

# Mise en évidence de la distinction base de texte-modèle de situation : effet de l'expertise du lecteur

**Faustin MOUNGUENGUI,**  
Université Omar Bongo (Libreville),  
Centre de Recherche et d'Etudes en Psychologie (CREP),  
fallasfr@yahoo.fr

## Résumé

Dans le cadre de la compréhension de textes, l'ensemble des modèles et théories intègrent le postulat selon lequel, pour construire une représentation mentale cohérente, le lecteur élabore trois niveaux de représentation pour lesquels de nombreux facteurs modulent la construction (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; C. R. Fletcher & S. T. Chrysler, 1990 ; W. Kintsch, 1988 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978). Ainsi, en tenant compte de ce postulat et précisément du modèle de T. A. van Dijk et W. Kintsch élaboré en 1983, le but de cette étude était de tester l'effet de l'expertise du lecteur sur la distinction entre la base de texte et le modèle de situation. Les résultats obtenus permettent d'avancer que l'expertise est une variable pertinente qui rend compte de la distinction entre base de texte et modèle de situation.

**Mots-clés :** Base de texte, Compréhension de textes, Expertise, Modèle de compréhension, Modèle de situation.

## Abstract

In the framework of the text comprehension, the set of the models and theories integrate the postulate according to which, to build a coherent mental representation, the reader elaborates three levels of representation for which many factors modulate the construction (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; C. R. Fletcher & S. T. Chrysler, 1990 ; W. Kintsch, 1988 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978). Thus, taking into account this postulate and precisely the model of T. A. van Dijk and W. Kintsch elaborated in 1983, the purpose of this study was to test the distinction between these levels of representation, especially between the textbase and the situation model through the expertise of the readers. The results show that expertise is a relevant variable that accounts for the distinction between a textbase and a situation model.

**Keywords :** Text base, Text comprehension, Expertise, Model of comprehension, Situation model.

## Introduction

Aujourd'hui, les problématiques en lien avec la compréhension en lecture son apprentissage et son enseignement se posent avec de plus en plus d'acuité (J. Giasson, 2008 ; J. Tardif, 1992). Si la compréhension de textes ; considérée comme une activité cognitive ; a été étudiée en premier par les linguistes (N. Chomsky, 1965), notamment à travers l'aspect syntaxique des phrases en laissant de côté le sens du texte, elle est, avec la psychologie cognitive, en plein essor depuis plus d'une quarantaine d'années déjà. Les chercheurs dans ce domaine ont pour objectif de montrer comment sont représentés et conservés en mémoire le texte traité et la situation qui y est décrite, c'est-à-dire rendre compte à la fois de la nature de la représentation, de son contenu et enfin des processus à l'origine de sa construction et de son évolution (A. M. Glenberg & S. Mathew, 1992).

En effet, l'étude de l'activité cognitive de compréhension de textes est de nos jours un axe de recherches pertinent et productif de la psychologie cognitive. Plusieurs recherches ; dont la rigueur théorique et méthodologique constitue une caractéristique ; ont été menées depuis et, trouvent avec pertinence de nombreux terrains d'application. Son but consiste à s'intéresser aux représentations cognitives, aux procédures et mécanismes que l'individu met en œuvre lorsqu'il est engagé dans ce type d'activité (N. Blanc & D. Brouillet, 2003). A cet effet, si comprendre ce qu'on lit est bien le but ultime de la lecture, c'est aussi la condition d'études réussies. La lecture est alors un outil essentiel pour l'acquisition de connaissances nouvelles tout au long de la vie. A ce titre, elle est considérée comme une activité stratégique dont le but est la construction d'une représentation cohérente (T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983). L'ensemble des travaux relatifs à ces objectifs ont donné lieu à différentes théories et modèles qui permettent de rendre compte du processus de compréhension. Les chercheurs s'accordent pour cela sur deux caractéristiques essentielles. D'abord, la représentation élaborée n'est pas un ensemble d'éléments d'informations discontinus mais plutôt un ensemble cohérent au sein duquel les informations sont connectées entre elles. Ensuite, elle se compose de trois niveaux que sont le niveau de surface, le niveau sémantique, et le modèle de situation (T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983) ou modèle mental (P. N. Johnson-Laird, 1983).

Ainsi, dans le présent travail, en nous appuyant sur le modèle de compréhension de T. A. van Dijk et W. Kintsch élaboré en 1983, qui met initialement à jour l'élaboration de trois niveaux de compréhension, postulat sur lequel l'ensemble des théories s'accorde (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; C. R. Fletcher & S. T. Chrysler, 1990 ; W. Kintsch, 1988 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978), nous avons voulu tester la distinction entre la base de texte et le modèle de situation comme de nombreuses études auparavant (I. Tapiero & J. Otero, 1999 ; R. Fincher-Kiefer, T. A. Post, T. R. Greene & J. F. Voss, 1988 ; S. M. Mannes & W. Kintsch, 1987 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ) toutefois à travers l'expertise des lecteurs.

## **1. Aspects théoriques et objectifs de l'étude**

### **1.1. La compréhension de textes**

La compréhension de textes est une activité cognitive complexe. Comprendre un texte revient à en extraire le sens. Le lecteur a besoin au fur et à mesure de la lecture, de mettre en relation ce qu'il lit avec ce qu'il a antérieurement lu dans le texte et d'y intégrer ses connaissances sur le monde. Il doit élaborer une représentation cohérente (N. Blanc & D. Brouillet, 2005). Ainsi, comprendre un texte suppose que nous soyons capables, au fur et à mesure que nous entendons ou lisons, de construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte. Pour cela, nous devons mobiliser les mécanismes langagiers nécessaires à l'analyse des énoncés, en même temps que des mécanismes liés à l'utilisation et à l'élaboration des connaissances en mémoire. Leur mobilisation doit en outre être dynamique, souple, et souvent simultanée, en fonction des besoins de l'interprétation.

Selon B. Marin et D. Legros (2008, p. 62), la compréhension de textes peut également se concevoir à la fois comme une « activité mentale de construction de la signification du texte et comme le produit de cette activité ». La compréhension de textes est en somme, un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente. Ainsi définie, les chercheurs ont pour but non plus de savoir comment les lecteurs comprennent mais comment parviennent-ils à construire une représentation mentale cohérente (N. Blanc & D. Brouillet, 2003).

