ressources. De nombreuses théories cherchent à expliquer et décrire les causes potentielles de telles surcharges : théorie capacitaire, théorie d'interférences, etc. (pour une revue exhaustive, voir, notamment, Torrance et Galbraith (2006)).

Mémoire à long terme

La mémoire à long-terme conserve de façon relativement permanente l'information (e.g., Atkinson & Shiffrin, 1968; Light, 2016).

(Atkinson & Shiffrin, 1968; Baddeley & Hitch, 1974; Fiorin, 2010; Gordon et al., 2002; Kellogg et al., 2013; Light, 2016; Miller et al., 2018; Torrance & Galbraith, 2006)

Quand la recherche se place depuis le point de vue du récepteur, le texte est décrit comme (re)construit par ce dernier et la construction du sens du texte par le lecteur est décrite au moyen de trois macro-règles développées par Van Dijk (1980). La macro-règle de suppression réfère à la suppression des propositions* qui ne sont pas critiques à la compréhension des autres propositions ; la macro-règle de suppression forte concerne la suppression de toutes les unités inter-propositionnelles qui n'ont pas d'impact sur la compréhension globale ; la macro-règle de généralisation relève de la généralisation des micro-propositions (Legallois, 2006b; Van Dijk, 1980). Ainsi, pour comprendre un texte, le lecteur se fonde sur les propositions, qui constituent la base de texte*, mais aussi sur des données situationnelles* (McNamara & Kintsch, 1996). Autrement dit, le lecteur, consciemment ou non, déterminera si une suite de phrases forme un texte en s'appuyant non seulement sur des données linguistiques, mais aussi sur des données issues du contexte* et sur ses propres connaissances (du sujet traité, de ce qu'est un texte et de quoi il est composé, dans une situation particulière, etc.) (Halliday & Hasan, 1976; McNamara & Kintsch, 1996; Rondelli, 2010). Enfin, le texte est créé au moment de la lecture par le récepteur qui met en lien un « déjà lu » avec ce qu'il est en train de lire (Rondelli, 2010). Ce « déjà lu » peut-être local quand il s'agit du co-texte*, ou global pour ce qui touche à l'intertexte*. Pour résumer, le texte est le résultat d'un processus d'interprétation de la part du lecteur qui lie les informations qu'il lit à ce qu'il sait déjà, sur base des informations fournies par le texte lui-même, par le contexte de lecture et par ses propres connaissances préalables.

Encart #03

Proposition

Kintsch et van Dijk (1978) entendent la proposition comme une structure sémantique. Cependant, comme le soulignent Siouffi et Van Raemdonck (2012, 2017), la proposition linguistique ou grammaticale n'est pas aisée à définir. S'inspirant de la logique – où le terme « proposition » se définit comme un énoncé porteur d'une valeur de vérité –, la tradition grammaticale s'en empare pour en faire l'expression linguistique d'une forme mentale (Siouffi & Van Raemdonck, 2012). À cette acception s'ajoutent des considérations syntaxiques. Les propositions sont dites « indépendantes » quand elles sont porteuses d'un prédicat unique, c'est-à-dire quand elles ne sont, syntaxiquement, sous la dépendance d'aucune autre proposition ou qu'aucune proposition ne dépend d'elles. Elles sont « subordonnées » dans le cas inverse (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017). Wilmet (2007) s'en débarrasse, au profit du seul terme « phrase » avec lequel « proposition » fait doublon.

Dans la seconde partie de cette thèse, présentant nos études expérimentales, nous préservons l'idée de prédication. En effet, nous y définissons la « proposition » comme une suite de mots constituée d'un syntagme nominal qui occupe le rôle de thème (ce dont on parle) et d'un syntagme verbal – dont le verbe est conjugué à un temps fini – qui occupe le rôle de rhème (ce qu'on dit sur ce dont on parle).

Surface de texte

Appelée également « code de surface » par Chuy et Rondelli (2010). Ces dernières définissent la surface du texte en tant qu'informations « syntaxiques et lexicales telles qu'elles apparaissent dans le texte ».

Base de texte

La base du texte est représentée par la séquence de propositions exprimée par toute la séquence de phrases d'un texte (Van Dijk, 1980). Il s'agit de la « signification des micro- et macro-propositions qui sont explicitement présentes dans le texte » (Chuy & Rondelli, 2010). Les informations de la base de texte sont généralement insuffisantes à la compréhension, dès lors van Dijk & Kintsch (1983) intègrent « le modèle de situation ».

Modèle de situation

Il s'agit de la dimension du « micro-monde du texte » (Chuy & Rondelli, 2010), créé grâce à l'interaction entre les connaissances stockées en mémoire à long-terme et les propositions explicites du texte (base de texte), renforcée par les inférences.

Contexte et Co-texte

Le terme « contexte » peut renvoyer à deux réalités différentes en linguistique. La première « désigne l'entourage immédiat, de nature formelle, linguistique, discursive, textuelle, dans lequel une unité linguistique (...) ou un phénomène se trouve pris. » (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, p. 150) Selon cette acception, il sera préférable, pour certains linguistes, de parler de **CO-TEXTE**. La deuxième réalité que le terme recouvre est spécifique à la pragmatique et désigne « tout ce qui entoure, d'un point de vue non linguistique, une situation de parole » (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, p. 150). Dans ce cas, il peut être remplacé par le terme **SITUATION**.

Intertexte

Il s'agit de « la présence effective d'un texte dans un discours (citation, allusion, plagiat, etc.) » (Neveu, 2011, p. 204).

(Chuy & Rondelli, 2010; Croft et al., 2011; Kintsch & van Dijk, 1978; Neveu, 2011; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017; Van Dijk, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983; Wilmet, 2007)

Enfin, une troisième démarche considère que le texte est une co-création entre le scripteur et son audience. Nous l'avons vu, le texte est construit tant du côté du scripteur que de celui du lecteur, par ajout d'information nouvelle liée à ce qui est déjà exprimé ou connu. Ensuite, le texte est élaboré, sur base de connaissances que le scripteur présuppose chez le lecteur mais aussi sur base des connaissances que le lecteur détient effectivement. Les textes sont, certes, unilatéraux mais ils sont aussi transférables, allant du scripteur vers le lecteur, et ouverts à une multitude d'interprétations (Seidlhofer & Widdowson, 1999). Spita (2007) va même plus loin en avançant que « le lien sur lequel se construit l'unité textuelle n'est pas à trouver nécessairement dans la matérialité du

texte » mais « dans l'esprit des interlocuteurs ». De plus, alors que nous les évoquons *supra* depuis l'angle du lecteur, il apparaît que les informations de contexte entrent également « dans la construction du sens des énoncés » chez le scripteur (Adam, 2011). Ces informations venant de l'extérieur, contextuelles, sont traitées, tant chez le scripteur que le lecteur, à partir de leurs connaissances encyclopédiques, de leurs préconstruits culturels, etc. (Adam, 2011; Cornish, 2006a; Hanks, 1989; McNamara, Graesser, McCarthy, & Cai, 2014; Siouffi & Van Raemdonck, 2012). Enfin, cette co-construction est soutenue par l'existence de schémas textuels et la production-interprétation d'actes illocutoires* (Medve & Takac, 2013). Selon nous, le concept de schéma textuel de Medve et Takac (2013) peut être rapproché de ce que Kintsch et van Dijk (1978) et Van Dijk (1980) appelaient les « structures sémantiques de discours ». Ce sont des structures de propositions qui correspondent, dans l'ensemble, à un type ou un genre textuel*. Ces structures suivent des règles de formation et de transformation qui définissent l'ordonnement canonique et potentiel de ces genres textuels. Les actes illocutoires, quant à eux, relèvent des actes de langage*. De même que le texte n'apparaît pas de nulle part mais est écrit par quelqu'un pour lui-même ou quelqu'un d'autre, « le texte est la marque de l'intention concertée d'un locuteur de communiquer un message et de produire un effet » (Spita, 2007). L'activité d'écriture répond donc à l'intention du scripteur qui cherche à atteindre un certain but (Adam, 2011; de Beaugrande & Dressler, 1983; Farghal, 2017; Lundquist, 1983; McNamara et al., 2014; Rondelli, 2010; Rück, 1991).

Encart #04

Genres textuels / types de texte

Cela réfère à la catégorie à laquelle appartient un texte et qui en définit la structure (Chuy & Rondelli, 2010) (pour une explication et une revue exhaustives, voir, notamment, Adam (2017))

Actes de langage

Cette notion sert à montrer que le langage n'a pas comme seul intérêt de *dire* quelque chose, il sert aussi à *faire* quelque chose (exprimer un ordre, s'informer, transmettre ses sentiments, etc.). Austin (1991) propose que lorsque nous nous exprimons, nous accomplissons simultanément trois actes de langage. Le premier est l'acte locutoire, qui réfère « au dire ». « Le résultat de cet acte est le produit linguistique, une phrase abstraite, pourvue d'une signification » (Spita, 2007, p. 55). Le second acte, illocutoire, est directement lié au premier en ce qu'il prend en compte la situation d'énonciation. En effet, l'acte illocutoire a trait à ce que « fait » le locuteur en parlant (s'engager, exprimer un ordre ou un souhait, se renseigner, etc.). Le troisième acte concerne l'effet de l'acte illocutoire sur le récepteur du message. C'est l'acte perlocutoire. Il s'évalue en termes de succès ou échec de l'acte illocutoire.

(Adam, 2017; Austin, 1991; Chuy & Rondelli, 2010; Siouffi & Van Raemdonck, 2012; Spita, 2007)

Un texte n'est, définitivement, pas un objet isolé. Le texte est *la trace linguistique écrite d'un apport d'informations issues de concepts et idées initialement dans l'esprit du scripteur. Cette trace peut être de longueur variable et forme un tout fortement structuré. Cette structure s'organise, à la fois, à un niveau global (macrostructure) qui présente les informations générales et est (re)construit mentalement par le scripteur ou le lecteur mais peu marqué explicitement dans le texte, et à la fois, à un niveau local (microstructure) qui précise les informations générales et les lie entre elles par des*

indices explicites de relations. Le texte est co-construit, à l'intérieur d'un certain contexte, par un scripteur qui répond à une certaine intention et par un lecteur.

En somme, le texte revêt à la fois des caractéristiques physiques et mentales qui ont trait à trois dimensions principales. Les deux premières dimensions sont linguistiques et sémantiques, comme soulevé plus haut. La troisième dimension, quant à elle, relève de la pragmatique puisque le texte n'est pas considéré isolément mais comme un message issu d'une interaction – différée – entre un producteur et un récepteur.

Par ailleurs, la littérature, à la suite de Halliday et Hasan (1976), caractérise souvent un texte par sa *texture*, c'est-à-dire la propriété d'être un texte (Halliday & Hasan, 1976). La texture est créée par les mécanismes de progression de l'information qui permettent de poser, comme nous l'abordions plus tôt, une nouvelle information qui reste liée à une information déjà lue ou connue (Crompton, 2002). Il s'agit d'un processus qui canalise la signification de sorte que celle-ci ne se répande pas dans tous les sens et circule de façon fluide (Martin, 2008). La texture fait, enfin, référence au fait que le texte forme un tout par rapport à son environnement (Halliday & Hasan, 1976), c'est-à-dire son co-texte et son contexte. Le concept de texture manifeste et appuie donc que les aspects internes et externes du texte ne sont pas complètement séparables.

À la texture, nous pouvons adjoindre la notion de registre, c'est-à-dire la configuration situationnelle-sémantique (Halliday & Hasan, 1976; Martin, 2008; Tsigou, 2011). Le texte est un « continuum de signification en contexte » (Halliday & Hasan, 1976). Selon le registre, les formes que prennent les relations qui lient les informations ou blocs d'informations différeront. La texture d'une production écrite formelle, comme un communiqué politique, par exemple, ne sera pas la même que celle d'un courrier électronique informel.

Il reste, tout de même, qu'un artefact textuel pourrait répondre à toutes, ou presque, ces caractéristiques et n'être reconnu comme texte qu'intuitivement, voire ne jamais être reconnu comme tel. En effet, il suffit de considérer l'exemple du fameux manuscrit de Voynich*. Nous avons tous l'impression, de façon quasi consensuelle, qu'il s'agit bel et

bien d'un texte. Cette œuvre nous est parvenue sous la forme d'un ouvrage relié, avec une couverture et des feuillets. Ces feuillets sont couverts d'encre et de pigments qui livrent tantôt des figurations florales ou animales, tantôt des caractères distincts et récurrents. Ces caractères sont rassemblés en groupes qui ont une configuration similaire à celle des mots écrits des langues alphabétiques. Ces items-mots sont eux-mêmes séparés par des espaces et sont disposés de façon linéaire. Les lignes ainsi créées sont regroupées en paquets, à la manière de paragraphes. Il n'a pas encore été possible de déchiffrer le langage du manuscrit de Voynich – ni même de déterminer s'il est possible de le déchiffrer – mais il semble évident que nous sommes devant un texte ou un recueil de textes. Rien ne nous permet d'en être sûr et, pourtant, dans nos sociétés modernes occidentales ou occidentalisées, nous n'en doutons, pour ainsi dire, pas. En effet, l'apparence de l'objet correspond à de nombreux critères que nous attribuons à l'objet-texte : écrit, structuré, créé par quelqu'un, pour lui-même ou un tiers, dans un lieu particulier et une époque donnée, certainement dans un but, et nous présumons que les caractères représentent bien des configurations langagières... Seule manque la dimension sémantique. Or, nous l'avancions au tout début de ce chapitre, lorsque nous nous trouvons en présence d'un texte, nous le savons instinctivement – bien que nous ne soyons, dans le cas du manuscrit de Voynich, absolument pas certain que ce soit bien le cas. Cette impression ne vient pas de nulle part. Nous avons été habitués à voir des textes, à les lire, à en écrire, à en voir écrire.

Sur base de ce cas concret, faisons une expérience de pensée. Imaginons que nous puissions présenter quelque chose que nous savons, sans ambiguïté, être un texte à un être vivant doué d'intelligence, de quelque époque et origine que ce soit. Dans ces conditions, pouvons-nous être réellement certains que cette entité considèrera qu'il s'agit d'un texte ? Même, sans aller aussi loin, prenons l'exemple d'un message crypté avec des caractères et des configurations que nous ne connaissons pas. Ce ne serait, pour nous, qu'un support griffonné, voire une forme d'art. Cependant, puisqu'il est question d'un message, ce dernier est, par définition, porteur de sens pour une ou plusieurs personnes dans un contexte particulier, et les informations qu'il véhicule doivent

sûrement être d'un intérêt certain pour que quelqu'un ait pris le temps et fait l'effort de le produire. Peut-être même que ce message détient des informations de la plus haute importance, les clefs pour éviter une crise socio-climatique, par exemple, et nous n'en aurions aucunement conscience...

Dans tous ces exemples, il est une composante qui se révèle aussi essentielle que toutes celles déjà mentionnées : la communauté et le contexte social de production et de réception du texte. En effet, un texte s'inscrit dans une pratique sociale déterminée (Hanks, 1989; Spita, 2007). Un texte n'acquiert, au final – comme nous venons de le constater par ces expériences de pensée –, son statut de texte qu'au sein d'une communauté d'utilisateurs. Comme le souligne Hanks (1989), « [the] fact of interpretability by a community of users locates text not so much in the immanent structure of a discourse as in the social matrix within which the discourse is produced and understood »⁶ (p.96).

Désormais, nous possédons toutes les données pour définir ce qu'est un texte : *la trace linguistique écrite d'un apport d'informations issues de concepts et idées initialement dans l'esprit du scripteur. Cette trace peut être de longueur variable et forme un tout fortement structuré. Cette structure s'organise, à la fois, à un niveau global (macrostructure) qui présente les informations générales et qui est (re)construit mentalement par le scripteur ou le lecteur mais peu marqué explicitement dans le texte, et à la fois, à un niveau local (microstructure) qui précise les informations générales et les lie entre elles par des indices explicites de relations. Le texte est issu d'une intention et co-construit, dans un certain contexte, par un scripteur et un lecteur faisant partie d'une même communauté d'utilisateurs qui ont en commun de pouvoir reconnaître ce qu'est un texte.*

⁶ « L'interprétabilité par une communauté d'utilisateurs situe le texte pas tant dans la structure immanente d'un discours que dans la matrice sociale dans laquelle le discours est produit et compris » (notre traduction).

Encart #05

Le manuscrit de Voynich

L'ouvrage tire son nom de son présumé découvreur, Wilfried Voynich, gérant d'une boutique londonienne de livres anciens. Le manuscrit semble crypté car il est écrit dans une langue inconnue et accompagné de figurations étranges. Il ne possède ni titre, ni date, ni auteur et nous ne connaissons rien de son contexte d'écriture. Une étude de Greg Hodgins, *Forensic investigation of the Voynich manuscript*, présentée en conférence en 2011, a daté le papier vélin le composant de la première moitié du XV^e siècle, mais l'encre ne pouvant être datée, rien n'assure que le texte ait été écrit à la même époque et l'hypothèse d'une œuvre apocryphe n'est pas écartée. Une hypothèse avancée par le linguistique Gordon Rugg propose qu'il est le fait de deux faussaires, Edward Kelley et John Dee, au XVI^e siècle. Par ailleurs, le manuscrit semble composé de plusieurs parties dont un herbier représentant des plantes inconnues, suivi de plusieurs dizaines de pages d'astrologie, et enfin un long *texte* continu accompagné de dessins. Le texte contient environ trente-cinq mille « mots » rédigés dans un alphabet inconnu qui paraît inspiré, entre autres, des alphabets latins et grecs. Les analyses et recherches menées jusqu'à aujourd'hui n'ont pas permis de décrypter ce langage, mais nous ont permis de déterminer que le texte est écrit de gauche à droite et de bas en haut. La fluidité de l'écriture pousse à penser que les caractères n'ont pas été apposés un par un et que le scripteur savait et comprenait ce qu'il écrivait. Le texte apparaît également suivre la loi de Zipf et certaines règles grapho-tactiques. Son langage semble différent des langues européennes en ce que les items qu'il comprend ont entre trois et dix caractères et que ces items peuvent être répétés jusqu'à trois fois successivement. Ceci étant, il est encore, à ce jour, impossible de déterminer si le manuscrit contient bel et bien un texte codé basé sur une langue existante, ou s'il est le fait d'un ou plusieurs faussaires...

Une copie du manuscrit de Voynich est accessible au lien suivant :
<https://archive.org/details/TheVoynichManuscript>

Le texte est donc un objet à la fois physique et mental, qui fait passer, dans un contexte particulier, de l'information à travers une structure transcrite et fixée sur un médium, depuis un scripteur vers un lectorat, à l'intérieur d'une communauté. Le texte s'avère dès lors pourvu de quatre dimensions (Figure 1). En plus des dimensions linguistique, sémantique et pragmatique susmentionnées, se développe la dimension sociale qui réfère à ladite communauté d'utilisateurs dans laquelle un tel objet fait texte.

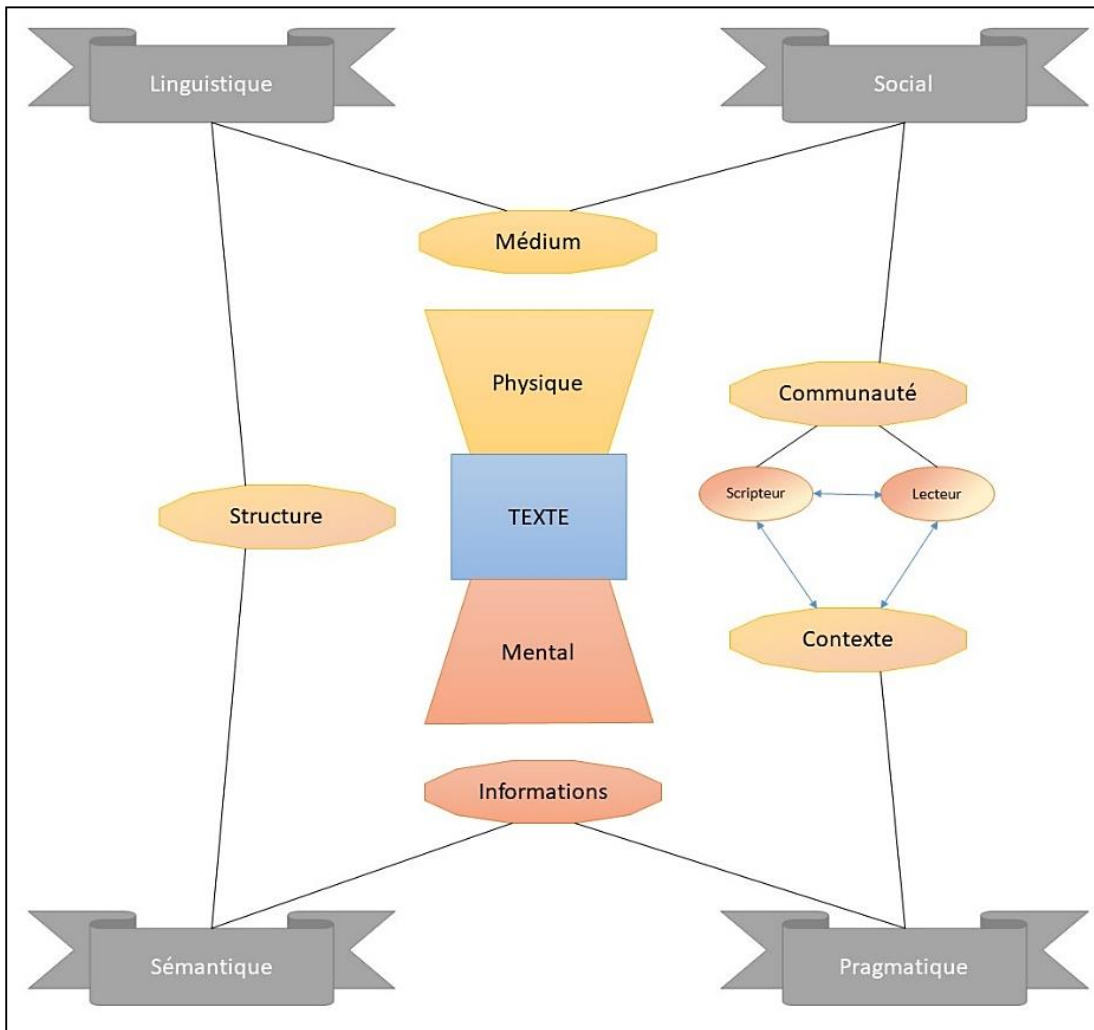


Figure 1. Les quatre dimensions du texte.

À la suite de notre revue de la littérature, il nous a paru intéressant de constater que les critères les plus représentés quand il s'agit de définir un texte sont le scripteur, le caractère organisé / structuré et le contexte, bien avant le caractère langagier – sans doute évident et trivial à mettre en avant. Viennent ensuite l'intention / le but, le lecteur, le support / le médium et le caractère social, puis le transfert d'information, la progression de l'information (connu-nouveau), et enfin la composante mentale et sa co-construction. Par le tableau que nous venons de brosser, il est apparu que beaucoup se sont essayés à définir le texte, mais rares sont ceux qui parvinrent à allier presque tous les niveaux et toutes les dimensions que nous venons de citer. À notre connaissance, seuls Lundquist (1983) et Siouffi et Van Raemdonck (2012, 2017) ont pu en rassembler le plus dans une seule définition. Exception faite, peut-être, de de Beaugrande et Dressler (1983) qui avaient, en quelque sorte, déjà défini, de façon synthétique, et par conséquent partielle, le texte en tant que « occurrence communicationnelle » (de Beaugrande & Dressler, 1983; Gagnon, 2003; Spita, 2007).

Texte et Discours

Nous avons choisi de continuer de parler de *texte* bien que notre définition puisse se heurter à celle de discours. Selon nous, la frontière est relativement ténue entre ces deux concepts et leur usage indépendant relève plutôt d'un angle d'analyse relatif à un courant particulier que d'une réelle distinction théorique et conceptuelle.

Pour appuyer notre propos, nous pouvons citer Seidlhofer et Widdowson (1999) pour qui le texte est la trace d'un discours, c'est le langage en usage, l'indice d'une interaction communicative. Plus tard, Cornish (2006b) affirmera que texte, contexte et discours sont inséparables. Selon lui, le discours est un texte contextuellement situé dans un but énonciatif, tandis que le contexte est le domaine de référence dudit texte et de sa situation d'énonciation. Adam (2011) d'enchéir que l'analyse du texte et du discours ne peuvent faire abstraction du contexte car ils sont indissociables, le contexte étant inhérent au deux objets. Plus, Adam (2011) soutiendra que, sans se compléter ou s'opposer, texte et discours se chevauchent et se recourent.

1.2. Composantes du texte

Nous venons de définir ce qu'est un texte mais nous n'avons fait qu'aborder la façon dont il fonctionne. de Beaugrande et Dressler (1983), suivis de Hanks (1989), Spita (2007), Adam (2014) ou encore Farghal (2017), rassemblent sous le terme « textualité » sept standards à respecter pour faire qu'un texte reste communicatif, c'est-à-dire reste un texte, et qui, selon nous, concordent avec notre définition et suffisent à la supporter.

Tout d'abord, il y a l'intentionnalité, qui concerne l'attitude du scripteur dans la création d'un ensemble cohésif et cohérent. Ensuite, l'acceptabilité, qui relève de l'attitude du lecteur qui s'attend à ce que les occurrences linguistiques communiquées (mots, phrases, paragraphes, ...) forment effectivement un texte, cohésif et cohérent, pertinent et de quelque utilité. Il y a aussi le critère d'informativité, c'est-à-dire le degré auquel les occurrences linguistiques communiquées sont attendues ou non, connues ou inconnues, voire incertaines. Le quatrième standard est celui de l'intertextualité. Il rend compte des facteurs qui font que l'usage d'un texte dépend des connaissances d'un texte, au moins, rencontré précédemment. Le cinquième standard, celui de situationnalité, se manifeste par les facteurs qui rendent un texte pertinent compte tenu de la situation dans laquelle il apparaît. La situationnalité affecte le critère de cohésion puisque, selon la situation, le texte n'aura pas la même forme (nous l'évoquions en traitant de la texture ; de Beaugrande et Dressler (1983) l'exemplifient par les messages en situation d'urgence qui se doivent d'être clairs, directs et brefs, et non longs, pompeux, riches en métaphores). Enfin, les deux derniers standards que proposent les auteurs et qui sont les plus étudiés dans la littérature abordant le texte et son analyse sont la cohésion et la cohérence. Ce sont particulièrement ces deux critères que nous avons choisi d'étudier au cours de notre thèse. Nous nous proposons de les développer et de les définir ci-après.

1.3. Objet d'étude

Notre recherche porte sur les éléments et mécanismes qui créent la qualité textuelle. Généralement, la littérature s'accorde à dire que la qualité d'un texte est le fait de la cohésion et de la cohérence (Favart & Chanquoy, 2007; Siouffi & Van Raemdonck, 2012). Cependant, quand il s'agit d'étudier la qualité de texte à travers ces notions, il apparaît que les critères utilisés ne sont pas tous objectifs. En effet, la qualité textuelle est souvent estimée sur divers critères, à travers des échelles d'intervalles, ou ordinales, par des évaluateurs humains (e.g., Beauvais et al., 2011; Cavanagh, 2006b; Crossley & Mcnamara, 2011; Crossley & McNamara, 2010; Favart & Chanquoy, 2007; Medve & Takac, 2013; Rondelli, 2010; Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, & Brysbaert, 2013; Witte & Faigley, 1981). Nous avons donc voulu essayer de rendre plus objectif l'examen de la qualité de texte définie par les concepts de cohésion et de cohérence.

Dès lors, nous avons pris le parti, dans le cadre de notre recherche, de nous intéresser uniquement au texte du point de vue du produit fini. C'est-à-dire qu'il sera avant tout examiné de façon analytique et décontextualisée. Nous envisagerons les marques linguistiques observables et objectives (mots, syntagmes, phrases, paragraphes, ...) à l'intérieur du texte et leur rôle dans la structuration et l'élaboration de la qualité du texte. Nous étendrons également nos analyses et interprétations par la prise en compte des processus rédactionnels qui prennent place pendant l'écriture. Nous ne nous intéresserons donc que peu, voire pas du tout, aux données contextuelles, pragmatiques et sociales du texte en tant que production et produit. En effet, si nous pouvons contrôler expérimentalement le type de texte à produire ainsi que les conditions de production, nous avons choisi de ne pas nous occuper de la réception du texte, du lectorat effectif et potentiel, ni des intentions communicatives du scripteur, qu'elles soient conscientes ou non.

2. Qualité de texte

Le but de notre recherche est d'étudier la qualité de texte et, nous venons de le constater, un texte est un objet aux multiples facettes, chacune pouvant faire l'objet d'une analyse à part entière. Cependant, à travers les études du texte, il est un point central et récurrent concernant sa qualité : elle est soutenue et hautement liée aux concepts de cohésion et de cohérence (e.g., Bergeron, 2003; Crossley, Kyle, & McNamara, 2016; Crossley & McNamara, 2010; Simard, 2007). Nous nous proposons, ci-après, de les décrire et de les définir, pour, ensuite, envisager les différentes façons de tenir compte desdits concepts dans la littérature, les différents positionnements théoriques adoptés à leur égard.

2.1. Cohésion

Pour reprendre de Beaugrande et Dressler (1983), il apparaîtrait que la cohésion réfère à la façon dont les **composants de la surface du texte**, c'est-à-dire les **mots**, sont mutuellement **connectés** à l'intérieur d'une **séquence**. Ces composants dépendent les uns des autres selon des formes et règles grammaticales, autrement dit, la cohésion repose sur des **conventions grammaticales**. Or, cette conception semble réductrice au regard de celle qu'en donnent Halliday et Hasan (1976) dans leur étude fondatrice, « Cohesion in English ». Pour ces derniers, la cohésion est un concept **sémantique**, cela signifie qu'il a trait aux sens et significations à l'intérieur du texte. Pour eux, la cohésion apparaît quand **l'interprétation** d'un élément du texte est **dépendante** d'un autre élément. Ces deux éléments sont alors dits présupposant et présupposé étant donné que le second dépend du premier pour pouvoir être décodé (*Cf.* Exemple 1).

Considérons le paragraphe suivant (Exemple 1) :

« La plupart des gens n'ont qu'une imagination émoussée. Ce qui ne les touche pas directement, en leur enfonçant comme un coin aigu en plein cerveau, n'arrive guère à les émouvoir ; mais si devant leurs yeux, à portée immédiate de leur sensibilité, se produit quelque chose, même de peu d'importance, aussitôt bouillonne en eux une passion démesurée. Alors ils compensent, dans une certaine mesure, leur indifférence coutumière par une véhémence déplacée et exagérée. »

(Zweig, 2011, p. 15)

Les anaphores telles que *les* (« qui les touche »), *leur* (« en leur enfonçant ») ou encore *eux* (« bouillonne en eux ») sont autant d'unités linguistiques – ici, des mots – qui ne peuvent être comprises et appréhendées pleinement qu'en relation avec leur antécédent *gens* (« La plupart des gens »). Les pronoms y sont présupposant « gens » qui est, donc, présupposé. De plus, les pronoms sont formellement liés à leur antécédent par les procédés grammaticaux d'accord en genre et en nombre.

Bien que les explications qu'en fournissent de Beaugrande et Dressler (1983) et Halliday et Hasan (1976) ne se recouvrent pas et ne définissent pas tant ce qu'est la cohésion que ce dont elle rend compte, nous pouvons déjà mettre en évidence quelques caractéristiques du concept. La cohésion réfère à des mécanismes qui permettent de lier grammaticalement des mots entre eux à la surface du texte et qui aident l'interprétation par la mise en avant de leur dépendance sémantique (Cf. Exemple 1). Ce sont, selon les termes de Witte et Faigley (1981), des mécanismes qui unifient le texte. Nous pouvons retrouver cette conception, ou partiellement, chez de nombreux chercheurs (Adam, 2011; Alkhatib, 2012; Baltaxe & D'Angiola, 1992; Crane, 2006; Edmondson, 2014; Freebody & Anderson, 1983; Gray, 2010; Gutwinski, 1976; Hoskyn & Swanson, 2003; Kuo, 1995; Martin, 2008; McNamara & Kintsch, 1996; Siddharthan, 2004; Spita, 2007; Spooren & Sanders, 2008; Todirascu, François, Bernhard, Gala, & Ligozat, 2016;

Tsigou, 2011). Certains auteurs parlent, à ce sujet, de **continuité** du texte (Garcia-Debanc & Bonnemaïson, 2014; Salles, 2006). Cette continuité peut se réaliser au niveau formel, c'est-à-dire lexical et grammatical (Gregg & Nelson, 2017; Gutwinski, 1976; Rouchota, 1998; Tsigou, 2011) mais aussi au niveau sémantique, c'est-à-dire celui du contenu, de l'information (Neveu, 2000, 2006; Rouchota, 1998; Schneuwly & Bronckart, 1986) (Cf. Exemple 2).

Considérons ce nouveau paragraphe (Exemple 2) :

« Ainsi en fut-il cette fois-là dans notre société de commensaux tout à fait bourgeois, qui d'habitude se livraient paisiblement à de small talks et à des plaisanteries sans profondeur (...). Mais cette fois-ci, nos restâmes tous accrochés les uns aux autres dans cette discussion acharnée ; et si l'un de nous se levait brusquement, ce n'était pas comme d'habitude pour prendre poliment congé, mais dans un accès de brûlante irritation qui, comme je l'ai déjà indiqué, revêtait des formes presque furieuses. »

(Zweig, 2011, pp. 15–16)

Ce paragraphe fait directement suite au premier (Cf. Exemple 1). L'information fournie dans le précédent extrait y est reprise par « Ainsi en fut-il cette fois-là » et, un peu plus loin, par « comme je l'ai déjà indiqué ». Il s'agit là d'un exemple de continuité sémantique de l'information. Par ailleurs, la continuité formelle s'y déploie, de nouveau, grâce aux procédés grammaticaux d'accord (au niveau des substantifs, pronoms, verbes, ...) et aux unités lexicales (le présupposé « nous » et le présupposant « les uns aux autres »).

D'ailleurs, cette continuité sémantique-informationnelle va généralement de pair avec la notion de progression de l'information (Adam, 2014; Lousada & Santos, 2014; Neveu, 2000, 2006; Schneuwly & Bronckart, 1986). En effet, comme nous l'avancions dans notre définition du texte, il faut pouvoir faire progresser le texte grâce à de l'information

nouvelle (progression de l'information) et que celle-ci se rattache au « déjà lu » ou au connu (continuité sémantique) (Cf. Exemple 3).

Voici un extrait du troisième paragraphe de la même œuvre (Exemple 3) :

« Il est vrai que l'événement qui avait excité à tel point notre petite société était assez singulier. La pension dans laquelle nous habitons tous les sept, se présentait bien de l'extérieur sous l'aspect d'une villa séparée (...), mais en réalité, ce n'était qu'une dépendance, moins chère, du grand Palace Hôtel et directement reliée avec lui par le jardin, de sorte que nous, les pensionnaires d'à côté, nous vivions malgré tout en relations continues avec les clients du Palace. Or, la veille, cet hôtel avait eu à enregistrer un parfait scandale. »

(Zweig, 2011, pp. 16–17)

Nous pouvons constater que la même information n'est pas continuellement répétée. En effet, cette reprise de l'information sert d'appui et de moteur à l'introduction d'une information nouvelle. Celle-ci est introduite par la séquence « Mais cette fois-ci (...) ce n'était pas comme d'habitude » (Cf. Exemple 2) qui est donc répétée et augmentée (continuité et progression de l'information) par « cet hôtel avait eu à enregistrer un parfait scandale ».

La continuité formelle, quant à elle, réfère aux procédés d'accord morphosyntaxiques et de reprise. Ce mécanisme de reprise caractérise la « **cohésion référentielle** » (Degand, Lefèvre, & Bestgen, 2010; Freebody & Anderson, 1983; Julliard, 2005; Lousada & Santos, 2014; McNamara et al., 2014; Neveu, 2000, 2006). Ce type de cohésion repose sur le principe de continuité référentielle et stipule qu'un terme ne peut être interprété en lui-même, il est évalué à l'intérieur d'un texte et de son contexte d'utilisation (Freebody & Anderson, 1983; Lousada & Santos, 2014; Schneuwly & Bronckart, 1986).

Ainsi, « cet hôtel », dans l'exemple 3, ne peut être interprété qu'à travers la mention « grand Palace Hôtel » qui précède.

Notons que la nomenclature diffère chez Lousada et Santos (2014) qui subdivisent en trois catégories ce que la littérature résume généralement sous la seule expression « cohésion référentielle ». Pour eux, la cohésion « référentielle » a trait directement à l'élément nécessaire à l'interprétation – le présupposé –, la cohésion « séquentielle » fait progresser l'information par l'usage de marques temporelles, causales, etc., et la cohésion « de récurrence » la fait progresser par la reprise des unités porteuses d'information déjà énoncées ou évoquées.

Outre son aspect référentiel, la cohésion est aussi un concept **relationnel** (Halliday & Hasan, 1976; Witte & Faigley, 1981). En effet, ce n'est pas la présence d'unités linguistiques (mots, syntagmes) particulières qui rend compte de la cohésion mais bien la relation entre deux unités. La cohésion rend visible les relations, elle **instancie les relations à l'intérieur du texte**, par le fait qu'un élément fournisse la source de son interprétation à un autre élément (Halliday & Hasan, 1976; Witte & Faigley, 1981). Selon Witte et Faigley (1981), soit les éléments peuvent se trouver tous les deux dans le texte (relation endophorique), soit l'un d'eux peut se situer en-dehors (relation exophorique). En cela, Witte et Faigley (1981) s'opposent à Halliday et Hasan (1976) pour qui la relation exophorique ne contribue pas à la cohésion du texte car cette dernière repose sur des relations lexicales et grammaticales qui aident à interpréter les séquences de phrases comme un **texte uni** et non comme une suite de phrases autonomes (Baltaxe & D'Angiola, 1992). Crane (2006) et Siouffi et Van Raemdonck (2012) ajoutent que la cohésion fonctionne au-delà de la structure. La cohésion exprime la **solidarité** entre les différentes catégories syntaxiques (syntagmes nominaux, verbaux, etc.) mais elle **n'est pas un concept syntaxique** (Crane, 2006; Crystal, 2008; Gutwinski, 1976; Julliard, 2005; Martin, 2008; McNamara et al., 2014). La cohésion crée l'interdépendance dans le texte au niveau sémantique. C'est ce qui mène Crane

(2006), sur base de l'étude de Halliday et Hasan (1976), à affirmer que la cohésion relève de relations non-structurelles de formation textuelle. Cependant, Baltaxe et D'Angiola (1992) avancent l'exact opposé, à savoir que la cohésion réfère bien aux relations structurelles. Il nous semble, néanmoins, à ce stade, que ces deux points de vue apparemment contradictoires sont conciliables. En effet, nous l'avons vu, pour Halliday et Hasan (1976), la cohésion est un concept sémantique (*Cf.* p.44), donc indépendant de la structure du texte. Mais, allant plus loin, Halliday et Hasan (1976) rendent opérationnelle cette dimension relationnelle de la cohésion en proposant **cinq catégories distinctes de relations de cohésion : la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale**. Nous développerons ces divers procédés plus loin, lorsque nous aborderons la question des outils de la cohésion (2.6.2. Outils d'analyse). Toutefois, il apparaît que Crane (2006) et Baltaxe et D'Angiola (1992) ne s'opposent que superficiellement, le premier se focalisant sur la nature sémantique et non-structurelle de la cohésion, les seconds se concentrant sur la manifestation de ces relations.

Il est, par ailleurs, intéressant de noter que le concept de cohésion est parfois rapproché de celui de **texture** que nous avons introduit précédemment (Martin, 2008). Halliday et Hasan (1976) renforcent même l'amalgame en rendant équivalant les expressions « texture » et « cohésion dans le texte ». De même pour Crompton (2002) qui avance que le terme « cohésion » n'est qu'un synonyme populaire pour le terme « texture », tous les deux permettant l'élaboration du texte. La comparaison ne s'arrête pas là. La texture et la cohésion ont aussi ceci en commun qu'elles sont liées au **contexte** et au **co-texte**. En effet, comme mentionné par Siouffi et Van Raemdonck (2012) et Adam (2014), la cohésion détermine si une phrase bien formée s'insère adéquatement dans un contexte. Ils ajoutent que les exigences de la cohésion sont atteintes lorsque les phrases d'un texte peuvent être considérées comme des continuations possibles, acceptables, du contexte et du co-texte.

Au regard des trois extraits que nous avons utilisés en tant qu'exemples, il est aisé de constater que les phrases successives qui les composent sont bien formées et s'insèrent, effectivement, adéquatement dans leurs contexte et co-texte. Tandis que si la phrase « nous vivons malgré tout en relations continues avec les clients du Palace » (Exemple 3) avait été remplacée par « on était quand même tout le temps mêlés à la clientèle de l'hôtel », le passage aurait été tout aussi riche en information mais estimé bien moins acceptable.

Ces principes d'intégration au contexte et au co-texte et de successivité sont également étroitement liés à la propriété d'**organisation** qui caractérise le concept de cohésion. L'organisation, ou la structuration, passe, justement, par les mécanismes de continuité, de référence, de progression, et permet d'aboutir à un tout qui se tient, un **texte uni** (Adam, 2014; Baltaxe & D'Angiola, 1992; Bergeron, 2003; Gregg & Nelson, 2017; McNamara et al., 2014; Neveu, 2000, 2006; Witte & Faigley, 1981). Medve et Takac (2013) précisent que la cohésion sert à l'ordonnancement des idées – c'est-à-dire, pour eux, des propositions – en séquences logiques. La cohésion, chez le scripteur, a d'ailleurs trait à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre, formulés sur base de leur représentation cognitive (Favart & Chanquoy, 2007). De ce point de vue, la cohésion est élaborée au cours du processus de traduction, c'est-à-dire au moment du transfert de l'unité sémantique réticulaire dans l'esprit du scripteur vers l'unité sémantique linéaire qu'est le texte. C'est certainement conséquemment à tous ces principes que la cohésion a souvent été considérée comme le **principe fondateur** de ce qui fait un texte (Julliard, 2005; Witte & Faigley, 1981), et comme l'assurance de l'**acceptabilité** du texte en tant que texte (Spita, 2007).

Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, la cohésion est souvent explicitée à travers les moyens et les marques linguistiques sur lesquels elle repose. La cohésion est, de ce fait, le plus souvent, décrite par une **définition en extension de ses indices linguistiques**. Cet état de fait est résumé par Halliday et Hasan (1976) eux-mêmes qui décrivent la cohésion comme référant au panel de possibilités qui existe pour lier un

élément avec autre chose se situant avant ou après lui. Parallèlement, McNamara et Kintsch (1996) insistent sur le fait que la cohésion réfère généralement à des indicateurs de surface de relations. À leur suite et à l'instar de Neveu (2006) et Soleymanzadeh et Gholami (2014), Spita (2007) énonce que la cohésion textuelle « désigne l'ensemble des moyens verbaux régissant les relations mutuelles » (p.124) entre éléments et permet d'aboutir à un texte uni. La particularité de ces indices se trouve dans le **caractère explicite / observable** de leurs manifestations. Chuy et Rondelli (2010) assurent, d'ailleurs, que, puisqu'elles sont linguistiques – manifestations langagières écrites et concrètes –, elles sont « **objectives** » (Alkhatib, 2012; Crossley & McNamara, 2010, 2011; Favart & Chanquoy, 2007; Graesser, Jeon, Zan, & Cai, 2007; Jaubert, n.d.; Kamalski, Sanders, & Lentz, 2008; McNamara et al., 2014; Neveu, 2000, 2006; Salles, 2006; Seidlhofer & Widdowson, 1999).

Le caractère observable des marques de cohésion s'explique par le fait que, à l'origine, la notion de cohésion textuelle a été créée pour rendre compte des relations à l'intérieur du texte, **à des fins d'analyse et de description** (Gutwinski, 1976; Halliday & Hasan, 1976; Spita, 2007). C'est ce qui mène McNamara et al. (2014) à qualifier la cohésion de terme « fourre-tout » qui rassemble de nombreux éléments lexicaux différents qui contribuent collectivement à la cohésion. C'est sans doute pour cela que plusieurs chercheurs (e.g., Favart & Chanquoy, 2007; Paret, 2003) considèrent que sa **définition est floue**, à l'image de la vision de McNamara et al. (2014) énoncée ci-avant. Or, bien que cela rende la tâche de définition en intensification moins aisée, cette caractéristique fait de la cohésion un concept fonctionnel. En effet, outre le fait que les indices de cohésion sont visibles et « objectifs », ils permettent au scripteur de lier, séparer et organiser les constituants du texte, comme précisé *supra*, mais ils servent aussi d'**instructions** de traitement pour le lecteur. Ces marques guident le lecteur et sa compréhension en le renseignant sur le mode d'intégration à effectuer sur les énoncés qu'il est en train de lire (Bublitz & Lenk, 1999; Crossley et al., 2016; Favart & Chanquoy, 2007; Spita, 2007). Ces marques avertissent le lecteur lorsque deux éléments sont à connecter (Chuy & Rondelli, 2010; Crossley & McNamara, 2011; Graesser et al., 2007; Witte & Faigley,

1981). Ces outils produisent donc des **effets** chez le **lecteur**. Ils aident à la **compréhension** et à l'**interprétation** (Dascalu et al., 2017; Graesser et al., 2007; Halliday & Hasan, 1976; McNamara et al., 2014), notamment parce que ces mécanismes sont supportés par le fait que **le lecteur présume que le scripteur a respecté** la continuité référentielle (Freebody & Anderson, 1983). De plus, même si l'effet facilitateur de ces indices de cohésion a été mis en avant par Crossley et McNamara (2010), Bublitz et Lenk (1999) et McNamara et al. (2014), entre autres, ces marques ne suffisent pas à la compréhension (Chuy & Rondelli, 2010; Spita, 2007). Et ce, d'autant plus qu'elles n'auront pas le même effet selon que les connaissances du lecteur au sujet du thème abordé sont faibles ou abondantes (Chuy & Rondelli, 2010; Crossley et al., 2016; Crossley & McNamara, 2010), et selon que les marques sont nombreuses ou rares (Freebody & Anderson, 1983). Ce dernier point relève de ce que Freebody et Anderson (1983) appellent une cohésion textuelle « **forte** » (un thème central très présent et une profusion de marques de cohésion explicites) et une cohésion textuelle « **faible** » (un thème central ténu, sujet à digressions, et des marques de cohésion plus synthétiques et moins nombreuses). La compréhension du lecteur peut être modulée en fonction de la cohésion **faible ou forte**.

En définitive, Adam (2014) – reprenant les mots de Slatka – résume le concept de cohésion en le situant « sur le plan formel de la signifiante ». Autrement dit, la cohésion est la propriété qui rend compte linguistiquement du sens ou des sens que véhicule le texte (Crane, 2006; Halliday & Hasan, 1976; Julliard, 2005; McNamara et al., 2014; Neveu, 2000, 2006; Rouchota, 1998). Cette signifiante peut être exprimée par divers moyens, de diverses façons, et c'est probablement ce qui a amené la littérature à aborder la cohésion comme une présence ou une absence de marques (Crossley et al., 2016; McNamara et al., 2014) bien plus qu'en tant que concept clairement défini et définissable (Lecavalier, 2003; Paret, 2003). En effet, les marques et indices qui permettent de créer la cohésion ne sont pas eux-mêmes « la cohésion » ni cohésifs par nature (Gutwinski, 1976; Halliday & Hasan, 1976). En outre, comme le soulignent Halliday et Hasan (1976) et le rappelle Carrell (1982), il faut comprendre que la

cohésion « concerns how the text is constructed as a semantic edifice »⁷. Si nous voulons tenter une analogie, nous pourrions avancer que ce ne sont pas les murs, les cloisons, le toit, les portes et les fenêtres qui font une maison, c'est leur assemblage organisé selon une structure déterminée à l'aide de divers outils et matériaux qui forme un tout, qui se tient, fonctionnel, et que l'on peut appeler « maison ». La cohésion est la « propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies » (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017).

2.2. Cohérence

La cohérence est un concept réputé complexe et difficile à caractériser (Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009; Sanders & Spooren, 1999), **défini** relativement **vaguement** (Gutwinski, 1976) et qui ne bénéficie d'aucun consensus (Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009; Redeker, 2000). Cela tend à expliquer l'existence de définitions de type autoréférentiel telle que celle de Bateman et Rondhuis (1997) qui décrivent la cohérence par le fait qu'un texte est cohérent, en partie, grâce à la bonne formation des configurations de cohérence qu'il contient. Cependant, la majorité des chercheurs qui se sont intéressés à la cohérence semble s'accorder sur une caractéristique de la cohérence : il s'agit d'un concept essentiel et central, d'une **propriété fondamentale du texte** (McNamara & Kintsch, 1996; Redeker, 2000; Sanders & Spooren, 1999). Certains chercheurs spécifient même qu'il s'agit d'un **principe** (Charolles, Le Draoulec, Pery-Woodley, & Sarda, 2005; Schnedecker, 2006) primordial aux textes **bien formés** (Demirgunes, 2008; Gutwinski, 1976; Lapata & Barzilay, 2005; Spooren & Sanders, 2008), « proprement construits » (Jadir, 2010). La cohérence est considérée comme **nécessaire au texte**, à sa réalisation (Rück, 1991). Pour Fritz (1999), la cohérence aurait même été spécifiquement définie pour le texte linéaire. C'est une **propriété définitoire du texte** qui fait qu'il est perçu comme texte (Jaubert, 2005a). D'autres auteurs, au contraire, affirment que la cohérence n'est **pas inhérente au texte**, à sa matérialité ou à des propriétés linguistiques. La cohérence est

⁷ « [la cohésion] concerne la manière dont le texte est construit en tant qu'édifice sémantique » (notre traduction).

alors considérée comme affaire d'interprétation (Bublitz, 1999; Charolles, 1995; Salles, 2006; Seidlhofer & Widdowson, 1999; Spita, 2007). Parallèlement, il existe un courant qui semble adopter une attitude plus concessive et présente un compromis entre les deux premières perspectives. La cohérence y est vue comme un **effet du texte** (Bergeron, 2003), **résultant de l'interaction entre des critères à la fois textuels et extérieurs au texte** (Bublitz & Lenk, 1999; Carrell, 1982). Il ne s'agirait, dès lors, plus d'une propriété du texte, mais d'une propriété de la **représentation** que les gens ont ou se créent du texte (Rouchota, 1998). Autrement dit, ce sont les gens qui rendent un texte cohérent lorsqu'ils le comprennent (Bublitz, 1999; Crossley et al., 2016; Crossley & McNamara, 2010).

La cohérence reposerait donc sur le **récepteur** du texte. Cela implique que le texte puisse ne pas être cohérent pour un lecteur mais qu'il le soit pour un autre (Bublitz & Lenk, 1999). Nous retrouvons cette approche chez Gagnon (2003), ou encore chez Bergeron (2003) pour qui la cohérence « semble s'apprécier par le manque » (p.35). Autrement dit, la cohérence demeure tant que le lecteur, au cours du processus de lecture, ne perd pas le fil (Kuo, 1995). La cohérence référerait, de ce fait, à la manière qu'a un lecteur de créer des connexions entre les contenus textuels et au point jusqu'auquel il peut créer des **relations** entre les idées (Fritz, 1999; McNamara et al., 2014; McNamara & Kintsch, 1996; Rück, 1991). La cohérence dépendrait alors, notamment, de la capacité du lecteur à faire des **inférences** lui permettant de **comprendre** ce qu'il lit (Charolles et al., 2005; McNamara & Kintsch, 1996; Pépin, 1998). En effet, les processus d'inférence – en nombre limité durant la lecture à cause de leur coût cognitif important – permettent au lecteur de remplir les trous laissés par le scripteur (Chuy & Rondelli, 2010) et de créer les relations mentionnées ci-avant (Pépin, 1998). Pour y parvenir, les seules marques linguistiques du texte ne suffisent pas, le lecteur doit faire appel à des **connaissances préalables**, des connaissances sur le monde, sur le monde du texte et sur le **genre textuel** (Bergeron, 2003; Bublitz, 1999; Crossley et al., 2016; Farghal, 2017; Medve & Takac, 2013; Noordman & Vonk, 1996; Paret, 2003; Redeker, 2000; Tapiero, 2009).

Ainsi en est-il, dans l'exemple 3, de la déduction que nous pourrions établir et selon laquelle les clients du grand Palace Hôtel sont issus d'une frange aisée de la population. De même, plus trivialement, nous pouvons tirer l'inférence selon laquelle les clients du grand Palace Hôtel y viennent loger et séjourner – notamment sur base de nos connaissances préalables du monde.

La cohérence, en lecture de texte, découle de l'adéquation des marques textuelles avec les **attentes** du récepteur, des attentes quant au texte et à la situation de réception, mais aussi quant au **contexte social** (Chuy & Rondelli, 2010; Crossley et al., 2016; Martin, 2008). De fait, la composante sociale est importante, notamment, en ce qu'elle fait partie des attentes légitimes d'une communauté d'individus quant à l'**organisation** d'un texte qui répond à un certain genre (Shapiro & Hudson, 1996). C'est ce que Crompton (2002) formulera en affirmant que la cohérence est une construction sociale.

Crompton, à ce titre, prend exemple sur des études menées en compréhension à la lecture auprès de lecteurs appartenant à différentes cultures. Tous présument la cohérence du texte. Quel que soit le thème ou le rhème choisi par le producteur du message, toute phrase sera considérée par les lecteurs comme pertinente et, de ce fait, comme faisant partie du texte en cours, du simple fait que le scripteur aura choisi de l'inclure (Crompton, 2002, p. 219). Le texte est donc construit de façon dynamique à partir de la compréhension des lecteurs et de leurs attentes quant au contexte social dans lequel ils s'inscrivent (Martin, 2008, p. 35).

Toutes ces informations textuelles, contextuelles et sociales concourent à l'élaboration d'un **jugement** de bonne formation textuelle (Charolles, 1978) et à l'**interprétation** du texte (Bateman & Rondhuis, 1997; Bublitz & Lenk, 1999; Charolles, 2005; Chuy & Rondelli, 2010; Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009; Edmondson, 2014; Gagnon,

2003; Jadir, 2010; Neveu, 2000, 2006; Paret, 2003; Salles, 2006; Siddharthan, 2004; Spita, 2007). Bublitz (1999) parle, à ce titre, de compréhension interprétative du texte orientée contexte et usagers. Ainsi, et compte tenu des éléments avancés ci-avant, contrairement à ce qu'avancent Todirascu et al. (2016) – c'est-à-dire que la cohérence est basée sur l'interprétation de chaque phrase individuelle sur base de l'interprétation des phrases précédentes –, il nous semble, comme l'affirment Sanders et Spooren (1999), que la cohérence soit ce qui fait qu'un texte est plus que la somme des interprétations des énoncés individuels.

En outre, nous l'avons spécifié plus tôt, un texte pourra paraître cohérent pour un lecteur mais pas pour un autre. La cohérence apparaît comme une notion **scalaire** (e.g., Charolles, 1978) ou, comme l'écrit Gagnon (2003), « la cohérence est une affaire de degré ». Bublitz (1999) prétend même qu'étant donné cette nature scalaire, la cohérence ne peut être qu'approchée. Le texte n'est, dès lors, plus que partiellement cohérent selon Bublitz et Lenk (1999). Ces derniers insistent sur le fait que cela ne signifie pas que le texte en soit troublé pour autant. Il ne le devient que lorsqu'il n'est plus estimé **acceptable** par le récepteur.

Ainsi, un néophyte ne tirerait sans doute pas la même information, le même message qu'un expert devant un traité scientifique d'astrophysique. Le texte pourra sembler riche, complet, et donc cohérent à l'un, mais obscur et peu compréhensible à l'autre.

Cela mène Sanders et Spooren (1999) et Tribushinina, Dubinkina et Sanders (2015) à présenter la cohérence comme devant être définie en termes de **représentations cognitives** que les récepteurs ont ou créent du texte, et à s'inscrire en faux contre les définitions qui font de la cohérence une caractéristique linguistique du texte-même. Spooren et Sanders (2008) atténuent le propos en postulant que les phénomènes de cohérence peuvent être de nature cognitive mais que leur reconstruction est

généralement basée sur des signaux linguistiques au sein du texte. La cohérence est donc atteinte à la fois par le texte – à travers les marques linguistiques – et par les connaissances du lecteur – quant au texte et au contexte (Noordman & Vonk, 1996). Comme le résume Edmondson (2014), « [a text] cannot therefore be said to be coherent without the mediation of a human mind »⁸. À cet égard, la cohérence semble bien être une représentation mentale, une « représentation cognitive associée au texte » (Favart, 2005), qui se crée dans l'esprit des interlocuteurs (Chuy & Rondelli, 2010; Crossley et al., 2016; Favart, 2005; Fayol, 1997; Graesser et al., 2007; McNamara et al., 2014; McNamara & Kintsch, 1996; Spita, 2007).

Pour reprendre l'exemple de nos deux lecteurs devant le traité d'astrophysique, l'expert peut se baser sur ce que dit le texte – plus ou moins explicitement – pour se créer une représentation cohérente de celui-ci car il possède suffisamment d'informations et de connaissances préalables. Le néophyte, au contraire, manquant de connaissances, n'a qu'une compréhension parcellaire du propos du texte et, donc, une représentation du texte décousue et lacunaire, peu cohérente.

Toutes ces études et approches ont caractérisé et étudié la cohérence à partir du point de vue du récepteur, du lecteur. Cependant, bien qu'elle soit, effectivement, élaborée dans l'esprit du récepteur, il aura aussi fallu la coucher par écrit. Autrement dit, la cohérence est aussi le fait de représentations cognitives associées au texte dans l'esprit du **scripteur**, au moment du processus de planification (Favart & Chanquoy, 2007). Chuy et Rondelli (2010) postulent que la représentation mentale finale du lecteur devient le point de départ du processus rédactionnel du scripteur. Pour ces chercheuses, le scripteur crée la cohérence comme suit : d'abord, il doit produire un message clair et intéressant pour le lecteur. C'est ce qu'elles appellent le niveau de **communication**. Pour ce faire, le scripteur sélectionne l'organisation textuelle la plus adaptée à son **intention** de

⁸ « [Un texte] ne peut être dit cohérent sans la médiation d'un esprit humain » (notre traduction)

communication parmi un large répertoire d'organisations qu'il possède. Cela réfère au **type de texte**. Il choisit ensuite les connaissances à retranscrire de façon explicite ou implicite. Il s'agit du **modèle de situation**. Comme le soulignent Chuy et Rondelli (2010), le scripteur « doit pouvoir construire des réseaux de micro- et macro-propositions explicites qui permettront au lecteur de détecter les **relations** de cohérence locale et globale ». C'est ce qu'elles nomment la **base du texte**. Enfin, grâce à un vocabulaire riche et des règles grammaticales et syntaxiques, le scripteur peut encoder l'information qu'il veut transmettre. Cela donne dès lors le **code de surface**. À l'aune de l'approche que Chuy et Rondelli (2010) proposent, il semble manifeste que la cohérence soit – en plus d'être une représentation cognitive du texte issue de processus interprétatifs dans l'esprit du lecteur – une capacité rédactionnelle de haut niveau (Connelly et al., 2006). Cavanagh (2006) d'ajouter que la production d'un texte cohérent « exige la gestion active et récursive de trois grands processus : la planification, la traduction et la révision ». Par ailleurs, le scripteur doit être capable de se représenter son audience, les connaissances linguistiques, référentielles, etc. de celle-ci. Cette activité s'appuie sur des processus **inférentiels** (Chuy & Rondelli, 2010). C'est en maniant et en gérant tous ces niveaux et tous ces processus que le scripteur peut produire un texte cohérent, et ce malgré les contraintes cognitives auxquelles il peut faire face. Le degré de cohérence dépend de l'efficacité de coordination de ces processus rédactionnels. En effet, une surcharge cognitive serait, toujours selon Chuy et Rondelli (2010), l'une des principales causes de problèmes de cohérence dans les productions textuelles.

Au demeurant, que la cohérence soit envisagée sous l'angle de la production ou sous l'angle de la réception, il semble exister des points de contact entre les deux perspectives décrites. C'est notamment le cas du genre textuel, mais aussi des processus inférentiels. Ceux-ci permettent au scripteur d'adapter sa production et de rendre son texte cohérent par rapport à son lectorat potentiel, et permettent, également, au lecteur d'établir des relations entre les informations, idées et contenus textuels. Ces relations, généralement appelées « **relations de cohérence** », sont, d'ailleurs, l'une des caractéristiques

attachées à la cohérence les plus étudiées (Charolles et al., 2005; Redeker, 2000) à côté de sa faculté **d'organisation et de structuration**.

Le texte est rendu cohérent grâce aux dites relations entre ses structures et ses contenus. Les relations de cohérence permettent de comprendre un texte comme un texte et non comme une simple suite d'énoncés déconnectés (Sanders & Spooren, 1999; Witte & Faigley, 1981). Ces relations se tissent entre différentes unités sémantiques présentes dans le texte, et sont interprétées et créées par le lecteur et le scripteur sur base des connaissances antérieures, présupposées, contextuelles, etc. (Medve & Takac, 2013). Cela signifie que, du côté du lecteur, la cohérence de la représentation mentale d'un texte ne repose pas tant sur le nombre et/ou le type de relations effectivement présents dans le texte, mais sur ses « standards » (Chuy & Rondelli, 2010). De plus, l'apparition de certains types de relations est prédéterminée par le genre textuel. Cela veut dire que, du côté du scripteur, le nombre et le type de relations de cohérence sont dépendants des connaissances que le scripteur présuppose chez le lecteur, et de ses propres capacités à se conformer à un genre textuel (établi socialement) (Chuy & Rondelli, 2010).

Par ailleurs, ces relations de cohérence concernent les relations propositionnelles entre unités textuelles (de quelque niveau), ainsi que les relations pragmatiques (Redeker, 2000; Rouchota, 1998). Pour Kuo (1995), les relations sont établies entre des éléments textuels, non pas à la surface du texte mais dérivées du développement **thématique**, de l'organisation informationnelle, ou du but du texte. La cohérence est donc sous-tendue par des relations représentationnelles (Louwerse et al., 2004). Ces relations sont, comme le souligne McNamara (2001), fondamentalement conceptuelles, mais elles peuvent être rendues explicites par l'ajout d'indicateurs de surface (McNamara & Kintsch, 1996), rendant le texte plus fortement ou hautement cohérent (McNamara et al., 2014), c'est-à-dire avec moins de « trous conceptuels » à palier par des inférences (Kamalski et al., 2008; McNamara, 2001; McNamara & Kintsch, 1996). Enfin, Alkhatib (2012) et Charolles (1978) précisent que la cohérence est créée par les relations entre la microstructure et la macrostructure. Un texte cohérent est constitué d'une « séquence de macrostructures microstructurellement cohérente » (Charolles, 1978, p. 13).