Ainsi, de nombreux auteurs travaillant sur cette activité ont mis au point diverses modélisations (P. van Den Broek, M. Young, Y. Tzeng & T. Linderholm, 1999 ; W. Kintsch, 1998 ; E. J. O'Brien, M. L. Rizella, J. E. Albrecht & J. G. Halleran, 1998 ; P. van Den Broek, K. Ridsen, R. C. Flechter & R. Thurlow, 1996 ; R. A. Zwaan, J. P. Magliano & A. C. Graesser, 1995 ; W. Kintsch, 1988 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983) susceptibles de rendre compte de ce processus cognitif. Ce sont les travaux relatifs à l'un de ces modèles, notamment le modèle de T. A. van Dijk et W. Kintsch élaboré en 1983, qui est à la base du présent travail. Quels en sont les principes essentiels ?

### **1.2. L'idée des modèles de compréhension de textes en psychologie**

D'abord, les recherches sur la compréhension de textes ont connu un essor considérable depuis une quarantaine d'années, sous l'impulsion de la psychologie cognitive d'une part et de l'intelligence artificielle d'autre part qui a apporté des outils de simulation pour modéliser cette activité cognitive complexe (D. Andler, 2004 ; F. Mounquengui, 2015). Les premiers modèles en portent la marque et présentent la compréhension comme une activité stratégique de résolution de problèmes ; en témoigne le titre de l'article de J. B. Black et G. H. Bower (1980), « la compréhension de récits : une activité de résolution de problème » et quelques années plus tard, le livre publié par T. A. van Dijk et W. Kintsch (1983) intitulé « Les stratégies de compréhension du discours » dans lequel les auteurs présentent une théorie du traitement des textes, emblématique de ce courant de pensée. A partir de 1980, l'essor du courant connexionniste, conjugué aux difficultés des modèles

classiques à formaliser certaines de leurs hypothèses, a suscité une inflexion de la manière d'envisager la compréhension. Les modèles plus récents intègrent les principes connexionnistes à leur description (Construction-Intégration, W. Kintsch, 1998), Landscape Model, P. van Den Broek & *al.*, 1996 ; 1999).

Par ailleurs, une analyse globale faite par N. Blanc et D. Brouillet (2003) nous permet de faire la synthèse de l'essentiel des modèles. En effet, les différentes modélisations se rejoignent sur différents points, leur objectif est de produire un réseau de concept décrivant au mieux la représentation élaborée par le lecteur (J. P. Rossi, 2008 ; I. Tapiero & N. Blanc, 2007 ; R. A. Zwaan, J. P. Magliano & A. C. Graesser, 1995). Leur identification nous permet de dresser un panorama des postulats et principes que partage la communauté scientifique quant à l'activité cognitive de compréhension de textes et d'en dégager les caractéristiques d'une modélisation « idéale ».

Premièrement, le produit de la compréhension est généralement décrit comme un assemblage de représentations de différents niveaux. Deuxièmement, la plupart des modélisations s'accordent avec l'idée selon laquelle la compréhension est dynamique (émergence du sens) et relève de l'occurrence de différentes étapes (J. F. Le Ny, 2005). Troisièmement, un des déterminants essentiels au bon déroulement de la compréhension est la cohérence de l'information. La cohérence de l'information dans toutes les modélisations est une condition dans son intégration et l'enrichissement de la représentation. Quatrièmement, bien que les modélisations se distinguent au niveau des inférences automatiques *versus* stratégiques, ainsi que les inférences immédiates *versus* tardives ; la génération d'inférences est reconnue et considérée comme un des composants essentiels du processus de compréhension. Cinquièmement, l'activité de compréhension de textes doit être appréhendée au regard des capacités limitées du système mnésique du lecteur. Et, la place accordée à la mémoire au sein de chacune des modélisations est fonction de la conception à laquelle se rattachent les auteurs. Sixièmement, dans l'ensemble, les auteurs se prononcent en faveur d'une conception structurale des représentations mentales. Quelle que soit l'unité de référence, les auteurs soulignent l'importance des relations ou connexions entre ces différentes unités. Il est donc possible de dégager suite à tout ce qui précède, les caractéristiques d'un modèle psychologique « idéal » de l'activité de compréhension de textes.

Ainsi, les différentes modélisations en compréhension de textes visent à décrire de façon la plus pertinente possible, les différentes étapes, les différentes opérations, les différents processus qui permettent à chaque lecteur de construire une représentation de ce qui a été lu et compris. Pour cela, N. Blanc et D. Brouillet (2003) nous éclairent sur les caractéristiques d'un modèle psychologique « idéal ». Ils soutiennent qu'un tel modèle devrait, d'abord, être capable de spécifier les mécanismes qui sont impliqués dans l'élaboration des représentations et préciser leurs délais et conditions d'intervention. Ensuite, il doit pouvoir fournir des prédictions comparables aux données empiriques recueillies non seulement en cours mais également à l'issue de la compréhension. Il doit, en outre, s'appliquer à différents types de textes mais également aux différentes catégories de lecteurs et aux

diverses situations de compréhension existantes incluant les buts et stratégies des lecteurs. Enfin, selon N. Blanc et D. Brouillet (2003), un modèle idéal doit traduire en équations mathématiques ses principes et permettre l'obtention des valeurs d'activation des unités de sens choisies supposées refléter le contenu de la représentation élaborée en mémoire à long terme.

Toutefois, en dépit des différentes modélisations, l'ensemble des modèles de compréhension de textes s'accordent sur l'importance des connaissances des lecteurs car, comprendre c'est élaborer une représentation cohérente entre ce qui est dit et ce que le lecteur connaît du monde. En effet, cette représentation construite doit être enrichie et modifiée par les informations du texte et par les inférences que le lecteur génère à partir de ses croyances, de ses connaissances spécifiques ou générales, ce qui constitue selon T. A. van Dijk et W. Kintsch (1983), le modèle de situation.

### **1.2.1. Le modèle de T. A. van Dijk et W. Kintsch (1978-1983)**

T. A. van Dijk et W. Kintsch ont en effet proposé en 1983, une théorie de la compréhension. Ce modèle est l'un des modèles les plus connus et les plus populaires dans le champ de la compréhension de textes. Inspirés par une conception structurale de la mémoire, le modèle proposé par T. A. van Dijk et W. Kintsch est issue d'une théorie antérieure proposée par W. Kintsch et T. A. van Dijk en 1978. La modélisation qu'ils ont élaborée franchit une étape cruciale en proposant l'élaboration, au cours de la lecture, d'un niveau de représentation complexe qui ne peut être ramené à la mémoire des éléments du texte lui-même.

Le modèle initialement proposé par W. Kintsch et T. A. van Dijk (1978) a posé les fondations pour toute une série de travaux et modélisations qui envisagent la compréhension des textes comme une activité de construction du sens (N. Blanc & D. Brouillet, 2003 ; D. Gaonac'h & M. Fayol, 2003). Cette construction résulte d'une interaction permanente entre un lecteur (ses objectifs de lecture, ses connaissances préalables) et un texte ayant une structure et une complexité linguistique définies ; elle s'inscrit par ailleurs, dans un système de traitement de l'information à capacité limitée. Il s'ensuit qu'un texte est compris séquentiellement grâce à la répétition de cycles de traitement.

Au cours de chacun d'eux, une petite quantité de textes est traitée et mise en relation avec les informations analysées lors des cycles précédents. La compréhension d'un texte est donc conçue comme un mécanisme cyclique, qui procède par étape et conduit à l'élaboration de différentes strates (niveaux) de représentation, censées représenter des niveaux de compréhension et d'abstraction différents. La description de ces niveaux a évolué entre 1978 et 1983 ; nous retenons ici la version de 1983 dans laquelle on considère que la représentation du contenu d'un texte est composée de trois strates essentielles. La première, appelée « structure de surface » représente l'analyse lexicale et syntaxique des énoncés. Ce premier niveau n'est pas modélisé par W. Kintsch et T. A. van Dijk mais il sert de fondation à l'extraction du contenu sémantique des informations textuelles. Ce contenu est représenté, à un second niveau, dans la « base de texte » qui contient l'ensemble des propositions sémantiques lues ou inférées lors de la lecture. La base de texte

représente les éléments et relations directement dérivées du texte ; elle est cohérente et hiérarchisée en ce que les propositions partageant de nombreuses relations avec les autres propositions du texte occupent une place privilégiée dans la hiérarchie. Enfin, la dernière strate, appelée « modèle de situation », est une représentation schématique et intégrée de l'essentiel du texte (la macrostructure) et de l'ensemble des états, personnages et événements.

Le modèle de situation contient en outre les connaissances générales utilisées pour comprendre et interpréter le texte. Il n'est plus exclusivement composé de contenus verbaux mais intègre toutes sortes d'informations, de format imagé et/ou spatial notamment, ancrées dans l'expérience sensible du lecteur (B. Kaup, R. A. Zwaan & J. Lüdtke, 2007). Par cela, la représentation épisodique du texte est reliée aux connaissances générales et le modèle de situation représente le maillon qui permet non seulement la compréhension approfondie d'un texte mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances lors de la lecture. L'activité stratégique du lecteur qui cherche à construire une représentation cohérente est explicitée sous forme de procédures, ou règles d'actions. La construction du sens s'appuie bien entendu sur l'analyse du texte (processus ascendants) mais elle est largement contrôlée par les connaissances générales du lecteur (processus descendants). De la capacité de ce dernier à mobiliser et à utiliser ses connaissances dépend le degré de compréhension, plus ou moins approfondi, qui résultera de la lecture.

Ainsi, lorsque les lecteurs disposent de connaissances riches et bien intégrées, la majeure partie des traitements peut être effectuée automatiquement. La compréhension est pour cela davantage perçue comme le résultat d'une sélection et d'une interprétation de certaines informations rencontrées dans le texte (N. Blanc & D. Brouillet, 2003 ; W. Kintsch, 1988 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978).

Aussi, bien sûr, la construction d'un modèle de situation cohérent diffère de celle de la base de texte dans la mesure où, elle requiert une intégration des informations en cours de traitement à l'ensemble de la représentation mentale préalablement élaborée et stockée en mémoire à long terme. Cependant, la construction de la base de texte tout comme du modèle de situation est contrainte par les capacités limitées de la mémoire de travail. Pour cela, la compréhension d'un texte dépend alors de la facilité et du succès du processus de mise à jour (S. Guéraud, 2003). Ainsi, les modèles de compréhension actuels s'accordent sur l'idée selon laquelle le processus de mise à jour se compose des processus sous-jacents à la construction de la cohérence locale et de la cohérence globale. La cohérence locale implique la création de connexions entre les informations en cours de traitement et celles du contexte qui le précède et est requise à la fois dans la construction de la base de texte et celle du modèle de situation. A l'inverse, la cohérence globale correspond à la construction de connexions entre nouvelles informations et les éléments pertinents pour la compréhension de celles-ci mais qui ne sont plus actifs en mémoire de travail.

Pour cette étude, sans nier l'existence du niveau de surface, nous nous sommes intéressés uniquement aux deux derniers niveaux de la représentation (Base

de texte et Modèle de Situation). Le niveau de surface est évidemment élémentaire, niveau ou strate dont l'impact sur la représentation est quasiment non intéressant, d'où notre choix.

### **1.2.2. Distinction entre la base de texte et le modèle de situation**

Depuis son élaboration en 1983, de nombreux auteurs ont mis à l'épreuve l'existence des différents niveaux de représentation et celle d'une distinction entre base de texte et modèle de situation. Parmi les études réalisées en rapport avec cette distinction, nous pouvons citer celles de S. Schmid et T. Baccino en 2001, de C. R. Fletcher et S. T. Chrysler en 1990, de F. Schmalhofer et D. Glavanov en 1986, et de W. Perrig et W. Kintsch en 1985. De tous ces différents travaux, il ressort une information essentielle : la mémoire d'un texte doit être dissociée de la compréhension d'un texte. Cette avancée théorique a amené à considérer différemment le processus de compréhension et conduit les chercheurs à redéfinir les épreuves proposées aux lecteurs.

Par exemple, résumer un texte apparaît alors comme une tâche de mémoire reposant sur l'utilisation de la base de texte construite, alors que vérifier la véracité des énoncés après avoir lu un texte relève du modèle de situation construit et permet son évaluation. Cette idée justifie notre choix pour la tâche de reconnaissance de phrases qui a été proposée aux différents participants.

### **1.3. Objectifs de l'étude**

Aujourd'hui, les modèles en compréhension de textes sont nombreux. Ils décrivent à travers différents déterminants comment un lecteur élabore sa représentation. Toutefois, le modèle de T. A. van Dijk et W. Kintsch, bien qu'élaboré en 1983, est et reste l'un des modèles les plus populaires en compréhension de textes. Cette popularité résulte du fait que les principes qu'il énonce sont assez pertinents aux yeux de la communauté scientifique pour expliquer le processus de compréhension. La pertinence de ce modèle est telle que de nombreux travaux ont mis à l'épreuve le principe de base sur lequel il a été élaboré : l'existence de trois niveaux distincts de représentation (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; C. R. Fletcher & S. T. Chrysler, 1990 ; W. Kintsch, 1988 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978). Ce modèle tend à décrire la compréhension comme la combinaison de trois sources d'information : l'information textuelle, le contexte de lecture et les connaissances antérieures du sujet (J. Giasson, 1990 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983). Le niveau de surface de texte étant élémentaire, les niveaux les plus importants sont donc ceux de la base de texte et du modèle de situation. La problématique de la présente étude est conduite dans ce sens.