Ces considérations ont mené certains chercheurs à postuler l'existence de différents types de relations de cohérence, et même de différents types de cohérence. Nous l'avons évoqué plus haut, c'est notamment le cas des relations de cohérence locale et globale (Charolles, 1978; Chuy & Rondelli, 2010; Degand et al., 2010; Jadir, 2010; Lapata & Barzilay, 2005; McNamara & Kintsch, 1996), ou encore de la cohérence microstructurelle (locale) ou macrostructurelle (globale) (Cavanagh, 2006a, 2006b). L'idée de « relation de cohérence » est attractive parce qu'elle permet l'analyse de la cohérence malgré son statut de représentation cognitive. Cependant, bien qu'il existe plusieurs taxonomies de relations de cohérence et de cohérences, elles ne font pas consensus (Bateman & Rondhuis, 1997; Knott & Sanders, 1998). Elles sont tantôt définies en termes sémantiques⁹, tantôt en termes intentionnels¹⁰, voire les deux en même temps (Knott & Sanders, 1998). Ressortent, néanmoins, quelques lignes directrices de ces diverses théories. C'est le cas, entre autres, de la cohérence locale et globale, susmentionnées. La première a trait à la « structure des micro-propositions et définit la manière dont l'unité textuelle [en train d'être lue et traitée] concourt à la compréhension de l'unité [textuelle] précédente » (Chuy & Rondelli, 2010). La seconde correspond aux macro-propositions, elle « tend à montrer comment l'unité textuelle contribue au développement du thème général » (Chuy & Rondelli, 2010), elle réfère à l'organisation d'ensemble du texte (Cavanagh, 2006a, 2006b). Elle implique, selon Tapiero (2009), d'organiser les informations entrantes (en train d'être lues) soit avec les informations textuelles déjà lues et retenues, soit avec les connaissances préalables en mémoire à long terme. À ces deux types, Cavanagh (2006a, 2006b) ajoute la cohérence situationnelle ou contextuelle. Il s'agit de la capacité du scripteur à sélectionner les informations qu'il juge pertinentes pour le lecteur. Alors que, pour Schnedecker (2006), la cohérence reste double mais peut être soit textuelle – en rapport avec la trame textuelle, c'est-à-dire le propos évoqué, le thème – soit référentielle – référant aux reprises et à la continuité de ce thème. La cohérence référentielle se retrouve aussi chez

⁹ C'est-à-dire au niveau des contenus de sens, informationnels.

¹⁰ Knott et Sanders (1998) s'inspirent de Grosz et Sidner (1986) qui signifient, par-là, que les textes contiendraient des structures servant les buts du scripteurs (informer, convaincre, ...), et que ces structures intentionnelles seraient reliées par des relations intentionnelles.

Charolles et al. (2005) et Tribushinina et al. (2015) et correspond, de la même manière, à la connexion entre unités textuelles grâce à un référent commun, c'est la répétition de références à une même entité. Cependant, Charolles et al. (2005) et Tribushinina et al. (2015) ne parlent pas de cohérence textuelle. Pour eux, à l'instar de Spooren et Sanders (2008), Degand et al. (2010) et Demirgunes (2008) le second type de cohérence est « relationnel » et concerne la connexion entre segments de texte par des relations logiques.

Mises à part ces conceptions dyadiques (triadique chez Cavanagh (2006a, 2006b)) qui se recoupent peu ou prou, il existe d'autres classifications, relativement plus éloignées. Par exemple, Spita (2007) propose les catégories sémantique et pragmatique de la cohérence, qui sont augmentée par Degand (1998) par l'ajout de la catégorie textuelle. La cohérence sémantique (ou idéationnelle) lie les unités textuelles dénotant des états du monde du texte. La cohérence pragmatique (ou interpersonnelle) lie la signification illocutoire d'une des unités textuelles à la signification locutoire d'une autre. Et la cohérence textuelle (ou séquentielle) établit une relation séquentielle, un lien d'organisation entre segments textuels adjacents et pauvrement reliés aux niveaux sémantiques et pragmatiques. Degand (1998) précise, toutefois, qu'il s'agit de relations prototypiques difficilement applicables aux textes et souvent ambiguës. Ces types de relations sont particulièrement sujets à trois problèmes principaux : (i) ces relations ne sont pas toujours marquées linguistiquement dans le texte ; (ii) il n'y a pas de correspondance univoque entre une relation de cohérence et les marqueurs linguistiques qui la signalent ; (iii) ces marqueurs ne font pas l'objet d'un consensus (Degand, 1998).

Enfin, Chuy et Rondelli (2010) et Gernsbacher (1996) présentent cinq types de cohérence : la cohérence référentielle, qui traite de « qui » ou de « quoi » il est question ; la cohérence temporelle, qui a trait à « quand » les événements évoqués adviennent ; la cohérence situationnelle, qui réfère au « où » ces événements se déroulent ; la cohérence causale, qui concerne le « pourquoi » ces événements se produisent ; et la cohérence structurelle, qui se rapporte à la « forme » linguistique que revêtent les événements au sein du texte.

Cette multiplicité de manières de considérer la cohérence et ses relations est issue de la même volonté, à travers les différents courants, d'examiner et d'étudier la cohérence. Nonobstant, une autre caractéristique réunit ces approches : elles mettent en avant une propriété « structurante », de la cohérence. Que cela soit au niveau du contenu informationnel ou des structures textuelles, la cohérence semble être un **concept organisateur** (Adam, 2011; Favart & Chanquoy, 2007; Fritz, 1999). Pour le scripteur, l'organisation se fait avant le processus de traduction, lors de la planification (Favart & Chanquoy, 2007). Elle sert à la hiérarchisation et à la successivité des informations afin de faire correspondre le modèle mental réticulaire du scripteur à la configuration linéaire du langage. Pour le lecteur, cette aptitude organisatrice de la cohérence lie le flot d'informations textuelles et cognitives pour le rendre cohérent (Bublitz & Lenk, 1999). La cohérence est donc, aussi, dépendante de l'organisation des unités textuelles (Charolles, 1978; Kuo, 1995). D'ailleurs, une même information peut être organisée de diverses manières pour rendre un texte cohérent (Lapata & Barzilay, 2005) et, parallèlement, la cohérence permet l'organisation du texte par la création de connexions, de relations (Demirgunes, 2008). Du reste, les schémas textuels propres à chaque genre et socialement partagés servent aussi la cohérence par le respect de leur structure au moment de la production écrite et parce que, à la lecture, le récepteur s'attend à ce que cette structure soit respectée (Shapiro & Hudson, 1996).

Cette organisation passe par des principes de **successivité, transition et continuité**. En effet, pour qu'un texte soit cohérent, ses parties, ses unités informationnelles, les idées qu'il véhicule doivent se suivre logiquement (Alkhatib, 2012), « de manière naturelle et interprétable » écrit Jadir (2010). Chaque phrase est suivie ou précédée d'autres phrases qui la placent dans un contexte (Degand et al., 2010; Medve & Takac, 2013). La cohérence est atteinte, selon Gutwinski (1976), dès lors que les phrases du texte se suivent dans un ordre logique et sont liées par des transitions. Cette successivité et ces transitions créent la continuité entre les segments textuels (Gernsbacher, 1996; Rouchota, 1998). Cette continuité opère à un niveau sémantique et pragmatique, et peut se faire de deux manières, nous apprend Rouchota (1998) : en termes de relations de

cohérence, comme nous l'avons expliqué plus haut, ou à travers la notion de **thème**. En effet, la cohérence réfère régulièrement au respect de l'unité et de la progression thématique du texte, c'est-à-dire au fait que le thème soit introduit et développé tout au long du texte sans rupture ni digressions (Adam, 2011; Bianco, 2015; Damar, 2014; Lundquist, 1983). La « cohérence globale » de Chuy et Rondelli (2010) sert à montrer comment le thème général du texte est développé. Cependant, d'autres chercheurs, à l'instar de Crompton (2002), estiment que le thème n'est que secondaire puisque la cohérence du texte est présumée indépendamment dudit thème par le lecteur. D'autres encore, comme Kuo (1995), avancent que la cohérence passe par l'usage des relations de cohérence, elles-mêmes basées sur des liens dérivés du développement thématique.

L'aspect sémantique de la cohérence est effectivement mis en évidence par la continuité et la progression thématique, ainsi que par les relations de cohérence qui lient des unités porteuses d'informations et par le fait que la cohérence-même réfère à l'interprétation et à la construction de sens. Or, nous n'avons, jusqu'ici, fait qu'aborder indirectement la dimension **pragmatique** de la cohérence par l'évocation des attentes du lecteur et de la prise en compte de l'audience potentielle par le scripteur. Cet aspect pragmatique de la cohérence est partagé par la plupart des auteurs. Neveu (2000) fait, d'ailleurs, de la cohérence un ensemble de « propriétés pragmatiques qui assurent l'interprétabilité d'un texte » (p.9), « notamment par des données informationnelles (portant sur des actions ou des situations) susceptibles d'être congruentes avec le monde de celui qui évalue les données » (Neveu, 2006), c'est-à-dire congruentes avec le **contexte** de réception et le **registre** attendu (Bublitz & Lenk, 1999; Carrell, 1982; Martin, 2008). En effet, la cohérence peut être considérée comme dépendante de ce contexte (Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009). Les liens contextuels reposent sur les **connaissances partagées** entre le scripteur et le lecteur et sont cruciaux pour l'établissement de la cohérence textuelle (Kuo, 1995). La cohérence est alors décrite comme une variable coopérative entre un producteur et un récepteur, mais aussi comme une variable interprétative qui est affectée par les conditions de communication (production et réception) et par les lecteurs eux-mêmes (Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009;

Spita, 2007). De surcroît, la cohérence représente, pour Siouffi et Van Raemdonck (2012), l'adéquation du texte au contexte et s'opère par la sélection d'arguments, par le scripteur, de façon à atteindre un but, tout en respectant les règles de conversation. Bublitz (1999) confirme cela en indiquant que la cohérence se fonde sur le langage du texte autant que sur les informations additionnelles qui sont fournies par **l'environnement socio-culturel**, le contexte linguistique, les connaissances encyclopédiques du récepteur et le principe de coopération (règle de conversation). À ce titre, il fait de la cohérence un processus nécessitant d'être continuellement vérifié en fonction des nouvelles informations permettant d'adapter sa représentation et de la mettre à jour. Bublitz (1999) ajoute que le scripteur crée la cohérence par le guidage du lecteur, en lui fournissant des instructions dans le texte afin que ce dernier recrée la cohérence et aligne son interprétation avec les intentions du scripteur. Cette interaction se situe aussi dans le fait que dans notre société, lecteurs et scripteurs partagent l'assomption par défaut que le texte est cohérent (Bublitz & Lenk, 1999; Crompton, 2002). Nous présumons que ce que nous lisons est immanquablement cohérent, même si cela implique d'établir des connexions, des relations distantes et peu vraisemblables entre les idées (Bublitz & Lenk, 1999). C'est ce que Grice, Kant, et Foucault (1979) appelaient le **principe de coopération**, ou encore ce que Sperber et Wilson (1989) et Wilson et Sperber (2013) nomment la **pertinence**, et qui a été repris par nombre d'auteurs après eux (e.g., Charolles, 2005; de Beaugrande & Dressler, 1983; Gagnon, 2014; Spita, 2007).

À ce stade, il semble que la description qu'Adam (2011) donne de la notion de cohérence, concorde avec l'état des connaissances que nous venons d'exposer et le synthétise fort à propos : concept sémantico-pragmatique référant à l'unité thématique (**sémantique**), à l'unité illocutoire (**pragmatique**) et à la structuration des énoncés reliés (**organisation**). Au final, tous ces niveaux où la cohérence s'applique, toutes ces informations textuelles, contextuelles, sociales, pragmatiques, sémantiques, etc. permettent d'assurer la cohérence qui, elle-même, contribue à créer **l'unité du texte**. Autrement dit, c'est ce qui fait que le texte tient, qu'il est vu comme une totalité

significative. C'est ce qui aide à faire en sorte que ses parties soient considérées comme un tout. La cohérence du texte serait donc, finalement, ce qui le caractérise comme unité, son unicité perçue (Baltaxe & D'Angiola, 1992; Dontcheva-Navratilova & Povolná, 2009; Edmondson, 2014; Gregg & Nelson, 2017; Gutwinski, 1976; Medve & Takac, 2013; Pépin, 1998; Soleymanzadeh & Gholami, 2014).

Or, paradoxalement, nous avons montré et expliqué qu'il existe une cohérence propre au scripteur, une autre au lecteur, voire encore une différente à l'évaluateur (Bublitz, 1999). Le scripteur produit un texte cohérent qui transmet ses intentions (e.g., Carrell, 1982; Knott & Sanders, 1998; Redeker, 2000; Sanders & Spooren, 1999). Pour ce faire, il tente de guider le lecteur dans son interprétation et sa compréhension (e.g., Fritz, 1999). Parallèlement, producteur et récepteur du texte sont – socialement et tacitement – d'accord sur le principe selon lequel le texte échangé est bien cohérent. Cependant, les cohérences du scripteur, du lecteur et de l'évaluateur peuvent ne pas coïncider (Bublitz, 1999) malgré ce caractère interactif de la cohérence (Carrell, 1982; Redeker, 2000). La cohérence revêt, de ce fait, un caractère indéterminé, variable, relatif, peut-être même volatile (Bublitz, 1999; Bublitz & Lenk, 1999; Crompton, 2002; McNamara et al., 2014; Rouchota, 1998; Seidlhofer & Widdowson, 1999) et c'est probablement ce qui mène Reboul (1989) à affirmer que la cohérence profonde est une illusion. Par voie de conséquence, nous ne pourrions, d'après McNamara et al. (2014), la mesurer que de façon indirecte, bien qu'elle sous-tende partiellement la qualité textuelle (Bergeron, 2003).

2.3. Positionnements théoriques

La cohésion et la cohérence revêtent, nous l'avons vu, des réalités complexes qui rendent peu aisé le développement clair de leurs spécifications. Bien que nous ayons présenté une définition et une description aussi exhaustives que possible de ces concepts, les points de vue rencontrés dans la littérature divergent quant aux considérations apportées à chacun d'eux.

Parmi tous les courants ayant fait du texte et de sa qualité leur objet de recherche, nous avons relevé quatre caractéristiques majeures – qui se ramifient – dans la façon d'envisager la cohérence et la cohésion. En premier lieu, nous aborderons la question de la reconnaissance et de l'identité de ces notions, c'est-à-dire à quel point les chercheurs et théoriciens reconnaissent « l'existence » de ces notions. Ensuite, nous discuterons des études qui estiment que l'une serait le reflet ou le résultat de l'autre. Troisièmement, il y a les courants qui subordonnent l'une à l'autre. Enfin, la cohérence et la cohésion seront appréhendées sous le prisme de leurs relations mutuelles.

Tout d'abord, concernant leur « existence » et leur identité, plusieurs chercheurs estiment que **seule l'une des deux notions existe** et ne reconnaissent pas l'existence de l'autre. Jaubert (2005b) affirme, à ce sujet, que la distinction faite entre les concepts aussi bien que l'utilisation exclusive de l'un ou de l'autre est à la fois le fait des courants de pensées et des domaines d'application. En effet, dans les courants anglo-saxons, l'expression *cohesion* serait l'unique terme employé en analyse de texte, tandis que *coherence* ou *coherency* s'appliquerait au domaine de la philosophie. Par ailleurs, en français, le choix d'un terme à la place de l'autre correspond à une prise de position théorique. Evrard (1999) et Jaubert (2005b) mettent en lumière cette dernière distinction chez Lundquist et Bronckart. Alors que Lita Lundquist utilise uniquement le terme « cohérence », Jean-Paul Bronckart ne parle que de la « cohésion », en réaction à la « cohérence » proposée par Michel Charolles et qu'il rejette. Cependant, Evrard (1999) souligne que l'attitude de Bronckart mène à des contradictions et que son critère « cohésion » n'est dès lors plus applicable que dans un champ très restreint de l'analyse de texte, aboutissant à une illusion d'autonomie terminologique et conceptuelle. Enfin,

Evrard (1999) cite le cas de Greimas-Courtés qui utilise uniquement le terme « cohérence » et l'applique à « tout » en sa qualité de « base à toute métalogue ».

Toujours concernant la reconnaissance et l'identité des concepts, d'autres chercheurs pensent que cohérence et cohésion coexistent mais relèvent de réalités totalement **différentes**. Chuy et Rondelli (2010), par exemple, à l'instar de Seidlhofer et Widdowson (1999) ou encore d'Edmondson (2014), considèrent que la cohésion, parce qu'elle revêt un caractère textuel objectif (Cf. p.50), s'oppose à la cohérence et peut lui être comparée. C'est aussi le cas de Wilmet (2007) qui oppose la cohésion « qui se crée » à la cohérence « qui s'obtient », ou encore celui de Witte et Faigley (1981) qui estiment que les notions n'opèrent pas aux mêmes niveaux d'analyse. De même, de Beaugrande et Dressler (1983) proposeront une distinction claire entre les concepts (Tsigou, 2011). Pour Spita (2007), l'opposition entre cohérence et cohésion, basée sur leur portée ou sur les domaines dans lesquels elles opèrent ferait, finalement, l'objet d'un quasi consensus. Cependant, Evrard (1999), moins manichéen, reconnaît une certaine polysémie aux deux termes qui les fait se chevaucher et rend le tracé d'une frontière nette entre leurs acceptions impossible. Cela tend à rendre compte des attitudes qui font de la cohésion et de la cohérence une seule et même notion comme le propose Bianco (2015), selon qui la « cohésion » ne serait qu'un synonyme de « cohérence locale ».

Enfin, il est des chercheurs qui font de la cohérence et de la cohésion des concepts « voisins », **parallèles** (Damar, 2014), notamment par le fait qu'ils auraient les mêmes propriétés mais à des niveaux d'analyse différents (Siddharthan, 2004), voire des concepts **complémentaires** (Charolles, 1978; Evrard, 1999; Kuo, 1995; Rück, 1991) puisque les mécanismes de l'un prendraient le relais quand la portée de l'action des mécanismes de l'autre serait dépassée.

La seconde tendance qui prédomine consiste à faire de la cohérence le **résultat** de la cohésion, comme le soulignent Bublitz (1999) et Carrell (1982) en discutant la position adoptée par Halliday et Hasan (1976). C'est aussi le cas de Reboul (1989) et Crossley et al. (2016), parmi d'autres (e.g., Martin, 2008; McNamara et al., 2014). Le pendant de ce

point de vue est celui qui fait de la cohésion le **reflet** de la cohérence. C'est, d'ailleurs, la posture soutenue par Carrell (1982), fondée sur celle de Morgan et Sellner (1980) qui postulent, à la manière de de Beaugrande et Dressler (1983), que c'est parce que l'on sait ou parce que l'on présume que le texte est cohérent que l'on détecte et que l'on atteint la cohésion. Quant à Favart (2005) et Favart et Chanquoy (2007), dans la même ligne, elles font de la cohésion la manifestation de la cohérence.

Une troisième approche consiste à considérer que la cohésion **sous-tend** la cohérence (Salles, 2006). Chuy et Rondelli (2010), à l'instar de Lorenz (1999), entre autres (e.g., Cavanagh, 2006b; Kamalski, Sanders, & Lentz, 2008; Kuo, 1995; McNamara & Kintsch, 1996) estiment que la cohésion **aide** à l'élaboration de la cohérence, ou peut même la **troubler** (e.g., Bublitz & Lenk, 1999; Kintsch & van Dijk, 1978; McNamara et al., 2014), tandis que quelques autres chercheurs font de la cohésion un outil, un procédé au service de la cohérence (Evrard, 1999; Graesser et al., 2007).

Enfin, la quatrième attitude adoptée par les chercheurs et théoriciens consiste à mettre en avant la **présence, l'absence** ou l'**indétermination des relations** entre la cohérence et la cohésion. Concernant cette indétermination, Wilmet (2007), Lapaire (2005) et Evrard (1999) la conçoivent comme un « flou conceptuel », voire une indifférenciation terminologique, à laquelle nous pouvons être confrontés chez certains auteurs. Il semble, donc, à certains, qu'il est impossible de poser des limites claires entre les concepts, tandis que, pour d'autres, la cohérence et la cohésion peuvent être décrites comme des concepts reliés à l'intérieur du texte (Crane, 2006; Crossley & McNamara, 2010, 2011; Jaubert, 2005b; Spita, 2007), interagissant à divers niveaux (Witte & Faigley, 1981). Elles peuvent même être mises en relation au moment de la production écrite, entre les processus de planification et de traduction (Favart, 2005), ou encore lors de l'activité d'interprétation (Crompton, 2002; Evrard, 1999; Soleymanzadeh & Gholami, 2014; Todirascu et al., 2016). *A contrario*, la cohésion et la cohérence peuvent fort bien coexister et on peut leur attribuer une identité qui leur est propre sans qu'elles soient reliées (McNamara et al., 2014). Plus, l'une ou l'autre ne serait ni nécessaire ni suffisante à l'élaboration de la qualité textuelle (Paret, 2003; Seidlhofer & Widdowson,

1999; Spita, 2007). À cet égard, justement, Chuy et Rondelli (2010) font de la cohésion et de ses manifestations des conditions nécessaires pour assurer la cohérence mais insuffisantes. Charolles (1995) d'aller plus loin et d'affirmer que la cohésion n'est ni nécessaire ni suffisante. Cette dernière conception de la cohésion et de la cohérence sera suivie par nombre d'autres chercheurs (Butt, Moore, Henderson-Brooks, Haliburn, & Mearns, 2010; Carrell, 1982; Jacques & Poibeau, 2010). Il est même courant de considérer qu'un texte puisse être totalement cohérent et manquer de cohésion ou, à l'inverse, qu'il soit très cohésif mais totalement incohérent (Paret, 2003; Rück, 1991; Shapiro & Hudson, 1996; Siddharthan, 2004; Soleymanzadeh & Gholami, 2014).

Malgré cette multiplicité de postures, et au regard des définitions et descriptions que nous avons formulées de la cohérence et de la cohésion, nous pensons pouvoir éclairer le débat et, peut-être, tenter trancher la question. La cohésion existe-t-elle ? Qu'en est-il de la cohérence ? Si elles existent, sont-elles liées ? Comment et à quel point ?

2.4. Synthèse

Il nous a été loisible de le constater (2.3. Positionnements théoriques), la cohésion et la cohérence sont sujettes à débat et discussion à un point tel que la littérature ne s'accorde pas sur leur existence, ce qu'elles recouvrent, ni leurs liens éventuels.

Or, d'une part, concernant leur part de reconnaissance dans la littérature et leur identité, après avoir décrit et circonscrit ce que sont et ce que représentent la cohésion et la cohérence, il nous paraît indubitable que ces concepts existent et, même, coexistent. Ils ont, tous deux, traits à la qualité de texte et nous paraissent opérer à des niveaux qui leurs sont relativement propres. D'autre part, nous pouvons affirmer que la cohérence et la cohésion sont effectivement reliées. Loin des tendances qui les subordonnent l'une à l'autre, ou qui font de l'une le reflet, voire une propriété émergente, de l'autre, nous sommes convaincus qu'elles sont étroitement liées dans leurs fonctionnements, de même que du fait qu'elles se valent quant à leurs plans et leur portée spécifiques.

Grâce aux définitions descriptives que nous venons de proposer, cela nous apparaît même encore plus évident. Elles ont, en effet, en commun de nombreuses

caractéristiques primordiales pour l'établissement du texte et de sa qualité. La cohérence autant que la cohésion sont des principes structurants et organisateurs. Elles opèrent au niveau des contenus de sens et des informations, c'est-à-dire au niveau sémantique. Elles contribuent, l'une comme l'autre, à la constitution de l'unité textuelle. Elles s'appuient sur la continuité, la successivité et la progression des contenus et de l'information. Elles maintiennent également la condition centrale de mise en relation, tant du point de vue du récepteur que de celui du producteur du texte. Elles sont toutes les deux liées au contexte, ainsi qu'à la bonne tenue de la compréhension et de l'interprétation. Enfin, elles permettent, l'une comme l'autre, d'assurer l'acceptabilité des parties du texte et du texte-même en tant que texte.

2.5. Résumé

Dans ce chapitre, nous avons pour but de proposer un état des connaissances sur la cohésion et la cohérence exhaustif et clair. Or, comme nous l'avons mis en avant, les positionnements pris dans la littérature traitant de ces sujets ne font pas consensus, et les définitions ou descriptions des uns ne recouvrent pas systématiquement ni entièrement, le cas échéant, celles des autres. Dès lors, afin de respecter notre impératif d'objectivité dans l'étude du texte et de sa qualité, de la cohérence et de la cohésion, nous avons adopté une démarche distancée et sans parti pris théorique (ou intuitif) quant à nos concepts. Pour ce faire, nous avons cherché à exposer tous les points de vue pour en distinguer les lieux de convergence autant que les dissensions. Nous pensons être parvenu à nos fins et avoir donné des définitions et descriptions de nos concepts d'intérêt claires et impartiales.

Plus, nous avons montré que ces concepts possèdent des points communs et, eu égard à ces caractéristiques communes – qui sont bien plus que de simples similitudes –, nous prétendons que la cohésion et la cohérence sont intrinsèquement liées et ne fonctionnent pas l'une sans l'autre. Mieux, ce sont les deux faces d'une même pièce. En effet, exposé plus concrètement et de façon simplifiée, il apparaît que, lorsque le scripteur a l'intention de partager de l'information, il va d'abord créer des connexions qui lui

permettront de construire un modèle mental cohérent du texte, dans son esprit. Au moment de la mise par écrit, le scripteur va utiliser les mécanismes de la cohésion pour faire de ce réseau de connexions d'informations un texte cohérent s'accordant avec la structure linéaire du langage naturel. Ensuite, se basant, en partie, sur ces traces linguistiques de cohésion, le lecteur va intégrer l'information lue dans un modèle mental de représentation-compréhension cohérent du texte.

La cohérence représente ce qui fait qu'un texte forme un tout, une unité de sens, tant dans l'esprit de ceux qui produisent les textes que dans celui de ceux qui les reçoivent. Tandis que la cohésion réfère, davantage, aux outils et procédés linguistiques qui soutiennent l'élaboration de la cohérence, chez le scripteur et le lecteur.

2.6. Opérationnalisation des concepts

Maintenant que nous nous sommes assurés de l'existence et de la coexistence de nos concepts, il nous faut aborder la manière de les analyser. En effet, bien que nous connaissions, désormais, leurs rôles respectifs, cela n'est pas suffisant pour en examiner les traces, les effets et les incidences sur la qualité textuelle. Il convient, dès lors, de déterminer comment et à quels niveaux la cohérence et la cohésion opèrent.

2.6.1. Plans d'analyse

La portée des mécanismes de la cohésion et de la cohérence, c'est-à-dire l'endroit où ils sont effectifs, est multiple pour les deux concepts. Cependant, il est intéressant de constater que ces niveaux ou plans d'analyse se recoupent largement. Cela conforte un peu plus la théorie que nous soutenons et selon laquelle la cohésion et la cohérence sont intimement liées et reposent l'une sur l'autre.

La cohésion comme la cohérence opèrent **entre les syntagmes** (cohésion : Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017 – cohérence : Alkhatib, 2012; Degand et al., 2010; Schnedecker, 2006), **entre les clauses**, qu'elles soient adjacentes ou non (cohésion : Louwerse et al., 2004; Spooren & Sanders, 2008 – cohérence : Jadir, 2010), **entre les propositions** (cohésion : Favart, 2005 – cohérence : Schnedecker, 2006), **entre les**

phrases (cohésion : Adam, 2014; Alkhatib, 2012; Crossley et al., 2016; Damar, 2014; Halliday & Hasan, 1976; Louwerse et al., 2004; Siddharthan, 2004; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017 – cohérence : Charolles, 1978; Combettes, 1978; Degand et al., 2010; Lapata & Barzilay, 2005) et **entre les paragraphes** (cohésion : Crossley et al., 2016; Dascalu et al., 2017; Louwerse et al., 2004 – cohérence : Crane, 2006; Gagnon, 2003). Elles opèrent même au niveau du **texte**, que cela soit **dans son ensemble** (cohésion : Adam, 2014; Baltaxe & D'Angiola, 1992; Cornish, 2006a; Crossley et al., 2016; Favart & Chanquoy, 2007; Freebody & Anderson, 1983; Graesser et al., 2012; Halliday & Hasan, 1976; Kuo, 1995; Seidlhofer & Widdowson, 1999; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017 – cohérence : Alkhatib, 2012; Combettes, 1978; Damar, 2014; Kuo, 1995; McNamara & Kintsch, 1996; Redeker, 1991; Rück, 1991; Siouffi & Van Raemdonck, 2012; Spita, 2007), ou **à l'intérieur, qu'importe où se situent les éléments** (cohésion : Halliday & Hasan, 1976 – cohérence : Charolles, 1978; Gagnon, 2003).

Cependant, alors que les mécanismes de la cohésion peuvent également fonctionner **à l'intérieur de la phrase** (Adam, 2014; Dascalu et al., 2017; Halliday & Hasan, 1976; Siddharthan, 2004; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017), la cohérence n'est pas à l'œuvre à un si bas niveau. À l'inverse, la cohérence opère **en-dehors du texte** (Bergeron, 2003; McNamara & Kintsch, 1996; Paret, 2003; Rück, 1991; Spita, 2007) mais pas la cohésion.

2.6.2. Outils d'analyse

Concernant la cohésion, Halliday et Hasan (1976) ont fourni une typologie de mécanismes qui a été abondamment réutilisée dans la littérature (Adam, 2011; Baltaxe & D'Angiola, 1992; Charolles et al., 2005; Freebody & Anderson, 1983; Hoskyn & Swanson, 2003; Julliard, 2005; Kuo, 1995; Martin, 2008; Medve & Takac, 2013; Todirascu et al., 2016; Tribushinina et al., 2015; Tsigou, 2011; Witte & Faigley, 1981). Selon eux, la cohésion est manifestée par des « *ties* », des liens entre les éléments pré-supposants et pré-supposés, et ces liens peuvent être de cinq sortes. Tout d'abord, il y a ceux qui ont trait à la **RÉFÉRENCE**. Ils interviennent lorsqu'un élément ne peut être

interprété qu'en relation avec un autre. Cette catégorie recouvre les procédés endophrasiques tels que les chaînes de références ou la pronominalisation (e.g., Adam, 2011; Alkhatib, 2012; Bianco, 2015; Charolles, 1995; Crane, 2006; S. Crossley, Allen, Snow, & McNamara, 2015; Dascalu et al., 2017; de Beaugrande & Dressler, 1983; Favart, 2005; Favart & Chanquoy, 2007; Fayol, 1997; Garcia-Debanco & Bonnemaïson, 2014; Graesser et al., 2012; Julliard, 2005; Medve & Takac, 2013; Neveu, 2000, 2006; Paret, 2003; Salles, 2006; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017; Soleymanzadeh & Gholami, 2014; Spita, 2007; Todirascu et al., 2016; Tsigou, 2011). Les deuxième et troisième catégories sont celles de la **SUBSTITUTION** et de la **COHÉSION LEXICALE**. Elles regroupent, pour reprendre l'expression de Julliard (2005), les procédés de « solidarité lexicale », c'est-à-dire la reprise de termes identiques ou l'usage de synonymes, hyperonymes, hyponymes, paraphrases, périphrases, etc. Ce mécanisme consiste à rappeler une même entité, un même segment, à l'identique ou par des termes différents (Adam, 2011, 2014; Alkhatib, 2012; Baltaxe & D'Angiola, 1992; Charolles et al., 2005; Cornish, 2006a; Crane, 2006; Crossley et al., 2015, 2016; Crossley & McNamara, 2010; Dascalu et al., 2017; de Beaugrande & Dressler, 1983; Freebody & Anderson, 1983; Gutwinski, 1976; Hoskyn & Swanson, 2003; Julliard, 2005; Kuo, 1995; Legallois, 2006a; Martin, 2008; Medve & Takac, 2013; Salles, 2006; Shapiro & Hudson, 1996; Siouffi & Van Raemdonck, 2012; Todirascu et al., 2016; Tribushinina et al., 2015; Tsigou, 2011). La quatrième catégorie est celle de l'**ELLIPSE** et, comme son nom l'indique, traite de tout ce qui n'est pas mentionné. L'ellipse est reconstruite dans l'esprit de celui qui lit et si sa manifestation – ou plutôt son absence – est remarquable au sein du texte, le produit de la reconstruction ne coïncide potentiellement pas avec ce que le scripteur avait originellement pensé. La dernière catégorie est celle de la **CONJONCTION**. Il s'agit des procédés qui créent un lien de cohésion entre deux clauses, propositions, ou n'importe quels segments textuels de sorte à faire ressortir les relations de sens entre elles. Ces relations conjonctives ne correspondent à aucune séquence particulière dans l'expression, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de structures fixes. Les relations de conjonction peuvent être causales, adversatives, temporelles, situationnelles, etc. Ce sont donc les particules connectives, phrases de transitions, compléments circonstanciels et

autres marqueurs textuels ou discursifs qui sont utilisés et que nous rassemblons, par la suite, indistinctement sous le terme « connecteurs » (e.g., Adam, 2011, 2014; Alkhatib, 2012; Bianco, 2015; Charolles, 1995; S. A. Crossley & McNamara, 2010; S. Crossley et al., 2015; Damar, 2014; Evers-Vermeul, 2005; Favart, 2005; Favart & Chanquoy, 2007; Graesser et al., 2012; Lousada & Santos, 2014; McNamara et al., 2014; Medve & Takac, 2013; Neveu, 2000, 2006; Paolacci & Favart, 2010; Paret, 2003; Pépin, 1994; Rouchota, 1998; Salles, 2006; Schneuwly & Bronckart, 1986; Shapiro & Hudson, 1996; Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017; Soleymanzadeh & Gholami, 2014; Spita, 2007; Tribushinina et al., 2015).

À ces cinq catégories proposées par Halliday et Hasan (1976), certains auteurs ajoutent des procédés d'ordre **SYNTAXIQUE**. Il peut s'agir de l'ordre des mots (Julliard, 2005; Paret, 2003) ou des phrases (Gutwinski, 1976), mais aussi de constructions détachées, telles que la focalisation et la topicalisation (Charolles, 1995), et même de parallélismes syntaxiques (de Beaugrande & Dressler, 1983; Graesser et al., 2007; Witte & Faigley, 1981). Par ailleurs, les mécanismes d'**ACCORD MORPHOSYNTAXIQUE** sont aussi considérés comme des outils de cohésion (Fayol et al., 2006; Siouffi & Van Raemdonck, 2017), au même titre que la **CONCORDANCE DES TEMPS** (de Beaugrande & Dressler, 1983; Fayol, 1997; Julliard, 2005; Paret, 2003; Siouffi & Van Raemdonck, 2012), la **PROGRESSION THÉMATIQUE** (Adam, 2011, 2014; Hamma, 2017; Neveu, 2000, 2006) et l'usage de ponctèmes, c'est-à-dire le système de **PONCTUATION** (Favart, 2005; Favart & Chanquoy, 2007; Julliard, 2005; Paolacci & Favart, 2010; Paret, 2003).

À travers la littérature sur la cohésion, un regard particulier a été porté sur les connecteurs et les mécanismes de la référence, principalement, mais aussi sur la ponctuation. Favart et Chanquoy (2007) expliquent, à ce propos, que les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation sont trois systèmes linguistiques dont la fonction est de séparer ou de lier les composants du texte de sorte à organiser entre eux des unités de sens et, en réception, à servir d'instruction pour guider la compréhension du lecteur.

Relativement à la cohérence, il n'existe pas de réel consensus sur les outils qui la supportent. Certains reprennent, tels quels, les outils de la cohésion (Carrell, 1982; Crossley et al., 2016) : la référence, les reprises endophoriques, la répétition, la substitution, la coréférence, les mécanismes de cohésion lexicale, les parallélismes syntaxiques et même les conjonctions (Cavanagh, 2006b; Combettes, 1978; Degand et al., 2010; Demirgunes, 2008; Gernsbacher, 1996; Gordon & Scearce, 1995; Kamalski et al., 2008; McNamara & Kintsch, 1996; Noordman & Vonk, 1996; Reboul, 1989; Schnedecker, 2006; Simard, 2007; Spooren & Sanders, 2008). D'autres encore parlent de concordance des temps, champ lexical, définitisation, usage de prépositions, adverbes, adjectifs et compléments circonstanciels (Alkhatib, 2012; Combettes, 1978; Degand, 1998; Demirgunes, 2008; Kamalski et al., 2008; Simard, 2007; Spooren & Sanders, 2008), ou même de l'usage des titres, de cadre, de focalité et de renomination (Jadir, 2010; Schnedecker, 2015a). Il existe une autre tendance qui estime que la cohérence est élaborée par l'iconicité temporelle, le recouvrement présuppositionnel et par les connecteurs en ce que ces derniers permettent les relations entre segments de textes, et en ce qu'ils sont vecteurs de relations de cohérence, particulièrement de relations causales (Alkhatib, 2012; Combettes, 1978; Degand, 1998; Degand et al., 2010; Duffy, 2002; Gernsbacher, 1996; Jadir, 2010; Kamalski et al., 2008; McNamara & Kintsch, 1996; Simard, 2007; Spooren & Sanders, 2008). Or, nous l'avons vu plus tôt, les connecteurs et les relations de cohérence n'ont pas de correspondance univoque, et c'est le récepteur du texte qui, en le lisant, crée la cohérence. Autrement dit, et au risque de nous répéter, la cohérence n'est pas directement accessible dans le texte. C'est pourquoi, plusieurs chercheurs affirment que la cohérence se fonde sur des données extra-textuelles, comme les connaissances préalables et partagées, la capacité de lecture, les représentations mentales, etc. C'est-à-dire qu'elle s'élabore hors du texte (Beauvais et al., 2011; Bergeron, 2003; Charolles, 1995, 2005; Chuy & Rondelli, 2010; Combettes, 1978; Cornish, 2006a; Crossley & McNamara, 2010; Neveu, 2000, 2006; Pépin, 1998; Siouffi & Van Raemdonck, 2012). Il nous semble donc qu'il ne convient pas de parler d'outils ou de mécanismes de la cohérence. Tous les procédés cités ci-avant ne sont pas relatifs à la cohérence *per se*. Dès lors, nous pensons qu'il est plus judicieux et correct

de les envisager comme des facteurs de cohérence. À ce titre, nous rejoignons la perspective de Charolles (1978) qui propose quatre métarègles de cohérence, qui prennent appui sur les plans linguistique et pragmatique. La première s'intitule « **MÉTARÈGLE DE RÉPÉTITION** » et stipule que le développement linéaire du texte doit comporter des éléments récurrents (pronoms, substituts lexicaux, etc.). La seconde, la « **MÉTARÈGLE DE PROGRESSION** », avance que le développement linéaire du texte doit être accompagné « d'un apport sémantique constamment renouvelé » (p.20), c'est-à-dire qu'il faut insérer de la nouvelle information et que ces séquences de nouvelles informations soient homogènes entre elles. La troisième métarègle, la « **MÉTARÈGLE DE NON-CONTRADICTION** » indique que le développement du texte ne doit introduire aucune contradiction sémantique quant à ce qui a été posé ou présupposé précédemment. Cette contradiction peut être liée au cadre énonciatif, aux représentations du monde, ou encore inférentielle ou présuppositionnelle. Enfin, la quatrième métarègle est nommée « **MÉTARÈGLE DE RELATION** ». Elle prescrit que les faits présentés dans le texte doivent être reliés et congruents avec le monde représenté. Ces quatre métarègles ont été abondamment reprises et utilisées par la littérature ultérieure (Alkhatib, 2012; Carbonneau & Préfontaine, 2005; Cavanagh, 2006b; Combettes, 1978; Damar, 2014; Duffy, 2002; Gagnon, 2003; Medve & Takac, 2013; Salles, 2006). Elles contiennent en elles, implicitement, ce que nous considérons comme requis, voire prérequis : l'introduction, le développement et la continuité d'un ou plusieurs thèmes (Damar, 2014; Duffy, 2002; Gagnon, 2003; Gagnon & Chamberland, 2010; Gernsbacher, 1996; Jadir, 2010; McNamara & Kintsch, 1996; Simard, 2007). Enfin, à ces métarègles, nous adjoignons le **PRINCIPE DE PERTINENCE**, qui se fonde sur l'hypothèse par défaut du lecteur selon laquelle le message véhiculé est pertinent, sert à transmettre des informations et l'incite à essayer de dégager un maximum d'information au prix d'efforts cognitifs aussi minimes que possibles. « La pertinence est donc la recherche d'un équilibre entre effets contextuels (bénéfices informationnels) obtenus et coût cognitif (efforts intellectuels) requis » (Gagnon & Chamberland, 2010, p. 78). Ce principe a pu, parfois, être récupéré comme synonyme direct de « cohérence », par nombre de chercheurs et théoriciens depuis sa proposition par Sperber et Wilson (1989)

(Adam, 2014; Gagnon, 2003; Simard, 2007; Wilson & Sperber, 2013; Witte & Faigley, 1981).

2.6.3. L'opérationnalisation à l'épreuve des textes

Comme nous l'expliquions dans notre introduction, l'un des buts principaux de notre thèse est de fournir des outils d'analyse objectifs qui permettent de rendre compte de la qualité de texte. Notre revue de la littérature empirique nous a permis de dégager plusieurs grands axes sur lesquels se rejoignent la plupart des recherches quant à l'étude, à l'évaluation et à l'examen de la cohérence et de la cohésion (e.g., Beauvais, Olive, & Passerault, 2011; Cavanagh, 2006; Crossley, Kyle, & McNamara, 2016; Crossley & Mcnamara, 2011; Crossley & McNamara, 2010; Degand, 1998; Favart & Chanquoy, 2007; Kuo, 1995; Louwerse, McCarthy, McNamara, & Graesser, 2004; McNamara, Graesser, McCarthy, & Cai, 2014; Medve & Takac, 2013; Osborne, 2007; Paolacci & Favart, 2010; Penningroth & Rosenberg, 1995; Rondelli, 2010; Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, & Brysbaert, 2013; Witte & Faigley, 1981). La majorité d'entre elles prend en compte des mesures quantifiées tel que le nombre de syllabes par mot, le nombre de mots, le nombre de mots uniques, la fréquence des mots, le type-token ratio, le nombre de phrases, le nombre de mots par phrase, l'orthographe lexicale et grammaticale, la ponctuation, les marques de référence (anaphore, chaîne de références, etc.), les connecteurs, etc. Ces mesures ne sont pas toutes liées directement à la cohésion ni à la cohérence, peuvent varier quant à leur nature (taux d'erreurs, taux d'omissions, taux d'erreurs quant aux usages attendus, etc.) et ne sont pas exhaustives. Quand il s'agit d'examiner la cohérence, voire la qualité textuelle (de façon holistique), les évaluations passent systématiquement par des échelles de Likert sur des critères tant généraux que particuliers comme la concision, la structure, l'agréabilité, le vocabulaire, la structure des phrases, le score général, la continuité structurelle, la continuité thématique, la progression thématique, la cohérence, le registre, la pertinence, la connaissance et la maîtrise des marques de référence, la connaissance et la maîtrise des connecteurs, la connaissance et la maîtrise du système de ponctuation, etc. Outre le fait que ces critères ne sont pas toujours explicités clairement et de façon précise, il nous

apparaît flagrant que ces mesures ne sont pas fondamentalement objectives. En effet, bien que ces mesures fassent presque toujours l'objet d'analyses de l'accord inter-juges, elles ne le sont pas toujours faites à propos. Parfois, de simples corrélations sont menées, parfois les désaccords sont discutés après coup afin de parvenir à un accord par compromis, parfois un évaluateur tiers tranche les désaccords et, le plus souvent, les juges sont des experts qui ont été surentraînés à répondre à une série de critères établis (e.g., Crossley et al., 2016; Crossley, Weston, McLain Sullivan, & McNamara, 2011; Crossley & McNamara, 2010; Crossley et al., 2015; McNamara, Crossley, Roscoe, Allen, & Dai, 2015; Tops et al., 2013). Ce choix méthodologique permet certainement d'obtenir des accords inter-juges élevés mais il évacue toute la variabilité inhérente aux jugements humains, les critères ne se recoupent pas forcément entre les études, et rien ne nous assure que lesdits critères soient pertinents ni même qu'ils seraient compris par d'autres professionnels du langage (professeurs, logopèdes/orthophonistes, etc.). Enfin, il en est, parmi les variables mentionnées, qui peuvent, selon les études, être évaluées tantôt par quantification tantôt sur échelles qualitatives (la ponctuation, la capitalisation, la propriété lexicale, l'omission et l'addition de mots, l'ordre des mots, ...).

Suite à cette revue de la littérature et nous basant, alors, sur des définitions concises de la cohérence et de la cohésion inspirées de Halliday et Hasan (1976), Siouffi et Van Raemdonck (2012, 2017) et de Witte et Faigley (1981), entre autres (e.g., Dalcq, Englebert, Uyttebrouck, & Van Raemdonck, 1999; Damar, 2014), et sur la typologie d'erreurs que nous avons relevées lors de notre travail de mémoire de maîtrise en linguistique (Patout & Rosier, 2012), nous avons cherché à créer des grilles d'analyse aussi exhaustives que possible, qui recouvriraient toutes les dimensions de la cohérence et de la cohésion, et qui seraient basées sur des critères objectifs. Les premières grilles auxquelles nous avons abouti étaient alors divisées en « critères », eux-mêmes partagés en « catégories » qui étaient spécifiées et explicitées, débouchant sur des sous-catégories, plus discrètes et rattachées aux premières catégories. Le cas échéant, nous ajoutons des exemples d'erreurs potentielles ayant trait aux sous-catégories.

La première version de la grille à laquelle nous sommes parvenu était alors exhaustive (Annexe A), mais peu fonctionnelle du point de vue de l'analyse des performances. En effet, les critères étaient essentiellement descriptifs et peu susceptibles d'être modulés en termes de taux d'erreurs ou d'usages corrects et en taux d'occurrences. Nous avons donc opté pour une approche plus classique en élaborant quarante caractéristiques à évaluer par échelle de Likert et dont plusieurs pouvaient être dénombrées et calculées, en parallèle, objectivement quant aux occurrences et aux erreurs commises. Cette deuxième grille, augmentée d'un « mode d'emploi » sur la manière de l'utiliser et de comprendre les critères (Annexe B), a été soumise à des professeurs de français de l'enseignement secondaire supérieur afin qu'ils évaluent des narrations que nous avons alors fait produire par des étudiants universitaires. Nous évaluions, également, les mêmes textes sur les mêmes critères. Malheureusement, si toutes les données ont été recueillies, celles qui étaient issues des évaluations humaines n'ont débouché sur aucun accord inter-juges estimé par le calcul de l'alpha de Krippendorff (Krippendorff, 2004; Krippendorff & Craggs, 2016). Nous avons imputé cette absence d'accord au nombre élevé de nos critères et au manque de précision quant à leur définition, si bien que nous avons conçu une troisième grille (Annexe C), plus concise (quinze critères) et plus claire dans la caractérisation de nos critères. La jugeant plus simple et l'ayant élaborée de sorte à éviter les interprétations et ambiguïtés dans la compréhension des critères, nous l'avons soumise à deux étudiants de première année de master en faculté de Sciences Psychologiques et de l'Éducation pour l'évaluation des mêmes textes que ceux que nous avons proposés, précédemment, aux enseignants. Nous prenions de nouveau part à l'évaluation. Nous avons évalué les accords inter-juges de la même façon, à savoir par le calcul de l'alpha de Krippendorff sur chaque critère pris isolément et pour chaque texte. Les résultats n'ont, de nouveau, révélé aucun accord inter-juge.

Nous expliquons ce phénomène par plusieurs facteurs. Tout d'abord, nous avons utilisé l'alpha de Krippendorff. Cette mesure est admise comme plus pertinente et fiable dans le cas d'évaluations de textes à travers des échelles (e.g., Spooren & Degand, 2010) et, pourtant, est très rarement utilisée dans les recherches en psycholinguistique du texte,

lesquelles privilégient le Kappa de Cohen (sensible au biais et ne fonctionnant pas pour plus de deux évaluateurs), mais aussi les corrélations (e.g., Beauvais et al., 2011), qui ne sont pas un test statistique approprié à la mesure. Ensuite, comme nous l'avons exprimé plus haut, ces mêmes recherches font, souvent, appel à des évaluateurs experts dans l'évaluation de textes et qui ont été surentraînés à répondre à une série précise de critères, ce qui retire une grande partie de la variabilité des estimations.

Or, comme expliqué plus haut, la qualité de texte et la cohérence sont construites dans l'esprit du récepteur du texte. De surcroît, nous avons précisé qu'il existait une estimation différente de chaque texte pour chaque lecteur. En effet, puisque les connaissances antérieures sur le monde et sur le texte, ainsi que les capacités de lecture et inférentielles, en plus des données linguistiques directement accessibles dans le texte, jouent un rôle important dans la création de la cohérence et donc dans l'estimation de la qualité textuelle, il semble clair et évident que les probabilités de ne pas déboucher sur des accords inter-juges est plus élevée que celle d'y parvenir. Partant de ce constat, et afin d'atteindre notre but – produire des évaluations de la qualité textuelle objectives – nous avons décidé de ne plus avoir recours à des jugements humains. C'est pourquoi, au cours des études qui ont suivi, nous avons utilisé uniquement des critères linguistiques observables et quantifiables (Partie II – Études empiriques). En effet, si la cohésion est manifeste à la surface du texte, et peut donc être observée et examinée, ce n'est pas le cas – du moins, pas directement – de la cohérence.

3. Conclusion

Nous avons pu constater que le texte est la trace linguistique écrite d'un apport d'informations issues de concepts et idées initialement dans l'esprit du scripteur. Cette trace peut être de longueur variable et forme un tout fortement structuré. Cette structure s'organise, à la fois, à un niveau global (macrostructure) qui présente les informations générales et qui est (re)construit mentalement par le scripteur ou le lecteur mais peu marqué explicitement dans le texte, et à la fois, à un niveau local (microstructure) qui précise les informations générales et les lie entre elles par des indices explicites de relations. Le texte est issu d'une intention et co-construit, dans un certain contexte, par un scripteur et un lecteur faisant partie d'une même communauté d'utilisateurs qui ont en commun de pouvoir reconnaître ce qu'est un texte.

Malgré ses multiples facettes et la multiplicité de domaines et plans qui interviennent dans sa composition, le texte et, par extension, sa qualité ont, le plus souvent, été étudiés à travers les concepts de cohérence et de cohésion. Ces deux notions sont, selon nous, intrinsèquement liées mais ne font pas l'objet d'un réel accord quant à ce qu'elles recouvrent ou à la façon de les définir. Néanmoins, certains points récurrents se trouvent dans la littérature qui les envisage.

La cohérence est une notion sémantico-pragmatique de coopération interprétative en contexte. Elle permet de soutenir l'unité (perçue) du texte. Elle résulte de l'interaction entre des caractéristiques textuelles et extratextuelles qui permet d'interpréter le texte et de juger de sa bonne formation. C'est également une capacité rédactionnelle de haut niveau impliquant la gestion active et récursive des processus de planification, traduction et révision et qui influe sur le degré de cohérence du texte. La cohérence réfère à une représentation cognitive chez le scripteur et le lecteur qui se fonde sur l'organisation des contenus qui sont liés entre eux par différents types de relations aux niveaux macro- et micro-structurels. La cohérence est, en somme, une notion scalaire qui dépend de l'interprétant et des habiletés rédactionnelles du scripteur. La cohérence est, de ce fait, fondamentalement indéterminée et ne peut être analysée à partir de critères textuels et linguistiques quantifiables. On ne peut l'évaluer qu'indirectement.

La cohésion est un concept qui n'est, certes, pas clairement défini mais qui est fonctionnel. Elle assure la continuité et la progression de l'information ainsi que l'acceptabilité des segments de texte et du texte lui-même dans leur contexte et co-texte. Élaborée lors du processus de traduction, en interaction avec le processus de planification, elle se manifeste à la surface du texte par des mécanismes linguistiques (lexicaux, grammaticaux et sémantiques) observables qui unifient le texte par la mise en relation d'éléments présupposés et présupposants, et qui servent d'instruction de traitement lors de la lecture et de l'interprétation. Ce caractère observable fait de la cohésion un concept qui peut être analysé et examiné à travers des critères objectifs et des caractéristiques quantifiables.

Enfin, il est apparu impossible d'évaluer la cohérence et la cohésion à travers des évaluations humaines dû à la variabilité inhérente aux évaluateurs, attribuable à leurs capacités de lecture et à leurs connaissances préalables hétérogènes sur le monde, sur le monde du texte, etc. Dans ces conditions, désireux de poursuivre notre but d'évaluer la qualité de texte objectivement, nous avons décidé de ne pas persévérer dans cette voie, ni d'introduire de biais en entraînant des évaluateurs à répondre, le plus possible, de la même manière.

Compte tenu de ces avancées, nous avons choisi d'étudier les textes par le truchement de trois types de marques linguistiques. Ainsi, nous présenterons les résultats d'une étude sur la production en orthographe lexicale et grammaticale – cette dernière étant un mécanisme de la cohésion – en fonction de quatre genres textuels différents. Ensuite, nous analyserons conjointement les mécanismes de pronominalisation et de connectivité. Nous examinerons leurs manifestations en production de quatre genres textuels, avant de poursuivre en les évaluant en condition de pression cognitive-attentionnelle portée sur l'orthographe. L'usage des pronoms et celui des connecteurs revêt la caractéristique particulière de représenter à la fois des mécanismes de la cohésion, linguistiquement identifiables et objectifs, et des mécanismes de la cohérence. Ils servent, en effet, à lier les segments de textes, les segments d'informations, entre eux, de sorte à établir des relations de natures diverses, mais aussi de sorte à en assurer la continuité et la progression, liant le « déjà lu », le connu, au nouveau.

Références

- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. (A. Colin, Ed.) (Cursus Lin). Paris.
- Adam, J.-M. (2014). Texte et intra-texte : retour sur un rendez-vous manqué de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle. *SHS Web of Conferences*, 8, 1–22. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801395>
- Adam, J.-M. (2017). Les Textes: types et prototypes.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, 24, 45–64.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, 2(5), 89–195. <https://doi.org/10.1111/j.2007.0030-1299.15674.x>
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire : how to do things with words* (Éditions d). Paris: Editions du Seuil.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baltaxe, C. A. M., & D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/BF01046399>
- Bateman, J. A., & Rondhuis, K. J. (1997). Coherence relations: Towards a general specification. *Discourse Processes*, 24(1), 3–49. <https://doi.org/10.1080/01638539709545006>
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415–428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>
- Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence. Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Québec Français*, (128), 55–57.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*.
- Bublitz, W. (1999). Introduction: views of coherence. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (Benjamins, pp. 1–7). Amsterdam.

<https://doi.org/10.1075/pbns.63.03bub>

- Bublitz, W., & Lenk, U. (1999). Disturbed Coherence: “Fill me in.” In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (p. 153). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.12bub>
- Butt, D. G., Moore, A. R., Henderson-Brooks, C., Haliburn, J., & Meares, R. (2010). Dissociation, Relatedness, and ‘Cohesive Harmony’: A linguistic measure of degrees of ‘fragmentation’? *Linguistics and the Human Sciences*, 3(3), 263–294. <https://doi.org/10.1558/lhs.v3i3.263>
- Carbonneau, C., & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec Français*, 138, 78–81.
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion Is Not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479–488. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/3586466?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_a_info_tab_contents
- Cavanagh, M. (2006a). Un programme pour soutenir les élèves dans l’apprentissage de la cohérence textuelle. *Québ*, 141, 94–96. Retrieved from <https://id.erudit.org/iderudit/50250a>
- Cavanagh, M. (2006b). Validation d’un programme d’intervention. *Revue Des Sciences de l’éducation*, 32(1), 159. <https://doi.org/10.7202/013481ar>
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue Française*, 38(1), 7–41. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117
- Charolles, M. (1988). Les plans d’organisation textuelle périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3–13.
- Charolles, M. (1995). Cohésion , cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 125–151.
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français Aujourd’hui*, 148(1), 33. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0033>
- Charolles, M., Le Draoulec, A., Pery-Woodley, M.-P., & Sarda, L. (2005). Temporal and spatial dimensions of discourse organisation. *Journal of French Language Studies*, 15(2), 115–130. <https://doi.org/10.1017/S0959269505002036>
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives

- dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177(MARCH), 83–111. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0083>
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue Française*, 38(1), 74–86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6120>
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9
- Cornish, F. (2006a). Relations de cohérence en discours : critères de reconnaissance, caractérisation et articulation cohésion-cohérence. *Corela*, (HS-5), Online. Retrieved from <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1456>
- Cornish, F. (2006b). Relations de cohérence et anaphores en contexte inter-phrastique: Une symbiose parfaite. *Langages*, 163(3), 37–55. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0037>
- Crane, P. A. (2006). Texture in Text: A Discourse Analysis of a News Article Using Halliday and Hasan's Model of Cohesion, 131–156. Retrieved from [http://pkukmweb.ukm.my/~iha/JBEA3101_files/Crane_texture in text.pdf](http://pkukmweb.ukm.my/~iha/JBEA3101_files/Crane_texture%20in%20text.pdf)
- Croft, W., Osterhout, L., Wright, R. A., Allen, M. D., Pustejovsky, F., Jenkins, L., ... Hogan, P. C. (2011). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. (P. C. Hogan, Ed.) (Cambridge). New York.
- Crompton, P. (2002). Theme in argumentative texts: An analytical tool applied and appraised ., (November).
- Crossley, S. A., Allen, L. K., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2015). Pssst... Textual Features... There is More to Automatic Essay Scoring Than Just You! *International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, (February 2017), 203–207. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723595>
- Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016). The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): Automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1227–1237. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0651-7>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2010). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 32, 984–989. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1138456>

- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2011). Text Coherence and Judgments of Essay Quality: Models of Quality and Coherence. *CogSci*. Retrieved from <https://mindmodeling.org/cogsci2011/papers/0290/paper0290.pdf>
- Crossley, S. A., Weston, J. L., McLain Sullivan, S. T., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3), 282–311. <https://doi.org/10.1177/0741088311410188>
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. <https://doi.org/10.1002/9781444302776>
- Dalcq, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., & Van Raemdonck, D. (1999). *Mettre de l'ordre dans ses idées : Classification des articulations logiques pour structurer son texte* (Duculot). Louvain-La-Neuve.
- Damar, M.-È. (2014). *Communication écrite* (De Boeck S). Louvain-La-Neuve.
- Dascalu, M., Gutu, G., Ruseti, S., Paraschiv, I. C., Dessus, P., McNamara, D. S., ... Trausan-Matu, S. (2017). ReaderBench: A multi-lingual framework for analyzing text complexity. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10474 LNCS, 495–499. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_48
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1983). Introduction to Text Linguistics. *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, 37, 103. <https://doi.org/10.2307/1347273>
- Degand, L. (1998). On classifying coherence relations and connectives, 29–35.
- Degand, L., Lefèvre, N., & Bestgen, Y. (2010). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design Document Design Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.1075/dd.1.1.06deg>
- Demirgunes, S. (2008). Acquisition Order of Coherence relations in turkish. *Education*, 135(4), 405–419.
- Dontcheva-Navratilova, O., & Povolná, R. (2009). Coherence and Cohesion in Spoken and Written Discourse. *Topics in Linguistics*, 167–181. Retrieved from <http://www.kaa.ff.ukf.sk/topics/issue4.pdf#page=95>
- Duffy, M. (2002). Quand le texte file le doux. *Correspondance*, 8(1).
- Edmondson, W. J. (2014). If Coherence Is Achieved, Then Where Doth Meaning Lie?

(p. 251). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.19edm>

- Evers-Vermeul, J. (2005). *The Development of Dutch Connectives: Change and Acquisition as Windows on Form-Function Relations*. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7146>
- Evrard, I. (1999). Les notions de cohérence et de cohésion textuelles dans le domaine français. *Revue Romane*, 34.
- Farghal, M. (2017). Textual Issues Relating to Cohesion and Coherence in Arabic / English Translation, 9(1), 29–50.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion: Leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50(3), 305–322. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.006>
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 155(3), 51–68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Le Psychologue*. Retrieved from <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb36161700s>
- Fayol, M., Totereau, C., & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19(7), 717–736. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-1371-7>
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277–294. <https://doi.org/10.2307/747389>
- Fritz, G. (1999). Coherence in Hypertext. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (Benjamins, pp. 221–233). Amsterdam. <https://doi.org/10.1075/pbns.63.16fri>
- Gagnon, O. (2003). Apprécier la cohérence d'un texte: l'arrimage des énoncés. *Québec Français*, 128, 62–66.

- Gagnon, O. (2014). Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire. *Le Français Aujourd'hui*, 184(1), 55. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0055>
- Gagnon, O., & Chamberland, A.-É. (2010). Cohérence textuelle : l'arrimage informatif. *Québec Français*, 156, 78–81.
- Garcia-Debanc, C., & Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *SHS Web of Conferences*, 8, 961–976. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801349>
- Gernsbacher, M. A. (1996). Coherence cues mapping during comprehension. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 3–21). Hillsdale. Retrieved from http://www.gernsbacherlab.org/wp-content/uploads/papers/Gernsbacher_Coherence_Cues_Mapping_CostermansBook_1996.pdf
- Gordon, P. C., Hendrick, R., & Levine, W. H. (2002). Memory-load interference in syntactic processing. *Psychological Science*, 13(5), 425–430. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00475>
- Gordon, P. C., & Scearce, K. A. (1995). Pronominalization and discourse coherence, discourse structure and pronoun interpretation. *Memory & Cognition*, 23(3), 313–323. <https://doi.org/10.3758/BF03197233>
- Graesser, A. C., Jeon, M., Zan, Y., & Cai, Z. (2007). Discourse cohesion in text and tutorial dialogue. *Information Design Journal*, 15(3), 199–213. <https://doi.org/10.1075/idj.15.3.02gra>
- Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.003>
- Gregg, N., & Nelson, J. (2017). Empirical Studies on the Writing Abilities of Adolescents and Adults with Learning Difficulties. In *Writing Development in Struggling Learners* (pp. 73–95). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004346369_006
- Grice, H. P., Kant, E., & Foucault, M. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57–72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Grosz, B. J., & Sidner, C. L. (1986). Attention, Intentions, and the Structures of

- Discourse. *Computational Linguistics*, 12(3), 175–204.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts: a study of some grammatical and lexical features of English discourse*. The Hague : Mouton.
- Halliday, M. A. . M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. *Longman Group Limited London*, 398.
- Hamma, B. (2017). Pronoms, pronominalisation et reprise pronominale : Un problème en soi.
- Hanks, W. (1989). Text And Textuality. *Annual Review of Anthropology*, 18(1), 95–127. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.18.1.95>
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). A Cognitive model of the writing process in adults, 1–89.
- Hoskyn, M., & Swanson, H. L. (2003). The relationship between working memory and writing in younger and older adults. *Reading and Writing*, 16(8), 759–784. <https://doi.org/10.1023/A:1027320226283>
- Jacques, M., & Poibeau, T. (2010). Étudier Des Structures De Discours : Préoccupations Pratiques Et Méthodologiques. *CORELA (Cognition, Représentation, Langages)*, 8(1)(2), 0–22. Retrieved from <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1855>
- Jadir, M. (2010). Typologie textuelle et connecteurs. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 077. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010260>
- Jaubert, A. (n.d.). *Avatars de la cohésion dans les corpus*.
- Jaubert, A. (2005a). Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. In *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle* (ENS Éditio). Lyon.
- Jaubert, A. (2005b). Introduction. Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. *Cohésion et Cohérence : Études de Linguistique Textuelle*, 1–5.
- Julliard, M. (2005). Avatars de la cohésion dans les corpus. Ordre des mots et coordonnants : variations génériques. In *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle* (ENS Éditio, pp. 175–194). Paris.
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes*, 45(4–5), 323–345. <https://doi.org/10.1080/01638530802145486>
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., & Cahill, Michale, Mertens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model.