En effet, la distinction entre la mémoire du texte et la mémoire de la compréhension du texte, qui implique la mise en mémoire de ce qui est dit dans le texte plutôt que la manière dont sont formulées les informations, met non seulement en retrait le niveau de surface mais précise également que pour accéder à ce qui est dit dans le texte, le lecteur doit recourir à ses connaissances. Le passage d'un niveau à l'autre est donc en quelque sorte conditionné par le lecteur et ses connaissances. N.

Blanc et D. Brouillet (2005) notent à cet effet que le poids de chacun de ces niveaux de représentation dépend non seulement du niveau de connaissances de l'individu sur la situation évoquée mais également de ses buts de lecture, de sa motivation et des propriétés structurales du texte lui-même (E. J. O'Brien, M. L. Rizella, J. E. Albrecht & J. G. Halleran, 1998). Evidemment, concernant ce dernier aspect, lire et comprendre un texte narratif diffère de lire et comprendre un texte explicatif ou scientifique. Il existe une différence dans les traitements des différents textes. D. McNamara, R. Floyd, R. Best et M. Louwerse (2004), ont montré qu'il existait des différences liées aux difficultés dans les traitements qui étaient propres à chaque type de texte. Pour les textes scientifiques par exemple, la lecture présente une complexité de traitement qui augmente les difficultés de compréhension. Ainsi, les lecteurs pour les comprendre, doivent davantage activer leurs connaissances antérieures sur les domaines évoqués par les textes. Lorsque ces connaissances sont inexistantes, alors l'élaboration d'une représentation cohérente échoue (B. Marin, J. Crinon, D. Legros & P. Avel, 2007 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985).

En résumé, la compréhension de textes souffre alors du manque de connaissances de l'individu. Fort de cette conception de la compréhension de textes qui intègre à la fois les connaissances du lecteur et le type de texte, nous avons testé via l'expertise des lecteurs la distinction entre la base de texte et le modèle de situation.

Pour cela, deux groupes experts ont été retenus (un groupe scientifique et un autre littéraire). L'hypothèse générale que nous avons formulée est l'expertise des lecteurs favorise la construction d'une base de texte bien distincte de celle du modèle de situation.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Participants

Cent-un (101) étudiants des universités Omar Bongo (UOB) et des Sciences de la Santé (USS), inscrits en Licence 1, ont participé volontairement à notre étude. Afin d'avoir deux groupes équivalents, seuls les résultats de 92 de ces étudiants ont été retenus pour les analyses. Des 92 étudiants retenus, nous avons 55 hommes et 37 filles dont l'âge moyen est de 20 ans et 3 mois. Par ailleurs, aucun de ces derniers n'avaient pris part au pré-test du matériel.

**Tableau I : Répartition des participants retenus en fonction de leur origine**

Université d'origine	Ayant pris part	Retenus
UOB	55	46
USS	46	46
Total	101	92



Aussi, signalons que les textes utilisés ont été pré-testés auprès de 20 étudiants (Dix (10) pour chaque université) afin de nous assurer du facteur expertise de ces derniers par rapport auxdits textes. Ici, les participants devaient nous indiquer le type des textes qu'ils avaient lus et répondre à deux questions d'ordre général. Les résultats nous avaient permis de nous conforter dans nos choix quant à l'expertise des sujets et aux textes choisis.

## 2.2. Matériel

Un chronomètre ayant permis de mesurer les temps de lecture et deux textes (scientifique et littéraire) ont été utilisés comme matériel expérimental. En plus du matériel, deux tâches : un résumé et une tâche de reconnaissance de phrases ont permis de mesurer la compréhension à travers les différents niveaux de compréhension. Quel est alors l'intérêt de ces tâches en tenant compte de nos objectifs ? En effet, selon N. Blanc et D. Brouillet (2005), la tâche de résumé est certainement le moyen le plus approprié pour vérifier qu'un lecteur a construit une représentation cohérente et globale du texte. C'est une tâche précisent-ils qui repose essentiellement sur la macrostructure textuelle, pertinente donc pour évaluer la base de texte. Quant à la tâche de reconnaissance de phrases, elle trouve sa pertinence dans le fait qu'elle permet d'appréhender la représentation élaborée dans ses différents niveaux de complexité, donc les trois niveaux de représentation (N. Blanc & D. Brouillet, 2005). Cette idée est avérée parce que les phrases à reconnaître (**cinq énoncés distincts : phrase originale ; paraphrase ; phrase inférence ; phrase distracteur lointain ; phrase contextuellement reliée**) concernent les différents niveaux de représentation. Voici ici les deux textes qui ont été utilisés après avoir été pré-testés :

### *Texte scientifique : Le lactose*

*Le lactose ou sucre du lait est composé de deux sucres associés : un glucose et un galactose. Pour être absorbé, le lactose doit être coupé en deux, à l'aide d'une enzyme, la lactase produite au niveau de l'intestin grêle. Lorsque celle-ci est absente ou en quantité insuffisante, le lactose parvient en entier au niveau du gros intestin où il est fermenté par des bactéries. Les troubles digestifs créés par l'intolérance au lactose se traduisent par des douleurs, des ballonnements, des diarrhées. Elle apparaît progressivement au cours de l'existence et s'installe avec l'âge. Pour le Dr Lecerf, lorsqu'il y a intolérance au lactose, la meilleure solution est de supprimer complètement le lait ; mais cela revient à priver l'enfant d'une importante source d'énergie et de protéines. Les yaourts et les laits fermentés ont, dans ce cas, un grand intérêt, ils peuvent être utilisés chez les adultes et les enfants intolérants au lactose. En effet, les bactéries qui fermentent le lait produisent une enzyme pratiquement identique à la lactase intestinale.*