Journal of Writing Research, 5(2), 159)190.

- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Knott, A., & Sanders, T. (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30(2), 135–175. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00023-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00023-X)
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the Reliability of Qualitative Text Analysis Data. *Quality & Quantity*, 38(6), 787–800. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-8107-7>
- Krippendorff, K., & Craggs, R. (2016). The Reliability of Multi-Valued Coding of Data. *Communication Methods and Measures*, 10(4), 181–198. <https://doi.org/10.1080/19312458.2016.1228863>
- Kuo, C.-H. (1995). Cohesion and Coherence in Academic Writing: From Lexical Choice To Organization. *RELC Journal*, 26(1), 47–62. <https://doi.org/10.1177/003368829502600103>
- Lapaire, J. (2005). Coordination Et Cognition, 58(4).
- Lapata, M., & Barzilay, R. (2005). Automatic evaluation of text coherence: Models and representations. *IJCAI International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 1085–1090. <https://doi.org/10.1109/MC.2009.186>
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*.
- Legallois, D. (2006a). Des phrases entre elles à l'unité réticulaire du texte. *Langages*, 163(3), 56–70. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0056>
- Legallois, D. (2006b). Présentation générale. Le texte et le problème de son et ses unités : propositions pour une déclinaison. *Langages*, 163(3), 3–9. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0003>
- Light, L. L. (2016). Long-Term Memory. In *The Encyclopedia of Adulthood and Aging* (pp. 1–6). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa316>
- Lorenz, G. (1999). Learning to Cohere: Causal Links in Native vs. Non-Native Argumentative Writing. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (pp. 55–76). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.07lor>

- Lousada, E., & Santos, T. (2014). La construction du raisonnement dans le texte scientifique. *SHS Web of Conferences*, 8, 1063–1080. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801313>
- Louwerse, M. M., McCarthy, P. M., McNamara, D. S., & Graesser, A. C. (2004). Variation in Language and Cohesion across Written and Spoken Registers. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Behaviour*, 26, 843–848.
- Lundquist, L. (1983). *L'analyse textuelle - méthode, exercices*.
- Martin, J. R. (2008). Cohesion and Texture. In *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35–53). <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch3>
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 55(1), 51–62. <https://doi.org/10.1037/h0087352>
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., Roscoe, R. D., Allen, L. K., & Dai, J. (2015). A hierarchical classification approach to automated essay scoring. *Assessing Writing*, 23, 35–59. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.09.002>
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M., & Cai, Z. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Matrix*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894664>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Medve, V. B., & Takac, V. P. (2013). Language in Cognition and Affect, (January). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5>
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners: Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (Brill). Boston. [https://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2011\)0000022017](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2011)0000022017)
- Morgan, J. L., & Sellner, M. B. (1980). Discourse and Linguistic Theory. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (Erlbaum, pp. 165–200). Hillsdale. <https://doi.org/chaqu>
- Neveu, F. (2000). Lexique des notions linguistiques.
- Neveu, F. (2006). Critique du concept d'homonymie textuelle. *Langages*, (163), 86–98.

<https://doi.org/10.3917/lang.163.0086>

- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (Armand Col). Paris.
- Noordman, L., & Vonk, W. (1996). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 75–93). Hillsdale.
- Osborne, P. (2007). Pilot Study to Investigate the Performance of Dyslexic Students in Written Assessments. *Innovations in Education & Training International*. <https://doi.org/10.1080/1355800990360208>
- Paolacci, V., & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs: L'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177(MARCH), 113–128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>
- Paret, M. (2003). La « grammaire » textuelle : Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec Français*, 129, 77–79.
- Patout, P.-A., & Rosier, L. (2012). *La "faute" Dans Les Copies Du Cours De Français Chez Des Élèves De Quatrième, Cinquième Et Sixième Année Du Secondaire De L'enseignement Général*.
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 189–210. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2017.06.022>
- Pépin, L. (1994). La jonction dans l'inter-phrases. *Québec Français*, 93, 24–26.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner* (Bauchemin). Laval.
- Reboul, A. (1989). Résolution de l'anaphore pronominale : sémantique et/ou pragmatique.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/ling.1991.29.6.1139>
- Redeker, G. (2000). Coherence and structure in text and discourse. *Abduction, Belief and Context in Dialogue. Studies in Computational Pragmatics*, 233–263. <https://doi.org/10.1075/nlp.1.06red>
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques*, 145–146(Didactique du français (1)), 55–84.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1505>

- Rouchota, V. (1998). Connectives, coherence and relevance. In *Current issue in relevance theory* (pp. 11–57). Amsterdam.
- Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*.
- Salles, M. (2006). Cohésion-cohérence : accords et désaccords. *Corela*, 5, 0–16.
- Sanders, T., & Spooren, W. (1999). Communicative Intentions and Coherence Relations. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (p. 235). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.18san>
- Schneedecker, C. (2006). Anaphores prédicatives démonstratives : de la cohésion syntagmatique à la cohérence textuelle. *Corela. Cognition, Représentation, Langage, HS-5*. Retrieved from <https://journals.openedition.org/corela/1437>
- Schneedecker, C. (2015). Anaphores prédicatives démonstratives : de la cohésion syntagmatique à la cohérence textuelle, 5(2006).
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d ' enfants, (7), 279–294.
- Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (1999). Coherence in Summary: The contexts of Appropriate Discourse. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1996). Coherence and Cohesion in Children's Stories. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 23–48). Hillsdale.
- Siddharthan, A. (2004). Syntactic Simplification and Text Cohesion (Thesis). *Journal of Laparoendoscopic & Advanced Surgical Techniques. Part A*, 20(10). Retrieved from <http://library.iated.org/view/ALLEN2016MOD>
- Simard, J. (2007). *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé*. Université Laval (Québec). Retrieved from <https://constellation.uqac.ca/407/1/030004920.pdf>
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2012). *100 fiches pour comprendre la linguistique* (Bréal). Paris.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2017). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire* (Bréal). Paris.
- Soleymanzadeh, L., & Gholami, J. (2014). Scoring Argumentative Essays based on Thematic Progression Patterns and IELTS Analytic Scoring Criteria. *Procedia* -

- Social and Behavioral Sciences*, 98(1988), 1811–1819.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.610>
- Sperber, D., & Wilson, D. C. N.-D.-S. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. (A. Gerschenfeld, Ed.), *Propositions (Paris)*, ISSN 0246-554X.
- Spita, D. (2007). *Initiation à la linguistique textuelle*.
- Spooren, W., & Degand, L. (2010). Coding coherence relations: Reliability and validity. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), 241–266.
<https://doi.org/10.1515/CLLT.2010.009>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003–2026.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>
- Tapiero, I. (2009). Understanding Discourse: A dynamic and functional perspective. In *Linguistic & Psycholinguistic Approaches to Text Structuring* (pp. 30–33).
- Todirascu, A., François, T., Bernhard, D., Gala, N., & Ligozat, A.-L. (2016). Are Cohesive Features Relevant for Text Readability Evaluation ? In *26th International Conference on Computational Linguistics: Technical Paper* (pp. 987–997).
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research*, 67–82. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=VT7YCz2G-iQC&oi=fnd&pg=PA67&dq=david+galbraith+writing+and+cognition&ots=R89MUo80gw&sig=bjHKiuHBXPJewQBcfc8qmdFGlc>
- Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First Language*, 35(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0142723714566334>
- Tsigou, M. (2011). Linguistique fonctionnelle et didactique de la traduction. *Linguistique*, 47(2), 105–120. <https://doi.org/10.3917/ling.472.0105>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* (Academic P). London. Retrieved from <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun>

A van Dijk %26 Walter Kintsch - Strategies of Discourse Comprehension.pdf

Wilmet, M. (2007). *Grammaire Rénovée du Français*. Bruxelles.

Wilson, D., & Sperber, D. (2013). Relevance Theory. In *The Handbook of Pragmatics* (Vol. 2, pp. 606–632). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756959.ch27>

Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189. <https://doi.org/10.2307/356693>

Zweig, S. (2011). *Vingt-quatre heures dans la vue d'une femme* (Livre de P). Paris.

À travers ce chapitre théorique, nous avons posé les fondements conceptuels et fonctionnels de notre travail de thèse de doctorat. Dans la prochaine section, nous allons décrire trois études expérimentales que nous avons menées¹¹. Comme nous le stipulions précédemment, il s'agira d'examiner le comportement de trois variables : l'orthographe, la pronominalisation (les pronoms) et la connectivité (les connecteurs). L'orthographe, et spécifiquement l'orthographe grammaticale, par ses procédures d'accord morphosyntaxique, fait partie des outils de la cohésion. En effet, ces accords lient, formellement, deux unités linguistiques entre elles et permettent, dans certains cas, la désambiguïsation d'un énoncé. Les pronoms et les connecteurs, quant à eux, sont également des outils de la cohésion. Ces sont des marques linguistiques directement accessibles et qui lient des segments et unités textuelles. Ces mécanismes ont l'avantage certain d'avoir été fortement étudiés dans la littérature linguistique et psycholinguistique. Cependant, l'intérêt majeur qu'ils revêtent est qu'ils sont également fortement rattachés à la cohérence par les relations sémantiques qu'ils créent entre les unités du texte.

Nous nous proposons, d'abord, d'étudier les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale en comparant quatre genres textuels différents. Ensuite, nous examinerons les pronoms et connecteurs en comparant, de la même manière, leurs manifestations (usages et bon usage) dans quatre genres textuels. Enfin, la dernière étude portera sur les occurrences et la production d'erreurs dans l'usage des pronoms et des connecteurs dans deux conditions de pression cognitive-attentionnelle.

¹¹ Au cours de ces études, il a été demandé aux participants de remplir plusieurs tâches dont une décision lexicale et une décision orthographique. La création de ce matériel est expliquée à l'[Annexe D](#). L'[Annexe E](#) reprend les supports qui ont servi aux tâches de production écrite. L'[Annexe F](#) concerne les tâches de dictée de texte et de dictée de mots.

Partie II

Études empiriques

Les performances orthographiques des jeunes adultes universitaires en production de texte : Effets du genre textuel

(Soumis à la revue Psychologie française)

ABSTRACT

En anglais, nombre d'études ont traité de l'orthographe en production de texte mais leurs résultats ne sont pas généralisables à d'autres langues. De plus, malgré la littérature abondante sur l'orthographe du français, seulement deux études, à notre connaissance, traitent explicitement de l'orthographe grammaticale et lexicale en production de texte, et uniquement l'une d'entre elles évalue les différences entre deux genres textuels (narratif et informatif). Nous avons dès lors cherché à évaluer l'orthographe lexicale et grammaticale en production de texte dans quatre genres différents (narratif, argumentatif, résumé de texte informatif, synthèses de textes encyclopédiques) chez des jeunes adultes universitaires tout-venants. Les résultats ne permettent pas de conclure un effet du genre textuel sur le nombre et le type d'erreurs orthographiques commises. Les variations semblent, plutôt, liées aux ressources cognitives associées aux processus de production textuelle et à des caractéristiques textuelles en lien avec la relative complexité de la tâche de production (vitesse de production, longueur de texte, diversité et richesse lexicale).

1. INTRODUCTION

Nous pouvons entretenir une conversation de haut niveau et marcher en même temps sans pour autant trébucher ni bafouiller. Cela semble trivial mais il apparaît que l'être humain n'est capable d'effectuer qu'un nombre limité d'activités simultanément (Chanquoy, Foulin, et Fayol, 1990). D'ailleurs, quand nous écrivons, il nous arrive de commettre des erreurs, d'être plus ou moins lents, etc. Or, « produire un texte » semble être une activité unitaire, relativement simple, au demeurant, puisque nous la pratiquons quotidiennement... C'est donc qu'une certaine complexité se cache derrière cette

impression première et que cette activité sollicite tellement d'efforts que nous ne sommes pas toujours capables de la mener à bien sans « trébucher ».

Nombre de travaux ont analysé cette activité complexe. Le premier modèle du processus d'écriture a été proposé par Hayes et Flower (1983) et présentait l'activité d'écriture de texte en trois composantes principales : la planification, la révision et la traduction. Au fil des années, ce modèle a été révisé et augmenté (pour une revue de ces évolutions : McCutchen, 2011; Torrance et Galbraith, 2006).

En substance, lorsque le scripteur commence à écrire un texte, s'enclenche la *planification* : il choisit ou se conforme à un sujet, pour lequel il doit récupérer en mémoire à long terme (MLT) des connaissances, qui doivent être organisées de façon à s'adapter au caractère linéaire du langage. La *traduction* (ou *mise en texte*) s'engage alors. Les idées sont traduites en mots qui doivent être récupérés en MLT également, ainsi que leur forme orthographique, avec marques flexionnelles le cas échéant. Il récupère aussi les connaissances linguistiques relatives à la syntaxe, aux structures rhétoriques adéquates au genre textuel et au(x) but(s) recherché(s). La programmation et l'activation graphomotrices débutent et, pendant que le scripteur écrit les premiers mots de la phrase, il est encore en train de récupérer les idées en MLT, les mots associés, leurs formes orthographiques, ... qui formeront les parties subséquentes de la phrase. Tout ceci en gardant en mémoire de travail les buts et structures rhétoriques ainsi que les informations qui viennent d'être écrites et qui doivent rester liées à celles qui vont être mises par écrit, afin d'assurer la cohérence et la cohésion locales et globales du texte final (souhaité). Cette phase d'évaluation de ce qui est écrit et en train d'être écrit correspond au processus de *révision* qui peut donner lieu à d'éventuelles corrections. Comme on le voit, le processus d'écriture est une activité complexe et l'on peut légitimement supposer qu'il met en jeu une charge cognitive importante, notamment par l'activation de différents processus simultanés.

Dans un article de 2006, Torrance et Galbraith cherchent à brosser un tableau actuel des connaissances sur les limitations cognitives affectant le processus d'écriture. Si, selon eux, il fait consensus que le scripteur ne peut échapper à ces limitations, il existe

plusieurs façons d'identifier et de concevoir ces contraintes. L'un de ces courants prend appui sur des explications capacitaires qui avancent que le scripteur ne posséderait qu'une seule ressource que les processus mentaux se partagent. Une hypothèse alternative postule différentes réserves de ressources disponibles dédiées à différentes tâches. Dans les deux cas, si la demande vient à excéder les capacités initiales de la ou des ressources, cela débouchera sur un ralentissement ou un fonctionnement moins efficient d'un ou plusieurs processus. D'autres interprétations reposent sur des signes d'interférences : si deux tâches interfèrent, c'est qu'elles partagent certaines ressources, et si elles n'interfèrent pas, alors soit elles n'en partagent pas soit elles sont automatisées et donc peu demandeuses en ressources.

Quelle que soit l'explication, Torrance et Galbraith (2006) soulèvent que la recherche en production écrite a parfois considéré, à tort, que les différentes composantes du processus d'écriture sont soumises à un strict contrôle exécutif volontaire de la part du scripteur. Pour eux, devenir scripteur « mature » revient à minimiser les demandes concurrentes sur les ressources cognitives, que ce soit grâce à l'automatisation de processus ou par l'application de stratégies telles que la préparation d'un plan ou d'un brouillon avant l'écriture du texte. On conçoit donc que si un (ou plusieurs) processus devient plus gourmand en ressources cognitives-attentionnelles, cela pourrait avoir un impact sur lui-même ainsi que sur d'autres aspects. Plus particulièrement, on pourrait s'attendre à ce que la charge cognitive exigée par les processus de haut niveau impacte l'orthographe et inversement (e.g., Fayol et Pacton, 2006).

Dans cette optique, de nombreuses recherches ont révélé l'impact des processus cognitifs d'écriture et de leur charge cognitive-attentionnelle sur la production orthographique (Binamé et Poncelet, 2011; Dédéyan et Largy, 2002; Grabowski, 2005; Gutiérrez, Puello, et Galvis, 2015; Toczek, Fayol, et Dutrévis, 2012; Torrance et Galbraith, 2006). En langue française, ces études sont relativement récentes et se sont principalement limitées à la production écrite de mots ou de phrases (e.g., Largy, Cousin, et Dédéyan, 2005; Maggio, Izaute, et Chenu, 2018). En outre, elles ont porté essentiellement sur l'orthographe lexicale – relative aux parties invariables des mots –

tandis que l'orthographe grammaticale – relative aux marques flexionnelles indicatrices de fonction – n'a acquis de l'intérêt que depuis une dizaine d'années (e.g., Broc et al., 2014; Dédéyan et Largy, 2002; Fayol, Totereau, et Barrouillet, 2006; Fayol et Pacton, 2006). Or, écrire un texte est une activité plus complexe et coûteuse cognitivement que la production de mots et de phrases et, à notre connaissance, seules deux études traitent explicitement de l'orthographe lexicale et grammaticale en production écrite de textes libres en français.

Broc et al. (2014) ont cherché à établir un profil des performances orthographiques lexicales et grammaticales chez des patients dysphasiques appariés à des sujets au développement typique, à travers la production d'une narration. Leurs résultats révèlent des erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans les différents groupes, mais aussi des différences en fonction des catégories d'erreurs. Maggio et al. (2018), quant à eux, s'appuient sur le fait que le français est un système orthographique particulièrement pertinent pour examiner les processus impliqués dans la production orthographique étant donné son irrégularité due aux nombreux écueils lexicaux et à sa morphologie grammaticale majoritairement silencieuse (Jaffré, 2005). Ils examinent, en prenant en compte différentes caractéristiques des participants, le lien entre le genre textuel (narratif et informatif) et la longueur du texte, la fréquence ainsi que le type d'erreurs d'orthographe. À notre connaissance, ils sont les premiers à prendre en compte la variable « genre textuel » dans l'analyse de la production d'erreurs d'orthographe. Ils observent que le pourcentage d'erreurs morphosyntaxiques est plus élevé en narration que pour un texte informatif. Par ailleurs, des corrélations positives et significatives sont observées dans la proportion d'erreurs entre les deux genres.

Partant de là, nous nous donnons comme objectif d'étudier l'orthographe lexicale et grammaticale en production de textes de quatre genres différents en français chez de jeunes adultes universitaires tout-venants. Posant l'hypothèse que la fréquence et le type d'erreurs d'orthographe diffèrent en fonction du genre textuel produit, dû aux contraintes cognitives associées, nous examinerons si le pourcentage d'erreurs varie en fonction du genre textuel ; s'il y a des différences entre les catégories d'erreurs

d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale en fonction du genre textuel ; et si la longueur de texte, la vitesse de production, la diversité et la richesse lexicales sont associées au type et au nombre d'erreurs.

Nos prédictions reposent sur le fait que les genres textuels sont plus ou moins « faciles » en ce qu'ils sont plus ou moins demandeurs cognitivement. La narration, avec sa séquentialité chronologique-causale, impliquant la production verbale des événements tels qu'ils sont rappelés depuis la MLT, est le genre le plus simple. Par contre, l'argumentation, qui nécessite une (ré)organisation des idées et leur mise en lien, serait plus difficile. Entre eux, les genres se répartissent entre ceux dont le schéma global est clair et dont le plan de texte ou la superstructure sont conventionnels, c'est-à-dire les genres plus descriptifs et explicatifs (e.g., Chanquoy et al., 1990; Maggio et al., 2018).

En conséquence, nous nous attendons à ce qu'il y ait moins d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale en narration que dans le résumé, la synthèse et, enfin, l'argumentation. De même, plus les genres seront « difficiles », plus ils seront demandeurs cognitivement. Il est donc attendu qu'ils soient produits moins rapidement, qu'ils soient moins longs et, potentiellement, qu'ils présentent une moins grande diversité de vocabulaire. Ce faisant, nous présumons que ces critères auront un lien direct avec la production orthographique.

Pour cette recherche, les participants ont passé une batterie de tests constituée d'une tâche de décision lexicale et une tâche de décision orthographique, d'une dictée de mots (Chetail, Porteus, Patout, Content, & Colette, sous presse) et de texte, d'une tâche de compréhension de texte et d'une production écrite de texte dans quatre conditions différentes correspondant à quatre genres textuels (Narration, Résumé, Argumentation, Synthèse). Seules les données relatives à la tâche de production écrite et aux tâches de décision lexicale et de décision orthographique seront reprises dans le présent article. Les quatre groupes, répartis selon le genre textuel produit, ont été comparés sur base des résultats aux tâches de décision afin de nous assurer que les différences n'étaient pas dues aux participants eux-mêmes. En effet, comme le soulignent Burt et Tate (2002),

meilleures sont les performances en identification visuelle de mots et meilleures seront celles en orthographe.

2. MÉTHODE

2.1. Participants

Les participants sont tous des étudiants universitaires de premier cycle à l'Université libre de Bruxelles, francophones natifs, ayant en moyenne 20,26 ans (écart-type 1,6), sans troubles de la vue non corrigés ni troubles auditifs ou neurologiques.

Au total, 79 individus de sexe féminin et 22 de sexe masculin se répartissent en quatre conditions : la production écrite d'une narration ($n=41$), d'un résumé de texte informatif ($n=23$), d'une synthèse de textes ($n=17$) et d'une argumentation ($n=21$).

2.2. Matériel

Un stylo-bille, des feuilles de papier ligné pour la production textuelle et des feuilles blanches pour prendre des notes sont fournis aux participants.

Pour la narration, les participants reçoivent une bande dessinée muette (Mayer, 1987). Pour le résumé, les participants reçoivent un texte de deux pages intitulé « Quel est le danger d'une morsure de tique ? » (traduction du texte « Hoe gevaarlijk is een tekenbeet ? » utilisé par Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, et Brysbaert (2013)). Pour l'argumentation, les participants regardent, sur grand écran, un débat vidéo de 15 minutes traitant de la réforme du travail étudiant en Belgique. Pour la synthèse, les participants reçoivent trois textes, de deux à trois pages, traitant du mode de vie et des particularités de la marmotte.

Les participants disposent d'un cahier de sept pages pour les tâches de décision lexicale et de décision orthographique. La première sert à récupérer les informations personnelles (âge, sexe, niveau d'étude) et présente un entraînement pour les tâches de décision. Les quatre pages suivantes contiennent chacune une grille de 45 mots et 45 pseudomots (ex. : *liret*), distribués aléatoirement, pour la décision lexicale. Les deux dernières pages mélangent mots et pseudomots homophones (ex. : *dillué*), pour la décision

orthographique. Les items sont tous bi- ou trisyllabiques, et les mots sont de fréquence moyenne à haute (items trisyllabiques : 10 à 383.8 par million ; items bisyllabiques : 10 à 993 par million ; fréquence lématique cumulée dans les sous-titres de films (Ferrand et al., 2010)).

2.3. Procédure

Les sujets participent par groupes de 5 à 10 individus en présence de l'expérimentateur.

Pour les tâches de décision lexicale et orthographique, les participants doivent indiquer pour chaque suite de lettres s'il s'agit d'un mot ou non en cochant l'une des deux cases en face de l'item.

Pour la condition Synthèse, les participants passent, lors d'une première session, une dictée de mots (Chetail et al., sous presse), une tâche de compréhension de textes et une dictée de texte. Lors d'une deuxième session, ils passent les tâches de décision, puis la production écrite de la synthèse. Dans les autres conditions, les sujets commencent par les tâches de décision, puis écrivent le texte sous dictée et terminent par la production écrite (narration, résumé, argumentation).

Concernant la narration, les participants disposent de trois minutes pour prendre connaissance de la bande dessinée sans prendre aucune note. Ce temps écoulé, ils doivent narrer l'histoire de la bande dessinée, qui reste à leur disposition, à travers un récit et non une description de chaque case.

Pour le résumé, les participants disposent de dix minutes pour prendre connaissance du texte et l'annoter mais il leur est interdit d'écrire un plan ou un brouillon. Ce temps écoulé, ils rédigent un résumé du texte qu'ils gardent à disposition.

Pour l'argumentation, les participants regardent un débat vidéo de quinze minutes. Ils peuvent prendre des notes mais pas établir un plan ni un brouillon. Une fois la vidéo terminée, ils rédigent une argumentation en prenant position pour ou contre le sujet traité.

Pour la synthèse, les participants ont trente minutes pour lire trois textes informatifs-encyclopédiques. Durant cette demi-heure, ils doivent écrire un plan de leur texte, peuvent annoter les supports, mais ne peuvent pas écrire de brouillon.

Pour toutes les conditions, les participants disposent de trente minutes pour écrire leur texte. Les consignes demandent d'écrire les chiffres en toutes lettres et d'éviter les abréviations. Une fois leur texte achevé, ils rendent leurs documents et le temps d'écriture est enregistré.

2.4. Variables

Pour l'orthographe, nous avons comptabilisé le pourcentage total d'erreurs, le pourcentage d'erreurs lexicales et d'erreurs grammaticales¹² (Wilmet, 2007), et la proportion relative des deux types d'erreurs. Les erreurs ont été réparties en catégories plus fines. Il y a six catégories d'erreurs lexicales : (1) au niveau des lettres (ajout, confusion, omission : *parmis, solannel, bonhome*) ; (2) de la segmentation (agglutination / séparation : *biensûr, par ce que*) ; (3) des signes diacritiques (ajout, confusion, omission : *inversément, fenêtre, échelle*) ; (4) de la capitalisation (ajout / omission d'une majuscule) ; (5) touchant les homophones grammaticaux (*soutien - soutient*) ; (6) phonographémiques (erreur complexe phonologiquement plausible : *fesan – faisant*). Les erreurs grammaticales sont de trois types : celles touchant (1) les flexions verbales (erreur sur la personne, le temps, le mode, le nombre) ; (2) les flexions non-verbales (erreur sur le genre et le nombre) ; (3) les confusions entre flexions verbales et non-verbales (flexions homophones mais relatives à des catégories grammaticales différentes : *elles sont furieusesent*).

Dans un esprit de cohérence, à l'intérieur d'une production mêlant ancienne orthographe et orthographe réformée, tout usage de cette dernière était considéré comme erroné.

¹² Erreur d'orthographe lexicale : non-concordance du mot écrit avec l'entrée dictionnaire ; Erreur d'orthographe grammaticale : écart quant à la flexion attendue compte tenu de la syntaxe et des règles d'accord.

Nous avons aussi relevé les caractéristiques textuelles sur la diversité du vocabulaire (type-token ratio ; nombre de mots différents sur le nombre total de mots), la richesse du vocabulaire (hapax-token ratio ; nombre de mots utilisés une seule fois sur le nombre total de mots), la longueur des textes (nombre de mots par texte) et la vitesse de production (nombre de mots écrits à la minute).

Nous avons conservé les pourcentages de réponses correctes et d'items traités dans les tâches de décision lexicale et orthographique.

Les résultats ont été traités par analyse de la variance (ANOVA)¹³ et, si nécessaire, ont fait l'objet de comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni¹⁴ (Noel, 2013).

3. RÉSULTATS

3.1. Performances en Décision Lexicale et Décision Orthographique

Nous avons procédé à deux ANOVAs mixtes en fonction du type de tâche (Décision Lexicale / Orthographique ; intrasujet) et de la condition (Narration, Résumé, Argumentation, Synthèse ; intersujet).

L'ANOVA sur le pourcentage d'items traités révèle un effet significatif de la tâche, $F(1, 97) = 63.52, p < .001$. Un plus grand nombre d'items est traité en Décision Lexicale ($M = 60.45, SD = 10.69$) qu'en Décision Orthographique ($M = 54.08, SD = 9.35$). Il n'y a pas d'effet de la condition, $F(3, 97) = 0.29, p = 0.83$, ni d'interaction, $F(3, 97) = 1.39, p = 0.25$.

L'ANOVA sur le pourcentage de réponses correctes montre un effet principal de la tâche, $F(1, 97) = 145.22, p < .001$. Les participants discriminent plus précisément les mots des pseudomots (Décision Lexicale : $M = 58.84, SD = 11.06$) que des pseudomots homophones (Décision Orthographique : $M = 48.52, SD = 10.03$). Il n'y a pas d'effet de la condition, $F(3, 97) = 0.48, p = 0.69$, ni d'interaction, $F(3, 97) = 1.62, p = 0.19$.

¹³ Analyse de la variance : technique statistique visant à comparer les tendances moyennes d'une mesure en fonction de plusieurs variables indépendantes, pour déterminer si les différences observées dans les échantillons prélevés peuvent être généralisées.

¹⁴ Permet de corriger le seuil de significativité d'un test statistique dans le cas de comparaisons multiples.

L'absence d'indication de différence entre les groupes quant à leur performance en reconnaissance visuelle de mots suggère que les échantillons de participants des différentes conditions sont comparables.

3.2. Caractéristiques textuelles

Les productions écrites sont décrites (Tableau 1) à travers quatre caractéristiques textuelles : vitesse de production, longueur des textes, diversité lexicale et richesse lexicale.

Concernant la vitesse de production, l'ANOVA révèle un effet principal significatif de la condition, $F(3, 97) = 3.74, p = 0.013$. La Figure 1 montre que les participants écrivent plus rapidement en Narration ($M = 16.02, SD = 3.78$), qu'en Argumentation ($M = 14.37, SD = 4.70$), Synthèse ($M = 13.53, SD = 3.80$) et Résumé ($M = 12.77, SD = 3.64$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent une différence significative uniquement entre Narration et Résumé.

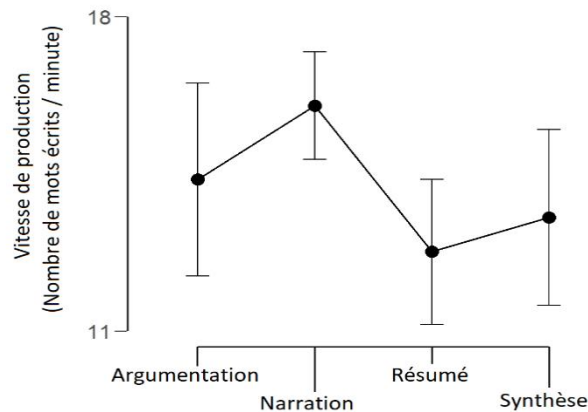


Figure 1. Vitesse de production selon la condition de production écrite.

L'ANOVA sur la longueur des productions écrites indique un effet de la condition, $F(3, 97) = 13.71, p < .001$. La Synthèse est plus longue ($M = 372.5, SD = 106.8$) que la Narration ($M = 339.2, SD = 101.1$), le Résumé ($M = 259.2, SD = 57.70$) et l'Argumentation ($M = 221.5, SD = 66.18$) (Figure 2). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent des différences significatives entre les conditions et

opposent le groupe formé des conditions Synthèse et Narration à celui formé par Résumé et Argumentation.

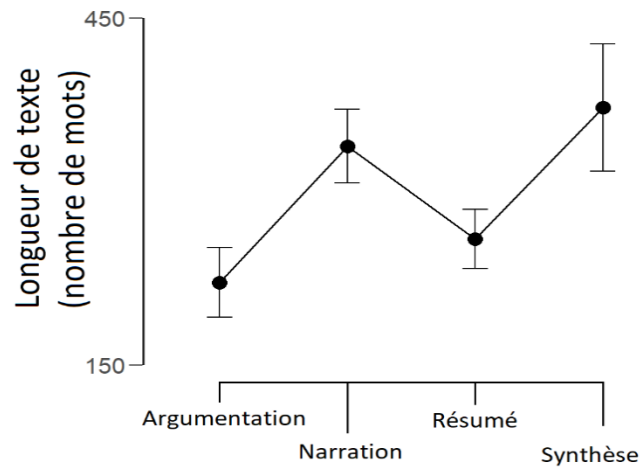


Figure 2. Longueur des textes selon la condition de production écrite.

L'ANOVA sur la diversité lexicale indique un effet de la condition, $F(3, 97) = 6.78, p < .001$. La Figure 3 montre que le Résumé possède le vocabulaire le plus divers ($M = 54.33, SD = 5.10$), puis l'Argumentation ($M = 53.54, SD = 6.312$), la Synthèse ($M = 52.79, SD = 3.99$) et la Narration ($M = 48.50, SD = 6.239$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent des différences significatives entre les conditions et opposent le groupe formé des conditions Résumé et Argumentation à celui de la Narration, la Synthèse étant à cheval entre les deux groupes.

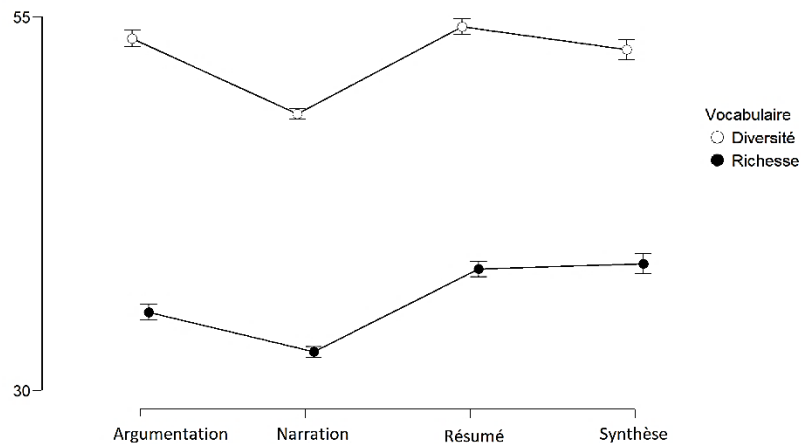


Figure 3. Taux des indices de Diversité et de Richesse lexicale selon la condition de production écrite.

Enfin, l'ANOVA sur la richesse lexicale indique un effet de la condition, $F(3, 97) = 5.75, p < .001$. La Figure 3 montre que la Synthèse possède le vocabulaire le plus riche ($M = 38.48, SD = 4.80$), suivie du Résumé ($M = 38.12, SD = 5.57$), de l'Argumentation ($M = 35.24, SD = 7.20$) et de la Narration ($M = 32.59, SD = 6.30$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent des différences significatives entre les conditions et opposent le groupe formé des conditions Synthèse et Résumé à celui de la Narration, l'Argumentation étant à cheval entre les deux groupes.

Les différences relevées au niveau des quatre caractéristiques décrites sont significatives et suggèrent que les conditions ne sont pas identiques. Dès lors, notre intention de comparer les conditions en fonction de la fréquence et du type d'erreurs orthographiques demeure légitime et pertinente.

Tableau 1. Données descriptives par type de production textuelle. DL = Tâche de Décision Lexicale. DO = Tâche de Décision Orthographique

	NARRATION	RÉSUMÉ	ARGUMENTATION	SYNTHÈSE
DL – Pourcentage de Réponses Correctes sur le nombre total d’items	57.92 (11.60)	58.88 (10.73)	59.97 (8.46)	59.61 (13.53)
DL – Pourcentage d’items traités	59.93 (11.02)	60.32 (10.69)	61.20 (8.24)	60.92 (13.19)
DO – Pourcentage de Réponses Correctes sur le nombre total d’items	46.92 (10.42)	50.81 (9.71)	47.20 (7.77)	51.05 (11.62)
DO – Pourcentage d’items traités	52.98 (10.28)	55.23 (9.48)	52.80 (7.04)	56.83 (9.60)
Vitesse de production (Nombre mots à la minute)	16.02 (3.78)	12.77 (3.64)	14.37 (4.70)	13.53 (3.80)
Longueur de texte (Nombre de mots)	339.2 (101.1)	259.2 (57.70)	221.5 (66.18)	372.5 (106.8)
Diversité lexicale (Type-Token Ratio)	48.50 (6.24)	54.33 (5.10)	53.54 (6.31)	52.79 (3.99)
Richesse lexicale (Hapax-Token Ratio)	32.59 (6.30)	38.12 (5.57)	35.24 (7.20)	38.48 (4.80)
Pourcentage total d’erreurs d’orthographe	4.00 (2.99)	2.73 (2.66)	3.29 (3.21)	3.17 (2.04)
Pourcentage d’erreurs d’orthographe lexicale	1.92 (1.7)	1.65 (1.56)	1.56 (2.08)	2.04 (1.64)
Pourcentage d’erreurs d’orthographe grammaticale	2.08 (1.78)	1.08 (1.4)	1.72 (1.99)	1.13 (0.71)
Pourcentage d’erreurs d’orthographe lexicale sur le nombre total d’erreurs	50.49 (20.02)	65.41 (28.59)	46.43 (28.44)	59.245 (24.50)
Pourcentage d’erreurs d’orthographe grammaticale sur le nombre total d’erreurs	49.51 (20.02)	34.59 (28.59)	53.57 (28.44)	40.754 (24.50)

3.3. Performances orthographiques

Une ANOVA mixte avec le type d'erreurs (lexicale / grammaticale) et la condition indique un effet principal du type d'erreurs, $F(1, 97) = 4.08, p = 0.046$. Il y a plus d'erreurs lexicales ($M = 1.81, SD = 1.73$) que grammaticales ($M = 1.54, SD = 1.54$). Il n'y a pas d'effet de la condition, $F(3, 97) = 1.10, p = 0.35$, ni d'interaction, $F(3, 97) = 1.74, p = 0.16$.

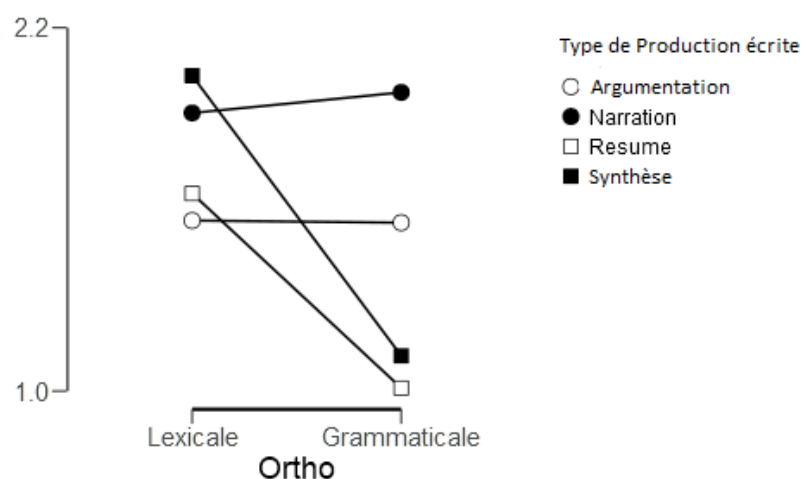


Figure 4. Pourcentage d'erreurs par mot selon le type d'orthographe.

Bien que l'interaction ne soit pas significative, les résultats (Figure 4) montrent que les groupes Synthèse et Résumé font plus d'erreurs lexicales que grammaticales. Dans ces deux groupes, la proportion d'erreurs lexicales par rapport au nombre total d'erreurs (Tableau 1, dernières lignes) est supérieure à 50%, indiquant que la part d'erreurs lexicales est plus importante. La différence par rapport à 50% est significative pour la condition Résumé, $t(21) = 2.53, p = 0.019$. Par contre, les groupes Narration et Argumentation ne montrent pas de différence nette entre les deux types d'erreurs, et la proportion d'erreurs lexicales est très proche de 50%.

Pour l'orthographe lexicale, une ANOVA mixte sur les pourcentages d'erreurs selon la catégorie et la condition montre un effet de la catégorie, $F(5, 485) = 11.59, p < .001$. Le Tableau 2 indique qu'il y a davantage d'erreurs lexicales portant sur les diacritiques ($M = 0.58, SD = 0.81$), puis sur les lettres ($M = 0.43, SD = 0.56$), la segmentation ($M = 0.29,$

$SD = 0.42$), les homophones grammaticaux ($M = 0.24$, $SD = 0.51$), sur la composante phonographémique ($M = 0.18$, $SD = 0.34$) et la capitalisation ($M = 0.08$, $SD = 0.24$). Il existe une interaction $F(15, 485) = 3.01$, $p < .001$ (Figure 5), mais pas d'effet de la condition, $F(3, 97) = 0.35$, $p = 0.79$. Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent que, toutes conditions confondues, il y a une différence significative entre deux groupes d'erreurs. D'un côté, les erreurs sur les diacritiques et les lettres, de l'autre, celles sur les homophones grammaticaux, la composante phonographémique et la capitalisation ; les erreurs de segmentation sont à cheval entre les deux groupes.

Tableau 2. Données descriptives des sous-catégories d'orthographe par type de production textuelle. Pourcentage d'erreurs par mot.

Type d'orthographe	Sous-catégories d'erreurs	NARRATION	RÉSUMÉ	ARGUMENTATION	SYNTHÈSE
Lexicale	Lettres	0.61 (0.69)	0.40 (0.48)	0.15 (0.31)	0.37 (0.39)
	Segmentation	0.23 (0.28)	0.39 (0.52)	0.41 (0.55)	0.16 (0.34)
	Diacritique	0.67 (0.73)	0.49 (0.69)	0.35 (0.79)	0.75 (1.08)
	Capitalisation	0.02 (0.10)	0.09 (0.26)	0.000 (0.000)	0.33 (0.39)
	Phono-graphémique	0.23 (0.34)	0.09 (0.18)	0.14 (0.37)	0.23 (0.42)
	Homophones grammaticaux	0.16 (0.34)	0.19 (0.39)	0.51 (0.87)	0.20 (0.25)
Grammaticale	Flexion Verbale	1.06 (1.48)	0.19 (0.28)	0.37 (0.78)	0.28 (0.35)
	Flexion Non Verbale	0.93 (0.88)	0.79 (1.17)	1.19 (1.19)	0.81 (0.55)
	Confusion entre les flexions Verbales et Non Verbales	0.000 (0.000)	0.03 (0.11)	0.000 (0.000)	0.03 (0.08)

La Figure 5 illustre l'interaction. Comme on le voit pour l'Argumentation, les erreurs de segmentation et capitalisation sont prépondérantes tandis que ce sont les erreurs sur les lettres et diacritiques qui le sont dans les autres conditions, particulièrement en Narration, et que l'écart entre ces deux catégories d'erreurs est plus important en Synthèse. D'ailleurs, la Synthèse montre une certaine propension aux erreurs de capitalisation tandis qu'elles sont minoritaires dans les autres conditions.

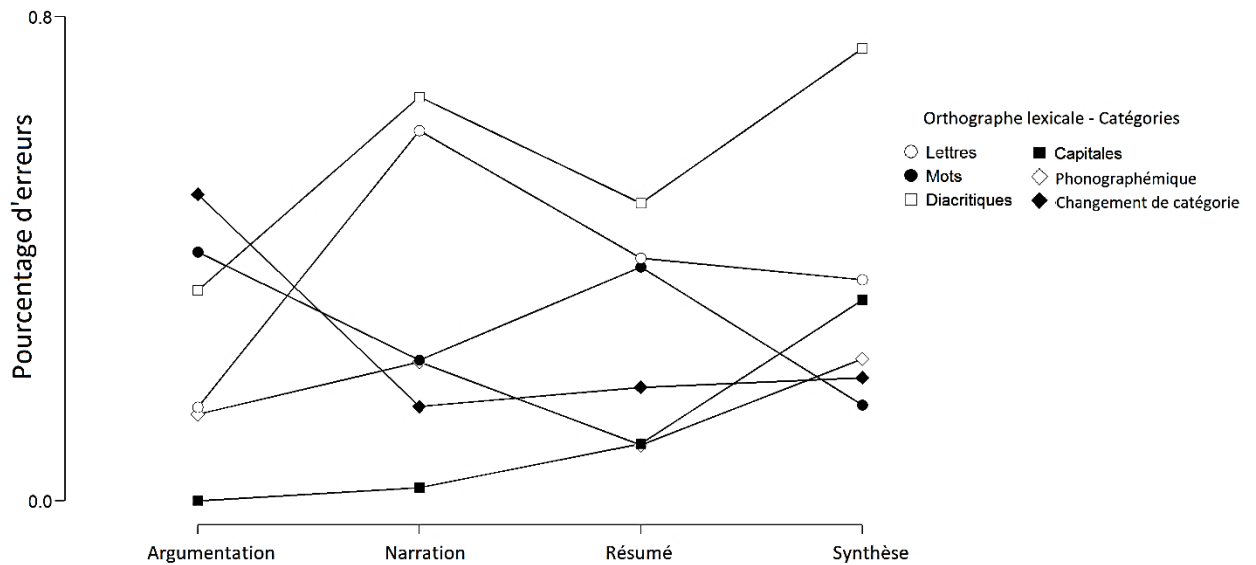


Figure 5. Pourcentage d'erreurs dans les catégories d'orthographe lexicale selon la condition de production écrite.

La différence entre catégories est significative pour la Narration, $F(5, 200) = 16.28, p < .001$. En effet (Tableau 2), il y a plus d'erreurs sur les diacritiques ($M = 0.67, SD = 0.73$), puis les lettres ($M = 0.61, SD = 0.69$), la segmentation ($M = 0.23, SD = 0.28$), phonographémiques ($M = 0.23, SD = 0.34$), les homophones grammaticaux ($M = 0.16, SD = 0.34$) et la capitalisation ($M = 0.02, SD = 0.10$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni révèlent trois groupes d'erreurs. Le premier groupe est formé des erreurs sur les diacritiques et les lettres, le deuxième est constitué des erreurs de segmentation, phonographémiques et d'homophones grammaticaux, le troisième comprend les erreurs de capitalisation.

Pour le Résumé, il y a aussi un effet de la catégorie, $F(5, 105) = 3.96, p = 0.002$. Le Tableau 2 montre plus d'erreurs sur les diacritiques ($M = 0.49, SD = 0.69$), puis les lettres ($M = 0.40, SD = 0.48$), la segmentation ($M = 0.39, SD = 0.52$), les homophones grammaticaux ($M = 0.19, SD = 0.39$), la capitalisation ($M = 0.09, SD = 0.26$) et phonographémiques ($M = 0.09, SD = 0.18$). Cependant, les tests post-hoc avec correction de Bonferroni ne montrent aucune différence significative entre les catégories d'erreurs lexicales dans cette condition.

Concernant l'Argumentation, il n'y a pas de différence significative entre les catégories, $F(4, 80) = 2.02, p = 0.10$.

Pour la Synthèse, bien qu'il y ait un effet de la catégorie, $F(5, 80) = 2.80, p = 0.022$, les tests post-hoc avec correction de Bonferroni n'indiquent aucune comparaison significative.

L'interaction est significative entre la condition et les catégories d'erreurs lexicales, cependant seule la Narration montre des différences significatives entre les catégories.

Pour l'orthographe grammaticale, l'ANOVA mixte montre également un effet significatif de la catégorie, $F(2, 194) = 29.46, p < .001$. Il y a plus d'erreurs touchant aux flexions non-verbales ($M = 0.93, SD = 0.98$) que verbales ($M = 0.59, SD = 1.09$), elles-mêmes plus nombreuses que celles dues à la confusion entre les deux types de flexion ($M = 0.01, SD = 0.06$). On trouve aussi une interaction significative, $F(6, 194) = 2.96, p = .009$ (Figure 6), et un effet principal de la condition un peu au-dessus du seuil de significativité, $F(3, 97) = 2.57, p = 0.06$. Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent que, toutes conditions confondues, il y a une différence significative entre les trois catégories d'erreurs grammaticales ; aucun test post-hoc avec correction de Bonferroni comparant les conditions n'est significatif.

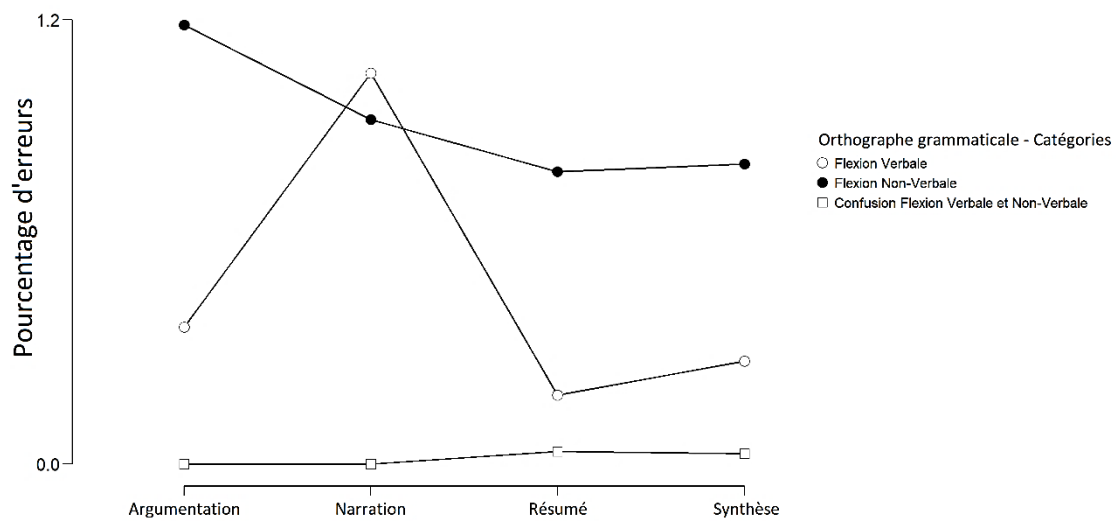


Figure 6. Pourcentage d'erreurs dans les catégories d'orthographe grammaticale selon la condition de production écrite.

La Figure 6 montre qu'il n'existe pas d'erreurs concernant la confusion de flexions en Argumentation ni en Narration. Dans la Narration les erreurs touchant aux flexions verbales sont plus nombreuses que les erreurs sur les flexions non-verbales. Cependant, pour toutes les autres conditions, ce sont les erreurs sur les flexions non-verbales qui sont les plus nombreuses, puis les erreurs sur les flexions verbales et enfin les erreurs de confusion de flexions.

Concernant la Narration, l'ANOVA sur les catégories d'erreurs grammaticales n'est pas significative, $F(1, 40) = 0.22, p = 0.64$.

Dans le cas du Résumé, la différence est significative entre les catégories d'erreurs grammaticales, $F(2, 42) = 8.01, p = 0.001$. Il y a plus d'erreurs sur les flexions non-verbales ($M = 0.79, SD = 1.17$) que sur les flexions verbales ($M = 0.19, SD = 0.28$) et les confusions de flexions ($M = 0.03, SD = 0.11$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni montrent que la différence est significative entre les trois catégories d'erreurs.

Pour l'Argumentation, l'effet des catégories d'erreurs grammaticales est significatif, $F(1, 20) = 10.50, p = 0.004$. Il y a plus d'erreurs sur les flexions non-verbales ($M = 1.19,$

$SD = 1.19$) que sur les flexions verbales ($M = 0.37$, $SD = 0.78$). La comparaison post-hoc avec correction de Bonferroni confirme que la différence est significative.

Enfin, l'ANOVA opérée sur les catégories d'erreurs grammaticales en Synthèse est significative, $F(2, 32) = 20.65$, $p < .001$. Les erreurs sur les flexions non-verbales sont plus nombreuses ($M = 0.81$, $SD = 0.55$) que celles sur les flexions verbales ($M = 0.28$, $SD = 0.35$) et que celles dues aux confusions de flexions ($M = 0.03$, $SD = 0.08$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que les trois catégories sont significativement différentes les unes des autres.

Ainsi, les groupes Synthèse et Résumé montrent des profils similaires. Ni la Narration ni l'Argumentation ne contiennent d'erreur de confusion de flexions, mais la Narration fait quasiment autant d'erreurs sur les flexions verbales que non-verbales alors qu'il y a presque trois fois plus d'erreurs sur les flexions non-verbales que verbales en Argumentation.

3.4. Performances orthographiques et caractéristiques textuelles

Toutes conditions confondues, nous observons (Figure 7) une corrélation positive entre la vitesse de production et le pourcentage total d'erreurs d'orthographe par mot, particulièrement avec les erreurs lexicales, et une corrélation un peu au-dessus du seuil de significativité pour les erreurs grammaticales.

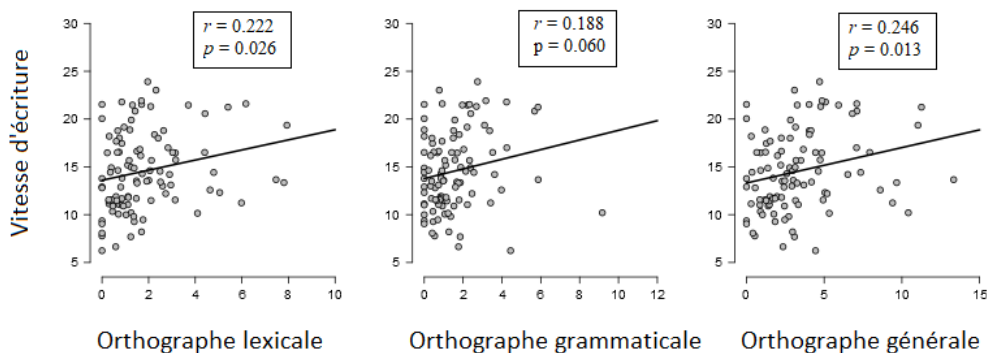


Figure 7. Corrélation entre la vitesse de production et le pourcentage d'erreurs lexicale, grammaticale et total.

Il existe des corrélations, négatives, entre l’hapax-token ratio (Figure 8) et le pourcentage total d’erreurs par mot et le pourcentage d’erreurs grammaticales, mais pas avec le pourcentage d’erreurs lexicales. Les mêmes tendances sont reproduites avec le type-token ratio (Figure 9) si ce n’est que la corrélation est légèrement au-dessus du seuil de significativité pour le pourcentage total d’erreurs.

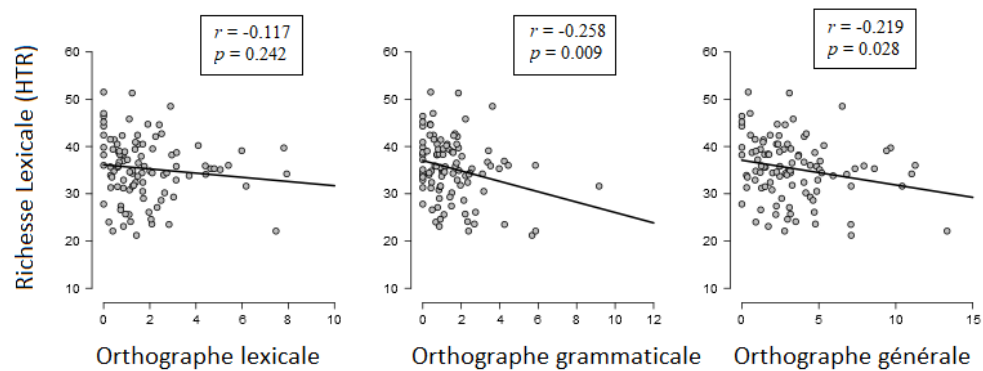


Figure 8. Corrélation entre la richesse lexicale (HTR = Hapax-Token Ratio) et le pourcentage d’erreurs lexicale, grammaticale et total.

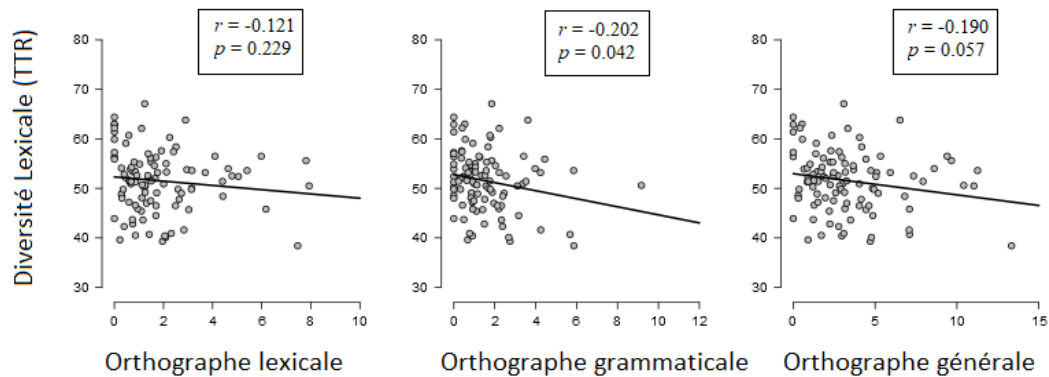


Figure 9. Corrélation entre la diversité lexicale (TTR = Type-Token Ratio) et le pourcentage d’erreurs lexicale, grammaticale et total.

Il n’y a pas de corrélations entre les erreurs orthographiques et la longueur des textes.

Tableau 3. Matrice de corrélations entre les pourcentages d'erreurs orthographiques et les caractéristiques textuelles, par condition.

		POURCENTAGE D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES PAR MOT		
		ERREURS LEXICALES	ERREURS GRAMMATICALES	ERREURS TOTALES
NARRATION	Longueur des textes	$r = -0.14$ ($p = 0.37$)	$r = -0.25$ ($p = 0.12$)	$r = -0.23$ ($p = 0.15$)
	Vitesse de production	$r = 0.15$ ($p = 0.36$)	$r = -0.02$ ($p = 0.89$)	$r = 0.07$ ($p = 0.65$)
	Diversité lexicale (TTR)	$r = -0.05$ ($p = 0.78$)	$r = 0.01$ ($p = 0.93$)	$r = -0.02$ ($p = 0.91$)
	Richesse lexicale (HTR)	$r = -0.09$ ($p = 0.59$)	$r = -0.07$ ($p = 0.68$)	$r = -0.09$ ($p = 0.58$)
RÉSUMÉ	Longueur des textes	$r = -0.17$ ($p = 0.45$)	$r = -0.29$ ($p = 0.19$)	$r = -0.25$ ($p = 0.26$)
	Vitesse de production	$r = 0.34$ ($p = 0.12$)	$r = 0.21$ ($p = 0.34$)	$r = 0.32$ ($p = 0.15$)
	Diversité lexicale (TTR)	$r = -0.07$ ($p = 0.75$)	$r = 0.167$ ($p = 0.45$)	$r = 0.04$ ($p = 0.86$)
	Richesse lexicale (HTR)	$r = -0.13$ ($p = 0.57$)	$r = 0.08$ ($p = 0.72$)	$r = -0.04$ ($p = 0.87$)
ARGUMENTATION	Longueur des textes	$r = 0.19$ ($p = 0.40$)	$r = 0.30$ ($p = 0.18$)	$r = 0.30$ ($p = 0.18$)
	Vitesse de production	$r = 0.000$ ($p = 0.99$)	$r = 0.24$ ($p = 0.29$)	$r = 0.14$ ($p = 0.56$)
	Diversité lexicale (TTR)	$r = -0.07$ ($p = 0.77$)	$r = -0.50$ ($p = 0.02^*$)	$r = -0.33$ ($p = 0.14$)
	Richesse lexicale (HTR)	$r = -0.001$ ($p = 0.99$)	$r = -0.48$ ($p = 0.026^*$)	$r = -0.27$ ($p = 0.23$)
SYNTHÈSE	Longueur des textes	$r = 0.59$ ($p = 0.012^*$)	$r = 0.35$ ($p = 0.16$)	$r = 0.61$ ($p = 0.01^*$)
	Vitesse de production	$r = 0.69$ ($p = 0.002^*$)	$r = 0.25$ ($p = 0.32$)	$r = 0.65$ ($p = 0.004^*$)
	Diversité lexicale (TTR)	$r = -0.48$ ($p = 0.05^*$)	$r = -0.43$ ($p = 0.08$)	$r = -0.54$ ($p = 0.02^*$)
	Richesse lexicale (HTR)	$r = -0.51$ ($p = 0.038^*$)	$r = -0.39$ ($p = 0.12$)	$r = -0.55$ ($p = 0.02^*$)

Si nous détaillons (Tableau 3), nous ne trouvons aucune corrélation significative en Narration ni en Résumé. Cependant, les indices de diversité et de richesse lexicale corrélaient significativement et négativement avec les erreurs grammaticales en

Argumentation, et les erreurs lexicales et totales en Synthèse. De plus, les erreurs lexicales et totales en Synthèse sont significativement et positivement corrélées avec la longueur des textes et la vitesse de production.

4. DISCUSSION

Notre objectif, dans le présent article, était d'étudier l'orthographe lexicale et grammaticale en production de textes de quatre genres différents en français chez de jeunes adultes universitaires tout-venants à travers trois questions principales : (1) Le pourcentage d'erreurs varie-t-il en fonction du genre textuel ? (2) Y a-t-il des différences entre les catégories d'erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale en fonction du genre textuel ? (3) La longueur de texte, la vitesse de production, la diversité et la richesse lexicales sont-elles associées au type et au nombre d'erreurs d'orthographe ?

4.1. Reconnaissance visuelle de mots

Afin de vérifier que les groupes de participants – répartis en fonction des différents genres textuels produits – étaient similaires, nous avons comparé leurs performances en reconnaissance visuelle de mots. En effet, meilleures seront les performances en reconnaissance visuelle de mots, meilleures seront les performances en production orthographique (e.g., Burt et Tate, 2002; Plaza et Cohen, 2004). Nous n'avons trouvé aucune indication de différence entre les groupes.

4.2. Caractéristiques textuelles des productions

Nous avons, ensuite, comparé les différentes conditions sur base de caractéristiques textuelles. Les résultats ont révélé un effet principal du genre textuel, et les comparaisons post-hoc ont indiqué que ces différences se situent essentiellement entre Narration et Résumé. Les textes produits dans la condition Narration sont plus longs, produits plus rapidement et leur vocabulaire se répète davantage (les indices de diversité et richesse lexicale sont moins élevés). Cela rejoint Chanquoy, Foulin, et Fayol (1990) qui avancent que la narration est le genre le plus simple et maîtrisé le plus tôt. Son

organisation chronologique-causale en fait le genre le moins demandeur cognitivement. Par contre, les textes produits dans la condition Résumé montrent un patron totalement inverse à celui de la condition Narration, ce qui peut être dû aux consignes et modalités de la tâche. Dans la situation de résumé, les textes sont produits plus lentement à cause des retours fréquents vers le texte-source qui reste à disposition, entraînant de tout aussi fréquentes pauses pendant l'écriture (Alamargot, Chanquoy, et Chuy, 2005). Les textes sont aussi plus courts, étant donné que les consignes demandent explicitement de résumer, c'est-à-dire dire en moins de mots que le texte de base. Enfin, les mots se répètent moins et sont plus variés, ce qui dénote d'un vocabulaire plus précis, directement tiré du texte-source, les participants le sélectionnant préférentiellement dans un contexte où ils doivent exprimer une même somme d'informations en moins de mots.

Concernant la diversité lexicale, certains participants nous ont rapporté avoir écrit leur narration en pensant à un lectorat d'enfants, ce qui tendrait à réduire la diversité du vocabulaire. En outre, le fait que la bande dessinée rapporte une histoire assez simple et que chaque case mette en scène les deux mêmes personnages mène, également, à l'utilisation d'un vocabulaire moins varié malgré les nombreuses péripéties. Dans la même optique, la synthèse traitant de plusieurs facettes d'un seul sujet central, les répétitions sont plus susceptibles d'advenir. L'argumentation, cognitivement demandeuse, incite les participants à ne pas se perdre en répétitions à la faveur de l'exposition de thèmes différents ou à ne pas développer de nombreux thèmes mais à paraphraser ceux énoncés.

Quant à la richesse lexicale, la variété des thèmes abordés dans les textes-sources, en condition Synthèse, semble conduire à l'utilisation de termes précis et spécifiques. En effet, les productions textuelles dans cette condition comptent plus de mots uniques. De plus, la charge cognitive pourrait être moindre. Malgré la multiplication des thèmes et des rhèmes, les textes restent à disposition, ne contraignant pas les participants à retenir les informations. Du reste, les participants sont obligés de produire, préalablement à leur texte, un plan de celui-ci, facilitant grandement l'organisation des thèmes et rhèmes et supprimant en partie le poids lié au processus de « planification » et/ou « mise en texte »

(Alamargot et al., 2005; Alamargot, Morin, et Drijbooms, 2017; Alamargot et Fayol, 2009; Hayes et Flower, 1983; Olive, 2004). Par contre, pour l'argumentation, afin d'alléger la charge cognitive, le scripteur tend à réutiliser les mêmes mots, plus fortement présents dans la mémoire à court terme, et/ou à paraphraser. Les paraphrases, explicitant les thèmes abordés, utilisent un nouveau vocabulaire plus simple et moins spécifique, des termes qui peuvent être utilisés indépendamment d'un contexte particulier et donc susceptibles d'être répétés.

En somme, les résultats montrent des différences dans les caractéristiques textuelles des productions. Les données recueillies s'accordent avec l'hypothèse de charge cognitive associée aux genres textuels plus ou moins « difficiles », à quelques nuances près. L'argumentation étant le genre le plus coûteux cognitivement (Alamargot et Fayol, 2009 ; Chanquoy et al., 1990), il est celui où les participants produisent des textes plus courts. Les textes sont plus longs en résumé, puis en narration. Enfin, c'est dans la condition Synthèse que les productions sont les plus longues puisqu'elles nécessitent la compilation d'informations provenant de trois textes. De plus, la charge cognitive libérée par l'existence d'un plan produit préalablement dans cette dernière condition, permet d'allouer des ressources à d'autres processus (comme la sélection et d'un vocabulaire plus riche en mémoire à long terme et plus rapidement dans les textes-sources).

4.3. Genres textuels et performances orthographiques

D'une part, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les genres textuels, tant au niveau du pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale que grammaticale. D'autre part, les erreurs lexicales sont plus nombreuses que les erreurs grammaticales. Du fait qu'il n'y a pas bi-univocité phonèmes-graphèmes, l'orthographe lexicale repose en partie sur la récupération de formes en mémoire à long terme, ce qui semble moins fiable que l'application de règles grammaticales apprises par cœur et souvent automatisées.

Bien que la différence ne soit pas significative, il y a plus d'erreurs grammaticales en condition Narration que Résumé, ce qui rejoint ce qu'avaient relevé Maggio, Izaute, et Chenu (2018). Leur interprétation, basée sur les travaux de Fayol (1985), postule que la charge attentionnelle serait plus importante dans la production d'une narration que dans celle d'un texte informatif. Fayol (1985) souligne que ces résultats sont contre-intuitifs et contradictoires avec les résultats d'autres recherches, notamment parce que les « textes faciles exigent une capacité supérieure à celle mise en œuvre pour ceux difficiles ! » (Fayol, 1985 : p.139). Il propose une explication en termes d'*intérêt cognitif*. Les participants auraient porté plus d'attention au traitement du support imagé et au récit, au détriment de l'orthographe grammaticale. Dans le cas du résumé, les participants ne pouvaient pas s'éloigner du texte-source, les contraignant à rapporter ce qu'ils lisaient. Parallèlement, cela ne leur demandait qu'un faible coût cognitif, leur permettant donc de se focaliser davantage sur l'orthographe. En effet, ils n'avaient pas à se préoccuper du contenu, à le modifier, puisqu'ils se basaient sur l'organisation du texte-source. Dès lors, ils pouvaient allouer plus de ressources à la grammaire et focaliser leur attention, lors du processus de révision, sur l'application des règles d'accord morphosyntaxique (Alamargot et al., 2017).

Deux autres tendances apparaissent. D'un côté, il y a plus d'erreurs lexicales que grammaticales dans les conditions Synthèse et Résumé, qui reposent sur un support textuel – que les participants gardaient à disposition pendant l'écriture. Dans la condition Synthèse, davantage de ressources se trouvent disponibles pour l'application des règles grammaticales, puisque la demande de la part du processus de planification est moindre. Dans la condition Résumé, les participants pouvaient suivre la progression du texte-source, allégeant, par conséquent, le coût lié aux processus de planification et de mise en texte (e.g., Alamargot et al., 2005; Torrance et Galbraith, 2006). De l'autre côté, les pourcentages d'erreurs lexicales et grammaticales sont relativement semblables dans les conditions Narration et Argumentation. Alors que la narration est considérée comme un genre « facile », moins coûteux cognitivement, et que l'argumentation est un genre « difficile », coûteux (e.g., Chanquoy et al., 1990), ils manifestent la même tendance, à

ceci près que la narration compte davantage d'erreurs que l'argumentation. Le fait de privilégier le traitement du support imagé dans la narration concentre l'attention sur le récit plus que sur l'orthographe. Pour l'argumentation, on peut supposer que les efforts liés à la création de sondes mémorielles – visant la récupération de connaissances générales pertinentes en mémoire à long terme – sont limités. Cela permettrait donc aux participants d'allouer plus de ressources cognitives pour la correction orthographique (Alamargot et al., 2005).

Concernant les différents types d'erreurs d'orthographe lexicale, les erreurs sur les lettres et diacritiques sont plus nombreuses que les erreurs d'homophones grammaticaux, et que les erreurs phonographémiques et de segmentation, elles aussi plus nombreuses que les erreurs de capitalisation. Ces différences sont significatives globalement ainsi que dans la condition Narration. Ces résultats corroborent ceux de Broc et al. (2014) qui observaient déjà une majorité d'erreurs sur les graphèmes et signes auxiliaires. L'interprétation de ce patron repose sur trois pistes explicatives non exclusives. Les erreurs sur les diacritiques et les lettres peuvent être d'au moins trois sortes (omission, confusion, ajout, ...), alors que les autres types d'erreurs sont binaires (présence vs absence), ce qui implique qu'il y a plus de place potentielle à l'erreur. De plus, il s'agit des plus petites unités sur lesquelles des erreurs peuvent advenir, autrement dit, les erreurs seront plus subtiles à détecter. Enfin, ces unités ne sont pas l'objet de l'algorithme de détection d'erreurs, proposé par plusieurs auteurs (Dédéyan et Largy, 2002; Fayol et Miret, 2005; Largy et al., 2005), parce que ces unités imposeraient un coût trop important à leur détection. En effet, l'algorithme de détection est conçu comme un processus de monitoring conditionnel : Si la condition *C* est rencontrée, alors vérifier que l'erreur *E* n'est pas commise. Si elle l'est, corriger. C'est un processus conscient et très demandeur en ressources. Aussi, pour limiter la surcharge, il se focalise sur certaines situations particulières, jugées « à risque », quand il est activé.

Pour l'orthographe grammaticale, l'effet de la catégorie d'erreur est significatif. Les erreurs sur les flexions non-verbales sont globalement plus nombreuses que les erreurs sur les flexions verbales et que les confusions de flexions. Ici également, les résultats

rejoignent ceux de Broc et al. (2014) qui révélaient que les erreurs d'accord en genre et nombre des noms et adjectifs sont davantage représentées que les erreurs touchant aux flexions verbales. Par contre, dans la narration, les erreurs sur les flexions verbales sont plus nombreuses que les erreurs sur les flexions non-verbales. La multiplication des temps verbaux dans la narration – particulièrement les temps du passé – tend à rendre l'application des règles morphosyntaxiques difficile et à entraîner une augmentation des erreurs grammaticales au niveau des flexions verbales. En effet, les temps verbaux jouent un rôle particulièrement important dans la construction de la cohérence textuelle (De Mulder, Tasmowski-De Ryck, et Veters, 1996). Les erreurs sur les flexions verbales sont davantage susceptibles d'induire une modification, une confusion ou une rupture de sens et de cohérence dans le texte. Dès lors, dans les autres genres textuels, puisqu'ils ne nécessitent pas l'usage de différents modes et temps verbaux, ce type d'erreurs sera commis moins fréquemment. De plus, éviter ou corriger ces erreurs lors du processus de révision se révélera potentiellement plus simple car, touchant à la cohérence, l'erreur produite sera plus flagrante.

4.4. Caractéristiques textuelles et performances orthographiques

Les analyses de variance ne révèlent aucune différence significative entre les conditions, c'est-à-dire entre les *genres* textuels produits, au niveau des performances orthographiques. Or, les résultats ont montré que les conditions diffèrent au niveau des *caractéristiques* textuelles étudiées (vitesse de production, richesse et variété du vocabulaire, longueur des textes). Nous avons donc analysé les liens entre ces caractéristiques textuelles et la production d'erreurs d'orthographe.

Toutes conditions confondues, les résultats montrent des corrélations négatives significatives entre les indices de richesse et de diversité lexicale et les erreurs grammaticales. Nous supposons que les mots uniques et divers sont potentiellement plus spécifiques, c'est-à-dire moins « passe-partout », dès lors, les relations de prédication (Sujet-Verbe ou encore Adjectif-Substantif), reposant sur des termes moins ambigus, plus directement accessibles, seront plus précises et donc les accords seront eux-mêmes plus précis. Il existe également une corrélation positive significative entre la vitesse de

production et les erreurs d'orthographe lexicale. Les contraintes de la situation de production limitent les possibilités d'accéder à la mémoire à long terme et d'y récupérer les représentations orthographiques de façon efficace. Ces mêmes représentations sont donc moins précises à mesure que la vitesse de production augmente. Il s'agit là, aussi, d'une indication que le processus de révision (détection, correction et amélioration) est moins long ou moins fréquent pendant et après l'écriture. C'est aussi un indice de l'efficacité et de l'automatisation des règles d'accord morphosyntaxique pour lesquelles l'absence de révision pendant l'écriture n'a pas d'impact. Enfin, la littérature antérieure (Broc et al., 2014) ne trouve aucune relation entre la longueur des textes et l'orthographe, sauf chez des enfants de moins de 11 ans. Ce résultat se confirme dans la présente étude, exception faite de la condition Synthèse. Dans cette dernière condition, les résultats révèlent une corrélation positive et significative entre la longueur des textes et les erreurs lexicales. Plus il y a de mots, plus il y a d'opportunités d'erreurs, mais l'observation que seules les erreurs lexicales sont affectées appuie l'hypothèse d'allocation des ressources cognitives du processus de planification au profit du rappel et de l'application des règles de grammaire.

4.5. Conclusions

Nous n'avons pas observé de différences entre les genres textuels quant à la production d'erreurs lexicales et grammaticales. Par contre, des différences orthographiques apparaissent associées aux ressources cognitives mises en jeu, comme proposé par la théorie capacitaire qui envisage la libération de ressources cognitives d'un ou plusieurs processus au profit de l'exécution d'autres. En effet, l'allègement du coût cognitif associé au processus de planification (conditions Synthèse et Résumé) semble permettre d'allouer plus de ressources à la grammaire (application consciente de règles et détection d'erreurs).

Alamargot et al. (2005), ou encore Torrance et Galbraith (2006) soulignent que la façon dont cette stratégie réduit les contraintes de traitement n'est pas complètement claire. Selon ces derniers, il ne s'agit sans doute pas du résultat de la réduction d'une compétition pour une réserve de ressources – hypothèse que nous n'écartons pas –, mais

plutôt d'une réduction de la charge liée au changement de tâche (lecture du support textuel et production écrite), ou encore d'un conflit entre les produits des processus de bas-niveau – ici, l'orthographe grammaticale – et les processus associés à la génération et à la structuration du contenu (récupération des idées en mémoire à long terme, ajustement aux buts rhétoriques, mise en texte et planification).

Les résultats laissent à penser que nous observons des indices « hors ligne » – c'est-à-dire en-dehors de la production écrite en temps réel – du processus de révision, et, plus particulièrement, de l'effet d'une réduction du temps d'activation de celui-ci sur l'orthographe. Quelle que soit la condition, plus la production est rapide, et donc moins le temps de révision pendant et après la production est long, plus il y a d'erreurs lexicales. Cette interprétation reste à nuancer puisque l'on sait (e.g., Alamargot et al., 2005) que le processus de révision est faillible dans le cas de la lecture de son propre texte lors de la détection d'erreurs (un développement de la métalinguistique des erreurs semble, toutefois, y remédier selon Damar et De Scutter (2013)). Les résultats ont, également, permis de révéler des indications d'expertise langagière en condition Argumentation et Synthèse dans lesquelles plus le vocabulaire est riche et varié, moins il y a d'erreurs grammaticales. Enfin, l'existence, uniquement pour la synthèse, d'une corrélation entre la longueur des textes et le pourcentage d'erreurs lexicales, étaye encore l'hypothèse d'allocation de ressources cognitives libérées par un processus au profit d'un autre, alors que ces résultats sont contradictoires de ceux de Broc et al. (2014).

En conclusion, les résultats recueillis n'appuient pas le lien entre le genre textuel et la production d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, chez les jeunes adultes universitaires tout-venants. En effet, la performance orthographique en général, et les types d'erreurs produits en particuliers, paraissent davantage liés à la disponibilité et à l'allocation de ressources cognitives associées aux processus de base de la production textuelle – notamment, les processus de planification, traduction et révision – et à des caractéristiques textuelles « de surface » – longueur de texte, vitesse de production,

richesse et diversité lexicale – qui sont en lien avec la relative complexité de la tâche de production textuelle.

En conséquence, une analyse en temps réel de la production écrite permettrait d'aller au-delà des données issues du produit de l'activité d'écriture (Alamargot, Chesnet, Dansac, et Ros, 2006; Chesnet et Alamargot, 2005). En effet, si nos résultats rapportent des traces indirectes des processus de planification et de révision, prendre en compte les pauses, les ajustements, le moment où ils se produisent durant la production écrite, etc. offrirait des indications permettant d'infirmer ou de confirmer les interprétations et hypothèses mettant en jeu les processus d'écriture quant à la production orthographique, mais aussi, de façon plus générale, durant l'activité d'écriture.

5. RÉFÉRENCES

- Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte: De la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie Française*, 50(3), 287–304. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.005>
- Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen : A new device for studying reading during writing, 38(2), 287–299.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. *The SAGE Handbook of Writing Development*, (July), 23–47. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n3>
- Alamargot, D., Morin, M.-F., & Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*, 173–174.
- Binamé, F., & Poncelet, M. (2011). Poster. Lexical and inflectional spelling abilities in French : Same or different ?, 4000.
- Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., ... Jaafari, N. (2014). Évaluation de L'orthographe des élèves dysphasiques en situation de narration communicative: Variations selon le type d'orthographe, lexicale versus morphologique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 64(6), 307–321. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.09.004>
- Burt, J. S., & Tate, H. (2002). Does a reading lexicon provide orthographic representations for spelling? *Journal of Memory and Language*, 46(3), 518–543. <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2818>
- Chanquoy, L., Foulon, J. N., & Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 10(5), 513–540. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-12232-001>
- Chesnet, D., & Alamargot, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et grapho-motrices du scripteur : intérêt du dispositif «Eye and Pen». *L'année Psychologique*, 105(3), 477–520. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29706>
- Chetail, F., Porteus, F., Patout, P.-A., Content, A., & Colette, E. (sous presse). BOQS: Une échelle de qualité orthographique pour l'adulte. *Revue de Neuropsychologie*.
- Damar, M.-È., & De Scutter, C. (2013). La maîtrise du français écrit en BA1 à l'Université : constat de quelques lacunes et exemple de remédiation. *Le Langage et l'Homme*, XXXXVIII(2), 31–45.

- De Mulder, W., Tasmowski-De Ryck, L., & Veters, C. (1996). *Anaphores temporelles et (in)cohérence* (Rodopi B.V). Amsterdam.
- Dédéyan, A., & Largy, P. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *Année Psychologique*, *102*, 201–234.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, Orthographier Et Rédiger Des Textes. *Psychologie Française*, *50*(3), 391–402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>
- Fayol, M., & Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé: Entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue Française*, *151*. <https://doi.org/10.3917/lf.151.0059>
- Fayol, M., Totereau, C., & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, *19*(7), 717–736. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-1371-7>
- Ferrand, L., New, B., Brysbaert, M., Keuleers, E., Bonin, P., Méot, A., ... Pallier, C. (2010). The French lexicon project: Lexical decision data for 38,840 French words and 38,840 pseudo words. *Behavior Research Methods*, *42*(2), 488–496. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.488>
- Grabowski, J. (2005). Speaking, writing, and memory span performance: Replicating the Bourdin and Fayol results on cognitive load in German children and adults. *International Journal of Psychology*, *45*(1), 28–39.
- Gutiérrez, K. G. C., Puello, M. N., & Galvis, L. A. P. (2015). Using pictures series technique to enhance narrative writing among ninth grade students at institución educativa simón araujo. *English Language Teaching*, *8*(5), 45–71. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p45>
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). A Cognitive model of the writing process in adults, 1–89.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le Français Aujourd'hui*, *148*(1), 23. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0023>
- Largy, P., Cousin, M. P., & Dédéyan, A. (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre: De l'accès à une expertise. *Psychologie Française*, *50*(3), 339–350. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.007>
- Maggio, S., Izaute, M., & Chenu, F. (2018). Spelling while writing texts. *Année*

Psychologique, 118.

- Mayer, M. (1987). Frog, Where Are You? Sequel to A boy, a dog and a frog.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skills. *Journal of Writing Research, 3*(1), 51–68. https://doi.org/http://www.jowr.org/articles/vol3_1/JoWR_2011_vol3_nr1_McCutchen.pdf
- Noel, Y. (2013). *Psychologie statistique avec R*. Springer.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist, 9*(1), 32–42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.32>
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition, 55*(2), 368–373. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.02.076>
- Toczek, M. C., Fayol, M., & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue Française de Pédagogie, 178*(1), 85–96.
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing, 26*(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research, 67–82*. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=VT7YCz2GiQC&oi=fnd&pg=PA67&dq=David+Galbraith+writing+and+cognition&ots=R89MUo80gw&sig=bjHKiuHBXPJewQBcific8qmdFGlc>
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire Rénovée du Français*. Bruxelles.

Si cette première étude ne permet pas d'appuyer l'hypothèse d'une relation entre le genre textuel et les performances orthographiques en production de texte, elle a, tout de même, permis de pointer des différences effectives entre différents genres textuels. Nous interprétons et expliquons ces différences en termes de disponibilité de ressources cognitives, mais aussi en termes de direction d'attention – en ce que, pendant la rédaction, le scripteur dirige son attention sur un processus au détriment d'autres : rétention d'informations, révision de l'information véhiculée, récupération des formes orthographiques en mémoire à long terme, etc. Nous pensons ces différences probablement imputables aux conditions-mêmes de production écrite. Cependant, ces différences de gestion cognitive et des processus rédactionnels ne sont pas observables à travers les performances orthographiques. L'analyse de l'orthographe pourrait, de ce fait, ne pas être une mesure suffisamment fine des variations entre genres textuels. De plus, les processus mentaux de récupération des formes et règles orthographiques, de vérification orthographique, etc. pourraient, chez de jeunes adultes universitaires, ne pas se retrouver en compétition avec d'autres processus de plus bas ou de plus haut niveau, ni même subir d'interférence de leur part ou de la part du produit de ces processus.

Dès lors, bien que l'orthographe grammaticale soit relative à la cohésion, il nous a semblé pertinent de poursuivre notre investigation des différences de qualité textuelle dues aux genres textuels. C'est pourquoi nous avons examiné l'usage des pronoms et des connecteurs dans les quatre genres précédemment étudiés. Comme nous l'avons déjà souligné, les pronoms et connecteurs sont des outils de la cohésion qui soutiennent l'élaboration de la cohérence. Ils permettent la mise en lien de différentes unités de

texte, mais aussi la reprise, la continuité et la progression de l'information. Ils sont utiles, tant pour le scripteur, qui s'en sert pour structurer son texte et guider la lecture dans l'intégration de l'information véhiculée, que pour le lecteur qui s'en sert d'instruction de traitement de l'information.

La prochaine étude a donc porté sur l'usage des pronoms et connecteurs en production de quatre genres textuels différents par des jeunes adultes universitaires tout-venants. Les pronoms et connecteurs ont été envisagés par rapport à leurs taux d'occurrences et d'erreurs, à travers différentes catégories.

Usage et bon usage des pronoms et des connecteurs : une question de genre (textuel) ?

Pierre-André Patout¹, Marie-Ève Damar², Alain Content¹

¹ Université libre de Bruxelles (ULB), LCLD, CRCN

² Université libre de Bruxelles (ULB), LaDisco

ABSTRACT

Traditionnellement, la cohérence et la cohésion sont considérées comme les notions fondamentales de ce qui fait qu'un texte est un texte. De ce fait, dès lors que l'on s'attache à l'étude du texte et de la qualité de texte, ces deux notions sont fréquemment étudiées et analysées (e.g., Favart & Chanquoy, 2007; Halliday & Hasan, 1976; Spooren & Sanders, 2008). Plus précisément, ce sont les mécanismes de référence et de connectivité qui font l'objet d'une attention toute particulière. Ils ont cette particularité de faire partie des outils de la cohésion qui permettent et soutiennent l'élaboration de la cohérence. Les études sur le sujet se sont essentiellement focalisées sur les occurrences, les usages et les manifestations des procédés linguistiques de la référence et de la connectivité. Parmi ces recherches, certaines se sont plus spécifiquement attachées à examiner les liens existant entre leurs usages et le genre textuel (e.g., Favart & Passerault, 1999; Foulin, Chanquoy, & Fayol, 1989; Schneuwly & Bronckart, 1986). Poussant plus loin la réflexion, nous avons étudié les occurrences et les manifestations, mais aussi les erreurs commises dans la production des anaphores pronominales, pour ce qui est de la référence, et des connecteurs, pour la connectivité. Pour ce faire, nous avons demandé à des étudiants en première année à l'université de produire un texte. Les participants étaient répartis dans quatre conditions qui correspondaient aux quatre genres textuels que nous considérons : une narration, un résumé de texte informatif, une argumentation et une synthèse de textes encyclopédiques. Les résultats confirment l'effet du genre textuel sur les occurrences des pronoms et des connecteurs. Cependant, seules les erreurs commises dans l'usage des connecteurs semblent liées au genre textuel. Nous expliquons ce dernier résultat par la plus ou moins grande complexité de la tâche et/ou du genre textuel et, donc, par le fait que la tâche et/ou le genre textuel seraient plus ou moins demandeurs en ressources cognitives. Nous concluons qu'à côté des conditions de production et de la disponibilité des ressources cognitives, le genre textuel est, effectivement, une variable importante à prendre en compte lors de l'étude des mécanismes de référence et de connectivité en production de texte.

1. INTRODUCTION

Qu'est-ce qui fait la différence entre une suite aléatoire de phrases adjacentes et un texte ? Qu'est-ce qui fait qu'un texte est un texte ? Traditionnellement, la littérature considère, d'une part, que le contenu des phrases forme un tout grâce à la *cohérence*, c'est-à-dire un modèle unifié du texte, et, d'autre part, qu'il existe des caractéristiques textuelles, une série d'outils linguistiques qui peuvent aider à supporter et à créer la cohérence et qui font partie de la *cohésion*. Ce sont deux critères fondamentaux qui permettent d'appréhender le texte comme un tout unifié et qui se rapprochent de la *texture*, la propriété « d'être un texte » (Demirgunes, 2008; Evers-Vermeul, 2005; Favart & Chanquoy, 2007; Halliday & Hasan, 1976; Jadir, 2010; Rouchota, 1998; Spooren & Sanders, 2008).

Les textes ont fréquemment été étudiés sur deux critères : la référence et la connectivité. Ces mécanismes font appel à des outils de la cohésion et permettent d'élaborer la cohérence. D'un côté, la référence rend compte des liens entre un référent et les unités linguistiques que sont les syntagmes nominaux, pronoms, adjectifs, etc. Elle se construit grâce à la reprise anaphorique qui participe à la progression thématique et confère au texte cohésion et fluidité (Hamma, 2017). Parmi les procédés privilégiés de reprise anaphorique, se trouvent les pronoms, « syntagmes nominaux synthétiques » (Wilmet, 2007). D'un autre côté, la connectivité rend compte des relations sémantiques entre segments de texte, qui peuvent être soutenues par l'usage de connecteurs (Davis & Coelho, 2004; Demirgunes, 2008; Gordon & Scearce, 1995; Gray, 2010; Jadir, 2010; Reboul, 1989; Rouchota, 1998; Spooren & Sanders, 2008; Tribushinina et al., 2015). Les connecteurs sont des « traces du degré de liaison entre groupes d'idées » (Foulin et al., 1989). La fonction « des connecteurs est de guider l'intégration au contexte d'un nouvel énoncé (...), d'aider à déterminer sa pertinence, alors que la reprise anaphorique construit une persistance de l'information dans le changement » (Lecavalier, 2003). En somme, pronoms et connecteurs sont des outils de la cohésion favorisant la cohérence.

L'usage des pronoms et des connecteurs n'est, cependant, pas toujours maîtrisé. Les pronoms, principalement personnels, sont notoirement ambigus et peuvent être sujets à

des confusions de référents (Bittner & Gargarina, 2007; Favart & Chanquoy, 2007; Serratrice, 2013), tandis qu'un connecteur peut être utilisé pour créer diverses relations de cohérence. Réciproquement, à une relation ne correspond pas un seul marqueur de connectivité (Rouchota, 1998). L'usage erroné d'un connecteur peut entraîner de l'incohérence dans la compréhension du récepteur, dans son modèle mental (Favart & Chanquoy, 2007; Tribushinina et al., 2015).

La recherche empirique a tenté de déterminer ce qui pouvait engendrer des variations dans l'usage et le bon usage des connecteurs et pronoms. Certaines études se sont concentrées sur les différences individuelles par une approche développementale et la comparaison de différents groupes d'âge (Bittner & Gargarina, 2007; Demirgunes, 2008; Evers-Vermeul, 2005; Evers-Vermeul & Sanders, 2009; Favart & Chanquoy, 2007; Serratrice, 2013; Spooren & Sanders, 2008), par la comparaison d'individus au développement typique à des individus avec troubles autistiques, déficits spécifiques du langage ou encore traumatismes crâniens (Davis & Coelho, 2004; Novogrodsky & Edelson, 2016; Tribushinina et al., 2015), ou uniquement sous l'angle de la compréhension (Fiorin, 2010; Gordon & Scarce, 1995; Reboul, 1989). Alors que d'autres études ont examiné leur usage et bon usage en lien avec des variables textuelles, dont une qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette étude : le genre (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Foulin et al., 1989; Jonasson, 2009; Schnedecker, 2014, 2017; Schneuwly & Bronckart, 1986; Tutin, 2002).

Parmi ces dernières recherches, plusieurs montrent de façon unanime que le genre textuel influence les procédés de référence, mais ne s'accordent pas sur l'objet étudié : syntagmes nominaux (définis, indéfinis, ...), chaînes de référence, ellipses, pronoms personnels, pronoms démonstratifs, ... (Antón-Méndez, 2010; Bosch, Rozario, & Zhao, 2003; Gray, 2010; Novogrodsky & Edelson, 2016; Schnedecker, 2014, 2015b, 2017; Tutin, 2002). Peu nombreuses sont celles qui ont évalué spécifiquement l'anaphore pronominale, et aucune, à notre connaissance, n'a étudié l'usage des pronoms autres que ceux de la troisième personne. Cependant, il semble admis que l'influence du genre textuel s'opère par les structures rhétoriques qu'il conditionne et qui, selon Tutin (2002),

sont liées aux stratégies anaphoriques, c'est-à-dire à l'usage des expressions anaphoriques. En outre, Reboul (1989) souligne que les informations linguistiques et non-linguistiques jouent un rôle dans la sélection des expressions référentielles. L'accessibilité du référent – c'est-à-dire le nombre de référents linguistiquement disponibles et l'endroit où ils se situent dans le texte – déterminerait le type d'expression référentielle utilisé. Plus le référent est accessible et plus l'expression anaphorique sera réduite. Ce qu'appuie l'étude d'Antón-Méndez (2010) pour qui la production d'un pronom à la place d'une autre expression référentielle semble être liée à l'activation syntaxique de l'antécédent.

Concernant la connectivité, les études s'accordent également sur l'influence du genre textuel dans l'usage des connecteurs. La question a été envisagée en fonction des relations sémantiques qu'ils créent – qui seraient propres à chaque type de texte –, de leurs fonctions procédurales, ou encore selon diverses typologies qui se recoupent assez peu – elles ont en commun l'archi-connecteur « et », les connecteurs temporels / chronologiques, les connecteurs rendant compte des relations causales et adversatives (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Foulin et al., 1989; Schneuwly & Bronckart, 1986; Spooren & Sanders, 2008; Tribushinina et al., 2015). Le genre textuel semble guider l'utilisation des connecteurs sous certaines contraintes. Selon plusieurs chercheurs (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Schneuwly & Bronckart, 1986), ces contraintes sont intra-discursives – c'est-à-dire qu'elles ne dépendent pas de la situation d'énonciation –, pragmatiques – par la prise en compte du lectorat potentiel –, rhétoriques – les marques de cohésion sont spécifiques à chaque type de texte – et cognitives – puisqu'une planification textuelle efficace permet une bonne organisation des concepts aux niveaux micro et macro-structurels. Plus précisément, la trame structurelle propre à chaque genre appelle l'utilisation de certains types de connecteurs, dans certaines positions. Ces usages peuvent varier en fonction du caractère prédictible des événements (Favart & Passerault, 1999).

On le voit, la littérature rapporte un effet du genre textuel dans la variation de la fréquence et de la diversité des pronoms et des connecteurs. Cependant, peu d'études ont

porté sur les erreurs commises lors de leur production. Partant de ce constat, nous avons voulu étudier, dans cet article, les variations dans l'usage et le bon usage des pronoms et des connecteurs en production écrite de quatre genres textuels chez de jeunes adultes universitaires tout-venants. Nous nous attendons à répliquer les résultats antérieurs quant à la diversité et au nombre de pronoms et connecteurs utilisés. Nous postulons, de plus, que la maîtrise de ces marques variera également avec le genre textuel.

Concernant l'usage des pronoms, Schnedecker (2014) a montré que, dans les genres à dominante narrative, les risques d'interférences ou d'ambiguïté référentielle sont très faibles étant donné la présence d'un personnage central au suivi référentiel facile. Ceci est appuyé par Favart et Chanquoy (2007) pour lesquelles il y a « une production plus adéquate des marques de référence (...) dans le récit ». Nous nous attendons donc à ce que la narration soit la moins dense en erreurs de pronominalisation. En outre, nous basant sur l'étude de Novogrodsky et Edelson (2016), nous avançons que produire un texte à partir d'un support textuel, re-raconter un texte, sera moins susceptible de faire commettre des erreurs de pronominalisation que le fait de produire un texte à partir de connaissances générales. Dès lors, l'argumentation sera la plus riche en erreurs, suivie de la synthèse, étant donné la nécessité de rassembler trois supports textuels en un seul, du résumé, et enfin de la narration.

La densité et la variété des pronoms varieront en fonction du genre (Schnedecker, 2017; Tutin, 2002) et, selon Schneuwly et Bronckart (1986), il devrait y avoir plus de pronoms en narration, puis en résumé, en synthèse et en argumentation. De plus, toujours suivant ces derniers, les pronoms personnels devraient être plus nombreux dans l'argumentation et la narration mais pas en résumé ni en synthèse.

Au niveau de la qualité des usages des connecteurs, nous nous attendons, comme l'ont montré Favart et Chanquoy (2007), à ce qu'il y ait moins d'erreurs en narration qu'en argumentation.

Par ailleurs, la diversité des connecteurs sera la moins élevée en narration et la plus importante en argumentation dû à la force de la structure de leur trame textuelle (Favart

& Chanquoy, 2007). La narration comptera plus de connecteurs temporels, causaux et adversatifs, et l'argumentation possédera des connecteurs adversatifs, indicateurs d'étayage d'arguments et de point de vue (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999).

2. MÉTHODE

2.1. Participants

Les participants sont tous des étudiants en première année de bachelier à l'Université libre de Bruxelles de langue maternelle française, ayant en moyenne 20.26 ans (écart-type 1.6), sans troubles de la vue non corrigés ni troubles auditifs ou neurologiques.

Au total, 79 individus de sexe féminin et 22 de sexe masculin se répartissent en quatre conditions : la production écrite d'une narration ($n=41$), d'un résumé de texte informatif ($n=23$), d'une synthèse de textes ($n=17$) et d'une argumentation ($n=21$).

2.2. Matériel

Les participants reçoivent un stylo, des feuilles de papier ligné pour la production textuelle et des feuilles blanches pour la prise de notes.

L'expérimentateur fournit, en plus : une bande dessinée muette (Mayer, 1987) pour la condition Narration ; un texte de deux pages intitulé « Quel est le danger d'une morsure de tique ? » (traduction du texte « Hoe gevaarlijk is een tekenbeet ? » utilisé par Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, & Brysbaert (2013)) pour la condition Résumé ; trois textes de deux à trois pages au sujet de la marmotte pour la condition Synthèse. Pour la condition Argumentation, les participants regardent un débat vidéo de quinze minutes sur grand écran, dont le son est diffusé par haut-parleurs, et qui traite de la réforme des emplois d'étudiants en Belgique.

2.3. Procédure

Les sujets participent par groupes de 5 à 10 individus en présence de l'expérimentateur.

Pour la condition Synthèse, les participants passent, lors d'une première séance, une dictée de mots (Chetail, Porteus, Patout, Content, & Colette, sous presse), une tâche de compréhension de textes et une dictée de texte. Lors d'une deuxième séance, ils passent une tâche de décision lexicale et orthographique, puis la production écrite de la synthèse. Dans les autres conditions, les sujets commencent par les tâches de décision lexicale et orthographique, puis écrivent le texte sous dictée et terminent par la production écrite (narration, résumé, argumentation).

Concernant la narration, les participants disposent de trois minutes pour prendre connaissance de la bande dessinée sans prendre note. Ce temps écoulé, ils produisent par écrit le récit relaté par la bande dessinée, à leur disposition, en veillant à ne pas produire une description case par case.

Pour le résumé, les participants disposent de dix minutes pour lire et annoter le texte. Ils ne peuvent écrire ni plan ni brouillon. Ce temps écoulé, ils rédigent un résumé du texte, toujours à disposition.

Pour l'argumentation, les participants regardent un débat vidéo pendant lequel ils peuvent prendre des notes. Les participants ne sont pas autorisés à écrire un plan ou un brouillon. Une fois la vidéo terminée, ils rédigent une argumentation en prenant position pour ou contre le sujet traité.

Pour la synthèse, les participants ont trente minutes pour lire trois textes informatifs-encyclopédiques. Ils doivent écrire un plan de leur texte durant cette demi-heure. Ils peuvent annoter les supports, mais ne peuvent pas écrire de brouillon.

Dans toutes les conditions, trente minutes sont accordées aux participants pour la production de texte. Ils doivent éviter les abréviations et écrire les chiffres en toutes lettres. Si les participants jugent leur texte terminé, ils rendent les documents et l'expérimentateur enregistre le temps de rédaction.

2.4. Variables

Nous avons pris en compte la fréquence d'occurrence de pronoms (le nombre moyen de pronoms pour 100 mots) et la fréquence d'erreurs de pronominalisation (le pourcentage d'erreurs de pronominalisation) pour chaque type de pronoms (personnels, possessifs et démonstratifs). Il est important de noter qu'étant donné la rareté d'utilisation des pronoms possessifs (« le mien / sien / leur / ... »), et dû à leur grande proximité fonctionnelle (« Les pronoms possessifs, comme les déterminants possessifs, établissent une relation entre l'être ou l'objet désigné par le nom qu'ils remplacent (ou déterminent) et l'une des personnes grammaticales » (Baccus, 2006, p. 58)) nous avons choisi de regrouper sous l'expression « pronoms possessifs » à la fois lesdits pronoms ainsi que les déterminants possessifs (« mon, ton, sa, leur, notre, ... »).

Nous avons relevé la fréquence d'occurrence de connecteurs (le nombre moyen de connecteurs pour 100 propositions) et la fréquence d'erreurs dans l'usage des connecteurs (le pourcentage d'erreurs dans l'usage des connecteurs) pour chaque catégorie de connecteurs (spatiaux, temporels, factuels, relatifs à l'intervention du locuteur, discursifs). De plus, nous avons relevé le pourcentage de types différents de connecteurs utilisés (le taux de types différents de connecteurs utilisés sur les 50 types totaux).

La fréquence pronominale a été calculée sur l'unité mot car c'est l'indice le plus utilisé dans les études portant sur les procédés anaphoriques et référentiels (Schneidecker, 2014, 2017; Tutin, 2002), alors que la fréquence de connecteurs a été calculée par rapport à l'unité proposition car la littérature liée à l'usage des connecteurs rapporte unanimement des mesures et considérations qui touchent, au moins, au niveau propositionnel (Adam, 1990; Davis & Coelho, 2004; Elalouf & Trevisse, 2012; Favart & Passerault, 1999; Foulin et al., 1989; Lecavalier, 2003; Rouchota, 1998; Schneuwly & Bronckart, 1986). D'ailleurs, la proposition est une unité valide dans de nombreux courants linguistiques ayant étudié les marqueurs de connectivité : unité psychologique pour Foulin et al. (1989), unité logique pour Davis et Coelho (2004), etc.

Les erreurs de pronominalisation concernent les accords erronés en genre, en nombre, en personne compte tenu du référent ou encore les accords par syllepse (e.g., aucun référent explicite pour un pronom ; « *vivre en groupe* donne un avantage à *la marmotte* car *elles* possèdent une thermorégulation » ; « *Ses réveils* diminuent *leurs* poids » ; « *Le travail étudiant* ne permet pas d'accès à la protection sociale. *Il* n'a pas les mêmes droits que les employés »). L'erreur n'étant pas systématiquement évidente, un doute raisonnable lié à l'interprétation peut exister. Nous avons choisi de considérer que les scripteurs étaient « de bonne foi ». Quand nous nous trouvions confronté à des cas – peu fréquents, au demeurant – dans lesquels une ambiguïté pouvait être résolue au prix de quelques efforts interprétatifs pas trop importants, nous ne les avons pas comptabilisés dans la catégorie des usages erronés. Les erreurs dans l'usage des connecteurs sont de deux types : (a) usage d'une catégorie de marques à la place d'une autre catégorie attendue (e.g., utilisation d'un connecteur marquant la cause au lieu de la conséquence ; utilisation de la deuxième partie d'un connecteur en deux parties [d'un côté..., de l'autre...] sans la première) ; (b) redondance de connecteurs consécutifs du même type (e.g., « En conclusion, pour conclure ») ou redondance du connecteur avec une relation de cohérence explicite (e.g., « En résumé, nous résumons... »).

Nous avons utilisé la typologie des connecteurs développée par Dalcq, Englebert, Uyttebrouck, et Van Raemdonck (1999).

3. RÉSULTATS

3.1. Genre textuel et usage des pronoms

Nous avons mené une première analyse de la variance à mesure répétée en prenant en compte le genre textuel (inter-sujet) et la fréquence de pronoms de chaque type (intra-sujet ; Tableau 1), et une seconde analyse de la variance avec la fréquence d'erreurs pour chaque type de pronoms en fonction du genre textuel (Tableau 2).

La première ANOVA rend compte d'un effet principal du genre textuel, $F(3,97) = 17.26, p < .001$, d'un effet du type de pronoms, $F(2,194) = 125.17, p < .001$, et d'une interaction significative (Figure 1), $F(6,194) = 14.36, p < .001$.

Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que la Narration possède significativement plus de pronoms ($M = 8.4$, $SD = 2.3$) que les trois autres genres textuels (Résumé : $M = 6.3$, $SD = 1.8$; Synthèse : $M = 6.2$, $SD = 1.3$; Argumentation : $M = 4.8$, $SD = 2.00$). De plus, elles renseignent que la fréquence d'occurrence diffère significativement entre types de pronoms (Personnels : $M = 3.9$, $SD = 2.01$; Possessifs : $M = 2.4$, $SD = 1.3$; Démonstratifs : $M = 0.54$, $SD = 0.75$).

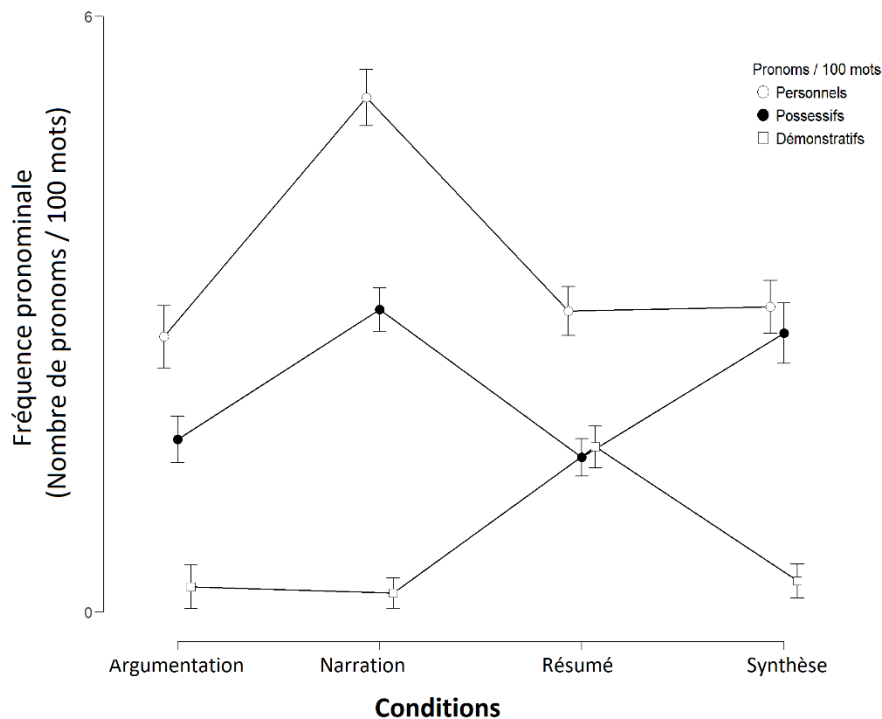


Figure 1. Interaction entre la fréquence de pronoms de chaque type par mot et le genre textuel. Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

Les analyses de variance séparées pour chaque genre textuel indiquent un effet principal significatif du type de pronoms (Tableau 1). En condition Narration, on observe plus de pronoms personnels que possessifs et plus de pronoms possessifs que démonstratifs. En Résumé, il y a plus de pronoms personnels que possessifs et démonstratifs. Pour

l'Argumentation et pour la Synthèse, il y a moins de pronoms démonstratifs que personnels, et moins de pronoms démonstratifs que possessifs.

Tableau 1. Données descriptives et analyses inférentielles pour la fréquence de pronoms de chaque type par genre textuel produit.

GENRE TEXTUEL	TYPE DE PRONOM	MOYENNE	ÉCART-TYPE	ANOVA
NARRATION	Personnel	5.2	2.1	$F(2,80) = 124.2, p < .001$
	Possessif	3.0	1.3	
	Démonstratif	0.19	0.27	
RÉSUMÉ	Personnel	3.0	1.3	$F(2,42) = 14.38, p < .001$
	Possessif	1.6	0.94	
	Démonstratif	1.7	0.7	
ARGUMENTATION	Personnel	2.8	1.7	$F(2,40) = 23.85, p < .001$
	Possessif	1.7	1.08	
	Démonstratif	0.25	0.39	
SYNTHÈSE	Personnel	3.1	1.1	$F(2,32) = 36.40, p < .001$
	Possessif	2.8	1.1	
	Démonstratif	0.31	0.49	

La deuxième ANOVA, sur la fréquence d'erreurs, ne rend compte d'aucun effet significatif du type de pronoms, $F(2,98) = 0.658, p = .52$, ni du genre textuel, $F(3,49) = 2.049, p = .12$ (Tableau 2), et il n'y a pas d'interaction significative, $F(6,98) = 1.627, p = 0.15$ (figure 2).

Il est à noter que, pour l'ensemble des textes, la valeur absolue maximale pour les occurrences des pronoms personnels est de 39, celle des pronoms possessifs est de 23, et celle des pronoms démonstratifs est de 10. Ceci explique l'écart-type important relatif à la fréquence d'erreurs des pronoms démonstratifs en condition Narration (Tableau 2), et rend compte du fait que la fréquence d'erreurs des pronoms démonstratifs dans la même condition est difficilement interprétable. Compte tenu de la faible proportion de pronoms démonstratifs, aucune conclusion ne peut être tirée quant à leur taux d'erreurs. D'un point de vue plus qualitatif, les erreurs commises sur les pronoms démonstratifs sont essentiellement dues à l'usage de ce type de pronom à la place d'un autre type de référence (pronom personnel sujet ou COD, pronom relatif, syntagme nominal précédé

d'un adjectif démonstratif). Elles sont également causées par des accords par syllepse, par l'ambiguïté référentielle provoquée par la compétition de plusieurs référents potentiels, ou encore par troncation (de la particule “-ci”).

Tableau 2. Données descriptives pour la fréquence d'erreurs sur les pronoms de chaque type par genre textuel produit.

GENRE TEXTUEL	TYPE DE PRONOM	MOYENNE	ÉCART-TYPE
NARRATION	Personnel	5.6	8.7
	Possessif	6.3	9.1
	Démonstratif	22.7	38.3
RÉSUMÉ	Personnel	1.2	3.7
	Possessif	2.6	11.5
	Démonstratif	3.3	8.8
ARGUMENTATION	Personnel	8.9	21.01
	Possessif	6.25	17.7
	Démonstratif	6.25	17.7
SYNTHÈSE	Personnel	8.2	16.1
	Possessif	7.1	13.2
	Démonstratif	4.2	11.8

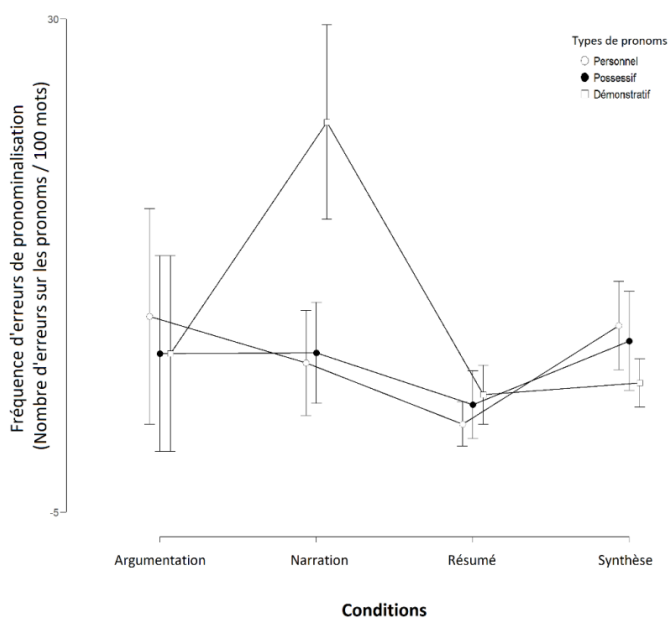


Figure 2. Fréquence d'erreurs de pronominalisation de chaque type en fonction du genre textuel. Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

3.2. Genre textuel et usage des connecteurs

En prenant en compte le genre textuel comme variable inter-sujet, nous avons mené trois analyses de variance sur l'usage des connecteurs. La première analyse de la variance a été conduite sur la fréquence de connecteurs de chaque catégorie par texte (intra-sujet ; Tableau 3), la deuxième analyse a été menée sur la fréquence d'erreurs pour chaque catégorie de connecteurs (Tableau 4) et la troisième a porté sur la diversité des types de connecteurs utilisés (Tableau 5).

La première ANOVA rend compte d'un effet principal du genre textuel, $F(3,97) = 5.44$, $p = .002$, d'un effet de la catégorie de connecteurs, $F(4,388) = 267,85$, $p < .001$, et d'une interaction significative (Figure 3), $F(12,388) = 43.49$, $p < .001$.

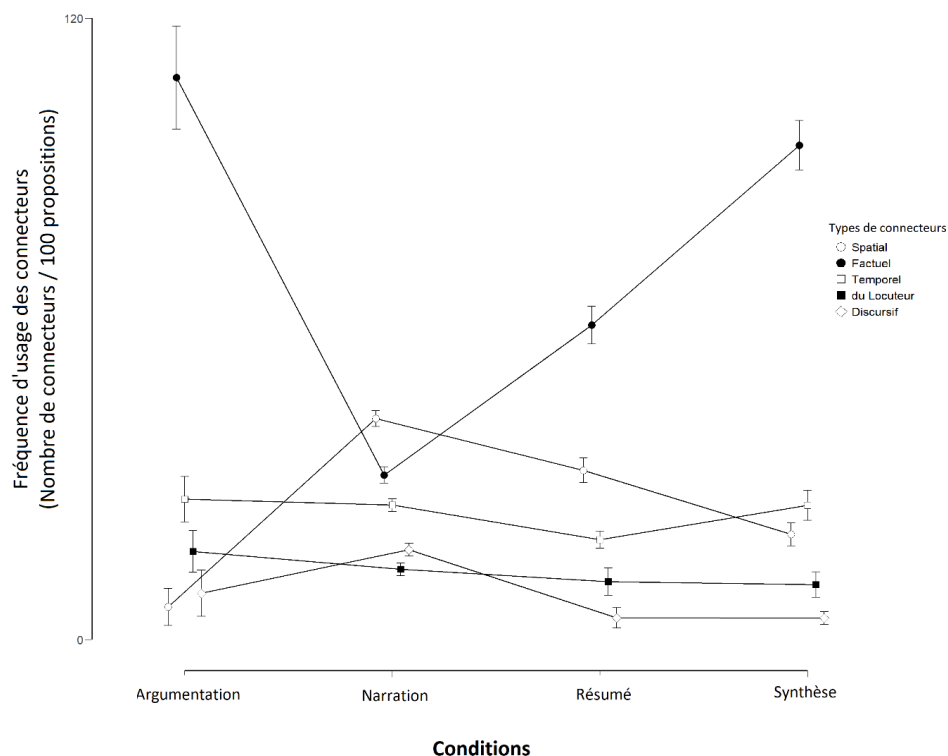


Figure 3. Interaction entre la fréquence de connecteurs de chaque type et le genre textuel. Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que l'Argumentation a significativement plus de connecteurs que la Narration et que le Résumé (Argumentation : $M = 168$, $SD = 68.36$; Synthèse : $M = 156.5$, $SD = 24.99$; Narration : $M = 131.4$, $SD = 26.99$; Résumé : $M = 128.1$, $SD = 34.57$) et qu'il existe une différence significative entre trois groupes de connecteurs (Tableau 3) : le groupe des connecteurs factuels est plus nombreux que celui des connecteurs spatiaux et temporels, eux-mêmes plus nombreux que le groupe des connecteurs discursifs et relatifs au locuteur.

Les analyses de variance séparées pour chaque genre textuel signalent un effet principal significatif de la catégorie de connecteurs (Tableau 3). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni révèlent, pour la Narration, que le groupe des connecteurs (a) spatiaux est plus fréquent que le groupe des connecteurs (b) factuels et temporels, qui est plus fréquent que celui des connecteurs (c) discursifs et relatifs au locuteur. Pour le Résumé, les comparaisons post-hoc montrent que toutes les catégories diffèrent significativement entre elles. Concernant l'Argumentation, il y a significativement plus de connecteurs factuels que de toutes les autres catégories. Enfin, dans la Synthèse, la fréquence des connecteurs factuels est significativement supérieure à celle de toutes les autres catégories de connecteurs, et la fréquence des connecteurs discursifs est significativement inférieure à celle toutes les catégories de connecteurs à l'exception des connecteurs relatifs au locuteur.

Tableau 3. Données descriptives et analyses inférentielles pour la fréquence de connecteurs de chaque catégorie par genre textuel produit.

GENRE TEXTUEL	CATÉGORIE DE CONNECTEUR	MOYENNE	ÉCART-TYPES	ANOVA
NARRATION	Spatial	42.72	12.58	$F(4,160) = 71.71, p < .001$
	Factuel	31.79	11.95	
	Temporel	25.98	8.13	
	Relatif au locuteur	13.57	6.69	
	Discursif	17.34	6.62	
RÉSUMÉ	Spatial	32.68	15.17	$F(4,84) = 76.36, p < .001$
	Factuel	60.74	20.11	
	Temporel	19.33	8.72	
	Relatif au locuteur	11.18	8.68	
	Discursif	4.20	5.15	
ARGUMENTATION	Spatial	6.31	8.70	$F(4,80) = 54.69, p < .001$
	Factuel	108.59	53.22	
	Temporel	27.11	23.68	
	Relatif au locuteur	17.02	11.99	
	Discursif	8.93	11.09	
SYNTHÈSE	Spatial	20.31	8.84	$F(4,64) = 155.3, p < .001$
	Factuel	95.50	21.67	
	Temporel	25.93	9.57	
	Relatif au locuteur	10.63	8.38	
	Discursif	4.13	3.27	
Total	Spatial	29.19	18.45	
	Factuel	64.79	42.39	
	Temporel	24.76	13.33	
	Relatif au locuteur	13.27	8.88	
	Discursif	10.51	9.21	

La deuxième ANOVA, sur la fréquence d'erreurs, rend compte d'un effet principal du genre textuel, $F(3,73) = 6.337, p < .001$, d'un effet de la catégorie de connecteurs, $F(4,292) = 2.695, p = .031$, et d'une interaction significative (Figure 4), $F(12,292) = 3.947, p < .001$.

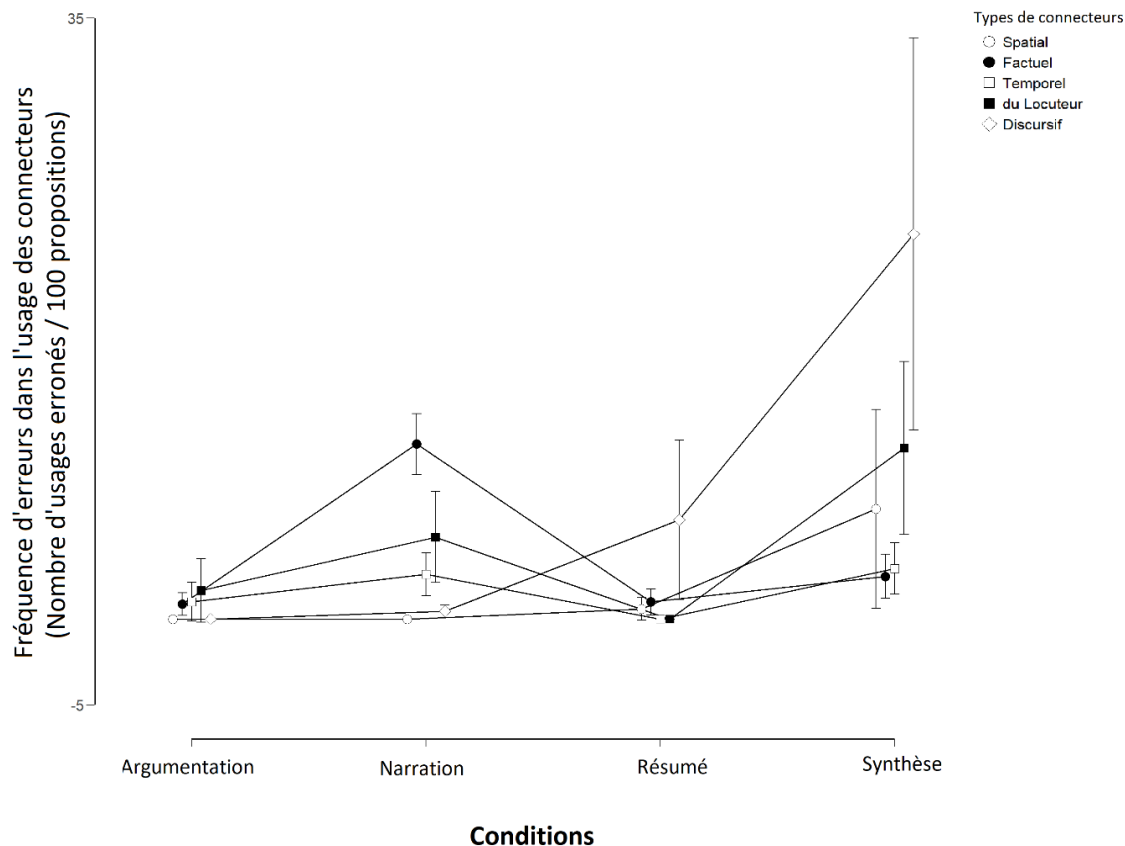


Figure 4. Interaction entre le pourcentage d'erreurs de connecteurs de chaque catégorie et le genre textuel. Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni révèlent que le genre Synthèse contient significativement plus d'erreurs dans l'usage des connecteurs que les genres Narration, Argumentation, puis Résumé. De plus, les comparaisons indiquent que la fréquence d'erreurs dans l'usage des connecteurs discursifs est significativement plus haute que celle des connecteurs spatiaux et temporels (Tableau 4).

Il est à noter que, pour l'ensemble des textes, la valeur absolue maximale pour les occurrences des connecteurs spatiaux est de 31, celle des connecteurs factuels est de 59, celle des connecteurs temporels est de 22, celle des connecteurs relatifs au locuteur de 13, et celle des connecteurs discursifs est de 16. De ce fait, la fréquence d'erreurs des connecteurs discursifs est difficilement interprétable. Compte tenu de la faible

proportion d'occurrences de cette catégorie de connecteurs, aucune conclusion ne peut être tirée quant à leur taux d'erreurs.

Les analyses de variance séparées pour chaque genre textuel indiquent un effet principal significatif de la catégorie de connecteurs seulement en Narration (Tableau 4). D'après les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni en Narration, il y a significativement plus d'erreurs dans l'usage des connecteurs factuels que dans l'usage des autres catégories de connecteurs.

Tableau 4. Données descriptives et analyses inférentielles pour la fréquence d'erreurs dans l'usage des connecteurs de chaque type par genre textuel produit.

GENRE TEXTUEL	CATÉGORIE DE CONNECTEUR	MOYENNE	ÉCART-TYPES	ANOVA
NARRATION	Spatial	0.00	0.00	$F(4,156) = 9.51, p < .001$
	Factuel	10.25	9,92	
	Temporel	2.55	7.04	
	Relatif au locuteur	4.77	14.96	
	Discursif	0.44	1,98	
RÉSUMÉ	Spatial	0.14	1.06	$F(4,48) = 1.611, p = 0.187$
	Factuel	7.94	9.64	
	Temporel	1.97	6.27	
	Relatif au locuteur	3.60	13.12	
	Discursif	1.76	7.75	
ARGUMENTATION	Spatial	0.00	0.00	$F(4,40) = 0.585, p = .676$
	Factuel	0.87	1.96	
	Temporel	1.01	3.35	
	Relatif au locuteur	1.65	5.48	
	Discursif	0.00	0.00	
SYNTHÈSE	Spatial	6.41	18.68	$F(4,48) = 2.52, p = .077$
	Factuel	2.48	4.16	
	Temporel	2.94	4.79	
	Relatif au locuteur	9.96	16.25	
	Discursif	22.44	36.86	
Total	Spatial	0.99	7.18	
	Factuel	4.95	7.97	
	Temporel	1.81	5.40	
	Relatif au locuteur	3.77	11.83	
	Discursif	5.04	17.51	

La troisième ANOVA nous apprend que la diversité de types de connecteurs utilisés varie légèrement au-dessus du seuil de significativité en fonction du genre textuel (Figure 5), $F(3, 97) = 2.66, p = .053$. Les comparaisons post-hoc avec corrections de Bonferroni indiquent que la Synthèse utilise significativement plus de catégories différentes de connecteurs que le Résumé (Tableau 5, Figure 5).

Tableau 5. Diversité des types de connecteurs utilisés (en pourcents) par genre textuel produit.

GENRE TEXTUEL	MOYENNE	ÉCART-TYPES
NARRATION	35.7	7.7
RÉSUMÉ	36.6	6.7
ARGUMENTATION	34	7.7
SYNTHÈSE	40.8	9.6

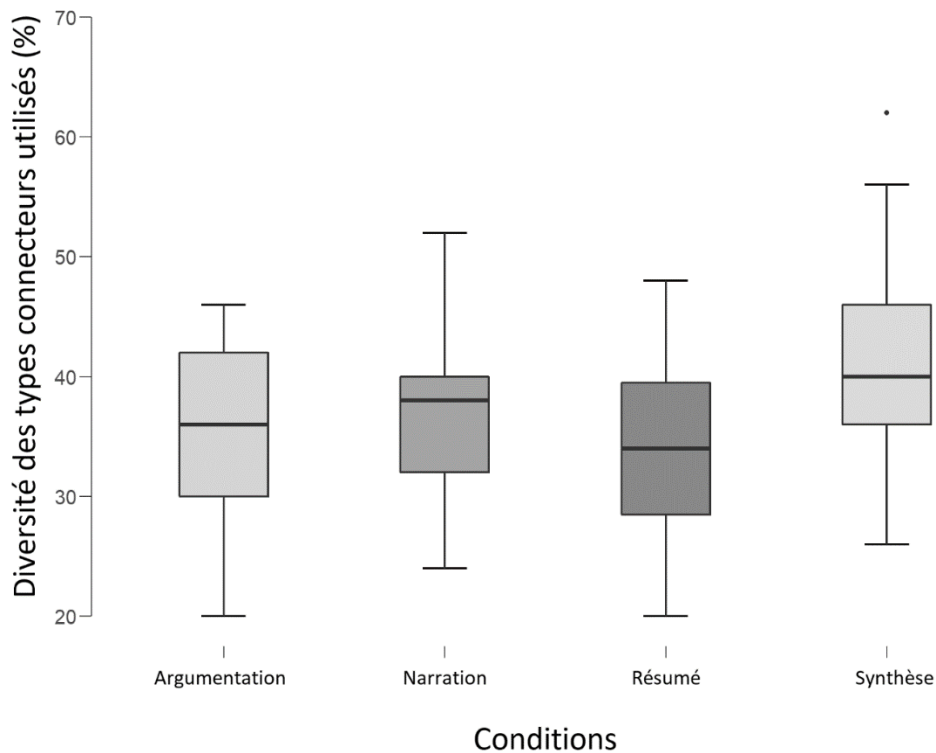


Figure 5. Diversité des types de connecteurs utilisés en fonction de la condition.