### *Texte littéraire : Ma vie d'antan*

*Le tam-tam marque les étapes de notre vie. C'était un instrument essentiel de notre développement autrefois. Je me revois, enfant, dans mon boubou de Ndjouli, rectangle de tissu ample cousu aux côtés, avec au centre une échancrure pour passer la tête. Un bonnet pointu, du même tissu que l'habit, s'attachait sous le menton. Je portais au cou des gris-gris blancs pour détourner les regards des yeux de la nuit. Deux cauris pendaient à mon front, pour ma protection. Nous étions dix garçonnets du même âge, dansant le soir autour d'un feu ; les flammes, nourries par le bois que nous glanions le jour, éclairaient le spectacle. Montaient dans la nuit, au son du tam-tam, les airs de kassack, nous faisons l'apprentissage de la virilité et du courage. Le tam-tam compensait les sévices de toutes sortes que nous subissions et qui nous aguerrissaient.*

### **2.3. Procédure expérimentale**

L'expérience a été réalisée dans des salles aménagées pour la circonstance. La passation était individuelle et celle-ci durait en moyenne une trentaine de minutes (30 mn). Les participants devaient tour à tour, lire deux textes dans un ordre de présentation qui variait chaque fois (Un texte pour lequel ils étaient considérés comme experts et l'autre pour lequel ils étaient considérés comme novices, non experts). La consigne donnée était : « *Vous allez lire attentivement les textes afin de pouvoir les rappeler plus tard* ». Une fois la lecture terminée, ils nous le signalaient afin que nous arrêtions le chronomètre. Après donc la lecture de chaque texte, il était question d'évaluer leur compréhension. Pour cela, nous leur donnions d'abord un stylo et une feuille de papier sur laquelle ils devaient résumer les textes, puis la feuille pour la tâche de reconnaissance. Sur cette dernière, il y avait les différentes phrases à reconnaître, ils devaient donc dire si OUI ou NON, chacune des différentes phrases appartenait aux textes.

### **2.4. Résultats**

Des analyses de variance (Anova) via Statistica sur les performances des participants aux épreuves de compréhension et sur leurs temps de lecture des textes ont été réalisées. Précisons qu'au-delà des deux groupes, les moyennes ont été calculées selon l'expertise de ces derniers qu'ils soient scientifiques ou littéraires. D'abord, nous présentons les résultats moyens puis les Anova réalisées.

**Tableau II : Temps moyens, performances moyennes et écarts-types des lecteurs selon leur expertise**

	Experts	Non Experts
Temps moyens de lecture (S)	255,49 (7,44)	270,78 (6,52)
Nombre moyen de mots par résumé	47,00 (0,72)	47,77 (0,63)

Présence moyenne de l'idée générale dans les résumés	0,73 (0,07)	0,78 (0,06)
Reconnaissance moyenne des phrases	4,51 (0,10)	4,24 (0,09)

L'analyse des résultats indique que de façon générale, les lecteurs experts (M = 255,49 secondes) lisent les textes plus rapidement que les lecteurs non experts (M = 270,78 secondes). Autrement dit, l'expertise des lecteurs permet à ces derniers d'être plus efficaces dans la lecture que ceux non experts (. En outre, ils précisent également que les performances des participants non experts sont « meilleures » que celles des participants experts. En effet, en moyenne, les résumés des lecteurs non experts (M = 47,77 mots) sont plus fournis que ceux des lecteurs experts (M = 47 mots). Aussi, les résumés des non experts (M = 0,78) contiennent en moyenne davantage les idées générales des textes que les résumés des lecteurs experts (M = 0,73). Enfin, l'analyse des données du tableau indiquent que les lecteurs experts (M = 4,51) reconnaissent en moyenne mieux les phrases que les lecteurs non experts (M = 4,24). Autrement dit, l'expertise des lecteurs permet à ces derniers d'être plus efficaces dans la reconnaissance des phrases que ceux non experts.

Ces différences sont-elles statistiquement significatives ?

Les facteurs principaux qui se dégagent de ces analyses viennent confirmer nos principales attentes. Comme attendu, l'analyse globale des résultats montre que le facteur expertise a un effet significatif sur les performances des participants [**F (8 - 83) = 25,51 ; p <.05**]. Autrement dit, lorsque le lecteur est expert ou pas, la construction de sa représentation n'est pas exactement la même. L'analyse faite sur les temps de lecture va dans ce sens, elle indique en effet, un effet significatif de la variable expertise sur les temps de lecture [**F (2 - 89) = 6,39 ; p <.05 ; p = .002**]. Selon que l'on soit expert ou non, on ne lit pas les textes de la même façon. Les moyennes du tableau 1 précisent que les experts lisent plus rapidement que les non experts. Leur représentation est donc plus efficacement construite que celle des lecteurs non experts. Toutefois, les différents niveaux d'élaboration de la représentation y sont-ils sensibles ? C'est pour répondre à cette question que nous avons fait passer deux épreuves de compréhension, à savoir le résumé et le rappel.

Les résultats à l'épreuve de résumé, bien qu'en accord avec nos attentes, remettent en cause la variable expertise. Premièrement, l'analyse indique un effet significatif de l'expertise sur la densité des résumés (Nombre de mots par résumé) [**F (2 - 89) = 99,14 ; p <.05**]. Ce résultat montre qu'en moyenne, les non experts réalisent des résumés plus denses que les lecteurs experts, or vu l'effet de la variable expertise, on pourrait s'attendre au contraire. Deuxièmement, l'analyse n'indique pas d'effet significatif de l'expertise sur la qualité des résumés (Idée générale par résumé) [**F (2 - 89) = 2,83 ; p = .06**]. Autrement dit, le fait de faire allusion aux idées générales des textes n'est pas sensible à l'expertise. D'ailleurs, bien que non significative, les sujets non experts mentionnent davantage les idées générales dans leurs résumés que les sujets experts (Voir tableau 1).

Les résultats à l'épreuve de rappel indique un effet significatif de la variable expertise sur la reconnaissance des phrases [ $F(1 - 90) = 15,41$  ;  $p < .05$  ;  $p = .0001$ ]. Ce résultat va également dans le sens de nos attentes. En effet, la reconnaissance est fonction de l'expertise des lecteurs. Ainsi, lorsqu'on est expert par rapport à un texte, on reconnaît mieux les phrases qu'un lecteur novice, non expert par rapport à ce même texte.

## 2.5. Discussion des résultats et conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner l'effet de l'expertise des lecteurs quant à la distinction qui existe entre « base de texte » et « modèle de situation ». Pour cela, en accord avec la théorie de T. A. van Dijk et W. Kintsch de 1983 et en résonance avec les travaux réalisés dans ce sens, notamment ceux de S. Schmid et T. Baccino, 2001 ; de C. R. Fletcher et S. T. Chrysler, 1990 ; de F. Schmalhofer et D. Glavanov, 1986 et de W. Perrig et W. Kintsch, 1985 ; nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'expertise des lecteurs permettait une mise en lumière de la distinction entre « base de texte » et « modèle de situation ».

Rappelons que la compréhension est le fait de construire le sens d'un texte et d'être capable de l'interpréter en fonction de ses connaissances (B. Marin & D. Legros, 2008 ; J. P. Rossi, 2008 ; J. F. Le Ny, 2005). Cette construction de la signification se réalise à l'aide de trois niveaux de représentation du texte : la structure de surface, la représentation sémantique (microstructure et macrostructure) et le modèle de situation (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; W. Kintsch, 1988, 1998 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983).

En ayant utilisé une tâche de résumé pour évaluer la base de texte et une tâche de reconnaissance pour davantage évaluer le modèle de situation, les résultats permettent de confirmer notre hypothèse de travail. En effet, l'expertise constitue ici une variable qui permet de faire la distinction entre les différents niveaux de construction de la représentation, notamment la base de texte et le modèle de situation ; et de nombreux travaux en traitant des connaissances des lecteurs ont montré l'effet de celles-ci sur l'élaboration de la représentation mentale élaborée (F. Mounguengui, 2010 ; J. P. Rossi, 2008 ; N. Blanc & I. Tapiero, 2002 ; I. Tapiero & N. Blanc, 2001 ; J. Moravcsik & W. Kintsch, 1993 ; R. A. Zwaan & H. van Oostendorp, 1993 ; S. M. Mannes & W. Kintsch, 1987).

D'abord, à partir de la vitesse des traitements, indépendamment des tâches réalisées, l'expertise permet de faire une distinction significative. Les connaissances antérieures qui caractérisent cette expertise des lecteurs est un atout sur le plan cognitif. Les lecteurs lisent plus rapidement, efficacement lorsqu'ils ont l'expertise dans le domaine évoqué que lorsqu'ils ne l'ont pas. Cette expertise permet donc aux lecteurs de beaucoup moins solliciter leurs ressources cognitives. Cette situation permet de faciliter l'accès aux informations et donc de faciliter les traitements inhérents à la construction de la représentation et de ses différents niveaux. En effet, pour construire la signification d'un texte, quel que soit le niveau de représentation à construire, B. Marin et D. Legros (2008), avancent qu'il est évidemment nécessaire de construire à la fois sa cohérence locale (microstructure) et sa cohérence globale

(macrostructure). Ce sont les connaissances des lecteurs, leur expertise dans les thèmes évoqués par les textes, qui permettent de comprendre plus efficacement et donc d'assurer la cohérence locale et globale.

Ensuite, s'agissant de la base de texte et du modèle de situation, il faut dire que la base de texte, sorte de réseau propositionnel constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte n'est pas très sensible à l'expertise des lecteurs. Certes, pour la tâche de résumé, les performances des lecteurs selon leur expertise ne sont pas les mêmes, mais les différences observées ne sont pas nettes et significatives pour les imputer à la variable expertise. La tâche de résumé est certainement un moyen approprié pour vérifier que le lecteur a construit une représentation cohérente et globale, mais ce résultat est à comprendre dans le sens où, les performances à la tâche de résumé reposent essentiellement sur la macrostructurelle textuelle. C'est donc un niveau de représentation qui ne met pas en exergue l'importance des connaissances, et donc l'expertise des lecteurs. D'ailleurs, W. Kintsch (1998, p. 177), soutient que « pour les thèmes non familiers pour lesquels le lecteur ne dispose pas de structure de rappel, la construction de la macrostructure ne peut pas être automatique et elle n'est pas alors inhérente à la compréhension [...] ». Pour dépasser ainsi ce niveau de représentation en lien avec la macrostructure, il est nécessaire de recourir à des traitements inférentiels coûteux, à des raisonnements complexes et à des recherches en mémoire également délibérées qui ne peuvent s'effectuer vu qu'à ce niveau, les connaissances des lecteurs ne sont pas indispensables. Contrairement à cela, le modèle de situation émerge de l'utilisation par le lecteur de ses connaissances et expériences qui lui permettent de rendre la structure construite plus cohérente, de la compléter, de l'interpréter et de l'intégrer à ses connaissances (B. Marin & D. Legros, 2008 ; N. Blanc & D. Brouillet, 2003 ; S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983). Ici, les connaissances des lecteurs sont indispensables, et c'est pourquoi ce niveau de la représentation est le niveau le plus riche et le plus complet à partir duquel la représentation construite peut être vérifiée.

Par ailleurs, il faut noter que l'expertise est une donnée essentielle. Nous l'avons matérialisé à travers le côté littéraire et scientifique des lecteurs via des textes spécialisés. L'idée, ce n'est pas de faire l'hypothèse qu'un littéraire ne pourrait pas comprendre un texte scientifique ou qu'un scientifique ne pourrait pas, à son tour, comprendre un texte littéraire. L'hypothèse qui a été faite et qui est consolidée par les résultats, est que l'expertise, cette cohérence entre ce qu'est le lecteur et ce qui est évoqué dans le texte facilite les traitements qui sous-tendent la compréhension des différents textes. Cela est tout à fait pertinent car d'usage, ce sont plutôt des textes littéraires qui sont utilisés en compréhension de textes. Cette pertinence réside dans le fait que selon B. Marin et D. Legros (2008), la compréhension de textes scientifiques nécessite des connaissances lexicales et référentielles souvent étrangères à la culture de certains élèves et ou étudiants. Or, les résultats ont montré que s'agissant du résumé, les performances des lecteurs étaient quasiment les mêmes, identiques avec l'absence d'une différence significative entre les littéraires et les scientifiques qui lisaient des textes scientifiques. Ce résultat nous permet de clairement envisager la différence entre base de texte et modèle de situation dans le

sens où, par le modèle de situation, le lecteur doit faire intervenir ses connaissances, il doit pouvoir faire des inférences. Il résonne avec l'étude faite par A. Graesser et E. Bertus (1998), car la compréhension d'un texte scientifique suppose également et essentiellement d'accéder à des connaissances non évoquées par le texte. Littéraires et scientifiques réussissent de façon identique à l'épreuve de résumé des textes parce que cette dernière ne nécessite pas de faire intervenir des connaissances antérieures. Ce qui n'est pas le cas avec l'épreuve de reconnaissance des phrases.