4. DISCUSSION

De nombreuses études ont mis en évidence le rôle du genre textuel dans les variations des mécanismes de la référence et de la connectivité (e.g., Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Foulin et al., 1989; Jonasson, 2009; Schnedecker, 2014, 2017; Schneuwly & Bronckart, 1986; Tutin, 2002). Or, d'une part, la plupart de ces recherches ont privilégié l'étude de genres dont la composante narrative était prédominante (Schnedecker, 2014) et, d'autre part, les recherches traitant les expressions référentielles et les marques de connectivité se sont attachées à évaluer principalement leur taux d'occurrence et leurs types par texte.

En outre, s'agissant de la référence (processus et expressions anaphoriques), la littérature n'est pas unanime quant aux procédés et outils évalués. Les études portent tant sur les noms ou pronoms que sur les syntagmes, qui sont des unités de niveaux différents, mais elles calculent toutes la fréquence des expressions anaphoriques sur le nombre total de mots par texte. Par ailleurs, quand elles ont trait de façon privilégiée aux pronoms, elles ne s'intéressent pas à toutes les catégories en même temps et ne se concentrent, majoritairement, que sur les pronoms de la troisième personne.

Concernant la connectivité, il n'y a pas de consensus quant aux marques étudiées. Leur sélection semble se faire à partir des relations sémantiques (ou « relations de cohérence ») principales (causales et adversatives) et des connecteurs acquis précocement (archi-connecteur « et », connecteurs temporels et chronologiques) (Evers-Vermeul, 2005; Evers-Vermeul & Sanders, 2009; Spooren & Sanders, 2008).

Partant de ce constat, nous avons mené une étude sur les variations dans l'usage et le bon usage des connecteurs et pronoms dans quatre genres textuels produits par des jeunes adultes universitaires tout-venants. Nous avons choisi d'étudier les pronoms de trois types (personnels, possessifs et démonstratifs) – permettant de demeurer au niveau de l'unité mot – à toutes les personnes, et, pour l'analyse des connecteurs, nous nous sommes appuyés sur la typologie établie par Dalcq et al. (1999). Cette classification a, en effet, l'avantage d'être fonctionnelle, claire et exhaustive, en plus d'éviter les écueils

liés à l'interprétation des relations de cohérence que l'expérimentateur aurait à reconstruire.

4.1. Genre textuel et usage des pronoms

Les résultats des analyses portant sur la fréquence d'occurrence de pronoms rejoignent nos prédictions et la littérature antérieure (Schneidecker, 2017; Schneuwly & Bronckart, 1986; Tutin, 2002) puisqu'il y a, en général, significativement plus de pronoms dans la condition Narration, puis dans les conditions Résumé et Synthèse, la condition Argumentation en possédant le moins. De fait, la bande dessinée de la condition Narration présente les deux mêmes personnages à chaque case, le suivi référentiel est donc aisé et les deux protagonistes sont constamment rappelés en mémoire, ce qui permet d'y référer à travers des pronoms, unités plus petites et synthétiques. Jonasson (2009) le souligne : un référent dont le degré d'activation en mémoire est haut sera repris par une forme pronominale. Parallèlement, l'argumentation, genre basé sur l'expression et l'explicitation d'arguments variés, est moins sujette à ce type de reprise.

Concernant les types de pronoms utilisés dans chaque genre, les résultats obtenus sont en contradiction avec ceux de Schneuwly et Bronckart (1986). Ces derniers ont observé que l'argumentation possède le plus de pronoms personnels et que le récit est le genre où les pronoms personnels sont les moins nombreux. Or, les résultats montrent que c'est en narration que les productions comptent le plus haut pourcentage d'occurrences de pronoms personnels et en argumentation que leur fréquence d'occurrence est la plus basse. Pour la narration, il est probable que la présence des deux protagonistes dans la majorité des scènes entraîne l'utilisation répétée de pronoms personnels de la troisième personne. Il en va à peu près de même pour les conditions Résumé et Synthèse. Le texte-source de la condition Résumé traite d'un seul sujet central (la tique, un être vivant animé) et contient une partie narrative centrée sur un personnage unique, et les trois textes de la condition Synthèse traitent du même thème principal, la marmotte (un être vivant animé). On le voit, dans les trois conditions, les caractéristiques des supports fournis sont propices à la production d'une abondance de pronoms personnels et possessifs. Pourtant, les modalités de production de l'argumentation demandent

explicitement aux participants de prendre position vis-à-vis du sujet traité, ce qui les mènerait logiquement à l'utilisation privilégiée de pronoms personnels de la première et de la troisième personne pour référer à leur propre expérience ou à celle d'un tiers. Nous nous serions donc attendus à ce que ce soit l'un des genres contenant une plus grande quantité de pronoms personnels par mot. Il est probable que les participants aient eu recours à d'autres procédés de référence anaphorique étant donné la diversité des thèmes ou rhèmes abordés. L'usage des syntagmes nominaux est privilégié à celui des pronoms quand de nouveaux personnages sont introduits (Novogrodsky & Edelson, 2016), le syntagme nominal rendant la référence univoque (Schneidecker, 2015b), ou pour référer au cotexte d'un argument (Jonasson, 2009).

Par ailleurs, alors que, nous basant sur la littérature antérieure (Favart & Chanquoy, 2007; Novogrodsky & Edelson, 2016; Schneidecker, 2014), nous prédisions qu'il y aurait plus d'erreurs de pronominalisation en condition Argumentation, puis en Synthèse, Résumé et Narration, les résultats ne montrent aucune différence significative entre les conditions ni entre les types de pronoms, pas plus que d'interaction significative. Cependant, la narration compte le plus d'erreurs, suivie par l'argumentation, la synthèse, et enfin le résumé, qui en compte le moins. Ceci va à l'encontre de Favart et Chanquoy (2007) et Schneidecker (2014) qui avancent que dans les genres à dominante narrative, les erreurs sont moindres, dû au faible risque d'interférence. Néanmoins, on observe des patrons différents dans la répartition des types d'erreurs. Celui des textes produits en conditions Argumentation et Synthèse est semblable. Dans les deux genres, les pronoms personnels sont moins bien maîtrisés que les pronoms possessifs, ceux-ci l'étant moins que les pronoms démonstratifs. Pour le résumé, les erreurs sur les pronoms démonstratifs sont plus nombreuses que celles sur les pronoms possessifs et puis personnels. En narration, l'usage des pronoms démonstratifs est moins bon que celui des pronoms personnels et possessifs. On remarque, enfin, qu'en narration et résumé, ce sont les types de pronoms les moins utilisés qui sont les plus sujets à l'erreur, tandis qu'en synthèse et en argumentation, les types de pronoms les plus utilisés sont ceux qui sont le moins bien maîtrisés. Notons que la fréquence d'erreurs des pronoms démonstratifs

demeure difficilement interprétable, compte tenu de la faible proportion de ceux-ci. Un examen qualitatif indique que ces erreurs sont essentiellement dues à l'usage de démonstratifs à la place d'un autre type de référence attendu (pronom personnel sujet ou COD, pronom relatif, syntagme nominal précédé d'un adjectif démonstratif). Elles sont également causées par des accords par syllepse, par l'ambiguïté référentielle provoquée par la compétition de plusieurs référents potentiels, ou encore par troncation (de la particule “-ci”).

4.2. Genre textuel et usage des connecteurs

En ce qui concerne les connecteurs, les résultats indiquent que la fréquence d'occurrence est significativement plus importante dans le genre argumentatif que dans la narration et que dans le résumé. Cela correspond aux prédictions que nous avons émises. L'argumentation est un genre fortement structuré et connecté tandis que la narration bénéficie d'une trame structurelle forte qui induit une plus faible utilisation de connecteurs (Schneuwly & Bronckart, 1986). La narration reste, néanmoins, légèrement plus connectée que le résumé à cause du support textuel présent dans cette dernière condition. Le texte-source offre, en effet, une structure et un découpage en sous-points et paragraphes déjà établis que le participant n'a plus qu'à suivre. Dès lors, résumer en suivant cette même organisation mène à une moindre utilisation des connecteurs.

Du reste, on observe des différences de fréquence selon la catégorie de connecteurs qui correspond à l'ordre d'acquisition des relations de cohérence, et donc à l'évolution de leur niveau de maîtrise (e.g., Demirgunes, 2008) : les relations additives sont acquises en premier, puis les relations temporelles, causales et enfin adversatives. Cela correspond, selon notre typologie de référence (Dalcq et al., 1999), aux catégories de connecteurs factuels (en partie) et temporels. De plus, on sait que les marqueurs d'organisation discursive et d'étayage de point de vue (connecteurs discursifs, relatifs au locuteur et, en partie, connecteurs factuels) sont complexes d'utilisation et acquis tardivement (Favart & Chanquoy, 2007). Enfin, les connecteurs spatiaux et temporels sont largement utilisés dans le genre narratif qui est le plus simple et le mieux maîtrisé le plus tôt (Alamargot & Fayol, 2009; Chanquoy et al., 1990). Les résultats rapportés sont donc cohérents puisque

les connecteurs factuels sont significativement plus nombreux que les connecteurs spatiaux et temporels, ceux-ci étant significativement plus utilisés que les connecteurs discursifs et relatifs à la prise de position du locuteur.

Les résultats montrent également que l'utilisation des connecteurs varie selon le genre textuel. Les connecteurs factuels sont plus utilisés que tous les autres types de connecteurs en condition Argumentation, suivis des connecteurs temporels et relatifs à l'intervention du locuteur. La Synthèse possède un patron semblable si ce n'est que les connecteurs discursifs sont moins nombreux que les connecteurs spatiaux et temporels. Le Résumé montre des différences entre tous les types de connecteurs, et la Narration possède trois groupes de connecteurs : le groupe des connecteurs spatiaux, le groupe des connecteurs factuels et temporels, et le groupe des connecteurs discursifs et relatifs au locuteur. Cela conforte, effectivement, le fait que chaque genre utilise des catégories de connecteurs qui lui sont propres (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Jadir, 2010). La condition Narration privilégie les connecteurs spatiaux, temporels et factuels en rapport, notamment, avec la bande dessinée qui donne à voir des lieux différents pour chaque case, ce qui induit une progression dans le temps et l'apparition d'événements qui doivent être explicités. Le résumé suit une tendance similaire, à ceci près qu'il s'agit d'un genre informatif qui appelle, principalement, à l'exposition de faits, qui seront explicités et mis en relation, à travers le passage plus narratif contenu dans le texte-source (historique de la maladie de Lyme). La synthèse, quant à elle, fait usage, essentiellement, des connecteurs factuels et utilise peu les connecteurs d'organisation du discours, ce qui correspond à un genre informatif-encyclopédique assez homogène. Enfin, l'argumentation privilégie aussi les connecteurs factuels. Par contre, ceux relatifs à la prise de position du locuteur ou encore à l'organisation discursive sont peu présents, ce qui rend compte à la fois d'un apprentissage tardif et d'une plus grande complexité de maîtrise de ces catégories de connecteurs, et du fait que l'argumentation ne bénéficie pas d'une structure canonique. Ces résultats sont donc relativement en accord avec les études antérieures et les prédictions que nous avons émises.

Concernant le taux global d'usages erronés des connecteurs, il est plus important pour les connecteurs discursifs que pour toutes les autres catégories. Conjointement, le taux d'erreurs global est le plus élevé en condition Synthèse dû, semble-t-il, à la faible maîtrise dans l'usage des connecteurs discursifs et relatifs au locuteur. Ces types de connecteurs sont les moins utilisés en synthèse mais sont aussi ceux qui attirent le plus l'erreur. Notons que la fréquence d'erreurs des connecteurs discursifs demeure difficilement interprétable, compte tenu de la faible proportion d'occurrences de ce type de connecteurs. Aucune conclusion ne peut être tirée quant à leur usage erroné. Par ailleurs, c'est en condition Argumentation qu'il y a le plus faible taux d'erreurs global. Cela ne va pas dans le sens de nos prédictions puisque nous estimions que le taux d'erreurs serait plus important en argumentation qu'en narration. En effet, Favart et Chanquoy (2007) notent une meilleure utilisation des marques de connexion dans le récit et, parallèlement, des difficultés dans la maîtrise du rôle structurant des connecteurs dans l'argumentation, ceci étant appuyé par Pépin (1994) qui montre que le genre argumentatif souffre de fréquentes erreurs sur les connecteurs. Nous pensons que cette divergence entre les résultats obtenus dans la présente étude et nos prédictions trouve son explication dans l'interaction significative entre le genre textuel et la catégorie d'erreurs, portée par la narration. En effet, la trame fixe de la narration implique d'elle-même des changements de lieux correspondant à la progression dans le temps, et réciproquement. L'emploi des connecteurs spatiaux et temporels n'est donc pas nécessaire et peut même sembler redondant avec cette structure rigide (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999; Schneuwly & Bronckart, 1986). Ainsi, s'il est fait usage de ces catégories de connecteurs, elles répèteront l'information déjà sous-tendue par la trame ce qui permettra d'éviter les erreurs dans leur utilisation. Les connecteurs spatiaux ne sont, d'ailleurs, pas porteurs d'erreur, et le taux d'erreurs des connecteurs temporels est très faible. Les erreurs sont concentrées sur les connecteurs factuels, dont la fréquence est significativement plus haute que celle de toutes les autres catégories. Ces connecteurs servent à préciser les faits, à les mettre en rapport, à exprimer leur origine, leur finalité et leur modalité. Ils ne profitent donc pas de la redondance de l'information liée à la trame narrative et, pourtant, leur usage est

nécessaire pour expliciter les actions des personnages qui vivent de nombreuses péripéties. De ce fait et parce que leur usage est complexe et acquis le plus tard, ils sont les plus susceptibles d'accueillir les erreurs, comme suggéré par les résultats.

Enfin, nous nous attendions à ce que l'argumentation présente une plus grande variété de connecteurs que la narration dû à la force de leur trame textuelle. La tendance des résultats ne va pas en ce sens, mais l'analyse de la variance indique que les différences liées aux genres produits sont légèrement au-dessus du seuil de significativité. Les comparaisons post-hoc, cependant, nous ont permis d'apprendre que la synthèse utilise plus de catégories différentes de connecteurs que le résumé. D'une part, les résultats tendent à corroborer qu'il y a une plus grande diversification des connecteurs dans le récit par rapport à l'argumentation chez le scripteur adulte. Cela rendrait compte, selon Favart et Chanquoy (2007), des relations sémantiques spécifiques à chaque type de texte. Favart et Passerault (1999) concluent, d'ailleurs, que « les différentes structures textuelles ont des répercussions sur le choix, la valeur et la position des connecteurs (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). La fréquence d'occurrence et la nature des marques varient avec les différents types de trames, et, à l'intérieur d'une même trame, en fonction de la prédictibilité possible des événements ». D'autre part, Favart et Passerault (1999) ainsi que Favart et Chanquoy (2007) avancent qu'une variété plus importante de types de connecteurs utilisés est le reflet d'une gestion plus efficace du processus de planification. Ceci est conforté par la diversité plus importante dans les conditions Synthèse et Résumé. En effet, ce sont les deux conditions où, justement, les processus de planification et de mise en texte bénéficient d'un allègement du coût cognitif dû aux modalités de la tâche. La production du résumé profite de la présence du texte-source pendant l'écriture, tandis que la synthèse s'appuie sur le plan que les participants devaient obligatoirement concevoir avant la production écrite. Les résultats semblent mettre en avant l'effet bénéfique du plan pour les scripteurs de la synthèse puisque cette dernière condition montre une variété significativement plus importante de connecteurs qu'en résumé. Cet allègement du coût cognitif paraît donc, effectivement, avantageux pour les processus de planification et de mise en texte qui permettent l'organisation des idées et leurs mises en relations, notamment, grâce aux connecteurs.

5. CONCLUSION

Pour résumer, l'usage des pronoms varie en fonction du genre textuel produit, mais aussi en fonction des modalités de production. En effet, la condition Narration offre, par la présence du support imagé, des indices visuels qui permettent un plus grand degré d'activation des référents en mémoire, ce qui induit une utilisation plus importante des pronoms. Par ailleurs, et contrairement à ce que rapporte la littérature, c'est aussi en Narration qu'il y a le plus d'erreurs de pronominalisation. Ces erreurs se produisent sur les pronoms démonstratifs, qui sont le type le moins représenté dans les textes narratifs produits par nos participants mais qui sont aussi le type comptant la plus grande fréquence d'usages erronés.

S'agissant des connecteurs, les résultats ont aussi montré un effet du genre textuel sur leur usage. En effet, la trame structurelle plus ou moins fortement figée des genres induit, non seulement, une plus ou moins grande propension à utiliser des marqueurs de connectivité, mais aussi la sélection de catégories propres à chaque genre, comme l'avaient déjà relevé les recherches antérieures. À ceci s'ajoute les modalités de production qui influencent leur taux d'occurrences dans la production écrite, comme c'est le cas pour la condition Résumé où la plus faible fréquence de connecteurs résulte du fait que les participants se sont appuyés sur les relations sémantiques créées par la structure du texte-source à disposition. Par ailleurs, il existe bien une variation dans le taux d'erreurs dans l'usage des connecteurs en lien avec le genre textuel mais elle ne correspond pas à la variation mise en évidence précédemment. Cela pourrait s'expliquer par les modalités des conditions rendant la production de texte plus ou moins facile ou complexe. De plus, les résultats ont montré une interaction significative entre le genre textuel et la catégorie d'erreurs sur les connecteurs produits. La trame rigide de la narration mène à une utilisation moindre des connecteurs, mais quand le scripteur y recourt, il tend à utiliser davantage de connecteurs factuels, dont la maîtrise est réputée complexe et tardive, et, conséquemment, à commettre davantage d'erreurs sur ces derniers. Enfin, l'effet du genre sur la diversité des types de connecteurs utilisés trouve son explication dans la disponibilité des ressources cognitives allouables aux processus

de planification et de mise en texte qui dépendent, à la fois, du genre (« facile » ou « complexe ») et des conditions de production qui permettent un relatif allègement de la charge cognitive sur certains processus.

Au regard des résultats, nous pouvons conclure que le genre textuel est une caractéristique importante à prendre en compte, non seulement dans le taux d'occurrences des expressions référentielles, mais aussi dans les taux d'occurrences et d'erreurs et dans la diversité des connecteurs utilisés en production écrite. De surcroît, il est apparu que les conditions de production et les ressources cognitives ont également un rôle dans ces variations et diversifications. Ainsi, les comportements des pronoms et connecteurs sont influencés par des critères tant linguistiques et intra-discursifs (structure, organisation et trame textuelles) que non strictement linguistiques (conditions de production, efficacité des processus d'écriture, ressources cognitives, maîtrise des outils de cohésion).

6. RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de Linguistique Textuelle*.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. *The SAGE Handbook of Writing Development*, (July), 23–47. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n3>
- Antón-Méndez, I. (2010). Gender Bender: Gender errors in L2 pronoun production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 119–139. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9129-z>
- Baccus, N. (2006). *Grammaire française*. (Librio, Ed.) (Librio Mem). Paris.
- Bittner, D., & Gargarina, N. (2007). Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language, (48).
- Bosch, P., Rozario, T., & Zhao, Y. (2003). Demonstrative Pronouns and Personal Pronouns. German der vs. er. *Proceedings of the 2003 EACL Workshop on The Computational Treatment of Anaphora*.
- Chanquoy, L., Foulin, J. N., & Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 10(5), 513–540. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-12232-001>
- Chetail, F., Porteus, F., Patout, P.-A., Content, A., & Colette, E. (sous presse). BOQS: Une échelle de qualité orthographique pour l'adulte. *Revue de Neuropsychologie*.
- Dalcq, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., & Van Raemdonck, D. (1999). *Mettre de l'ordre dans ses idées : Classification des articulations logiques pour structurer son texte* (Duculot). Louvain-La-Neuve.
- Davis, G. A., & Coelho, C. A. (2004). Referential cohesion and logical coherence of narration after closed head injury. *Brain and Language*, 89(3), 508–523. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.01.003>
- Demirgunes, S. (2008). Acquisition Order of Coherence relations in turkish. *Education*, 135(4), 405–419.
- Elalouf, M.-L., & Trevisse, A. (2012). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2) (French). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 16(2), 121–140. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fcs&AN=25251793&lang=fr&site=eds-live>

- Evers-Vermeul, J. (2005). *The Development of Dutch Connectives: Change and Acquisition as Windows on Form-Function Relations*. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7146>
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives; How cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language*, 36(4), 829–854. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009227>
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 155(3), 51–68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'année Psychologique*, 99(1), 149–173. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552>
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification*.
- Foulin, J. N., Chanquoy, L., & Fayol, M. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite. *Langue Française*, 81, 5–20. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4766>
- Gordon, P. C., & Scarce, K. A. (1995). Pronominalization and discourse coherence, discourse structure and pronoun interpretation. *Memory & Cognition*, 23(3), 313–323. <https://doi.org/10.3758/BF03197233>
- Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.003>
- Halliday, M. A. . M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. *Longman Group Limited London*, 398.
- Hamma, B. (2017). Pronoms, pronominalisation et reprise pronominale : Un problème en soi.
- Jadir, M. (2010). Typologie textuelle et connecteurs. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 077. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010260>
- Jonasson, K. (2009). Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. *Syntaxe et Sémantique*, 10(1), 111.

<https://doi.org/10.3917/ss.010.0111>

- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*.
- Mayer, M. (1987). Frog, Where Are You? Sequel to A boy, a dog and a frog.
- Novogrodsky, R., & Edelson, L. R. (2016). Ambiguous pronoun use in narratives of children with Autism Spectrum Disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 241–252. <https://doi.org/10.1177/0265659015602935>
- Pépin, L. (1994). La jonction dans l'inter-phrases. *Québec Français*, 93, 24–26.
- Reboul, A. (1989). Résolution de l'anaphore pronominale : sémantique et/ou pragmatique.
- Rouchota, V. (1998). Connectives, coherence and relevance. In *Current issue in relevance theory* (pp. 11–57). Amsterdam.
- Schnedecker, C. (2014). Chaînes de référence et variations selon le genre. *Langages*, 195(3), 1957–1972. <https://doi.org/10.3917/lang.195.0023>
- Schnedecker, C. (2015). *Les anaphores à nom général humain dans les chaînes de référence renvoyant à des personnes : contraintes d'emploi et rendements*. *Travaux de linguistique* (Vol. 70). <https://doi.org/10.3917/tl.070.0039>
- Schnedecker, C. (2017). Les chaînes de référence : une configuration d'indices pour distinguer et identifier les genres textuels. *Langue Française*, 3(195), 53–72.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants, (7), 279–294.
- Serratrice, L. (2013). The role of number of referents and animacy in children's use of pronouns. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.008>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003–2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First Language*,

35(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0142723714566334>

Tutin, A. (2002). A corpus-based study of pronominal anaphoric expressions in French
A corpus-based study of pronominal anaphoric expressions in French. *Corpus*,
24(January 2002), 516.

Wilmet, M. (2007). *Grammaire Rénovée du Français*. Bruxelles.

Nous le voyons, l'usage et la maîtrise des pronoms et connecteurs varient en fonction du genre textuel. En effet, chaque genre utilise de façon privilégiée des structures textuelles, rhétoriques, qui lui sont propres. Ces structures impliquent, d'un côté, l'usage de connecteurs particuliers, et d'un autre côté, que les référents auxquels se rapportent les anaphores soient plus ou moins fortement retenus et accessibles en mémoire, et que le scripteur utilise plus ou moins abondamment des pronoms. Cependant, d'autres facteurs semblent guider l'utilisation des connecteurs et des pronoms, de leurs différents types, mais aussi leur maîtrise et le taux d'erreurs commises dans leur usage. Les résultats tendent à montrer que les conditions de production sont concernées. Plus particulièrement, ce sont les ressources accessibles et disponibles compte tenu des conditions de production qui paraissent permettre l'abondance d'occurrences de ces marques et leur meilleure maîtrise.

Dans la troisième et dernière étude menée et reprise dans cette thèse, nous examinons ce dernier point et l'envisageons en rapport avec notre tout premier intérêt de recherche. Nous nous basons, dans cette optique, sur les recherches qui rapportent que les étudiants dyslexiques se plaignent de leur faible maîtrise orthographique (confirmée par nombre d'études) et du fait qu'ils doivent accorder un certain niveau d'attention à la correction de leur orthographe en production de texte. De même, nous lions cette question aux observations empiriques selon lesquelles les textes des étudiants dyslexiques sont de moins bonne qualité que ceux des populations contrôles qui leur ont été appariées. Dès lors, nous allons examiner le taux d'occurrences et d'erreurs dans l'usage des pronoms et connecteurs en production de texte, chez des étudiants universitaires au développement typique dans deux conditions de pression cognitive-attentionnelle.

Se concentrer sur l'orthographe affecte-t-il la connectivité et la référence en production de texte ?

Pierre-André Patout¹, Marie-Ève Damar², Alain Content¹

¹ Université libre de Bruxelles (ULB), LCLD, CRCN

² Université libre de Bruxelles (ULB), LaDisco

ABSTRACT

De plus en plus d'étudiants inscrits à l'université déclarent avoir un historique de trouble des apprentissages et, même s'ils ont pallié peu ou prou leurs difficultés, celles-ci ne disparaissent jamais vraiment (e.g., Callens, Tops, Stevens, & Brysbaert, 2014; Morken & Helland, 2013; Mortimore & Crozier, 2006; Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, & Brysbaert, 2013). Plus particulièrement, les dyslexiques rapportent même ressentir des difficultés dans le langage écrit (e.g., Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre, Bedoin, Abadie, & Bedoin, 2016). Nombre d'études confirment ces propos (e.g., Connelly, Campbell, MacLean, & Barnes, 2006; Mortimore & Crozier, 2006; Tops et al., 2013) par des évaluations qualitatives de la cohérence et de la cohésion. Ces résultats ne sont pas reproduits par les analyses quantitatives qui mettent, tout de même, en évidence les difficultés persistantes en orthographe dans cette population. Il semble légitime de supposer que, en rédaction de texte, les dyslexiques se concentreront sur la correction orthographique, au détriment de la qualité textuelle générale, rendant l'activité rédactionnelle, déjà complexe, encore plus compliquée. Dès lors, nous avons voulu déterminer si l'attention soutenue dirigée sur la correction orthographique lors de la production de texte est en lien avec des performances détériorées dans l'usage des pronoms et des connecteurs, deux procédés de la cohésion qui soutiennent la cohérence (e.g., Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre et al., 2016). Les participants, répartis en deux groupes, ont produit deux argumentations. La pression cognitive-attentionnelle sur l'orthographe était soutenue dans un groupe, allégée dans l'autre. Les résultats ont montré une différence significative dans le taux d'erreurs d'orthographe selon la condition. L'usage des connecteurs ne varie pas en fonction de la condition mais bien en fonction du sujet traité. Quant aux pronoms, le taux d'erreurs ne varie pas en fonction du sujet ni de la condition, mais bien leurs taux d'occurrences. L'absence globale d'effet de la pression pourrait s'expliquer en termes de stratégies rédactionnelles qui permettraient d'alléger les coûts cognitifs et d'éviter les surcharges menant à des erreurs sur les connecteurs et pronoms. L'effet du thème traité suggère que le degré de familiarité joue un certain rôle dans la production des pronoms et connecteurs, tant dans la propension à les utiliser que dans la tendance à commettre des erreurs dans leurs usages.

1. INTRODUCTION

De plus en plus d'étudiants inscrits à l'université déclarent avoir ou avoir eu des difficultés d'apprentissage, et plus particulièrement un historique de dyslexie. Cependant, cela ne fait que quelques décennies que la recherche s'intéresse au devenir des enfants diagnostiqués dyslexiques et à leurs performances à l'âge adulte (Callens, Tops, Stevens, et Brysbaert, 2014; Connelly, Barnett, et Sumner, 2014; Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre, Bedoin, Abadie, et Bedoin, 2016; Miller, McCardle, et Connelly, 2018; Mortimore et Crozier, 2006; Norman, Kemper, Kynette, Cheung, et Anagnopoulos, 1991; Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, et Brysbaert, 2013). Il est notoire qu'un certain nombre de difficultés sont persistantes et se marquent en lecture et en production écrite, particulièrement au niveau orthographique et de la qualité textuelle générale, et demeurent depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte malgré les remédiations et stratégies de compensation (Callens et al., 2014; Connelly et al., 2006; Gajar, 1989; Miller et al., 2018; Morken & Helland, 2013; Pech-Georgel & George, 2010; Tops et al., 2013). Dans ce cadre, l'objectif de la présente étude est d'examiner la qualité de texte chez de jeunes adultes universitaires tout-venants sous contrainte de pression cognitive-attentionnelle portée sur l'orthographe.

En effet, plus précisément, concernant les difficultés des étudiants dyslexiques, certaines études rapportent directement leurs plaintes à divers niveaux du langage écrit : compréhension des consignes, prise de notes, production orthographique, syntaxe, gestion du temps lors de la production écrite (Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre et al., 2016). Ces déclarations sont appuyées par de nombreuses recherches basées sur des évaluations réalisées par des enseignants ou des professionnels du langage : une moins bonne qualité générale des productions écrites, des défauts de structures, une plus faible cohérence et des textes perçus comme moins agréables à lire par rapport aux textes de leurs pairs sans difficultés (Connelly et al., 2006; Mortimore et Crozier, 2006; Tops et al., 2013). Cependant, les résultats de ces études qualitatives, pointant la moins bonne qualité aux niveaux phrastique, textuel et discursif des étudiants avec troubles du langage écrit, ne sont pas reproduits par les études quantitatives. Ces dernières ont,

effectivement, mis en évidence les difficultés liées à la production orthographique ainsi que de moins bonnes performances dans l'usage de la ponctuation et de la capitalisation, mais aucune, à notre connaissance, n'a dégagé de différence significative sur d'autres critères linguistiques, en production, entre les étudiants avec difficultés en langage écrit et leurs contrôles. Par exemple, Connelly *et al.* (2006), cherchant à décrire l'impact des troubles dyslexiques sur les performances en production écrite, trouvent que les textes des étudiants avec dyslexie sont globalement moins bons que ceux du groupe contrôle apparié en âge. Excepté en ponctuation et en orthographe, aucune différence significative ne ressort pour les processus de haut niveau tels que l'organisation des idées, leur nombre, les structures phrastiques ou encore la syntaxe. Cette étude se base partiellement sur des estimations par échelles de Likert, les évaluateurs recevant des transcriptions fidèles des textes dont l'orthographe n'avait pas été corrigée. Tops *et al.* produisent, en 2013, une étude semblable à ceci près que les textes sont corrigés et retranscrits à l'ordinateur, et que les évaluateurs sont ignorants des buts et des conditions de l'expérience. La différence entre les étudiants dyslexiques et leurs pairs est de nouveau significative pour le taux d'erreurs orthographiques, la ponctuation et la capitalisation mais ni le vocabulaire ni la structure des phrases ne varient significativement. Les évaluateurs jugent tout de même les textes des étudiants en difficultés moins bien structurés et moins agréables à lire. Dans la même ligne, Gregg & Nelson (2017) ne relèvent, dans la revue de leurs précédentes études, aucune différence quant à la fréquence et à la précision d'usage des liens grammaticaux de cohésion. Les auteurs affirment que les idées sont aussi riches, sophistiquées et structurées chez les adultes avec difficultés en langage écrit que chez leurs pairs au développement typique, bien que les scores de qualité discursive générale restent plus bas que chez ces derniers, et que leurs textes soient plus courts et moins cohérents. Enfin, Gajar (1989) montre que, à part les erreurs d'orthographe, de ponctuation et de capitalisation, les étudiants avec troubles des apprentissages ne diffèrent pas de leurs pairs au niveau du vocabulaire ni par rapport au taux et à la complexité des T-Units (c'est-à-dire, dans ladite étude, l'ensemble des propositions principales, avec ou sans propositions dépendantes).

Les textes produits par les étudiants avec dyslexie sont, en somme, estimés de moins bonne qualité par les dyslexiques eux-mêmes et leurs évaluateurs. Les défauts fréquemment soulevés de ces textes se situent au niveau de l'organisation, de la cohérence et de la cohésion textuelle. Cependant, les données empiriques plus objectives ne mettent en avant aucune différence significative sur les critères linguistiques de qualité textuelle repris par les différentes études. Pour l'essentiel, les dyslexiques ne semblent différer des participants tout-venants qu'au niveau de la production orthographique. Nous avons, dès lors, décidé d'étudier l'usage et la maîtrise des outils de connectivité et de reprise anaphorique que sont les connecteurs et les pronoms.

Les pronoms et connecteurs sont des outils linguistiques de la *cohésion*. Ils permettent de fournir au texte une unité et une continuité globales qui mènent le lecteur à s'élaborer un modèle unifié du texte, c'est-à-dire que ces caractéristiques textuelles aident et supportent la *cohérence*. Ces deux concepts sont fondamentaux, en linguistique, pour rendre compte de « ce qui fait un texte », c'est-à-dire rendre compte de la *texture* (Demirgunes, 2008; Evers-Vermeul, 2005; Favart et Chanquoy, 2007; Halliday et Hasan, 1976; Jadir, 2010; Rouchota, 1998; Spooren et Sanders, 2008). La littérature linguistique et psycholinguistique a montré que les manifestations de ces deux procédés varient, d'une part, en fonction de critères linguistiques et intra-discursifs, comme le genre textuel (Favart et Chanquoy, 2007; Favart et Passerault, 1999; Foulin, Chanquoy, et Fayol, 1989; Jonasson, 2009; Schnedecker, 2014; Schneuwly et Bronckart, 1986; Tutin, 2002), et, d'autre part, en fonction de différences interindividuelles. Certaines études ont comparé des individus au développement typique à des individus avec traumatismes crâniens, troubles autistiques ou encore avec des troubles spécifiques du langage (Davis et Coelho, 2004; Novogrodsky et Edelson, 2016; Tribushinina, Dubinkina, et Sanders, 2015). Dans ce contexte, Gregg et Nelson (2017) rapportent que les individus avec troubles des apprentissages connaissent des difficultés avec les processus de planification, de révision et d'évaluation. Par ailleurs, Favart et Chanquoy (2007) ont montré que de meilleures capacités de planification se reflètent par une diversité plus importante de types de connecteurs, et Foulin et al. (1989) ont mis en

évidence que la production écrite des connecteurs se déroulait parallèlement au processus de mise en texte, au moment de la planification de la proposition qui va être produite. De surcroît, il semble que l'usage des pronoms, durant la production écrite, soit directement lié au degré d'activation en mémoire de leur référent (Jonasson, 2009; Tomlin, 2007), et que des erreurs de pronominalisation peuvent advenir dans le cas où plusieurs référents potentiels sont activés en mémoire. En effet, s'ils partagent des caractéristiques linguistiques (genre, nombre, caractère animé, etc.) semblables, la confusion des référents peut mener à une reprise anaphorique erronée (Serratrice, 2013).

Certaines études (Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre et al., 2016) avancent que les dyslexiques possèdent de faibles capacités attentionnelles et cognitives. De plus, puisque les dyslexiques rapportent avoir conscience de leurs difficultés en production orthographique, nous pourrions imaginer que ceux-ci doivent attribuer davantage de ressources cognitives-attentionnelles à la bonne correction de leur orthographe lors de la rédaction de texte. Or, produire un texte écrit est une activité complexe. Selon Johnson (2017), elle repose sur deux composantes – la formulation et le monitoring – qui imposent une grande demande sur la mémoire de travail et les ressources attentionnelles. La formulation regroupe les processus de planification et de mise en texte (Cf. Hayes et Flower, 1983), tandis que le monitoring joue le rôle d'administrateur central, permettant le passage flexible d'un sous-processus à l'autre (Johnson, 2017). L'activité rédactionnelle fait donc appel à une charge cognitive et attentionnelle importante. On conçoit, donc, que si les conditions de production écrite rendent la tâche plus complexe, les demandes en ressources cognitives-attentionnelles, notamment sur la mémoire de travail, pourraient avoir un impact sur des processus d'écriture (planification, mise en texte, etc.) dont l'apport en ressources se trouverait diminué. Dès lors, sachant qu'en français la gestion de la production orthographique nécessite des ressources importantes qui limitent celles de la planification (Mazur-Palandre, 2018), on s'attend à ce qu'une attention et une activité cognitive accrues explicitement dirigées vers la production et la révision orthographique – comme c'est le cas chez les adultes dyslexiques (Morken et

Helland, 2013) – impactent l’usage et le bon usage des connecteurs et pronoms dû à la diminution des ressources allouables à leur récupération et à leur production.

Dès lors, nous avons demandé à des étudiants universitaires tout-venants de produire deux textes argumentatifs. Les participants étaient répartis dans deux groupes, correspondant à deux conditions. La première condition imposait une pression cognitive-attentionnelle accrue portée spécifiquement sur l’orthographe. Nous entendions, de ce fait, simuler les conditions de production écrite vécues par les dyslexiques. La seconde, au contraire, supprimait cette pression liée à la correction orthographique. De la sorte, nous avons voulu déterminer si, dans une population d’étudiants universitaires tout-venants, une pression cognitive-attentionnelle accrue ou absente portée sur la production orthographique était en lien avec la qualité de la production textuelle, évaluée à travers l’usage des pronoms et des connecteurs. Nous nous attendons à ce que l’attention focalisée sur l’orthographe entraîne une plus forte demande en ressources cognitives qui débouchera sur des productions où les erreurs orthographiques seront moindres mais qui compteront, corollairement, moins de connecteurs et plus d’erreurs dans leur usage et dans l’usage des anaphores pronominales. En revanche, les participants n’ayant pas à se soucier de la correction orthographique commettront plus d’erreurs d’orthographe mais montreront un meilleur usage des connecteurs et des pronoms, et une fréquence moyenne plus importante de pronoms.

2. MÉTHODE

2.1. Participants

Les participants sont des étudiants de langue maternelle française sans troubles de la vue non corrigés ni troubles auditifs ou neurologiques. Tous sont en première année de bachelier à l'Université libre de Bruxelles. L'âge moyen est de 19.1 ans (écart-type 1.3).

Au total, 40 femmes et 6 hommes se répartissent entre deux conditions : la production écrite d'une argumentation avec pression orthographique ($n=23$) et sans pression orthographique ($n=23$).

2.2. Matériel

Les participants reçoivent un stylo, des feuilles de papier ligné pour la production textuelle et des feuilles blanches pour la prise de notes.

Deux débats télévisés d'environ quinze minutes projetés sur grand écran dont le son est transmis par haut-parleurs sont diffusés. Le premier débat traite de la réforme du 1^{er} janvier 2017 concernant les emplois d'étudiants en Belgique. Le deuxième débat traite de la pratique du tatouage. Le premier débat vidéo, plus technique, est accompagné d'un paragraphe explicatif sur ladite réforme.

2.3. Procédure

La participation à l'expérience se déroule en trois séances. Lors de la première séance, les participants passent une dictée de mots (Chetail, Porteus, Patout, Content, & Colette, sous presse), une tâche de compréhension de textes et une dictée de texte. Au cours de la deuxième séance, une semaine plus tard, ils passent une tâche de décision lexicale et orthographique, puis la production écrite de l'argumentation sur le premier débat. Une semaine après, lors de la troisième séance, les participants regardent le second débat vidéo et produisent leur argumentation. Ils peuvent prendre des notes pendant les projections mais ne sont pas autorisés à écrire un plan ou un brouillon. Une fois la vidéo terminée, ils rédigent une argumentation en prenant position pour ou contre le sujet

traité. Trente minutes sont accordées aux participants pour la production de texte. Ils doivent éviter les abréviations et écrire les chiffres en toutes lettres. Si les participants estiment que leur texte est terminé, ils rendent leurs documents et le temps de production est enregistré.

Les participants sont répartis aléatoirement en deux groupes lors de leur inscription à la deuxième séance. Chaque groupe reçoit des consignes spécifiques sur les modalités de leur production écrite. Pour le groupe « avec pression orthographique », l'expérimentateur insiste sur le fait que la production orthographique doit être aussi irréprochable que possible. Pour le groupe « sans pression orthographique », les participants sont mis au courant qu'ils ne doivent pas se focaliser « plus que nécessaire » sur leur production orthographique car l'expérimentateur réécrira par ordinateur leur texte et en corrigera l'orthographe.

2.4. Variables

La pronominalisation a été évaluée par la fréquence d'occurrence de pronoms (le nombre moyen de pronoms pour 100 mots) et par la fréquence d'erreurs dans leur usage (le pourcentage d'erreurs de pronominalisation) pour chaque type de pronoms (personnels, possessifs et démonstratifs). Il est important de noter que nous avons choisi de regrouper sous l'expression « pronoms possessifs » à la fois lesdits pronoms possessifs (« le mien / sien / leur / ... ») ainsi que les déterminants possessifs (« ma, ton, leur, notre, ... »), dû à la rareté d'utilisation des premiers et à la grande proximité de leur fonction (« Les pronoms possessifs, comme les déterminants possessifs, établissent une relation entre l'être ou l'objet désigné par le nom qu'ils remplacent (ou déterminent) et l'une des personnes grammaticales » (Baccus, 2006, p. 58)).

La connectivité a été évaluée par la fréquence d'occurrence de connecteurs (le nombre moyen de connecteurs pour 100 propositions) et la fréquence d'erreurs dans leur usage (le pourcentage d'erreurs dans l'usage des connecteurs) pour chaque catégorie de connecteurs (spatiaux, temporels, factuels, relatifs à l'intervention du locuteur, discursifs), ainsi que par le pourcentage de types différents de connecteurs utilisés (sur

les 50 types totaux de la typologie de Dalcq, Englebert, Uyttebrouck, et Van Raemdonck, 1999).

La fréquence pronominale a été calculée sur l'unité mot car c'est l'indice le plus utilisé dans les études portant sur les procédés anaphoriques et référentiels (Schneidecker, 2014, 2017; Tutin, 2002), et la fréquence des connecteurs a été calculée par rapport à l'unité proposition car la littérature liée à l'usage des connecteurs rapporte unanimement des mesures et considérations qui touchent, au moins, au niveau propositionnel (Adam, 1990; Davis et Coelho, 2004; Elalouf et Trevisse, 2012; Favart et Passerault, 1999; Foulin et al., 1989; Lecavalier, 2003; Rouchota, 1998; Schneuwly et Bronckart, 1986).

Les erreurs de pronominalisation concernent les accords erronés en genre, en nombre, en personne compte tenu du référent ou encore les accords par syllepse (e.g., aucun référent explicite pour un pronom ; « *vivre en groupe* donne un avantage à *la marmotte* car *elles* possèdent une thermorégulation » ; « *Ses réveils* diminuent *leurs* poids » ; « *Le travail étudiant* ne permet pas d'accès à la protection sociale. Il n'a pas les mêmes droits que les employés »). L'erreur n'étant pas systématiquement évidente, un doute raisonnable lié à l'interprétation peut exister. Nous avons choisi de considérer que les scripteurs étaient « de bonne foi ». Quand nous nous trouvions confronté à des cas – rares – dans lesquels une ambiguïté pouvait être résolue au prix de quelques efforts interprétatifs, nous ne les avons pas comptabilisés dans la catégorie des usages erronés. Les erreurs dans l'usage des connecteurs sont de deux types : (a) usage d'une catégorie de marques à la place d'une autre catégorie attendue (e.g., utilisation d'un connecteur marquant la cause au lieu de la conséquence ; utilisation de la deuxième partie d'un connecteur en deux parties [d'un côté..., de l'autre...] sans la première) ; (b) redondance de connecteurs consécutifs du même type (e.g., « En conclusion, pour conclure ») ou redondance du connecteur avec une relation de cohérence explicite (e.g., « En résumé, nous résumons... »).

3. RÉSULTATS

Pour nous assurer que les groupes de participants sont comparables, nous avons mené des tests de Student sur leurs performances en production orthographique (dictée de texte et de mots) et en reconnaissance visuelle de mots (décision lexicale et orthographique).

Il n'existe aucune différence significative quant à leur pourcentage de réponses correctes en dictée de mots, leur pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale en dictée de texte, ni quant au pourcentage d'items traités et de réponses correctes en tâches de décision lexicale et de décision orthographique (Tableau 1).

Tableau 1. Données descriptives et analyses inférentielles pour le pourcentage de réponses correctes en dictée de mots, en décisions lexicale et orthographique, pour le pourcentage d'items traités (sur le nombre d'items total) en décision lexicale et orthographique, pour le pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale en dictée de texte.

Tâche	Condition	Moyenne	Écart-type	Test T de Student
Dictée de mots % Réponses correctes	AVEC pression	46.61	21.29	$t(44) = 1.36, p = .18$
	SANS pression	38.61	18.63	
Dictée de texte % Erreurs Orthographe lexicale	AVEC pression	7.336	4.388	$t(44) = -0.98, p = .33$
	SANS pression	8.558	4.038	
Dictée de texte % Erreurs Orthographe grammaticale	AVEC pression	3.603	2.901	$t(44) = -0.82, p = .42$
	SANS pression	4.376	3.499	
Décision lexicale % Items traités	AVEC pression	59.28	10.30	$t(44) = 0.35, p = .73$
	SANS pression	58.32	8.263	
Décision lexicale % Réponse correcte	AVEC pression	56.09	11.48	$t(44) = 0.35, p = .73$
	SANS pression	55.01	9.053	
Décision orthographique % Items traités	AVEC pression	52.13	7.998	$t(44) = -1.46, p = .15$
	SANS pression	55.51	7.701	
Décision orthographique % Réponse correcte	AVEC pression	42.42	7.826	$t(44) = -1.8, p = .08$
	SANS pression	46.38	7.069	

L'absence d'indication de différence entre les groupes quant à leur performance en reconnaissance visuelle de mots et en production orthographique suggère que les échantillons de participants des différentes conditions sont comparables.

3.1. Pression orthographique et production orthographique

Afin de nous assurer que les consignes de pression orthographique ont un impact sur la performance orthographique en production écrite de texte, nous avons mené une ANOVA sur le pourcentage d'erreurs d'orthographe en prenant en compte le type d'orthographe (intra-sujet : lexicale, grammaticale), la condition (inter-sujet : avec et sans pression sur l'orthographe) et le thème traité (intra-sujet : Thème 1 [emplois étudiants] et Thème 2 [tatouages]).

Il existe un effet principal de la condition, $F(1,44) = 4.69$, $p = .036$, qui indique qu'il y a moins d'erreurs en condition « AVEC PRESSION » qu'en condition « SANS PRESSION », et un effet significatif du type d'orthographe, $F(1,44) = 5.24$, $p = .027$, qui montre qu'il y a moins d'erreurs grammaticales que lexicales. Il n'existe pas d'effet significatif du thème, $F(1,44) = 0.505$, $p = 0.48$, ni d'interaction significative (Tableau 2, Figure 1).

Tableau 2. Données descriptives des pourcentages d'erreurs orthographiques en fonction de la condition (avec et sans pression) et en fonction du type d'orthographe (lexicale et grammaticale) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Type d'orthographe	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	Lexicale	1.71	1.86
	SANS Pression		2.66	2.69
	AVEC Pression	Grammaticale	1.02	0.65
	SANS Pression		2.57	2.78
Thème 2	AVEC Pression	Lexicale	2.09	2.04
	SANS Pression		2.98	2.56
	AVEC Pression	Grammaticale	1.14	1.04
	SANS Pression		2.24	2.29

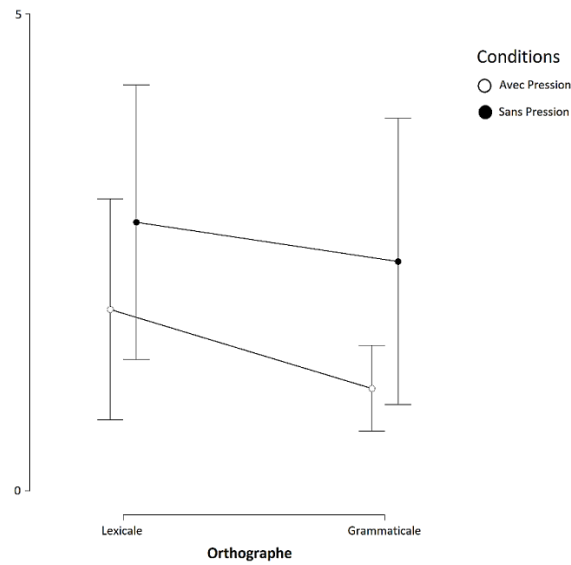


Figure 1. Pourcentage moyen d'erreurs orthographiques, pour les deux thèmes, en fonction de la condition (avec et sans pression) et en fonction du type d'orthographe (lexicale et grammaticale). Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

L'indication d'un effet de la condition, c'est-à-dire de la consigne de pression orthographique, sur le pourcentage d'erreurs orthographiques suggère que les productions écrites des participants sont influencées par la consigne et nous autorise à poursuivre les analyses¹⁵.

3.2. Pression orthographique et pronoms

Nous avons mené deux ANOVAs à mesures répétées en prenant comme facteurs la condition, le type de pronoms et le thème. La première analyse de la variance a porté sur la fréquence d'occurrence des pronoms et la deuxième a pris en compte le pourcentage d'usages erronés des pronoms.

La première analyse de la variance rend compte d'un effet significatif de la condition, $F(1,44) = 7.71, p = .008$, d'un effet significatif du thème, $F(1,44) = 7.77, p = .008$ et

¹⁵ Il existe des participants du groupe « avec pression » qui commettent, en moyenne, au moins autant d'erreurs d'orthographe que les participants du groupe « sans pression ». Afin de vérifier que nous n'introduisons aucun biais, nous avons mené les tests statistiques sur l'usage des pronoms et des connecteurs en retirant lesdits participants des analyses. Aucun résultat ne s'en trouve modifié. Nous reportons, dans cet article, les analyses menées sur l'ensemble des participants.

d'un effet principal du type de pronoms, $F(2,88) = 356.04$, $p < .001$. De plus, il existe une interaction significative entre la condition et le type de pronoms, $F(2,88) = 4.68$, $p = .012$.

Le groupe « SANS PRESSION » utilise davantage de pronoms ($M = 7.19$, $SD = 1.45$) que le groupe « AVEC PRESSION » ($M = 5.83$, $SD = 1.85$) et il y a plus de pronoms sous le thème 2 ($M = 5.45$, $SD = 1.81$) que sous le thème 1 ($M = 4.02$, $SD = 1.80$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni révèlent qu'il y a significativement plus de pronoms personnels ($M = 4.73$, $SD = 1.44$) que de pronoms possessifs ($M = 1.61$, $SD = 0.68$) et que de pronoms démonstratifs ($M = 0.17$, $SD = 0.23$), les pronoms possessifs sont significativement plus nombreux que les pronoms démonstratifs (Tableau 3, Figure 2).

Tableau 3. Données descriptives du nombre d'occurrences de pronoms pour 100 mots en fonction de la condition (avec et sans pression) et du type de pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Type de pronom	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	Personnel	3.49	1.89
	SANS Pression		4.55	1.57
	AVEC Pression	Possessif	1.59	0.88
	SANS Pression		1.92	1.02
	AVEC Pression	Démonstratif	0.19	0.28
	SANS Pression		0.24	0.33
Thème 2	AVEC Pression	Personnel	4.92	2.02
	SANS Pression		5.97	1.42
	AVEC Pression	Possessif	1.36	0.98
	SANS Pression		1.57	1.07
	AVEC Pression	Démonstratif	0.10	0.19
	SANS Pression		0.13	0.45

Pour le thème 1, sur l'ensemble des textes, la valeur absolue maximale pour les occurrences des pronoms personnels est de 28, celle des pronoms possessifs est de 17, et celle des pronoms démonstratifs est de 2. Pour le thème 2, les valeurs absolues maximales sont, respectivement, de 36, 16 et 6. L'interaction reflète, dès lors, le faible taux d'occurrence des différents types de pronoms, ce qui limite les interprétations que nous pourrions en tirer.

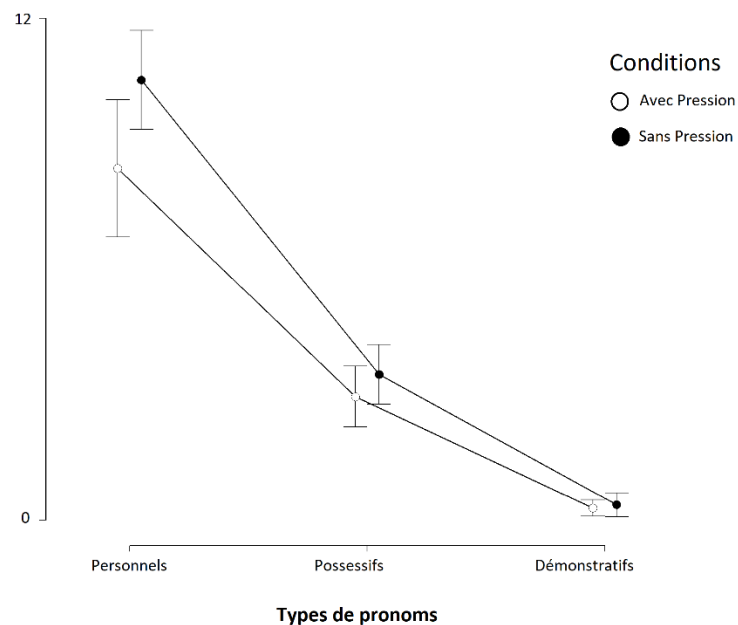


Figure 2. Fréquence moyenne d'occurrence de pronoms (ordonnées), pour les deux thèmes, en fonction de la condition (avec et sans pression) et du type de pronoms (abscisses ; personnels, possessifs, démonstratifs). Les barres représentent l'erreur standard.

La deuxième analyse de la variance, sur le taux d'usages erronés des pronoms, ne montre aucun effet significatif. Les données descriptives donnent, néanmoins, à voir que l'usage des pronoms démonstratifs est moins bien maîtrisé que celui des pronoms personnels, eux-mêmes plus sujets à l'erreur que les pronoms possessifs dans le groupe « AVEC PRESSION » pour les deux moments de passation. Dans le groupe « SANS PRESSION », lors de la deuxième séance de l'expérience, les participants commettent plus d'erreurs sur les pronoms possessifs que personnels mais n'en commettent aucune sur

les pronoms démonstratifs, tandis qu'à la troisième séance de l'expérience, les participants commettent davantage d'erreurs dans l'usage des pronoms démonstratifs, puis dans celui des pronoms personnels et, enfin, possessifs. La variabilité est importante (Tableau 4).

Tableau 4. Données descriptives des pourcentages d'erreurs dans l'usage des pronoms en fonction de la condition (avec et sans pression) et du type de pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Type de pronom	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	Personnel	15.67	16.05
	SANS Pression		6.67	9.43
	AVEC Pression	Possessif	5.00	10.00
	SANS Pression		11.11	15.71
	AVEC Pression	Démonstratif	50.00	57.73
	SANS Pression		00.00	00.00
Thème 2	AVEC Pression	Personnel	6.82	13.64
	SANS Pression		2.38	3.37
	AVEC Pression	Possessif	0.04	0.08
	SANS Pression		0.19	0.09
	AVEC Pression	Démonstratif	50.00	57.73
	SANS Pression		16.67	23.57

3.3. Pression orthographique et connecteurs

Nous avons mené trois analyses de la variance dont les variables indépendantes étaient la condition, la catégorie de connecteurs et le thème. La première analyse a porté sur la fréquence d'occurrence des connecteurs, la deuxième a pris en compte la fréquence d'erreurs dans l'usage des connecteurs, et la troisième a considéré la diversité des types de connecteurs utilisés.

La première ANOVA montre un effet significatif du thème, $F(1,44) = 30.132$, $p < .001$, un effet significatif de la catégorie de connecteurs, $F(4,176) = 360.44$, $p < .001$, et une

interaction significative entre le thème et le type de connecteurs, $F(4,176) = 35.317$, $p < .001$. Il n'y a pas d'effet de la condition, $F(1,44) = 0.68$, $p = 0.41$ (Tableau 5, Figure 3).

Tableau 5. Données descriptives du nombre d'occurrences de connecteurs pour 100 propositions en fonction de la condition (avec et sans pression) et de la catégorie de connecteurs (spatiaux, factuels, temporels, relatifs au locuteur, discursifs) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Type de connecteurs	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	Spatiaux	8.55	6.67
	SANS Pression		8.97	10.28
	AVEC Pression	Factuels	123.35	51.28
	SANS Pression		112.69	24.29
	AVEC Pression	Temporels	30.46	25.45
	SANS Pression		25.50	14.41
	AVEC Pression	Relatif au Locuteur	14.53	11.44
	SANS Pression		13.68	9.67
	AVEC Pression	Discursif	12.69	13.09
	SANS Pression		10.68	10.66
Thème 2	AVEC Pression	Spatiaux	9.62	5.83
	SANS Pression		13.39	9.31
	AVEC Pression	Factuels	80.03	22.76
	SANS Pression		71.46	19.47
	AVEC Pression	Temporels	16.75	8.21
	SANS Pression		19.93	10.58
	AVEC Pression	Relatif au Locuteur	16.68	11.78
	SANS Pression		17.21	9.24
	AVEC Pression	Discursif	10.73	7.42
	SANS Pression		12.63	11.12

Les participants utilisent davantage de connecteurs pour le thème 1 ($M = 180.5$, $SD = 56.12$) que pour le thème 2 ($M = 134.2$, $SD = 31.09$). De manière générale, il y a plus de connecteurs factuels, puis de connecteurs temporels, relatifs au locuteur, discursifs et spatiaux. Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni nous indiquent que les connecteurs factuels sont significativement plus nombreux que toutes les autres

catégories, mais aussi que la fréquence d'occurrence des connecteurs temporels ne diffère pas significativement de celle des connecteurs relatifs au locuteur mais est significativement plus haute que celles des connecteurs discursifs et spatiaux, et qu'il n'y a pas de différence significative entre les connecteurs relatifs au locuteur, discursifs et spatiaux. Il y a donc quatre groupes de connecteurs basés sur leur fréquence d'occurrence : (a) les connecteurs factuels, (b) les connecteurs temporels, (c) les connecteurs discursifs et spatiaux et (d) les connecteurs relatifs au locuteur, à cheval sur les groupes (b) et (c).

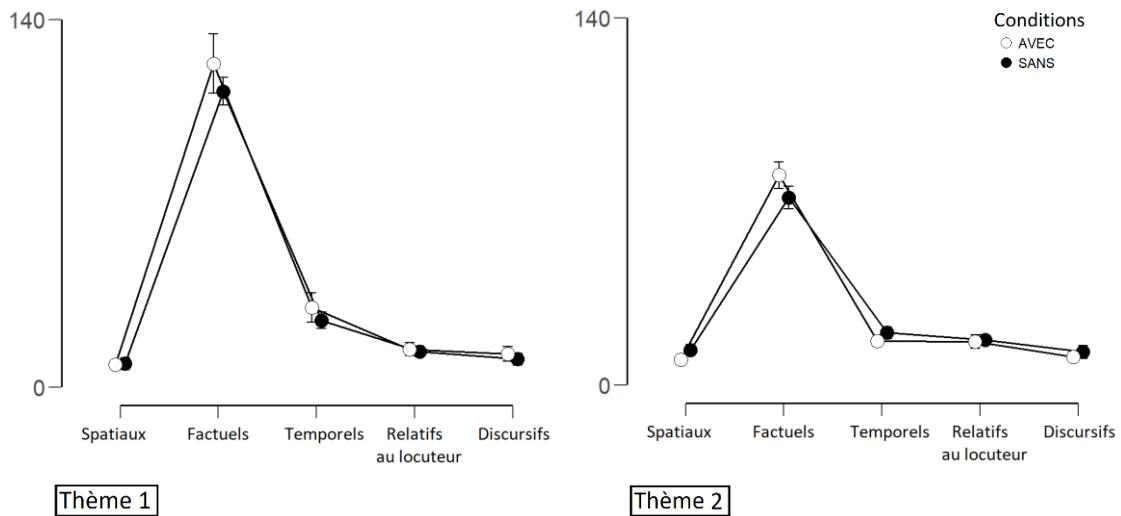


Figure 3. Fréquence d'occurrence de connecteurs (ordonnées) en fonction de la condition (avec et sans pression) et du type de connecteurs (abscisses ; spatiaux, factuels, temporels, relatifs au locuteur, discursifs) pour chaque thème traité. Les barres d'erreurs représentent l'erreur standard.

Pour le thème 1, sur l'ensemble des textes, la valeur absolue maximale pour les occurrences des connecteurs spatiaux est de 9, celle des connecteurs factuels est de 63, celles des connecteurs temporels est de 26, celle des connecteurs relatifs au locuteur est de 9, et celle des connecteurs discursifs est de 7. Pour le thème 2, sur l'ensemble des textes, les valeurs absolues maximales sont de 14 pour les connecteurs spatiaux, de 44 pour les connecteurs factuels, de 22 pour les connecteurs temporels, de 12 pour les

connecteurs relatifs au locuteur, et de 8 pour les connecteurs discursifs. L'interaction reflète les faibles taux d'occurrence des différentes catégories de connecteurs, ce qui limite les interprétations que nous pourrions en tirer.

La deuxième ANOVA, sur les usages erronés, montre un effet principal significatif du thème, $F(1,15) = 12.48$, $p = .003$. Il y a significativement plus d'erreurs lors de la rédaction du thème 1 ($M = 4.17$, $SD = 2.88$) que lors de la rédaction du thème 2 ($M = 3.58$, $SD = 2.93$). Cependant, il n'y a pas d'effet significatif de la condition, $F(1,15) = 1.02$, $p = .33$, ni d'effet de la catégorie de connecteurs, $F(4,60) = 1.17$, $p = .33$, ni d'interaction.

Les données descriptives montrent que, concernant le thème 1, le groupe « AVEC PRESSION » ($M = 3.73$, $SD = 1.13$) commet légèrement plus d'erreurs que le groupe « SANS PRESSION » ($M = 3.43$, $SD = 2.78$). La tendance s'inverse pour le thème 2 puisqu'il y a plus d'erreurs dans les productions du groupe « SANS PRESSION » ($M = 4.28$, $SD = 2.77$) que dans celles du groupe « AVEC PRESSION » ($M = 4.06$, $SD = 3.03$).

Sous le thème 1, le groupe « AVEC PRESSION » ne commet pas d'erreurs sur les connecteurs spatiaux, et en commet le plus sur les connecteurs factuels, puis discursifs, temporels, et relatifs au locuteur, tandis que le groupe « SANS PRESSION » ne commet aucune erreur sur les connecteurs discursifs ni spatiaux, et en produit davantage sur les connecteurs factuels, relatifs au locuteur et enfin temporels (Tableau 6). Le patron est différent pour le thème 2 puisque le groupe « AVEC PRESSION » ne commet toujours pas d'erreurs sur les connecteurs spatiaux, mais en commet le plus sur les connecteurs discursifs, puis relatifs au locuteur, factuels et temporels. Le groupe « SANS PRESSION », quant à lui, ne commet toujours aucune erreur sur les connecteurs discursifs, mais les erreurs sur les connecteurs factuels et relatifs au locuteur sont les plus fréquentes, suivies de celles sur les connecteurs spatiaux et enfin sur les connecteurs temporels (Tableau 6).

Tableau 6. Données descriptives du pourcentage d'erreurs dans l'usage des connecteurs en fonction de la condition (avec et sans pression) et de la catégorie de connecteurs (spatiaux, factuels, temporels, relatifs au locuteur, discursifs) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Type de connecteurs	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	Spatiaux	0.00	0.00
	SANS Pression		0.00	0.00
	AVEC Pression	Factuels	0.05	0.04
	SANS Pression		0.06	0.03
	AVEC Pression	Temporels	0.03	0.09
	SANS Pression		0.03	0.08
	AVEC Pression	Relatif au Locuteur	0.01	0.03
	SANS Pression		0.05	0.13
	AVEC Pression	Discursif	0.04	0.09
	SANS Pression		0.00	0.00
Thème 2	AVEC Pression	Spatiaux	0.00	0.00
	SANS Pression		2.04	5.39
	AVEC Pression	Factuels	5.13	3.64
	SANS Pression		6.53	5.93
	AVEC Pression	Temporels	1.00	3.16
	SANS Pression		0.65	1.72
	AVEC Pression	Relatif au Locuteur	7.38	18.25
	SANS Pression		2.86	7.56
	AVEC Pression	Discursif	8.09	14.03
	SANS Pression		0.00	0.00

La troisième ANOVA, sur la diversité catégorielle des connecteurs, ne montre pas d'effet principal de la condition, $F(1,44) = 0.65$, $p = 0.42$, ni du thème, $F(1,44) = 1.882$, $p = 0.18$, ni d'interaction.

Les données descriptives (Tableau 7) indiquent que le groupe « AVEC PRESSION » utilise légèrement plus de catégories différentes de connecteurs que le groupe « SANS PRESSION », quel que soit le thème traité, mais aussi que la diversité est un peu plus importante dans les deux groupes pour le thème 2 que pour le thème 1.

Tableau 7. Données descriptives pour la diversité des types de connecteurs utilisés en fonction de la condition (avec et sans pression) pour chaque thème traité.

Passation	Condition	Moyenne	Écart-type
Thème 1	AVEC Pression	21.17	4.754
	SANS Pression	20.13	4.003
Thème 2	AVEC Pression	21.96	4.847
	SANS Pression	21.30	3.470

4. DISCUSSION

De nombreuses études rapportent les difficultés que connaissent les adultes avec troubles du langage écrit en production de texte, mais elles peinent à mettre en évidence des différences significatives au-delà de l’orthographe, de la ponctuation et de la capitalisation lorsque l’on compare les performances de cette population à celles d’une population typique (e.g., Callens et al., 2014; Vincent Connelly et al., 2006; Gajar, 1989; Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre et al., 2016; Tops et al., 2013). D’autres études rapportent également que les dyslexiques sont conscients de leurs difficultés en orthographe et qu’ils se concentrent sur sa correction lors de la rédaction de texte. Partant de là, nous avons voulu évaluer l’impact d’une pression cognitive-attentionnelle portée sur l’orthographe dans une population de jeunes adultes universitaires tout-venants. Comme le signalent Pacton et Fayol (2004), une personne qui s’arrête à chaque mot pour le reconstruire accordera très peu d’attention aux autres aspects de l’écrit. En effet, « Le coût élevé de la dimension graphique ou orthographique se traduit par une performance faible en composition » (Fayol et Miret, 2005). En outre, Bourdin et Fayol (2002) ont montré que la qualité de texte diminue même chez les scripteurs matures lorsque la difficulté de la tâche augmente et pousse les capacités cognitives-attentionnelles à leur limite. Dès lors, si la charge de traitement augmente pendant la production écrite – comme c’est le cas dans notre paradigme expérimental – la

production finale devrait être de moins bonne qualité (Peningroth et Rosenberg, 1995) et cela se reflétera au niveau des anaphores et de la connectivité, c'est-à-dire dans l'usage des pronoms et connecteurs.

À cette fin, les participants étaient répartis aléatoirement en deux groupes correspondant à deux conditions expérimentales de production écrite d'une argumentation. D'un côté, l'expérimentateur donnait aux participants la consigne d'être extrêmement vigilants à la correction orthographique de leur production. De l'autre côté, la consigne stipulait que les participants ne devaient pas « se focaliser plus que nécessaire » sur l'orthographe puisque l'expérimentateur allait tout retranscrire par un logiciel de traitement de texte en corrigeant les erreurs orthographiques. Le premier groupe correspond à la condition « AVEC PRESSION », le second correspond à la condition « SANS PRESSION ».

Pour nous assurer que les groupes étaient comparables, nous avons évalué leurs performances dans des tâches de dictée de mots, dictée de texte, décision lexicale et décision orthographique. Étant donné l'absence de différence significative entre les groupes, nous avons poursuivi les analyses.

4.1. Pression orthographique et performances orthographiques

Comme attendu, le groupe « AVEC PRESSION » commet moins d'erreurs d'orthographe. Il est intéressant de constater que dans les productions écrites des deux conditions, les participants produisent moins d'erreurs en orthographe grammaticale. L'augmentation de l'allocation de ressources cognitives-attentionnelles sur la production orthographique et sa révision semble se faire principalement au bénéfice de l'orthographe grammaticale. La production des accords morphosyntaxiques est un mécanisme automatisé chez l'adulte car il demande beaucoup de ressources (Fayol, Hupet, et Largy, 1999; Toczek et al., 2012; Veys, 2009). Dès lors, lorsqu'il s'agit d'améliorer leur production orthographique, les participants paraissent diriger les ressources cognitives-attentionnelles vers la récupération et l'application des règles morphosyntaxiques. De plus, on remarque que le mécanisme automatisé de production et révision de

l'orthographe grammaticale est relativement efficace étant donné le faible taux d'erreurs dans les deux groupes (moins de 3% d'erreurs).

Concernant l'orthographe lexicale, il semble que sa correction ne se fasse qu'après la mise par écrit, au moment de la révision, et non au moment de la récupération des formes en mémoire à long terme pendant l'activité de production écrite. Cette révision se fait soit directement après l'écriture du mot, et se concentre directement sur ledit mot, soit quand le texte écrit est terminé mais, dans ce cas, la révision se concentre plus globalement et spécifiquement sur la sémantique (Morken et Helland, 2013; Torrance, Johansson, Johansson, et Wengelin, 2016). Dès lors, puisque les erreurs sont plus importantes en orthographe lexicale, nous pensons que l'allocation de ressources aux mécanismes d'accords grammaticaux réduit celles allouées à la révision *online* de l'orthographe lexicale.

En somme, les représentations orthographiques accessibles en mémoire à long terme ne seraient pas directement impactées par la consigne de pression orthographique. Cependant, on remarque qu'il y a environ deux fois plus d'erreurs grammaticales dans le groupe « SANS PRESSION ». Cela tend donc à corroborer le fait que la charge cognitive-attentionnelle, quand elle est mobilisée pour l'orthographe, n'est allouée qu'aux processus conscients de flexion grammaticale et, peut-être, au processus de révision pendant et après la production écrite. Les erreurs orthographiques ne sont donc pas le reflet d'un manque de compétence, mais bien l'indice d'une mise en œuvre peu efficiente en situation de production écrite, comme l'ont suggéré Toczek et Fayol (2012). La charge cognitive a une influence sur l'orthographe grammaticale, qui bénéficie de son augmentation (Toczek et al., 2012).

4.2. Pression orthographique et pronoms

4.2.1. OCCURRENCES

Comme attendu, le groupe « SANS PRESSION » produit plus de formes pronominales, globalement et pour chaque type de pronoms. En effet, selon le modèle d'activation (Jonasson, 2009; Tomlin, 2007), les formes pronominales sont utilisées lorsque le degré d'activation du référent en mémoire de travail est haut. Par conséquent, dans la condition « AVEC PRESSION », l'accroissement de l'allocation de ressources cognitives-attentionnelles sur l'orthographe durant la production écrite, ne permettrait pas à la mémoire de travail de retenir les antécédents et référents de façon aussi efficace, menant à l'utilisation d'anaphores moins synthétiques tels que les syntagmes nominaux.

À côté de l'effet de la condition, les résultats révèlent un effet principal lié au thème traité dans les débats vidéo. Les argumentations produites sur le thème des tatouages contiennent plus de pronoms que celles traitant de la réforme des emplois d'étudiants. Ce second thème, bien que de compréhension aisée, demeure plus technique que celui des tatouages. Les invités de ce débat font référence à des positions politiques, à des cadres légaux et administratifs, etc. Or, comme l'ont soulevé, entre autres, Novogrodsky et Edelson (2016), écrire sur un sujet familier, mène à l'utilisation de reprises lexicales synthétiques, c'est-à-dire pronominales. La production de pronoms est l'indice que le scripteur évoque ce qui est connu de son audience (potentielle), ce que son lectorat peut reconstruire dans un modèle mental à partir de ses propres connaissances. Le thème des tatouages évoquant les raisons d'en faire et les conséquences dermatologiques, et proposant une mise en contexte socio-anthropologique de la pratique du tatouage, semble, à ce titre, plus large et ouvert dans son traitement. Il permet davantage l'évocation d'expériences personnelles ou celles de tiers qui sont connues du scripteur. Ce thème paraît, de ce fait, plus familier puisqu'il fait appel à des savoirs plus généraux que le scripteur peut légitimement supposer connus de son lectorat.

Il existe, aussi, un effet principal du type de pronoms. Il y a plus de pronoms personnels que possessifs et puis démonstratifs. Cela conforte l'étude de Schneuwly et Bronckart (1986) qui avance que les pronoms personnels restent le type le plus représenté dans les

textes argumentatifs, avant tous les autres types. De plus, les pronoms démonstratifs sont généralement plus rares d'utilisation que les pronoms personnels, ce qui est typique, comme l'ont montré Bosch, Rozario, et Zhao (2003), des productions écrites qui présentent une continuité thématique, comme c'est le cas ici. Enfin, Bittner et Gargarina (2007) montrent que les pronoms personnels préfèrent les référents sujets. Puisque les participants devaient prendre position dans le débat et argumenter leur point de vue, ils ont été amenés à relater leur propre expérience ou celle d'un tiers. Il n'est pas étonnant, donc, de constater que les pronoms personnels et possessifs soient les plus fréquemment utilisés. D'ailleurs, les pronoms démonstratifs ne reprennent pas les thèmes et les référents centraux de l'énoncé, préférant les référents peu saillants (Gray, 2010). Puisqu'il s'agissait d'argumenter sur un thème précis développé tout au long du texte, les pronoms démonstratifs n'étaient déployés que de façon ponctuelle, dans des contextes plus précis (Bittner et Gargarina, 2007; Bosch et al., 2003).

4.2.2. ERREURS

Les résultats ne montrent aucun effet significatif quant à la production d'erreurs dans l'usage des pronoms. Cependant, quelques tendances ressortent. L'usage des pronoms démonstratifs est moins bien maîtrisé que celui des pronoms personnels, eux-mêmes plus sujets à l'erreur que les pronoms possessifs dans le groupe « AVEC PRESSION », pour les deux moments de la passation, mais seulement pour la deuxième séance de l'expérience dans le groupe « SANS PRESSION ». Le moins bon usage des pronoms démonstratifs pourrait corroborer, comme le suggère Gray (2010), que ce type de pronoms réfère à des antécédents moins saillants et peut reprendre des unités linguistiques plus grandes que l'unité mot (syntagmes, propositions, phrases). En effet, la reprise de ces unités est rendue peu aisée par la faible saillance des référents qui sont, potentiellement, moins précisément retenus en mémoire de travail. Les résultats paraissent aller dans ce sens puisqu'une grande partie des erreurs est due à l'utilisation du type démonstratif à la place du type personnel. Les pronoms personnels reprennent les référents fortement activés et saillants thématiquement, contrairement aux pronoms démonstratifs. Nous postulons donc que cette catégorie d'erreurs pourrait être l'indice

d'une moins grande disponibilité, en mémoire de travail, des référents. Enfin, comme suggéré par Novogrodsky et Edelson (2016) ou Veys (2009), la production de pronoms clairs par le scripteur passe par la gestion de la représentation mentale du texte de l'interlocuteur. Le scripteur organise son texte en fonction de ce qu'il présume connu ou nouveau pour son lectorat potentiel (Evers-Vermeul, 2005; Favart et Chanquoy, 2007; Miller et al., 2018). Cette capacité à produire des pronoms clairs est censée être maîtrisée dès l'école primaire. C'est ce qui explique le fait qu'il n'y ait pas de différence entre les conditions « AVEC PRESSION » et « SANS PRESSION ». Quelle que soit la charge cognitive-attentionnelle, les participants maîtrisent suffisamment la pronominalisation pour que la pression ne provoque pas d'erreurs.

4.3. Pression orthographique et Connecteurs

4.3.1. OCCURRENCES

Contrairement à nos prédictions, les résultats ne montrent aucun effet significatif de la condition. Il n'y a pas moins de connecteurs quand les participants écrivent sous contraintes cognitives-attentionnelles que quand ils écrivent « SANS PRESSION ». Autrement dit, il semble que la production des marqueurs de connectivité ne soit pas impactée par la quantité de ressources cognitives disponibles. Les connecteurs sont, en effet, produits au moment de la planification propositionnelle (Foulin et al., 1989), c'est-à-dire après que les concepts, les mots qui y sont associés et leurs formes orthographiques sont récupérés en mémoire à long terme (Torrance et Galbraith, 2006). Les processus de récupération et production de connecteurs et ceux liés à l'orthographe ne semblent donc pas concourir pour des ressources cognitives, ni interférer.

Les résultats signalent, néanmoins, un effet significatif du thème traité. Il y a plus de connecteurs dans les argumentations traitant de la réforme des emplois que dans celles traitant des tatouages. Le thème de la réforme des emplois d'étudiants, supposé plus technique et moins aisé à aborder que celui des tatouages, semble induire une plus forte propension à produire des connecteurs. En effet, plus les connaissances sur un sujet sont importantes, plus elles sont accessibles, structurées et organisées en mémoire à long

terme. L'activité d'écriture de texte profite de cette structure mentale dans laquelle les relations sémantiques sont plus fortes et plus claires (Connelly et al., 2006; Foulin et al., 1989; McCutchen, 2011). Comme le soulignent Foulin et al. (1989), en écrivant sur un thème familier, le scripteur est plus susceptible de produire un texte aux idées élaborées et structurées, notamment par l'usage des connecteurs. Or, il semble peu probable qu'un thème technique comme celui de la réforme des emplois soit suffisamment familier des participants de notre étude pour expliquer la plus haute fréquence d'occurrence de connecteurs. On sait que les textes avec plus d'occurrences de connecteurs sont plus faciles à lire et à comprendre pour les lecteurs qui ont peu de connaissances sur un sujet donné, mais aussi que les textes avec peu de marqueurs de cohésion sont profitables aux lecteurs qui ont plus de connaissances sur le même sujet (Kamalski et al., 2008; McNamara, 2001; McNamara & Kintsch, 1996). Ce phénomène s'explique par le fait que les outils de la cohésion, dont font partie les connecteurs, aident à rendre explicites les relations entre unités sémantiques/conceptuelles et aident le lecteur à intégrer les structures textuelles et conceptuelles du texte en train d'être lu (Degand, Lefèvre, et Bestgen, 2010; Evers-Vermeul, 2005; Favart et Chanquoy, 2007; Gregg et Nelson, 2018). Nous postulons, à cet égard, que les participants ont écrit leur texte sur la réforme des emplois en supposant que leur lectorat potentiel aurait aussi peu de connaissances du sujet qu'eux-mêmes. Autrement dit, les participants ont écrit pour eux. De ce fait, pour pallier les difficultés qu'un tel thème pourrait engendrer à la lecture, ils ont produit plus de connecteurs pour guider et aider la lecture et rendre les liens entre les concepts plus explicites.

Il existe également un effet principal du type de connecteurs. Il y a plus de connecteurs factuels que temporels, relatifs au locuteur, organisateurs du discours et spatiaux. Il semble que, pour contourner la difficulté liée à l'usage complexe des connecteurs d'organisation du discours (Favart et Chanquoy, 2007), les scripteurs ont privilégié les connecteurs temporels pour élaborer la chronologie de leurs arguments, conjointement aux connecteurs factuels qui expriment les modalités et relations entre les faits. Les connecteurs les plus utilisés sont, ensuite, ceux relatifs à la prise de position du locuteur.

Cela paraît naturel dans un genre argumentatif (Favart et Passerault, 1999) et dans des conditions de production qui demandent explicitement aux participants de prendre position dans un débat. Enfin, les connecteurs spatiaux, signalant l'origine spatiale, le passage d'un lieu à l'autre, etc. ne correspondent pas au genre argumentatif et les thèmes abordés ne se prêtent pas à leur usage. Ils forment, de ce fait, la catégorie de connecteurs la moins utilisée.

4.3.2. ERREURS

Les résultats sur le taux d'erreurs dans l'usage des connecteurs indiquent uniquement que leur usage est moins bien maîtrisé dans les textes traitant de la réforme des emplois d'étudiants que dans ceux ayant trait aux tatouages. De plus, les erreurs sont essentiellement commises sur les connecteurs discursifs, relatifs au locuteur et factuels, c'est-à-dire des catégories de connecteurs à la maîtrise réputée complexe et à l'acquisition tardive (Favart et Chanquoy, 2007). Il paraît trivial de signaler que les connecteurs factuels étant les plus nombreux, il y a plus de lieux potentiels à l'erreur. Néanmoins, il semble qu'écrire sur un thème duquel on n'a pas une connaissance suffisante conduise à produire davantage de mauvais usages des connecteurs. En effet, les idées sont plus élaborées et mieux organisées quand il s'agit de produire un texte sur un thème connu (Favart et Chanquoy, 2007). Dès lors, la récupération des idées – en mémoire à long terme, en mémoire à court terme suite au débat vidéo, mais aussi dans l'environnement de la tâche, par la lecture des notes et du paragraphe explicatif – et la planification du contenu textuel seraient rendues moins faciles et moins solides par le thème de la réforme des emplois. En outre, Foulin et al. (1989) montrent que la production des connecteurs se fait au cours du processus de mise en texte, qui est lui-même dépendant du processus de planification (Favart et Chanquoy, 2007). Par conséquent, et puisque la gestion et la production des connecteurs sont plus complexes en argumentation (Favart et Chanquoy, 2007; Pépin, 1994), il paraît clair que ce sont les textes traitant de la réforme des emplois qui compteront une plus grande proportion d'usages inadéquats des connecteurs.

4.3.3. DIVERSITÉ

Il n'existe aucun effet principal ni d'interaction significative concernant la diversité des catégories de connecteurs utilisées. Il se dégage une légère tendance dans le groupe « AVEC PRESSION » à utiliser plus de catégories différentes de connecteurs que dans le groupe « SANS PRESSION » indépendamment de thème traité. Une interprétation aurait pu être que dans les textes qui contiennent plus de connecteurs, la diversité des catégories utilisées est plus importante, mais la corrélation obtenue à partir d'une moyenne générale du nombre de connecteurs pour cent propositions et d'une moyenne du nombre de catégories différentes de connecteurs utilisées, n'est pas significative, $r(44)$, $t = 1.93$, $p = .06$.

Une autre tendance, ténue, se trouve dans la plus grande diversité catégorielle dans les textes traitant du tatouage que dans ceux traitant de la réforme des emplois d'étudiants. Le sujet plus complexe et technique semblerait moins propice à la diversification des connecteurs. Cela se conçoit par le fait que les relations entre les faits et arguments relatés doivent être construites au moment de la production écrite, au moment du processus de mise en texte, autrement dit, en même temps que la récupération et la production des connecteurs, à cause du manque de connaissances en mémoire à long terme. Cette tendance pourrait être, à ce titre, l'indication d'une stratégie d'économies de ressources cognitives.

5. CONCLUSION

Pour résumer, les résultats ont confirmé que la pression cognitive-attentionnelle portée sur l'orthographe améliore les productions textuelles en ce qu'elles contiennent moins d'erreurs. Ces erreurs sont, en outre, moins nombreuses en orthographe grammaticale. Il s'agit d'un indice du fait que les ressources cognitives-attentionnelles sont allouées de façon privilégiée à la récupération et à la mise en œuvre des règles de production et de révision des accords morphosyntaxiques. Ces résultats appuient Toczek et al. (2012) qui concluent que les erreurs orthographiques sont moins le fait d'un défaut de compétence

que d'une mise en œuvre peu efficace (toute proportion gardée, puisque le taux d'erreurs n'excède jamais 3%).

Les résultats appuient également nos prédictions puisque l'usage des pronoms est plus fréquent quand aucune pression sur l'orthographe n'est posée. C'est le signe du degré d'activation des référents en mémoire de travail, celle-ci étant libérée d'une partie de la charge associée aux processus de récupération et révision orthographiques. Cependant, contrairement à nos attentes, l'augmentation de la pression cognitive-attentionnelle n'a pas entraîné l'augmentation des erreurs dans l'usage des pronoms. Nous expliquons cette absence de différence par le fait que la capacité à utiliser convenablement les pronoms est acquise et maîtrisée au cours de la scolarité primaire.

Concernant les connecteurs, les résultats ne mettent en évidence aucun effet de la pression cognitive-attentionnelle sur la fréquence de leurs occurrences, contrairement à nos prédictions. Cela ne semble pas contre-intuitif pour autant. En effet, la sélection et la production des connecteurs se font au moment de la planification propositionnelle et de la mise en texte. Ces deux processus s'enclenchent après que ceux liés à la récupération des formes orthographiques se terminent. Il n'y a donc pas compétition pour des ressources ni interférences entre les processus. Il n'y a pas plus d'effet de cette pression sur le taux d'usages erronés des connecteurs ni sur leur plus ou moins grande diversité catégorielle.

Les résultats mettent en avant l'effet du thème traité sur la fréquence d'occurrence des pronoms et des connecteurs, ainsi que sur le taux d'erreurs dans l'usage des connecteurs. La familiarité avec le thème, la quantité de connaissances à son sujet et la structuration de ces connaissances en mémoire à long terme paraissent jouer un rôle non négligeable dans l'utilisation de ces outils linguistiques. D'un côté, la plus grande familiarité avec un sujet semble permettre aux participants d'évoquer plus d'arguments en relation avec leur expérience personnelle ou celle d'un tiers, ce qui entraîne l'accroissement du nombre des formes pronominales. D'un autre côté, une moins grande familiarité avec un thème semble pousser les scripteurs à considérer leur lecteur potentiel comme ayant aussi peu de connaissances qu'eux sur le sujet. Ce faisant, la production contient davantage de

connecteurs. Ces connecteurs servent à guider la lecture, à rendre plus explicites les relations entre arguments, et à soutenir la compréhension. Enfin, ce manque de connaissances quant au thème se répercute aussi sur l'usage des connecteurs qui est moins adéquat. Étant donné que les connecteurs sont récupérés et produits au moment du processus de mise en texte, cela va demander une certaine quantité de ressources en mémoire de travail. Or, la récupération des idées et concepts liés au sujet considéré se fait en mémoire à long terme, mais aussi en mémoire à court terme (à partir de l'environnement de production) et leurs mises en relations consommera des ressources en mémoire de travail. Il apparaît donc que les ressources sont réparties entre divers processus et ne sont donc pas en quantité suffisante pour garantir un fonctionnement optimal de ceux-ci.

En conclusion, la charge cognitive-attentionnelle dirigée spécifiquement vers les processus orthographiques ne semble aucunement influencer le taux d'occurrences des connecteurs ni leur diversité catégorielle, ni même le taux d'erreurs commises dans leur usage ou dans celui des pronoms. Cette absence de différence dans la production d'erreurs entre les deux conditions de pression pourrait être le reflet d'une adaptation dans les stratégies de production (Veys, 2009). Ces stratégies n'ont pas été examinées au cours de cette étude. Néanmoins, il a été montré que le fait de relater une histoire ou des connaissances (*knowledge telling*), c'est-à-dire produire au fur et à mesure du rappel en mémoire, est moins coûteux que le fait de réorganiser les idées et concepts avant de les produire (*knowledge transforming*), voire de les réorganiser en prenant en compte les buts et structures rhétoriques et le lectorat potentiel (*knowledge crafting*) (Kellogg, 2008; McCutchen, 2011). Par conséquent, les scripteurs du groupe « AVEC PRESSION » ont peut-être utilisé une stratégie plus proche du *knowledge telling* pour pallier le manque de ressources disponibles permettant la production adéquate de connecteurs et pronoms. Dans tous les cas, il semble que les recherches à venir devraient prendre en compte plus systématiquement les connaissances générales préalables des participants. Comme nous l'avons vu, l'usage et le bon usage des connecteurs et des pronoms semblent liés au sujet traité et, selon toute vraisemblance, au degré de familiarité que le scripteur peut avoir avec ledit sujet.

6. RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de Linguistique Textuelle*.
- Baccus, N. (2006). *Grammaire française*. (Librio, Ed.) (Librio Mem). Paris.
- Bittner, D., & Gargarina, N. (2007). Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language, (48).
- Bosch, P., Rozario, T., & Zhao, Y. (2003). Demonstrative Pronouns and Personal Pronouns. German der vs. er. *Proceedings of the 2003 EACL Workshop on The Computational Treatment of Anaphora*.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37(4), 219–227. <https://doi.org/10.1080/00207590244000070>
- Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 64(1), 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
- Chetail, F., Porteus, F., Patout, P.-A., Content, A., & Colette, E. (sous presse). BOQS: Une échelle de qualité orthographique pour l'adulte. *Revue de Neuropsychologie*.
- Connelly, V., Barnett, A., & Sumner, E. (2014). Dyslexia and writing: poor spelling can interfere with good quality composition. *Brookes Ejournal of Learning and Teaching*, 6(2), 1–8.
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9
- Dalcq, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., & Van Raemdonck, D. (1999). *Mettre de l'ordre dans ses idées : Classification des articulations logiques pour structurer son texte* (Duculot). Louvain-La-Neuve.
- Davis, G. A., & Coelho, C. A. (2004). Referential cohesion and logical coherence of narration after closed head injury. *Brain and Language*, 89(3), 508–523. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.01.003>
- Degand, L., Lefèvre, N., & Bestgen, Y. (2010). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design Document Design Journal of Research and Problem Solving in*

- Organizational Communication*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.1075/dd.1.1.06deg>
- Demirgunes, S. (2008). Acquisition Order of Coherence relations in Turkish. *Education*, 135(4), 405–419.
- Elalouf, M.-L., & Trevisse, A. (2012). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2) (French). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 16(2), 121–140. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fcs&AN=25251793&lang=fr&site=eds-live>
- Evers-Vermeul, J. (2005). *The Development of Dutch Connectives: Change and Acquisition as Windows on Form-Function Relations*. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7146>
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 155(3), 51–68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'année Psychologique*, 99(1), 149–173. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552>
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing*, 11(2), 153–174. <https://doi.org/10.1023/A:1008038127807>
- Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, Orthographier Et Rédiger Des Textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391–402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>
- Foulin, J. N., Chanquoy, L., & Fayol, M. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite. *Langue Française*, 81, 5–20. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4766>
- Gajar, A. H. (1989). A Computer Analysis of Written of Compositions Written by University. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 125–130.
- Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.003>
- Gregg, N., & Nelson, J. (2017). Empirical Studies on the Writing Abilities of

- Adolescents and Adults with Learning Difficulties. In *Writing Development in Struggling Learners* (pp. 73–95). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004346369_006
- Halliday, M. A. . M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. *Longman Group Limited London*, 398.
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). A Cognitive model of the writing process in adults, 1–89.
- Jadir, M. (2010). Typologie textuelle et connecteurs. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 077. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010260>
- Johnson, M. D. (2017). Cognitive task complexity and L2 written syntactic complexity, accuracy, lexical complexity, and fluency: A research synthesis and meta-analysis. *Journal of Second Language Writing*, 37(August 2016), 13–38. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.06.001>
- Jonasson, K. (2009). Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. *Syntaxe et Sémantique*, 10(1), 111. <https://doi.org/10.3917/ss.010.0111>
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes*, 45(4–5), 323–345. <https://doi.org/10.1080/01638530802145486>
- Kellogg, R. T. (2008). training writing skills : A cognitive developmenntal perspective. *Journal of Writing Research*, 1(2008), 1–26.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*.
- Mazur-Palandre, A. (2018). La dyslexie à l'âge adulte : la persistance des difficultés orthographiques. *SHS Web of Conferences*, 46, 10003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610003>
- Mazur-Palandre, A., Bedoin, N., Abadie, R., & Bedoin, N. (2016). *Étudiants dyslexiques à l'Université : Spécificité des difficultés ressenties et évaluation des déficits. Développement* (Vol. 18–19).
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skills. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68. https://doi.org/http://www.jowr.org/articles/vol3_1/JoWR_2011_vol3_nr1_McCutc

hen.pdf

- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 55(1), 51–62. <https://doi.org/10.1037/h0087352>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners: Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (Brill). Boston. [https://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2011\)0000022017](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2011)0000022017)
- Morken, F., & Helland, T. (2013). Writing in dyslexia: Product and process. *Dyslexia*, 19(3), 131–148. <https://doi.org/10.1002/dys.1455>
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Norman, S., Kemper, S., Kynette, D., Cheung, H., & Anagnopoulos, C. (1991). Syntactic complexity and adults' running memory span. *Journals of Gerontology*, 46(6), 346–351. <https://doi.org/10.1093/geronj/46.6.P346>
- Novogrodsky, R., & Edelson, L. R. (2016). Ambiguous pronoun use in narratives of children with Autism Spectrum Disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 241–252. <https://doi.org/10.1177/0265659015602935>
- Pacton, S., & Fayol, M. (2004). Learning to spell in a deep orthography: the case of French. In *Language development across childhood and adolescence* (pp. 163–167).
- Pech-Georgel, C., & George, F. (2010). Batterie d'évaluation des troubles du langage écrit adaptée aux lycéens et adultes dyslexiques. *Développements*, 6(3), 27. <https://doi.org/10.3917/devel.006.0027>
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 189–210. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2017.06.022>
- Pépin, L. (1994). La jonction dans l'inter-phrases. *Québec Français*, 93, 24–26.
- Rouchota, V. (1998). Connectives, coherence and relevance. In *Current issue in*

- relevance theory* (pp. 11–57). Amsterdam.
- Schnedecker, C. (2014). Chaînes de référence et variations selon le genre. *Langages*, 195(3), 1957–1972. <https://doi.org/10.3917/lang.195.0023>
- Schnedecker, C. (2017). Les chaînes de référence : une configuration d ‘ indices pour distinguer et identifier les genres textuels. *Langue Française*, 3(195), 53–72.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d ‘ enfants, (7), 279–294.
- Serratrice, L. (2013). The role of number of referents and animacy in children’s use of pronouns. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.008>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003–2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>
- Toczek, M. C., Fayol, M., & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 178(1), 85–96.
- Tomlin, R. S. (2007). Referential management in discourse production: memorial activation and anaphora. In Samfundslitteratur (Ed.), *Comparing Anaphors: Between Sentences, Texts and Languages - Proceedings of the international symposium held at the Copenhagen Business School September 1st-3rd 2005* (pp. 169–191). Frederiksberg.
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research*, 67–82. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=VT7YCz2G-iQC&oi=fnd&pg=PA67&dq=david+galbraith+writing+and+cognition&ots=R89MUo80gw&sig=bjHKiuHBXPJewQBcfc8qmdFGlc>
- Torrance, M., Johansson, R., Johansson, V., & Wengelin, Å. (2016). Reading during the composition of multi-sentence texts an eye-movement study. *Psychological Research*, 80(5), 729–743. <https://doi.org/10.1007/s00426-015-0683-8>
- Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate

between children with and without specific language impairment? *First Language*, 35(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0142723714566334>

Tutin, A. (2002). A corpus-based study of pronominal anaphoric expressions in French
A corpus-based study of pronominal anaphoric expressions in French. *Corpus*, 24(January 2002), 516.

Veys, É. (2009). *Étude du rôle des feedbacks visuels dans la supervision de l'orthographe grammaticale.*

Discussion générale

1. Buts et intérêts de notre recherche

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous nous sommes fixé un but précis : étudier la qualité textuelle en production écrite. Dans cette optique, nous avons cherché à déterminer ce qu'est un *texte*, ce qui fait la *qualité de texte*, comment l'évaluer, à travers quelles *sources de variation*.

Dans la première section de cette thèse, nous avons présenté un travail de recherche et de synthèse théorique qui nous a permis de définir et délimiter l'objet *texte* ainsi que les composantes qui contribuent à établir la qualité de texte : la *cohérence* et la *cohésion*. Dans la seconde section, empirique, nous avons étudié les variations de la production orthographique, de l'usage des pronoms et des marqueurs de la connectivité – c'est-à-dire des outils de la cohésion et facteurs de la cohérence – en fonction de différents genres textuels et d'une pression cognitive-attentionnelle plus ou moins accrue ou allégée.

Il était important, pour nous, de concevoir des études empiriques, certes, contrôlées, mais également aussi écologiques et aussi proches que possible des activités rédactionnelles exigées dans le milieu académique. Néanmoins, nous avons fait produire, entre autres, des textes narratifs à partir d'une bande dessinée muette. Outre le fait qu'il s'agisse d'un paradigme expérimental fréquemment utilisé – notamment dans des contextes d'apprentissage (e.g., Gutiérrez, Puello, & Galvis, 2015; Rayo & Stephen Bird, 2015) –, l'usage de la bande dessinée exempte de phylactères et autres textes permettait d'éviter les biais dus à de moins bonnes capacités de lecture. Le choix du genre narratif, quant à lui, n'est pas plus motivé par le souci d'adéquation aux conditions de production à l'université, mais bien parce qu'il s'agit d'un genre maîtrisé globalement par tout un chacun et le plus étudié à travers la littérature portant sur le texte et la production textuelle (e.g., Adam, 1978; Nelson & Van Meter, 2007), et le langage en

général (e.g., Diehl, Bennetto, & Young, 2006; Norbury & Bishop, 2003; Novogrodsky & Edelson, 2016; Olness & Ulatowska, 2011). À côté de ça, nous avons demandé à d'autres participants de produire des argumentations à partir de débats vidéo. À l'instar de la bande dessinée muette, le débat vidéo n'impliquait aucun recours à des processus de lecture. Cependant, contrairement à la narration, le genre argumentatif se rapproche davantage des travaux écrits que nous pouvons rencontrer dans l'enseignement supérieur. En effet, ce genre demande de faire appel à des connaissances de différentes sortes, dans différents domaines, qui se trouvent dans la mémoire du scripteur. Ce dernier doit récupérer ces diverses informations, les regrouper et créer des liens entre elles pour écrire un texte qui les présentera, explicitera leurs liens, tout en ayant recours à différents types de mouvements rhétoriques. Il s'agit également du second genre le plus étudié dans le domaine de la psycholinguistique du texte (e.g., Alamargot & Fayol, 2009; Crompton, 2002; Elalouf & Trevisse, 2012; Kamalski, Sanders, & Lentz, 2008; Lundquist, 1993; Tribushinina, Dubinkina, & Sanders, 2015). D'autre part, nous avons fait produire le résumé d'un texte informatif et la synthèse d'un ensemble de textes de type encyclopédique. Ces conditions, contrairement aux deux précédentes, astreignent les participants à lire des sources textuelles, mais se rapprochent encore un peu plus des activités académiques traditionnelles. En effet, le résumé de texte fait partie intégrante des capacités que l'on présume acquises, maîtrisées et utilisées par les étudiants (*Compétences terminales et savoirs requis en français*, 1999; *Les socles de compétences - Français*, 2018). Dans le cadre de la recherche documentaire, de la revue critique de sources, etc. ces habiletés sont mobilisées dès les premières années à l'université par différents cours dans de nombreux domaines. Quant à la synthèse de textes, il s'agit d'une part importante des aptitudes exigées en fin de parcours académique. La rédaction d'un travail de fin d'étude ou d'un mémoire de maîtrise, par exemple, oblige les étudiants à produire une revue de la littérature. De cette recherche documentaire et de la lecture de nombreux documents de nature diverse, les étudiants doivent extraire des informations pertinentes dans leur domaine et qui serviront à étayer leurs propos. Ces informations sont issues de plusieurs sources et supports et doivent être mises en relation

les unes avec les autres et retranscrites de sorte que le texte se tienne, soit organisé et structuré, malgré cette multiplicité de sources, de points de vue, d'informations, etc.

Par ailleurs, nous désirions également créer une situation expérimentale qui permette d'approcher les conditions scripturales que connaissent les personnes avec difficultés dans le langage écrit. En effet, les jeunes adultes avec un historique de trouble du langage écrit, comme la dyslexie, sont parfois caractérisés par des déficits cognitifs et attentionnels, et, surtout, continuent d'éprouver des difficultés en production écrite, à divers niveaux dont, plus particulièrement, celui de la production orthographique (Connelly et al., 2006; Gajar, 1989; Mazur-Palandre, 2018; Mazur-Palandre et al., 2016; Tops et al., 2013). Nous avons, dès lors, opté pour une activité rédactionnelle qui n'implique pas la lecture, qui concorde avec les exigences universitaires, et qui permette d'induire une pression cognitive-attentionnelle sur l'orthographe : la production écrite d'une argumentation à partir d'un débat vidéo par des jeunes adultes universitaires qui recevaient des consignes d'extrême vigilance ou de nonchalance quant à la correction orthographique.

2. Hypothèse et questions de recherche

L'hypothèse centrale de tout notre travail de recherche doctorale est assez simple à formuler : la qualité de texte peut être évaluée objectivement, et les variations des mesures de ladite qualité sont dues à des propriétés essentiellement linguistiques, textuelles, voire rhétoriques. Nous prenions, avant tout, le parti d'éviter toutes sources de subjectivité, toute évaluation basée sur des jugements de valeurs, des estimations personnelles, ... qui ne soient pas quantifiables précisément et directement. En effet, comme nous l'avons présenté dans notre chapitre théorique, la cohérence est, avant tout, une construction et une reconstruction mentale. Cette dernière diffère d'un individu à l'autre compte tenu de ses connaissances préalables, de ses habiletés de lecture, etc. Nous avons, dès lors, écarté toute considération pragmatique ou sociale de notre étude,

malgré le fait qu'elles fassent partie intégrante de ce qu'est un texte et de ce qui contribue à constituer sa qualité.

Partant de notre hypothèse principale, nous avons constitué trois grandes questions de recherches. Nous nous sommes interrogés sur l'existence de liens entre le genre textuel produit et la propension à commettre des erreurs d'orthographe. Ensuite, nous avons cherché à savoir si l'usage et le bon usage des pronoms et connecteurs varient en fonction du genre textuel. Enfin, puisqu'il a été montré que la qualité des textes des dyslexiques est moins bonne que celle de leurs contrôles (e.g., Connelly et al., 2006; Gajar, 1989; Miller, McCardle, & Connelly, 2018) et que les dyslexiques font toujours face à des problèmes avec l'orthographe et y accordent une grande attention en rédaction de texte (e.g., Mazur-Palandre, 2018; Mazur-palandre et al., 2016), nous avons voulu examiner qu'une pression cognitive-attentionnelle élevée portée sur l'orthographe chez des étudiants tout-venants entraîne une diminution de la qualité textuelle, évaluée à travers l'usage et le bon usage des pronoms et connecteurs.

3. Résultats et observations

Dans une perspective descriptive et théorique (Texte, cohérence et cohésion), nous avons délimité et défini ce qu'est un texte, ce qui le compose et ce qui fait sa qualité. Les concepts fondamentaux de l'étude du texte sont la cohérence et la cohésion, et c'est traditionnellement par leur truchement que les études ont cherché à mesurer la qualité textuelle. Cependant, alors que la cohésion est une notion fonctionnelle dont les outils peuvent être énumérés, décrits et analysés, il n'en va pas de même pour la cohérence. Celle-ci n'est pas directement observable, s'élabore grâce à divers facteurs, et son caractère intrinsèquement variable et protéiforme en empêche l'examen effectif. Ce faisant, et mu par l'impératif d'établir des mesures objectives de la qualité de texte, nous avons rapidement décidé de ne pas chercher à mesurer la cohérence. Nous avons privilégié l'étude d'outils de la cohésion dont on sait qu'ils aident à l'établissement de la cohérence par le scripteur et à sa reconstruction par le lecteur.

Tout d'abord, nous avons examiné les variations dans les performances orthographiques en fonction du genre textuel produit. Les résultats obtenus confirment que les genres diffèrent, effectivement, relativement à des mesures de surface (diversité lexicale, richesse lexicale, longueur des textes, vitesse de production). Ces différences semblent dues à la charge cognitive et attentionnelle associée à chaque genre. Cependant, bien que nous n'ayons relevé aucune différence nette quant à la correction de l'orthographe entre les genres examinés, nous avons dégagé une tendance. Les textes narratifs produits possèdent davantage d'erreurs grammaticales que les résumés de texte. Cette différence peut s'expliquer en termes d'intérêt cognitif et se manifeste quand il y a plus de ressources allouées aux récits et aux événements à rapporter qu'à la gestion des accords morphosyntaxiques. Au terme de cette étude, il est apparu que les différences observées n'étaient pas tant dues aux genres textuels qu'à la disponibilité des ressources cognitives nécessaires au bon fonctionnement des processus rédactionnels, à la direction de l'attention vers certains processus au détriment d'autres, et aux conditions de production. Les résultats obtenus n'appuient donc pas l'hypothèse d'une relation entre les genres textuels et les variations dans la performance orthographique.

Nous avons, ensuite, étudié le comportement des connecteurs et des pronoms à travers les quatre genres textuels mentionnés précédemment. Les résultats ont mis en évidence un effet du genre textuel sur le nombre d'occurrences de pronoms et de connecteurs. Ce qui rejoint les résultats et observations antérieures (e.g., Schnedecker, 2017; Schneuwly & Bronckart, 1986; Tutin, 2002). Bien qu'il n'y ait aucun effet du genre textuel sur le taux d'erreurs de pronominalisation, contrairement à ce que certaines recherches ont pu montrer (e.g., Favart & Chanquoy, 2007; Schnedecker, 2014), le nombre d'erreurs commises dans l'utilisation des connecteurs, quant à lui, varie bien en fonction du genre textuel. En outre, la complexité d'utilisation et l'acquisition tardive de certaines catégories de connecteurs permettent d'expliquer cette tendance à l'erreur, laquelle se trouve exacerbée quand le genre ou les informations exprimées en nécessitent un usage relativement fréquent. Concernant la diversité des types de connecteurs utilisés, elle ne varie que de façon tendancielle d'un genre à l'autre. De précédentes recherches ont,

néanmoins, montré que chaque genre privilégie des structures textuelles qui lui sont propres et, par voie de conséquence, des catégories variables de connecteurs (Favart & Chanquoy, 2007; Favart & Passerault, 1999). De plus, les ressources cognitives disponibles lors de la rédaction paraissent également jouer un rôle important dans le degré de diversité des catégories utilisées. En effet, moins la production textuelle sera gourmande cognitivement, plus il y aura de ressources disponibles et plus nombreux seront les types de connecteurs invoqués par le scripteur. Ces ressources seraient, plus précisément, utilisées par les processus de planification et de traduction, c'est-à-dire les processus au cours desquels les connecteurs sont récupérés et associés aux relations à soutenir avant d'être retranscrits (e.g., Chanquoy, Foulin, & Fayol, 1990). Au terme de cette seconde étude expérimentale, nous avons pu mettre en évidence que le genre textuel – notamment par sa trame structurelle – ainsi que la disponibilité des ressources cognitives affectent la production des pronoms et des connecteurs, tant dans le nombre d'occurrences que dans le taux d'erreurs. C'est également le cas des conditions de production et des capacités de mémoire de travail. Il apparaît, enfin, que l'âge d'acquisition et la complexité d'utilisation de certains connecteurs et de certaines catégories de connecteurs induisent un certain effet dans les variations touchant à leurs taux d'usage et d'erreurs.

Enfin, nous avons conçu notre troisième étude dans le but de déterminer l'impact de la pression cognitive-attentionnelle orthographique sur l'utilisation des connecteurs et des pronoms. Si les résultats mettent, effectivement, en évidence un effet de ladite pression sur la correction orthographique et sur le taux d'anaphores pronominales, ce n'est pas le cas concernant les occurrences de connecteurs ni les erreurs liées à l'emploi des pronoms – ce qui permet d'appuyer le fait que leur usage est maîtrisé dès l'enseignement primaire (e.g., Novogrodsky & Edelson, 2016) – et des connecteurs. Il est permis, dans ce cas, de postuler l'application de stratégies de rédaction qui permettent d'éviter les risques de surcharges cognitives, comme le *knowledge telling* (e.g., Kellogg, 2008; McCutchen, 2011). Nonobstant, les résultats ont mis en avant un autre effet. Il apparaît que le niveau de familiarité du sujet traité lors de la production écrite influe sur le taux

d'occurrences des pronoms et des connecteurs, ainsi que sur le taux d'usages erronés des connecteurs. Au final, cette dernière étude expérimentale a, d'un côté, révélé divers facteurs de variation dans les usages et mauvais usages des outils de la référence et de la connectivité. D'un autre côté, elle a aussi permis de mettre en lumière les effets de l'accroissement / allègement de la pression cognitive-attentionnelle dirigée vers la production orthographique. Tout d'abord, il apparaît que l'allocation des ressources cognitives durant la rédaction soit consciemment dirigée vers les mécanismes d'accord morphosyntaxique. Les erreurs d'orthographe seraient donc plutôt dues à la mise en œuvre moins efficace des règles d'accord qu'à de faibles compétences orthographiques. Ensuite, l'allocation de ressources pour les processus orthographiques semble empêcher la rétention efficace en mémoire de travail des référents dont il faut assurer le suivi. Cela mène à privilégier des modes de reprises anaphoriques moins synthétiques que les pronoms et donc moins sujets à l'ambiguïté et plus explicites. Quant à l'usage des connecteurs et à la précision de leur utilisation et de celle des pronoms, l'absence d'un effet de cette allocation pousse à penser que les processus qui y sont liés et qui sont liés à l'orthographe pendant la production écrite ne concourent pas pour une ou des réserves de ressources communes, ou bien ne fonctionnent pas en parallèle et n'interfèrent pas. Enfin, le niveau de familiarité avec le thème traité lors de la production écrite influe sur l'usage des connecteurs et des pronoms. Plus le thème est familier ou connu du scripteur (et présumé familier du lecteur par le scripteur), moins ce dernier tend à utiliser de connecteurs et plus il fait usage d'anaphores pronominales. Au contraire, si le sujet lui est peu familier, le scripteur utilise davantage de connecteurs pour soutenir les relations de cohérence et rendre les liens plus explicites, et rend également plus explicites les chaînes de référence en utilisant des anaphores moins synthétiques sémantiquement que les pronoms.

4. Conclusion

Ces trois études empiriques nous permettent donc de nous positionner par rapport à nos questions de recherche mais aussi par rapport à la littérature antérieure. En effet, le **genre textuel** est une variable qu'il convient de prendre en compte dans l'examen des variations des outils de la cohésion et de leurs manifestations. Or, un texte appartient rarement à un seul genre. Un texte est, plus généralement, une version hybride de plusieurs genres (e.g., Adam, 2017; Blain, 1995). Cela appuie le point de vue que nous soutenons et selon lequel il ne faut pas considérer l'effet du genre en lui-même, dans l'absolu, mais plutôt les contraintes qu'il implique. Certains types de texte, nous l'avons vu, possèdent une **trame structurelle** qui leur est relativement propre et qui exige, en quelque sorte, l'emploi de certaines marques de cohésion. Par exemple, le genre narratif est fortement structuré mais sa trame figée, séquentielle et chronologique, admet une utilisation moindre des connecteurs. Tandis que le genre argumentatif, qui est également fortement structuré, n'a pas de structure canonique et nécessite une utilisation plus abondante de connecteurs. En outre, chaque genre impose un contrôle cognitif différent. Pour reprendre nos exemples précédents, le genre narratif relate généralement les aventures d'un protagoniste principal que l'on suit tout au long du récit. Ce suivi continu du personnage renforce sa présence en **mémoire de travail**, ce qui pousse à utiliser des anaphores pronominales. Au contraire, l'argumentation, par la potentielle multiplication des thèmes et des rhèmes au sein de son développement, ne permet pas un tel suivi. Dès lors, les éléments rapportés ne sont pas fortement présents en mémoire de travail et sont repris par des anaphores plus explicites, c'est-à-dire des syntagmes nominaux, des noms propres, des définitisations, etc.

Par ailleurs, nous avons observé que les **conditions de production** écrite ont un effet sur la rédaction. C'est, notamment, le cas du support du document-source. D'une part, nous avons relevé qu'un support « bande dessinée » semble modifier l'attitude du scripteur par rapport à ce qu'il écrit. En effet, l'attention du scripteur paraît attirée par le fait de relater le récit et ses événements au détriment de la correction linguistique du produit écrit. De même, le résumé d'un support textuel semble fonder son organisation sur la

structure déjà présente dans le document-source et, de ce fait, demande une utilisation moins nombreuse de connecteurs, les relations entre unités textuelles étant claires. D'autre part, résumer un texte oblige le scripteur à faire des pauses plus longues et/ou plus fréquentes pour revenir vers le texte-source, ce qui ralentit sa production écrite. Cet effet varie si un plan a été élaboré préalablement à l'activité d'écriture. Le cas échéant, le ralentissement de la production écrite est amorti. Plus, la production d'un plan préliminaire permet un allègement de la charge cognitive normalement assignée à la planification des contenus. Ces ressources sont alors allouées à la récupération et à l'application des règles d'accord morphosyntaxique, mais aussi à la récupération et à l'utilisation de connecteurs – qui sont alors plus nombreux et issus de catégories plus variées.

En outre, le **sujet traité** exerce une certaine influence sur les mécanismes de la cohésion et, indirectement, sur la cohérence. En effet, plus nous sommes familiers d'un sujet, plus nous possédons de connaissances sur ce sujet et ce qui y est relié, plus il est aisé d'élaborer un modèle mental cohérent du texte que nous allons produire. Les liens entre unités de sens, les relations de cohérence entre segments de textes, seront plus clairs et explicites. Il y aura, par conséquent, une moins grande nécessité de recourir à l'usage de connecteurs pour appuyer et renforcer lesdites relations. Par contre, si nous ne sommes pas habitués du sujet, ou si nous présumons que notre audience ne l'est pas, nous aurons tendance à expliciter davantage ces relations, et nous pallierons ce manque de connaissances en utilisant davantage de connecteurs. Ce degré de familiarité avec le thème abordé semble, peu ou prou, avoir un effet dans l'usage des mécanismes de la référence. Plus le thème nous sera familier, plus nous tendrons à utiliser des anaphores pronominales. Les outils linguistiques qui soutiennent la progression et la continuité des informations ainsi que les relations entre elles semblent donc se manifester différemment en fonction du niveau de familiarité effectif ou supposé avec le sujet.

Enfin, lorsqu'une **pression attentionnelle** est appliquée sur certains processus et certains éléments textuels, l'**allocation des ressources cognitives** se fait consciemment au profit de ces processus et de la précision de ces éléments. Cependant, il est apparu

que si, dans le cas d'une pression cognitive-attentionnelle, ces ressources supplémentaires sont distribuées à l'avantage des processus de récupération et d'application des règles morphosyntaxiques, cette allocation ne montre aucun effet délétère dans l'usage des pronoms et connecteurs.

Bien que cela ne soit pas de façon décisive, les études menées ont permis de répondre à nos questions de recherche. Si les observations et résultats acquis ne permettent pas toujours d'élaborer des interprétations solidement étayées, nous avons pu mettre en évidence que des caractéristiques de divers niveaux – linguistiques, textuelles, cognitives / individuelles et contextuelles – jouent, effectivement, un rôle dans la variation des expressions de la cohésion (orthographe grammaticale, pronoms et connecteurs) et de la cohérence (modèle mental des scripteur et lecteur). Ainsi, outre le registre, que nous pointions dans notre premier chapitre, nous avons montré que les capacités cognitives (ressources, allocation de ressources, etc.), les habiletés à extraire et récupérer des informations à partir de différentes sources, les structures textuelles, le partage de connaissances, l'étendue des connaissances, etc. sont autant de facteurs de variations.

5. Limitations et améliorations

La présente recherche n'est, évidemment, pas exempte de défauts. Nous voulions, en effet, nous rapprocher le plus possible des enjeux rédactionnels académiques. Notre idée première était de faire produire des textes dans des conditions aussi écologiques que possible en créant des situations semblables à celles des travaux de recherches, des mémoires et des examens écrits. Cependant, soucieux de respecter les exigences de contrôle et de rigueur expérimentaux nous avons révisé nos ambitions. Dans le cas où nous aurions fait apprendre des informations à des participants, il nous aurait été difficile, voire impossible, de vérifier et de prendre en compte nombre de variables qui auraient pu introduire du bruit dans nos données (temps de lecture, niveau d'implication dans l'étude des documents, ...). De plus, nous étions contraints à divers niveaux

logistiques (temporel, pécuniaire, ...). Ne pouvant rémunérer nos participants, nous avons utilisé un système de crédits d'expérience. Les étudiants de première année de master en Sciences psychologiques et de l'Éducation à l'Université libre de Bruxelles doivent passer des expériences en échange de crédits qui leur permettent de valider certains cours. Chaque crédit équivaut à vingt minutes d'expérience. Or, nos participants passaient entre une heure et deux heures et demi d'expérience. Les participants remplissaient au moins une tâche de décision lexicale, une tâche de décision orthographique, une dictée de texte et la production textuelle, auxquelles s'ajoutent, selon les conditions, les tâches de dictée de mots et de compréhension à la lecture. Enfin, partant du principe qu'il ne nous était pas possible d'évaluer la cohérence directement sans introduire de biais, nous n'avons étudié que la cohésion. Certes, nous avons sélectionné des mécanismes de la cohésion permettant de soutenir l'élaboration de la cohérence, mais ils n'étaient qu'en nombre limité. En somme, nous avons évalué un échantillon de population faiblement diversifié, dans des conditions de production qui font appel à des habiletés scripturales qui tendent à se rapprocher de celles attendues à l'université mais qui restent encore éloignées des situations académiques, et uniquement sur trois critères principaux de la cohésion.

Plusieurs pistes d'amélioration sont possibles. Tout d'abord, il serait envisageable de réduire le temps nécessaire à l'expérimentation. Il suffirait de ne proposer que la tâche de production écrite. Ce faisant, il semble possible de l'administrer à de grands groupes de participants – en amphithéâtre, par exemple. Il serait alors plus aisé de toucher un ensemble plus varié d'étudiants. Si la tâche est réduite à l'essentiel, elle sera simple et rapide, et la passation pourra se faire avant ou après un cours, dans différentes facultés. Enfin, ce gain de temps pourrait être mis à profit pour relever davantage de critères de cohésion. Par exemple, s'agissant du mécanisme de référence, nous pourrions étendre l'étude des anaphores pronominales, à celle des anaphores en général, recouvrant les syntagmes nominaux, les noms propres, les chaînes de référence, les reprises du même au même, par hyperonymes, synonymes, etc.

Autrement, moyennant un temps plus important et, potentiellement, un nombre moins élevé de participants, il est possible de mettre en place des conditions d'expérimentation plus écologiques tout en étant contrôlées. Par exemple, nous pourrions demander à un groupe de participants d'étudier des documents, sous surveillance de l'expérimentateur, dans un lieu prévu à cet effet. À partir de là, plusieurs scénarios sont possibles. Par exemple, les participants étudieraient une seule fois pendant un certain temps puis rédigeraient un texte directement. Ou bien encore, les participants viendraient régulièrement étudier les sources documentaires, pendant un temps et à des plages horaires définis, auprès de l'expérimentateur. Passés quelques jours ou quelques semaines, il leur serait demandé d'écrire un texte de mémoire. Dans les deux conditions, le texte à produire pourrait être soit totalement libre et devrait résumer le sujet en faisant des liens entre les différentes informations étudiées, soit dirigé de façon à répondre à une question ouverte.

Au-delà de quelques modulations dans notre design expérimental, nous envisageons d'autres pistes. Nous pensons, en effet, qu'il serait intéressant et utile d'étudier l'activité d'écriture en temps réel. Examiner les pauses, les allers-retours entre la production écrite et les sources documentaires, les épisodes de lecture du texte en train d'être écrit, les révisions (temps et type), les corrections, les ajustements et modifications pendant l'écriture, etc. permettraient de jeter un regard plus détaillé sur les processus rédactionnels en temps réel. De ce fait, il ne serait plus nécessaire d'acquérir des données qualitatives sur la métacognition de la production écrite en interrogeant le scripteur sur sa pratique, pendant et après l'écriture du texte. Cette méthode n'est pas nouvelle, et poursuit les études de Chesnet et Alamargot (2005) ou encore d'Alamargot, Chesnet, Dansac et Ros (2006), par exemple.

Par ailleurs, il semble pertinent que les participants produisent des textes dans différents genres. Cette mesure intra-sujet offrirait de nouvelles indications quant à la relative complexité de chaque genre. Parallèlement, nous pourrions envisager de faire produire plusieurs textes dans le même genre aux mêmes participants, en variant les contraintes de production de sorte à faire bénéficier d'un allègement de charge cognitive les trois

processus rédactionnels majeurs (planification, traduction, révision) ou, au contraire, de sorte à ce qu'ils soient en situation de surcharge. Nous pourrions, alors, examiner comment se comportent les processus par rapport à cet allègement ou à cette surcharge, et quels effets cela aurait sur diverses caractéristiques linguistiques, textuelles et de la cohésion.

De plus, la prise en compte des connaissances préalables du scripteur au sujet du thème qu'il traite permettrait d'examiner plus précisément l'impact de la familiarité avec ledit sujet sur la production écrite et l'utilisation des mécanismes de la cohésion. De même, tenir compte des habiletés de compréhension à la lecture du scripteur nous semble pertinent dans l'étude de la qualité de sa production écrite (e.g., Crossley, Allen, Snow, & McNamara, 2015). En effet, il nous semble plausible que de piètres facultés d'intégration et de compréhension de l'information à la lecture puissent être liées à de faibles performances dans l'agencement, l'organisation et la planification des contenus textuels à produire.

En outre, prendre en considération les stratégies rédactionnelles utilisées (*knowledge telling, knowledge transforming, knowledge crafting* (Kellogg, 2008; McCutchen, 2011)) – conjointement à ces données sur la familiarité avec le sujet traité, ou encore en condition de pression et surcharge cognitive – offrirait un nouveau regard sur la manière dont le scripteur gère ses ressources attentionnelles et cognitives et sur la manière dont cela impacte des caractéristiques textuelles de surface (richesse du vocabulaire, complexité de la syntaxe, etc.) et l'utilisation d'outils de la cohésion.

Enfin, nous avons envisagé la qualité de texte, la cohérence et la cohésion du point de vue du scripteur uniquement. Or, la cohérence et la qualité de texte sont aussi des (re)constructions du lecteur. Il serait intéressant d'aborder la question autrement et d'envisager la réception de textes conçus expérimentalement (dont les outils de la cohésion ainsi que d'autres critères textuels seraient contrôlés). Cette méthode, librement inspirée de McNamara et Kintsch (1996), permettrait de pointer plus directement les caractéristiques qui mènent à des estimations plus ou moins élevées de la qualité textuelle par des évaluateurs humains (Patout & Cordy, 2019).

6. Perspectives

Si nos recherches expérimentales, nos paradigmes et nos résultats n'ont pas apporté de réelles innovations, elles ont permis d'apporter de nouvelles réponses aux questions traitant de l'analyse textuelle en général et de la qualité de texte en particulier. Tantôt abondant dans le sens de la littérature antérieure, tantôt s'y opposant, nos études ont également fait la lumière sur de nouvelles questions et de nouvelles pistes à interroger dans cette voie.

Une autre contribution importante de cette thèse est, certainement, notre première partie théorique. En proposant un état de l'art et en définissant le texte, en cherchant à rendre compte de ce qui contribue à sa qualité, et en tentant de rendre opérationnelles et fonctionnelles les notions de cohérence et de cohésion, nous pensons avoir fait le point et posé les jalons pour de nouvelles recherches à l'intersection de nombreux domaines de recherche.

En effet, notre travail de recherche se trouve au confluent de nombreuses disciplines : linguistique, psycholinguistique, didactique, ... qui pourront trouver dans notre travail d'explicitation du texte, de la cohérence et de la cohésion des bases et fondements solides sur lesquels prendre appui. À notre connaissance, nous sommes les premiers à avoir formulé une définition du texte de façon aussi exhaustive. D'un point de vue plus pratique, il semble évident que les résultats et observations que nous avons acquis seront utiles dans la recherche pratique et fondamentale, mais aussi dans le domaine de l'enseignement.

De fait, tant dans la formation initiale des futurs enseignants que dans l'enseignement à des élèves, plusieurs points de notre recherche méritent d'être repris. Tout d'abord, du point de vue de la passation du savoir, c'est-à-dire de la didactique, notre troisième étude empirique fournit des informations intéressantes. Les didacticiens ont pour tâche de prendre l'information « scientifique » pour la transposer sous des formes et modalités qui soient accessibles aux enseignants. Ces derniers devront, à leur tour, gérer ces contenus de savoirs et les intégrer dans des séquences d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir savoirs et savoir-faire. Dans ce cadre, il est légitime de supposer

que, à chaque étape, le public-cible (du didacticien ou de l'enseignant) possède moins de connaissances sur le sujet concerné et, donc, ne pourra pas effectuer d'inférences et autres mises en relation efficaces pour l'intégration des contenus. Or, on a vu que rendre les textes plus explicites, plus riches en marqueurs de référence et de connectivité aide à l'assimilation et à la compréhension. Ensuite, et dans la même veine, il semble intéressant de s'inspirer de notre comparaison entre les différents genres et entre les différentes conditions de production. Plus particulièrement, nous avons montré que la création d'un plan préalablement à la rédaction permet une meilleure gestion de l'organisation des unités textuelles ainsi que de meilleures performances en orthographe grammaticale, grâce à la libération de ressources cognitives lors du processus de planification. Dès lors, il nous semble envisageable de faire apprendre aux élèves des méthodes, adaptées, qui leur permettraient, même au-delà des cours de langue, de séquencer leur engagement cognitif et attentionnel. Une idée, dans cette optique, serait de faire acquérir une réflexion distancée et « méta » quant à l'activité à laquelle les élèves vont participer. De la sorte, ils pourront planifier les étapes nécessaires à la réalisation de cette activité. Cette réflexion leur permettra, ensuite, de se concentrer davantage et plus efficacement sur chaque étape, sur chaque partie du travail à effectuer. La précision et la qualité de chacune d'elles profitera à la précision et à la qualité de l'ensemble, sans crainte de surcharge à quelque moment. Enfin, puisque les capacités rédactionnelles sont de bons prédicteurs de réussite tant scolaire, qu'académique et professionnelle (Crossley & McNamara, 2010, 2011), il nous semble que notre recherche de ce qu'est et de ce qui crée la qualité de texte est d'un intérêt public et social notable.