Cependant, au niveau du modèle de situation, le lecteur construit en quelque sorte un modèle original de la situation décrite dans le texte. L'originalité de ce niveau de représentation est en rapport avec l'expertise, ici les connaissances du lecteur dans le domaine qu'aborde le texte. Et à ce niveau, nous constatons une différence significative dans les performances des participants experts et ceux non experts contrairement au niveau précédent. Les experts (Scientifiques ou Littéraires) sont plus performants avec une meilleure reconnaissance des phrases que les non experts. En effet, ce résultat correspond à ceux déjà obtenus par d'autres auteurs (S. Schmid & T. Baccino, 2001 ; C.R. Fletcher & S. T. Chrysler, 1990 ; W. Kintsch, 1988 ; F. Schmalhofer & D. Glavanov, 1986 ; W. Perrig & W. Kintsch, 1985 ; T. A. van Dijk & W. Kintsch, 1983 ; W. Kintsch & T. A. van Dijk, 1978) qui montrent que contrairement au niveau précédent, le lecteur pour élaborer le modèle de situation a besoin de ses connaissances, de son expertise. C'est cette expertise qui permet de faire la distinction entre un expert et un non expert d'une part, et permet vue qu'elle n'est pas sollicitée pour construire la base de texte de nous retrouver avec des performances identiques entre les experts et les non experts d'autre part. Ce troisième niveau de représentation mentale du texte permet au lecteur de parvenir à une compréhension complète du texte; il s'agit selon S. Schmid et T. Baccino (2001, p. 105), d'une « structure intégrée d'informations épisodiques provenant des deux niveaux précédents et de la mise en œuvre de connaissances spécifiques ou générales du lecteur ; voire des inférences ».

Le modèle de situation est effectivement détaché de la structure textuelle. Un littéraire sans expertise dans le domaine scientifique, ne peut pas élaborer un modèle de situation pertinent d'un texte scientifique, et inversement. Sa représentation reste fortement représentative du texte, or pour le scientifique donc l'expert, il intègre à cette structure textuelle, ses connaissances, ses compétences dans le domaine qui lui permettent alors d'aller au-delà du texte, et donc d'accéder via des inférences au modèle de situation. En cela, l'expertise permet de faire varier, de moduler les performances au niveau de la représentation, notamment du modèle de situation. Cela résonne avec les résultats obtenus par S. Schmid et T. Baccino (2001), dans le sens où ils avancent que contrairement aux deux autres niveaux de représentation (Surface et Base de texte), les connaissances du lecteur, ici l'expertise, à travers le rappel permet au modèle de situation rester stable des jours après.

Aussi, les modèles de compréhension actuels s'accordent sur l'idée selon laquelle le processus de mise à jour se compose des processus sous-jacents à la construction de la cohérence locale et de la cohérence globale (S. Guéraud, 2003). Cela résonne effectivement avec les résultats de cette étude. Il faut dire que la

cohérence locale bien que concernée par le modèle de situation intervient davantage au niveau de la base de texte. Elle permet d'établir les différents liens entre les informations de façon automatique. Ce qui explique que l'expertise n'ait pas une influence significative. Cependant, la cohérence globale implique les connaissances de chaque lecteur, de chaque expert afin d'établir les connexions en mettant en exergue la mémoire à long terme. Ainsi, elle concerne plus, si ce n'est essentiellement la construction du modèle de situation. La mise à jour est dite ici stratégique et les différences observées sont alors significatives selon que les lecteurs soient experts ou pas.

Par ailleurs, pour élargir la discussion, on pourrait se demander quelles seront les performances en compréhension si on ne s'intéressait qu'à une seule et même catégorie d'experts, par exemple des étudiants scientifiques (USS) qui lisent des textes scientifiques. En termes d'hypothèses, au-delà de tous les facteurs qui ont été étudiés et qui modulent la compréhension de texte, il est impossible de penser que deux lecteurs experts ou pas déploient la même énergie cognitive pour lire et comprendre un texte. Ainsi, lorsqu'on analyse des performances, il y a et il y aura toujours des différences. Toutefois, nous pensons que lorsque l'on a les mêmes connaissances, la même expertise, les différences observées sont davantage moins importantes et non significatives.

Ainsi, au sortir de cette étude, force est de constater que la compréhension est une entité dynamique qui ne peut pas être partielle, dans le sens où, selon le modèle de T. A. van Dijk et W. Kintsch (1983), un seul niveau de représentation suffise à définir, à caractériser ce phénomène. Elle est donc un mécanisme cyclique, qui procède par étape et conduit à l'élaboration de différentes strates de représentation, censées représenter des niveaux de compréhension et d'abstraction différents (N. Blanc & D. Brouillet, 2003). Pour cela, nous partageons l'idée selon laquelle la compréhension de textes n'est donc possible qu'avec l'activation de ces trois niveaux de représentation mentale du texte, soit la structure de surface, la représentation sémantique et le modèle de situation et cela a constitué tout l'intérêt de l'étude menée. Car, la représentation épisodique du texte, dans notre sens l'expertise est reliée aux connaissances générales et le modèle de situation représente alors le maillon qui permet non seulement la compréhension approfondie d'un texte mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances lors de la lecture.

## **Conclusion**

En définitive, la compréhension de textes est une activité de construction du sens (J. F. Le Ny, 2005 ; N. Blanc & D. Brouillet, 2003 ; D. Gaonac'h & M. Fayol, 2003). Cette construction résulte d'une interaction permanente entre un lecteur (ses connaissances préalables, son expertise) et un texte ayant une structure et une complexité linguistique définies. A cet effet, devenir un « bon lecteur » dans nos sociétés actuelles, caractérisées par les nouvelles technologies, la compétitivité, la performance... est une prérogative. Cette habileté nécessite qu'on s'appuie non seulement sur les connaissances du monde, ce que nous avons appelé ici l'expertise, mais aussi sur les activités inférentielles qui favorisent cette construction. Toutefois,

bien que les principes essentiels dans le domaine de la compréhension soient dans une forme de dynamique, il faut comprendre et conforter l'idée que la compréhension de textes soit comprise comme l'élaboration de trois niveaux de représentation qui tient compte de nombreux facteurs de nombreux déterminants parmi lesquels le contexte de lecture, les connaissances du lecteur, les textes lus et les tâches de compréhension (J. Giasson, 2008). Ainsi, à travers cette étude, l'on peut comprendre l'expertise ; source d'inférences et donc transition entre différents niveaux de représentation ; comme un facteur déterminant dans la distinction des différents niveaux de la représentation qui est élaborée.