Quant à ce qui touche au domaine de la recherche, outre les résultats qui permettent d'appuyer nombre d'observations passées, nous pensons que les pistes que nous avons énoncées plus haut, tout autant que les limitations auxquelles nous avons fait face, sont intéressantes et sources d'impulsion dans la poursuite des études ayant trait, évidemment, au texte, à la qualité de texte, à la cohérence, à la cohésion, mais aussi aux processus d'écriture, à la compréhension, à la lecture pendant la rédaction, au rôle des connaissances en mémoire à long terme, etc.

Conclusion générale

Pléthore d'études théoriques et de recherches empiriques ont étudié le texte. D'un côté, elles ont observé les mécanismes linguistiques et leurs comportements, d'un autre côté, elles ont analysé la qualité textuelle dans diverses conditions (e.g., en fonction du genre textuel, en condition de pression évaluative, etc.). Cependant, malgré le consensus faisant de la cohérence et de la cohésion les critères centraux du texte et de la qualité de texte, ces notions ne recouvrent pas toujours les mêmes réalités. Notre travail de thèse a dès lors consisté à établir ce que sont le texte, la qualité de texte, la cohérence et la cohésion, et à en faire l'examen. Nous avons rapidement pris conscience que nombre de recherches n'établissaient ni ne délimitaient clairement ce que revêtent les concepts de cohérence et de cohésion. Par conséquent, nous avons réalisé que plusieurs sources de biais, d'imprécisions et d'incertitudes parcouraient la littérature et nous empêchaient d'en extraire une vision claire de ce qu'est la qualité de texte. C'est ce qui nous a mené à énoncer une hypothèse de recherche qui nous a également servi de but : la qualité de texte peut être évaluée objectivement, et il est possible de mettre en lumière l'origine des variations dans la qualité textuelle.

Nous avons dû faire des choix méthodologiques et nous plier à certaines contraintes de nature logistique et organisationnelle. Nous avons écarté d'emblée les aspects pragmatiques et sociaux des concepts de cohérence et de cohésion. De ce fait, notre étude a porté sur les mécanismes visibles, linguistiques et quantifiables de la cohésion au détriment de l'étude de la cohérence, concept variable et indéterminé par essence. Nous avons, d'autre part, limité notre échantillon de population à des étudiants de première année de bachelier à l'université. Malgré ces restrictions, il nous a été permis d'apporter des réponses et des éclaircissements sur ce qui fait la qualité de texte et ce qui la fait varier, tout en évitant l'introduction de biais dus à l'évaluation et à l'interprétation humaines des critères.

Nous avons examiné les mécanismes de la référence et de la connectivité, deux caractéristiques objectivement identifiables et analysables de la cohésion qui soutiennent la cohérence. Cela nous a permis de révéler que la qualité des productions textuelles, tant du point de vue du scripteur que de celui du lecteur, varie en fonction de caractéristiques linguistiques et rhétoriques (le genre textuel, la trame structurelle, etc.) et personnelles (capacités cognitives, mémoire de travail et mémoire à long terme), mais aussi en fonction des conditions de production. Mieux, ce travail de thèse a mis en évidence que toutes ces sources de variation sont liées et participent toutes, en même temps et à divers degrés, à la rédaction d'un texte de plus ou moins bonne qualité.

Enfin, nous avons donné, pour la première fois, à notre connaissance, une définition du texte complète, claire et que nous pensons faire consensus. Notre travail a permis d'y voir un peu plus clair quant à ce qui fait un texte et ce qui en fait un objet changeant. Cependant, malgré notre contribution – que nous considérons, somme toute, modeste –, nous restons fidèle à une certaine valeur qui fait la beauté de la recherche scientifique : la science ne s'évalue pas par les réponses qu'elle apporte, mais par les questions qu'elle soulève, et c'est en cela que nous voyons la plus grande source de richesses et d'opportunités de notre thèse. Le texte, artefact humain millénaire, est un objet dont il reste encore beaucoup à découvrir...

Le succès n'est pas un but, mais une conséquence

Glossaire

ACTES DE LANGAGE (p.29) : Cette notion sert à montrer que le langage n'a pas comme seul intérêt de *dire* quelque chose, il sert aussi à *faire* quelque chose (exprimer un ordre, s'informer, transmettre ses sentiments, etc.). Austin (1991) propose que lorsque nous nous exprimons, nous accomplissons simultanément trois actes de langage. Le premier est l'acte locutoire, qui réfère « au dire ». « Le résultat de cet acte est le produit linguistique, une phrase abstraite, pourvue d'une signification » (Spita, 2007, p. 55). Le second acte, illocutoire, est directement lié au premier en ce qu'il prend en compte la situation d'énonciation. En effet, l'acte illocutoire a trait à ce que « fait » le locuteur en parlant (s'engager, exprimer un ordre ou un souhait, se renseigner, etc.). Le troisième acte concerne l'effet de l'acte illocutoire sur le récepteur du message. C'est l'acte perlocutoire. Il s'évalue en termes de succès ou échec de l'acte illocutoire.

BASE DE TEXTE (p.26) : La base du texte est représentée par la séquence de propositions exprimée par toute la séquence de phrases d'un texte (Van Dijk, 1980). Il s'agit de la « signification des micro- et macro-propositions qui sont explicitement présentes dans le texte » (Chuy & Rondelli, 2010). Les informations de la base de texte sont généralement insuffisantes à la compréhension, dès lors van Dijk & Kintsch (1983) intègrent « le modèle de situation ».

CHARGE ET SURCHARGE COGNITIVE (p.24) : Chaque processus cognitif engagé, sciemment ou non, nécessite qu'on lui alloue une certaine quantité de ressource cognitive, c'est ce qu'on appelle la charge cognitive. Une surcharge cognitive peut advenir quand le nombre de processus impliqués fonctionnant en parallèle augmente, ou encore quand certains processus deviennent plus fortement demandeurs en ressources. De nombreuses théories cherchent à expliquer et

décrire les causes potentielles de telles surcharges : théorie capacitaire, théorie d'interférences, etc. (pour une revue exhaustive, voir, notamment, Torrance et Galbraith (2006)).

CONTEXTE et CO-TEXTE (p.27) : Le terme « contexte » peut renvoyer à deux réalités différentes en linguistique. La première « désigne l'entourage immédiat, de nature formelle, linguistique, discursive, textuelle, dans lequel une unité linguistique (...) ou un phénomène se trouve pris. » (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, p. 150) Selon cette acception, il sera préférable pour certains linguistes, de parler de **CO-TEXTE**. La deuxième réalité que le terme recouvre est spécifique à la pragmatique et désigne « tout ce qui entoure, d'un point de vue non linguistique, une situation de parole » (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, p. 150). Dans ce cas, il peut être remplacé par le terme **SITUATION**.

GENRES TEXTUELS / TYPES DE TEXTE (p.29) : Cela réfère à la catégorie à laquelle appartient un texte et qui en définit la structure (Chuy & Rondelli, 2010) (pour une explication et une revue exhaustives, voir, notamment, Adam (2017))

INTERTEXTE (p.27) : Il s'agit de « la présence effective d'un texte dans un discours (citation, allusion, plagiat, etc.) » (Neveu, 2011, p. 204).

MACROSTRUCTURE (p.21) : « The macrostructure is of a more global nature [than the microstructure], characterizing the discourse as a whole »¹⁶ (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365)

(Le) MANUSCRIT DE VOYNICH (pp.32-33) : L'ouvrage tire son nom de son présumé découvreur, Wilfried Voynich, gérant d'une boutique londonienne de livres anciens. Le manuscrit semble crypté car il est écrit dans une langue inconnue et accompagné de figurations étranges. Il ne possède ni titre, ni date, ni auteur et nous ne connaissons rien de son contexte d'écriture. Une étude de

¹⁶ « La macrostructure est de nature plus globale [que la microstructure], caractérisant le discours dans son ensemble » (notre traduction)

Greg Hodgins, *Forensic investigation of the Voynich manuscript*, présentée en conférence en 2011, a daté le papier vélin le composant de la première moitié du XV^e siècle, mais l'encre ne pouvant être datée, rien n'assure que le texte ait été écrit à la même époque et l'hypothèse d'une œuvre apocryphe n'est pas écartée. Une hypothèse avancée par le linguistique Gordon Rugg propose qu'il est le fait de deux faussaires, Edward Kelley et John Dee, au XVI^e siècle. Par ailleurs, le manuscrit semble composé de plusieurs parties dont un herbier représentant des plantes inconnues, suivi de plusieurs dizaines de pages d'astrologie, et enfin un long *texte* continu accompagné de dessins. Le texte contient environ trente-cinq mille « mots » rédigés dans un alphabet inconnu qui paraît inspiré, entre autres, des alphabets latins et grecs. Les analyses et recherches menées jusqu'à aujourd'hui n'ont pas permis de décrypter ce langage, mais nous ont permis de déterminer que le texte est écrit de gauche à droite et de bas en haut. La fluidité de l'écriture pousse à penser que les caractères n'ont pas été apposés un par un et que le scripteur savait et comprenait ce qu'il écrivait. Le texte apparaît également suivre la loi de Zipf et certaines règles grapho-tactiques. Son langage semble différent des langues européennes en ce que les items qu'il comprend ont entre trois et dix caractères et que ces items peuvent être répétés jusqu'à trois fois successivement. Ceci étant, il est encore, à ce jour, impossible de déterminer si le manuscrit contient bel et bien un texte codé basé sur une langue existante, ou s'il est le fait d'un ou plusieurs faussaires... (Une copie du manuscrit de Voynich est accessible au lien suivant : <https://archive.org/details/TheVoynichManuscript>)

MÉMOIRE À LONG TERME (p.24) : La mémoire à long-terme conserve de façon relativement permanente l'information (e.g., Atkinson & Shiffrin, 1968; Light, 2016).

MÉMOIRE DE TRAVAIL (p.24) : La mémoire de travail est le système cognitif qui est responsable de la rétention des résultats des processus cognitifs intermédiaires, quand c'est requis, de sorte à permettre d'autres « calculs »

cognitifs ultérieurs. Selon le modèle de Baddeley et Hitch (1974), la mémoire de travail est caractérisée par deux sous-systèmes : la mémoire de travail visuo-spatiale – permettant le stockage de l'information visuelle et spatiale – et la mémoire de travail verbale – permettant le stockage des informations verbales. La mémoire de travail fournit donc un moyen de rétention transitoire de la connaissance sous une forme accessible qui peut être efficacement utilisée. (Baddeley & Hitch, 1974; Fiorin, 2010; Gordon et al., 2002; Kellogg et al., 2013; Miller et al., 2018)

MICROSTRUCTURE (p.21) : « The microstructure is the local level of the discourse, that is, the structure of the individual propositions and their relations »¹⁷ (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365)

MODÈLE DE SITUATION (p.27) : Il s'agit de la dimension du « micro-monde du texte » (Chuy & Rondelli, 2010), créé grâce à l'interaction entre les connaissances stockées en mémoire à long-terme et les propositions explicites du texte (base de texte), renforcée par les inférences.

NÉCESSITÉ DE LINÉARISATION (p.21) : La pensée n'a pas de forme, pas de sens, pas d'axe. Quand nous voulons l'exprimer, il nous faut obéir aux contraintes physiques et temporelles des productions orale et verbale, c'est-à-dire au caractère linéaire du langage. La linéarisation du langage impose d'évoquer les idées et concepts que nous voulons véhiculer les uns après les autres, et un à la fois. « Le coût cognitif de la linéarisation est fonction du genre textuel à produire qui impose différentes contraintes d'organisation » (Beauvais et al., 2011).

PROCESSUS COGNITIFS DE LA RÉDACTION (pp.21-22) : Selon Flower et Hayes, (1981) et Hayes et Flower (1983)

¹⁷ « La microstructure est le niveau local du discours, c'est-à-dire la structure des propositions individuelles et de leurs relations » (notre traduction)

- **Planification** : Le processus de planification est constitué des sous-processus de génération, organisation et de fixation d'objectif. Il s'agit d'extraire de l'information issue de l'environnement de la tâche et de la mémoire à long-terme et de l'utiliser pour fixer des objectifs et établir un plan d'écriture pour guider la production textuelle qui rencontrera ces objectifs.
- **Traduction** : Le processus de traduction agit sous la supervision du plan d'écriture afin de produire l'unité linguistique correspondant à l'information stockée dans la mémoire du scripteur.
- **Révision** : Le processus de révision a pour fonction de lire et d'éditer le texte écrit ou en cours de production.

Les processus rédactionnels ne sont pas séquentiels mais sont interactifs et récursifs. La planification et la mise en texte, ainsi que la révision s'influencent et se déterminent mutuellement, en permanence. (e.g., Beauvais et al., 2011; Charolles, 1988)

PROPOSITION (p.26) : Kintsch et van Dijk (1978) entendent la proposition comme une structure sémantique. Cependant, comme le soulignent Siouffi et Van Raemdonck (2012, 2017), la proposition linguistique ou grammaticale n'est pas aisée à définir. S'inspirant de la logique – où le terme « proposition » se définit comme un énoncé porteur d'une valeur de vérité –, la tradition grammaticale s'en empare pour en faire l'expression linguistique d'une forme mentale (Siouffi & Van Raemdonck, 2012). À cette acception s'ajoutent des considérations syntaxiques. Les propositions sont dites « indépendantes » quand elles sont porteuses d'un prédicat unique, c'est-à-dire quand elles ne sont, syntaxiquement, sous la dépendance d'aucune autre proposition ou qu'aucune proposition ne dépend d'elles. Elles sont « subordonnées » dans le cas inverses (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, 2017). Wilmet (2007) s'en débarrasse, au profit du seul terme « phrase » avec lequel « proposition » fait doublon.

Dans la seconde partie de cette thèse, présentant nos études expérimentales, nous préservons l'idée de prédication. En effet, nous y définissons la « proposition » comme une suite de mots constituée d'un syntagme nominal qui occupe le rôle de thème (ce dont on parle) et d'un syntagme verbal – dont le verbe est conjugué à un temps fini – qui occupe le rôle de rhème (ce qu'on dit sur ce dont on parle).

SURFACE DE TEXTE (p.26) : Appelée également « code de surface » par Chuy et Rondelli (2010). Ces dernières définissent la surface du texte en tant qu'informations « syntaxiques et lexicales telles qu'elles apparaissent dans le texte ».

Références citées :

- Adam, J.-M. (2017). Les Textes: types et prototypes.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, 2(5), 89–195. <https://doi.org/10.1111/j.2007.0030-1299.15674.x>
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire : how to do things with words* (Éditions d). Paris: Editions du Seuil.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415–428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>
- Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3–13.
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177(MARCH), 83–111. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0083>
- Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gordon, P. C., Hendrick, R., & Levine, W. H. (2002). Memory-load interference in syntactic processing. *Psychological Science*, 13(5), 425–430. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00475>
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). A Cognitive model of the writing process in adults, 1–89.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., & Cahill, Michale, Mertens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159)190.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. [216](https://doi.org/10.1037/0033-</p></div><div data-bbox=)

295X.85.5.363

- Light, L. L. (2016). Long-Term Memory. In *The Encyclopedia of Adulthood and Aging* (pp. 1–6). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa316>
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners : Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (Brill). Boston. [https://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2011\)0000022017](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2011)0000022017)
- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (Armand Col). Paris.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2012). *100 fiches pour comprendre la linguistique* (Bréal). Paris.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2017). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire* (Bréal). Paris.
- Spita, D. (2007). *Initiation à la linguistique textuelle*.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research*, 67–82. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=VT7YCz2G-iQC&oi=fnd&pg=PA67&dq=david+galbraith+writing+and+cognition&ots=R89MUo80gw&sig=bjHKiuHBXPJewQBcfc8qmdFGlc>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* (Academic P). London. Retrieved from [http://www.discourses.org/OldBooks/Teun A van Dijk %26 Walter Kintsch - Strategies of Discourse Comprehension.pdf](http://www.discourses.org/OldBooks/TeunA%20van%20Dijk%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf)
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire Rénovée du Français*. Bruxelles.

Bibliographie générale

Adam, J.-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue Française*, 38(1), 101–117. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6122>

Adam, J.-M. (1990). *Éléments de Linguistique Textuelle*.

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. (A. Colin, Ed.) (Cursus Lin). Paris.

Adam, J.-M. (2014). Texte et intra-texte : retour sur un rendez-vous manqué de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle. *SHS Web of Conferences*, 8, 1–22. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801395>

Adam, J.-M. (2017). Les Textes: types et prototypes.

Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte: De la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie Française*, 50(3), 287–304. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.005>

Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen : A new device for studying reading during writing, 38(2), 287–299.

Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. *The SAGE Handbook of Writing Development*, (July), 23–47. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n3>

Alamargot, D., Morin, M.-F., & Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*, 173–174.

Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, 24, 45–64.

Antón-Méndez, I. (2010). Gender Bender: Gender errors in L2 pronoun production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 119–139. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9129-z>

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, 2(5), 89–195. <https://doi.org/10.1111/j.2007.0030-1299.15674.x>

Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire : how to do things with words* (Éditions d). Paris: Editions du Seuil.

Baccus, N. (2006). *Grammaire française*. (Librio, Ed.) (Librio Mem). Paris.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)

- Baltaxe, C. A. M., & D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/BF01046399>
- Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E., ... Valdois, S. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. (INSERM, Ed.). Retrieved from <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570674>
- Bateman, J. A., & Rondhuis, K. J. (1997). Coherence relations: Towards a general specification. *Discourse Processes*, 24(1), 3–49. <https://doi.org/10.1080/01638539709545006>
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415–428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>
- Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence. Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Québec Français*, (128), 55–57.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*.
- Binamé, F., & Poncelet, M. (2011). Poster. Lexical and inflectional spelling abilities in French : Same or different ?, 4000.
- Bismuth, H. (2013). La maîtrise de l'écrit dans les études supérieures - perfectionnement, entraînements (Bismuth, 2013).pdf.
- Bittner, D., & Gargarina, N. (2007). Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language, (48).
- Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec Français*, 98(January), 22–25.
- Bosch, P., Rozario, T., & Zhao, Y. (2003). Demonstrative Pronouns and Personal Pronouns. German der vs. er. *Proceedings of the 2003 EACL Workshop on The Computational Treatment of Anaphora*.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37(4), 219–227. <https://doi.org/10.1080/00207590244000070>
- Braine, A. (1995). *Concordance des temps*.
- Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., ... Jaafari, N. (2014). Évaluation de L'orthographe des élèves dysphasiques en situation de narration communicative: Variations selon le type d'orthographe, lexicale versus morphologique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of*

Applied Psychology, 64(6), 307–321. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.09.004>

- Bublitz, W. (1999). Introduction: views of coherence. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (Benjamins, pp. 1–7). Amsterdam. <https://doi.org/10.1075/pbns.63.03bub>
- Bublitz, W., & Lenk, U. (1999). Disturbed Coherence: “Fill me in.” In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (p. 153). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.12bub>
- Burt, J. S., & Tate, H. (2002). Does a reading lexicon provide orthographic representations for spelling? *Journal of Memory and Language*, 46(3), 518–543. <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2818>
- Butt, D. G., Moore, A. R., Henderson-Brooks, C., Haliburn, J., & Meares, R. (2010). Dissociation, Relatedness, and ‘Cohesive Harmony’: A linguistic measure of degrees of ‘fragmentation’? *Linguistics and the Human Sciences*, 3(3), 263–294. <https://doi.org/10.1558/lhs.v3i3.263>
- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students Who enter higher education with an indication of Dyslexia. *PLoS ONE*, 7(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
- Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 64(1), 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
- Carbonneau, C., & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec Français*, 138, 78–81.
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion Is Not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479–488. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/3586466?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadat_a_info_tab_contents
- Cavanagh, M. (2006a). Un programme pour soutenir les élèves dans l’apprentissage de la cohérence textuelle. *Québ*, 141, 94–96. Retrieved from <https://id.erudit.org/iderudit/50250a>
- Cavanagh, M. (2006b). Validation d’un programme d’intervention. *Revue Des Sciences de l’éducation*, 32(1), 159. <https://doi.org/10.7202/013481ar>
- Chanquoy, L., Foulon, J. N., & Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 10(5), 513–540. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-12232-001>
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue Française*, 38(1), 7–41. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117

- Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3–13.
- Charolles, M. (1995). Cohésion , cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 125–151.
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français Aujourd'hui*, 148(1), 33. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0033>
- Charolles, M., Le Draoulec, A., Pery-Woodley, M.-P., & Sarda, L. (2005). Temporal and spatial dimensions of discourse organisation. *Journal of French Language Studies*, 15(2), 115–130. <https://doi.org/10.1017/S0959269505002036>
- Chesnet, D., & Alamargot, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et grapho-motrices du scripteur : intérêt du dispositif «Eye and Pen». *L'année Psychologique*, 105(3), 477–520. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29706>
- Chetail, F., Porteus, F., Patout, P.-A., Content, A., & Colette, E. (sous presse). BOQS: Une échelle de qualité orthographique pour l'adulte. *Revue de Neuropsychologie*.
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177(MARCH), 83–111. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0083>
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue Française*, 38(1), 74–86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6120>
- Compétences terminales et savoirs requis en français*. (1999) (Ministère).
- Connelly, V., Barnett, A., & Sumner, E. (2014). Dyslexia and writing: poor spelling can interfere with good quality composition. *Brookes Ejournal of Learning and Teaching*, 6(2), 1–8.
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9
- Cornish, F. (2006a). Relations de cohérence en discours : critères de reconnaissance, caractérisation et articulation cohésion-cohérence. *Corela*, (HS-5), Online. Retrieved from <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1456>
- Cornish, F. (2006b). Relations de cohérence et anaphores en contexte inter-phrastique: Une symbiose parfaite. *Langages*, 163(3), 37–55. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0037>
- Crane, P. A. (2006). Texture in Text: A Discourse Analysis of a News Article Using Halliday and Hasan's Model of Cohesion, 131–156. Retrieved from [http://pkukmweb.ukm.my/~iha/JBEA3101_files/Crane_texture in text.pdf](http://pkukmweb.ukm.my/~iha/JBEA3101_files/Crane_texture%20in%20text.pdf)

- Croft, W., Osterhout, L., Wright, R. A., Allen, M. D., Pustejovsky, F., Jenkins, L., ... Hogan, P. C. (2011). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. (P. C. Hogan, Ed.) (Cambridge). New York.
- Crompton, P. (2002). Theme in argumentative texts: An analytical tool applied and appraised ., (November).
- Crossley, S. A., Allen, L. K., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2015). Pssst... Textual Features... There is More to Automatic Essay Scoring Than Just You! *International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, (February 2017), 203–207. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723595>
- Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016). The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): Automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1227–1237. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0651-7>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2010). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 32, 984–989. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1138456>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2011). Text Coherence and Judgments of Essay Quality: Models of Quality and Coherence. *CogSci*. Retrieved from <https://mindmodeling.org/cogsci2011/papers/0290/paper0290.pdf>
- Crossley, S. A., Weston, J. L., McLain Sullivan, S. T., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3), 282–311. <https://doi.org/10.1177/0741088311410188>
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. <https://doi.org/10.1002/9781444302776>
- Dalcq, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., & Van Raemdonck, D. (1999). *Mettre de l'ordre dans ses idées: Classification des articulations logiques pour structurer son texte* (Duculot). Louvain-La-Neuve.
- Damar, M.-È. (2014). *Communication écrite* (De Boeck S). Louvain-La-Neuve.
- Damar, M.-È., & De Scutter, C. (2013). La maîtrise du français écrit en BA1 à l'Université: constat de quelques lacunes et exemple de remédiation. *Le Langage et l'Homme*, XXXXVIII(2), 31–45.
- Dascalu, M., Gutu, G., Ruseti, S., Paraschiv, I. C., Dessus, P., McNamara, D. S., ... Trausan-Matu, S. (2017). ReaderBench: A multi-lingual framework for analyzing text complexity. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10474 LNCS, 495–499. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_48

- Davis, G. A., & Coelho, C. A. (2004). Referential cohesion and logical coherence of narration after closed head injury. *Brain and Language*, 89(3), 508–523. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.01.003>
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1983). Introduction to Text Linguistics. *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, 37, 103. <https://doi.org/10.2307/1347273>
- De Mulder, W., Tasmowski-De Ryck, L., & Veters, C. (1996). *Anaphores temporelles et (in)cohérence* (Rodopi B.V). Amsterdam.
- Dédéyan, A., & Largy, P. (2002). Automatisation en détection d ‘ erreurs d ‘ accord sujet-verbe : étude chez l ‘ enfant et l ‘ adulte. *Année Psychologique*, 102, 201–234.
- Degand, L. (1998). On classifying coherence relations and connectives, 29–35.
- Degand, L., Lefèvre, N., & Bestgen, Y. (2010). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design Document Design Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.1075/dd.1.1.06deg>
- Demirgunes, S. (2008). Acquisition Order of Coherence relations in turkish. *Education*, 135(4), 405–419.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87–102. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Dontcheva-Navratilova, O., & Povolná, R. (2009). Coherence and Cohesion in Spoken and Written Discourse. *Topics in Linguistics*, 167–181. Retrieved from <http://www.kaa.ff.ukf.sk/topics/issue4.pdf#page=95>
- Duffy, M. (2002). Quand le texte file le doux. *Correspondance*, 8(1).
- Edmondson, W. J. (2014). If Coherence Is Achieved, Then Where Doth Meaning Lie? (p. 251). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.19edm>
- Elalouf, M.-L., & Trevisse, A. (2012). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2) (French). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 16(2), 121–140. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fcs&AN=25251793&lang=fr&site=eds-live>
- Evers-Vermeul, J. (2005). *The Development of Dutch Connectives: Change and Acquisition as Windows on Form-Function Relations*. Retrieved from <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/7146>
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives; How cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language*, 36(4), 829–854. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009227>

- Evrard, I. (1999). Les notions de cohérence et de cohésion textuelles dans le domaine français. *Revue Romane*, 34.
- Farghal, M. (2017). Textual Issues Relating to Cohesion and Coherence in Arabic / English Translation, 9(1), 29–50.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion: Leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50(3), 305–322. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.006>
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 155(3), 51–68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: approche en production. *L'année Psychologique*, 99(1), 149–173. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552>
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. *Le Psychologue*. Retrieved from <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb36161700s>
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing*, 11(2), 153–174. <https://doi.org/10.1023/A:1008038127807>
- Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, Orthographier Et Rédiger Des Textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391–402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>
- Fayol, M., & Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé: Entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue Française*, 151. <https://doi.org/10.3917/lf.151.0059>
- Fayol, M., Totereau, C., & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19(7), 717–736. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-1371-7>
- Ferrand, L., Brysbaert, M., Keuleers, E., New, B., Bonin, P., Méot, A., ... Pallier, C. (2011). Comparing word processing times in naming, lexical decision, and progressive demasking: Evidence from Chronolex. *Frontiers in Psychology*, 2(NOV), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00306>
- Ferrand, L., New, B., Brysbaert, M., Keuleers, E., Bonin, P., Méot, A., ... Pallier, C. (2010). The French lexicon project: Lexical decision data for 38,840 French words and 38,840 pseudo words. *Behavior Research Methods*, 42(2), 488–496. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.488>

- Fiorin, G. (2010). *Meaning and Dyslexia A Study on Pronouns, Aspect, and Quantification*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foulin, J. N., Chanquoy, L., & Fayol, M. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite. *Langue Française*, 81, 5–20. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4766>
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277–294. <https://doi.org/10.2307/747389>
- Fritz, G. (1999). Coherence in Hypertext. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (Benamins, pp. 221–233). Amsterdam. <https://doi.org/10.1075/pbns.63.16fri>
- Gagnon, O. (2003). Apprécier la cohérence d'un texte : l'arrimage des énoncés. *Québec Français*, 128, 62–66.
- Gagnon, O. (2014). Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire. *Le Français Aujourd'hui*, 184(1), 55. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0055>
- Gagnon, O., & Chamberland, A.-É. (2010). Cohérence textuelle : l'arrimage informatif. *Québec Français*, 156, 78–81.
- Gajar, A. H. (1989). A Computer Analysis of Written of Compositions Written by University. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 125–130.
- Garcia-Debanc, C., & Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *SHS Web of Conferences*, 8, 961–976. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801349>
- Gernsbacher, M. A. (1996). Coherence cues mapping during comprehension. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 3–21). Hillsdale. Retrieved from http://www.gernsbacherlab.org/wp-content/uploads/papers/Gernsbacher_Coherence_Cues_Mapping_CostermansBook_1996.pdf
- Gordon, P. C., Hendrick, R., & Levine, W. H. (2002). Memory-load interference in syntactic processing. *Psychological Science*, 13(5), 425–430. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00475>
- Gordon, P. C., & Scarce, K. A. (1995). Pronominalization and discourse coherence, discourse structure and pronoun interpretation. *Memory & Cognition*, 23(3), 313–323. <https://doi.org/10.3758/BF03197233>

- Grabowski, J. (2005). Speaking, writing, and memory span performance: Replicating the Bourdin and Fayol results on cognitive load in German children and adults. *International Journal of Psychology, 45*(1), 28–39.
- Graesser, A. C., Jeon, M., Zan, Y., & Cai, Z. (2007). Discourse cohesion in text and tutorial dialogue. *Information Design Journal, 15*(3), 199–213. <https://doi.org/10.1075/idj.15.3.02gra>
- Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes, 9*(3), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.003>
- Gregg, N., & Nelson, J. (2017). Empirical Studies on the Writing Abilities of Adolescents and Adults with Learning Difficulties. In *Writing Development in Struggling Learners* (pp. 73–95). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004346369_006
- Grice, H. P., Kant, E., & Foucault, M. (1979). Logique et conversation. *Communications, 30*(1), 57–72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Grosz, B. J., & Sidner, C. L. (1986). Attention, Intentions, and the Structures of Discourse. *Computational Linguistics, 12*(3), 175–204.
- Gutiérrez, K. G. C., Puello, M. N., & Galvis, L. A. P. (2015). Using pictures series technique to enhance narrative writing among ninth grade students at institución educativa simón araujo. *English Language Teaching, 8*(5), 45–71. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p45>
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts: a study of some grammatical and lexical features of English discourse*. The Hague : Mouton.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2009). Higher education provision for students with disabilities in cyprus. *International Journal of Special Education, 24*(2), 55–65. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Halliday, M. A. . M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. *Longman Group Limited London, 398*.
- Hamma, B. (2017). Pronoms, pronominalisation et reprise pronominale : Un problème en soi.
- Hanks, W. (1989). Text And Textuality. *Annual Review of Anthropology, 18*(1), 95–127. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.18.1.95>
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). A Cognitive model of the writing process in adults, 1–89.
- Hoskyn, M., & Swanson, H. L. (2003). The relationship between working memory and writing in younger and older adults. *Reading and Writing, 16*(8), 759–784.

<https://doi.org/10.1023/A:1027320226283>

- Jacques, M., & Poibeau, T. (2010). Étudier Des Structures De Discours : Préoccupations Pratiques Et Méthodologiques. *CORELA (Cognition, Représentation, Langages)*, 8(1)(2), 0–22. Retrieved from <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1855>
- Jadir, M. (2010). Typologie textuelle et connecteurs. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 077. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010260>
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le Français Aujourd'hui*, 148(1), 23. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0023>
- Jaubert, A. (n.d.). *Avatars de la cohésion dans les corpus*.
- Jaubert, A. (2005a). Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. In *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle* (ENS Éditio). Lyon.
- Jaubert, A. (2005b). Introduction. Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. *Cohésion et Cohérence : Études de Linguistique Textuelle*, 1–5.
- Johnson, M. D. (2017). Cognitive task complexity and L2 written syntactic complexity, accuracy, lexical complexity, and fluency: A research synthesis and meta-analysis. *Journal of Second Language Writing*, 37(August 2016), 13–38. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.06.001>
- Jonasson, K. (2009). Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. *Syntaxe et Sémantique*, 10(1), 111. <https://doi.org/10.3917/ss.010.0111>
- Julliard, M. (2005). Avatars de la cohésion dans les corpus. Ordre des mots et coordonnants : variations génériques. In *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle* (ENS Éditio, pp. 175–194). Paris.
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes*, 45(4–5), 323–345. <https://doi.org/10.1080/01638530802145486>
- Kellogg, R. T. (2008). training writing skills : A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(2008), 1–26.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., & Cahill, Michale, Mertens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159–190.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Knott, A., & Sanders, T. (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30(2),

135–175. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00023-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00023-X)

Krippendorff, K. (2004). Measuring the Reliability of Qualitative Text Analysis Data. *Quality & Quantity*, 38(6), 787–800. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-8107-7>

Krippendorff, K., & Craggs, R. (2016). The Reliability of Multi-Valued Coding of Data. *Communication Methods and Measures*, 10(4), 181–198. <https://doi.org/10.1080/19312458.2016.1228863>

Kuo, C.-H. (1995). Cohesion and Coherence in Academic Writing: From Lexical Choice To Organization. *RELC Journal*, 26(1), 47–62. <https://doi.org/10.1177/003368829502600103>

Lapaire, J. (2005). *Coordination Et Cognition*, 58(4).

Lapata, M., & Barzilay, R. (2005). Automatic evaluation of text coherence: Models and representations. *IJCAI International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 1085–1090. <https://doi.org/10.1109/MC.2009.186>

Largy, P., Cousin, M. P., & Dédéyan, A. (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre: De l'accès à une expertise. *Psychologie Française*, 50(3), 339–350. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.007>

Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*.

Lefly, D. L., & Pennington, B. F. (1991). Spelling Errors and Reading Fluency in Compensated Adult Dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 141–162. <https://doi.org/10.1007/BF02648083>

Legallois, D. (2006a). Des phrases entre elles à l'unité réticulaire du texte. *Langages*, 163(3), 56–70. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0056>

Legallois, D. (2006b). Présentation générale. Le texte et le problème de son et ses unités : propositions pour une déclinaison. *Langages*, 163(3), 3–9. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0003>

Les socles de compétences - Français. (2018) (Fédération).

Light, L. L. (2016). Long-Term Memory. In *The Encyclopedia of Adulthood and Aging* (pp. 1–6). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa316>

Lorenz, G. (1999). Learning to Cohere: Causal Links in Native vs. Non-Native Argumentative Writing. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (pp. 55–76). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.07lor>

Lousada, E., & Santos, T. (2014). La construction du raisonnement dans le texte scientifique. *SHS Web of Conferences*, 8, 1063–1080. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801313>

- Louwerse, M. M., McCarthy, P. M., McNamara, D. S., & Graesser, A. C. (2004). Variation in Language and Cohesion across Written and Spoken Registers. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Behaviour*, 26, 843–848.
- Lundquist, L. (1983). *L'analyse textuelle - méthode, exercices*.
- Lundquist, L. (1993). La cohérence textuelle argumentative : illocution, intention et engagement de consistance. *Revue Québécoise de Linguistique*, 22(2), 109. <https://doi.org/10.7202/602772ar>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Maggio, S., Izaute, M., & Chenu, F. (2018). Spelling while writing texts. *Année Psychologique*, 118.
- Martin, J. R. (2008). Cohesion and Texture. In *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35–53). <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch3>
- Mayer, M. (1987). Frog, Where Are You? Sequel to A boy, a dog and a frog.
- Mazur-Palandre, A. (2018). La dyslexie à l'âge adulte : la persistance des difficultés orthographiques. *SHS Web of Conferences*, 46, 10003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610003>
- Mazur-Palandre, A., Bedoin, N., Abadie, R., & Bedoin, N. (2016). *Étudiants dyslexiques à l'Université : Spécificité des difficultés ressenties et évaluation des déficits. Développement* (Vol. 18–19).
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skills. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68. https://doi.org/http://www.jowr.org/articles/vol3_1/JoWR_2011_vol3_nr1_McCutchen.pdf
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 55(1), 51–62. <https://doi.org/10.1037/h0087352>
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., Roscoe, R. D., Allen, L. K., & Dai, J. (2015). A hierarchical classification approach to automated essay scoring. *Assessing Writing*, 23, 35–59. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.09.002>
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M., & Cai, Z. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894664>

- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Medve, V. B., & Takac, V. P. (2013). Language in Cognition and Affect, (January). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5>
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners: Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (Brill). Boston. [https://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2011\)0000022017](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2011)0000022017)
- Morgan, J. L., & Sellner, M. B. (1980). Discourse and Linguistic Theory. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (Erlbaum, pp. 165–200). Hillsdale. <https://doi.org/chaqu>
- Morken, F., & Helland, T. (2013). Writing in dyslexia: Product and process. *Dyslexia*, 19(3), 131–148. <https://doi.org/10.1002/dys.1455>
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Nelson, N. W., & Van Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/10573560701277807>
- Neveu, F. (2000). Lexique des notions linguistiques.
- Neveu, F. (2006). Critique du concept d’homonymie textuelle. *Langages*, (163), 86–98. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0086>
- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (Armand Col). Paris.
- Noel, Y. (2013). *Psychologie statistique avec R*. Springer.
- Noordman, L., & Vonk, W. (1996). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 75–93). Hillsdale.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/13682031000108133>
- Norman, S., Kemper, S., Kynette, D., Cheung, H., & Anagnopoulos, C. (1991). Syntactic complexity and adults’ running memory span. *Journals of Gerontology*, 46(6), 346–351. <https://doi.org/10.1093/geronj/46.6.P346>
- Novogrodsky, R., & Edelson, L. R. (2016). Ambiguous pronoun use in narratives of

- children with Autism Spectrum Disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 241–252. <https://doi.org/10.1177/0265659015602935>
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32–42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.32>
- Olness, G. S., & Ulatowska, H. K. (2011). Personal narratives in aphasia: Coherence in the context of use. *Aphasiology*, 25(11), 1393–1413. <https://doi.org/10.1080/02687038.2011.599365>
- Osborne, P. (2007). Pilot Study to Investigate the Performance of Dyslexic Students in Written Assessments. *Innovations in Education & Training International*. <https://doi.org/10.1080/1355800990360208>
- Pacton, S., & Fayol, M. (2004). Learning to spell in a deep orthography: the case of French. In *Language development across childhood and adolescence* (pp. 163–167).
- Paolacci, V., & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs: L'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177(MARCH), 113–128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>
- Paret, M. (2003). La « grammaire » textuelle : Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec Français*, 129, 77–79.
- Patout, P.-A., & Cordy, M. (2019). Towards Context-Aware Automated Writing Evaluation Systems, 17–20. Retrieved from https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/291667/3/EASEAI_2019_Final.pdf
- Patout, P.-A., & Rosier, L. (2012). *La "faute" Dans Les Copies Du Cours De Français Chez Des Élèves De Quatrième, Cinquième Et Sixième Année Du Secondaire De L'enseignement Général*.
- Pech-Georgel, C., & George, F. (2010). Batterie d'évaluation des troubles du langage écrit adaptée aux lycéens et adultes dyslexiques. *Développements*, 6(3), 27. <https://doi.org/10.3917/devel.006.0027>
- Penningroth, S. L., & Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 189–210. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2017.06.022>
- Pépin, L. (1994). La jonction dans l'inter-phrases. *Québec Français*, 93, 24–26.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner* (Bauchemin). Laval.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55(2), 368–373. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.02.076>

- Rayo, D. S., & Stephen Bird, S. (2015). Writing Narratives with the Aid of Picture Stories, (May). Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/etd>
- Reboul, A. (1989). Résolution de l'anaphore pronominale : sémantique et/ou pragmatique.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/ling.1991.29.6.1139>
- Redeker, G. (2000). Coherence and structure in text and discourse. *Abduction, Belief and Context in Dialogue. Studies in Computational Pragmatics*, 233–263. <https://doi.org/10.1075/nlp.1.06red>
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques*, 145–146(Didactique du français (1)), 55–84. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1505>
- Rouchota, V. (1998). Connectives, coherence and relevance. In *Current issue in relevance theory* (pp. 11–57). Amsterdam.
- Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*.
- Salles, M. (2006). Cohésion-cohérence : accords et désaccords. *Corela*, 5, 0–16.
- Sanders, T., & Spooren, W. (1999). Communicative Intentions and Coherence Relations. In *Coherence in Spoken and Written Discourse* (p. 235). <https://doi.org/10.1075/pbns.63.18san>
- Schnedecker, C. (2006). Anaphores prédicatives démonstratives : de la cohésion syntagmatique à la cohérence textuelle. *Corela. Cognition, Représentation, Langage, HS-5*. Retrieved from <https://journals.openedition.org/corela/1437>
- Schnedecker, C. (2014). Chaînes de référence et variations selon le genre. *Langages*, 195(3), 1957–1972. <https://doi.org/10.3917/lang.195.0023>
- Schnedecker, C. (2015a). Anaphores prédicatives démonstratives : de la cohésion syntagmatique à la cohérence textuelle, 5(2006).
- Schnedecker, C. (2015b). *Les anaphores à nom général humain dans les chaînes de référence renvoyant à des personnes : contraintes d'emploi et rendements. Travaux de linguistique* (Vol. 70). <https://doi.org/10.3917/tl.070.0039>
- Schnedecker, C. (2017). Les chaînes de référence : une configuration d'indices pour distinguer et identifier les genres textuels. *Langue Française*, 3(195), 53–72.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants, (7), 279–294.
- Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (1999). Coherence in Summary: The contexts of Appropriate Discourse. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*.

- Serratrice, L. (2013). The role of number of referents and animacy in children's use of pronouns. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.008>
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1996). Coherence and Cohesion in Children's Stories. In *Processing interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (Erlbaum, pp. 23–48). Hillsdale.
- Siddharthan, A. (2004). Syntactic Simplification and Text Cohesion (Thesis). *Journal of Laparoscopic & Advanced Surgical Techniques. Part A*, 20(10). Retrieved from <http://library.iated.org/view/ALLEN2016MOD>
- Simard, J. (2007). *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé*. Université Laval (Québec). Retrieved from <https://constellation.uqac.ca/407/1/030004920.pdf>
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2012). *100 fiches pour comprendre la linguistique* (Bréal). Paris.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2017). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire* (Bréal). Paris.
- Snowling, M. J. (1995). Developmental dyslexia. *Current Paediatrics*, 5, 110–113. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/40019679742/>
- Soleymanzadeh, L., & Gholami, J. (2014). Scoring Argumentative Essays based on Thematic Progression Patterns and IELTS Analytic Scoring Criteria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(1988), 1811–1819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.610>
- Sperber, D., & Wilson, D. C. N.-D.-S. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. (A. Gerschenfeld, Ed.), *Propositions (Paris)*, ISSN 0246-554X.
- Spita, D. (2007). *Initiation à la linguistique textuelle*.
- Spooren, W., & Degand, L. (2010). Coding coherence relations: Reliability and validity. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), 241–266. <https://doi.org/10.1515/CLLT.2010.009>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003–2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>
- Tapiero, I. (2009). Understanding Discourse: A dynamic and functional perspective. In *Linguistic & Psycholinguistic Approaches to Text Structuring* (pp. 30–33).
- Toczek, M. C., Fayol, M., & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 178(1), 85–96.

- Todirascu, A., François, T., Bernhard, D., Gala, N., & Ligozat, A.-L. (2016). Are Cohesive Features Relevant for Text Readability Evaluation ? In *26th International Conference on Computational Linguistics: Technical Pap* (pp. 987–997).
- Tomlin, R. S. (2007). Referential management in discourse production: memorial activation and anaphora. In Samfundslitteratur (Ed.), *Comparing Anaphors: Between Sentences, Texts and Languages - Proceedings of the international symposium held at the Copenhagen Business School September 1st-3rd 2005* (pp. 169–191). Frederiksberg.
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. *Handbook of Writing Research*, 67–82. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=VT7YCz2GiQC&oi=fnd&pg=PA67&dq=David+Galbraith+writing+and+cognition&ots=R89MUo80gw&sig=bjHKiuHBXPJewQBcfc8qmdFGlc>
- Torrance, M., Johansson, R., Johansson, V., & Wengelin, Å. (2016). Reading during the composition of multi-sentence texts an eye-movement study. *Psychological Research*, 80(5), 729–743. <https://doi.org/10.1007/s00426-015-0683-8>
- Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First Language*, 35(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0142723714566334>
- Tsigou, M. (2011). Linguistique fonctionnelle et didactique de la traduction. *Linguistique*, 47(2), 105–120. <https://doi.org/10.3917/ling.472.0105>
- Tutin, A. (2002). A corpus-based study of pronominal anaphoric expressions in French. *Corpus*, 24(January 2002), 516.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* (Academic P). London. Retrieved from [http://www.discourses.org/OldBooks/Teun A van Dijk %26 Walter Kintsch - Strategies of Discourse Comprehension.pdf](http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf)
- Veys, É. (2009). *Étude du rôle des feedbacks visuels dans la supervision de l'orthographe grammaticale*.
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire Rénovée du Français*. Bruxelles.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2013). Relevance Theory. In *The Handbook of Pragmatics* (Vol. 2, pp. 606–632). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756959.ch27>

Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189. <https://doi.org/10.2307/356693>

Zweig, S. (2011). *Vingt-quatre heures dans la vue d'une femme* (Livre de P). Paris.

ANNEXES

Annexe A – Grilles d’analyse de la cohérence et de la cohésion

Cohérence

CRITÈRES	CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES ET EXPLICATIONS	EXEMPLES
<i>Progression</i>	Thématique (saillance, conservation du/des thème.s)	<ul style="list-style-type: none"> - A thème constant : un seul thème par phrase/paragraphe auquel on ajoute des rhèmes - Thématization linéaire : le rhème du thème précédent devient le thème suivant - À thèmes dérivés : le thème se divise en thèmes subordonnés, dérivés (ex. : « la viande est chère (...) le bœuf coute ..., le mouton coute ..., et le porc ») 	<ul style="list-style-type: none"> - S'il y a un titre : le thème du texte est-il en adéquation avec le thème du titre ? Le titre est-il pertinent ? (Le thème doit être « contextuellement déductible » (Adam, 2011). - ...
	Rhématique (digression, incohérence,...)		
	Sémantique (champ sémantique)	<ul style="list-style-type: none"> - Contiguïté sémantique : le thème est repris par d'autres expressions qui partagent des sèmes en commun (récurrence de traits sémantiques) 	
<i>Non-Contradiction</i>	Enonciative « protagoniste » * indices de personnes	<ul style="list-style-type: none"> - Peut-on distinguer le personnage principal (les personnages principaux) des secondaires ? 	

	<p>[* = « appareil formel de l'énonciation » tiré de Benveniste, (1974 :79-88) in Adam (2011, p. 91)</p>	<p>situation de communication</p> <p>Circonstance spatio-temporelle</p> <p>*détictiques spatiaux et temporels</p> <p>par rapport au genre du discours</p> <p>* les temps verbaux</p> <p>* Les modalités</p>	<p>- Où se passe l'action</p> <p>- Endroit concret / abstrait / dans la tête</p> <p>- Comment est décrit le décor (minutieusement, de manière panoramique,...)</p>	
			<p>> syntactico-sémantiques :</p> <p>- thétique : assertion – négation</p> <p>- hypothétique : réelle – fictionnelle</p> <p>- hyperthétique : exclamation</p> <p>- Objectives (devoir, falloir,...)</p> <p>- subjectives (vouloir, penser, espérer)</p> <p>- intersubjectives (impératif, question, devoir, pouvoir,...)</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> - Verbes d'opinion (croire, savoir, se douter, ignorer, convenir, prétendre QUE...) - Adverbes d'opinion (peut-être, sans doute, probablement,...) - Lexèmes affectifs, évaluatifs et axiologiques (connotation positive – négative, axiologie morale,...) = adverbe (sincèrement, généralement) ; groupe prépositionnel (entre nous, par chance, ...) ; proposition subordonnée 	
			<ul style="list-style-type: none"> - Discours direct - Discours direct libre - Discours indirect - Discours narrativisé - Discours indirect libre 	
			<ul style="list-style-type: none"> * Représentation de la parole 	
			<ul style="list-style-type: none"> * Indications de cadres médiatifs ou « modalisation du discours second » 	

		<p>* Modalisation autonymique</p>	<p>- Méta-énonciation : « non-coïncidence du discours à lui-même » (guillemets, « comme on dit », « pour employer un terme philosophique »), « non-coïncidence entre les mots et les choses » (« pour ainsi dire, je ne trouve pas le mot »), « non-coïncidence des mots à eux-mêmes » (« dans les deux sens du terme », « au sens étymologique »), non-coïncidence interlocutive » (« passez-moi l'expression », « comme tu as l'habitude de dire ») (Adam, 2011, p. 93)</p>	
	<p>* Indication d'un support de perceptions et de pensées rapportées</p>	<p>- Effets de point de vue par focalisation perceptive (voir, entendre, sentir, toucher, goûter)</p> <p>- Focalisation cognitive (savoir ou pensée représentée)</p>		
	<p>Présuppositionnelle</p>			

Cohésion

CRITÈRES	CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES	EXEMPLES
<i>Lexique</i>	Substitution, malapropisme, confusions, etc.		Lorsqu'un mot est utilisé de façon erronée dans le contexte : - Niveau de langue inapproprié (trop ou pas assez scientifique / élevé / familier /...) - Antonyme au lieu de synonyme - Mot inconnu / néologisme - Paronyme / faux amis - Mot ou syntagme passe-partout ou vague (ex. : faire, truc,...) - ...
<i>Locutions & Expressions</i>		Nuisant à la lecture fluide du texte	- Style ampoulé - Mauvaise construction (par exemple à cause d'une périphrase) (ex. : « ce roman m'a été indifférent » au lieu de « m'a laissé indifférent » ; « nous sommes à la disposition de ... » à la place de « nous disposons de... ») - Pléonasme - ...
<i>Nature</i>	Confusion dans la nature d'un mot	Confusion dans la nature d'un mot	- COL au lieu de COD et inversement (ex. : « je l'ai appris à jouer du piano ») - ...

<i>Référence</i>	Pronominal	<ul style="list-style-type: none"> - Pronoms personnels - Pronoms possessifs - Pronoms locatifs - Pronoms relatifs et interrogatifs - Pronoms réfléchis 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage erroné (ex. : qui à la place de que ; un pluriel à la place d'un singulier ; etc.) - Absence de référent - Référent obscur mais reconstituable avec efforts - Renvoyant à un mot qui n'est pas le référent - Référents multiples / référent ambigu - Forme COD à la place d'un COI, et inversement - Confusion due à la multiplication des pronoms dont les référents sont différents - ...
	Adjectifs (« articles »)	<ul style="list-style-type: none"> - Définis - Indéfinis - Partitifs - Démonstratifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage erroné (ex. : un pluriel à la place d'un singulier) - Un indéfini ne peut pas suivre un défini - ...

<p><i>Anaphores et co-références</i></p>	<p>// Référence + Cohésion lexicale</p>	<p>- Co-référence = « identité référentielle entre deux ou plusieurs signes sémantiquement interprétables indépendamment l'un de l'autre (à la différence d'un pronom, vide de sens sans son référent) » (Adam, 2011, p. 104)</p> <p>- Anaphore :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Fidèle (même lexème) o Infidèle (pas exactement le même lexème) o Résomptive / conceptuelle (synthétise un segment long) o Associative (« Accident de voiture : la passagère (...) le conducteur... ») o (In)Définie (article défini/indéfini) o Démonstrative (adjectif démonstratif – permet de reclassifier) <p>- Cataphore</p>	
<p><i>Cohésion Lexicale</i></p>	<p>réitération</p>	<p>Du même au même</p> <p>Par synonyme</p>	<p>réitération</p>

		<p>Par hyperonyme ou un mot plus général</p>	
<p><i>Temps, mode, personnes, conjugaisons</i> (Braine, 1995, pp. 61–91)</p>	<p>Utilisation d'un mode / d'un temps / d'une voix à la place d'un(e) autre</p>	<p>- Diathèse : voix active à la place de la voix passive et inversement</p> <p>- Périphrase d'un verbe factitif</p> <p>- Le mode :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Subjonctif à la place de l'indicatif o Indicatif à la place du subjonctif o Conditionnel présent à la place d'un indicatif (imparfait, futur simple, ...) o Indicatif à la place d'un conditionnel o Participe passé à la place d'un indicatif passé simple o Après que + indicatif <p>o ...</p> <p>- La personne</p> <p>- Le temps</p> <p>- L'auxiliaire :</p> <p>« être » à la place de « avoir » / « avoir » à la place de « être »</p>	<p>- Factitif périphrasé (ex. : « Ma conclusion ressort donc le fait que l'homme est prêt à tout » au lieu de « fait ressortir le fait que »)</p> <p>- Subjonctif imparfait au lieu de la place [souvent] d'un indicatif imparfait ou passé simple (ex. : « fût » au lieu de « fut / était »)</p> <p>- Subjonctif présent à la place d'un indicatif présent (ex. : « il va de soi que 'Pitié pour le mal' soit mon préféré » à la place de « ... est mon préféré »).</p> <p>- Conditionnel présent à la place d'un indicatif imparfait (ex. : « si je serais dans le même cas que toi »)</p> <p>- Conditionnel présent à la place d'un indicatif futur simple (ex. : « Je ne le répèterais pas » au lieu de « je ne le répèterai pas »)</p> <p>- Participe passé à la place d'un indicatif passé simple (ex. : « il obtenu... » au lieu de « il obtint... »)</p> <p>- Après que + subjonctif à la place de l'indicatif (ex. : « après qu'il lui ait parlé » au lieu de « après qu'il lui a parlé »)</p> <p>- L'auxiliaire (ex. : « il s'en ai sorti » ; « Atala en ai très malheureuse »)</p> <p>- Le temps (ex. : « Sanson était assis (...) à côté de l'assiette d'où s'élèvent ... »)</p> <p>- ...</p>

<p>Troncation / Éléments Absents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Structures corrélatives (non seulement ... mais aussi / encore / ... ; autant... autant... ; plus... plus... ; ...) - Structures comparatives (moins / plus / autant / aussi ... que...) - Négation (ne... jamais / pas / plus /...) - Phrases - Elision - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Il manque au moins une partie des structures (ex. : « plus je dors et je suis fatigué » au lieu de « plus je dors et plus je suis fatigué »...) - Il manque une partie de la négation (ex. : « j'ai pas ... » au lieu de « je n'ai pas ») - Phrases inachevées - Absence d'élision (ex. : « jusque aujourd'hui » ; « sache que il n'y a pas... », ...) - ...
<p>Éléments Superflus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulations - Syntagmes - Redondances - Pléonasmes - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tournures excédantes / superflues (ex. : « Est-ce qu'est-il possible... » ; « comment est-ce que... » ; ...) - Ellipse qui n'est pas faite et qui alourdit la phrase (ex. : « Pour être intelligent aujourd'hui, il faut savoir ridiculiser celui que l'on veut » (« celui que l'on veut » est excédent et n'a pas de sens sans « [ridiculiser] » qui le suit)) - Parallélisme rompu par l'ajout d'un élément (ex. : « Prétendre qu'il faut choisir entre choc ou alliance, entre paix ou le conflit ») - Éléments excédents (ex. : « dans les meilleurs des ventes » au lieu de « dans les meilleures ventes » ; « L'intelligence venant du mot latin « interlegere » signifie de lire entre les lignes, de comprendre jusqu'au non-dit de chacun d'entre nous ») - Redondances (ex. : [verbes] « La conférence qui a été donnée par l'auteur Armel Job s'est déroulée le vendredi 7 septembre eue lieu dans la bibliothèque de Braine-le-Comte ») - ...

Syntaxe

<p>Troncation / Éléments Absents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Structures corrélatives (non seulement ... mais aussi / encore /... ; autant... autant... ; plus... plus... ; ...) - Structures comparatives (moins / plus / autant / aussi ... que...) - Négation (ne... jamais / pas / plus /...) - Phrases - Elision - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Il manque au moins une partie des structures (ex. : « plus je dors et je suis fatigué » au lieu de « plus je dors et plus je suis fatigué »,...) - Il manque une partie de la négation (ex. : « j'ai pas ... » au lieu de « je n'ai pas ») - Phrases inachevées - Absence d'élision (ex. : « jusque aujourd'hui » ; « sache que il n'y a pas... » , ...) - ...
<p>Éléments Superflus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulations - Syntagmes - Redondances - Pléonasmes - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tournures excédantes / superflues (ex. : « Est-ce qu'est-il possible... » ; « comment est-ce que... » ; ...) - Ellipse qui n'est pas faite et qui alourdit la phrase (ex. : « Pour être intelligent aujourd'hui, il faut savoir ridiculiser celui que l'on veut » (« celui que l'on veut » est excédent et n'a pas de sens sans « [ridiculiser] » qui le suit)) - Parallélisme rompu par l'ajout d'un élément (ex. : « Prétendre qu'il faut choisir entre choc ou alliance, entre paix ou le conflit ») - Éléments excédants (ex.: « dans les meilleurs des ventes » au lieu de « dans les meilleures ventes » ; « L'intelligence venant du mot latin « interlegere » signifie de lire entre les lignes, de comprendre jusqu'au non-dit de chacun d'entre nous ») - Redondances (ex. : [verbes] « La conférence qui a été donnée par l'auteur Armel Job s'est déroulée le vendredi 7 septembre eue lieu dans la bibliothèque de Braine-le-Comte ») - ...

Syntaxe

	<p style="text-align: center;">Zeugme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Généralisation de construction - La valence des verbes - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux verbes principaux qui n'ont (« il est contraint et obligé à vivre ») - Un verbe principale qui peut s'employer seul ou avec une préposition mais : soit le sens change, soit le complément qui suit ne peut prendre qu'une fonction (par exemple un COD, un infinitif, etc. : ex. : accepter – accepter de) - Un verbe reçoit plus d'éléments que sa valence ne le permet (verbe impersonnel, verbe intransitif, ...) - ...
<p style="text-align: center;">Agencement Sur L'axe Syntagmatique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordre des mots / syntagmes - Longueur de la phrase - Préposition - Segmentation graphique <ul style="list-style-type: none"> o Parenthèses, crochets, tirets o Ponctuation (Bismuth, 2013, pp. 37–58) o Capitalisation o Alineas / paragraphes (« les paragraphes constituent des blocs de cohérence sémantique » (Adam, 2011)) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Une inversion qui n'a pas lieu d'être - Un adverbe / une locution adverbiale placé(e) à un endroit inapproprié - Compléments circonstanciels placés à un endroit inapproprié - Adjectifs placés à un endroit inapproprié (ex. : « une maison jolie ») - La longueur de la phrase influe-t-elle sur la compréhension de la phrase elle-même / du paragraphe ? - Usage erroné des prépositions (ex. : « j'ai pensé de peindre... ») - La mise en évidence / la mise de côté de l'information par l'adjonction de parenthèses, crochets ou tirets incorrecte. - Tout début de paragraphe et tout retour à la ligne volontaire implique un alinéa - « Un paragraphe doit correspondre à une unité de réflexion » (Bismuth, 2013), on ne morcèle donc pas le texte en plusieurs paragraphes d'une ou deux phrases, et on évite un pavé unique. 	

Références citées

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. (A. Colin, Ed.) (Cursus Lin). Paris.

Bismuth, H. (2013). La maîtrise de l'écrit dans les études supérieures - perfectionnement, entraînements (Bismuth, 2013).pdf.

Braine, A. (1995). *Concordance des temps*.

Annexe B – Grilles d'évaluation de la cohérence
et de la cohésion (première version) et mode
d'emploi

A. Grille d'évaluation

Narration_S.....

Évaluateur :

RICHESSSE / VARIÉTÉ	Dans les syntagmes de reprises (du même au même / par un pronom / par une périphrase / par un synonyme /...)	1 2 3 4 5 6 7
	Dans la syntaxe	1 2 3 4 5 6 7
	Dans les thèmes / sujets traités (Un seul sujet ? plusieurs ? périphrases ? antithèses ?)	1 2 3 4 5 6 7
NIVEAU DE LANGUE APPROPRIÉ	Du vocabulaire / du lexique	1 2 3 4 5 6 7
	Des expressions, tournures et formulations utilisées	1 2 3 4 5 6 7
	De la production (en général) par rapport au genre	1 2 3 4 5 6 7
CORRECTION DE L'USAGE / BON USAGE	Du vocabulaire / du lexique	1 2 3 4 5 6 7
	Des expressions, tournures et formulations utilisées	1 2 3 4 5 6 7
	De la nature des mots (ex : on n'utilise pas un COI à la place d'un COD ; un pronom personnel à la place d'un article ; ...)	1 2 3 4 5 6 7
	Des reprises pronominales	1 2 3 4 5 6 7
	Des articles	1 2 3 4 5 6 7
	De la concordance des temps et de la conjugaison en général	1 2 3 4 5 6 7
	De la syntaxe (ordre des mots)	1 2 3 4 5 6 7
	Des prépositions	1 2 3 4 5 6 7
	De la ponctuation	1 2 3 4 5 6 7
	Des temps verbaux par rapport au genre	1 2 3 4 5 6 7
	Des méthodes de discours rapporté (discours narrativisé, direct, indirect, indirect libre)	1 2 3 4 5 6 7 NA
	Des majuscules	1 2 3 4 5 6 7
PRÉCISION	Du vocabulaire / du lexique	1 2 3 4 5 6 7
	Non-ambiguïté référentielle	1 2 3 4 5 6 7
NIVEAU DE CONCISION	Syntaxique (ne multiplie pas les paraphrases, les redondances, ... = exprime sans tergiverser, sans « tourner autour du pot »)	1 2 3 4 5 6 7
	Thématique / topicale / au niveau du fond du texte (Digression / hors-sujet / coq-à-l'âne / aucun sens)	1 2 3 4 5 6 7
SEGMENTATION DU TEXTE	La mise en phrases	1 2 3 4 5 6 7
	La mise en paragraphes	1 2 3 4 5 6 7

Narration_S.....