## Références bibliographiques

- ANDLER Daniel, 2004, *Introduction aux sciences cognitives*, Saint Amand, Editions Gallimard, Coll. « Folio Essais ».
- BLACK John B & BOWER Gordon H, 1980, « Compréhension de l'histoire comme résolution de problèmes », in *Poétique*, n° 9 (1-3), pp. 223-250.
- BLANC Nathalie & BROUILLET Denis, 2005, *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.
- BLANC Nathalie & BROUILLET Denis, 2003, *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*, Paris, Editions in press.
- BLANC Nathalie & TAPIERO Isabelle, 2002, « Construire une représentation mentale à partir d'un texte : le rôle des illustrations et de la connotation des informations », in *Bulletin de psychologie*, n° 461, pp. 525-534.
- BLANC Nathalie & TAPIERO Isabelle, 2001, « Updating spatial situation model : Effects of prior knowledge and task demands », in *Discourse Processes*, n° 31, pp. 241-262.
- CHOMSKY Noam, 1965 [1971], *Aspects of the theory of syntax*, Traduction française, Paris, Seuil.
- FINCHER-KIEFER Rebecca, POST Timothy A, GREENE Terry R & al., 1988, « On the role of prior knowledge and task demands in the processing of text 1 », in *Journal of Memory and Language*, n° 27, pp. 416-428.
- FLETCHER Charles R & CHRYSLER Susan T, 1990, « Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory for three types of textual information », in *Discourse Processes*, n° 13, pp. 175-190.
- GAONAC'H Daniel & FAYOL Michel, 2003, *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimedia*, Paris, Hachette Education.
- GIASSON Jocelyne, 2008, *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- GIASSON Jocelyne, 1990, *La Compréhension en lecture*, Québec, Canada, Editions G Morin.
- GLENBERG Arthur M & MATHEW Shashi, 1992, « When Minimalism is Not Enough : Mental Models in Reading Comprehension », in *Psychology*, n° 3, pp. 1-2.
- GRAESSER Arthur M & BERTUS Eugénie, 1998, « The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology », *Scientific Studies of Reading*, n° 2, pp. 247-269.
- GUERAUD Sabine, 2003, *Mise à jour d'un modèle de situation lors de la lecture des textes narratifs : Processus stratégique ou automatique ? Apports et Limites du modèle de resonance*, thèse de Doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- JOHNSON-LAIRD Philip N, 1983, *Mental models*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAUP Barbara, ZWAAN Rolf A & LUDTKE Jana, 2007, « The experiential view of language comprehension : How is negation represented ? », In F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain : Inference and comprehension processes*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 255-288.
- KINTSCH Walter, 1998, *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York, Cambridge University Press.

- KINTSCH Walter, 1988, « The role of knowledge in discourse comprehension : A construction integration model », in *Psychological Review*, n° 95, pp. 163-182.
- KINTSCH Walter & VAN DIJK Teun A, 1978, « Toward a model of text comprehension and production », in *Psychological Review*, n° 85, pp. 363-394.
- LE NY Jean-François, 2005, *Comment l'esprit produit du sens : Notions et résultats des sciences cognitives*, Paris, Odile Jacob.
- MANNES Suzanne M & KINTSCH Walter, 1987, « Knowledge organization and text organization », in *Cognition and Instruction*, n° 4, pp. 91-115.
- MARIN Brigitte, CRINON Jacques, LEGROS Denis & al., 2007, « Les aides à la construction des apprentissages scientifiques », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 160, pp. 119-131.
- MARIN Brigitte & LEGROS Denis, 2008, *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles, De boeck, coll. « Ouvertures psychologiques ».
- McNAMARA Danielle, FLOYD Randy, BEST Rachel & al., 2004, « World knowledge driving young readers' comprehension difficulties », In Y. B. Kafai, W. A. Sandoval, N. Enyedy & al. (dir.), *Proceedings of sixth international conference of learning sciences: Embracing diversity in learning sciences*, Mahwah, NJ, Laurence Erlbaum Associates, pp. 326-333.
- MORAVCSIK Julia & KINTSCH Walter, 1993, « Writing quality, reading skills, and domain knowledge as factors in text comprehension », in *Canadian Journal of Experimental Psychology*, n° 47, pp. 360-374.
- MOUNGUENGUI Faustin, 2015, « La psychologie cognitive dans le champ des sciences cognitives : une approche théorique », in *Les annales de la FLSH*, Libreville, Odem, pp. 65-80.
- MOUNGUENGUI Faustin, 2010, *Quand l'idéologie influence le processus de compréhension : Une étude sur l'idéologie politique des lecteurs*, thèse de Doctorat troisième cycle, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- O'BRIEN Edward J, RIZZELLA Michelle L, ALBRECHT Jason E & HALLERAN Jennifer G, 1998, « Updating a situation model : A memory-based text processing view », in *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, & Cognition*, n° 24, pp. 1200-1210.
- PERRIG Walter & KINTSCH Walter, 1985, « Propositional and situational representations of text », in *Journal of Memory and Language*, n° 24, pp. 503-518.
- ROSSI Jean-Pierre, 2008, *Psychologie de la compréhension du langage*, Bruxelles, De boeck, coll « Ouvertures psychologiques ».
- SCHMALHOFER Franz & GLAVANOV Doris, 1986, « Three components of understanding a programmer's manual : verbatim, propositionnal, and situational representations », in *Journal of Memory and Language*, n° 25, pp. 279-294.
- SCHMID Sabine & BACCINO Thierry, 2001, « Stratégies de lecture dans les textes à consignes », in *Langages*, n° 141, pp. 105-124.
- TAPIERO Isabelle & BLANC Nathalie, 2001, « Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir de textes narratifs : Apports théoriques, empiriques et questions », in *L'Année Psychologique*, n° 101, pp. 655-682.

TAPIERO Isabelle & OTERO José, 1999, « Distinguishing between textbase and situation model in the processing of inconsistent information: Elaboration versus tagging », in H. Van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representation during Reading*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 341-365.

TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, Ecoles.

VAN DEN BROEK Paul, RISDEN Kirsten, FLETCHER Charles R & THURLOW Richard, 1996, « A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation », in B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 165-187.

VAN DEN BROEK Paul, YOUNG Michael, TZENG Yuhtsuen & LINDERHOLM Tracy, 1999, « The landscape model of reading: Inferences and the on-line construction of a memory representation », in H. Van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 71-98.

VAN DIJK Teun A & KINTSCH Walter, 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.

ZWAAN Rolf A, MAGLIANO Joseph P & GRAESSER Arthur C, 1995, « Dimensions of situation model construction in narrative comprehension », in *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, n°21, pp. 386-397.

ZWAAN Rolf A & VAN OOSTENDORP Herre, 1993, « Do readers construct spatial representation in naturalistic story comprehension ? », in *Discourse Processes*, n° 16, pp. 125-143.