Évaluateur :

SAILLANCE	Du thème principal	1 2 3 4 5 6 7
	Des personnages (récit)	1 2 3 4 5 6 7 NA
	Du point de vue de l'auteur (argumentation)	1 2 3 4 5 6 7 NA
	Des circonstances spatio-temporelles (récit)	1 2 3 4 5 6 7 NA
	Des différentes parties de l'argumentation	1 2 3 4 5 6 7 NA
	Des références d'autorité (pas pour le récit)	1 2 3 4 5 6 7 NA
LE FOND DU TEXTE	Cohérence du texte à lui-même (le texte ne se contredit pas)	1 2 3 4 5 6 7
	La progression du thème / du sujet / de l'histoire	1 2 3 4 5 6 7
	Transitions entre les micro- et macro- parties (de l'histoire / de l'argumentation)	1 2 3 4 5 6 7
	Introduction / mise en contexte (abrupte, bien amenée,...)	1 2 3 4 5 6 7
	Fin / Conclusion (abrupte, bien amenée,...)	1 2 3 4 5 6 7
	Cohérence présuppositionnelle (les attentes et questions du lecteur sont résolues)	1 2 3 4 5 6 7
PROPORTION	Des éléments sortent de nulle part	1 2 3 4 5 6 7
	Intervention subjective / personnelle du scripteur (narrateur / auteur)	1 2 3 4 5 6 7
	D'éléments manquants (mots, syntagmes,...)	1 2 3 4 5 6 7
	D'éléments superflus (mots, syntagmes,...)	1 2 3 4 5 6 7

Notation : 1 (très pauvre / très mauvais) jusque 7 (très bon / excellent)

Remarque : Les éléments en rouge sont à noter comme suit : 1 (très peu) jusque 7 (beaucoup / énormément)

NA = Ne s'applique pas dans ce genre textuel

B. Mode d'emploi à destination des enseignants / évaluateurs

MODE D'EMPLOI

- Il s'agit de lire des productions écrites et de les noter sur une échelle allant de 1 (très pauvre / très peu / très mauvais...) jusqu'à 7 (Excellent / beaucoup de trop), voire NA (dans le cas où la variable ne serait pas représentée).
- Chaque production écrite est codée de la manière suivante :
 - « Narration_S..._CorrOrth ». C'est-à-dire :
 - Narration = Le type de production écrite demandée
 - S... (ex. : S01 ; S28 ;...) = Le numéro-code du participant
 - CorrOrth = Version dont l'orthographe (lexicale et grammaticale) a été corrigée.
- L'échelle est subdivisée en plusieurs catégories dont il s'agit d'évaluer les manifestations à travers diverses sous-catégories :
 - Richesse / variété
 - Niveau de langue approprié
 - Bon usage / correction de l'usage
 - Précision
 - Niveau de concision
 - Segmentation du texte
 - Saillance
 - Le fond du texte
 - Proportion
- Sous-catégories : Vocabulaire / Lexique ; Formulations / expressions ; Syntaxe ; Nature des mots ; Références / reprises ; Ponctuation ; Thème ; Transitions ; ...
- Évaluation : il s'agit d'une échelle d'évaluation. Par conséquent, ce n'est pas une note sur 7 points !
 - Notation (en noir) : Estimer si la variable définie par l'ensemble [Catégorie – Sous-Catégorie] (ex. : [Précision – Vocabulaire]) vaut :
 - « 1 » = Très pauvre / très mauvais → « 7 » = très bon / Excellent
 - « NA » = Si l'ensemble [Catégorie-Sous-Catégorie] n'est pas représenté dans le texte.

- **Notation (en rouge)** : Estimer si la *proportion* des 3 sous-catégories représentées (intervention subjective / personnelle ; éléments manquants ; éléments superflus) vaut :
 - « 1 » = Très peu → « 7 » = Beaucoup / énormément

REMARQUE : Il s'agit de textes dont les erreurs orthographiques (d'usage et grammaticales) ont été supprimées. Si, d'aventure, l'une ou l'autre est restée dans le texte, signalez-la mais n'en tenez pas compte dans votre évaluation.

- Pour vous aider à comprendre plus précisément les concepts que revêtent les (sous-)catégories, voici un fichier explicatif avec quelques questions / exemples qui orienteront votre réflexion :

RICHESSSE / VARIÉTÉ	Dans les syntagmes de reprises (du même au même / par un pronom / par une périphrase / par un synonyme /...)	<ul style="list-style-type: none"> - Les reprises sont-elles faites toujours de la même manière ? - Y a-t-il des variations dans les reprises ?
	Dans la syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe varie-t-elle ? - Les agencements de syntagmes (sujets, verbes, compléments, etc.) sont-ils essentiellement toujours les mêmes ?
	Dans les thèmes / sujets traités	<ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il un seul sujet traité ou plusieurs ? - Y a-t-il des péripéties (narration) ? - Y a-t-il une thèse, une antithèse, ... (argumentation) ?
NIVEAU DE LANGUE APPROPRIÉ	Du vocabulaire / du lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Le niveau de langue (familier, élevé, scientifique, ...) du vocabulaire / des formulations / des expressions est-il approprié ?
	Des expressions, tournures et formulations utilisées	
	De la production (en général) par rapport au genre	<ul style="list-style-type: none"> - De manière générale, le niveau de langue (familier, élevé, scientifique, ...) correspond-il au genre de la production écrite (narration, argumentation, ...)
CORRECTION DE L'USAGE / BON USAGE	Du vocabulaire / du lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire est-il utilisé correctement / à bon escient ? - Les termes sont-ils bien choisis ? - Les termes correspondent-ils à ce qui est raconté ?
	Des expressions, tournures et formulations utilisées	<ul style="list-style-type: none"> - Idem que pour le vocabulaire mais appliqué à des expressions / formulations / tournures
	De la nature des mots	<ul style="list-style-type: none"> - La nature du mot employé est-elle correcte ? (ex. : on n'utilise pas un COI à la place d'un COD ; un pronom personnel à la place d'un article ; un indéfini utilisé à la place d'un défini, ...)
	Des reprises pronominales	<ul style="list-style-type: none"> - Le pronom utilisé dans la reprise / la référence est-il correct ? (au niveau du genre, du nombre, etc.)

	Des articles	- Les articles sont-ils utilisés correctement ? (genre, nombre, défini, indéfini,...)
	De la concordance des temps et de la conjugaison en général	- Les formes conjuguées sont-elles correctes ? - Les formes conjuguées existent-elles ? - La concordance des temps est-elle respectée ?
	De la syntaxe (ordre des mots)	- L'ordre des mots / syntagmes est-il correct ?
	Des prépositions	- Les prépositions sont-elles utilisées correctement ?
	De la ponctuation	- La ponctuation est-elle correcte ?
	Des temps verbaux par rapport au genre	- Les temps verbaux utilisés dans le texte sont-ils en adéquation avec le genre de la production écrite ?
	Des méthodes de discours rapporté (discours narrativisé, direct, indirect, indirect libre)	- Les moyens mis en œuvre pour rapporter le discours / les paroles sont-ils corrects ? Sont-ils correctement utilisés ? Sont-ils utilisés ?
	Des majuscules	- L'usage des majuscules est-il correct ?
PRÉCISION	Du vocabulaire / du lexique	- Le vocabulaire employé est-il précis ? - Les termes sont-ils « passe-partout » ?
	Non-ambiguïté référentielle	- La référence est claire / non-ambigüe ?
NIVEAU DE CONCISION	Syntaxique (ne multiplie pas les paraphrases, les redondances,... = exprime sans tergiverser, sans « tourner autour du pot »)	- Y a-t-il multiplication de paraphrases ? - Le scripteur tourne-t-il autour du pot ? - Les phrases sont-elles trop concises ?
	Thématique / topicale / au niveau du fond du texte (Digression / hors-sujet / coq-à-l'âne / aucun sens)	- Le thème / le sujet / le topic sont-ils traités de façon concise ? Sans digression ? Sans hors sujet ? - Est-ce que l'information a du sens dans le texte ? - L'information est-elle importante ou anecdotique ?
SEGMENTATION DU TEXTE	La mise en phrases	- La mise en phrases est-elle correcte ? - Y a-t-il une mise en phrases ?
	La mise en paragraphes	- Y a-t-il une mise en paragraphes ? - Est-elle correcte ?

SAILLANCE	Du thème principal	<ul style="list-style-type: none"> - Le thème principal est-il clair ? - Le thème principal est-il détectable / détecté ?
	Des personnages (récit)	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnages sont-ils clairement définis (tout au long du texte) ? - Quand un personnage intervient, sait-on directement de qui il s'agit ?
	Du point de vue de l'auteur (argumentation)	<ul style="list-style-type: none"> - L'avis / le point de vue de l'auteur / du scripteur est-il clair ? - Fait-on la part des choses entre le point de vue de l'auteur et les autres points de vue potentiels ?
	Des circonstances spatio-temporelles (récit)	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps et l'espace dans lesquels se déroule l'action sont-ils clairs ? - Sait-on – à tout moment / à n'importe quel moment du texte – où et quand se déroule l'action ?
	Des différentes parties de l'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Les différentes parties de l'argumentation sont-elles claires ? Clairement identifiables ? (thèse, antithèse, conclusion, etc.)
	Des références d'autorité (pas pour le récit)	<ul style="list-style-type: none"> - Quand un argument / un point de vue n'appartenant pas à l'auteur / au scripteur intervient, est-il référencé ? correctement référencé ? clairement référencé ?...
LE FOND DU TEXTE	Cohérence du texte à lui-même	<ul style="list-style-type: none"> - Le texte se contredit-il ? - Le monde du texte est-il cohérent ?
	La progression du thème / du sujet / de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il une progression du thème / de l'histoire / des arguments / etc. - Est-elle faite correctement faite ?
	Transitions entre les micro- et macro-parties (de l'histoire / de l'argumentation)	<ul style="list-style-type: none"> - Les transitions entre phrases / paragraphes / idées / arguments / événements /...sont-elles faites ? - Sont-elles faites correctement ?
	Introduction / mise en contexte	<ul style="list-style-type: none"> - L'introduction / La mise en contexte / le début de l'histoire est-elle abrupte ? Bien amenée ?...
	Fin / Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> - La conclusion / La fin /... est-elle abrupte ? Bien amenée ?...
	Cohérence présuppositionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Les attentes et questions du lecteur sont-elles résolues ? - En reste-t-il en suspend ?
PROPORTION	Des éléments sortent de nulle part	<ul style="list-style-type: none"> - Des éléments d'informations/ d'histoire /... apparaissent-ils sans avoir été introduits ? - Des éléments d'informations / d'histoire /... sont-ils utilisés de façon impromptue ? - ...
	Intervention subjective / personnelle du scripteur (narrateur / auteur)	<ul style="list-style-type: none"> - Le scripteur intervient-il de façon subjective dans son texte ? - En quelle proportion ?
	D'éléments manquants (mots, syntagmes,...)	<ul style="list-style-type: none"> - Manque-t-il des éléments d'ordre formel (mots, syntagmes, prépositions,...) ?
	D'éléments superflus (mots, syntagmes,...)	<ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des éléments d'ordre formel (mots, syntagmes, prépositions,...) en trop ?

INFORMATIONS SUR LES PARTICIPANTS ET LES CONSIGNES QUI LEUR ONT ÉTÉ DONNÉES

- Participants :
 - Étudiants universitaires (ULB)
 - De la première année de bachelier jusqu'au Doctorat

- Consignes :
 - Vous disposez d'une bande dessinée.
 - Vous devrez m'en écrire l'histoire, m'en narrer le récit. Je précise encore qu'il s'agit bien d'une histoire à écrire, et non d'une description : On doit pouvoir lire l'histoire sans la BD.
 - Vous disposez de 3 minutes pour lire la bande dessinée une première fois, après quoi je vous dirai de commencer à écrire et vous aurez 30 minutes maximum pour écrire.
 - Vous gardez la BD pendant la rédaction
 - Il n'y a pas de décompte du temps
 - Quand vous avez terminé, vous me rendez vos feuilles.
 - Des questions ? Des précisions ?

- Bande dessinée : Cf. Pièce jointe

Annexe C – Grille d'évaluation de la cohérence et de la cohésion (deuxième version)

	CRITÈRES	MODALITÉS D'ÉVALUATION
COHÉRENCE	Continuité <i>Le texte présente une thématique qui est développée à travers une isotopie (un même champ lexical qui ajoute de l'information)</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Progression informationnelle <i>L'information qui s'ajoute au texte doit être nouvelle et le faire avancer</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Non-contradiction <i>Le texte n'introduit pas d'idée qui en contredit une autre précédemment présentée ou présumée</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Mise en paragraphes <i>Ce critère réunit deux besoins : Lisibilité = le paragraphe se caractérise par un saut de ligne et un alinéa Intelligibilité = il « équivaut à une unité de sens » (Damar, 2014, p. 108)</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Transitions <i>Nécessaire entre deux idées (inter-phrasique) ou deux thèmes (inter-paragraphique) qui n'entretiennent pas de lien [évident] entre elles / eux</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Concision thématique <i>Éviter les redondances d'informations et informations inutiles. Il faut se concentrer sur l'essentiel</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Saillance thématique <i>Le thème de départ et ceux qui en découlent sont clairement présentés</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Reprises anaphoriques non pronominales <i>Richesses des reprises autres que pronominales</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

LEXIQUE	Propriété lexicale <i>« usage des termes précis, en adéquation avec la pensée »</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Richesse / variété <i>Le vocabulaire utilisé est riche et varié</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Correction syntaxique <i>Solécismes : Zeugme ; anacoluthie ; anantapodoton ; pléonasme syntaxique ; confusion discours direct-indirect</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
COHÉSION (SYNTAXE ET MORPHOSYNTAXE)	Ponctuation <i>Usage correct de la ponctuation</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Emplois corrects des modes et des temps <i>La concordance des temps est respectée</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Registre de discours approprié <i>Le style est familier, pompeux, élevé, grossier, ...</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
	Mise en phrase / construction phrastique <i>Les phrases sont bien construites</i>	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

Référence citée

Damar, M.-É. (2014). *Communication écrite* (De Boeck S). Louvain-La-Neuve.

Annexe D – Tâches de décision lexicale et orthographique

A. Création du matériel

Nous avons utilisé le French Lexicon Project (Ferrand et al., 2011, 2010) pour sélectionner et créer le matériel de la tâche de décision lexicale. Plus exactement, nous avons sélectionné les mots de notre corpus sur base des données ayant trait aux temps de réaction (*rt*), aux fréquences lemmatiques cumulées des items issus des sous-titres de films (*lcfreqmovies*), au nombre de syllabes (*nsyllables*) et au nombre de lettres (*nletters*). L'intérêt de cette démarche était de n'utiliser que des mots dont la *fréquence lemmatique cumulée* (dont les estimations, selon (Ferrand et al., 2010), surpassent celles des mots tirés des livres) était comprise entre 10 et 386.8 (pour les items trisyllabiques) ou 993 (pour les items bisyllabiques) – par million. C'est-à-dire que les mots pouvaient se voir qualifier de « moyennement » à « très » fréquents.

Nous avons ensuite filtré les items pour ne conserver que les mots bi- et trisyllabiques en deux listes distinctes. Nous avons trié ces listes par ordre de *temps de réaction* croissants en ne conservant, pour la première liste (mots bisyllabiques), que les latences comprises entre 515,54 ms et 850,17ms, et, pour la seconde liste (mots trisyllabiques), celles comprises entre 548,65ms et 864,083ms. Enfin, nous avons trié les items par rapport au *nombre de lettres* pour ne conserver que les mots bisyllabiques de 5 à 9 lettres, et de 7 à 12 lettres pour les mots trisyllabiques.

Les listes de mots servant aux tâches de décision ont été créées sur base de ce corpus final. Chaque page comporte une double grille de décision comptant quarante-cinq mots et autant de pseudomots ou de pseudo-homophones, et dont le temps de complétion est, théoriquement, d'une minute (selon les temps de réaction enregistrés par ordinateur). Les pages contenant les grilles de décision alternent entre items bisyllabiques et trisyllabiques. Le temps estimé pour les mots était, en moyenne, d'environ 29,500 secondes par grilles (bi- et trisyllabiques confondues). Les temps de rejet (c'est-à-dire pour la décision touchant aux pseudomots) étant plus longs, nous avons jugé pertinent d'estimer le temps total pour les mots légèrement inférieur à 30 secondes.

Pour la tâche de décision lexicale, nous avons créé les pseudomots à partir des mots du corpus final que nous n'avons pas utilisés. Ces mots ont des temps de réaction et des fréquences lexicales cumulées similaires aux mots sélectionnés, et contiennent les mêmes nombres de syllabes et de lettres. A partir de cette sélection nous avons utilisé le logiciel *Wuggy* version 0.1.7, qui permet de créer de nombreux pseudomots potentiels pour un seul mot de base. Cela nous a permis de choisir les items qui semblaient les plus légaux en français.

Pour la décision orthographique, les étapes ont été suivies de façon identique si ce n'est pour la création de pseudomots via *Wuggy*. En effet, nous ne cherchions plus à créer des pseudomots mais des pseudo-homophones en manipulant l'orthographe. Nous les avons donc créés nous-mêmes grâce à sept procédés que nous expliquons ci-après. La moyenne des temps de réaction pour les mots de ces grilles est d'environ 29,600 secondes par grille (bi- et trisyllabiques confondues). Nous avons prélevé des mots appariés en nombre de lettres, en fréquence lemmatique cumulée et en temps de réaction pour en créer les pseudo-homophones. Les modifications apportées sont classées en sept catégories :

1. Substitution de graphèmes (homophones)
2. Redoublement de consonnes simples
3. Simplification de consonnes doubles
4. Suppression de lettre(s) muette(s)
5. Ajout de lettre(s) muette(s)
6. Substitution de lettre(s) muette(s)
7. Échange de position de graphèmes homophones à l'intérieur d'un même mot.
 - a. Cette dernière catégorie est très proche de la première, c'est pourquoi nous la considérons conjointement à la première.

Aucune de ces modifications n'entraîne de changement dans la prononciation du mot.

Chaque catégorie est représentée comme suit :

Catégorie	Bisyllabiques	Trisyllabiques
1 ^e	57,78%	55,56%
2 ^e	13,33%	15,56%
3 ^e	15,56%	6,67%
4 ^e	4,44%	4,44%
5 ^e	6,67%	4,44%
6 ^e	2,22%	0%
1 ^e et/ou 7 ^e	0%	6,67%
1 ^e et/ou 4 ^e	0%	4,44%
2 ^e et 3 ^e	0%	2,22%

Comme mentionné plus haut, chaque grille est composée de quarante-cinq mots et d'autant de pseudomots ou de pseudo-homophones. Les mots, pseudomots et pseudo-homophones de ces grilles sont appariés en fonction du nombre de syllabes, du nombre de lettres et, de la fréquence lemmatique cumulée. Ces items sont répartis aléatoirement dans une double grille suivant ce modèle :

« Est-ce un mot du français ? »

	OUI	NON		OUI	NON
item			item		
item			item		
item			item		
item			item		
...			...		

Les participants doivent apposer un signe (<V>, <X>, < / >, ...) dans la colonne qui correspond à ce qu'ils jugent exact (« OUI » pour les items appartenant, selon eux, au lexique du français – « NON » si ce n'est pas le cas).

Le mélange « aléatoire » des items a été contrôlé tous les quinze mots et quinze pseudomots / pseudohomophones. Autrement dit, sur les 90 items que compte chaque page, tous les trente items, il y a un nombre égal de mots et de pseudomots / pseudo-homophones (quinze de chaque type). Au final, chaque page compte 90 items et les participants ne disposent que de 60 secondes pour traiter un maximum d'items à chaque page.

B. Consignes

« Vous avez 6 pages où il vous est demandé de répondre à une seule et même question « Est-ce un mot correct en français ? ». Vous aurez au maximum une minute pour remplir chaque page. Un enregistrement vous dira « CHANGEZ » dès que la minute est terminée vous signalant que vous devez immédiatement passer à la prochaine page et commencer à la remplir, sans revenir sur la précédente, que vous l'avez finie ou non. Il n'y a pas de noms propres ».

*

* *

Références citées :

- Ferrand, L., Brysbaert, M., Keuleers, E., New, B., Bonin, P., Méot, A., ... Pallier, C. (2011). Comparing word processing times in naming, lexical decision, and progressive demasking: Evidence from Chronolex. *Frontiers in Psychology*, 2(NOV), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00306>
- Ferrand, L., New, B., Brysbaert, M., Keuleers, E., Bonin, P., Méot, A., ... Pallier, C. (2010). The French lexicon project: Lexical decision data for 38,840 French words and 38,840 pseudo words. *Behavior Research Methods*, 42(2), 488–496. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.488>

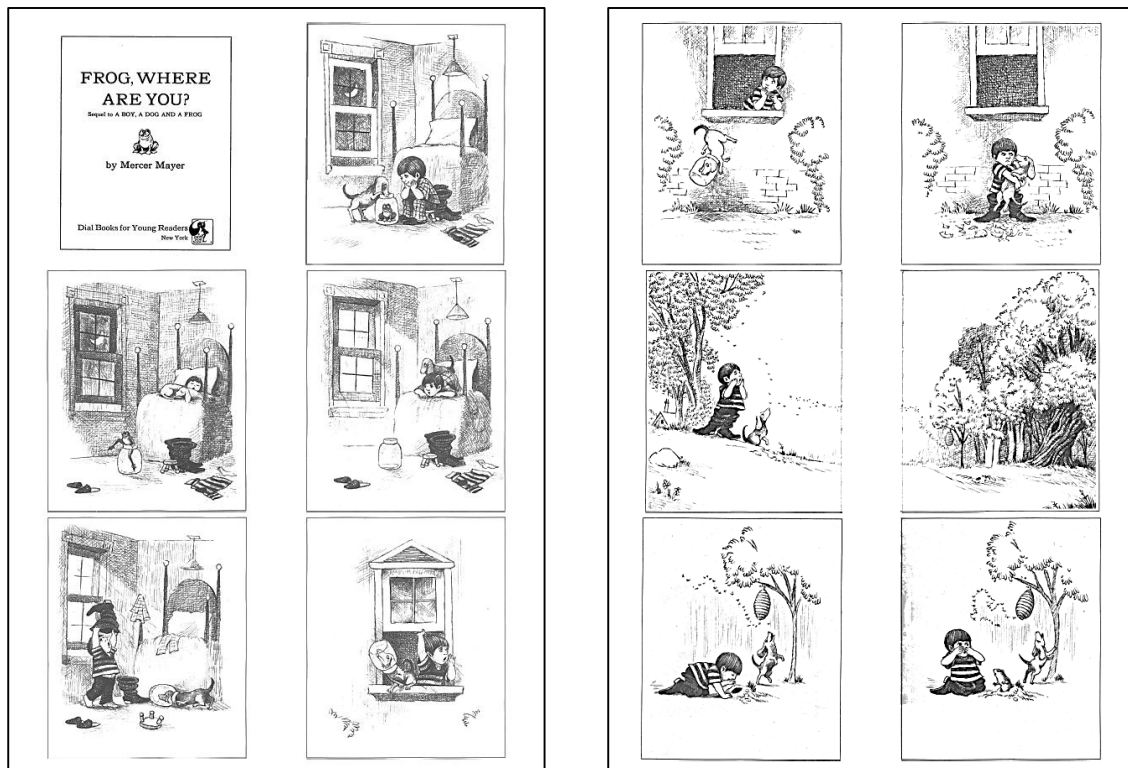
Annexe E – Supports et documents-sources pour les tâches de production écrite

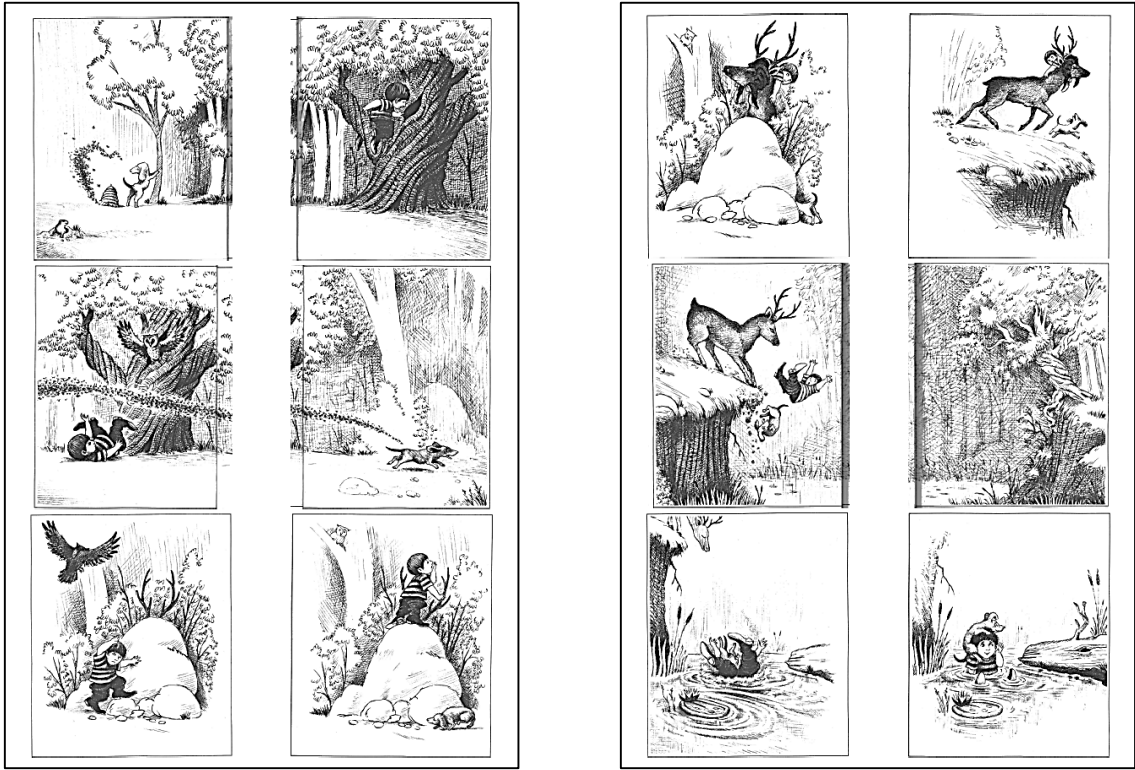
A. Narration

La bande dessinée qui a servi de support à la production de la narration est tirée du livre de Mayer (1987), intitulé « Frog, where are you ? ». Elle se présentait sous la forme de cinq planches de six cases chacune. Les consignes étaient :

« Vous disposez d'une bande dessinée. Vous devrez m'en écrire l'histoire, m'en narrer le récit. Je précise encore qu'il s'agit bien d'une histoire à écrire, et non d'une description : On doit pouvoir lire l'histoire sans la BD.

Vous disposez de 3 minutes pour lire la bande dessinée une première fois, après quoi je vous dirai de commencer à écrire et vous aurez 30 minutes maximum pour écrire. Vous gardez la BD pendant la rédaction. Il n'y a pas de décompte du temps. Quand vous avez terminé, vous me rendez vos feuilles. »





B. Résumé

Le texte qui a servi de source à la tâche de résumé est une traduction de « Hoe gevaarlijk is een tekenbeet ? » utilisé par Tops, Callens, van Cauwenberghe, Adriaens, et Brysbaert (2013). Les consignes étaient dictées selon le texte ci-retranscrit :

« Vous allez lire un texte de 2 pages. Ce texte informe sur les dangers des tiques et de leur morsure.

Vous disposez de 10 minutes pour lire ce texte. Il vous est permis de prendre des notes, surligner, griffonner, etc. sur le texte-même ou sur les feuilles fournies à cet effet. Les brouillons ne sont cependant pas autorisés (vous n'en avez pas le temps).

Une fois les 10 minutes écoulées, vous disposerez de 30 minutes maximum pour écrire un résumé du texte aussi complet et clair que possible.

Je vous rappelle qu'un résumé doit être plus court que le texte initial. Les citations, plagiat, etc. ne sont évidemment pas autorisés. Pas d'abréviations. Les chiffres doivent être écrits en toutes lettres. Des questions ? Des précisions ? »

Quel est le danger d'une morsure de tique?

TIQUES DANS LA FORÊT

Vous avez probablement déjà été à travers les bois pour promener le chien, chercher des terriers de lapins ou cueillir des fleurs. Mais vous n'êtes pas conscient qu'une tique peut s'accrocher à chaque herbe haute ou à chaque brindille. C'est une créature semblable à une petite araignée qui, si elle entend vos pas ou sent votre chaleur, se laisse tomber dans l'espoir d'atterrir sur votre jambe ou sur votre chaussure. Lorsque l'insecte y parvient, il rampe jusqu'à atteindre un morceau de peau douce. Alors, il s'insère en vous, à la recherche de ce sang.

Si vous avez marché les jambes nues dans les bois ou dans les dunes, il vaut mieux faire un contrôle des tiques quand vous êtes rentré à la maison.

UNE MORSURE DE TIQUE

Les tiques se voient souvent une fois que toute la poussière et les morceaux de plante ont enlevés de vos jambes. Les tiques sont de couleur foncée et si petites que vous pouvez à peine voir leurs huit pattes. Leur museau pointu ne peut être discerné qu'au microscope.

Avec ce museau, la tique creuse un trou dans votre peau, puis s'y attache avec une sorte de colle. Après un certain temps, elle injecte un peu de salive dans laquelle une substance spéciale empêche votre corps de former une croûte sur la plaie qu'elle crée. Par ce trou, elle suce ensuite lentement un peu de sang. Lorsqu'elle est prête, la tique aspire une grande goutte de sang. Elle est alors ronde comme un petit pois et se laisse tomber. Vous perdez la tique.

Tout cela n'est pas très grave (une goutte de sang, pour vous, ce n'est rien) et il n'y a pas nécessairement de bactéries dans la salive des tiques. Cependant, ce n'est pas impossible et cette bactérie – qui s'appelle *Borrelia* – peut causer la maladie de Lyme.

En 1975, de nombreux enfants vivant dans la région boisée de la ville de Lyme, au Connecticut aux États-Unis, tombèrent gravement malades. Ils avaient tous les symptômes d'une maladie juvénile (arthrite rhumatoïde). L'arthrite juvénile est une maladie grave qui ne survient pas souvent. Lorsque, à Lyme, de nombreux enfants furent atteints de cette maladie, il a été rapidement estimé par les scientifiques qu'il se passait quelque chose de spécial. Ils appelèrent la maladie : la maladie de Lyme.

Ce fut seulement en 1977 que le Dr Steere découvrit que la maladie de Lyme était causée par la *Borrelia*, bactérie présente dans la salive de tique.

Dans votre corps, les bactéries peuvent se multiplier en se divisant de plus en plus. Votre système immunitaire remarque qu'un élément étranger s'est introduit et envoie des cellules immunitaires sur le site de la catastrophe. Les cellules immunitaires piègent les bactéries, essaient de les tuer, les dévorer et les détruire. Cela provoque des réponses inflammatoires que vous pouvez voir parce que la peau autour de la morsure se gonfle un peu et devient rouge. Vous remarquez donc, à la tache rouge autour d'une morsure de tique, de quelques jours à un mois après la morsure, que les bactéries *Borrelia* et vos cellules immunitaires se combattent. La tache rouge se transforme lentement en un cercle rouge de plus en plus foncé.

L'anneau rouge signifie que les bactéries se développent, et vos cellules immunitaires essayent de les éliminer. Une fois que vous voyez un tel anneau rouge sur votre peau, même si vous ne savez pas si vous avez été mordu par une tique, vous devez aller chez le médecin pour une cure d'antibiotiques.

Par ailleurs, les bactéries sont éliminées par l'action du savon.

DEVENIR MALADE À CAUSE D'UNE TIQUE

Les médicaments doivent permettre d'éviter que certaines bactéries échappent à l'attaque du système immunitaire. Si elles y échappent, elles entrent dans la circulation sanguine et se cachent dans des coins du corps où votre système immunitaire ne peut agir correctement comme, par exemple, au niveau des articulations et dans les terminaisons nerveuses. Des mois, et même des années après une morsure de tique, les bactéries *Borrelia* peuvent encore causer ladite maladie. Une infection peut survenir dans vos articulations (arthrite comme les enfants de Lyme) qui, par conséquent, s'épaississent et deviennent rigides, immobiles.

Votre cœur peut battre irrégulièrement. Vos muscles faciaux peuvent se paralyser et vous pouvez vous sentir fatigué. Lorsque cela se produit, il est temps d'agir plus efficacement. Parfois, un traitement lourd à base d'antibiotiques peut aider. Mais il est beaucoup plus sage de vous rendre chez un médecin dès que vous voyez un anneau rouge afin qu'il vous prescrive ces antibiotiques.

MIEUX VAUT PRÉVENIR QUE GUÉRIR

Évidemment, la meilleure chose à faire est d'éviter l'anneau rouge. Si vous êtes allé en forêt ou dans les dunes en été, examinez-vous vous-même (ou faites-vous examiner par quelqu'un d'autre) pour les tiques. Plus tôt la tique est éliminée, mieux c'est.

Pendant les premières vingt-quatre heures de présence sur votre peau, elle injecte peu de salive, de sorte que la probabilité qu'il y ait des bactéries dans votre sang n'est pas tellement grande. Les spécialistes des tiques pensent qu'une personne sur quatre a des bactéries en elle. Tandis que dans un bois, l'entièreté des tiques peut être infectée par la bactérie, dans le bois voisin pas une seule ne le sera. Ainsi, vous ne pouvez pas savoir, en fonction de la tique, si vous tomberez malade. Enfin, si des bactéries *Borrelia* s'introduisent en vous, cela ne signifie pas pour autant que vous contracterez la maladie de Lyme, mais la possibilité existe.

ENLEVER UNE TIQUE

Pour retirer une tique, divers remèdes sont souvent recommandés parmi lesquels :

Vous pouvez l'huiler et elle se laissera tomber. Cette méthode semble bonne, mais si vous enduisez la tique d'huile, de pétrole ou de térébenthine, ou si vous arrachez la tique, vous l'excitez et elle injectera sa salive en vous avant de se laisser aller.

Il est préférable d'arracher rapidement la tique de votre peau. Il existe des pinces spéciales à tiques, une sorte de pince à épiler, qui vous permet de saisir facilement la tique, mais cela fonctionne tout aussi bien en grattant seulement avec un ongle pointu.

Cependant, il se peut que la tête soit toujours dans votre peau, et qu'il subsiste un peu de démangeaisons, mais la salive n'est plus là. Il est préférable d'avoir un peu de démangeaisons que la maladie de Lyme.

C. Synthèse

Lors de la tâche de production écrite d'une synthèse, les participants recevaient trois textes traitant du même sujet, la marmotte. Les consignes stipulaient ceci :

« Vous allez lire 3 textes de 2 à 3 pages. Ces textes informent sur les marmottes. Vous disposez de 10 minutes pour lire chaque texte. Donc, vous aurez 30 minutes de temps de lecture au total.

Il vous est permis de prendre des notes, surligner, griffonner, etc. sur le texte-même ou sur les feuilles fournies à cet effet. Il vous est également demandé de produire un plan préalable à votre texte durant cette première demi-heure. Les brouillons ne sont cependant pas autorisés (vous n'en avez pas le temps).

Une fois les 3 fois 10 minutes écoulées, vous disposerez de 30 minutes maximum pour écrire une synthèse des 3 textes aussi complète et claire que possible.

Je vous rappelle qu'une synthèse est la réunion de plusieurs textes traitant d'un même sujet en un seul et même texte.

Les citations, plagiat, etc. ne sont évidemment pas autorisés. Pas d'abréviations. Les chiffres doivent être écrits en toutes lettres. Des questions ? Des précisions ? »

Texte 1

La marmotte hiberne... et se réveille

La marmotte passe par plusieurs phases successives de sommeil et de réveil au cours desquelles sa température baisse (cf. exemple de l'écureuil). Même en sommeil profond, la marmotte perçoit si la température extérieure devient glaciale. Elle allume alors son chauffage central personnel et sort de sa torpeur. De la même manière, la marmotte se réveille si on la manipule ou si l'on fait un raffut de tous les diables à proximité. En dépit de sa torpeur, qui est profonde, elle reste sensible à ce qui se passe dans son environnement immédiat. La marmotte se réveille plusieurs fois au cours de l'hiver. Pourquoi ? Mystère. Des scientifiques ont cependant émis des hypothèses concernant les raisons de ces réveils, mais aucune d'elles n'a encore été démontrée.

La marmotte est obligée de brûler une partie des graisses brunes qu'elle a stockées afin de produire de la chaleur et faire monter sa température interne. La région antérieure, où se trouvent le cœur et le cerveau se réchauffe d'abord. Ce n'est que lorsque les organes vitaux sont chauds et en état de marche que le reste du corps amorçe sa remontée en température. Au final, ces réveils sont responsables de près de 90% de la perte de poids du dormeur pendant l'hibernation.

Mais qu'arrive-t-il quand les réserves accumulées sont insuffisantes ? Simple : l'animal ne peut plus se rendormir et meurt de froid après avoir épuisé toutes ses réserves.

Les réveils périodiques

Bien que l'avantage de l'hibernation apparaisse évident, aucun hibernant ne peut dormir tout l'hiver de façon ininterrompue, et il est donc restreint par la venue de réveils périodiques. La capacité à revenir périodiquement à la normothermie (37 °C) en quelques heures est un phénomène caractéristique à tous les hibernants, la fréquence et la durée de ces réveils variant grandement avec les espèces. Chez la marmotte, si la durée des phases de torpeur varie de 3 à 10 jours suivant leur situation chronologique dans la saison d'hibernation, celle des réveils n'excède jamais 48 heures. En milieu de l'hiver, la durée des phases de torpeur s'allonge, de même que l'aptitude de l'animal à abaisser sa température centrale. Au contraire, le début et la fin de l'hiver sont marqués par de brèves périodes de torpeur et un abaissement moins important de la température corporelle de l'animal.

Le processus de réveils suppose une augmentation périodique de la production de chaleur, et son coût énergétique est donc élevé : 90% des pertes de poids pendant l'hibernation sont dues à ces réveils. Pour un animal de grosse taille ce coût serait exorbitant et nécessiterait une accumulation de graisse ou de réserves alimentaires trop importantes pour un individu (la marmotte est d'ailleurs le plus gros des hibernants). C'est sans doute une des raisons de la relative faible occurrence de l'hibernation dans le règne animal. Cependant ces réveils sont indispensables à l'hibernation, et si expérimentalement on prive des animaux de réveils périodiques, ils meurent.

Au cours de ces réveils la marmotte présente une activité diversifiée. Elle commence souvent son

réveil par une exploration de son environnement et l'achève souvent par un arrangement de son nid. L'animal passe plus de 90% de son temps en posture d'hibernation (en boule), le reste du temps étant réparti entre les toilettes, le jeu, les déplacements, l'excrétion et la mixion, l'entretien du nid.

Le calendrier de la marmotte

Chez la marmotte alpine il a été démontré l'existence d'une thermorégulation sociale. En effet l'hibernation est une phase critique pour les juvéniles dont la taille ne permet pas de stocker autant de graisse que les adultes. Il existe une synchronisation des réveils des individus du groupe, qui sont généralement initiés par les mâles. La synchronisation permettrait le réchauffement de l'hibernaculum. Ce gain d'énergie contribuerait à l'économie des réserves lipidiques des jeunes et ainsi augmenterait leur chance de survie à la sortie d'hibernation. Ce gain est aussi valable pour les autres individus puisqu'il a été montré que c'est dans les grands groupes de marmottes hibernantes que les pertes de poids sont les moindres. Après plusieurs heures d'éveil, la marmotte perd de nouveau sa thermorégulation et retourne progressivement en sommeil hivernal. Elle reprend la position étalée du corps pour perdre de la chaleur, puis s'immobilise.

Pour la marmotte, le changement de la longueur du jour n'est pas un indicateur valable de repérage dans le temps. En effet, celle-ci passe de longs mois dans un terrier sombre mais doit néanmoins être préparée physiologiquement pour se reproduire dès qu'elle se réveillera. Elle doit en effet se reproduire dans une période relativement précise afin que ses jeunes aient le temps de grandir et de grossir avant l'hiver suivant.

La marmotte a un rythme endogène annuel qui est appelé rythme circannuel. Le rythme circannuel ne fait pas tout à fait 365 jours. Le rythme circannuel d'une marmotte sous des conditions constantes peut être de 360 ou même 345 jours. Il est rarement plus long que 365 jours, car un retard pour un événement naturel comme la reproduction serait une grave faute.

Le rythme circannuel de la marmotte est indépendant de la longueur du jour. Cependant, l'absence de repères peut entraîner de légers dérèglements de celui-ci et ainsi mettre la marmotte en retard. Sur une seule hibernation, le dérèglement est négligeable, mais à la longue il pourrait devenir important. C'est pourquoi la marmotte remet régulièrement son horloge interne à l'heure durant l'année (du printemps à l'hiver). Pour ce faire, elle utilise une hormone, la mélatonine. La mélatonine est une hormone qui est sécrétée par la glande pinéale durant la nuit ; et les nuits étant plus ou moins longues selon la période de l'année, la marmotte ajuste son horloge interne en fonction de la quantité d'hormone sécrétée.

Texte 2

La marmotte

Origines et races de marmotte

On distingue en Europe deux sous-espèces de marmotte des Alpes:

- *Marmota marmota* ssp. *marmota* dans les Alpes.
- *Marmota marmota* ssp. *latirostris* dans les Carpathes ou les Tatras.

D'autres espèces voisines sont présentes sur le continent américain.

Localisation et population

La marmotte s'installe sur un sol meuble où elle peut creuser son terrier, à proximité d'un herbage bien fourni. Son habitat idéal comporte un horizon bien dégagé, avec une vue panoramique facile à surveiller. Elle évite les ubacs et préfère les adrets dénudés, où des plaques d'herbes alternent avec rocailles et clapiers.

L'espèce a été introduite en de nombreux endroits avec succès, comme le Jura, les Pyrénées, la Lozère.

Habitat et terrier

La marmotte creuse des réseaux de galeries et de chambres. La chambre principale peut atteindre 1m³, et la longueur des galeries jusqu'à 60 m. Un domaine vital d'un groupe de marmottes atteint de 3 000 à 15 000 m².

Le terrier d'hiver est situé en contrebas des quartiers d'été. L'ouverture est habituellement tournée vers le midi, flanquée d'une petite terrasse d'où partent des sentiers. Le trou d'entrée se poursuit par une galerie de 2 à 20 m de long, de 15 cm de diamètre, tout juste suffisant pour se faufiler.

Le terrier comporte des toilettes (chambre à fiente), une chambre principale avec du foin (litière).

Il existe en général plusieurs issues. Certains trous peu profonds et sans chambre servent uniquement d'abris. Ces "tubes de fuite" sont disséminés sur le territoire pour une meilleure possibilité de fuite. Un terrier occupé dégage une odeur forte.

Alimentation

La marmotte est omnivore, mais son alimentation se compose essentiellement de plantes : graminées, trèfles ou composées, fleurs, bourgeons, racines, bulbes, graines, fruits ou écorces. Elle consomme aussi des vers de terre, des larves, des insectes (sauterelles et criquets) ou des oeufs. Elle ingurgite 400 g d'herbes par repas. Soit 100 kg pour 6 mois d'activité estivale... Elle se sert de ses mains préhensiles pour grignoter et décortiquer sa nourriture, assise en 'chandelier'.

Elle ne boit pas d'eau et se contente de la rosée et de l'eau des plantes.

Par contre, elle est friande de sel, comme les chamois et bouquetins.

Les marmottes ne stockent pas de nourriture. Pour s'alimenter, elles ne s'éloignent pas trop de leur terrier (100 m au maximum) afin de pouvoir fuir rapidement.

Comportement

La marmotte, très sociable, vit en petites colonies de type matriarcal, d'origine familiale. Un groupe familial comporte 5 à 12 individus: un couple reproducteur accompagné de ses descendants des 2 ou 3 dernières années. Il y a une famille par terrier.

Elle est strictement diurne, ce qui est rare pour un mammifère sauvage. La marmotte se lève tôt, avant le lever du soleil et prend son premier repas le matin. Elle fait ensuite une sieste vers 10 heures, étalée en long sur un gros rocher, mais toujours vigilante, les yeux ouverts. Elle rentre dans son terrier aux heures chaudes de la journée pour dormir au frais, entre 12 et 15 heures. Elle prend alors un second repas, et se couche une heure avant la nuit.

La marmotte est très prudente et méfiante. Elle se dresse sur les pattes arrière pour mieux surveiller le danger. Mais il n'y a pas réellement de sentinelles, toutes sont vigilantes, en permanence en alerte. Elles sifflent en cas de danger, on l'entend jusqu'à 1 km. Elles poussent un seul cri pour un danger imminent, et aussitôt toutes les marmottes se cachent dans le terrier le plus proche, sinon elles poussent plusieurs cris pour un danger lointain. L'arrivée d'un aigle entraîne un cri de panique très violent.

Les marmottes sont des animaux curieux et joueurs. Elles jouent à se bousculer par deux, à se poursuivre, à creuser.

La marmotte se toilette comme un chat.

C'est un hibernant. Elle dort tout l'hiver dans un terrier tapissé de foin, dont elle obture l'entrée en septembre - octobre. Elle y séjourne jusqu'en avril.

Les sens

La vue de la marmotte est excellente, ce qui rend son observation difficile (bien que certains estiment qu'elle voit moins bien que l'homme). En particulier, son champ visuel est très large. Elle semble percevoir les couleurs. Par contre, sa vision crépusculaire est mauvaise, elle ne sort donc jamais la nuit.

Son ouïe est excellente, son odorat affiné.

Des glandes situées sur les joues servent d'ailleurs à marquer par leurs sécrétions un territoire lors de la reproduction.

Traces et observations

Les mains de la marmotte n'ont pas de ponce, car elles sont adaptées au fouissement.

Les pattes de marmotte laissent donc des empreintes avec 5 doigts à l'arrière, et 4 doigts sur les pattes avant. Leur taille est d'environ 3,5 cm de long.

Elle se déplace par bonds caractéristiques, les pattes avant légèrement décalées, les pattes arrière groupées ensemble (cas intermédiaire entre le lapin et l'écureuil).

L'animal est très farouche, son approche reste donc difficile. La distance de fuite est de 100 à 300 m, mais parfois nettement moins, en particulier dans les secteurs touristiques (bords de lacs ou de refuges très fréquentés l'été).

Cycle de reproduction

La reproduction des marmottes a lieu en avril - mai. La gestation dure de 33 à 34 jours, les naissances se produisent donc en juin - juillet. Il n'y a qu'une seule portée par an, comportant de 2 à 4 petits (jusqu'à 8). Les yeux des petits s'ouvrent à 22-25 jours. Ils sont allaités durant 6 semaines, et sont autonomes à 8 semaines.

La marmotte atteint sa maturité sexuelle à 2 ans. La croissance des jeunes est lente, ils ne deviennent adultes que vers trois ans.

A la mi-septembre, la marmotte prépare les terriers d'hiver. Elle hiberne sous terre de 6 à 8 mois en hiver.

La longévité de la marmotte est relativement grande, puisqu'elle peut atteindre de 15 à 18 ans. L'aigle royal est un de ses prédateurs naturels, ainsi que le renard.

Texte 3

La marmotte et l'homme

Animal savant, promené de foire en foire, ou sujet de laboratoires, où les scientifiques percent le secret de son hibernation, la mascotte des ramoneurs savoyards a toujours été un objet de curiosité pour les hommes.

Fausse médecine et véritables études

Si la chasse à la marmotte est aujourd'hui réglementée, cela n'a pas toujours été le cas. Chassée – et ce depuis longtemps dans les Alpes – pour sa viande, elle a aussi été convoitée pour sa peau, transformée en couvertures ou en manteaux, ou pour son cuir, travaillé en lacets ou même en fouets, ainsi que pour sa graisse, aux prétendues vertus médicinales. C'est à l'automne, quand, prête pour un long « sommeil » hivernal, elle a doublé son poids, que la marmotte était une proie de choix.

Les choses ont vraiment mal tourné pour l'espèce lorsqu'un pharmacien suisse affirma que la résistance de la marmotte aux rhumatismes, malgré l'humidité hivernale des terriers, était due à la qualité de sa graisse. Elle devait donc pouvoir guérir cette affection chez l'homme. Cette affirmation sans fondement a considérablement intensifié la chasse à la marmotte pour faire face à la demande grandissante de pommade miracle. Heureusement, des associations suisses de protection de la nature se sont émues de cette situation et ont fait pression sur le pharmacien pour qu'il abandonne son produit, dont l'efficacité n'était pas prouvée. Il était temps, car, en 1944, plus de 16 000 marmottes avaient été officiellement tuées en Suisse. La marmotte est un sujet d'étude dans les laboratoires, où sont analysés les paramètres (température, rythmes cardiaque et respiratoire...) de la vie active et de la léthargie hivernale.

Aux États-Unis, le « woodchuck » est également entré dans les laboratoires du fait de sa capacité à développer des maladies comparables à certaines hépatites virales humaines. Dans le registre de la santé publique, les marmottes asiatiques et américaines jouent un rôle dans le cycle de la peste, car cette infection est causée par une bactérie, *Yersinia pestis*, transmise et entretenue par les puces de certains rongeurs souterrains. Les épidémies qui se déclenchent régulièrement chez certaines populations de marmottes bobak ou de marmottes grises nécessitent, en revanche, la mise en place de campagnes de destruction massive. Par ailleurs, il semble que la marmotte soit sensible à des germes proches de l'agent responsable de la tuberculose ; et aux États-Unis, les espèces montagnardes peuvent être atteintes d'une fièvre appelée « fièvre boutonneuse des montagnes Rocheuses », qui peut contaminer l'homme si elle lui est transmise par les tiques. Toutes ces maladies ont des répercussions directes sur les populations de marmottes, mais concernent aussi les sociétés humaines. Un certain nombre d'études sur le terrain ou en laboratoires ont été entreprises pour tenter de déterminer précisément les moyens de soins envisageables pour ces rongeurs et les préventions possibles tant pour les marmottes que pour éviter la transmission de ces maladies à l'homme.

La chasse aux marmottes

En Europe, les deux principales méthodes pour chasser la marmotte sont le tir au fusil et le déterrement. Animal vigilant, la marmotte avait quelques chances d'échapper aux balles, la famille étant immédiatement prévenue d'une présence ennemie par le sifflement de l'un de ses membres. Les chasseurs ont contourné la difficulté en construisant des abris en pierres à bonne portée des terriers pour y guetter la sortie des animaux au lever du jour. Cette méthode,

très efficace, a été largement utilisée lors de la recherche de la graisse antirhumatismale. Pratiquée à l'automne, juste avant les premières chutes de neige, elle permettait de capturer des colonies entières au moment où les animaux étaient les plus gras. Si cette technique a fait découvrir la taille et la configuration des terriers d'hiver, elle a surtout décimé les marmottes de certaines vallées alpines.

En France, déterrage et piégeage sont aujourd'hui interdits, de même que la capture ou le transport d'animaux vivants.

Dans d'autres régions du monde, où les ressources locales en protéines sont rares, l'homme chasse la marmotte uniquement pour se nourrir. Dans certaines hautes vallées de l'Himalaya, il existe ainsi un braconnage régulier. L'opinion générale a cependant évolué et, aujourd'hui, on songe avant tout à protéger et à favoriser ces animaux. Une protection parfois accidentelle ! Ainsi, le défrichement de la forêt d'Amérique du Nord, entre le Labrador et l'Alaska, a considérablement favorisé la marmotte, qui a pu ainsi se développer sur un territoire beaucoup plus grand. Mais ses détracteurs lui ont reproché toutes sortes de méfaits : ses terriers minent le sol, et les chevaux ou le bétail peuvent s'y casser les pattes ; ses excavations dans les prairies de fauche endommagent les lames des moissonneuses ; son appétit provoque des désastres dans les champs de céréales ou les potagers de légumes... Et les propositions de méthodes, souvent cruelles, pour limiter les populations de marmottes n'ont pas manqué : pièges, fumigènes, bisulfite de carbone...

Mais les amis de la marmotte sont nombreux et ont défendu les avantages de sa présence : les terriers creusés puis abandonnés par les marmottes servent de refuges à une foule d'espèces qui ne pourraient se maintenir dans des paysages aussi dénudés : opossums, mouffettes, lapins à queue blanche, salamandres. La marmotte contribue donc à préserver une diversité importante dans la faune des grandes zones agricoles.

Une « gentille souris » de montagne

La marmotte tire probablement son nom du verbe marmotter, « parler confusément entre ses dents ». Le rapport n'est pas vraiment évident... En fait, initialement, elle était appelée *Mus alpina*, souris des Alpes. Une « souris » sympathique qui a très tôt amusé l'homme. Au Moyen Âge déjà, sa vivacité, son habileté et sa position dressée avaient beaucoup de succès sur les marchés et les foires. Les ramoneurs savoyards et leurs marmottes-mascottes n'ont fait que perpétuer cette tradition. Les relations du cousin américain, le fameux « woodchuck », avec l'homme sont, elles aussi, anciennes. Son nom vient en fait de noms indiens, « *otcheck* », en Cree, ou « *otchig* », en Chippewa, qui se réfèrent d'ailleurs à un tout autre animal carnivore : la martre de Pennant. Inutile d'essayer de traduire « woodchuck » pour y trouver un quelconque rapport avec la marmotte.

Au Canada, une croyance relativement récente donne à la marmotte le même rôle que nous attribuons à la grenouille de la météo. Si une marmotte sort de son terrier le 2 février, son comportement laisse présager la longueur de l'hiver. Si, voyant son ombre se dessiner sur le sol, elle prend peur et repart se cacher dans son terrier, c'est que l'hiver sera long. Au contraire, si le ciel est couvert, elle reste et se promène en surface, signe que les beaux jours ne sont pas loin.

D. Argumentation

Pour la tâche de production écrite d'une argumentation, nous avons diffusé une vidéo provenant d'une émission diffusée sur la chaîne télévisée RTL TVI intitulée « Pour ou Contre ». La vidéo concernant la réforme des emplois étudiants en Belgique a été diffusée la première fois le 04 janvier 2017. Cette vidéo est disponible au lien suivant : <https://www.rtl.be/info/video/610813.aspx> (dernière visite le 31 août 2019). La vidéo traitant des tatouages a été diffusée la première fois le 24 août 2016 et est disponible au lien suivant : <https://www.rtl.be/info/video/593186.aspx> (dernière visite le 31 août 2019).

Pour la version de base de la tâche de rédaction d'une argumentation, nous n'avons utilisé que la vidéo traitant des jobs étudiants. En voici les consignes :

« Vous allez regarder une vidéo qui dure un peu moins de 15 minutes Il s'agit d'un débat sous la forme d'un « pour ou contre » concernant la réforme des réglementations du travail étudiant.

Après la vidéo, vous devrez écrire un texte à travers lequel vous présenterez un point de vue et développerez une série d'arguments sur le sujet « Pour ou contre les nouvelles mesures pour l'emploi étudiant ». Cocher la case « pour » ou la case « contre » selon la position que vous adopterez.

Vous pouvez prendre notes sur les feuilles qui vous sont fournies à cet effet. Les brouillons ne sont pas autorisés. Une fois la vidéo terminée, vous aurez 30 minutes pour écrire votre texte.

Avant de débiter la lecture de la vidéo, lisez le très bref texte de mise en contexte du sujet. Des questions ? Des précisions ? »

Pour la production écrite de l'argumentation impliquant une pression cognitive-attentionnelle soutenue ou allégée sur la production orthographique, les participants prenaient part deux fois à la tâche. Nous avons diffusé les deux vidéos à un intervalle d'une semaine. La première vidéo diffusée était celle traitant de la réforme des emplois étudiants, la seconde concernait la pratique des tatouages. La consigne impliquant une pression cognitive-attentionnelle de la première passation était celle-ci :

« Vous allez regarder une vidéo qui dure un peu moins de 15 minutes. Il s'agit d'un débat sous la forme d'un « pour ou contre » concernant la réforme des réglementations du travail étudiant.

Après la vidéo, vous devrez écrire un texte à travers lequel vous présenterez un point de vue et développerez une série **d'arguments** sur le sujet « Pour ou contre les nouvelles mesures pour l'emploi étudiant ». Il ne s'agit donc **pas d'un résumé mais** bien d'un **texte argumentatif**. Cochez la case « pour » ou la case « contre » selon la position que vous adopterez.

Vous pouvez prendre notes sur les feuilles qui vous sont fournies à cet effet. Les brouillons ne sont pas autorisés. Une fois la vidéo terminée, vous aurez 30 minutes pour écrire votre texte.

J'**insiste** sur le fait que la **bonne qualité de l'orthographe** est très importante. En effet, vos copies seront lues par des **examineurs** et, comme la littérature l'a maintes fois montré, ils ne peuvent s'empêcher de la **prendre en compte dans leur évaluation** de la **qualité de ce qui est écrit**.

Avant de débiter la lecture de la vidéo, lisez le très bref texte de mise en contexte du sujet. Des questions ? Des précisions ? »

Lors de la seconde séance, les consignes se déclinaient comme suit :

« Vous allez regarder une vidéo qui dure environ 15 minutes. Il s'agit d'un débat sous la forme d'un « pour ou contre » concernant la pratique des tatouages.

Après la vidéo, vous devrez écrire un texte à travers lequel vous présenterez un point de vue et développerez une série **d'arguments** sur le sujet « Pour ou contre la pratique des tatouages ». Il ne s'agit donc **pas d'un résumé mais** bien d'un **texte argumentatif**. Cochez la case « pour » ou la case « contre » selon la position que vous adopterez.

Vous pouvez prendre notes sur les feuilles qui vous sont fournies à cet effet. Les brouillons ne sont pas autorisés. Une fois la vidéo terminée, vous aurez 30 minutes pour écrire votre texte.

Et comme la dernière fois, j'insiste sur le fait que la **bonne qualité de l'orthographe** est très importante. En effet, vos copies seront lues par des

examineurs et, comme la littérature l'a maintes fois montré, ils ne peuvent s'empêcher de la **prendre en compte dans leur évaluation** de la **qualité de ce qui est écrit**. Des questions ? Des précisions ? »

Pour le groupe « sans pression », la première consigne était :

« Vous allez regarder une vidéo qui dure un peu moins de 15 minutes. Il s'agit d'un débat sous la forme d'un « pour ou contre » concernant la réforme des réglementations du travail étudiant.

Après la vidéo, vous devrez écrire un texte à travers lequel vous présenterez un point de vue et développerez une série **d'arguments** sur le sujet « Pour ou contre les nouvelles mesures pour l'emploi étudiant ». Il ne s'agit donc **pas d'un résumé** **mais** bien d'un **texte argumentatif**. Cochez la case « pour » ou la case « contre » selon la position que vous adopterez.

Vous pouvez prendre notes sur les feuilles qui vous sont fournies à cet effet. Les brouillons ne sont pas autorisés. Une fois la vidéo terminée, vous aurez 30 minutes pour écrire votre texte.

Lorsque vous écrirez, **ne vous focalisez pas** plus que nécessaire sur l'**orthographe**. Vos copies seront **retranscrites** à l'ordinateur et **corrigées par mes soins**, les **examineurs** qui vous liront auront donc une **version nette quoi qu'il en soit** pour évaluer la **qualité de ce qui est écrit**.

Avant de débiter la lecture de la vidéo, lisez le très bref texte de mise en contexte du sujet. Des questions ? Des précisions ? »

Tandis que la consigne de la seconde séance était :

« Vous allez regarder une vidéo qui dure environ 15 minutes. Il s'agit d'un débat sous la forme d'un « pour ou contre » concernant la la pratique des tatouages.

Après la vidéo, vous devrez écrire un texte à travers lequel vous présenterez un point de vue et développerez une série **d'arguments** sur le sujet « Pour ou contre la pratique des tatouages ». Il ne s'agit donc **pas d'un résumé** **mais** bien d'un **texte argumentatif**. Cochez la case « pour » ou la case « contre » selon la position que vous adopterez.

Vous pouvez prendre notes sur les feuilles qui vous sont fournies à cet effet. Les brouillons ne sont pas autorisés. Une fois la vidéo terminée, vous aurez 30 minutes pour écrire votre texte.

Et comme la dernière fois, lorsque vous écrirez, ne vous focalisez pas plus que nécessaire sur l'orthographe. Vos copies seront retranscrites à l'ordinateur et corrigées par mes soins, les examineurs qui vous liront auront donc une version nette quoi qu'il en soit pour évaluer la qualité de ce qui est écrit. Des questions ? Des précisions ? »

Annexe F – Dictée de texte et dictée de mots

A. Dictée de texte

Le texte de la dictée de texte est inspiré de la dictée de Bernard Pivot « Lumières alexandrines » avec quelques légères modifications. La consigne était ainsi posée :

« Il s'agit d'une dictée de 2 paragraphes. Vous allez entendre des bouts de phrases qui font sens.

Chaque phrase est suivie d'un blanc. Vous aurez tout juste le temps d'écrire entre la fin de la phrase prononcée et le début de la suivante, donc ne perdez pas de temps.

Vous devez écrire vite et sans fautes. Les chiffres doivent être écrits en toutes lettres. Pas d'abréviations. Des questions ? Des précisions ? »

La dictée du texte était enregistrée et diffusée par haut-parleurs. Le texte était divisé en « bouts de phrases qui font sens » (des propositions), comme nous le signifions ci-après par l'usage des tirets :

- *Le phare d'Alexandrie est en partie une énigme.*
- *On est sûr que la tour avait cent trente-cinq mètres de haut,*
- *qu'elle était scindée en trois étages*
- *et qu'elle était surmontée d'une statue de Zeus.*
- *Mais on ne sait pas par quoi était alimenté le foyer*
- *dont les perçantes lueurs avertissaient les bateaux des dangers de la côte.*
- *Fera-t-on un jour la lumière sur cette lumière ?*

- *Nous sommes mieux renseignés sur les fards de Cléopâtre.*
- *Comme beaucoup d'Égyptiennes de l'aristocratie,*
- *elle utilisait pour sa peau des onguents parfumés par des herbes aromatiques,*
- *et pour ses yeux des poudres très sombres,*
- *ou encore des poudres bleu marine ou vert d'eau.*
- *Aucun phare n'avertissait des dangers*
- *que sa souveraine beauté et son intelligence aiguë représentaient pour tous les hommes,*
- *en particulier les Romains, qui, attendus ou incognito, débarquaient à Alexandrie.*

B. Dictée de mots

La dictée de mots était également diffusée par haut-parleurs. Cette dictée compte vingt-cinq mots qui ont été sélectionnés lors d'une recherche en cours (Chetail, Porteus, Patout, Content, & Colette, sous presse) pour leur caractère discriminant, notamment dans l'évaluation du niveau orthographique d'adultes normo-lecteurs. La consigne se déclinait ainsi :

« Vous allez entendre plusieurs mots que vous devrez écrire. Vous disposerez de 5 secondes entre chaque mot pour l'écrire sur les lignes pointillées. À la fin de chaque ligne pointillée, vous voyez une case. Cochez cette case si vous ne connaissez pas le mot. Chaque mot est suivi d'une mise en contexte pour vous aider. Des questions ? Des précisions ? »